

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Educazione nella Società Contemporanea

Ciclo XXXV

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

Candidata: Dott.ssa Valentina Ambrosini

Matricola: 753745

Tutor: Prof.ssa Stefania Olivieri Stiozzi Ridolfi

Supervisore: Prof.ssa Caroline Le Roy

Coordinatore: Prof.ssa Francesca Antonacci

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE.....	4
--------------------------	----------

CAPITOLO I. Il cibo: una costellazione di partiche

1.1 Cosa è il cibo? La dimensione simbolica delle pratiche alimentari.....	7
1.2 Pensare il cibo attraverso un'analisi multidisciplinare.....	12
1.2.1 Cibo e linguaggio: parlare di cibo e parlare attraverso il cibo.....	21
1.2.2 La commensalità tra etica ed estetica: crisi dei legami sociali a tavola.....	27
1.2.3 Cibo, memoria e narrazione.....	37
1.2.4 Il latte materno come veicolo di soggettivazione e di trasmissione intergenerazionale.....	42
1.2.5 Le donne e il cibo: colpa, controllo ed emancipazione.....	50

CAPITOLO II. Cibo e educazione: la dimensione pedagogica e simbolica delle pratiche alimentari

2.1 Per una pedagogia del nutrimento nella società contemporanea.....	56
2.1.1 Riflessioni pedagogiche sul cibo: tra sostenibilità ambientale e sostenibilità educativa.....	62
2.1.2 Orizzonti di ricerca: gli studi sul cibo nei servizi educativi.....	72
2.2 Le pratiche alimentari nei nidi d'infanzia: ritualità, cura e potere.....	85

CAPITOLO III. “Dall'alimentazione al nutrimento”: uno studio di caso di taglio clinico-pedagogico nei nidi d'infanzia

3.1 Il disegno di ricerca: ipotesi e obiettivi.....	94
3.1.1 Le domande della ricerca.....	98
3.2 Il contesto: i nidi d'infanzia “Arcobaleno” e “L'arca di Noè!.....	99
3.3 La metodologia di ricerca.....	104
3.3.1 Lo studio di caso.....	106
3.3.2 Il metodo etnografico.....	109
3.3.3 La Clinica della formazione.....	113
3.4 Gli strumenti di ricerca.....	116
3.3.1 L'intervista narrativa.....	117
3.3.2 L'osservazione partecipante.....	121

3.3.3 Il focus group.....	124
3.5 Il campione di ricerca.....	127

CAPITOLO IV. Verso una cultura simbolica e pedagogica delle pratiche alimentari

4.1 L'analisi dei dati di ricerca.....	131
4.1.1 Alimentare o nutrire?.....	132
4.1.2 Gli spazi e i tempi del servizio.....	142
4.1.3 La postura dell'educatrice: ritualità e gestualità.....	152
4.1.4 Le dinamiche emozionali nel nutrimento.....	162
4.1.5 Il rapporto con le famiglie.....	172
4.1.6 La trasmissione intergenerazionale attraverso il cibo.....	186
4.2 Questioni aperte: il confronto internazionale con la Francia.....	196
4.3 Verso una disseminazione di pratiche: riflessione sui dati emersi.....	203

CONCLUSIONI.....	208
-------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	210
--------------------------	------------

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca si colloca nella cornice del percorso di dottorato di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

L'idea da cui muove il progetto pensato è quella di condurre una ricerca di taglio pedagogico-clinico sul valore simbolico e pedagogico del cibo e delle pratiche alimentari all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, con la finalità di osservare alcuni processi legati alla relazionalità del cibo e di comprendere in che modo i processi di trasmissione intergenerazionale transitino attraverso la dimensione alimentare.

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. 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 alimentari guidate da una maggiore sensibilità verso il benessere individuale e la sostenibilità educativa.

Il lavoro di scrittura si dipana, dunque, su due livelli. Nei primi due capitoli, che rappresentano il nucleo teorico del lavoro di ricerca, il tentativo sarà quello di delineare una cornice teorica in cui radicare la pratica.

Nel primo capitolo verrà svolta un'analisi multidisciplinare in cui verrà analizzato il rapporto che l'essere umano ha avuto nel corso dei secoli con il cibo, inteso come uno dei principali catalizzatori dei processi identitari, intersoggettivi e sociali. Interrogando e dialogando con le principali discipline umanistiche e sociali, verrà osservato come il carattere multidimensionale delle pratiche alimentari le abbia rese specchio della storia e delle tradizioni di un territorio, e come esse abbiano influenzato l'organizzazione e la trasformazione della società in termini identitari, di consumo e geopolitici. Attraverso la creazione di categorie di analisi *ad hoc*, verranno, quindi, messe in evidenza le funzioni che il cibo svolge nella prassi quotidiana, costituendosi come un linguaggio e un analizzatore del pensiero, diventando un medium per generare legami sociali e determinare i ruoli all'interno della società, assumendo il ruolo di contenitore della memoria collettiva e intervenendo nel processo di soggettivazione di ogni singolo individuo.

Nel secondo capitolo verranno 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. Il capitolo procederà poi con l'analisi delle risposte che l'educazione ha fornito per affrontare queste emergenze e di quali siano le consapevolezza che la teoria e la pratica pedagogiche hanno raggiunto finora. Una ricca parte verrà dedicata all'analisi degli articoli più recenti a livello internazionale che riguardano il tema di ricerca, analizzando quali sono le buone prassi che vengono promosse circa le pratiche alimentari. Infine, sono stati tematizzati gli aspetti più simbolici che determinano le pratiche alimentari nei servizi educativi per la prima infanzia, riflettendo sui significati profondi che il nutrimento assume in questi spazi educanti.

Il terzo e il quarto capitolo rappresentano il cuore pratico della ricerca, dove le teorie sviluppate in precedenza prendono forma sul campo.

Il terzo capitolo avrà l'obiettivo di chiarire il paradigma di ricerca che ha orientato la strutturazione del disegno del progetto. Partendo dalla definizione dell'ipotesi di ricerca e delle relative domande di ricerca, che hanno guidato la raccolta dati sul campo, verranno delineate le fasi in cui il progetto si è declinato, mettendo in evidenza quali sono stati la metodologia di ricerca, i metodi di analisi dei dati e gli strumenti di ricerca utilizzati. Verrà, inoltre, presentato il contesto in cui la ricerca si è svolta, dichiarando le motivazioni che hanno portato alla sua scelta. Infine, verrà delineato il campione di ricerca, indicando il numero dei partecipanti coinvolti, i criteri di inclusione dei soggetti e le loro caratteristiche, tracciando così una profilazione degli interlocutori che hanno contribuito a offrire materiale di analisi.

Il quarto capitolo, quello conclusivo, rappresenterà il cuore pulsante della trattazione. Qui prenderà forma l'analisi dei dati emersi, attraverso l'individuazione di categorie significative in cui il gesto del nutrire si declina e da cui prende forma. La finalità sarà quella di osservare e decifrare alcuni processi legati alla relazionalità del cibo e di comprendere in che modo tali processi transitino attraverso la dimensione alimentare. Analizzando le testimonianze, le suggestioni, i ricordi, le emozioni delle educatrici che fanno parte del campione di ricerca, si cercherà di declinare in chiave pedagogica e simbolica la dimensione del nutrimento, mettendo in evidenza le implicazioni che questa lettura avrà nella strutturazione delle pratiche alimentari all'interno dei servizi educativi. Obiettivo ultimo sarà quello di gettare il seme di una riflessione per la nascita di una pedagogia del nutrimento, disciplina in una costante tensione verso 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.

CAPITOLO I

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? La dimensione simbolica delle pratiche alimentari

La citazione con cui viene aperta questa trattazione costituisce la sintesi esaustiva del lavoro che si intende presentare. 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 (Tomlinson, 2007), 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. (Grassi, 2016).

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 (conserve, 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)¹.

I consumatori hanno reagito bene al momento di crisi, riscoprendo anche la passione per la cucina. Più di un terzo del campione rappresentante le famiglie con bambini o adolescenti, ha sostenuto di aver coinvolto quotidianamente i figli in attività di preparazione di pietanze e di aver approfondito conoscenze riguardo all'alimentazione insieme a loro.

Cosa ci suggeriscono i risultati di questa indagine? 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

¹La 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. «La Dieta Mediterranea è molto più di un semplice elenco di alimenti o una tabella nutrizionale. È uno stile di vita che comprende una serie di competenze, conoscenze, rituali, simboli e tradizioni concernenti la coltivazione, la raccolta, la pesca, l'allevamento, la conservazione, la cucina e soprattutto la condivisione e il consumo di cibo. Mangiare insieme è la base dell'identità culturale e della continuità delle comunità nel bacino Mediterraneo, dove i valori dell'ospitalità, del vicinato, del dialogo interculturale e della creatività, si coniugano con il rispetto del territorio e della biodiversità.»

www.unesco.it/it/patrimonioimmateriale/detail/384

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 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 (Standage, 2010).

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, come si vedrà nei prossimi capitoli, 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.

1.2 Pensare il cibo attraverso un'analisi multidisciplinare

A seguito della ricerca bibliografica condotta per redigere questa trattazione, è stato possibile osservare come il tema del cibo e dell'alimentazione risulti 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, 1988). 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 quanto affermato nel paragrafo precedente, 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 (Spencer, 1896). 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 di 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 indagini autonome e dinamiche (Tosi, 2016).

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, alla sopravvivenza, delle pratiche alimentari e mettendo in evidenza l'origine culturale di tali pratiche e dei gusti alimentari.

Tra gli autori strutturalisti fondamentali, Lévi-Strauss (1962, 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 (1970, 1984, 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 (*ibidem*). Ogni pasto è, insomma, un evento sociale strutturato e che struttura altri eventi a sua immagine. (Sassatelli, 2004). 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 (1975), 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 o no sono molto labili tra una cultura e l'altra (Appadurai, 1988). *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 (Sertorio & Martinengo, 2008).

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 (1988,1990) 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 «psychopathologie de l'alimentation quotidienne» (Fischler, 1979, 1990, 2011); l'essere umano contemporaneo manifesta sempre più frequentemente disturbi dell'appetito: attacchi bulimici, spuntini ansiosi o compulsivi. La fame, generata dalla mancanza di cibo, non lo assilla più; in questo senso oggi non si vive più nell'«âge de la grande bouffe, mais celui du grand picorage»; la preoccupazione di assumere cibo a sufficienza è stata spodestata da quella di consumare a sufficienza. 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 «rappel paradoxal et dérisoire de ces pratiques des peuples affamés, qui se lèstent l'estomac pour imposer silence à la souffrance.» (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 conviviali 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 (Gazzotti, 2018). 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 inconse 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) distingua 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 fondamentalmente 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; Cosenza, 2018, 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, 2018).

Lacan, 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 (Ranieri & Letterio, 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.

In questo panorama di lettura interdisciplinare delle pratiche alimentari, la pedagogia ha giocato un ruolo marginale, in quanto, a seguito di una ricca revisione della letteratura nazionale e internazionale, è stato rilevato come solo di recente il legame tra pedagogia, educazione e alimentazione sia stato esplorato dalla teoresi educativa. Ciò rivela un vuoto nella sistematica riflessione pedagogica, specialmente per quanto riguarda il nostro Paese (Birbes, 2012; Isidori, 2015).

Un approfondimento relativo agli studi in ambito pedagogico circa il cibo e il nutrimento, rappresenta il cuore di questa trattazione e verrà dibattuto nel capitolo seguente. Per giungere a questo dibattito, nei prossimi paragrafi verranno approfondite, attraverso uno sguardo interdisciplinare, alcune dimensioni fondamentali legate al cibo e all'alimentazione da cui è necessario partire per strutturare una riflessione pedagogica sul tema del nutrimento, in un'accezione profonda e totale.

1.2.1 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 nutrienti 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 (Rigotti, 1999). 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. 1963, 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 sé 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 tutt'ora 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 (Langacker, 1990; 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 scorporate 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 alto. 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 apparenza 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 (Ferrante, Orsenigo, Palmieri, Prada & Sartori,

2012; Bolas, 2018; Ulivieri Stiozzi, 2021), 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., 2016, 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 (Pike et al., 2006; Grilo et al., 2012; 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 nei paragrafi precedenti. 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 (Lutte,1986; Le Breton, 2016b; Barone, 2018, 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.

1.2.2 La commensalità tra etica ed estetica: crisi dei legami sociali a tavola

Il cibo ha 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

(Arcidiacono, 2017). 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 osserva Pliner (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, Leeman et al., 2009; 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 (Bensayag & Schmit, 2004; Kaës, 2012; Ulivieri Stiozzi, 2018, 2021), 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 trasportando 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 & Abbar, 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. In questo film, anche se un po' datato, si può notare come il rapporto tra cibo e godimento venga glorificato 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 (Spence et al., 2019). 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 (Marrone, 2015; 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 (1992, 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.

1.2.3 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 Madeline, 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 (Utermohlen, 2002). 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.

Questa dimensione è stato possibile osservarla anche attraverso le attività di ricerca inserite nel progetto Food Social Sensor Network (Food NET)², un progetto di ricerca e innovazione in ambito *Smart Living and Communities* finanziato da Regione Lombardia, con l'obiettivo di costruire una piattaforma digitale in cui raccogliere linee guida volte a realizzare *functional food* accessibili ed efficaci per cittadini over 65 della Città Metropolitana di Milano. Il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, a cui ho preso parte, ha contribuito alla profilazione del cittadino target analizzando attraverso una metodologia quali-quantitativa il desiderio alimentare che orienta gli stili e le abitudini alimentari del campione di ricerca.

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come il rapporto che i soggetti hanno con il cibo oggi affondi le radici nel loro passato e sia animato dalle loro memorie autobiografiche. Pensando al loro primo ricordo relativo al cibo prendono vita ricordi arcaici collocati in un'infanzia lontana, dove i sensi vivificano attimi passati; il gusto è predominante, ma anche l'olfatto, la vista e il tatto permettono di riattualizzare l'esperienza e così c'è chi ricorda «l'odore della frittata fatta dalla mamma con l'olio di ravizzone, sgradita a noi figli» o «l'odore del surrogato di caffè al tempo di guerra»³.

Come sostiene Sutton (2001, 2010) nei suoi lavori, il sapore del cibo viene registrato nella memoria contribuendo a creare una «memoria sinestetica», 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, 2010), 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.

A tal proposito, sempre nel lavoro di ricerca soprammenzionato *Food Net*, emerge spesso come le memorie alimentari contribuiscano a costruire la memoria storica di una comunità, raccontando un periodo storico attraverso la lente del cibo e delle pratiche alimentari condivise, pratiche che riverberano ancora nel presente e condizionano il rapporto con il cibo nell'attualità. Così nelle interviste appaiono frequentemente ricordi alimentari situati nel periodo bellico,

² <https://www.food-net.it/il-progetto/>

³ Report del progetto Food-net (Grazzani, Brazzelli, Olivieri Stiozzi, Magatti, Ambrosini, 2020), non pubblicato.

associati a una scena precisa, ad esempio un uomo ricorda «il soldato americano che mi diede un'arancia che non avevo mai mangiato prima», o in altri casi richiamando la condizione sociale generale, «avevo il terrore di non trovare a casa il cibo, avevo sempre fame e si mangiava quello che c'era», o ancora «mia madre, che era austriaca, andava in visita ai suoi parenti in Austria con la valigia piena di cibo perché l'Austria non godeva del piano Marshall»⁴.

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 (Holtzman, 2006). Il sentimento provato dai migranti si può ben descrivere con la parola portoghese *saudade*, che viene utilizzata per la prima volta in relazione al cibo dal pedagogista brasiliano Alves (1998). *Saudade* rappresenta un sentimento complesso, infatti risulta una parola

⁴ *Ibidem*

di difficile traduzione; è uno stato malinconico di nostalgia, di solitudine, di mancanza, ma anche di desiderio, che scaturisce dalla distanza nello spazio e nel tempo da ciò che sia ama. Il cibo riduce questa distanza, diventa rimedio per questa *saudade*, perché non nutre solo il corpo, ma anche l'anima e allo stesso tempo ci ricorda che non siamo solo mente ma anche corporeità e desiderio.

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. Un esempio interessante è fornito dall'autobiografia scritta dal romanziere americano Harry Crews, *A Childhood: The Biography of a Place*, dove l'autore utilizza il cibo come simbolo e dispositivo retorico attraverso il quale partendo dalla narrazione della propria storia ricostruisce anche la storia e la memoria del suo luogo d'origine (Ingram, 2016). Il cibo e le pratiche alimentari sono sempre presenti nella sua narrazione e ne determinano il ritmo e l'organizzazione: ogni avvenimento personale ma anche storico è legato ai ricordi alimentari. Quello che prende vita è perciò una narrazione di un processo identitario individuale che muove i suoi passi nel contesto sociale complicato, il Sud degli Stati Uniti ai tempi della Grande Depressione, dove povertà, discriminazione razziale e violenza permeano la vita dei membri della comunità. In questo quadro il cibo, quando non è assente, è raramente nutriente e regolarmente legato al dolore fisico o emotivo e incarna tutte le problematiche razziali, di genere e di classe che affliggono la comunità in cui Crews cresce. 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.

1.2.4 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 (Falk, 1994). 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. 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 (1935, 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 (Bordet et al., 2011), 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 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. Istintivamente 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.

1.2.5 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, 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 fondamentale 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 (Scrimieri, 2019). 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 imponendosi sulla scena pubblica (Segalla, 2016). 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* (o 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 (o 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 ripeterarsi tutt'ora: 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 (Ivers & Cullen, 2011). 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 sé 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 (Carrara in Massaro, 2014). 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-nutrito, dispensatrice di cure attraverso il cibo e che fa dell’autocontrollo un valore, e la donna “tentatrice” soggetta alla dinamica cibo-godimento (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 attraverso 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.

CAPITOLO II

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. 1987) 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 stimulate 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 *páis* affidato. Il maestro diventava così figura esperta e di riferimento in rapporto all'alimentazione e la 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 (Moscatò, 2019).

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) che 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 studiarci attraverso un approccio che tenga conto delle peculiarità della sua epistemologia (Isidori, 2015). Dovigo (2009, pp. 15-16) 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 comportamentialimentari 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 (Ulivieri Stiozzi, 2020) 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 ripesare 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 convocato 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 ecologica⁵ 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 accumulati 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

⁵ 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 una filosofia, o meglio ecosofia, contemporanea fondata nel 1972 sempre dal filosofo norvegese. In un articolo intitolato *The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement*, Næss si differenzia dagli approcci ecologici degli anni Settanta, che definisce superficiali, e si propone l'obiettivo di recuperare la consapevolezza della compartecipazione degli elementi organici e inorganici nella comunità biosferica.

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 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 (Sterling, 2006), 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 (Gallerani & Birbes, 2019). Una cittadinanza attiva e responsabile non può che fondarsi su questi valori, tendendo a una sostenibilità che trova nell'educazione una sua matrice primaria (Grange, 2018). 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, 2020).

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 (Scurati, 2003), che concilia i bisogni umani e una buona qualità della vita con la minimizzazione dell'uso delle risorse, attraverso scelte consapevoli e responsabili (Parricchi, 2015). 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 (Parmigiani & Traverso, 2011). 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 esempio che ci riguarda molto da vicino 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, 2013), 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, 2015; 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, 2013). 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 (Masi & Ciccone, 2011).

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 gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (*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 solidale⁶.

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 (Tarozzi, 2002). 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

⁶ Sito ministeriale dell'Agenzia per la Coesione Territoriale:
<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile>

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 sottonutrizione 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.⁷

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 (Cadel et al., 2020), educando a un'etica e a una morale che rinnovino i valori di appartenenza a una comunità globale, rispettosa delle diversità.

⁷ Dati relativi al rapporto dell'Onu Goal 2: Zero Hunger, 2020
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/hunger>

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*⁸, 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 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 che ha la 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.

2.1.2 Orizzonti di ricerca: gli studi sul cibo nei servizi educativi

In apertura di questo capitolo è stata posta una domanda di senso che ha guidato la costruzione di questi paragrafi: quale è la posizione della pedagogia in relazione allo studio delle pratiche alimentari? Tale quesito ha permesso di riflettere, tramite uno sguardo pedagogico, sull'importanza che l'oggetto cibo assume nella dimensione educativa. Come è stato visto la

⁸ Progetto consultabile al sito <https://www.educazionedigitale.it/noiilciboilpianeta/>

pedagogia nazionale risulta essere ancora alla ricerca di un'epistemologia valida per costruire una ricerca e un pensiero sull'alimentazione che vada oltre alla mera educazione alimentare, pensata in termini medicalizzanti.

La spinta data da Expo 2015 ha consentito una disseminazione di progetti e di studi scientifici sul cibo che hanno abbracciato anche la dimensione pedagogica e hanno varcato la soglia delle istituzioni scolastiche per avviare una riflessione sulla multidimensionalità di questo oggetto a partire proprio dai più piccoli.

Un riferimento interessante è costituito dal progetto pilota di ricerca-formazione, dal titolo *Cibo, cultura, identità. Esplorare la complessità dell'alimentazione. Possibili percorsi per la scuola primaria* promosso dalla Direzione Agricoltura di Regione Lombardia e supervisionato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Balconi, Catalani, Nigris, Piede & Valente in Regione Lombardia, 2014). Il progetto è il risultato di un'attenta analisi pedagogico-didattica delle esperienze e dei materiali prodotti durante il percorso di formazione di docenti di scuola primaria e della loro traduzione in percorsi didattici sull'educazione alimentare svolti in classe con i bambini. L'obiettivo è stato quello di formare i docenti a un'educazione alimentare nella scuola primaria che eviti un approccio contenutistico ma che al contempo sappia trattare con delicatezza processi psicologici profondi che coinvolgono emozioni, sentimenti e relazioni, evitando «tentazioni cliniche» (Nigris in Regione Lombardia, 2014). Il modello formativo è stato messo a punto con un gruppo pilota composto da 15 insegnanti in servizio provenienti da 7 scuole primarie lombarde e ha visto la realizzazione di 11 percorsi formativi di diffusione della proposta attraverso attività di carattere esperienziale di tipo fisico, sensoriale, percettivo, emotivo, cognitivo, relazionale, culturale, artistico ed evocativo. Il progetto attraverso l'utilizzo metodologie attive, quali il brainstorming, l'attività narrativa, la visione di immagini, la scrittura autobiografica e la discussione di aneddoti, ha cercato di proporre interventi di educazione alimentare che si declinassero in quattro fasi principali, rispettivamente con l'obiettivo di: far emergere il vissuto e le rappresentazioni personali dei bambini riguardanti il cibo e l'alimentazione; permettere l'immersione in esperienze significative riconoscendo la propria storia e i propri modelli; offrire spazi di confronto, riflessione e approfondimento; promuovere un cambiamento consapevole delle proprie abitudini (Balconi & Valente in Regione Lombardia, 2014). Il percorso realizzato è stato poi raccolto in un documento contenente alcune schede di lavoro composte da stralci di testi narrativi e da interrogativi che possono guidare le progettazioni dell'insegnante in aula. È presente, inoltre, una bibliografia ragionata di testi riguardanti le teorie pedagogiche di riferimento relative alla tematica dell'educazione alimentare.

Questo studio rappresenta uno dei rari casi nazionali di progetti inerenti all'educazione alimentare promossa nelle scuole che ha messo al centro una forte matrice pedagogica che, partendo da una riflessione teorica sui contributi che la pedagogia ha dato sul tema del cibo, ha permesso la costruzione di linee operative orientate verso un'effettiva pedagogia del nutrimento. Come già stato anticipato all'inizio del capitolo, tuttavia, la pedagogia mostra un vuoto strutturale per quanto concerne le ricerche relative alle pratiche alimentari nei servizi educativi. In ambito internazionale questo vuoto sembra essere meno ampio ma ancora consistente. Per questo motivo l'interesse maturato è stato quello di approfondire i temi relativi al nutrimento all'interno dei nidi d'infanzia.

La fase preliminare il lavoro di raccolta dati nei nidi d'infanzia si è declinata nell'analisi della letteratura nazionale e internazionale relativa alla ricerca pedagogica sul cibo e sulle pratiche alimentari all'interno dei servizi educativi. L'obiettivo è stato quello di rintracciare gli studi sperimentali in cui è stata condotta una ricerca sul campo nei contesti educativi e di cura, dedicati all'infanzia, con lo scopo di fare emergere e studiare i significati pedagogici e simbolici che le pratiche alimentari assumono in questi spazi e come il cibo rappresenti un analizzatore delle pratiche educative condivise dalla cultura del servizio.

La *literature review* è stata condotta attraverso il motore di ricerca Prometeo messo in rete dalla Biblioteca dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che aderisce a WorldCat, la più grande rete internazionale di biblioteche che fornisce l'accesso simultaneo a materiale elettronico e cartaceo (libri, articoli, ecc...). La ricerca è stata integrata con l'utilizzo di Google Scholar, il motore di ricerca sottoinsieme di Google, che tramite l'utilizzo di parole chiave specifiche consente di individuare testi della letteratura accademica, come articoli sottoposti a revisione paritaria, tesi di laurea e di dottorato, di tutti i settori della ricerca scientifica. Gli articoli in esso indicizzati comprendono anche quelli pubblicati da Elsevier, ovvero il più grande editore scientifico a livello globale.

Di fondamentale importanza è stata la selezione di parole-chiave enucleanti in termini sintetici il senso della ricerca condotta, al fine di ricercare gli articoli più pertinenti al tema.

Per la ricerca è risultato utile definire parole-chiave specifiche in modo da escludere tutti i risultati poco rilevanti e che trascendessero il campo di indagine d'interesse, ovvero quello pedagogico, attraverso l'utilizzo di operatori logici o booleani che hanno permesso di combinare in vario modo più concetti nella stessa ricerca, permettendo così un'ulteriore restrizione di campo.

Le principali parole-chiave utilizzate sono state "pratiche alimentari" e "servizi educativi", per quanto riguarda la ricerca di articoli e pubblicazioni in italiano e "*food practices*", "*educational*

services” e “*care services*” per quanto riguarda la ricerca di articoli ed e-journal interazionali. Tuttavia, nei risultati prodotti sono apparsi diversi studi afferenti all’area medica ed igienico-sanitaria; per circoscrivere ulteriormente il campo è, dunque, risultato utile aggiungere l’operatore logico AND seguito dalla parola-chiave “*food pedagogy*” e l’operatore booleano NOT “*medical and health*” per circoscrivere le pubblicazioni in area pedagogica e tralasciare gli altri ambiti scientifici.

L’intervallo di tempo specifico preso in considerazione è quello che va dal 2000 al 2022, prediligendo articoli pubblicati su riviste scientifiche e pubblicazioni universitarie.

Applicando questi criteri selettivi sono stati rintracciati una raccolta editoriale, di cui verranno considerati 4 articoli, e 7 articoli accademici. Gli articoli sono tutti in lingua inglese e fanno riferimento a ricerche condotte in servizi educativi per l’infanzia collocati negli Stati Uniti, nel Nord Europa, in Inghilterra, in Francia e in Australia. In ambito nazionale non sono stati rilevati studi d’interesse ai fini della ricerca condotta.

La raccolta editoriale è stata pubblicata dalla rivista *Children’s Geographies*, rivista internazionale *peer-reviewed* che pubblica ricerche e studi multidisciplinari e interdisciplinari relativi a bambini, giovani e famiglie. Nella sezione 3 del volume 8 del 2010 la tematica esplorata, con un approccio multidisciplinare, è quella relativa alle pratiche alimentari nelle famiglie e nei servizi educativi. Nell’articolo di apertura *Children’s food practices in families and institutions*, i ricercatori dell’Università di Stirling, Punch, McIntosh e Emond (2010), hanno costruito una cornice teorica entro cui collocare le ricerche multidisciplinari selezionate, affermando che il cibo e le pratiche alimentari ben si prestano all’analisi sociale e pedagogica perchè 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 perchè parte di un mondo quotidiano dato per scontato. La ricerca in questo campo porta alla luce il significato del cibo e delle pratiche alimentari e il modo in cui il loro studio può fornire una lente per esplorare altri aspetti della vita sociale in una serie di contesti diversi.

I rituali dei pasti forniscono uno *scaffolding*, attorno al quale si organizza il tempo e attraverso il quale le famiglie e gli altri gruppi sociali creano 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: se alcuni studi della raccolta enfatizzano il ruolo del cibo nella dispensazione di cura e il suo utilizzo per scambi affettivamente connotati, altri hanno messo in luce come le relazioni di potere tra adulti e bambini siano giocate e

negoziare anche attraverso le pratiche alimentari, ad esempio attraverso la contestazione delle regole per i pasti in famiglia e a scuola (Gries, 2010) con lo scopo di un'affermazione della propria autonomia.

Queste ricerche hanno dimostrato che il cibo è uno strumento chiave nella costruzione dell'identità dei bambini ma anche dei gruppi sociali in cui transita, determinandone le prospettive socioeconomiche, morali e il posizionamento dei suoi membri.

In questa cornice teorica gli articoli si sono inseriti presentando ricerche empiriche relative ai significati simbolici del cibo e delle pratiche alimentari in diversi contesti socio-educativi.

Nell'articolo *Food and its meaning for asylum seeking children and young people in foster care*, i ricercatori inglesi Kohli, Connolly e Warman (2010) dimostrano come il cibo e le pratiche alimentari contribuiscano a modellare nei soggetti l'immagine di casa, concetto spazio-temporale che determina rituali, abitudini e significati socialmente e culturalmente condivisi che si radicano nella memoria e nell'esperienza del soggetto.

L'articolo prende in esame i bambini richiedenti asilo, minori non accompagnati che fuggono da guerre e carestie, e i loro affidatari cercando di esplorare il significato e la rappresentazione del cibo durante il percorso di affidamento dei minori e nel processo di transito in una nuova cultura. Nel lavoro di ricerca pubblicato vengono discussi i risultati delle interviste biografiche condotte con i rifugiati e i loro genitori affidatari, con un focus specifico sul legame tra cibo e cura.

La ricerca ha rivelato come ci siano evidenze sostanziali del fatto che il successo degli inserimenti in famiglia sono fortemente correlati alla qualità dell'accoglienza che i bambini e i giovani ricevono dai genitori affidatari e, più specificamente, alla capacità di quest'ultimi di sostenere relazioni positive con i bambini anche attraverso il cibo e la sfera alimentare. Nelle interviste raccolte è emerso come il cibo non sia solo fondamentale nel percorso di affidamento per questioni legate alla sopravvivenza ma anche come strumento per consentire ai bambini rifugiati di esercitare il loro diritto ad abitare uno spazio legittimo entro il quale sviluppare un senso di ritorno a "casa", grazie alla riconnessione a sapori e odori familiari e all'esercizio della libera scelta alimentare.

Un'osservazione fondamentale rivela che dettagli e aneddoti relativi al cibo e alle esperienze alimentari appaiono spesso nelle trame, nei pensieri e nelle esperienze dei giovani rifugiati: il cibo è apparso centrale nei ricordi del periodo in cui sono stati introdotti per la prima volta nelle famiglie affidatarie, alcuni hanno raccontato che il cibo è stato una sorta di "primo rifugio", che ha permesso di placare il senso di insicurezza e di incertezza che permeava la fase di transitorietà della loro vita. Per molti giovani l'esperienza alimentare nell'affido è stata determinante per la

trasformazione delle loro speranze in realtà; c'era spesso una nota consolatoria nelle parole che usavano per raccontare le loro storie di affidamento e che riempiva i loro resoconti sull'ambiente a cui venivano affidati, vissuto come accogliente e percepito come disposto a dar loro nutrimento, a nutrirli sotto diversi aspetti.

L'essere coinvolti nella routine alimentare quotidiana, poter scegliere il cibo con cui nutrirsi e poter preparare piatti della propria terra d'origine permetteva loro di ristrutturare il senso di appartenenza a nuovo un luogo e a nuovo uno spazio percepito come sicuro, riorganizzando così la propria identità. La condivisione del cibo consentiva, inoltre, di favorire la creazione di un saldo legame con le loro figure di cura. Nelle famiglie in cui, invece, per ragioni di varia natura veniva esercitato un controllo sul cibo si poteva notare come di contro venissero rinforzati sentimenti negativi, trasformando la tavola in un luogo di ansia e di potenziale angoscia che reificano il ricordo di non essere stati nutriti a sufficienza sia materialmente che simbolicamente. Di conseguenza i pasti in famiglia potevano diventare conflittuali: i bambini che sperimentavano il senso di impotenza cercavano di esercitare un certo controllo rifiutandosi di mangiare e generando frustrazione nei loro genitori affidatari.

Nel 2016 la ricerca citata è stata ampliata attraverso uno studio comparativo su scala internazionale; sono state perciò coinvolte alcune famiglie affidatarie provenienti da Svezia e Giappone. Nell'articolo di aggiornamento della ricerca *Eating well and nurturing others: the role of food in good fostering practice*, Warman (2016) riporta esempi di buone pratiche alimentari, socialmente e culturalmente determinate, attuate nel Regno Unito, in Svezia e in Giappone che nella cornice dell'affidamento hanno promosso la creazione di legami e relazioni significative tra affidatari e affidati, hanno permesso di ristrutturare il senso di appartenenza a un contesto di "casa" dei minori e hanno promosso lo sviluppo della loro indipendenza.

L'autrice segnala la necessità di predisporre dei percorsi di formazione relativi al valore del cibo, e delle pratiche che gli gravitano attorno, da destinare ai genitori affidatari, per far maturare in loro la consapevolezza che il nutrimento rappresenta un utile spazio e uno strumento fondamentale di cura e si costituisce come base solida per creare un'alleanza educativa fin dal primo inserimento nella nuova famiglia.

Sempre in riferimento al concetto di nutrimento come cura, sia sul piano materiale che su quello simbolico, nell'articolo *Children and food practices in residential care: ambivalence in the "institutional" home*, attraverso l'approccio etnografico, i ricercatori scozzesi Dorrer, McIntosh, Punch e Emond (2010), hanno analizzato ad un microlivello le pratiche alimentari in un servizio residenziale per minori, evidenziando come la natura atipica delle comunità per bambini – che incarna uno spazio triplice dove si intersecano la dimensione di casa, la dimensione di luogo di

lavoro e la dimensione istituzionale – si trasmetta nelle e attraverso le pratiche alimentari riprodotte al loro interno e come queste divengano spazio di mediazione tra le tre dimensioni. Le pratiche alimentari divengono così mezzo di comunicazione e di cura potente e la loro osservazione può fornire una visione critica della complessità del servizio residenziale, complessità concretizzata dalle molteplici ambivalenze messe in atto dalla coesistenza simultanea di pratiche familiari, pratiche lavorative e pratiche istituzionali nello stesso setting.

I dati sono stati raccolti nel corso di tre mesi di osservazione semi-partecipante in tre case di accoglienza per bambini in Scozia, durante i quali un ricercatore ha soggiornato stabilmente nei servizi per tre giorni a settimana. Grazie all'immersione prolungata nella vita quotidiana delle case è stato possibile al ricercatore-insider di documentare dettagliatamente la natura delle dinamiche agite nella distribuzione, nella regolazione e nel consumo del cibo, permettendogli di comprendere i significati attribuiti dai protagonisti ai rituali e alle routine che orbitano intorno ai momenti alimentari.

Gli operatori che hanno partecipato al presente studio hanno ripetutamente sottolineato come l'obiettivo comune dell'équipe fosse quello di andare oltre la visione di luogo di lavoro istituzionalizzato che caratterizzava la loro permanenza nel servizio, seppur con evidenti difficoltà concettuali lo scopo condiviso era quello di creare un setting che replicasse quella che veniva definita la vita familiare "ordinaria". Il cibo, in tal senso, ha svolto un ruolo fondamentale nella progettualità degli educatori: circa la metà degli intervistati ha sottolineato, infatti, l'importanza di promuovere delle routine alimentari familiari per cercare di creare condizioni di vita ordinarie. Diversi operatori hanno introdotto delle abitudini alimentari che ricalcavano quelle da loro attuate nella vita privata e extralavorativa con l'intento di far sperimentare ai bambini una sorta di vita familiare considerata "normale". Esempi in tal senso sono l'ordinare la cena d'asporto durante il weekend e il suo consumo davanti alla TV. Viene messo così in luce come attraverso la modulazione delle pratiche alimentari, la struttura residenziale si trasformi facendo prevalere una dimensione piuttosto che un'altra: da uno spazio organizzato in base alle esigenze del lavoro e dell'istituzione nei giorni feriali, diveniva uno spazio più casalingo e familiare durante il fine settimana.

Il cibo oltre ad essere utilizzato per creare questa aura di familiarità all'interno del servizio, è stato riconosciuto come strumento fondamentale per facilitare l'ingresso del bambino nella casa-famiglia. Gli operatori sono concordi nel constatare che un elemento importante nel processo di inserimento in comunità è l'attenzione alle preferenze alimentari del bambino per conciliare il senso di appartenenza, per garantire una continuità e per mettere in atto una cura che eviti la de-individualizzazione.

Il mangiare insieme e l'intrattenere interazioni durante i pasti negli spazi comuni della cucina e della sala da pranzo sono state considerate pratiche chiave per reificare il senso di appartenenza e il concetto di famiglia perché facilitano lo stare insieme e la costruzione di un gruppo. La cucina, infatti, viene sempre intesa dagli educatori come spazio centrale, fisico e simbolico, in cui i membri di uno stesso nucleo sociale condividono la propria vita e attraverso il quale il concetto di casa prende forma. La partecipazione ai pasti principali intorno alla tavola viene sempre fortemente incoraggiata in tutte e tre le case e la buona riuscita del pasto identifica che il tempo trascorso insieme è un tempo di qualità.

Altre pratiche alimentari, evidenziate nelle interviste, che contribuiscono a rendere il servizio residenziale uno spazio più vicino al contesto della famiglia, sono state la libertà d'accesso alla cucina, l'offerta di spuntini fatti in casa, offrire ai bambini delle opzioni di menu a scelta e l'incoraggiamento a partecipare alle attività della cucina e ad altre faccende. Dalle interviste somministrate ai bambini emerge, infatti, che pratiche alimentari condivise contribuiscono a decontestualizzare il luogo in cui risiedono, attenuando la dimensione istituzionale che vige al suo interno. Al contrario, invece, pratiche rigide tendono a rimarcare questa dimensione, facendo esperire la comunità come uno spazio costrittivo, poco familiare, incapace di sostenere i bisogni e de-individualizzante: per esempio molti bambini hanno ritenuto che la regola degli operatori di chiudere a chiave l'armadietto degli snack generi una forte frustrazione perché promuove una chiara percezione di controllo istituzionale e uno scivolamento del potere che mette in crisi il concetto di casa e di appartenenza. In molti casi anche la postura degli educatori a tavola era vissuta dai bambini come minacciosa perché faceva percepire il pasto insieme come un'occasione in cui l'istituzione potesse monitorarli e valutarli da vicino.

Nei servizi residenziali spesso, infatti, il controllo delle pratiche alimentari può diventare un dispositivo di potere, utilizzato per demarcare i confini dell'istituzione, sottolineare la posizione asimmetrica tra gli operatori e gli ospiti e disciplinare quest'ultimi rendendoli docili alle richieste istituzionali.

Sempre i ricercatori McIntosh, Punch, Dorrer ed Emond (2010) nell'articolo di aggiornamento della ricerca citata *'You don't have to be watched to make your toast': Surveillance and food practices within residential care for young people* mettono in evidenza come la tematica del potere sia strettamente connessa a una "burocratizzazione dell'assistenza" causata da un'accentuata percezione dei rischi all'interno delle comunità residenziali per minori. La percezione di un aumento della regolamentazione delle attività di assistenza è stata considerata problematica dalla maggior parte del personale intervistato e è stata vista spesso come un ostacolo quotidiano alla costruzione di relazioni con i bambini. Il personale di tutte e tre le case di accoglienza era desideroso di evitare di instaurare un'etica e una cultura eccessivamente "istituzionali" all'interno delle case-famiglia,

soprattutto in relazione alle pratiche alimentari, considerate un importante strumento educativo per promuovere relazioni familiari. Tuttavia, l'ambito alimentare era quello più soggetto a tale "istituzionalizzazione" per via delle stringenti norme igienico-sanitarie nazionali che rendevano la cucina in particolar modo soggetta a una panoplia di norme di salute e sicurezza e a livelli elevati di supervisione e sorveglianza. Norme a cui i bambini regolarmente trasgredivano generando frustrazione negli operatori che si sentivano frammentati tra le richieste istituzionali e la loro propensione a ripensarle nell'ottica di promuovere relazioni più efficaci.

Un altro tema interessante circa le pratiche alimentari nei servizi residenziali emerge nell'altro articolo di aggiornamento della ricerca, *Food is a funny thing within residential child care: Intergenerational relationships and food practices in residential care*, dove Punch e McIntosh (2014) evidenziano come dalle interviste raccolte sia emerso come sussista una differenza di genere sostanziale nel rapporto con le pratiche alimentari: per quanto riguarda gli operatori, se inizialmente, molti membri del personale ritenevano che non ci fossero differenze significative tra i sessi per quanto riguardava il cibo, nel corso dell'intervista è emersa una forte associazione tra il femminile e il tema dell'alimentazione associata a concetti come "sentimenti" e "condivisione". Il personale femminile, infatti, era più propenso a gestire la routine alimentare quotidiana, cucinando e occupandosi di mantenere viva la condivisione, mentre sul personale maschile gravava l'aspettativa che fosse più normativo e meno permissivo a tavola. Per quanto riguarda i ragazzi è emerso come il personale fosse più preoccupato del rapporto che le femmine hanno con il cibo, dimostrandosi più permissivi sulle loro richieste, mentre i bisogni dei maschi vengono spesso letti come ingordigia e, perciò, meno accolti.

Ciò che viene sottolineato in questa ricerca è come in questo tipo di servizi sia fondamentale comprendere quali siano le rappresentazioni e le dinamiche che animano le pratiche alimentari situate in un determinato contesto, così da fondare delle pratiche condivise tra i membri che incarnino una funzione educativa e sociale, non lasciandole al caso ma rendendole oggetto di riflessione e progettazione pedagogica.

Per quanto concerne lo studio della dimensione relativa al potere nelle pratiche alimentari un contributo interessante viene offerto dalla ricercatrice inglese Pike che nei suoi due articoli *Foucault, space and primary school dining rooms* (2008) e *"I don't have to listen to you! You're just a dinner lady!": power and resistance at lunchtimes in primary schools* (2010) analizza la dimensione spazio-temporali che orienta i pasti nelle mense scolastiche del Regno Unito e il ruolo attribuito al personale educativo in questo contesto. Attraverso il metodo etnografico in riferimento allo studio di caso e utilizzando il costrutto di potere foucaultiano, l'autrice analizza le norme che regolamentano il momento dei pasti, sia dal punto di vista nutrizionale che sociale, in quattro

scuole elementari, dimostrando come la predisposizione di questi spazi spesso si concilia con l'obiettivo di creare «corpi docili» (Foucault, 1976). Se inizialmente la regolamentazione dei pasti aveva lo scopo di ridurre la dilagante obesità infantile, redigendo programmi alimentari ritenuti sani, gli aspetti normativi hanno ben presto colonizzato anche gli altri aspetti del momento del pasto, come il setting e la dimensione relazionale.

Pike osserva come le mense scolastiche siano organizzate per minimizzare la socializzazione: i bambini sono spesso obbligati a sedersi in posti fissi, posizionati attorno a tavoli scomodi che limitano il movimento e hanno una visuale circoscritta sulla sala da pranzo, impedendo di vedere tutti i commensali perché posizionati di spalle. I tempi sono rigidi e tutti i bambini devono iniziare e terminare il pranzo insieme.

La supervisione del momento del pasto era affidata in tutte le scuole a degli operatori appositi e non agli insegnanti dei bambini. Sulla percezione del ruolo degli operatori che si occupano dello spazio mensa sono state evidenziate delle posizioni molto differenti tra gli insegnanti e gli operatori direttamente implicati: se gli insegnanti sottolineavano il ruolo socio-educativo di queste figure manifestando l'aspettativa che sostenessero i bambini nell'acquisizione delle norme sociali dello stare a tavola e di nuove competenze relative al cibo, per gli operatori implicati invece il loro ruolo consisteva nel mantenere la disciplina e l'attenzione al benessere fisico degli scolari. Mentre gli insegnanti vedono lo spazio della mensa come uno spazio sociale, dove poter parlare di ciò che è successo durante la giornata, gli operatori cercavano in ogni modo di evitare che la socializzazione prendesse il sopravvento, perché fonte di distrazione dei bambini dal loro compito principale: mangiare tutto il cibo a loro servito. Dalle osservazioni e dalle interviste semi-strutturate effettuate emerge spesso come gli operatori si sentano responsabili di assicurarsi che i bambini terminino ciò che hanno nel piatto scongiurando il rischio che possano sentirsi ancora affamati a fine pranzo, rischio avvertito come principale fonte di frustrazione da parte degli operatori. Tale preoccupazione è sostenuta attraverso l'utilizzo di premi e privilegi, come la concessione di bevande e cibi zuccherati, per chi finisce il pasto e punizioni per chi invece avanza cibo. In tutte le scuole analizzate i cestini sono posizionati vicino all'uscita così da rendere impossibile ai bambini il gettare del cibo senza essere visti; lo scarto di cibo è perciò attentamente monitorato dal personale.

Questa predisposizione è stata percepita come un potente dispositivo di sorveglianza che ha importanti ripercussioni nella limitazione dell'azione degli attori coinvolti, portandoli a manifestare resistenze che impediscono la costruzione di un rapporto sano con il cibo.

La formazione del personale che si occupa del pranzo è un tema cogente, una formazione che implichi l'acquisizione di competenze trasversali fondamentali per promuovere pratiche alimentari consapevoli e sostenere una progettazione alimentare che tenga conto degli spazi, dei

tempi e del proprio ruolo, coniugando le preoccupazioni sanitarie relative al cibo e il benessere psico-sociale a tavola.

Nell'ambito dello studio della funzione sociale del cibo all'interno dei servizi educativi, un contributo interessante è portato dalla ricerca presentata nell'articolo *Sharing is Caring: A Study of Food-Sharing Practices in Australian Early Childhood Education and Care Services*. Le ricercatrici australiane Wallace, Lombardi, De Backer, Costello e Devine (2020) sottolineano come la condivisione dei pasti e l'adozione di uno stile familiare, all'interno dei servizi educativi, possano sostenere un'alimentazione sana e il benessere psicologico dei bambini a lungo termine. Il personale che si occupa della prima infanzia svolge un ruolo importante nel presidiare gli spazi, è dunque fondamentale che la progettazione di questo tempo e questo spazio metta al centro il bambino, il suo diritto all'esplorazione e alla socializzazione attraverso il cibo. Utilizzando il metodo netnografico, un'etnografia che si avvale dei social media per co-creare attraverso l'interazione online con i partecipanti i dati di ricerca, (Kozinets, 1998, 2010), le studiose hanno somministrato delle interviste semi-strutturate a un campione di educatori di nidi per l'infanzia e di genitori. Ciò che è emerso è che spesso c'è una riluttanza tra il personale educativo ad attuare pratiche alimentari che promuovano la condivisione e la socializzazione a causa delle preoccupazioni relative alle norme igienico-sanitarie e delle questioni organizzative.

La limitazione di pratiche di condivisione, dunque, è giustificata dagli operatori adducendo motivazioni di natura medica da un lato e di natura burocratica dall'altro.

Anche i genitori riferiscono che spesso la convivialità nei pasti viene evitata, ma portando cause diverse: egli tendono a consumare i pasti in un momento separato dai bambini, non coltivando una forma di convivialità durante i pasti, perché dare da mangiare ai figli in un tempo e in uno spazio separato risulta essere più veloce e meno complicato. Sostenere e promuovere socialità attraverso il cibo è avvertita come pratica faticosa da parte dei genitori.

Tuttavia, le ricercatrici evidenziano come la condivisione dei pasti, sia in famiglia che nei servizi educativi, sia fondamentale nella crescita sana dei più piccoli: condividere un pasto non significa solo consumare del cibo insieme, ma significa anche condividere il tempo e le conversazioni con l'altro, fornendo opportunità di socializzazione e di familiarizzazione con le regole sociali, promuovendo anche una postura più altruistica. Inoltre. È stato rilevato come pratiche alimentari improntate alla condivisione favoriscono la salute mentale e possano svolgere un ruolo importante nello sviluppo di una sana relazione a lungo termine con il cibo in generale. Nello studio correlato *Kindergarten food familiarization. An exploratory study of teachers' perspectives on food and nutrition in kindergartens* di Lynch (2015) viene messo in evidenza come la socializzazione a tavola abbia un impatto significativo sullo sviluppo delle preferenze e delle abitudini alimentari;

la formazione delle preferenze alimentari dei bambini è, infatti, legata alla loro familiarità con gli alimenti durante la prima infanzia. Introdurre i bambini piccoli a nuovi alimenti è particolarmente critico, perché i fattori biologici che influenzano le preferenze alimentari dei bambini includono una resistenza agli alimenti non familiari. Le reazioni neofobiche dei bambini ai nuovi alimenti possono essere superate presentando un alimento all'interno di un contesto positivo che, agendo attraverso il meccanismo di familiarità visiva, stimola l'apertura ad assaggiare. È essenziale, perciò, sviluppare nei servizi educativi per la prima infanzia una progettazione alimentare in linea con questa consapevolezza. Gli operatori che lavorano a stretto contatto con i bambini devono comprendere che i rifiuti iniziali nei confronti di nuovi alimenti non rappresentano preferenze alimentari innate, ma segnalano reazioni transitorie che possono essere modificate e sviluppate attraverso esperienze di familiarità con gli alimenti all'interno di contesti alimentari socializzanti. Mangiare in un contesto sociale è un aspetto importante per l'alfabetizzazione alimentare dei bambini e una chiave per un rapporto di successo con il cibo per tutta la vita; per questo motivo, insegnare ai bambini a condividere il cibo fin da piccoli, in famiglia e nei servizi educativi, è un importante passo per sviluppare un rapporto sano con l'alimentazione e per compiere scelte consapevoli a tavola.

Approfondendo sempre il ruolo che le pratiche alimentari hanno all'interno dei nidi d'infanzia, nell'articolo *Food practices and risk constructions in Norwegian and French kindergartens* un'équipe congiunta di ricercatori delle università di Oslo e di Parigi discutono i risultati di uno studio comparativo che ha indagato le pratiche alimentari nelle scuole dell'infanzia norvegesi e francesi, con particolare attenzione alla costruzione del concetto di "rischio".

Utilizzando un approccio etnografico polifonico, in cui gli educatori di entrambi i paesi sono stati invitati a riflettere sui filmati che gli studiosi hanno girato durante il momento del pasto nei servizi, è stata avviata una discussione e una riflessione critica sulle proprie e altrui pratiche, mettendo in evidenza quali abitudini e rituali sono considerati buoni e desiderabili e quali invece vengono percepiti come rischiosi per lo sviluppo dei bambini, e quindi necessitano di essere ripensati.

In questo studio i ricercatori evidenziano come la prospettiva della salute domini le preoccupazioni relative alla sfera alimentare, preoccupazione che orienta anche le linee guida sui pasti dichiarate nei documenti politici e nei curricula scolastici e prescolastici. Tradizionalmente, i pasti scolastici erano, infatti, destinati a risolvere i problemi di fame o malnutrizione dei bambini: i pasti scolastici possano avere un'influenza importante sulla salute dei bambini, svolgendo anche una funzione pedagogica, in quanto le scuole fungono da primo strumento per insegnare ai bambini e ai genitori un'alimentazione sana. Tuttavia, come è già stato visto in

precedenza, nell'ambito dei recenti studi sull'infanzia, le pratiche alimentari hanno iniziato a divenire una lente per esplorare gli aspetti sociali della vita quotidiana dei bambini, in questa ricerca, infatti, tali aspetti sono stati privilegiati rispetto a quelli nutrizionali, dimostrando come le relazioni di potere tra bambini e adulti siano giocate e negoziate durante le pratiche alimentari e come attraverso esse transitino una serie di relazioni caratterizzate da cura, affetto, manipolazione e potere.

Dalla comparazione internazionale che ha preso in esame le pratiche alimentari all'interno di due *barnehager* (nidi d'infanzia) norvegesi, un *crèche* (nido d'infanzia) e un *écoles maternelles* (scuola d'infanzia) francesi, è stato visto come gli educatori si sentano responsabili di dover incarnare il ruolo di esperto di alimentazione nei confronti delle famiglie, facendosi garanti di una dieta sana e richiamando i genitori alla responsabilità di controllare cosa e come mangiano i loro figli.

È stato messo in luce, inoltre, come nei due Paesi la gestione dei tempi e degli spazi dedicati ai pranzi sia molto diversa. Nei servizi francesi gli orari della giornata sono piuttosto rigidi, con un'ora specifica per i pasti, consumati in grande gruppo in una sala pranzo apposita. Gli insegnanti francesi hanno spiegato che gli orari rigidi servono a garantire una routine al bambino e permettono un'organizzazione più fluida della giornata. Il consumo di cibo in uno spazio dedicato, inoltre, permette di rispettare le norme igieniche vincolanti. Gli insegnanti norvegesi, di contro, hanno criticato questo modello, reputandolo troppo costrittivo e spersonalizzato. Il grande numero di bambini da gestire durante il pasto costringe a ricorrere a una disciplina omologante per mantenere l'ordine. Nei loro servizi invece si mangia in aula e in piccoli gruppi. Tuttavia, il personale francese ha espresso dubbi sul rispetto delle norme igieniche e sul fatto che i bambini più piccoli sedessero in seggioloni, così da impedirgli la libertà di muoversi nello spazio e di lasciare il tavolo quando vogliono.

Anche la modalità di preparazione dei pasti è assai diversa: in Francia del personale esterno e formato cucina il pasto per i bambini, mentre in Norvegia i bambini portano da casa un cesto da pranzo con dei panini e una volta alla settimana l'educatore si stacca dal gruppo per preparare un pasto caldo. Gli operatori norvegesi hanno apprezzato il fatto di non dover preparare il pranzo da parte dei colleghi francesi, reputata una pratica che "ruba il tempo" allo stare con i bambini, di contro sostengono che l'opportunità di portare il cibo da casa permetta al bambino di consumare un cibo familiare, preparato appositamente per lui, riducendo i rifiuti per il cibo scolastico e il relativo spreco. Gli educatori francesi, invece, evidenziano come questa pratica promuova una forte disuguaglianza sociale generata dalle diverse possibilità personali di accesso al cibo. Almeno all'interno dei servizi educativi, i bambini dovrebbero avere l'opportunità di fruire in egual modo a un cibo sano e nutriente.

Anche per quanto riguarda la definizione di cosa è sano o no ci sono molte differenze culturali. Nei nidi norvegesi l'uso dello zucchero è limitato al minimo, complice un programma di salute nazionale che ha dichiarato guerra ai cibi zuccherati; osservando, infatti, i loro colleghi francesi offrire torte, bevande zuccherine e dolcetti ai bambini nella *gôûter* del pomeriggio, li ha lasciati perplessi, perché questa è vista come una pratica che nuoce alla salute. Gli educatori francesi hanno sottolineato invece l'importanza di inserire nella dieta cibi dolci, seppur con dovute limitazioni, perché essi rappresentano "una coccola" per i bambini. Si dicono invece più preoccupati per il consumo massiccio di panini al posto di pasti caldi.

Nonostante diverse differenze culturali sul consumo del cibo, ciò su cui si sono trovati tutti d'accordo è l'enorme potenziale educativo del condividere il cibo: tale pratica è fondamentale per favorire processi di socializzazioni, di esplorazione e di costruzione identitaria. Tuttavia, il rischio si ravvisa quando esse diventano strumento istituzionale di potere e di assoggettamento. Una formazione degli operatori in questo senso, utile a comprendere il valore educativo delle pratiche alimentari e a indagare e riflettere sul loro personale rapporto con il cibo, illuminando anche le zone d'ombra più celate nella loro storia, può davvero essere indispensabile per orientare pedagogicamente la dimensione alimentare.

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

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 sé 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 è un elemento da non trascurare, soprattutto durante l'infanzia, perché assume una funzione educativa fondamentale (Ripamonti & Tosi, 2010).

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 (Juil, 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 maggior 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 rassicurano 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 gruppale 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 (Bestetti, 2007) e possano esprimere a

pieno i loro gusti e le loro preferenze. Fondamentale è anche la promozione di un ambiente grupppale 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 (Pacini, 2008). 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" (McIntosh, Punch, Dorrer ed Emond 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 e che determinano cosa, come e quanto mangiare e in quali tempi e spazi consumare il cibo; 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 e la tavola un terreno di scontro dove affermare la propria autorità sull'altro. 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 (Pike, 2010). Le pratiche alimentari, consentendo la messa in atto di questo processo, si costituisce a tutti gli effetti come un dispositivo pedagogico (Palmieri & Prada, 2009; Barone 2014; Palma; 2016; 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 (Ripamonti & Tosi, 2010).

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).

CAPITOLO III

“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 disegno di ricerca: ipotesi e obiettivi

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.

Il progetto di ricerca che verrà presentato si colloca nella cornice del dottorato di ricerca in Educazione della Società Contemporanea dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca che offre uno sguardo multidisciplinare sulle grandi sfide educative poste dalle trasformazioni in atto nella contemporaneità.

L'idea di costruire un progetto che andasse a studiare e ad analizzare il cibo e le pratiche alimentari attraverso una lente pedagogica e simbolica è nata in seguito alla riflessione generata dalla partecipazione a *Food Social Sensor Network (Food NET)*, un progetto di ricerca e innovazione che si inserisce nell'ambito delle strategie di *Smart Living and Communities*, iniziato a gennaio 2017 e concluso nel settembre 2020, finanziato da Regione Lombardia attraverso il programma POR FESR 2014-2020, Accordi per la Ricerca e l'Innovazione. Il progetto ha avuto l'obiettivo di costruire una piattaforma digitale per fornire linee guida e tecnologie volte a realizzare *functional food* accessibili ed efficaci per cittadini over 65 della Città Metropolitana di Milano, valutando le condizioni nutrizionali del target sotto il profilo sociale, storico, psicologico e medico. L'équipe di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", di cui ho fatto parte, si è occupata dell'azione A3 del WP1, prospettando un'analisi storico-psicologica-culturale dell'alimentazione, tramite l'analisi del desiderio alimentare, ossia dell'intreccio dinamico di rappresentazioni, vissuti, immagini e ricordi che sostanziano l'esperienza dei soggetti anziani e che orientano gli stili e le abitudini alimentari, che traspare nelle autobiografie della popolazione over 65 del territorio metropolitano. Attraverso la raccolta di 300 questionari semi-strutturati a domande a risposta multipla, domande aperte e stimoli semi-proiettivi,

costruiti ad hoc⁹, e di 50 interviste biografiche alimentari¹⁰ di taglio idiografico e autobiografico, sono stati identificati modelli educativi interiorizzati legati alle pratiche alimentari, i vissuti e i processi emozionali che influenzano gli stili alimentari dei soggetti.

A seguito di una prima analisi dei dati raccolti dopo la fase della somministrazione delle interviste semi-direttive e in profondità, si è rilevato come alla domanda riguardante i primi ricordi relativi al cibo, gli intervistati abbiano spesso narrato episodi legati alla prima infanzia, in cui compaiono sia un forte senso di nostalgia e di gratitudine per gli scambi che avvenivano attraverso gli alimenti con le figure di riferimento per loro importanti, sia emozioni legate a vissuti dolorosi legate a pratiche alimentari agite da genitori o educatori, percepite come troppo coercitive e a tratti violente. Risulta chiaro come i ricordi legati al cibo restino impressi nella memoria e difficilmente vengano rimossi e come continuino a orientare scelte e pratiche alimentari per tutto il corso della vita.

Ricordo quando in campagna, avrò avuto quattro anni, con zio Giacomo nel frutteto, mi aveva fatto cogliere delle ciliegie sollevandomi in alto. La prima era bacata e io la stavo per buttare ma lui mi ha detto 'non si fa così', ha tolto la parte guasta e mi ha dato la parte sana. A distanza di 60 anni ancora porto con me questo ricordo, e da lì non mi permetto più di buttare della frutta che è poco rovinata, tolgo la parte guasta e mangio il resto. I miei figli e i miei nipoti ridono di me.

Ricordo una scenetta di quando ero piccolino e mia sorellina maggiore si rifiutava di mangiare una roba e mio padre che era un collerico, vuoi per i vissuti della guerra e la fame che ha provato, non permetteva lo spreco di cibo, così si alzò e senza dire nulla le spaccò il piatto sulla testa e io ricordo questo cibo che le cadeva lungo i capelli...mia sorella era sconvolta, ce lo siamo portati dietro per tanto tempo, questa paura di sprecare il cibo.¹¹

Questi sono solo due dei ricordi riportati dagli intervistati che mettono in evidenza come queste esperienze alimentari riecheggino anche nelle loro abitudini quotidiane attuali, portandoli a adottare delle modalità di relazionarsi al cibo che, attraverso un meccanismo di trasmissione intergenerazionale, incorporano anche le esperienze alimentari di chi li ha nutriti.

Dalle interviste è emerso come siano i vissuti dolorosi e negativi, esperiti sempre durante il periodo dell'infanzia dove ci si percepisce come inermi di fronte al potere esercitato dall'adulto,

⁹ Strumento di ricerca ideato da Grazzani, Brazzelli, Ulivieri Stiozzi, Magatti, Ambrosini, 2018.

¹⁰ Strumento di ricerca ideato da Ulivieri Stiozzi, Magatti, Ambrosini, 2018.

¹¹ Report del progetto Food-net (Grazzani, Brazzelli, Ulivieri Stiozzi, Magatti, Ambrosini, 2020), non pubblicato.

a rimanere più impressi nella memoria e a orientare le scelte alimentari adulte, talvolta portando a riprodurre le stesse dinamiche vissute e talvolta, invece, a discostarsene totalmente.

Alla luce di queste riflessioni e considerazioni, ha preso forma l'ipotesi che il cibo possa realmente 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.

L'analisi dei dati emersi relativi al rapporto col cibo è risultata complessa e difficoltosa perché, come è già stato messo in evidenza dall'ampia analisi multidisciplinare della letteratura, è emerso un vuoto nello studio della tematica nella pedagogia.

L'ipotesi è stata, dunque, quella di comprendere come le pratiche alimentari si configurino come spazio educativo e di trasmissione intergenerazionale.

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.

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. Come è stato visto in precedenza, infatti, 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; Neresini e Rettore, 2008; 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 inoltre 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 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.

3.1.1 Le domande della ricerca

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. Sono stati così osservati i linguaggi, i gesti, i tempi che costituiscono elementi rivelatori della cultura e della progettazione pedagogica dell'istituzione.

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 Il contesto: i nidi d'infanzia “Arcobaleno” e “L'arca di Noè”

L'individuazione dei partner di ricerca è stata un'operazione assai complessa, la ricerca ha avuto luogo durante la fase pandemica da Covid-19. Molteplici sono state le resistenze da parte dei servizi educativi nel fare entrare personale esterno e nel trovare il tempo necessario per partecipare alla raccolta dati a causa della necessaria rimodulazione dei tempi e degli spazi dei servizi in relazione all'emergenza sanitaria.

Tuttavia, dopo un periodo complesso, che ha visto anche la modifica del disegno di ricerca iniziale, è stato possibile intessere un dialogo con il Comune di Lecco, fortemente interessato alla tematica di ricerca.

In una prima fase sono stati organizzati degli incontri via web con gli assessori al welfare e alla famiglia, giovani e comunicazione del Comune per la presentazione dettagliata del tema della ricerca e del progetto e per il conseguente avvio della partnership. L'amministrazione comunale ha così individuato due servizi adeguati alla proposta formulata: il nido d'infanzia “Arcobaleno” e il nido d'infanzia “L'Arca di Noè”.

Nella seconda fase sono stati presi i contatti con la dirigente dei nidi di infanzia comunali, durante i quali è stata concordata la gestione delle fasi di ricerca ed è stato determinato il canale di contatto con le coordinatrici dei nidi, individuate come referenti e interlocutrici per stabilire le modalità di ingresso al nido e per collaborare alla selezione del campione di ricerca.

Nelle prime riunioni con le due coordinatrici è avvenuto un reciproco scambio sul senso e sugli obiettivi della ricerca prospettata. In questa sede è stata condivisa anche la carta dei servizi dei nidi e i principi ispiratori della loro progettazione educativa. Il confronto con la visione pedagogica che anima il dispositivo è stato necessario per iniziare a comprendere il campo di ricerca e contestualizzare alcuni gesti, pensieri, riflessioni, che si collocano sia nell'area del detto ma anche del non detto, che sono poi emersi nel corso della raccolta dati.

Come è possibile leggere anche nella carta dei servizi¹², il servizio asilo nido del Comune di Lecco è presente in città dal 1967. Ogni nido è autorizzato ad accogliere fino a 60 bambini, con la possibilità di aumentare l'utenza del 20%, secondo la normativa vigente.

I bambini sono ammessi al nido dai tre mesi in su e sono suddivisi in gruppi di età eterogenea, all'interno dei quali c'è una suddivisione in piccoli gruppi. Il gruppo eterogeneo rappresenta una scelta organizzativa per consentire all'educatrice di rispondere sia al bisogno dei più piccoli di un rapporto di intensa vicinanza, sia al desiderio dei più grandi di sperimentare il gioco e l'alleanza tra coetanei. La presenza di un adulto di riferimento che li sostiene emotivamente è vista come valorizzante della loro autonomia. Si cerca così di garantire tempi e modalità relazionali il più possibile adeguate alle esigenze di ogni singolo bambino e di favorire un clima tranquillo e l'insorgere di relazioni che via via diventano significative. Alle educatrici il piccolo gruppo offre la possibilità di un'osservazione attenta e di un rapporto individualizzato con ogni bambino. All'educatrice di riferimento viene affidato un ruolo di regia nella realizzazione del progetto educativo pensato per ogni bambino e condiviso con la sua famiglia. Lavora in stretta connessione con le educatrici del gruppo affinché ogni scelta educativa sia frutto di confronto reciproco. Vive con il piccolo gruppo di bambini la parte della giornata dedicata al pasto, al cambio e al sonno, considerati tempi privilegiati di scambi relazionali, di gesti quotidiani, di contatto corporeo che creano vicinanza affettiva e offrono rassicurazione. Orientativamente accompagna il bambino dal momento dell'inserimento fino al passaggio alla scuola dell'infanzia. Ogni educatrice ha la possibilità di confrontarsi e di rielaborare quanto avviene nell'attività quotidiana attraverso il gruppo di lavoro, considerato strumento privilegiato per aprire nuove riflessioni e momento centrale per la co-progettazione di ogni aspetto che interseca la vita quotidiana al nido.

I due nidi sono affiancati dal Centro prima infanzia Floridò, che ha sede in un'ala del nido "Arcobaleno", un servizio che propone attività mattutine per bambini dagli 8 mesi ai 3 anni. Caratteristica del servizio è la permanenza dell'adulto che accompagna il bambino. Il Centro è un luogo in cui i bambini possono incontrarsi e sperimentare nuove possibilità di gioco e dove gli adulti hanno l'occasione di accompagnare il proprio bambino mentre fa nuove esperienze, di confrontarsi con altri adulti e con le educatrici su quanto accade nella relazione. L'ingresso è flessibile, è il genitore che sceglie con che cadenza frequentare il servizio.

In ogni servizio educativo proposto, la progettazione educativa prende le mosse dall'ascolto dei bisogni e delle richieste dei bambini e delle famiglie, promuovendo così momenti di incontro e relazioni con i genitori, considerati elementi cardine della riflessione permanente del gruppo di

¹² <https://www.comune.lecco.it/index.php/servizi-alla-persona/18978-carta-servizi-nidi-2022/file>

lavoro. L'attenzione alla cura dei particolari è dichiarata come elemento alla base degli orientamenti dei servizi e si traduce nella cura delle relazioni, degli ambienti e della scansione del tempo e dell'individualità di ciascuno. Il metodo che orienta la progettazione è quello osservativo che permette di ascoltare attivamente quanto esprimono e raccontano i bambini e le famiglie che vivono l'esperienza del servizio.

Il pensiero dei nidi è frutto di un percorso flessibile, che si modula quotidianamente ed è in continua evoluzione. Dalla Carta dei Servizi emerge una forte consapevolezza riguardante il valore pedagogico e simbolico dei gesti e dei riti. Questi non sono mai lasciati al caso ma sono pensati e riproposti quotidianamente con l'obiettivo di consentire al bambino di riconoscere spazi e luoghi rassicuranti e scandire i tempi della lontananza dei genitori e i tempi del loro ritorno, aiutandolo ad acquisire la consapevolezza che il legame con i genitori continua anche durante la loro assenza.

Il pensiero educativo attraversa anche la strutturazione degli spazi, pensati al fine di sollecitare la creatività e la libera scelta dei bambini, suddivisi in piccoli gruppi. A ogni gruppo viene assegnata una propria aula, in cui vengono messi a disposizione giochi e materiali con cui sperimentare, allenare la curiosità e nutrire la creatività.

I due nidi hanno un'ampia superficie a disposizione. Entrambi sono strutturati su tre piani: uno occupato dai locali di servizio (cucina, guardaroba, lavanderia, etc.), il piano terra dalla sala da pranzo, dalla camera da letto e dalle sale giochi, il terzo dai laboratori di pittura, lettura e manipolazione.

Gli ambienti sono organizzati in angoli di gioco piccoli e raccolti dove ogni bambino può scegliere i materiali secondo i propri interessi. Nella parte esterna sono collocati ampi giardini attrezzati per il gioco all'aperto. Di grande interesse è la presenza di un orto a cui i bambini possono accedere con l'educatrice per prendersi cura delle piante, così da conoscere la natura e i suoi tempi in modo euristico (Goldschmied & Jackson, 1996). Un'attenzione particolare è rivolta anche alla sicurezza degli ambienti, regolata dalle normative statali, che durante l'emergenza pandemica ha assunto una rilevanza ancora maggiore traducendosi nella modifica degli spazi e dei tempi del nido.

L'idea di bambino maturata dai servizi è quella di un bambino ricercatore (Montessori, 1909 ediz. 2008; Piaget, 1970). Lo sguardo su di lui è accogliente e rispettoso dei suoi tempi della sua unicità nell'essere nel mondo. La progettazione, dunque, mira a sostenere il suo desiderio di conoscersi e sperimentarsi in modo originale, tenendo conto delle singolarità e con un'attenzione anche per i bambini con disabilità e in situazioni di disagio sociale.

È stato maturato pensiero profondo su come il benessere del bambino al nido transiti anche attraverso la cura dell'alimentazione e dell'igiene, considerati non solo come momenti di routine

necessari, ma come spazi educativi a tutti gli effetti. I nidi dispongono di una cucina interna con personale interno formato e attento alla qualità e alla cura del cibo offerto. Sulla Carta dei Servizi è specificato che in caso di necessità documentata è possibile una personalizzazione della dieta e richiedere dei menù speciali per rispondere alle esigenze delle famiglie. Il menù è condiviso quotidianamente con i genitori.

Fondamentale è la corresponsabilità e l'alleanza educativa tra servizio e famiglia per aiutare il bambino a sentire il filo che lega le diverse esperienze che fa a casa e al nido. Insieme alla famiglia, fin dai primi giorni, i servizi avviano una collaborazione utile a costruire modalità di lettura e comprensione dei bisogni e dei desideri del bambino e i bisogni e i desideri propri dell'essere genitori. Le famiglie sono ritenute non solo partner del nido nella realizzazione del progetto educativo, ma rappresentano interlocutori capaci di allargare il sapere del nido rendendolo un servizio sempre in contatto con le reali esigenze delle famiglie e del contesto sociale esterno. Sono previsti incontri quotidiani di scambio e colloqui individuali mensili dove l'educatrice di riferimento riporta le osservazioni condotte durante la giornata e i genitori possono esprimere criticità vissute o dubbi. Sono inoltre proposti momenti di incontro con esperti per riflettere e dar voce alle esperienze di essere genitori e di essere famiglia. L'obiettivo dichiarato è quello di promuovere dialogo improntato alla reciprocità educativa. I servizi si dichiarano molto attenti alle esigenze delle famiglie operando, perciò, in condizioni di grande flessibilità per rispondere alle diverse necessità organizzative e educative, garantendo le condizioni necessarie per la realizzazione del progetto educativo coniugando le esigenze della famiglia con i bisogni e le richieste del bambino.

Un altro punto centrale è il dialogo con il territorio, ritenuto strumento irrinunciabile e che si dipana nella collaborazione con altri enti e organizzazioni territoriali che si occupano di infanzia e di famiglia, come ad esempio altri servizi per la prima infanzia, le istituzioni scolastiche e i servizi socio-sanitari, nell'ottica di promuovere una cultura dell'infanzia condivisa.

Un investimento importante che il servizio compie è quello nella formazione permanente del personale che si declina nella partecipazione a corsi formativi con esperti esterni, momenti di incontri di gruppo e di supervisione. Tutte le educatrici hanno una formazione di base specifica e un'esperienza nell'ambito dei servizi per la prima infanzia e ognuna ha a disposizione alcune ore settimanali per la formazione e la progettazione educativa, nelle quali viene posta l'attenzione anche sulle tematiche alimentari.

La scelta di coinvolgere i due nidi del Comune di Lecco, infatti, è stata orientata dalla motivazione che non fossero digiuni dei temi trattati nella ricerca. Alcuni percorsi di formazione erogati da personale esperto esterno hanno, infatti, riguardato il rapporto con il cibo al nido, trattando l'argomento soprattutto da un punto di vista relazionale. Nel 2009, infatti, la

responsabile dei due nidi comunali ha attivato un progetto di formazione in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in cui alle educatrici è stato proposto di riflettere sul portato educativo e simbolico del momento del pasto insieme. Il progetto ha visto la costruzione di momenti di confronto tra le educatrici dove, attraverso l'utilizzo di domande stimolo e di videoregistrazioni del momento del pasto, hanno avuto la possibilità di osservare la loro postura durante la condivisione dei pasti con i bambini. Il percorso, promuovendo una condivisione di episodi significativi vissuti durante il momento del pasto da parte delle singole educatrici, ha consentito di leggere anche in modo simbolico alcuni atteggiamenti adottati sia dai bambini che dalle educatrici. È stato possibile così sviluppare una consapevolezza maggiore sulle diverse dinamiche che si instaurano nella pratica del nutrimento, su come il cibo implichi un'azione trasformatrice radicale, da esterno a interno, da sconosciuto a noto, di come metta in relazione e connetta i partecipanti a questo rituale attraverso la condivisione di codici simbolici, di come implichi in sé dinamiche di potere e controllo reciprocamente esercitate. I momenti di condivisione di esperienze alimentari, considerate salienti perché vissute con una certa perplessità o fatica, hanno permesso alle educatrici di riflettere anche sulla loro storia alimentare comprendendo come essa contribuisca a determinare la relazione con il bambino a tavola.

Tenendo vivo l'interesse per questi temi, le coordinatrici dei due nidi hanno partecipato nel 2019 alla stesura del documento «*Nutriamo il Futuro. Documento di indirizzo per l'elaborazione dei menù negli asili nido*». Questo documento, elaborato dall'Unità Operativa Complessa (UOC) Igiene degli Alimenti e della Nutrizione di ATS Brianza in sinergia con pediatri di famiglia, operatori degli asili nido e dei consultori territoriali, ha avuto l'obiettivo di orientare e facilitare l'adozione di abitudini alimentari corrette sin dalla prima infanzia, suggerendo modalità operative di approccio al cibo non solo per la pianificazione e la formulazione dei menù base ma anche relative all'educazione al gusto e per la comprensione del rapporto esistente fra cibo, relazioni e sviluppo di competenze educative. Il documento si suddivide in 7 aree in cui vengono discussi temi importanti legati all'alimentazione e che spaziano dalle indicazioni per l'allattamento al nido a quelle nutrizionali per il bilanciamento del menù, dalla differenziazione che sussiste tra nutrizione e nutrimento all'importanza della manipolazione e dei laboratori del gusto.

I destinatari sono genitori, pediatri, operatori di servizi per la prima infanzia, per far comprendere loro come il periodo che va dai 3 ai 36 mesi è un periodo durante il quale lo sviluppo psicomotorio e la crescita sono influenzati da diversi fattori, fra i quali l'alimentazione, che riveste un ruolo fondamentale sia da un punto di vista nutrizionale che relazionale. È nei primi mille giorni di vita, infatti, che si viene a strutturare il rapporto con il cibo; pertanto, un'attenzione particolare all'alimentazione favorisce la crescita e lo sviluppo armonico dei

bambini e getta le basi per il benessere della vita adulta. È sempre in questo periodo che è possibile far scoprire al bambino cibi e sapori nuovi, premessa per una graduale educazione al gusto e a un approccio aperto alle proposte alimentari degli anni successivi.

Nel documento viene evidenziato come la promozione di una sana alimentazione non passi solamente attraverso il bilanciamento degli aspetti nutrizionali, ma nasca anche dalla consapevolezza della presenza di una forte nota relazionale. Tale consapevolezza ha orientato la filosofia dei due servizi e la progettazione educativa del momento del pranzo e la formazione sul tema del personale educativo.

Nei servizi educativi partner della ricerca, si può dunque affermare che si respira una cultura istituzionale attenta alla dimensione alimentare a trecentosessanta gradi; come emergerà anche dalle interviste, le educatrici sono adeguatamente formate e sensibili alla tematica.

3.3 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. Non esiste un'unica realtà condivisa, essa varia tra gli individui e i gruppi sociali.

Il disegno di ricerca integra, inoltre, una prospettiva psicosociale nell'educazione (Conte, 2006; Travaglino, 2011; Clarke & Hoggett, 2009). 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. Dagli anni Novanta le scienze sociali hanno subito un cambiamento. L'interesse al linguaggio e ai meccanismi cognitivi è stato affiancato da un interesse per le emozioni e gli affetti. La netta divisione tra individuo e società è stata reputata inadeguata allo studio di entrambi e la psicoanalisi si è inserita in tale breccia per superare questa divisione. Attingendo ad alcuni aspetti della psicologia discorsiva, della filosofia, dell'antropologia e della comprensione delle emozioni da parte delle neuroscienze, quello psicosociale si è posto come paradigma embrionale nelle scienze umane nel Regno Unito (Clarke & Hoggett, 2019).

Gli studi psicosociali sono una prospettiva emergente e per questo che i loro contorni rimangono ancora sfumati nel presente.

Il soggetto di analisi dell'approccio psicosociale è un soggetto in cui forze interne ed esterne si incontrano, che costruisce ed è costruito, è un soggetto che crea dinamiche di potere ma a sua volta è esso stesso soggetto al potere. (Frosh, 2003).

I presupposti di ricerca risultano, dunque, affini a tale paradigma di ricerca che pone sotto una lente privilegiata le emozioni e gli affetti che sottostanno ai processi educativi che si materializzano attraverso il cibo e che caratterizzano la costruzione identitaria del soggetto e i suoi rapporti con i gruppi sociali.

Per quanto concerne il disegno di ricerca, 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, 1993; Yin, 1993; Merriam, 2001; 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; Bove, 2009; Paolone, 2012; Bonetti, 2019) e la Clinica della formazione (Massa 1992; Riva 2000, 2004; Rezzara, 2000; Orsenigo, 2008; Zannini, 2010; Palmieri, 2011; Ulivieri Stiozzi, 2013; Marcialis, 2015; Ferrante, 2016; Palma, 2017; Barone, 2018).

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 più idiografica, che dà voce ai vissuti e alle rappresentazioni di ogni singola educatrice coinvolta.

3.3.1 Lo studio di caso

L'analisi delle pratiche professionali all'interno degli ambiti educativi rappresenta ancora oggi una sfida per la ricerca empirica, a causa della natura refrattaria a ogni processo oggettivazione che le caratterizza (Bortolotto, 2020). L'unicità e l'irrepetibilità dell'esperienza educativa rendono la sua lettura resistente ai tentativi di standardizzazione: le situazioni imprevedibili e connaturate da dimensioni immateriali e intangibili rendono l'educativo un campo di ricerca ostico, che necessita di metodologie adeguate alla comprensione della sua natura.

Una realtà così caratterizzata diviene esplorabile solo attraverso metodologie di ricerca capaci di coglierne la complessità e la natura idiografica, capaci, tuttavia, di restituire al sapere pedagogico credibilità, affidabilità e autorevolezza (Baldacci & Colicchi, 2016).

Lo studio di caso in educazione rappresenta una possibile risposta a questa esigenza ermeneutica perché si propone come una via promettente per l'analisi della materialità educativa e la promozione del "differenziale pedagogico" che regola la professionalità pedagogicamente orientata (Xodo, 2017, p.19).

Come viene affermato da Yin (2009), lo studio di caso è una strategia di ricerca empirica trasversale alle scienze umane, sociali, economiche e politiche, che permette di investigare un fenomeno contemporaneo inserito nel contesto di vita reale. Tale strategia si rivela molto utile quando i confini del fenomeno e il contesto in cui si manifesta non sono del tutto chiari e il ricercatore non ha controllo sul fenomeno e sul contesto.

Lo studio di caso si materializza, perciò, nella comprensione in profondità della singolarità degli eventi che accadono nei loro contesti naturali (Bassey, 1999), attraverso la messa a fuoco delle interazioni fra i vari fattori.

Il caso si profila come un «bounded system» (Stake, 1995, p.2), ovvero come un'unità fenomenica circoscritta sia dal punto di vista spazio-temporale che da quello relazionale, dove i confini tra il contesto e il fenomeno che si vuole esplorare, come sottolinea Yin (2009), non sono bene distinguibili. Le caratteristiche distintive di questa strategia sono principalmente due: la concretezza, in quanto riflette su esperienze di vita reali colte nel loro svolgersi naturale e la contestualità, dal momento che la conoscenza del fenomeno è strettamente connessa al contesto in cui si manifesta (Mortari, 2008).

A causa della sua natura fortemente situazionale, nello studio di caso viene meno la pretesa empirica di pervenire a una generalizzazione dei risultati della ricerca (Stake, 1994). Il focus è sulla esemplarità del caso e sulla comprensione dei processi che lo caratterizzano, rendendolo unico e singolare; tuttavia, attraverso un alto livello di astrazione in sede di interpretazione dei

dati è possibile giungere all'elaborazione di una teoria generica o a riflettere sulla possibile trasferibilità di condizioni o pratiche in contesti simili.

Lo studio di caso si avvale di fonti plurime di dati prediligendo gli strumenti qualitativi, ma non escludendo anche l'ottica *mixed-methods*, in una logica di triangolazione dello sguardo per garantire una maggior comprensione dell'oggetto di indagine (Trincherò & Robasto, 2019). Tuttavia, per quanto lo studio di caso possa integrare degli approcci quantitativi per la raccolta dati, esso predilige, considerata la sua natura e finalità idiografica, un approccio di tipo qualitativo (Stake, 2005), che ricorra a determinati strumenti di ricerca, quali la review della documentazione, le osservazioni e le interviste.

La postura del ricercatore che adotta tale strategia di ricerca prevede un'apertura mentale guidata da curiosità: l'interesse più per i processi che per i risultati implica il ricercatore in un'attività immersiva nel contesto e prolungata nel tempo, attraverso un atteggiamento di scoperta più che di conferma o verifica delle proprie ipotesi iniziali. Secondo quanto postulato da Yin (1993) il ricercatore che si appresta a condurre uno studio di caso dovrebbe essere in grado di porre buone domande, essere un buon ascoltatore, essere duttile e flessibile, conoscere profondamente le problematiche oggetto di studio e non lasciarsi influenzare da nozioni preconcepite.

Dal momento che lo scopo è stato quello di tenere il più possibile in considerazione la complessità della situazione, tale strategia di ricerca predilige una prospettiva olistica che mette in connessione il sistema *bounded* con il contesto più ampio in cui si colloca e considera la situazione unica irripetibile in cui il caso si verifica, evitando atteggiamenti riduzionistici, ossia considerando il caso come un sistema il cui comportamento è determinato dal comportamento di singoli sottosistemi (Trincherò, 2004).

Il ricercatore si focalizza su un certo numero di fattori, non stabilito a priori e passibile di cambiamento nel corso della ricerca, che egli ritiene rilevanti per descrivere il caso e comprendere le motivazioni alla base dell'agire dei soggetti. La consapevolezza che sussistano più fattori di quanti il ricercatore possa arrivare a indagarne nel corso della propria ricerca deve essere chiara. In questa strategia di ricerca qualitativa, infatti, come scrive Merriam (2001), uno degli assunti alla base è che la realtà è olistica, multidimensionale e in continua evoluzione; non è un fenomeno unico, fisso e oggettivo che aspetta di essere scoperto, osservato e misurato come nella ricerca quantitativa.

Il disegno della ricerca, per cui, non è rigido ma viene costruito sulla base dello specifico caso da studiare. Lo studio di caso parte dalla definizione degli obiettivi conoscitivi, ossia le domande che il ricercatore deve tenere ben presenti durante la raccolta dei dati. Interrogativi tipici della ricerca educativa, ai quali rispondere attraverso questa strategia, riguardano il come e il perché

si verificano determinati eventi e comportamenti, oppure se un dato intervento ha avuto un impatto, positivo o negativo, o meno (Trincherò, 2004).

In letteratura i criteri di classificazione e di modellizzazione sono molteplici, e definiti in funzione del tipo di variabile considerata e a seconda del paradigma teorico assunto (Bortolotto, 2020). In base al numero di casi esaminati si parla di studio di caso singolo o multiplo; in funzione dei tempi di ricerca, longitudinale o trasversale; in rapporto alla finalità conoscitiva, può essere considerato intrinseco o strumentale (Stake, 1995); esplorativo, descrittivo, esplicativo (Yin, 1993, 1994); descrittivo, interpretativo, valutativo (Merriam, 2001); riflessivo, cumulativo, collaborativo, collettivo (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013). Questa variegata nomenclatura può risultare dispersiva, se assunta in modo rigido e senza considerare le evidenti sovrapposizioni.

Nel caso specifico della ricerca qui trattata, lo studio di caso è stato scelto come strategia di ricerca perché si è preso in considerazione un caso significativo dove è stata rilevata un'attenzione e una riflessione particolare circa l'oggetto di ricerca analizzato, ancora poco esplorato dalla teoresi educativa. L'obiettivo è stato quello, infatti, di studiare intenzionalmente le condizioni contestuali che i nidi del Comune di Lecco presentano in relazione alla dimensione simbolica e pedagogica delle pratiche alimentari, attraverso un approccio squisitamente qualitativo.

Nonostante i nidi presi in considerazione siano due, è possibile definire lo studio di caso effettuato singolo e non multiplo, perché entrambi i servizi si inseriscono in una cornice teorica e di progettazione comune. I tempi di ricerca, a causa dell'emergenza pandemica, sono stati ridotti; tuttavia, è stato possibile attuare un'osservazione longitudinale dei servizi attraverso la realizzazione di due focus group conclusivi, così da comprendere quali apprendimenti siano stati generati nel corso della ricerca.

In riferimento alla teorizzazione di Stake (1994), lo studio di caso presentato si iscrive nella tipologia dell'*instrumental case study*, in quanto il caso oggetto è stato preso in considerazione perché rappresenta un esempio virtuoso nell'ambito della riflessione pedagogica sulle pratiche alimentari.

Caratterizzando ulteriormente la ricerca presentata, utilizzando la classificazione proposta da Merriam (2001) è possibile affermare che essa combina, in modo interrelato, alcune caratteristiche del *descriptive case study* e alcuni aspetti dell'*interpretative case study*. La combinazione delle due tipologie di studio di caso deriva dalla natura delle domande di ricerca che hanno guidato il lavoro sul campo: come affermato nel paragrafo precedente, esse hanno avuto il pregio

di aprire a due ordini di analisi. In una prima fase lo studio di caso ha assunto, perciò, una funzione più descrittiva, perché guidato dall'intenzione di delineare una rappresentazione dettagliata del contesto per fornire «informazioni di base» (Mortari, 2011, p. 206) riguardo un'area poco esplorata e descrivere le pratiche formative innovative che hanno contribuito a creare la cultura istituzionale condivisa dai soggetti implicati. In una seconda fase, invece, si è aperto un livello di analisi più profondo: a seguito di descrizioni intensive si è, dunque, cercato di interpretare i dati raccolti per delineare le relazioni fra i fattori caratteristici del fenomeno e le categorie interpretative d'analisi, con lo scopo di elaborare delle possibili *best practices* riproducibili in altri contesti.

3.3.2 Il metodo etnografico

L'etnografia è un metodo di ricerca qualitativo nato nell'ambito dell'antropologia con l'obiettivo di studiare i modi di vivere e le credenze di un determinato gruppo di individui inseriti in uno specifico contesto socioculturale.

La nascita del metodo viene solitamente fatta risalire al periodo compreso tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, quando è comparsa l'etnologia, la scienza deputata allo studio dei fenomeni umani e sociali attraverso l'introduzione del ricercatore sul campo (Fabietti, 1998).

La prima sistematizzazioni del metodo etnografico si deve all'antropologo Malinowski, che introdusse il concetto di «postura emica», ovvero la visione che il ricercatore sviluppa immergendosi nel contesto che intende studiare, partecipando alle sue pratiche, assumendo il punto di vista degli *insiders* (Fabietti, 2004). L'antropologo rivelò una serie di contraddizioni metodologiche di rilievo: osservare partecipando rappresentava una «sorta di ossimoro» (Malighetti & Molinari, 2016, p.114), che solo una forte padronanza del metodo permette di superare, trovando una giusta distanza che permettesse di comprendere il punto di vista dei nativi senza immedesimarsi.

È con Geertz (1973) che la visione asimmetrica dell'etnografia, proposta dalla teorizzazione malinowskiana, si attenua: l'antropologo, al contrario, propone un approccio interattivo dialogico che coinvolge i nativi in interazioni dirette con il ricercatore. Nella sua critica radicale all'antropologia come scienza positiva, Geertz ristrutturava la concezione dell'etnografia, andando ben oltre alle questioni metodologiche. Egli sostiene, infatti, che fare etnografia significa intrattenere rapporti, scegliere gli informatori, trascrivere testi, tenere un diario, ma non solo; ciò che la definisce è l'attività intellettuale del complesso avventurarsi in una «thick description»

(Geertz, 1998, p.12). Una “descrizione spessa” permette di giungere a una conoscenza dettagliata di come le persone sentono, pensano, immaginano e percepiscono il loro mondo; offre una conoscenza stratificata del fenomeno che si osserva. Si assiste così a una svolta interpretativa, l’etnografo afferma la sua presenza attiva sul campo, cercando interazioni con i soggetti osservati per avviare un processo di co-costruzione dei dati che altro non sono, che un’interpretazione dello studioso dell’interpretazione dei nativi della loro cultura (Cardano & Gariglio, 2022). La conoscenza assume una struttura dialogica-multivocale, uscendo così dalle rigide logiche oggettive e positivistiche, ma mantenendo tuttavia intenzionalità scientifica e autorevolezza teorica.

Il fulcro della ricerca etnografica è la dimensione dei significati, ovvero capire cosa “significano” per i soggetti di indagine le azioni, le pratiche e i comportamenti messi in atto (Bove, 2009).

Attraverso una serie di strumenti di ricerca, è possibile per l’etnografo descrivere le sue strutture organizzative e la cultura di un gruppo partecipando attivamente alla vita dei soggetti d’interesse (Bove, in Mortari & Ghirotto, 2019). Ciò che differenzia l’etnografia da altri metodi d’indagine è la presenza prolungata del ricercatore sul campo e la sua totale immersione nel contesto di osservazione. Come scrive Piasere (2002), infatti,

l'importanza del lavoro sul campo è ciò che caratterizza l'etnologia in rapporto alle altre scienze. Al contrario di queste, la dialettica fra teoria e raccolta dei fatti avviene durante la ricerca sul campo; talvolta anche la raccolta quotidiana delle osservazioni provoca importanti cambiamenti nell'orientamento teorico della ricerca, questo è il motivo per cui l'etnologia considera il campo come un laboratorio.

Nell’etnografia, perciò, si osserva da vicino, si registrano i fatti e si vive la vita quotidiana di un’altra cultura. Tutte queste prerogative caratterizzano la metodologia etnografica e il processo della ricerca, co-costruito con i partecipanti, con cui si istaura un rapporto di fiducia, una graduale relazione intima con i soggetti che col tempo diventeranno gli “informatori” del ricercatore, ovvero negozieranno con lui il senso e il significato dei loro comportamenti (Bove, in Mortari & Ghirotto, 2019).

Lo strumento principale di cui l’etnografia si avvale è l’osservazione partecipante, attraverso cui lo studioso raccoglie dati altamente descrittivi, modulando il suo grado di coinvolgimento nelle interazioni quotidiane. La postura del ricercatore è assai complessa da costruire, perché implica coinvolgimento, presenza, lucidità, un equilibrio tra immersione e distacco (Gobbo, 2000) e, aspetto importante, la «capacità di mettere in prospettiva». Con tale definizione, Fabietti (2003) delinea l’assunzione dell’etnografo di un punto di vista decentrato, decondizionato dall’esperienze culturali vissute, generato a partire dalla consapevolezza che egli è portatore di

una sua visione del mondo e di credenze che orientano la sua comprensione dei fenomeni. Si tratta quindi di prendere le distanze dalle norme, dai valori, dai concetti propri, cercando di vivere lo straniamento che gli consente di vedere i fatti da fuori e, contemporaneamente, dal di dentro. La presa di distanza segue due direzioni: nei confronti dei soggetti dello studio e dalla cultura d'origine.

I dati raccolti, infine, necessitano di un lavoro di traduzione: la comprensione del contesto non è fine a sé stessa ma deve essere trasferibile ad altri contesti. La capacità dell'etnografo sta, quindi, nel tradurre quanto osservato reinterpretandolo attraverso un lavoro di mediazione concettuale e culturale (Malighetti & Molinari, 2016, p.114).

Il ricorso all'etnografia è oggi molto frequente nelle scienze sociali, non solo limitatamente all'ambito antropologico. Tale metodo permette, infatti, di indagare fenomeni complessi, distanti da sé, in cui simboli, credenze, rappresentazioni si intrecciano e danno vita a strutture di pensiero originali.

Non sorprende, perciò, che l'approccio etnografico abbia trovato un campo di applicazione nella ricerca in educazione (Bove, 2009). Fra le diverse discipline che si sono occupate di studiare i contesti educativi, l'etnografia dell'educazione ha svolto un ruolo centrale. Dalla fine degli anni Cinquanta, dapprima negli Stati Uniti e poi in Europa, gli antropologi hanno iniziato a studiare l'educazione come un fatto socioculturale, ricco di significati attribuiti dai partecipanti al processo. I servizi educativi, dunque, vengono considerati come "micro-comunità"; lo studio delle micro-pratiche che si costruiscono in essi permette di comprendere la cultura del servizio, osservando le interazioni tra gli attori coinvolti, le regole manifeste o tacite e i modelli che orientano la sua costruzione, gettando già le basi per una riflessione e una formazione dei soggetti protagonisti (Bonetti, 2019).

È dagli anni Novanta del secolo scorso che l'intreccio tra educazione e antropologia culturale si è infittito e ha portato a una contaminazione reciproca, grazie all'interesse comune per le strutture simbolico-materiali che danno origine alle pratiche, per la negoziazione nella produzione della conoscenza e per l'attenzione alla processualità dei fenomeni (Bove, in Mortari & Ghirotto, 2019).

Entrambe le discipline muovono dal presupposto che nessun comportamento o azione educativa possano avvenire al di fuori da una cornice di senso; ciò implica che per conoscere i processi educativi sia necessario cogliere la dimensione intenzionale, quanto quella latente, sommersa e implicita. Obiettivo ultimo, sia della pedagogia che dell'etnografia, è studiare la processualità dell'evento, del fenomeno osservato, considerato come esito di una negoziazione interattiva della conoscenza. Occorre dunque ascoltare la voce dei partecipanti, adottando un metodo di analisi flessibile e riflessivo (Gobbo, 2004).

Una volta lasciato il campo, il lavoro di ricerca continua nelle fasi di ricostruzione, di interpretazione, di analisi e di scrittura, tramite le quali il ricercatore assegna un senso a quanto osservato e codifica le osservazioni in modo coerente con le domande di ricerca. In questa fase emergeranno nuove elaborazioni, nuove idee e nuovi concetti; si tratta di un procedimento fatto «di andate e ritorni, di girare intorno, che chiede di tornare più volte sul dato fino a quando questo sembra rivelarsi col minor grado di opacità» (Mortari, 2010, p.149).

Un ritorno sul campo è sempre previsto nella ricerca etnografica, allo scopo di restituire o “lasciare qualcosa”, che siano conoscenze o riflessioni, ai soggetti coinvolti nella ricerca (Becchi, in Corradini, 2000). È, dunque, importante predisporre momenti di restituzione che arricchiscano la stessa ricerca e che, al contempo, nutra i partecipanti (Bove, 2009).

Nella ricerca presentata è stato scelto di utilizzare il metodo etnografico in educazione perché ritenuto adeguato agli obiettivi prospettati: la natura dell’oggetto di ricerca ha consentito di approcciarsi ad esso attraverso un metodo che privilegiasse lo studio delle attività quotidiane agite all’interno di un gruppo o di una società.

Il metodo etnografico ha, dunque, permesso 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 presenza sul campo è stata limitata a causa della situazione pandemica in corso, tuttavia, ha visto il mio coinvolgimento diretto, in qualità di ricercatrice, nei due servizi, attraverso la condivisione dei momenti quotidiani che caratterizzano la vita al nido. Il confronto con le educatrici è stato costante e modulato: in alcune occasioni il coinvolgimento è stato minore per lasciare spazio all’osservazione di alcuni fenomeni, in altri è stato maggiore prevedendo dirette interazioni con i soggetti coinvolti per discutere e chiarire i significati attribuiti a certi agiti.

In una logica longitudinale, è stato previsto un ritorno sul campo a distanza delle attività di ricerca principali, con l’obiettivo di condividere con i partecipanti i cambiamenti intercorsi nel processo e la conoscenza generata dai loro contributi.

3.3.3 La Clinica della formazione

La Clinica della formazione è una pratica educativa e una metodologia di ricerca in pedagogia. Le sue possibili funzioni sono individuabili su tre piani: offre un metodo di ricerca euristico, che permette di avvicinarsi all'oggetto "formazione"; veicola una trasformazione non solo cognitiva ma anche affettiva ed emotiva a un primo livello, ovvero quello educativo, di chi partecipa al suo processo; costituisce uno spazio di consulenza pedagogica, intersecando il secondo livello, ovvero quello della supervisione (Orsenigo & Ulivieri, 2018, p. 24). Il suo utilizzo, perciò è ampio: è stata ed è utilizzata come metodologia di ricerca; come strumento di formazione di educatori, insegnanti, genitori; per la consulenza pedagogica e la supervisione di équipe educative, anche a livello scolastico, e in altre organizzazioni dove si sviluppano progetti educativi (Ferrante, 2016).

L'obiettivo principale che si pone è quello di esplicitare, soprattutto, le dimensioni latenti e implicite, agite e agenti, che entrano in gioco in qualsiasi processo educativo e formativo, in qualsiasi contesto organizzativo.

La Clinica della formazione può essere oggi definita «una costellazione di pratiche» (Orsenigo & Ulivieri, 2018, p. 24), dal momento che si è arricchita e contaminata dalle epistemologie di ricerca e dalla sensibilità personale di ogni allievo di Massa.

La sua nascita è strettamente legata al panorama italiano e si configura come un'alternativa epistemologica sia al paradigma pratico che a quello tecnico in pedagogia (Bertolini & Massa, 1996); paradigmi grazie ai quali, ancora oggi, è possibile descrivere la ricerca educativa nazionale (Orsenigo & Ulivieri, 2018).

Approdo ultimo del lavoro di Massa (1992) per contrastare la fine della pedagogia, viene definita dall'autore attraverso il concetto foucaultiano di clinica, di cui egli si serve da un lato per esplorare la scientificità del pensiero pedagogico e per tracciarne i legami con le scienze umane e, dall'altro, per dotare la pedagogia di una metodologia di ricerca funzionale al suo compito consentendogli di inserirsi nel dibattito scientifico più recente. La ricerca in pedagogia ha rappresentato, fino dagli albori di questa disciplina nascente, un nodo cruciale: le risposte che sono state date al problema della specificità della cultura pedagogica hanno sempre avuto un carattere debole. Da un lato, la posizione teoreticista ha ridotto la pedagogia «ad un modello di costruzione del sapere e di pratica di ricerca fatto di valori, di ideali, di scopi, di finalità, oppure di riflessioni critico-teoretiche» (Massa, 2002, p. 317). Dall'altro, la pedagogia sperimentale non ha saputo cogliere gli aspetti di natura emotiva, affettiva, cognitiva che sono parte fondante l'esperienza educativa. Il rischio corso è stato quello di ridurre la ricerca educativa a ricerca meramente quantitativa, dal carattere valutativo, docimologico, osservativo, rendendola

incapace di cogliere aspetti e implicite che determinano il senso stesso del processo educativo (Sartori, 2013). Nel nuovo millennio la situazione appare pressoché invariata: nonostante si sia aperta a metodologie qualitative, la ricerca pedagogica stenta ancora a centrare il suo obiettivo. Essa è divenuta narrazione, storia, racconto, resoconto, a cui occorre dare un'«adeguata consistenza epistemologica, metodologica, concettuale» (Ivi, p. 322).

In risposta a questa polarizzazione Massa propone, per l'appunto, la Clinica della formazione. Essa rappresenta il tentativo di riconciliare teoria pedagogica e ricerca sperimentale, di elaborare un'alternativa credibile a una ricerca qualitativa di tipo narrativo e di superare la concezione della pedagogia come disciplina meramente applicativa o avente esclusiva destinazione pratica.

Il pedagogista, prendendo nuovamente in prestito un termine foucaultiano, individua nella pedagogia la scienza del dispositivo: essa, perciò, pone al centro dei suoi interessi la microfisica del potere, ovvero lo studio di quelle procedure anonime attraverso cui è possibile produrre il soggetto (Sartori, 2013).

Massa nella sua opera mette in evidenza la dimensione pedagogica insita nella clinica: i saperi della clinica sono sempre saperi pedagogici, perché in essi sussiste una «vocazione di potere, di interpretazione dell'altro, di controllo dell'altro, di manipolazione dell'altro» (Massa, 2002 p. 328).

Accostandola alla clinica, il pedagogista garantisce alla pedagogia uno statuto di scientificità, seppure non in senso forte: «le scienze umane non saranno scientifiche in senso forte, ma non per questo sono prive di valore, di significato o di efficacia» (Barone, Orsenigo, & Palmieri, 2002, p. 92).

La Clinica è caratterizzata da un costante rimando a una dimensione nascosta che necessita di essere interpretata. Il processo clinico è ermeneutico ed empirico, fa dell'interpretazione la sua chiave di ricerca. Tuttavia, come ci ricorda l'autore (2002, p. 326), «interpretare non vuol dire descrivere oggettivamente, né prescrivere tecnicamente o moralisticamente» ma significa addentrarsi sotto la superficie del fenomeno educativo, comprendendo la realtà celata al di sotto dell'agire educativo. Questa definizione parte dal presupposto che vi sia

una latenza pedagogica, che ci siano quindi dimensioni implicite che uno sguardo pedagogico può scorgere o può sforzarsi di ricostruire, e che oggi questa latenza sia molto accentuata nell'ovvietà del fare progetti, del proporre valori, dell'applicare tecniche (ivi, p.237).

A tale proposito, i principali contributi del pensiero massiano sono, per l'appunto, la nozione di latenza, legata indissolubilmente all'altro asse principale della clinica: lo sguardo loquace (Foucault, 1963).

Come scrive il pedagogo:

lo sguardo e l'ascolto loquace vanno intesi come sguardo e ascolto dell'accadere educativo, capace di collocare ciò che si ascolta e ciò che si vede in una rete concettuale e di incrementare questa rete concettuale entro una dimensione applicativa (Massa, 2002, p. 323).

Dunque, proprio come accade in campo medico, è solo attraverso una iniziale dissezione che è possibile dotarsi della rete concettuale che consente di indagare l'azione educativa.

Il suggerimento sulle modalità operative di fare ricerca pedagogica arriva dal testo *Educare o istruire*; in cui Massa (1987) considera l'educazione come un dispositivo che necessita di essere scomposto nei suoi livelli essenziali per essere analizzato e per individuarne le dimensioni e gli elementi caratterizzanti, così da tratteggiare le relazioni che legano i vari livelli e gli elementi tra loro. Si tratta, perciò, di dotarsi di un insieme di tecniche grazie alle quali osservare e comprendere qualsiasi processo educativo a partire dalla rete concettuale che lo sguardo loquace permette di generare. Il fenomeno educativo dovrà, dunque, essere messo sotto esame per farne emergere il dispositivo latente, in modo da poter così spiegare genesi ed evoluzione del processo stesso.

Adottando questa prospettiva, ne risulta che la ricerca idiografica nella sua svolta narrativa viene riconosciuta a livello epistemologico: le narrazioni, le biografie e i racconti di eventi saranno materiale di ricerca da interrogare ed analizzare sulla base di uno sfondo teorico, al fine di individuare i dispositivi educativi in essi presenti, a partire da categorie pedagogiche che permettono di circoscrivere l'oggetto.

La Clinica mira, così, ad una spiegazione «storico-genetico-ricostruttiva» del fenomeno (Sartori, 2013) sotto osservazione. Essa riconosce che ciò che viene osservato possiede una propria storia evolutiva o involutiva che occorre rispettare. L'oggetto viene inoltre esaminato ciclicamente e da più punti di vista; ciò fa della Clinica una pratica ricorsiva e processuale.

Alla luce di queste considerazioni, la Clinica della formazione è stata reputata metodologia adeguata di raccolta e di analisi dei dati nel lavoro sul campo svolto nella ricerca qui presentata. 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. Essa ha permesso di far emergere le rappresentazioni che si collocano nel «campo» (Correale, 1999) del gruppo, intercettando la struttura latente del dispositivo che anima il servizio e la cultura condivisa dei membri che vi partecipano attivamente (Riva, 2004; Ulivieri, 2013).

Grazie alla Clinica della formazione, è stato possibile porre il focus sul registro affettivo, spesso squalificato da qualsivoglia discorso sulla formazione. Il registro affettivo, come è già stato visto, 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). Con la deissi interna si intende fare riferimento a episodi o esperienze esistenziali o professionali vissuti direttamente dal soggetto. La deissi esterna intende invece rimandare il soggetto ad episodi di formazione non vissuti in prima persona; si adoperano in questo caso film o spezzoni di film, scritti di vario genere, opere d'arte, che tematizzino il processo educativo. La deissi fantasmatica o simbolico-proiettiva consente di oggettivare il proprio ambiente di vita e le situazioni di tipo formativo che in esso trovano spazio. Si ricorre comunemente al disegno o alla costruzione di un plastico. Nel lavoro di ricerca presentato sono state utilizzate tutte e tre le tipologie di deissi individuate.

3.4 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.

3.3.1 L'intervista narrativa

Il primo strumento utilizzato nella ricerca presentata è l'intervista narrativa, attraverso cui è avvenuto il primo contatto con il campo.

Per intervista, nell'ambito della ricerca qualitativa, si intende un'interazione comunicativa caratterizzata da un «contratto implicito tra due parti consapevoli delle regole da rispettare e delle reciproche aspettative» (Tusini, 2006, p. 33).

Riprendendo la definizione di Kanizsa (in Mantovani 1998, p. 38) si può definire questo strumento «uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema».

La relazione che si instaura è di tipo non casuale e asimmetrico: la relazione è voluta, cercata e ciascuno dei due protagonisti svolge un ruolo ben chiaro, definito in partenza.

I ruoli definiscono una serie di diritti e doveri da rispettare nel corso dell'intervista: l'intervistatore ha tutti i doveri mentre l'intervistato tutti i diritti. Già Rogers (1951), in riferimento al colloquio terapeutico, sottolineava questo aspetto, sostenendo che l'intervistatore deve accettare incondizionatamente il suo interlocutore, cercando di immedesimarsi in lui in modo empatico e in modo congruente. L'intervistatore, inoltre, ha il dovere di mettere a proprio agio l'intervistato attraverso un ascolto profondo, che sia il più possibile attivo, interessato e

specialmente non giudicante. Il tono, la postura e le parole diventano elementi fondamentali della relazione. L'interesse del ricercatore non deve essere rivolto solo a ciò che la persona dice ma a ciò che la persona è, manifestando un ascolto "caldo" e genuino" (Kanizsa, in Mantovani 1998). I sentimenti dell'intervistatore devono essere congruenti con le parole che utilizza, dimostrando al soggetto che ciò che si dice rappresenta ciò che si pensa (Roger, 1951) così da mettere quest'ultimo nella condizione di aprirsi in modo spontaneo.

Nella relazione che si istaura durante l'intervista nascono delle influenze reciproche tra intervistatore ed intervistato; può succedere, infatti, che le aspettative di entrambe le parti influenzino l'andamento dell'interazione. Questo rappresenta un presupposto di cui l'intervistatore deve prendere consapevolezza, ma difficilmente potrà limitarlo.

Le interviste si suddividono in diversi tipi, in base al grado di libertà accordato all'intervistato e a seconda dell'approfondimento che si vorrà raggiungere.

L'intervista scelta nel presente lavoro è stata di tipo narrativo o biografico (Atkinson, 2002), essa presenta, perciò, livelli parziali, minimi o nulli di standardizzazione, direttività e strutturazione.

Le domande hanno presentato una standardizzazione e una strutturazione minime, in quanto è stato creato un unico *corpus* iniziale, che ha avuto la funzione di un "canovaccio" per la conduzione dell'intervista, dove gli argomenti e le tematiche che si volevano indagare erano ben chiari, ma durante ogni singola intervista la struttura è stata riadattata aggiungendo domande o cambiandone l'ordine, modulandola e centrandola sulla persona e su ciò che emergeva durante la sua narrazione. Le domande hanno avuto un grado di direttività molto basso, gli interlocutori hanno avuto margine di scegliere liberamente come rispondere e di spaziare aprendo a nuove tematiche.

La traccia dell'intervista si può, dunque, definire non direttiva, perché in profondità, e semi-strutturata (Kanizsa, 1998).

Avendo lo scopo di indagare il rapporto con il cibo nel corso della propria storia formativa, nello strumento è stato proposto un affondo biografico, cercando di stimolare il racconto di sé in forma dialogica (Mantovani, 1998).

Nell'intervista presentata, dunque, l'intervistato è stato considerato in tutta la sua unicità e originalità; facendo riferimento a Rogers (1951), l'attenzione è stata il più possibile incondizionata, e l'intervistatore ha interferito il meno possibile nelle risposte dell'intervistato, scoraggiando il ricorso a domande dirette. L'intervistatore si è avvalso delle domande di rispecchiamento, come la riformulazione a eco, la reiterazione a riflesso semplice e il riflesso del sentimento (Kanizsa, 2013).

L'approccio semi-strutturato utilizzato ha avuto il vantaggio di potersi immergere nei contesti e tra le parole delle educatrici senza avere già prodotto una classificazione a priori, permettendo di cogliere i significati, le prospettive, le rappresentazioni e le precomprensioni dei soggetti coinvolti, senza pregiudizi e nella loro autentica emersione.

Nello specifico le interviste sono state proposte a 19 educatrici che lavorano all'interno dei due nidi coinvolti nella ricerca, più precisamente 6 che prestano servizio al nido "Arcobaleno", 10 all' "Arca di Noè" e 3 che, dopo un'esperienza pluriennale in uno dei due nidi, attualmente lavorano al Centro Prima Infanzia connesso al nido.

L'intervista è stata introdotta da una presentazione da parte della ricercatrice e dall'illustrazione del progetto di ricerca, sottolineandone gli obiettivi prefissati.

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. La durata dell'intervista non è stata decisa a priori, in accordo con il protocollo di ricerca previsto dall'intervista di tipo narrativo o biografico. Pertanto, il tempo dedicato a ogni interazione risulta variabile, e oscilla tra la mezz'ora e l'ora e mezza, in base alla disponibilità dell'interlocutore di condividere i propri saperi e le proprie riflessioni. Le domande dell'intervista non sempre sono state presentate nell'ordine prefissato ma hanno seguito i pensieri e le riflessioni di ogni singola educatrice, che spesso ha anticipato i temi d'interesse senza che la domanda specifica fosse posta.

Grazie alla modalità dialogica impostata e l'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 costituito 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.

Le interviste sono state realizzate attraverso una piattaforma digitale. A causa della pandemia da Covid-19, non è stato possibile condurle *vis a vis*; è stato, dunque, utilizzato il canale Zoom, attraverso il quale sono state aperte delle stanze apposite. L'utilizzo di un supporto virtuale, nel quale l'intervistatore e l'intervistato non erano presenti nello stesso spazio fisico, apre a delle riflessioni metodologiche interessanti. Se in un primo momento il timore era quello di creare un *setting* asettico e distanziato, in cui l'utilizzo del corpo era limitato, nel corso delle interviste sono emersi, invece, alcuni pregi attribuibili al canale virtuale. Alcune educatrici hanno riferito che la

mediazione di uno schermo digitale ha permesso di parlare della propria storia più liberamente, toccando anche argomenti ritenuti più delicati, la percezione di una vicinanza non troppo prossima dall'intervistatore è stata utile per poter esplicitare pensieri intensi senza provare un'ombra di soggezione.

Il *setting*, tuttavia, è stato curato e presidiato durante tutta la durata dell'intervista, prestando attenzione al mantenimento di una postura aperta e accogliente. La mancanza della totalità del corpo sulla scena è stata ovviata attraverso l'utilizzo di parole, di cenni del capo e di rimandi costanti all'interlocutore, il quale ha riferito di trovarsi a proprio agio e di sentirsi accolto nei suoi pensieri.

3.3.2 L'osservazione partecipante

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 (Cardano & Gariglio, 2022). È per questo che la distanza e la separazione tra chi osserva e l'oggetto dell'osservazione vengono meno: ciò di cui l'osservatore fa esperienza, «dipende strettamente dalle sue caratteristiche personali, dalla forma – spesso irripetibile – del rapporto instaurato con il proprio oggetto» (Cardano, Manocchi, & Venturini, 2011, p. 239). Ciò fa sì che l'oggetto osservato assuma volti diversi in base a chi osserva, perché gli osservatori difficilmente faranno esperienze simili e totalmente sovrapponibili. Questo fenomeno, definito in antropologia “effetto Rashomon” (Heider, 1988), viene attenuato attraverso una triangolazione dello sguardo e un confronto tra più osservatori.

Tale tecnica si traduce, perciò, in un'osservazione diretta mediata dal dialogo e dall'assunzione di un determinato ruolo da parte dell'osservatore, che si trova al centro di un processo di “socializzazione”, ovvero di apprendimento della cultura e del contesto sociale che intende analizzare, attraverso una sincronizzazione del proprio agire con i gesti quotidiani compiuti da chi viene osservato, imparando a vivere “come lui”. Queste prerogative allontanano di gran lunga

l'osservazione partecipata dall'esperimento di laboratorio, al prezzo di una profonda modifica del contesto in cui prende forma (Cardano & Gariglio, 2022). Tuttavia, una delle sue caratteristiche è quella di essere prolungata nel tempo: il ricercatore sosta nel contesto che vuole osservare per un periodo dilatato, inserendosi nel suo tessuto e minimizzando la sua interferenza durante il corso del tempo, così che le persone coinvolte si abituino gradualmente alla sua presenza.

Le finalità dell'osservazione partecipante sono duplici: è animata dal tentativo di ricostruire il profilo culturale di un gruppo sia attraverso le rappresentazioni di coloro che ne fanno parte sia considerando quello che rimane implicito e che sfugge alla consapevolezza di chi è coinvolto. Sullo sfondo sono sempre presenti, tuttavia, le rappresentazioni culturali di cui il ricercatore è portatore e che, orientando il proprio modo di vedere e costruire la realtà, mettono alla prova la sua comprensione (Bove, in Mortari & Ghirotto, 2019). Le note riportate durante l'osservazione sono, infatti, frutto di una continua mediazione tra il linguaggio, la cultura e il modo di pensare dell'osservatore e di chi osserva. Il quadro della realtà e delle situazioni osservate che offrono è necessariamente incompleto, configurandosi spesso come una "descrizione interpretativa", ovvero un misto di discorso diretto e indiretto, citazioni e riassunti.

Per ovviare a tali dinamiche, il ricercatore può ricorrere a tre principi operativi per la stesura dei report (Cardano, Manocchi, & Venturini, 2011): il principio di distinzione, attraverso cui il ricercatore è invitato a fare il più possibile ordine tra i materiali, rendendoli riconoscibili e codificati; il principio della concretezza, che prevede una stesura delle note in modo concreto, il più possibile legato all'esperienza; il principio della ridondanza, attraverso cui al ricercatore è richiesto di scrivere senza dare mai nulla per scontato.

Per quanto concerne la ricerca presentata, 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.

Le modalità di osservazione hanno visto l'alternarsi, in modo circolare, tutte e tre le tipologie delineate da Spradley (1980) in riferimento a questa tecnica, ovvero: l'osservazione descrittiva, attraverso cui viene descritto ciò che il ricercatore ha intorno a sé, studiando il contesto sociale in generale, applicando alcuni criteri di rilevanza soggettivi e non neutrali, come il tempo, lo spazio, gli attori coinvolti e le attività in corso; l'osservazione focalizzata, attraverso cui il ricercatore dirige lo sguardo su una forma particolare di interazione sociale, su un aspetto

specifico o un dettaglio; e l'osservazione selettiva, tramite cui il ricercatore entra ancora maggiormente nel dettaglio, arrivando a strutturare l'attività osservativa ed escludendosi da ogni forma di partecipazione alle interazioni sociali che sta osservando.

Le osservazioni effettuate, e i relativi protocolli osservativi prodotti, sono state 16 e riguardano il momento del pranzo in 16 sezioni eterogenee per età. L'educatrice di riferimento presente durante il momento del pasto fa parte del campione delle interviste.

Il protocollo di ricerca non è stato definito a priori, la sua struttura è, perciò, libera. La registrazione dei dati non è stata supportata da nessuno strumento audio-visivo, ma è stato utilizzato limitatamente il metodo carta-matita. Questa scelta metodologica è giustificata sia dal fatto che sul *setting* dell'osservazione fossero presenti dei minori, dunque, la registrazione avrebbe comportato una serie di implicazioni etiche complesse; sia dal fatto che uno strumento digitale, come una videocamera, avrebbe potuto alterare la scena osservata, inibendo i comportamenti naturali delle educatrici. La durata di ogni singola osservazione è di circa 30 minuti, durata definita dalle tempistiche della routine quotidiana del pasto.

Il momento dell'osservazione è stato concordato in precedenza con le coordinatrici dei nidi, che hanno messo a conoscenza a loro volta le educatrici riguardo allo svolgimento, alle tempistiche e alle modalità utilizzate. Si è preceduto, perciò, adottando l'osservazione scoperta (Cardano & Gariglio, 2022), in quanto il personale osservato è stato messo al corrente preventivamente della presenza del ricercatore nel contesto nido e di quali fossero gli obiettivi della ricerca. Nonostante questo tipo di tecnica celi il rischio di una "manipolazione strumentale", ovvero di un tentativo di chi viene osservato di dare un'immagine edulcorata di sé e inautentica della propria vita quotidiana, essa ha permesso, di contro, di sperimentare una serie di vantaggi. Tra questi si possono annoverare, in primo luogo la possibilità di condurre un lavoro longitudinale utilizzando a posteriori altri strumenti di ricerca, come ad esempio il focus group, cosa impossibile da attuare in caso di osservazione coperta, o in incognito. Ciò ha consentito una condivisione di pensieri e riflessioni partendo proprio dal materiale generato durante l'osservazione, e ha permesso alle educatrici di metariflettere sulle loro azioni. In secondo luogo, è stato possibile ricorrere al *backtalk* (Cardano, Manocchi, & Venturini, 2011), cioè alla possibilità di parlare con chi viene osservato e interpellarlo sulla spiegazione delle proprie azioni, consentendo al ricercatore di verificare l'appropriatezza delle proprie interpretazioni. È stato possibile, infine, modulare la posizione di *insider* e quella di *outsider*, intrecciandole e assumendole simultaneamente, così da costruire un quadro della realtà caratterizzato tanto dalla vicinanza quanto dalla lontananza rispetto a ciò che viene osservato.

Una criticità da segnalare è l'interferenza della mia presenza sul campo con il comportamento dei bambini: se le educatrici hanno riferito di trovarsi a proprio agio, l'attenzione dei bambini è subito stata catalizzata dalla mia figura, ai loro occhi sconosciuta. Ciò è risultato più frequente nei bambini più grandi rispetto a quelli più piccoli, i quali hanno spesso abbandonato l'attività a tavola rivolgendomi domande sul mio ruolo. *Impasse* parzialmente superata sia attraverso la permanenza prolungata nel contesto di osservazione, che ha permesso ai bambini di familiarizzare con la mia figura, sia, soprattutto, attraverso domande o commenti da me prodotti che li reindirizzavano al momento del pasto.

3.3.3 Il focus group

L'utilizzo del focus group nelle scienze sociali ha visto una proficua applicazione negli ultimi venti anni in relazione a un interesse crescente per le tecniche di rilevazione dei dati che si avvalgono dell'interazione di gruppo come principale risorsa (Colombo, 1997). Attraverso questo strumento, gli attori sociali non sono considerati semplici fonti di informazione, ma protagonisti della ricerca, in grado di elaborare in modo collettivo la visione del fenomeno da indagare. Fu utilizzato per la prima volta negli anni Quaranta da Merton, sociologo funzionalista. Il ricorso al gruppo è opportuno quando si vuole indagare temi complessi che vanno oltre la sfera del comportamento del singolo, coinvolgendo atti, valori, conoscenze di base, pregiudizi, rimozioni, paure, rappresentazioni collettive (Acocella & Cataldi, 2020). 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 (Colombo, 1997).

Nonostante nel corso degli anni abbia assunto aspetti e forme diverse, le caratteristiche del focus group possono essere sinteticamente rappresentate attraverso la definizione che ne dà Krueger (1994): delle persone che possiedono certe caratteristiche e forniscono dati qualitativi in una discussione focalizzata per comprendere il tema d'interesse.

Il tema è posto dal ricercatore, che cura in ogni passaggio il processo di discussione e la sua regia. In base al grado di strutturazione, egli può porre o meno domande, senza tuttavia aspettarsi che ogni singolo partecipante risponda, ma esse fungono da tema di dibattito con cui stimolare il dialogo collettivo e osservarlo (Cardano, 2003). In questo modo il focus group si pone in una via intermedia tra intervista di gruppo e osservazione.

Pertanto, il focus group può essere definito come una tecnica non standardizzata di rilevazione dell'informazione, basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un

gruppo di persone, di dimensioni non troppo estese, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità (Corrao, 2000).

La dimensione del gruppo risulta centrale, in quanto considerato come un sistema in azione, un soggetto pensante da interrogare, dotato di una propria unitarietà psichica (Kaes, 1983).

Le qualità delle informazioni derivano, infatti, dalle interazioni e dal processo di gruppo che prender 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 un'adesione volontaria.

Essendo il cambiamento trasformativo il centro d'interesse, la traccia pensata per i focus group ha presentato un livello di strutturazione medio, le domande, infatti, sono state mirate per far riflettere su determinati argomenti e sono state poste in una logica di continuità con il lavoro precedentemente svolto. Tuttavia, come nel caso delle interviste narrative, la traccia del focus group ha rappresentato un "canovaccio" per orientarsi tra i temi d'interesse che si volevano proporre, ma ai partecipanti è stato lasciato campo libero di esplorazione. Il livello di direttività da parte del ricercatore è stato, dunque, basso: la discussione è stata determinata dai processi interni al gruppo, il quale ha potuto liberamente spaziare su temi non presenti nella traccia.

I due focus group hanno presentato una modalità di conduzione simile: dopo una restituzione dei primi dati emersi dalle interviste e dalle osservazioni, si è proceduto con la presentazione dei temi di riflessione. I temi 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)*¹³ (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.

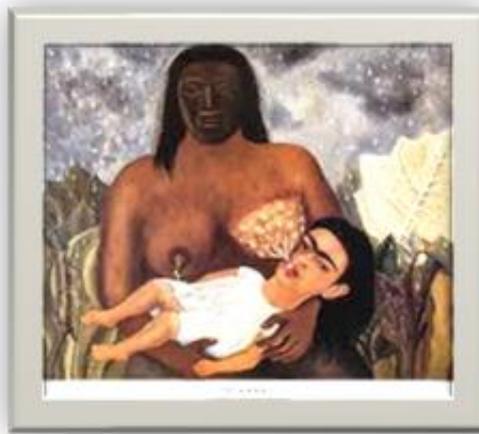


Fig. 1

¹³ 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. La parte inferiore del suo corpo visibile è di colore grigiastro come una roccia. Frida ha un il suo volto di adulta con le tipiche folte sopracciglia nere e una lieve peluria scura sopra al labbro superiore. 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, sensazione sottolineata anche dal fatto che 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 e ricorda gli intrichi arborei ricorrenti nei quadri della pittrice. Sullo sfondo la lussureggiante 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 e ricorda gli intrichi arborei ricorrenti nei quadri della pittrice. 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, la stessa con cui il marito di Frida, il pittore Diego Rivera, ebbe una appassionata relazione diventata di pubblico dominio, 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.

3.5 Il campione di ricerca

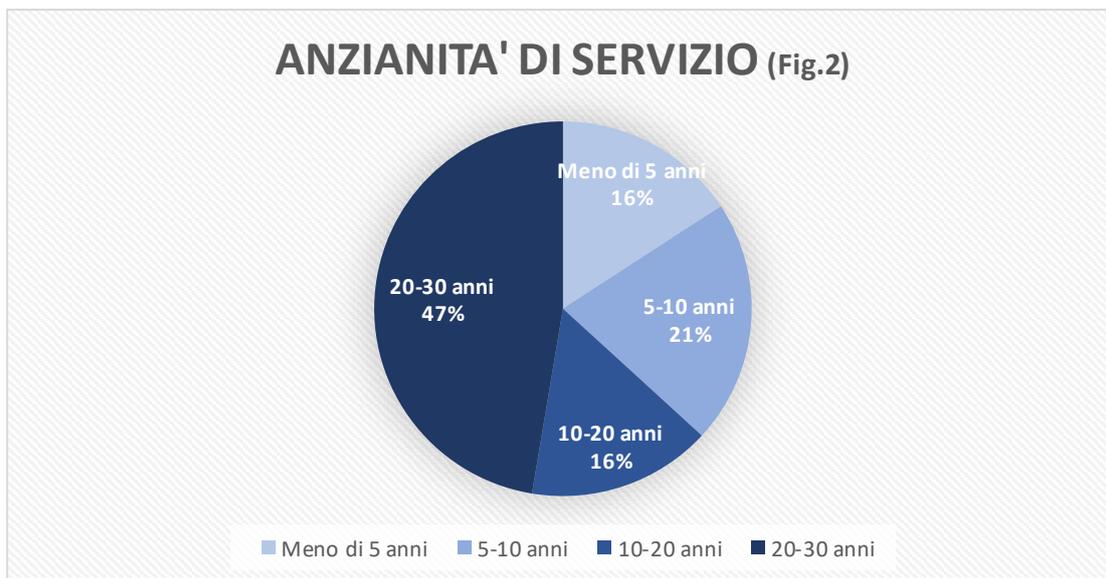
Il campione di ricerca è stato selezionato tra le educatrici che lavorano all'interno dei due nidi d'infanzia "Arcobaleno" e "L'Arca di Noè" o che hanno lavorato in precedenza ma sono ancora inserite all'interno del sistema dei servizi alla prima infanzia. Il metodo di scelta del campione è stato probabilistico e casuale (Corbetta, 2014). Non sono stati posti particolari criteri di selezione: nella somministrazione delle interviste e nella partecipazione ai focus group è stata scelta una modalità di inclusione attraverso un'adesione su base volontaria. Ciò ha permesso di avere un campione vario e rappresentativo della popolazione dei due servizi studiati.

Per quanto riguarda la fase delle interviste, sono state svolte due interviste preliminari con le due coordinatrici dei nidi, in modo da comprendere la filosofia del servizio e la loro posizione sulla programmazione del momento del pasto. Successivamente sono state selezionate 19 educatrici, 16 che lavorano attualmente nei due nidi, rispettivamente 10 nel nido "L'Arca di Noè" e 6 nel nido "Arcobaleno", e 3 educatrici che hanno avuto un'esperienza lavorativa prolungata in almeno uno dei due nidi, ma che attualmente lavorano nel Centro Prima Infanzia, dove il momento del pasto è vissuto solo in occasione della merenda mattutina ed è mediato dalla presenza di un genitore, o di un altro adulto di riferimento.

Il campione risulta essere assai eterogeneo per diversi aspetti, tuttavia l'eterogeneità non riguarda la dimensione del sesso del campione: il primo dato rilevante che bisogna tenere in considerazione, infatti, è che tutto il campione è di sesso femminile, aprendo a interessanti riflessioni sulla mancanza di personale maschile all'interno dei servizi per la prima infanzia. Avendo un campione omogeneo per sesso, sarà dunque impossibile determinare un dato che risulterebbe assai interessante: se sussistano differenze tra le rappresentazioni femminili e maschili del nutrimento e tra la postura adottata dagli operatori e quella adottata dalle operatrici durante il momento del pasto, e, in caso affermativo, quali fattori formativi e sociali interferiscono nella modulazione di questa postura.

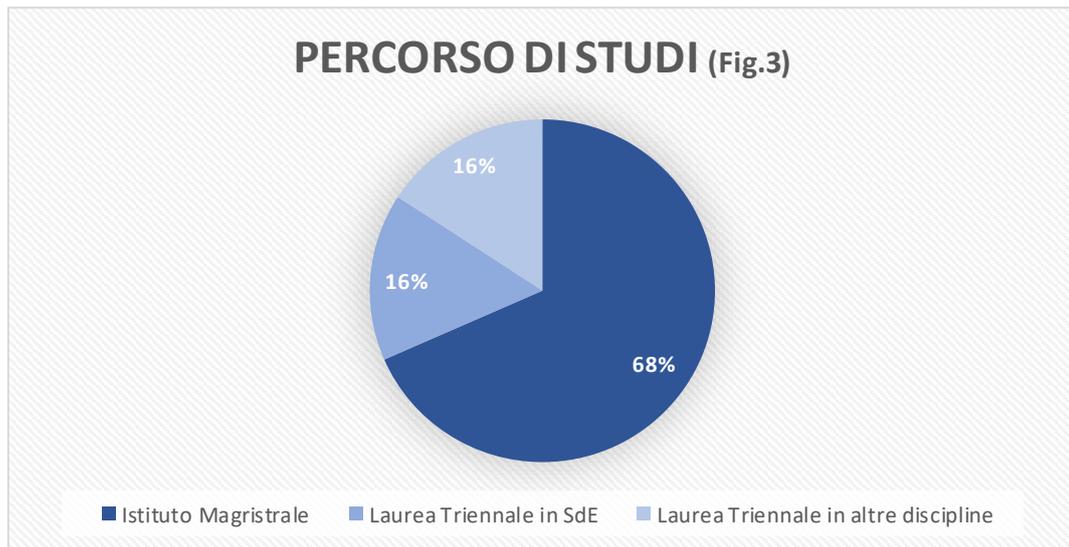
Per quanto riguarda invece l'età delle partecipanti, è stato calcolato un range che si estende tra i 32 e i 60 anni, con una percentuale del 79,95% (15 su 19) di over 45.

Ciò implica, perciò, un'anzianità di servizio differente (Fig.2). Anche questo dato si presenta in modo eterogeneo ma con un'inclinazione verso un'anzianità di servizio maggiore. Solo il 15,79% (3 su 19) lavora in uno dei due nidi da meno di 5 anni, il 21,05 % (4 su 19) si posiziona nel range tra i 5 e i 10 anni, il 15,79 % (3 su 19) tra i 10 e i 20 anni e ben il 47,37 % (9 su 19) ha un'anzianità di servizio tra i 20 e i 30 anni, con una buona percentuale che tende più ai 30 che ai 20.



Ciò ci rivela che la maggioranza delle educatrici che hanno partecipato alla ricerca fanno parte del nido da un tempo molto esteso e sono state implicate in tutti i cambiamenti che il servizio ha attraversato nel corso degli anni e contribuendo a co-costruirne la cultura istituzionale.

La formazione del personale educativo è molto variegata (Fig.3). Essendo che la maggior parte del campione ha un'anzianità di servizio elevata, l'accesso al lavoro di educatrice di nido è stato consentito grazie alla frequenza dell'Istituto Magistrale, in vigore prima della riforma del sistema scolastico, che consisteva in un corso di 4 anni che permetteva di insegnare indistintamente nelle scuole elementari oppure nella scuola per l'infanzia. Il 68.42 % (13 su 19) del campione ha dunque un'istruzione superiore, talvolta integrata da corsi di formazione post magistrali e, in alcuni casi, dal corso professionale per educatore. Le educatrici che hanno un'anzianità di servizio minore hanno invece conseguito un Diploma di Laurea Triennale. Il 15.79 % (3 su 19) del campione in Scienze dell'Educazione e il 15.79 % (3 su 19) in altre discipline, ma sempre correlate al settore socio-educativo (come ad esempio Tecnico dei servizi sociali, Psicomotricità, Puericultura, ecc...).

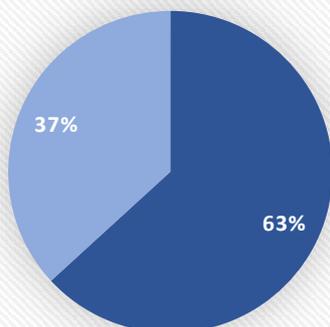


La formazione di base, tuttavia, è stata ampliata notevolmente grazie ai percorsi formativi proposti dal nido a cui tutte le educatrici hanno avuto modo di partecipare. Interessante ai fini della ricerca è stato capire quante di loro avessero avuto modo di partecipare al progetto formativo relativo alle tematiche alimentari proposto nel 2009 in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Fig.4).

Tutte le educatrici che hanno maturato un'anzianità di servizio nei due nidi di Lecco maggiore di 15 anni hanno partecipato al percorso di formazione citato. Il 63.16 % (12 su 19) del campione ha quindi frequentato un percorso formativo pregresso affine ai temi del nutrimento presentati dalla ricerca. Questa percentuale afferma di aver elaborato una postura più sensibile a riguardo delle dinamiche relazionali e affettive che si instaurano durante il momento del pasto e delle nuove consapevolezze maturate a seguito della formazione ricevuta e all'elaborazione dell'esperienza sul campo. La parte del campione formato sostiene che l'aver avuto accesso a spazi di riflessioni riguardanti tali tematiche ha inciso notevolmente sui propri costrutti personali riorientando così gli interventi a tavola. Il 36.84 % (7 su 19) del campione che non ha seguito il percorso formativo ritiene tuttavia di ricevere un supporto importante da parte delle colleghe formate: attraverso l'osservazione della postura adottata dalle colleghe formate e il confronto diretto su episodi critici, anche le educatrici che non hanno partecipato alla formazione hanno potuto maturare una sensibilità maggiore verso le tematiche della ricerca.

FORMAZIONE SULLE TEMATICHE RELATIVE ALL'ALIMENTAZIONE E AL NUTRIMENTO

(Fig. 4)



■ Percorso formativo pregresso ■ Nessuna formazione pregressa

La partecipazione del campione alla ricerca è stata tutelata dalle norme etiche per la ricerca. Alle partecipanti è stato consegnato il modulo di Consenso Informato alla Ricerca redatto dal Comitato Etico dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca nella versione di maggio 2016. Le educatrici sono dunque state informate circa lo scopo e le caratteristiche dello studio affinché potessero decidere in modo consapevole e libero se partecipare.

Nel Consenso Informato sono stati riportati gli obiettivi dello studio, le modalità di svolgimento e di coinvolgimento nelle fasi di ricerca, le informazioni sul trattamento dei dati e la riservatezza delle informazioni e i rischi/ benefici dello studio sul soggetto. Tutte le educatrici coinvolte hanno preso visione del documento e consegnato una copia firmata dichiarando di aver ricevuto spiegazioni esaurienti in merito alla richiesta di partecipazione allo studio, di aver potuto discutere tali spiegazioni e di essere stato informato del diritto di ritirarsi in qualsiasi momento dalla ricerca stessa.

CAPITOLO IV

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 L'analisi dei dati di ricerca

La ricerca condotta ha visto la mia permanenza sul campo da dicembre 2020 fino a maggio 2021, periodo in cui sono state svolte in successione le interviste e le osservazioni. Nel maggio 2022 è stato previsto un ritorno sul campo, attraverso lo svolgimento dei due focus group di follow up.

L'intensa raccolta dei dati è stata seguita da un'analisi densa di ciò che emerso sul campo, dalla voce delle educatrici e dall'osservazione degli agiti quotidiani.

I dati emersi dalle interviste narrative e dalle osservazioni partecipanti sono stati analizzati solamente alla fine della raccolta, scelta metodologica dettata dall'intenzione di non creare delle categorie di lettura predefinite che potessero orientare l'osservazione sul campo, cercando così di mantenere uno sguardo il più neutrale possibile sui fenomeni presi in esame, osservandoli in modo complesso nel loro svolgersi.

Una prima analisi è stata svolta al termine della fase iniziale della ricerca e ha preceduto lo svolgimento dei focus group. Avendo essi carattere di follow up, l'analisi preliminare di ciò che emerso dalle interviste e dalle osservazioni è stata funzionale alla costruzione della loro traccia e la condivisione con le educatrici è stata utile per dare avvio alla riflessione grupale.

Per avere 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.

Per quanto riguarda la codifica del materiale è stato scelto di utilizzare le iniziali delle educatrici che hanno preso parte al campione di ricerca per indicare i loro interventi, garantendo così il loro anonimato. L'iniziale seguita dal codice *Int. n°* indica che l'estratto fa capo all'intervista, mentre se seguita dal codice *Focus n°*, fa capo ai focus group. Gli estratti che riportano il codice *Iniziale, Int. Coord. n°*, fanno riferimento alle due interviste condotte con le due coordinatrici dei servizi, quelli invece che riportano il codice *Iniziale, Int. Fr. n°* si riferiscono alle interviste svolte con il personale francese. Per gli estratti dei protocolli osservativi si è optato per il codice *Protoc. Osserv. n°*, dove il numero del protocollo è stato attribuito in modo che coincida con il numero dell'intervista svolta con la stessa educatrice presente nel momento osservato, così che, ad esempio, nel protocollo osservativo n.1 l'educatrice di riferimento durante il momento osservato è la stessa persona che ha sostenuto l'intervista n.1.

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 e alimentazione... 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 (P. Int. 2).

P. 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., SI. 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 (SI. Int. 4).

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. Viene, infatti, riportato dalle educatrici che

Alimentazione mi evoca una cosa un po' più asettica, alimentarsi con dei cibi, delle pietanze che vengono proposti durante il pasto (M. Int. 14).

Alimentazione? In realtà lo vedo più come qualcosa di concreto, proprio il cibo stesso, per cui l'alimento proprio. Lo sento molto come gesto meccanico (S. Int. 3).

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. Mi viene in mente un'immagine per descrivere l'alimentare: due anni fa abbiamo inserito un bambino disabile che non mangiava durante il periodo dell'ambientamento. Io ho in mente proprio questa immagine, di una mamma in enorme fatica con un bambino che mangiava gran poco, una mamma che, meccanicamente imboccava questo bambino, che il suo primo obiettivo era "Devi mangiare a costo di tutto", quindi ti canto le canzoncine, ti dico "Amm, Amm" ad ogni cucchiaino. Questo mi viene in mente per alimentare. Mentre nutrire, posso anche non darti da mangiare, però ti nutro, ti nutro anche con uno sguardo, ascoltandoti, ti nutro anche nei momenti del pasto ma non solo (I. Int. 5).

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.

Nell'ultimo stralcio di risposta, I., servendosi di un'immagine evocativa, introduce una netta distinzione tra nutrire e alimentare, rivelandoci il termine nutrire in tutta la sua multidimensionalità. 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 soggetto di interesse

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 sulla ponda di questo... anche affettivo, sì, il verbo nutrire lo trovo più affettivo che alimentare (K. Int. 17).

Nutrire si utilizza anche con molti altri significati, ad esempio spesso si usa “nutrire una relazione” e ciò significa che uno non si impegna solo a riempirla, ma anche a sostenerla, ad arricchirla (M. Int. 14).

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

Allora così di pancia, nutrire mi richiama un po' la relazione. Sì, ecco...mi richiama la relazione che può essere un nutrire con il cibo, ma può essere un nutrire attraverso la relazione: siamo io e te, siamo io e voi (I. Int. 5).

Nutrire è apportare qualcosa. Qualcosa di specifico, puoi nutrire il corpo ma anche la mente...l'alimentazione è un termine più generico. Nella nutrizione c'è anche la dimensione relazionale, alimentare è dare energia fine a sé stessa, senza far passare altri aspetti più relazionali. In nutrire c'è anche la cura, è questo che lo differenzia dall'alimentazione. Alimentazione è molto vago come termine (E. Int. 8).

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 (S. Int. 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 istaura. 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. Come emerge dalle parole di PA

Pensando ai due termini mi viene in mente un mondo, alimentazione è cibo, nutrizione è del cibo ma anche dell'affetto. Nutrire ha una componente di relazione, c'è un nutrimento che è vitale, dato con affetto. Con i bambini è nutrimento, hai uno sguardo, una postura, è tutto pensato e volto alla cura (PA. Int. 11).

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 (M. Int. 14).

Allora a me piacerebbe che non ci fossero differenze tra alimentare e nutrire, perché 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 (K Int. 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 grupppale 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.

Se mi dici nutrire mi viene in mente l'allattamento, che è un momento molto forte e io mi sono resa conto allattando. Quando sono rientrata al lavoro allattavo ancora e spesso dovevo dare il biberon ai bimbi piccoli inseriti e li capisci che è un momento forte dove entrano una mamma e un papà, è un momento intimo che muove tanto (PA. Int 1).

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 (N. Int 16).

Alimentare è il gesto del mangiare, se penso al nutrimento mi viene in mente tutto il discorso emotivo che sta intorno alla parola. Quando mi hai detto nutrimento la prima immagine che mi è venuta in mente in relazione a quella parola, in riferimento al mio vissuto, è l'allattamento. Allattare e nutrire li associo molto, perché c'è un aspetto emotivo molto importante, nutrire la vedo una parola usata anche su altri fronti, come qualcosa che arricchisce e sostiene (ER. Int. 15).

Si c'è una differenza...nutrire è un termine che si presta a più significati. Alimentare gli somministri il cibo, nutrire è attraverso il cibo ma nutri anche la mente e la relazione. 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 (PT. Int. 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 leghi solo all'atto del mangiare stesso ma che apra ad altri mondi possibili.

Tuttavia, pur se l'ampia maggioranza ha attribuito un valore positivamente connotato a tale termine, tre educatrici hanno dato una lettura diversa delle due parole, posizionandosi su un fronte nettamente opposto alle colleghe, sostenendo che alimentare è sentito come più caldo e ha una matrice relazionale, mentre, al contrario, nutrire dà la percezione di riempire qualcosa di vuoto in modo meccanico e facendo riferimento a principi medico-sanitari.

Nutrire mi viene in mente un senso di riempimento, detto così eh, di pancia, nutrizione è mangiare invece alimentazione, alimentare mi danno l'idea di qualcosa di più relazionale. Nutrizione è più scientifico, più sterile (AM. Int. 6).

Nutrire è solo mangiare, alimentazione è anche relazione, non è solo dare da mangiare ma è un momento di socialità. Nutrizione mi dà l'idea di riempire...nell'alimentazione c'è tutta la parte relazionale di offrire un pasto a dei bambini che stanno insieme, e si raccontano facendo nascere relazioni significative anche per loro (EL. Int. 9).

Alimentare è più sul lato della relazione che c'è con il cibo, come ci avviciniamo al cibo. Nutrizione è essere nutriti, di assumere il cibo...per me è questo. Alimentazione ha una dimensione più relazionale (En. Int. 19).

In questi interventi nutrire viene associato a un altro sostantivo derivato, ovvero nutrizione, portando così a una lettura ben diversa. Pur avendo la stessa matrice linguistica, nutrizione e nutrimento non si equivalgono, perché il primo termine è percepito come più freddo, meno accogliente e più tecnico. Come sottolinea K. infatti, i due termini non sono interscambiabili perché orientano letture molto diverse tra loro

Ma sai che è proprio difficile dare una definizione, perché adesso pensandoci un attimo, è vero che nutrimento è più caldo, più relazionale, però se lo associo a nutrizione cambia tutto. Nutrizione mi fa pensare alla nutrizionista, quindi a qualcosa di più scientifico, peggio ancora di alimentazione. È proprio vero che le parole che usiamo influenzano tanto il modo di pensare e di conseguenza di agire (K. Int. 17).

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 cucchiaino, 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 (P. Focus 2).

Utilizzando alcuni oggetti parziali, ovvero la bavaglia per il bambino, la sedia per l'educatrice e così via, P. ha dato una spiegazione di nutrimento prevendo, 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 (PA. Focus 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 S. 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 (S. Focus 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 (I. Focus 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 considerato negativo, come alimentare la rabbia o il conflitto, qualcosa che fa accrescere ma in modo negativo e 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 (K. Focus 1).

T. invece per alimentare rappresenta una tavola imbandita ma senza intorno nessuno, mentre per nutrimento due volti 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 (T. Focus 2).

In questa restituzione risuona la frase che T. riporta in riferimento ai giochi simbolici materni che spesso si fanno con i bambini e che vedono la proposta di mangiarli, di fagocitarli, di inglobarli dentro di sé. Con questa espressione dimorfa, giocata sul piano alimentare, quasi a livello cannibalico, si indica proprio la propensione di incorporare parti dell'altro dentro di sé, attraverso l'atto simbolico del mangiarlo.

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. Solo EL. ha mantenuto la

sua prospettiva disegnando un tavolo con intorno delle persone per rappresentare l'alimentare e un bambino seduto a tavola con una mamma in piedi per nutrire spiegando che

Io forse ho le idee confuse...ma alimentare mi è venuta più una situazione di nido, una situazione conviviale, per nutrire ho rappresentato una mamma che dà da mangiare al figlio ma lei è in piedi...faccio fatica a distinguere le due parole, per me hanno entrambe una base relazionale, ma sicuramente alimentare è più forte, meno medico. Però ecco li trovo molto confusi, faccio proprio fatica. Forse anche in questo campo ci sono dei termini che vanno re-inventanti (EL. Int 9).

Come emerge nella parte finale della restituzione di EL., la definizione dei termini 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, dunque, portato 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 coordinatrici, che hanno sostenuto di riservare una progettazione educativa particolare per questo momento

Noi abbiamo i nostri orientamenti culturali per la progettazione. La cucina è esterna e quindi gli aspetti sanitari non sono a capo a me, il menu è deciso da ATS, ma noi ci riserviamo di fare degli aggiustamenti per andare incontro a tutte le esigenze dei bambini, calibrando i menù anche su scelte particolari delle famiglie. 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'avere 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 (G. Int. Coord. 1).

Io purtroppo sono entrata al nido in pieno periodo pandemico, quindi, mi sono trovata a dover riorganizzare tempi e spazi in funzione della pandemia. Tuttavia, 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 in contro anche a quelli che sono i loro gusti (M. Int. Coord. 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 (E. Int. 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, in confronto invece all'organizzazione regolare degli anni precedenti l'emergenza. Interrogandosi sull'adeguatezza dei tempi e degli spazi, A e AM sostengono

Allora i tempi ti dico assolutamente che sono adeguati. Gli spazi purtroppo ti dico che noi abbiamo quest'anno la necessità di vivere un unico spazio che si trasforma, diventa lo spazio dell'attività. Quindi il tavolo di lavoro diventa il tavolo dove si pranza e quindi c'è la connotazione, cioè viene fatta tramite una ritualità, ma l'ambiente è sempre lo stesso. Puliamo bene il tavolo, laviamo le manine, le igienizziamo, trasformiamo l'ambiente, insomma, cioè si toglie il materiale di troppo, l'ambiente ritorna neutro e si propone il tavolo come ambiente del momento del pasto (A. Int. 1).

Adeguati? In questo momento storico no, in un altro ti dico assolutamente sì, erano pensati secondo la tipologia di gruppo che avevi, con una tempistica e una progettualità legata anche al singolo bambino, ai suoi bisogni e ai suoi tempi. Ad oggi ti dico di no, ma per il periodo storico. Prima avevamo una cura del pasto, dello spazio, ora no, è tutto un igienizzare e stare attenti e questo non è relazione. Prima c'era la cura in tutto, dalla tovaglia, alla tavola curata ai materiali utilizzati, ora no...anche solo avere la mascherina, i guanti, eccetera... sono cose che limitano la relazione (AM. Int. 6).

Entrambe le educatrici sottolineano le difficoltà e le criticità che il momento storico vissuto ha portato sulla scena educativa. 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. Come sostiene S. nel focus group, infatti

La preoccupazione per il rispetto delle norme si rifletteva sulla dimensione relazionale del pasto e questo lo abbiamo sentito molto...tutto quello che abbiamo creato intorno a questo momento ci è mancato e abbiamo capito quanto siano importanti le piccole attenzioni, perché il pasto non è solo mangiare cibo. Tipo prima quando rovesciavano la tovaglia dicevi “Che piz̄za, mi viene voglia di toglierla” invece adesso ho capito che è un valore aggiunto e se cade non ci fai più caso, anzi meno male che c'è, perché è un simbolo, è un dettaglio importante che abbellisce il momento (S. Focus 2).

L'ansia per il rispetto delle regole si è inevitabilmente riversata sulla qualità della relazione a tavola, nonostante ci sia stato un forte impegno da parte delle educatrici di non trasmettere le preoccupazioni ai bambini.

Alcune educatrici riferiscono come non abbiano rinunciato a rendere parte della routine anche queste nuove norme, attenuando la tensione provocata e dimostrando capacità resilienti e trasformative

È vero che la nostra routine è stata stravolta, ma tutti questi nuovi passaggi obbligati io cerco di farli diventare la nuova routine del momento del pasto, li ho un po' inglobati...e mettendoli un po' a modo di gioco i bambini li vedono un po' più normali (SI. Int. 4).

Entra il carrello in stanza, l'educatrice inizia a prepararsi per il pasto: “Ecco adesso SI. mette il grembiule e poi guardate mi disinfetto per bene le mani, e poi ecco i guanti, la mascherina e la visiera...perfetto adesso sono pronta”. I bambini guardano curiosi e in attesa. SI. si gira verso di me e mi dice “Che faticaccia, bisogna sempre fare questa preparazione, i bambini all'inizio erano quasi spaventati perché ti devi coprire tutta e il volto non te lo vedono, però ecco, io ho imparato a verbalizzare tutti i gesti per renderli più familiari, adesso a distanza di mesi è diventato quasi un gioco, è diventato parte della routine, si sono abituati e se dimentico un pezzo sono loro a dirmi che devo mettere i guanti piuttosto che la visiera” (Protoc. Osserv. 4).

Attraverso una verbalizzazione costante, SI. ha trasformato i nuovi gesti imposti dalle norme igienico-sanitarie in momenti integranti la ritualità quotidiana, permettendo ai bambini di familiarizzare con queste nuove prassi, limitandone la pervasività e lavorando sulle loro capacità di adattamento.

Nei focus group emerge come il lavoro su questa capacità, non solo dei bambini ma anche delle educatrici, sia stato intenso e abbia portato a una riflessione profonda sull'agito quotidiano, portando anche a 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 rispetto alla fase precedente in cui tu hai fatto le interviste e le osservazioni posso dire che c'è stato un cambio di mentalità, prima c'era una forte attesa, nel senso che le azioni educative che progettavamo servivano per tamponare la fase di emergenza, con la speranza di tornare alla normalità. Oggi ci siamo resi conto che ormai è questa la normalità e non c'è questa esigenza di tornare al "prima di", non c'è più da parte di tutti, educatori, famiglie, il bisogno di tornare ai tempi prima del Covid, ormai è diventato da qui in avanti. 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 (K. Focus 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 meccanicizzato.

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

Noi usiamo molto i piatti di ceramica e bicchieri in vetro quando diventano grandi. E io sono una promotrice di questo, perché io penso che il bambino debba imparare a conoscere queste cose, anche per imparare a capire come usarle. E se la prima volta il bicchiere cade, la seconda non deve cadere... molto più semplice con un bicchiere di vetro che con un bicchiere di plastica perché un bicchiere di plastica tanto

non si rompe...invece il bicchiere di vetro sì. E loro si muovono in autonomia e sono consapevoli che sono materiali delicati, si vede che hanno un modo diverso di avvicinarsi rispetto alla plastica, il loro modo di muoversi è molto più delicato, ma non perché gliel'ho detto io, gli viene naturale. Già questo l'avevo notto nel gioco simbolico con una casetta che aveva che aveva materiali frangibili, loro sanno già come maneggiarli (F. Int. 13).

I materiali utilizzati sono 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

Abbiamo dovuto togliere delle cose per il Covid, tipo le tovaglie; quindi, un conto era avere la tavola tutta apparecchiata con le tovaglie di stoffa o no, ora risulta un po' freddo, ma purtroppo non possiamo farci niente...però ecco cerchiamo di andare oltre a questo in modo che il pranzo non diventi solo un momento per mangiare ma anche per nutrire la relazione (M. Int.14).

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 (N. Int. 16).

Ogni oggetto di cui i bambini fanno esperienza è studiato e pensato, come viene studiata la loro disposizione nello spazio intorno al tavolo: nulla è lasciato al caso ma è frutto di un radicato pensiero pedagogico che rende il momento del pasto fondamentale sia per permettere lo sviluppo delle loro abilità manuali ma anche per promuovere le abilità sociali

C'è tutto un aspetto di forte di convivialità che noi promuoviamo, perché stare a tavola non è solo mangiare. Anche gli spazi sono studiati, la struttura dei tavoli è pensata anche per promuovere la convivialità in modo che i bambini siano anche comodi, quindi nel corso dell'anno cambiamo anche forma dei tavoli...ad esempio prima avevo un tavolo a ferro di cavallo ma ora che i bambini del gruppo sono più grandi era diventato scomodo, allora quest'anno ho chiesto di avere un tavolo rotondo, così ci vediamo tutti e i più grandi iniziano a chiacchierare (SU. Int. 12).

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.

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 dove loro stessi magari a casa, vanno in giro con la mamma che li imbecca, piuttosto che guardano la televisione, qui al nido hanno la possibilità di sperimentare lo stare insieme, l'aver dei tempi più adeguati, allo 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 e un momento proprio studiato mi viene anche da dire (S. Int. 3).

I tempi sono molto flessibili, ci organizziamo con la cuoca per rispettare il più possibile i tempi dei bambini, cercando ovviamente di avere un minimo di organizzazione. Poi ecco a me piace molto stare a tavola, quindi con i bambini faccio sempre un pasto lungo e loro hanno preso questa abitudine. Diciamo

che c'è un'organizzazione dietro ma io non mi sento costretta nei tempi, sento che c'è una flessibilità (SU Int. 12).

Parli con una che ha i tempi dilatati, noi abbiamo mezz'ora per mangiare, ma i miei bambini stanno a tavola di più, tre quarti d'ora, inizialmente con i primi bambini pensavo fosse una cosa tipica di quel gruppo ma ho notato che sempre tutti i miei bambini amano stare a tavola...e noi sfioriamo sempre i tempi...perché è un rituale, si parte dallo scegliere la bavaglia, il colore che si vuole; quindi, non è solo il mangiare...io sforo sempre dalla mezz'ora. A me piace stare a tavola e anche a loro piace, devo quasi invitarli ad alzarsi. Allora i luoghi sono adeguati, ognuno mangia col proprio gruppetto di riferimento e hai un'aula dedicata a te. I tempi per me sono stretti, ma a me piace proprio pranzare con tranquillità e raccontarci le cose (SO. Int. 7).

Da quanto emerge dalle risposte all'intervista, 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

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 (S. Focus 2).

Dopo la tua intervista ho pensato un po' al discorso sul tempo...più che sul pranzo sulla merenda del pomeriggio, quella viene fatta sempre di fretta perché i bambini si svegliano, devono mangiare e poi andare a casa...diventava tutto un fare veloce per stare nei tempi...perdendo così il senso del momento. Forse va un po' rivisto questo momento e ripensato perché ci prestiamo poca attenzione e non gli diamo il senso adeguato (I. Focus 2).

Ciò che emerge è che, nonostante le criticità individuate, l'istituzione si rivela dotata di un certo grado di flessibilità, consentendo alla singola educatrice di rispettare il più possibile i tempi del bambino e i propri.

Il margine di personalizzazione dei tempi e degli spazi lasciato alla singola educatrice nella gestione alimentare risulta ampio. Dalle interviste è emerso di frequente come sussista un forte investimento personale nell'organizzazione e nella costruzione del *setting* del momento del pasto. Personalizzazione che è stata possibile rilevare anche durante le sessioni di osservazione partecipante, rivelando una certa coerenza tra ciò che è stato dichiarato dalle educatrici e il loro agito sulla scena educativa

Io quest'anno con la mia collega mangiamo tutte e due allo stesso orario, nella stessa stanza logicamente, però ci siamo dati un nome. Allora: il tavolo della mia collega è il tavolo del Ristorante, il tavolo dove mangio io è il tavolo della Trattoria, e ci siamo fatte le foto a tavola mentre scodelliamo da appendere vicino al nostro tavolo. Quindi facciamo scegliere ai bambini dove andare a mangiare. Quindi dicono: "Oggi io vado al ristorante, io vado in trattoria", quindi noi non abbiamo mai dei gruppi fissi, ma se vediamo che uno va sempre dalla stessa parte qualche volta facciamo gli inviti, cioè lo mettiamo noi dall'altra parte, così che entrambe abbiamo la possibilità di osservarlo. Però quest'anno c'è questa novità che abbiamo deciso noi (P. Int. 2).

Nella stessa aula sono presenti due tavoli rettangolari separati. Le due educatrici della sezione hanno personalizzato l'area intorno al loro tavolo mettendo una loro foto con la pentola in mano intente a servire il cibo, sul muro vicino al tavolo dove si consuma il pasto. Un tavolo viene chiamato "Il Ristorante" mentre l'altro viene chiamato "La Trattoria". L'educatrice prima di far sedere i bambini a tavola chiede ad ognuno di loro dove vogliono mangiare oggi, una volta finito il giro si gira verso di me e spiega: "Ogni giorno chiediamo ai bambini: tu oggi mangi in trattoria o al ristorante? E a loro piace

scegliere, poi ovviamente se c'è un'esigenza particolare gli diciamo noi dove sedersi per quel giorno". I bambini entusiasti prendono posto intorno ai tavoli (Protoc. Osserv. n. 2).

E ancora:

A me piace molto curare con loro lo spazio, abbiamo tutte seggioline al livello del tavolo, prima di iniziare li invito a mettere ordine. Sui tempi è un bel punto di domanda. Cerco sempre di rispettarli e gli permetto di usare gli strumenti che vogliono, se non riescono ancora ad usare il cucchiaino devono usare le mani, perché loro in quel momento non possono fare diversamente, quindi rispetto le loro tappe. E anche il fatto di lasciare tutto a disposizione, pane e acqua e invitarli a servirsi da soli, è importante perché tu li legittimi a soddisfare da soli un bisogno...tipo se a uno piace il pane, perché devo impedirgli di mangiarlo? Cosa c'è di male se lo prende? Poi certo tengo sempre sotto controllo gli aspetti pericolosi, perché comunque siamo in tanti e quindi cerco di stare attenta e di non offrire certamente cose che possono danneggiarli (PA. Int. 11).

Arrivato il carrello, P.A. mette tutti i bicchieri sul tavolo e chiede a ciascuno chi desidera l'acqua, riempie i bicchieri e li distribuisce a chi la vuole. Mette il cesto del pane al centro e lascia che i bambini si servano da soli. [...] P.A. osserva i bambini che mangiano da soli e ogni tanto interviene per aiutarne qualcuno a rovesciare l'acqua nella brocca, impugnando la manina e guidandola nel gesto (Protoc. Osserv. n.11).

Le educatrici percepiscono un ampio margine di flessibilità dove poter far emergere la propria individualità e dove poter andare in contro alle esigenze che nascono quotidianamente sulla scena educativa. Indice, ciò, 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 ognuna 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 (ER. Int. 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 risultata 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 I. e A. e infatti,

Il momento è dedicato con la figura di riferimento, cioè si crea proprio una routine, una routine che è anche importante per i bambini, quindi è sempre lo stesso spazio, cioè banalmente lo stesso tavolo nella stanza, con lo stesso medesimo adulto e ogni educatrice ha il suo carrello personale. Quindi tu sei lì con loro, non devi continuare ad alzarti, tu ti siedi a tavola con il gruppetto dei bambini e hai tutto il tutto il necessario, quindi, sei lì per loro (I. Int. 5).

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 kivi?". 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 nomiamo. 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 (A. Int 1).

L'uso frequente della verbalizzazione dei gesti compiuti è confermato anche in diversi protocolli osservativi, dove essa si caratterizza come strumento utile per gestire l'attesa, ma anche per avvicinare il bambino al cibo, promuovendone la conoscenza delle consistenze e dei colori

Si sente arrivare il carrello dal corridoio, l'educatrice si alza, va a prenderlo e lo posiziona accanto al tavolo. Prende la pentola della pasta, la mette in mezzo, si siede al centro e dice "Bambini attenti che scotta. Provate ad avvicinare piano piano la mano e sentire come scotta". I bambini si alzano e avvicinano la mano alla pentola ma la ritraggono subito ridacchiando. L. dice "Scotta scotta". L'educatrice li avverte "Non andate troppo vicino, basta che vi avvicinate di poco e il calore si sente". I bambini si dimostrano molto curiosi, alcuni a turno continuano ad avvicinare la mano per sperimentare il calore. In questo modo l'educatrice prende tempo per far raffreddare la pasta (Protoc. Osserv. 6).

L'educatrice prende la pentola di cibo dal carrello e la mette al centro: "Guardate guardate, oggi c'è la pasta, ma di che colore è?". I bambini rispondono "Roa Roa". "Si bravi è rossa, e che forma ha? Non sembrano delle conchigliette?". I bambini osservano curiosi. "E poi ci sono le carotine, tutte arancioni, arancioni come chi? Come la nostra amica volpe vero?". Gi. indica l'immagine della volpe alla parete. "Bravo Gi. proprio lei! Adesso aspettate che distribuisco i piatti, uno a te, uno a te e anche a te" (Protoc. Osserv. 15)

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 sostengono M. e EL infatti,

Noi abbiamo il rito di scegliere la bavaglia e metterla...è un gesto curato che apre il pranzo e attraverso questo gesto trasmettiamo la cura e l'attenzione per il singolo bambino, come il toglierla come rituale di conclusione (M. Int. 14).

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 fargliele scegliere diventa poi un gesto di cura nei loro confronti, perché rispetti i loro gusti e gli dai importanza (EL. Focus 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

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 (M. Int. 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 chiacchiere 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 (Protoc. Osserv. 14).

Un altro strumento molto utilizzato sono le canzoni. Molte educatrici riportano che il cantare insieme diventa un rito importante per aprire il pasto o per introdurre alcuni gesti necessari alla sua buona riuscita

Noi siamo soliti condividere una canzoncina prima del pranzo, che serve sia per dare una forma all'attesa che per aprire il momento. Poi ecco, utilizzo molto anche altre canzoni per introdurre alcuni gesti come la canzone "Su e giù" che faccio per raffreddare il cibo...mentre canto sollevo il cucchiaino e do loro una gestualità che spesso ripetono e vedo che i più grandi lo fanno con i più piccoli, condividendo il gesto e la canzone. Certi gesti che tu fai poi li imparano a fare da soli e così quella canzone viene associata a quel gesto e diventa parte della routine che spesso riportano anche a casa perché per loro diventa importante (AM. Int. 6).

I bambini prendono il piatto e iniziano a soffiare mentre aspettano di ricevere le posate. L'educatrice inizia a distribuire a tutti la forchetta e i bambini iniziano a mangiare. L. mette un po' di pasta sul cucchiaino e inizia a cantare "Su e giù, su e giù, questa pappa non scotta più". Le. lo guarda sorridendo e lo imita: carica della pasta sulla forchetta e inizia a cantare in coro con L., tenendo però lo sguardo fisso sull'educatrice. L'educatrice non ricambia lo sguardo e va avanti a parlare con gli altri bambini. Ad un certo punto anche Ac. inizia a cantare "Su e giù, su e giù, questa pappa non scotta più". L'educatrice inizia a guardare i tre bambini che cantano e gli chiede "Ma cantate anche a casa Su e giù quando scotta la pappa?". Le. si affretta a rispondere "Sì. Canto con la mamma. Alla mamma, ho fatto vedere anche il gioco del girotondo". Le. smette di parlare con l'educatrice e inizia a guardare Ac. che ha smesso di cantare, imbronciata gli dice "Perché non stai più facendo Su e giù con me?". Allora Ac. ricomincia a cantare seguendo il ritmo di lei (Protoc. Osserv. 6).

La necessità di raffreddare il cibo troppo caldo ha assunto una connotazione rituale, attraverso una canzone questo gesto è stato fatto proprio dai bambini e, attraverso il meccanismo dell'imitazione, viene da loro riprodotto e condiviso con i loro compagni. Cantare la canzone, perciò, non serve solo a tramandare un gesto importante, utile all'assunzione del cibo, ma diventa anche l'espressione di appartenenza al gruppo e strumento con cui creare un momento di socializzazione.

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. A. 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 A. 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 (Protoc. Osserv. 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, praticamente, delle crisi glicemiche e quindi aveva la necessità di essere allattato ogni tre ore, quattro ore. E su questo bambino abbiamo fatto un lavoro, dal punto di vista dell'alimentazione, pazzesco, perché 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 e [fa il gesto della calma con la mano]. Questa cosa io non so in che termini lo abbia aiutato, ma ritualizzata è diventata per lui un calmante, no? Quindi lui al momento del pasto, praticamente faceva da solo con le manine questo gesto no? Che era il gesto della calma, della pazienza, dell'attesa e... è diventato veramente bravo. Cioè lui adesso è l'ultimo che serve e ogni volta automaticamente, tra un momento dello sporzionare e del tagliare, lui fa questo gesto qui e ha acquisito questa capacità di attendere, no? (A. Int. 1).

In questo caso risulta evidente, oltre alla ritualità rassicurante del gesto dell'educatrice, una profonda risonanza emotiva tra A. 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 gioiale

Ripeto, magari a volte [il pasto] è caratterizzato da momenti di fatica, però di fatica dovuti proprio alla situazione, magari per l'organizzazione...ma a me spesso capita anche di divertirmi, cioè non dico di fare la stupida durante il pasto, però, ecco magari di avere l'acqua in bocca che sto bevendo, iniziare a fare gli sciacqui, come se ti stessi sciacquando i denti, capito? Di avere anche dei momenti giocosi durante il pasto, oppure abbiamo queste stelline di pastina che quando cadono si appiccicano dappertutto, per cui mi capita di prendere la stellina e magari mi capita di attaccarmela qui [indica la fronte], insomma, cioè quando la situazione tranquilla ci sono anche dei momenti che diventano un po' giocosi oppure ci sono le carotine e gli spinaci e dici "Ah facciamo la faccia". E se la situazione è serena i bambini ridono, ti imitano e si vede che stanno proprio a tavola con gusto (S. Int. 3).

So., che è la bambina più piccola a tavola, prende il bicchiere, lo porta alla bocca e inizia a soffiare facendo le bolle. Ad un certo punto inizia a fissare l'educatrice ridendo che ricambia lo sguardo e inizia a ridere insieme a lei ed esclama "So. cosa è successoooo? Perché la tua acqua fa le bolle?". [...] So. riprende il bicchiere e inizia a guardarlo studiando ogni suo dettaglio, a un certo punto lo capovolge facendo cadere tutta l'acqua sul tavolo. L'educatrice sorride "Guarda So. hai allagato tutto il tavolo". I bambini subito attirati dall'acqua iniziano a mettere le mani nelle pozze che si sono create e giocano felici con l'acqua sul tavolo. L'educatrice li guarda e ride "Abhh che bel disastro che stiamo facendo, chissà cosa starà pensando Valentina" e si gira verso di me e spiega "Io li lascio fare eh, è importante che facciano esperienza anche di queste cose, tanto il tavolo si pulisce e se si bagnano si cambiano (Protoc. Osserv. 3)

L'aspetto ludico evidenziato nell'intervista viene sostenuto anche a tavola, S. attraverso il gioco, riesce a creare un ambiente disteso e tranquillo, dove risulta centrale il bambino e il suo diritto di fare esperienza in modo libero anche a tavola. L'educatrice, nel contempo, dimostra 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

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 (SU. Int. 12)

SU distribuisce il formaggio nel piatto, i bambini iniziano a infilzarlo con la forchetta facendo fatica. SU sorride e mi spiega che è un gruppo molto precoce, anche il bambino più piccolo mangia già con le posate “Forse perché ha un rapporto talmente bello con il cibo” sostiene. L’educatrice li invita a usare le mani “Usate pure le mani se volete. È così comodo mangiare con le mani”. [...] Ni. guarda l’educatrice e inizia a parlare indicando il Grana, SU. lo ferma e con tono tranquillo gli dice “Facciamo che prima svuoti la bocca e poi mi dici se vuoi il bis” (Protoc. Osserv. 12).

Il clima che si respira è sereno. Il rispetto di alcune regole è vincolato alla buona riuscita del pasto ma non è il focus centrale del momento.

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 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, AM. 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 e". 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" (Protoc. Osserv. 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.

Poi ecco io uso tanto lo sguardo, perché chiacchieriamo ma non mi piace riempire tutto il tempo con le parole, mi piace che possano anche loro dire delle cose o se non dicono nulla mi piace osservarli, guardarli. Cerco di dare un rimando con lo sguardo, di farli sentire guardati. È un gesto di profonda vicinanza, che mi fa mettere vicino a loro. Ecco, una vicinanza permessa anche dal sedersi al loro livello e vicino a loro (T. Int. 10).

Vabbè il gesto più importante è lo sguardo, uno sguardo di un certo tipo è il canale principale...perché secondo me si traduce proprio nell'ascolto del bambino, dove ti spogli delle tue convinzioni e guardi cosa c'è. È un cercare di entrare in empatia in realtà. E è questa la chiave di svolta, se riesci a dire "Ok mi fermo proprio e riesco ad osservare, riesci poi a relazionarti in maniera differente" e a progettare interventi proprio su quel bambino lì. Ma infatti non è un caso che durante l'inserimento il pasto viene proposto in terza giornata perché prima ci sono anche tutta una serie di cose da osservare che ti permettono anche di capire o modularli in quel momento. Qua prima il pasto viene proposto dalla mamma, e quindi

osservi un po' anche quelle che sono le dinamiche che il bambino ha con la mamma, poi subentra l'educatrice (S. Int. 3).

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

Il mio gruppo di bambini è molto indipendente, anche se poi capita il giorno in cui ti chiedono di essere imboccati e va bene, perché è una cosa relazionale, porta un legame con la persona che ti imbecca...quindi non lo vivo come un tornare indietro anzi... la relazione viene prima di tutto. Quindi se quel giorno ha bisogno di quell'attenzione speciale, di una coccola noi non ci tiriamo indietro, quel giorno si fa (SU. Int. 12)

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 (M. Int. 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 (PA. Int. 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, come fanno notare E. e K., infatti

Gesti importanti? Li aiuti, li imbocchi, a me vien da dire che porzioni nella giusta maniera...sai quello che mangiano, c'è quello che mangia poco non gli do la frustrazione di riempirgli il piatto che sai che non lo mangia tutto, per cui anche durante la porzionatura c'è un pensiero rispetto al bambino per cui prepari il piatto, è un gesto pensato e calibrato (E. Int. 8).

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 (K. Int. 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; come sostiene M., infatti, esso

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 (M. Int. Coord. 2).

Accettare del cibo all'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

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 (SO. Int. 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

Per me il cibo è cura, quando dai da mangiare a un bambino, lo nutri, gli stai riservando un'attenzione speciale. La tavola per i bambini è un'occasione per essere visti, perché anche se non è come a casa che c'è il rapporto uno a uno, gli stai creando uno spazio loro, dove in qualche modo si sentono riconosciuti. Il cibo può diventare anche una coccola, un'attenzione speciale nei loro confronti e loro si vede che lo vivono con gioia (PT. Int. 18).

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 (I. Int.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 partecipazione, che si dipanano non solo nella condivisione del cibo ma anche dei propri stati emotivi

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 (AM. Int. 6).

I bambini, incuriositi dalla mia presenza, mi salutano e mi chiedono chi sia. Una volta spiegato che oggi sono ospite al loro tavolo e mangerò con loro iniziano a raccontarmi dalla loro giornata "Oggi abbiamo giocato tanto, mi piace giocare" dice L. Intanto, che aspettano il pranzo, i bambini più grandi parlano tra loro. Le. mi racconta di cosa le piace fare a casa con la mamma. L'educatrice interviene e mi spiega che di solito, intanto che aspettano il pranzo, si raccontano quello che è stato fatto a casa la sera precedente. L'educatrice., infatti, chiede cosa hanno mangiato a casa la sera prima e chi ha cucinato. I bambini iniziano a raccontare sovrapponendo le voci. L'educatrice li richiama all'ordine sorridendo "Uno alla volta sennò non capisco" e inizia a conversare con loro concentrando l'attenzione su un bambino alla volta (Protoc. Osserv. 2).

La cura, la relazione, per me sono importanti al momento del pasto...la cura dei particolari, la cura della relazione perché il pasto è relazione. E poi i bambini al nido affrontano il pasto in modo completamente diverso da casa, perché mangiano insieme, in gruppo, non hanno altri stimoli di disturbo...come può essere a casa (E. Int. 8).

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.

Se penso a un'emozione è sicuramente la piacevolezza di quel momento e la tranquillità di quel momento, cioè il fatto di stare seduti tutti insieme attorno al tavolino, sulle seggioline crea un abbassamento del tono generale in cui questa ritualità, questa posizione, questa attesa appunto del momento del pasto si connota come un momento anzitutto molto tranquillo, c'è proprio un abbassamento del tono, una tranquillità loro e una piacevolezza di tutti, anche di quelli che non sono i più mangioni, per dire... quindi l'attesa, il desiderio e sicuramente la convivialità che si crea, un accudimento perché comunque per me il cibo è anche un momento di approfondimento per la coccola (A. Int. 1).

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 mi mette più in ansia non il fatto che non mangi ma che i genitori continuano 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 (T. Int. 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 con 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 (K. Focus. 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 sottolineando la positività del momento e di ciò che viene messo in circolo, è solo attraverso la richiesta 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

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... (I. Int. 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 vien e 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 (PA. Int. 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 M., 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 (M. Int. Coord. 2).

Questa dimensione è emersa in modo molto forte durante i focus group, attraverso la condivisione dell'immagine del quadro di Frida Kahlo (Fig.4). 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 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 (K. Focus 1).

Guardano il quadro, concentrandomi sul volto della donna che allatta sembra che abbia una maschera...mi è venuto in mente le mamme che allattano, che spesso usano il cellulare ed è come se avessero una maschera, perché come nel quadro lo sguardo non è rivolto al bambino e il volto rimane nascosto...non c'è un contatto e viene limitata la relazione. È un dare da mangiare in modo meccanico, dove viene a meno il momento di fusione, si vede che non c'è affettività. Questo è un rischio anche per noi, noi il cellulare, ovviamente, non possiamo usarlo...ma ci sono altri modi per mettere una maschera e in quel caso cosa passi al bambino? Non c'è uno scambio affettivo che è fondamentale nel pasto e il nutrimento che passi non è abbastanza nutriente, anzi è denso di emozioni negative (I. Focus 2).

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 (F. Focus 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 instaurare 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

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 mai. 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 (SI. Int. 4).

In questo episodio le emozioni dell'educatrici 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

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 "Bob? 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 (I. Int. 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 (K. Int. 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

Beb, 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 (SU. Int. 12).

Il cibo, e soprattutto determinati alimenti, diventano simbolo del materno (Juil, 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 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 solo 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."

(Susanna Tamaro, 1992).

Il passo di apertura è tratto dal romanzo breve per ragazzi *Cuore di Ciccio* 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 ciccio. 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.

È stato scelto di presentare questo brano perché 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. Quello che emerge dalle parole delle educatrici 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 i lasciano prendere per la gola, se accettano di mangiar. E poi nell'inserimento dici "Si 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 (K. Int. 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.

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 (A. Int. 1).

Diciamo che il pasto, ma anche il sonno, sono i momenti a cui i genitori sono più interessati...perché sono quelli che li mettono più alla prova e su cui più facilmente vanno in crisi (PT. Int. 18).

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

Spiego sempre ai genitori che un bambino non muore di fame; quindi, li rassicuro perché anche io sono serena su questo. Basta viverlo con serenità il momento e poi il bambino inizia a mangiare. Poi ecco al nido è diverso, è molto più semplice perché non c'è un'attivazione emotiva così forte come sarebbe a casa...qua se avanza un cucchiaino fa niente, a casa aiuto! (T. Int. 10).

Il modo con cui ci poniamo come adulti influisce, noi vogliamo bene ai bambini ma non siamo le loro mamme e quindi se quel giorno non mangiano non andiamo in ansia. Entrano in gioco dei meccanismi sul piano emotivo che influenzano il loro rapporto con il cibo, e non è facile gestirli, perché sui genitori hanno una presa diversa (PT. Int. 18).

Il cibo muove veramente tantissimo, il pasto è un momento molto intenso. Le nostre educatrici sono molto formate su questo e spesso si fanno carico di supportare anche i genitori, perché ovviamente il rapporto che vivono loro con il cibo dei figli è molto diverso, lo vivono più intensamente. Quindi per noi si tratta di creare uno spazio di contenimento per le loro ansie e uno spazio dove non si sentano giudicati (G. Int. Coord. 1).

La gestione del pasto da parte dei genitori è caratterizzata spesso 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 concentra sulla sua funzione riempitiva, che si manifesta nella paura “del piatto non vuoto”

Ma sai che ho un paradosso in testa? Ci sono i classici bambinoni che li vedi, non hanno bisogno di cibo, ma ti arrivano le mamme che sono preoccupate che non mangino abbastanza. E poi ti vedi quelli esilini che ti dicono “Massì tanto l'importante che stiano bene” ... e lì dipende molto dal vissuto del genitore... mamme che hanno il bisogno di riempire e i bambini devono mangiare e mamme più tranquille e naturali che vivono bene il rapporto con il cibo anche se i bambini sono più esilini. C'è proprio questa disparità, che dico, oggi mica si muore di fame, se non mangi al nido mangi a casa. Soprattutto i genitori dei bambini più rotondi che devono continuamente nutrire, nutrire, nutrire...ma non solo sul cibo eh, su tutto hanno questo atteggiamento, cercano di riempirli su tutti gli spetti. È che con il genitore non è facile confrontarsi su questo tema, sulle preoccupazioni mangia-non mangia, che sembrano essere sempre centrali per lui e non riesce a vedere altro (AM. Int. 6).

Sono molto varie le famiglie, anche sul fatto mangia o non mangia, alcuni sono tranquilli e sereni anche se quella volta non mangia, altri no, passa una volta ma già alla seconda vanno in ansia e io vado in soggezione perché si vede che hanno aspettative sul bambino e su di te (EL. Int. 9).

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. Ciò emerge in modo preponderante dai racconti delle educatrici

Noi abbiamo una mamma che è super informata sul cibo e l'alimentazione e spesso quindi ci riprende...più che altro su come diamo il cibo, ad esempio la banana tagliata a rondelle e non schiacciata a cucchiaino o perché ha visto un bambino che mangia il pane in piedi. Lei ha molta paura dei rischi, quindi tutto deve essere ben sminuzzato e si mangia a tavola seduti. Oppure c'è un'altra mamma che non vuole che il bambino si sporchi e deve essere rispettoso a tavola; quindi, bisogna stare attenti, seduti bene e non si può giocare con il cibo. Quindi non è semplice gestire queste cose, anche perché sono contrarie alla nostra filosofia (P. Focus 2).

Quest'anno c'era la nonna che ha fatto l'inserimento e dice "A casa gli faccio vedere il cartone animato mentre mangia", e io "Vabbè adesso non ce l'abbiamo il cartone". E io gli ho messo davanti il piatto, ho provato a dargli due cucchiaini, non li ha voluti e io mi sono girata dall'altra parte, ho guardato un altro bambino e lei "Ma non insiste?". Le ho detto "No, no, va beh, diamole anche il tempo di capire chi sono io e che situazione sta vivendo". E quindi questa nonna faceva un po' fatica perché secondo lei se non mangiava io dovevo forzarla (P. Int. 2).

Ci sono anche le famiglie che dicono "Il mio bambino non mangia" ma perché probabilmente si aspettano che mangino tre fondine di lasagne, quando in realtà magari c'è il piatto di pasta e gli basta anche a quel bambino, ma loro si aspettano da te che gli fai terminare quello che hanno nel piatto (S. Int. 3).

Le richieste dei genitori 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

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 (SI. Int. 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.

Le educatrici riferiscono di offrire spesso 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 (S. Int. 3).

E comunque io cerco sempre di rassicurarli, dico "Guarda, ha mangiato poco, però l'importante, soprattutto nei primi tempi, è che lui viva bene il pasto, perché se deve insistere a dargli da mangiare incomincia a viverlo male. Quindi i primi tempi non insisterò", glielo dico, "Non insisterò perché mangi, cioè non mi preoccupo se non mangia, l'importante è che va bene il pasto. Poi vedrai che pian piano..." infatti poi in genere è sempre così: i primi tempi non mangiano, poi si sbloccano (P. Int. 2).

Per loro è importante che abbiano mangiato, è la cosa che chiedono sempre, soprattutto se a casa fanno fatica. Io cerco sempre di tranquillizzarli molto... se mangiano al nido e non a casa li tranquillizzo, dicendo "Hai visto, ha mangiato, quindi è capace di farlo, ha solo bisogno del suo tempo" ...ecco cerco sempre di condividere con loro le fatiche...(I. Int. 10).

Le parole delle educatrici evidenziano una forte consapevolezza sugli aspetti simbolici del cibo 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

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 (I. Int. 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 cucchiaini 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 (N. Int. 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 i piatti “Ti preparo questo e quello”, loro 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 lascio fare e ha iniziato a funzionare. Questa cosa piano piano si è stemperata. Il pasto può diventare è una scusa per vedere nella relazione chi è il più forte, i bambini hanno in mano un’arma potentissima e lo sanno... (SU. Int. 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. SU. 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 (SU. Int. 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 a 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

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... (P. Int. 2).

Qui i bambini difficilmente hanno problemi nel mangiare, anche quelli che a casa invece fanno fatica...e qui ti accorgi che è tutto un discorso di relazione: più i genitori insistono e più i bambini non mangiano. Qui invece riescono a sbloccarsi perché abbiamo un approccio diverso (G. Int. Coord.1).

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 (ER. Int. 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

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 (SO. Int. 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

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 (S. Int. 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 (I. Int. 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 (I. Int. 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

Ab, stamattina mi è capitata una cosa simpatica: è arrivata una mamma con un foglio e mi fa “Guarda EL., se può interessare anche alle altre mamme”, in pratica ha fatto una tabella, data da un’amica nutrizionista, dove segna quante volte il bambino mangia la carne, quante il pesce...e quindi vabbè me l’ha fatto girare nel gruppo delle mamme e il riscontro è stato da parte di alcune “Ab grazie interessante” e di altre “L’ho provato a fare ma è durato tre giorni”. Questa mamma usava questa tabella per poi saper cosa prendere quando faceva la spesa e cosa fare a cena ed evitare che il bambino mangiasse la stessa cosa del pranzo...però è stato bello vedere i riscontri diversi dalle famiglie, da chi ha apprezzato e ha cercato di utilizzarlo e chi no perché troppo impegnativo.

Ci sono molti genitori che sono preoccupati dagli aspetti medici, ci sono anche quelli che ti dicono di non dargli il bis, e io mi dico “Cavolo poveretto ha fame”, ma il genitore ti dice di no perché il pediatra dice di no, perché sono sovrappeso, o sono controllati...e io dico “Cavolo, ma è una soddisfazione vederli mangiare”. È così, le famiglie le trovi spesso in un eccesso o in un altro. Da quelle preoccupate perché non mangiano a quelle invece che li tengono eccessivamente in regola (EL. Int. 9).

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? (K. Int. 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

(Focus 1)

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: Sisi 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 "Tooooo", 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 2)

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.

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

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 (M. Int. 14).

Molto buono, anzi forse un po’ troppo. Mi piace mangiare, cucinare, andare a mangiare e scoprire cucine nuove e sapori diversi. Rinuncio a tante cose ma al cibo no. 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 (SU. Int. 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

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 (PT. Int. 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. Mi piace mangiare e mi piace festeggiare e onorare la tavola invitando ospiti, questo è il più bel regalo che posso fare agli amici.

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, se 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 (N. Int. 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

Emm... allora 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-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, non tantissimi eh, però diciamo che mi aveva un po' sballato tutto il metabolismo. 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 (S. Int. 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 (T. Int. 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 vis sute, 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

Per me è un momento piacevole, anche se ho fatto un po' fatica perché io avevo 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 (F. Int.13).

Allora, 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 [risata]. 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 [risata]. 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 (P. Int.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 P., 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 soggettazione 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.

Allora. 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 bob, dico 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 Tegalino, io dovevo mangiare la macedonia. Ecco, questo ricordo orripilante della pediatra che diceva a mia mamma "Falle una bella ciotola di Macedonia". Cioè...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... (A. Int. 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" (A. Int. 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 [risata]...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 loro [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 [risata]. 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 (AM. Int. 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 [risata] (AM. Int. 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 sono sempre stata amata da mio marito per come sono e dalla menopausa 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 sì...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 (E. Int. 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 (E. Int. 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 da parte loro. Non a caso entrambe le educatrici sostengono che loro devono affrontare più spesso bambini con difficoltà nel mangiare rispetto alle loro 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...allora...aspetta... la risposta è sì perché stai entrando in relazione, soprattutto in questo momento [il pasto] che 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, no? Più che altro perché sappiamo tutti che cosa è sbagliato e che cosa invece è più giusto o può far meglio a quel bambino in quella relazione o in quella dinamica. Per cui nel momento in cui tu riesci a capire quelle che sono le tue difficoltà e quei limiti, ma non riversarli in quella relazione, allora lì stai facendo bene il tuo lavoro. Poi probabilmente chi ha avuto dei traumi maggiori deve fare dei conti diversi oppure fa più fatica. Però per me, cioè, il fatto di avere comunque 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, non portare il tuo" 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 (S. Int. 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 (ER. Int. 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 Questioni aperte: il confronto internazionale con la Francia

Quando all'inizio del percorso di dottorato è stato definito il disegno della ricerca presentata, era stato ipotizzato lo svolgimento di uno studio di caso comparativo a livello internazionale. L'obiettivo era quello di maturare uno sguardo aperto e complesso sulle pratiche alimentari, confrontando come prendessero forma in servizi educativi per la prima infanzia situati in due contesti nazionali e culturali diversi. Grazie alla collaborazione con l'Université de Paris8-Vincennes- Saint-Denis nei progetti di ricerca *EducEurope: l'éducation dans l'Europe d'aujourd'hui, Enjeux humains de la Covid 19, Esperienze durante la pandemia di Covid 19 nella pratica professionale e*

nella formazione, è stata avviata una partnership con l'obiettivo di condurre una ricerca comparativa tra un nido d'infanzia situato in Italia e un *crèche* in Francia. Tuttavia, nel corso della ricerca, la pandemia da Covid-19 ha preso il sopravvento, costringendo così a rivedere il disegno di ricerca ideato a inizio carriera. La fase osservativa in Francia è stata eliminata, è stato possibile solamente effettuare due interviste da remoto con una coordinatrice e un'educatrice di nidi d'infanzia francesi.

La traccia dell'intervista è stata mantenuta invariata rispetto a quelle svolte in Italia, i temi esplorati risultano quindi simili. I dati emersi sono interessanti, seppur limitati e circoscritti a un campione di ricerca assai ridotto.

La prima intervista è stata svolta con P., educatrice e coordinatrice di alcuni nidi di Parigi, che apre il dialogo con una precisazione fondamentale sui servizi educativi prescolari in Francia, da cui prende forma tutto lo scambio seguente sul tema del nutrimento.

Nello Stato francese esistono diverse tipologie di servizi dedicati all'accoglienza e alla cura dei bambini in età prescolastica. I *crèches*, che corrispondono ai nidi d'infanzia italiani, possono avere una struttura organizzativa diversa che varia dalla formazione del personale inserito, al numero di bambini accolti, al progetto pedagogico di fondo e agli obiettivi perseguiti. I bambini possono accedere al nido dai due mesi d'età fino ai tre anni, quando poi vanno all'*école maternelle*, obbligatoria e gratuita.

Le due tipologie di nido in cui P. ha maturato la sua esperienza professionale sono i *crèches collectives* e i *crèches familiales*.

Il *crèche collective* può ospitare generalmente fino a 60 bambini, è gestito da un ente locale o da un gestore privato. Il nido è posto sotto il controllo e la vigilanza del Servizio dipartimentale per la protezione materna e infantile. La cura dei bambini è erogata da un team di professionisti che comprende il seguente personale: direttore, personale medico ed educatori della prima infanzia. Il rapporto educatori-bambini è di 1 a 6.

Per quanto riguarda, invece, il *crèche familiale* si costituisce come un micronido privato, dove l'*assistante maternelle* accoglie da 1 a 4 bambini in casa propria. Il nido è sempre posto sotto il controllo e la vigilanza della Protezione Materna e Infantile. Solitamente i genitori preferiscono questa forma di nido poiché il bambino riceve più attenzioni individuali e forma uno stretto legame con l'educatore.

La differenza organizzativa tra le due tipologie di nido è illustrata da P. per spiegare quale sia secondo lei la differenza tra alimentare e nutrire. Riflettendo sui termini risponde, infatti,

Mi vengono in mente due esempi per spiegare la differenza tra i due termini. In Francia ci sono i nidi collettivi e i nidi familiari. Nei nidi collettivi ci sono più professionisti che lavorano, più personale e più

bambini, per pranzo gli si dà un grande piatto che contiene tutto, primo, secondo, contorno, tranne il dessert che viene dato a parte, i bambini scelgono loro cosa mangiare, nessuno li sforza e se non finiscono il piatto nessuno ci fa caso. Le porzioni sono uguali per tutti. Nei nidi familiari, invece, c'è solo un'educatrice che ci lavora, di solito di origine magrebina, i bambini sono più piccoli e di numero inferiore, c'è, quindi, una dimensione più familiare. Qui si mangia insieme, ma ognuno segue il proprio ritmo e le porzioni sono date in base a chi ha più o meno fame. L'educatrice qui invoglia i bambini a mangiare e a finire quello che hanno nel piatto se non mangiano. Se il piatto non viene finito c'è un forte investimento personale e culturale, perché se il cibo offerto viene rifiutato si ha paura che non sia buono. Qui forse incide un fatto culturale, perché per le donne magrebine l'offrire il cibo è un atto molto affettivizzato e se a quello a cui si offre non gradisce si vive come offesa (P. Int. Fr. 1).

Nei nidi familiari emerge maggiormente la prospettiva del nutrimento: il cibo offerto crea una connessione tra educatrice e bambino. Il bambino può manifestare i suoi gusti, le sue preferenze, richiedendo un pasto personalizzato; può concedersi di stare ai propri tempi, è l'organizzazione che si adegua ai suoi bisogni. Al contempo, l'educatrice trasmette qualcosa di sé, offrendo un cibo affettivamente connotato, preparato con cura e appositamente per il singolo bambino. Per P. la prospettiva alimentare che si assume nei nidi familiari è più orientata al nutrimento, perché c'è una dimensione di cura più intima, mentre nei nidi collettivi si esercita un'alimentazione depersonalizzata.

Anche l'organizzazione dei tempi e degli spazi è molto differente, come emerge dalle sue parole infatti

Nei nidi familiari c'è una cura più attenta del bambino singolo, gli si dà più attenzione, nei nidi collettivi un educatore deve gestire più bambini alla volta, quindi, è più difficile che si occupi del singolo e non solo nell'alimentazione ma in tutto. Perciò, se imbocco uno poi devo imboccare anche l'altro, quindi non imbocco nessuno. Quindi qui gli educatori cercano di velocizzare l'indipendenza dei bambini, accorciando i tempi e standardizzandoli, sembra che si debba fare in fretta per far finire il pranzo al bambino perché poi ci sono altre attività da svolgere, il pranzo diventa una lotta contro l'orologio, insomma. Nel nido collettivo al pasto non viene data importanza educativa, è qualcosa da svolgere velocemente per lasciare spazio ad altro, nel nido familiare invece assume molta importanza, se il bambino non mangia le assistenti si preoccupano. Anche gli spazi sono diversi, ovviamente nei nidi familiari gli spazi sono più intimi, mentre nei nidi collettivi ci sono questi tavoloni dove si mangia tutti insieme ed è tutto molto più incasinato. Nei nidi familiari gli spazi si adattano al bambino, alla sua comodità, in quelli collettivi no, perché hanno un'organizzazione serrata che non prevede cambiamenti (P. Int. Fr. 1).

La lentezza del momento è rilevata come dimensione fondamentale per una migliore gestione del pasto: premettere al bambino di stare ai suoi tempi, di familiarizzare con il cibo prima di mangiarlo, di concedersi di socializzare anche con i suoi compagni e la figura educativa, sono considerati aspetti imprescindibili per promuovere una visione educativa del pasto.

Per quanto riguarda la postura degli educatori, invece, emerge un dato interessante: gli educatori dei *crèches collectives*, che hanno una formazione più alta rispetto alle *assistantes maternelles*, tendono ad assumere una postura più distante dai bambini, mentre quest'ultime impostano una relazione più intima e improntata al *maternage*

Gli educatori dei nidi collettivi hanno una postura totalmente diversa, forse perché hanno una formazione più specifica e la maggior professionalizzazione li porta a essere più distaccati, mentre le assistantes maternelles hanno un approccio più materno. Forse incidono molto anche le aspettative della famiglia, perché la scelta della famiglia di mandare il figlio in un tipo di nido piuttosto che un altro presuppongono delle attese diverse: i nidi collettivi sono visti come più professionali e il focus è più sullo sviluppo di competenze da parte dei bambini mentre nei nidi classici l'attenzione è rivolta alla cura e alla relazione. I genitori che mandano i figli nei nidi collettivi sono meno preoccupati se il bambino non mangia; invece, quelli che li mandano in quelli familiari sei preoccupano maggiormente, perché temono che ci sia qualcosa che non va nella relazione. Ciò che ne deriva è anche un approccio diverso al cibo da parte delle figure professionali, gli educatori hanno un approccio più distaccato e standardizzato verso ogni bambino, mentre le assistantes maternelles hanno una funzione più materna, si preoccupano di più, se non mangiano offrono un cibo diverso... e così riescono ad ottenere maggiormente fiducia da parte dei bambini...e se hanno fiducia loro mangiano, tutto sta in quello (P. Int. Fr. 1).

La fiducia tra professionista dell'educazione e bambino è ritenuta la base per instaurare un rapporto positivo con il cibo e per permettere al bambino di assumere ciò che gli viene offerto senza timori. Fiducia che viene costruita con una serie di gesti che portano a una maggiore intimità tra professionista e bambino. Nei nidi collettivi i gesti sono percepiti come più asettici, mentre in quello familiare sono più curati e materni, la prossimità fisica è più rilevante e vengono anche utilizzati dei nomignoli per dare una connotazione ancora più affettivizzata alla relazione. I presupposti teorici con cui l'équipe educativa pensa la gestualità da mantenere durante il momento del pasto sono diametralmente opposti nei due nidi: come riporta P., se nei nidi collettivi i gesti servono per creare una "buona distanza" tra bambini e educatore, nei nidi familiari ci si interroga per mantenere una "buona prossimità" al bambino. Da tale riflessione, perciò, ne deriva che i significati che vengono attribuiti al momento del pasto, e alla postura

educativa in generale, sono completamente diversi e implicano due modalità molto diverse di entrare in relazione e di abitare lo spazio della tavola.

Per quanto riguarda il tema della trasmissione intergenerazionale, P. dimostra una certa consapevolezza riguardo a questa dimensione, sostiene infatti che

Da piccola ho sofferto di quella che oggi definirebbero anoressia infantile, rifiutavo il cibo e non volevo mangiare. Sicuramente le mie esperienze durante l'infanzia, i miei ricordi, la mia storia hanno influenzato i modi con cui nutro i bambini. Se un bambino non mangia non insisto sul fargli assumere cibo, ma mi interrogo su cosa possa esserci dietro, su cosa sta esprimendo attraverso il cibo. Perché per me il non mangiare non è semplicemente una mancanza di fame, ma può celare altri bisogni (P. Int. Fr. 1).

La sua sofferenza infantile le ha permesso di maturare uno sguardo più complesso sul cibo, permettendole di avvicinarsi maggiormente ai bambini che nutre, cercando di comprendere ciò che stanno realmente comunicando con il cibo.

La seconda intervista effettuata nell'ambito francese ha coinvolto M., una coordinatrice di nidi e formatrice pedagogica che da anni svolge una professione di secondo livello.

L'intervista viene aperta con una riflessione sulla distinzione tra alimentazione, nutrizione e nutrimento, termini che per M. aprono a significati molto diversi

Per me la nutrizione è qualcosa di più scientifico, qualcosa che viene deciso dall'équipe educativa che comprende anche le figure sanitarie, ci si preoccupa perciò della qualità del cibo che si assume e del suo bilanciamento. L'alimentazione invece è la materializzazione della nutrizione, la messa in atto della nutrizione e comprende la scelta del cibo, la sua preparazione, le filosofie che guidano le scelte alimentari. L'alimentazione è la parte educativa della nutrizione. Io, personalmente, inserirei un altro livello tra nutrizione e alimentazione, il pasto, che è la parte più importante, che permette ad alimentazione e nutrizione di trasformarsi in nutrimento. Il nutrimento porta in sé tutta la dimensione relazionale con l'educatore che ti nutre, implica il suo sguardo, la sua postura, la sua corporeità (M. Int. Fr. 2).

Come è avvenuto nelle interviste svolte in Italia, si evidenzia la necessità di definire in modo preciso le parole e i termini che vengono utilizzati in riferimento al momento del pasto. Ogni parola veicola non solo un significato diverso attribuibile al momento alimentare, ma implica l'adozione di una postura specifica e un'attenzione ad aspetti molto diversi tra loro. Nell'ambito del nido, perciò, viene confermato come gli educatori devono tendere alla dimensione del

nutrimento, in quanto presuppone un'attenzione non solo per la dimensione alimentare ma, soprattutto, per la sfera emotiva e relazionale.

I gesti che ne derivano devono, perciò, essere emotivamente densi,

I gesti vanno curati e pensati, c'è una differenza tra dar da mangiare a un bambino e nutrirlo. Se l'educatore utilizza gesti accoglienti, penso al sorriso ad esempio, nutre il bambino anche affettivamente e questa è una cosa importante. L'educatore deve essere anche un attento osservatore di come il bambino prende il cibo che gli viene dato. Ci sono bambini che attraverso il cibo manifestano grandi disagi, rifiutano il cibo, lo prendono a piccole dosi. L'educatore deve prestare attenzione e nel caso di difficoltà creare un'alleanza con i genitori, che devono essere coinvolti in questi casi (M. Int. Fr. 2).

L'alleanza con le famiglie è ritenuta fondamentale, viene riportato da M. che spesso famiglie e educatori entrano in conflitto, perché se il bambino non mangia le famiglie esprimono dubbi sulla fiducia nei confronti dell'educatore

Quando un bambino non mangia le famiglie insistono molto sulla quantità e le loro preoccupazioni sono portate su questo piano. Loro affidano il loro bambino all'educatore e quindi vogliono essere rassicurati sul fatto che mangino tanto e tutto. Gli educatori, invece, insistono molto sulla dimensione del piacere, cercano spesso di far capire ai genitori che l'aspetto importante è che i bambini vivano serenamente il pasto e con piacere, anche se non mangiano tutto e non mangiano tutti i cibi, anche se spesso al nido i bambini mangiano cibi che a casa non mangiano e i genitori si stupiscono. Gli educatori, quindi, spostano la loro attenzione dalla quantità e qualità del cibo a ciò che al bambino piace e a come fare per promuovere questo piacere, rispettando il desiderio del bambino e i suoi gusti (M. Int. Fr. 2)

L'alleanza con i genitori risulta essere molto complessa da istituire: quando si parla di cibo si tocca direttamente il rapporto che c'è tra mamma e bambino e perciò l'educatore deve intervenire con delicatezza e restando sulla soglia. I genitori non devono sentirsi giudicati o colpevolizzati, ma devono sperimentare un supporto da parte degli educatori, che li porta a riorientare la loro visione sul cibo e sul nutrimento, imparando così a valorizzare aspetti più profondi rispetto a quelli semplicemente nutrizionali.

Un'altra dimensione importante che viene sottolineata è quella corporea. La corporeità che si manifesta nel nutrimento deve riprodurre quella che la mamma assume quando nutre il suo bambino, soprattutto nel caso in cui i bambini sono molto piccoli

Io nei miei nidi, consiglio sempre alle educatrici di prendere in braccio i bambini quando gli danno il biberon. Ci sono bambini che non riescono a sostenere il contatto, in qual caso non vanno forzati, basta reggergli il biberon con la mano, così sperimentano lo stesso la vicinanza, oppure utilizzare la parola, verbalizzando i gesti e le emozioni che transitano in quel momento. Però ecco, se si riesce bisogna prenderli in braccio, perché il nutrimento avviene solo se c'è una certa corporeità. Infatti, nei miei nidi ho cercato di ridurre il numero di bambini per educatori, così da evitare che i bambini sperimentano la solitudine alimentare mangiando da soli, senza un contatto diretto con l'educatore, perché in quel momento non vanno nutriti solo con il cibo (M. Int. Fr. 2).

Il corpo dell'educatore diventa la risorsa fondamentale per costruire il momento del pasto; per M., perciò, è necessaria anche una cura del corpo dell'educatore, perché è attraverso questo strumento che la relazione si struttura e i significati vengono trasmessi da pelle a pelle.

Una riflessione pedagogica profonda diventa necessaria anche per la strutturazione degli spazi. Spazi adeguati permettono all'educatore di assumere una postura adeguata, che sappia trasmettere vicinanza emotiva. Ogni oggetto che entra in scena deve essere pensato e declinato nel suo significato più simbolico

I bambini più grandi mangiano su dei tavoli grandi, devono essere comodi e stare bene a tavola. L'educatore non deve stare in piedi ma deve sedersi accanto a loro, al loro livello. Tutto deve essere pensato nei minimi dettagli. Ti faccio un esempio, io mi sono battuta molto per far spostare la pattumiera nei miei nidi in modo che non sia vicino ai tavoli, perché eravamo abituati ad avere la pattumiera sotto il tavolo e quando i bambini avanzavano qualcosa si gettava tutto dentro, davanti a loro. E io mi sono chiesta "Ma come? Noi insistiamo a dire ai bambini che il cibo è importante e li nutre ma poi quello che non vogliono lo buttiamo via" Si è aperta così tutta una riflessione sullo scarto, sul significato simbolico che gli stavamo dando (M. Int. Fr. 2).

Per quanto riguarda la trasmissione intergenerazionale durante il momento del pasto, M. sostiene la trasmissione di parti di sé e della propria storia ai bambini da parte degli educatori è frequente a tavola

Le emozioni degli educatori, i loro vissuti, transitano a tavola. Ricordo un'educatrice che provava ansia e angoscia per i resti di cibo lasciati nel piatto, non lo sopportava proprio...e chissà come mai i bambini che avanzavano cibo capitavano sempre a lei. Allora con questa educatrice ho un fatto un lavoro di supporto, in cui abbiamo esplorato insieme la sua storia...ed è uscito che la reazione agli avanzzi, al

rifiuto del cibo veniva da un senso di mancanza, lei veniva dal Senegal, da una famiglia molto numerosa, dove probabilmente ha sperimentato anche la fame, ora che era in Francia andava spesso nei supermercati a fare scorte di cibo, non sopportava l'idea della mancanza di cibo. La grossa difficoltà è stata farle prendere distanza dalla propria storia e farle capire cosa le era richiesto nel suo ruolo professionale, ovvero che i bambini potessero anche lasciare il cibo. Sicuramente il suo problema derivava dalla prospettiva culturale radicata in lei e così trasmetteva ai bambini non solo la sua biografia ma tutta una biografia familiare che aveva un certo peso su di lei (M. Int. Fr. 2).

In questi casi, il lavoro d'équipe risulta fondamentale per prendere consapevolezza dell'eredità familiare e culturale di cui siamo portatori e di come questa venga trasmessa ai soggetti su cui esercitiamo una funzione educativa, permettendo, in alcuni casi, di distaccarsene.

I dati emersi dalle interviste francesi risultano interessanti e densi. Nonostante presentino delle risonanze con quanto emerso dalle interviste svolte in Italia, si possono ravvisare anche delle differenze che sarebbe interessante esplorare e leggere in chiave culturale, ma anche simbolica. Una delle azioni future possibili, potrebbe essere quella di ampliare il campione di ricerca in Francia e condurre delle osservazioni sul campo, così da creare delle *best practices* che nascano anche dal confronto internazionale e che tengano conto della ricchezza degli sguardi sull'educazione maturati in contesti culturali diversi.

4.3 Verso una disseminazione di pratiche: riflessione sui dati emersi

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 (Bertoncini 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 (Ulivieri Stiozzi, 2013) 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 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 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.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Acocella, I. & Cataldi, S. (2020). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. Sage: London.
- Alves, R. A. (1998). *Parole da mangiare*. Edizioni Qiqajon-Comunità di Bose: Magnano.
- Ambrosio, M. (2010). *Il cibo, una via di relazione*. Edizioni Fernandel: Ravenna.
- Ammaniti, M., Lucarelli, L. & Cimino, S. (2004). Trasmissione intergenerazionale: disturbi alimentari infantili e psicopatologia materna. In *9° Congresso Nazionale della Società Italiana di Psicopatologia*, vol. 10(1), pp. 127-129.
- Anderson, E. (2005). *Everyone eats. Understanding food and culture*. University Press: NewYork.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (2001) (a cura di). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Antonelli, M., Cadel, E. & Massari, S. (2020). Verso il 2030. Educare alla cittadinanza attiva attraverso la sostenibilità alimentare e ambientale, *Equilibri, Rivista per lo sviluppo sostenibile*, vol. 1/2020, pp. 98-104.
- Appadurai, A. (1981). Gastropolitics in Hindou South Asia, in *American Ethnologist*, 8, pp. 494-511.
- Appadurai, A. (1988). How to make a National Cuisine: Cookbooks in Contemporary India. *Comparative Studies in Society and History*, vol. 30, pp. 3-24.
- Arcidiacono, F. (2017). Narrare in famiglia, narrare la famiglia: dialoghi domestici tra genitori e figli. *Enthymema*, XX 2017, ISSN 2037-2426, p.20.
- Atkinson, R. (2002) *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux*, Editions du Seuil: Paris.
- Augé, M. (2009). *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. & Colicchi, E. (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Carocci: Roma.
- 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. (2018) (a cura di). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. FrancoAngeli: Milano.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli: Milano.
- Barone, P. (a cura di). (2018). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. FrancoAngeli: Milano.
- Barone, P., Ferrante, A. & Sartori, D. (2014). *Formazione e post-umanesimo: sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Barone, P., Orsenigo, J., & Palmieri, C. (2002). *Riccardo Massa: Lezioni sull'esperienza della follia*. FrancoAngeli: Milano.
- Barthes, R. (1961). Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 16^e année, N. 5/1961, pp. 977-986.
- Barthes, R. (1964). Elements de sémiologie. *Communications*, vol. 4, 1964. *Recherches sémiologiques*. pp. 91-135.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Dutton: New York.
- Baudrillard, J. (1972). *La società dei consumi*. Trad. it., Il Mulino: Bologna, 1976.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Bauman, Z. (2011). *Consumo, dunque sono*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Becchi, E. (2021) (a cura di). *Anna Freud. Infanzia e pedagogia*. Morcelliana: Brescia.
- 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.
- Benôit, D. (2000). Feeding disorders, failure to thrive and obesity. In C. Zeanah. *Handbook of infant Mental Health*. Guilford Press: New York, pp. 311-325.
- Bensayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli Editore: Milano.
- Bernardi, S., Dei, F. & Meloni, P., (a cura di). (2011). *La materia del quotidiano. Per un'antropologia degli oggetti ordinari*. Pacini: Pisa.
- Bertocci, B. & Cavallero, P. (2017). Il cibo: uno strumento per socializzare le generazioni. *Turismo e Psicologia, Rivista interdisciplinare di studi, ricerche e formazione*, vol. 10 (2), pp. 54-68.
- Bestetti, G. (2007). *Piccolissimi al nido*. Armando Editore: 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.
- Bondioli, A., Gobetto, B. & Savio, D. (2018). *Tra 0-6 Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Zeroseiup: Bergamo.
- Bonetti, R. (2019). *Etnografie in bottiglia: Apprendere per relazioni nei contesti educativi*. Mimesi: Milano.
- Boni, F. (2020). Stranger Things: dare un senso a una quotidianità perturbante. *Sociologia della comunicazione*, vol. 60 (2), pp. 46-56. FrancoAngeli: Milano.
- Bordet, J., Bénony-Viodé, C., Pierrehumbert, B., Bénony, H., & Sanchez, S. (2011). Alimentation et transmission mère-enfant. *Champ Psy*, vol. 60(2), pp. 63-73.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, Anno XVIII, n.1-2020, pp. 183-196.
- 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. (1972). *L'attaccamento alla madre*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss*. Basic Books: New York.
- Bril, B., Hombessa-Nkounkou, E, Bouville, J & Ocampo, C., (2001). From milk to adult diet: A comparative study on the socialization of food. *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 9 (3-4), pp. 155-186.
- Brillat-Savarin, A. (1998). *Fisiologia del gusto*. Sellerio Editore: Palermo.
- Bruegel, M. & Gojard, S. (2001). Introduction: Food and education, *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 9(3-4), pp. 149-154.

- Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press: Harvard.
- Bruno, A. L. & Chung, S. (2017). Mōk pang: 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.
- Cadel, E., Massari, S., & Antonelli, M. (2020). Cibo, educazione e ricerca: costruire un futuro sostenibile. *BioLaw Journal-Rivista di BioDiritto*, vol. n. 2/2020, pp. 117-125.
- Cairns, K. (2015). *Food and femininity*. Bloomsbury Academic, Publishing: London.
- Cambi, F. (2014). *Manuale di storia della pedagogia*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Cappa, F. (2018). *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*. FrancoAngeli: Milano.
- Cardano, M. & Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*. Edizioni Carrocci: Roma.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Edizioni Carrocci: Roma.
- Cardano, M., Manocchi, M. & Venturini, G.L. (2011). *Ricerche. Un'introduzione alla metodologia delle scienze sociali*. Edizioni Carrocci: Roma.
- 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.
- Colas, A. (2018). *Food, Politics, and Society: Social Theory and the Modern Food System*. University of California Press: California.
- Cole, E.; Rothblum, E. D., Weiss, L., & Meadow, R. (2014). *Women's conflicts about eating and sexuality: The relationship between food and sex*. Routledge: London.
- Colombo, M. (1997). Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group. *Studi di Sociologia*, vol. 35(2), pp. 205-218.
- Conner, M. & Armitage, C. J. (2002). *La Psicologia a Tavola*. Il Mulino: Bologna.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Conte, M. (2006). *La pedagogia tra presenza ed assenza*. In G. Minichiello (a cura di). *Dalle pedagogie alla pedagogia*. Seminari itineranti. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia, pp. 97-103.
- Corbellini, G. (2012). *Stili alimentari e salute di genere*. FrancoAngeli: Milano.

- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino: Bologna.
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Il Mulino: Bologna.
- Corposanto, C. & De Francesco, V.S. (2016). *Le relazioni alimentari. Storia, cultura, significati*. Mimesis: Milano.
- Corradini, L. (2000). *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng*. SEAM: Fornello.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. FrancoAngeli: Milano.
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Borla: Roma.
- 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.
- Corvo, P. & Fassino, G. (2015). *Quando il cibo si fa benessere. Alimentazione e qualità della vita*. FrancoAngeli: Milano.
- Cosenza, D. (2018). *Il cibo e l'inconscio. Psicoanalisi e disturbi alimentari*. FrancoAngeli: Milano.
- 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.
- Crews, H. (1995). *A Childhood: The Biography of a Place*. University of Georgia Press: Athens
- Crumpacker, B. (2006). *The sex life of food: When body and soul meet to eat*. St. Martin's Press: New York.
- 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.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*. Reggio Children: Reggio Emilia.
- Davidson, S.K. (2015). *A bigger part of our life is connected to food: older adult food memories and food realities*. ProQuest: Chapel Hill.
- De Graaf, C. & Kok, F. J. (2010). Slow food, fast food and the control of food intake. *Nature Reviews. Endocrinology*, vol. 6(5), pp. 290-293.
- 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.
- Denzin, K. (1989). *Interpretative biography. Qualitative research methods*. Sage: Newbury Park.

- Deronzier, D. (2010). Appétit et troubles émotionnels. Ses apports à la compréhension des troubles d'alimentation et à la théorisation du développement affectif primaire de Donald W. Winnicott. *Revue française de psychanalyse*, vol. 74 (1), pp. 71-88.
- Devine, C.M. (2005). A life course perspective: Understanding food choices in time, social location, and history. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, vol. 37 (3-2005), pp. 121-128.
- Didier, C. (2008). Manger, un acte culturel. *Revue Projet*, vol. 307, n. 6, 2008, pp. 54-60.
- Dittmar, H. & Drury, J. (2000). Self-image – is it in the bag? A qualitative comparison between ordinary and excessive consumers. *Journal of Economic Psychology*, vol. 21(2), pp. 109-142.
- 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. (1970). *Purity and Danger*. Penguin: Harmondsworth.
- Douglas, M. (1984). *Food and the Social Order*. Russell Sage Foundation: New York.
- 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.
- Fabbris, G. (2003). *Il nuovo consumatore: verso il postmoderno*. FrancoAngeli: Milano.
- Fabietti, U. (1998) *L'identità etnica: Storia e critica di un concetto equivoco*. Edizioni Carocci: Roma.
- Fabietti, U. (2004). *Elementi di antropologia culturale*. Bruno Mondadori: Milano.
- Falk, P. (1994). *The consuming body*. Sage: London.
- Farb, P. & Armelagos, G. (1980). *Consuming passions, the anthropology of eating*. Houghton Mifflin: Boston.
- Farinetti, O. (2020). Sull'ambiente, sul cibo... e sui sentimenti. *Equilibri, Rivista per lo sviluppo sostenibile*, vol. 1/2020, pp. 13-20.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. FrancoAngeli: Milano.
- 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. (1988). Food, Self and Identity. *Social Science Information*, vol. 27, pp. 275-293.
- 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. (1963). *Naissance de la clinique*. Presses Universitaires de France: Paris.
- 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.
- Frank, L. (2015). Exploring Infant Feeding Practices In Food Insecure Households: What Is The Real Issue?. *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 23(3), pp. 186-209.
- 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.
- Frosh, S. (2003). Psychosocial studies and psychology: is a critical approach emerging?. *Human Relations*, vol. 56(12), pp. 1545-1567.
- Fullat, O. (2012). *Le parole del corpo*. Anicia: Roma.
- Gaddi, A.V., Fragiacomò, C. & Iavazzo, R. (2013). *Le culture del cibo. Salute e nutrizione, tradizioni, emozioni*, Springer: Milano.
- Gallerani M. & Birbes C. (2019) (a cura di). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Zeroseiup: Bergamo.
- Gambini, A. (2015). Il cibo ci lega al nostro ambiente naturale. *Rivista Bambini Edizioni Junior*, Approfondimento “Il cibo è”, pp. 18-21.
- Gazzotti, M.E. (2018). Il cibo e l'alimentazione nel percorso analitico della sociologia. *Tigor: Rivista di scienze della comunicazione e di argomentazione giuridica* - A. X. (2018) n. 1, pp. 25-41.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. *The interpretation of cultures*. pp.3-30.
- Geertz, C., Bona, E. & Gaion, R. (1998). *Interpretazione di culture*. Il Mulino: Bologna.
- Gerber, E. (2020). Ableism and its discontents: Food as a form of power, control, and resistance among disabled people living in U.S. Institutions. *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 28 (1), pp. 1-21.

- Gervilla Castillo, E. (1998). Alumno. In A.A. V.V., *Filosofía de la educación hoy. Diccionario Dykinson: Madrid*, pp. 41-43.
- 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.
- Gola, E., Volterrani, A. & Meloni, F. (2021). A social struggle against Covid-19, crisis communication during the pandemic: trust and proximity of Italian public healthcare sector administrations. *Sociologia della comunicazione*, vol. 61 (1), pp. 127-145. FrancoAngeli: Milano.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (1996). *Persone da zero a tre anni: crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Edizioni Junior: Azzano San Paolo.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, anno XVI, vol. n. 1/2018, pp. 19-31.
- 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.
- Grassi, V. (2016). *Il cibo immaginato tra produzione e consumo: prospettive socioantropologiche a confronto*. FrancoAngeli: Milano.
- Greve, A., Garnier, P., Ulvik, O. S., Øien, I., Chantseva, V., Fallang, B., ... & Rayna, S. (2019). Food practices and risk constructions in Norwegian and French kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 27(4), pp. 494-505.
- Grilli, S. (2014). Case, cibo e famiglia. pratiche dell'abitare e della relazionalità parentale. *Lares*, vol. 80(3), pp. 469-490.
- Grilo, C. M. et al. (2012). Stressful life events predict eang disorder relapse following remission: Six-year prospecve outcomes. *Internaonal Journal of Eang Disorders*, vol. 45(2), pp. 185-192.
- Griseri, A. (2020). La sostenibilità alimentare e il ruolo dell'educazione alimentare nelle scuole italiane: il contributo del tecnologo alimentare. *Doctoral dissertation, Università degli Studi della Toscana*.
- 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.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. 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.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. Sage: London.
- 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.
- Heider, K. G. (1988). The Rashomon effect: When ethnographers disagree. *American Anthropologist*, vol. 90(1), pp. 73-81.
- Holmes, D. & Gastaldo, D. (2002). Nursing as a Means of Governmentality. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 38 (6), pp. 557-565.
- Holtzman, J.D. (2006). Food and Memory. *Annual Review of Anthropology*, vol. 35, pp. 361-378.
- Horn, V. (2010). Assaporare la tradizione: cibo, identità e senso di appartenenza nella letteratura migrante. *Revista De Italianistica*, vol. 19-20, pp. 155-175.
- Howe, D., Anderson, R.J. & Dewhurst, S.A. (2017). False memories, but not false beliefs, affect implicit attitudes for food preferences. *Acta Psychologica*, vol. 179, pp. 14-22.
- 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.
- Ingram, S. (2016). Food and the autobiographical self in Harry Crews' A Childhood: The Biography of a Place. *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 24 (1-2), pp. 30-47.
- Isidori, E. (2015). La pedagogia dell'alimentazione: contributo ad una teoresi educativa, *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, Anno V–Numero 14, pp. 119-134.
- Ivers, L. C. & Cullen, K. A. (2011). Food insecurity: special considerations for women. *The American journal of clinical nutrition*, vol. 94(6), 1740S-1744S.
- Jackendoff, R. (1992). *Parts and boundaries*, in Levin B., Pinker, S., *Lexical and Conceptual Semantics*. Blackwell: Cambridge, pp. 9-45.
- Janowski, M. (2012). Introduction: Consuming Memories of Home in Constructing the Present and Imagining the Future. *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 20:3-4, pp. 175-186.

- Juul, J. (2010). *Ragazzi, a tavola! Il momento del pasto come specchio delle relazioni familiari*. Feltrinelli Editore: Milano.
- Kaes, R. (1983). *L'apparato pluripsichico*. Armando Editore: Roma.
- Kanizsa, S. (2013). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Edizioni Carocci: Roma.
- Kime, N. (2008). Children's eating behaviours: the importance of the family setting. *Royal Geographical Society*, vol. 40(3), pp. 315-322.
- 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.
- Klein, M. (1975). *Love, guilt and reparation and other works*. Hogarth Press: London.
- Kohli, R.K.S, Connolly, H. & Warman, A. (2010). Food and its meaning for asylum seeking children and young people in foster care. *Children's Geographies*, vol. 8(3), pp. 233-245.
- Kohn, E. (2021). *Come Pensano Le Foreste: Per Un'antropologia Oltre L'umano*. Nottetempo: Roma.
- Kozinets R.V. (1998). On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture, *Association for Consumer Research*, vol. 25/1998, pp. 366-371.
- Kozinets, R.V. (2010). *Netnography. Doing ethnographic research online*. Sage: Thousand Oaks.
- Kristeva, J. (1980). "Places Names." *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press: New York.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. Sage: London.
- Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press: Chicago.
- 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.
- Langacker, R.W. (1990). *Concept, image, and symbol*. Mouton de Gruyter: Berlin.
- 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.

- Leeman, R., Fischler, C. & Rozin, P. (2011). Medical doctors' attitudes and beliefs about diet and health are more like those of their lay countrymen (France, Germany, Italy, UK and USA) than those of doctors in other countries. *Appetite*, vol. 56(3), pp. 558–563.
- Leer, J. & Wistoft K. (2018). Taste in food education: A critical review essay. *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 26 (4), pp. 329-349.
- Letterio, D. & Ranieri, N. (2017). *Quel che Lacan diceva dell'anoressia*. Mimesis: Milano.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *Le totémisme aujourd'hui*. Plon: Paris
- 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.
- Lichene, C. (2019) (a cura di). *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*. Zeroseiup: Bergamo.
- Lipovetsky, G. (2000). *La terza donna. Il nuovo modello femminile*. Frassinelli: Milano.
- Liodice, 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.
- Liodice, 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.
- Lutte, G. (1986). *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Il Mulino: Bologna.
- Lynch, M. (2015). Kindergarten food familiarization. An exploratory study of teachers' perspectives on food and nutrition in kindergartens. *Appetite*, vol. 7, pp. 46-55.
- Macht, M. (2008). How emotions affect eating: A five-way model. *Appetite*, vol. 4, pp. 50-111.
- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia: in dialogo con Paul Ricoeur*. La scuola: Brescia.
- Malavasi, P. (2015). *Expo Education Milano 2015. La città fertile*. Vita e Pensiero: Milano.
- Malavasi, P. (a cura di) (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. ISU Università Cattolica: Milano.
- Malighetti, R. & Molinari, A. (2016). *Il metodo e l'antropologia*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Manca, G., Nuvoli, G. & Uccula, A. (2012). *Cibo, corpo e relazioni sociali. Prospettive psicoeducative del ciclo di vita*. Edizioni Carrocci: Roma.
- Mantovani, S (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori: Milano.
- Marcialis, P. (2015) (a cura di). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. FrancoAngeli: Milano.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Carocci: Roma.
- Marrone, G. (2014). *Buono da pensare*. 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.

- Masi, D. & Ciccone, M.L. (2011) *Expo la scommessa. Come giocare il futuro dell'Italia con un evento di comunicazione*. Lupetti: Milano.
- Massa, R. & Bertolini, P. (1996). *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*. In Geymonat, L. *Storia del pensiero filosofico*. Garzanti: Milano, vol. IX, 4, pp. 337-360.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire?* Unicopli: Milano.
- Massa, R. (1987). *Educare O Istruire?: La Fine Della Pedagogia Nella Cultura Contemporanea*. Unicopli: Milano.
- Massa, R. (1988) (a cura di). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli: Milano.
- Massa, R. (1990) (a cura di). *Istituzione di pedagogia e scienze dell'educazione*. Laterza: Roma-Bari.
- 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.
- Massaro, A. (2014). *L'anima del cibo. Percorsi tra emozioni e coscienza*. Edizioni Aracne: Roma.
- McIntosh, I., Punch, S., Dorrer, N., & Emond, R. (2010). "You don't have to be watched to make your toast": surveillance and food practices within residential care for young people. *Surveillance and society*, vol. 7(3-4), pp. 287-300.
- 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. (1985). *All Manners of Food. Eating and Taste in England and France from The Middle Ages to the Present*. Urbana University of Illinois Press.
- Mennell, S., Murcott, A. & van Otterloo, A. (1992). *The Sociology of Food: eating, diet and culture*. Sage: London.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Micalli, N., Simonoffe., M. & Treasure, J. (2009). Infant feeding and weight in the first year of life in babies of women with eating disorders. *Journal of Pediatrics*, vol. 154, pp. 55-60.
- Michaud, C. L., Kahn, J. P., Musse, N., Burlet, C., Nicolas, J. P., & Mejean, L. (1990). Relationships between a critical life event and eating behaviour in high-school students. *Stress Medicine*, vol. 6(1), pp. 57-64.
- Miller, A. (1982). *Il dramma del bambino dotato*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Molinari, L. & Speltini, G. (1997). L'allattamento del neonato: natura, relazioni, sentimenti, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Rivista quadrimestrale, vol. 1/1997, pp. 95-116.
- Montanari, M. & Sabban, F. (2015). *Cultura del cibo*. UTET Università: 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. (1913). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. II edizione ampliata. Loescher & C.: Roma
- Montessori, M. (1949). *Formazione dell'uomo*. Garzanti: Milano.
- Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Garzanti: Milano.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Bruno Mondadori: Milano.
- Morin, E. & Kern, A. (1994). *Terra-Patria*. Raffaello Cortina: 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. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiva epistemologica*. Edizioni Carocci: Roma.
- Mortari, L., Fabbri, D., Fazzi, L., Tarozzi, M., & Tonucci, F. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Bruno Mondadori: Milano.
- Mortari, L. & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Edizioni Carocci: Roma.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Moscato, M. T. (2019). *Il cibo nel processo educativo, fra corporeità ed emozione*. *Formazione, lavoro, persona*, Anno V, Numero 14, pp. 93-102.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e Affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Armando Editore: Roma.
- 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.
- Neresini, F & Rettore, V. (a cura di) (2008). *Cibo cultura ed identità*. Edizioni Carrocci: Roma.
- 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.
- 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.
- Nuvoli, G. (a cura di) (2010). *Rapporti con il cibo e comportamento alimentare. Ricerche psicologiche e socioeducative sul momento dei pasti in età evolutiva*. FrancoAngeli: Milano.
- Omero. *Iliade libro IX, vv. 485-491*; trad. di Rosa Calzecchi Onesti.
- Orsenigo, J. (2008). *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*. Unicopli: Milano.

- Orsenigo, J. (2017). Riccardo Massa, philosophe et pédagogue italien. Réflexions pédagogiques d'une élève. *Le Télémaque*, vol. 52 (2), pp. 119-128.
- Orsenigo J. & Ulivieri Stiozzi S. (2018). La Clinica della formazione in Italia. *Chiopsy*, vol. 20, pp. 23-37.
- Pacini, E. (2008). Verso l'autonomia. In Comune di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia. (a cura di). (2008). Firenze per le bambine e per i bambini. *Rivista Bambini Edizioni Junior*, vol. 1, Anno XXII, pp. 3-4.
- Palma, M. (2016). *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*. FrancoAngeli: Milano.
- Palma, M. (2017). *Consulenza pedagogica e Clinica della formazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Palmieri, C. & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione: per una cura del processo educativo*. Mimesis: Milano.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Palmieri, C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo: spunti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli: Milano.
- Palmieri, C., Ferrante, A., Sartori, D., Prada, G., Orsenigo, J. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli: Milano.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. 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.
- Parmigiani, D. & Traverso, A. (a cura di) (2011). *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*. FrancoAngeli: Milano.
- Parricchi, M. (2015). *Educazione al consumo: per una pedagogia del benessere*. FrancoAngeli: Milano.
- Parricchi, M. (2018). *Educazione al benessere: Cibo, corporeità, relazioni*. Zeroseiup: Bergamo.
- Perullo, N. (2008). *L'altro gusto: saggi di estetica gastronomica*. Edizioni ETS: Pisa.
- Piaget, J. (1970). *L'epistemologia genetica*. Laterza: Roma.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Pignatelli, A. M., Loredi, C., Biondi, M., Girardi, P., Vanderlinden, J., & Piacentino, D. (2016). Severity of traumatic events in patients with eating disorders. A case-control study. *European Psychiatry*, vol. 33, pp. 187-188.
- Pignatelli, A. M., Wampers, M., Loredi, 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.

- Pike, K. M., Wifley, D., Hilbert, A., Fairburn, C. G., Dohm, F. A., & Striegel-Moore, R. H. (2006). Antecedent life events of binge-eating disorder. *Psychiatry Research*, vol. 142(1), pp. 19-29.
- 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.
- Pollan, M. (2011). *Il dilemma dell'onnivoro*. Adelphi: Milano
- 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.
- Poulain, J.P. (2004). Les rationalités des mangeurs, in AA.VV., *Des aliments et des hommes: entre science et idéologie, définir ses propres repères*, Institut Français de Nutrition, *Acte du colloque des 8 et 9 décembre 2004*, p. 140.
- Poulain, J.P. (2008). *Alimentazione cultura e società*. Il Mulino: Bologna.
- Prada, G. (2018). *Educare non ha ricette. Come costruire interventi educativi efficaci*. FrancoAngeli: Milano.
- Proust, M. (1913). *À la recherche du temps perdu*. trad. it. *Alla ricerca del tempo perduto*. Einaudi: Torino, 1961.
- Punch, S & McIntosh I. (2014). Food is a funny thing within residential child care: Intergenerational relationships and food practices in residential care. *Childhood*, vol.21(1), pp. 72-86.
- 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). *Panopticocon. 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. (2000). *Jacques Lacan*. Bruno Mondadori: Milano.
- Recalcati, M. (2002). *Clinica del vuoto*. FrancoAngeli: 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. (2018). *Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato*. Feltrinelli Editore: Milano.

- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Redazione Pedagogika. (2016). *I significati sociali ed educativi del cibo*. In Pedagogia.it.
- 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. & Olivieri Stiozzi, S. (2004). *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. FrancoAngeli: Milano.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione*. Mursia: Milano.
- Rigotti, F. (1999). Del vizio della gola e di altri vizi. *Intersezioni*, vol. 19(2), pp. 157-184.
- Rinaldi, L. & Busato Barbaglio, C. (2014). *Corpo, cibo e affetti*, Borla Edizioni: Roma.
- Ripamonti, D. & Tosi, P. (2010). *I momenti di cura nei servizi per l'infanzia*. Edizioni Junior: Azzano San Paolo.
- 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. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerrini: Milano.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Guerini: Milano.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Houghton-Mifflin: Boston.
- Rousseau, J.J. (1989). *Emilio, o Dell'educazione*. Armando Editore: Roma.
- Rozin, P., Fischler, C & Shields, C. (2009). Additivity dominance: Additives are more potent and more often lexicalized across languages than are 'subtractives'. *Journal of Decision Making*, vol. 4(5), pp. 475-478.
- 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.
- Sartori, D. (2013). *Genesi e sviluppo della clinica della formazione: il pensiero di Riccardo Massa tra riflessione e sociomaterialismo*. Tesi di dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- 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.

- Sassatelli, R. (2004). L'alimentazione: gusti, pratiche e politiche. *Rassegna Italiana di Sociologia*, a. XLV fascicolo 4, ottobre-dicembre 2004, pp. 475- 492.
- Savorani, M. L. (2010). *Il cibo, una via di relazione*. Edizioni Fernandel: Ravenna.
- 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.
- Scrimieri, M. (2019). Vie domestique et pratiques alimentaires: Simone de Beauvoir & Rossana Campo. *Cahiers Sens public*, vol. 25-26, pp. 197-213
- Scurati, C. (2003). *Pedagogia della scuola*. La Scuola: Brescia.
- Segal, M. T. & Demos, V. P. (2016). *Gender and food: from production to consumption and after*. Emerald Group: Bingley.
- Segalla, S. (2016). *Le radici del cibo: donne, trattorie, passaggi d'epoca*. Guerini editore: Milano.
- Segré, A. (2015). *Cibo*. Il Mulino: Bologna.
- Seligman, A.B., Weller, R.P., Puett, M.J. & Simon, B. (2011). *Rito e modernità. I limiti della sincerità*. Armando Editore: Roma.
- Sertorio, M & Martinengo, M. C. (2009). Il "nuovo" consumatore: un cambiamento che viene da lontano. *Micro & Macro Marketing*, vol. 18(1), pp. 91-106.
- 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.
- Signore, G. (2010). *Storia delle abitudini alimentari. Dalla preistoria ai fast food*. Tecniche Nuove: Milano.
- 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.
- Spence, C., Mancini, M., & Huisman, G. (2019). Digital commensality: Eating and drinking in the company of technology. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, pp. 1-15.
- Spencer, H. (1896). *The Principle of Sociology*. Appleton: New York.
- Spitz, R. A. (1965). *La première année de la vie de l'enfant*. PUF: Paris.
- Spradley, B. W. (1980). Managing change creatively. *Journal of Nursing Administration*, vol. 4, pp. 32-37.
- 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.
- Stagi, L. (2020). Pane, cene e pandemia. *Sociologia della comunicazione*, vol. 60(2), pp. 11-21. FrancoAngeli: Milano.

- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage: London.
- Standage, T. (2010). *Una storia commestibile dell'umanità*. Codice Edizioni: Torino.
- Stano, S. (2015). *Cibo e identità culturale: food and cultural identity*. Aracne Editrice: Ariccia.
- Stano, S. (a cura di) (2015). *Cibo e identità culturale*. Aracne editrice: Ariccia.
- Sterling, S. (2006). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. *Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise, and practice*, pp. 49-70.
- 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.
- Sutton, D.E. (2010). Food and the senses. *Annual Review of Anthropology*, vol. 39, pp. 209-223.
- Tarozzi, M. (2002). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. La Nuova Italia: Firenze.
- Tomlinson, J. (2007). *The Culture of Speed. The coming of Immediacy*. SAGE Publication: California.
- Tönnies, J. F. (1949). Die Erregungssteuerung im Zentralnervensystem. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, vol. 182(3), pp. 478-535.
- Tosi, S. (2016). *Sociologia e cibo*. In www.sociologiaunimib.it
- Trapp, M.M. (2018). The right to taste: Conceptualizing the nourishing potential of school lunch. *Food and Foodway, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 26 (1), pp. 1-22.
- Travaglino, G. A. (2011). Il paradigma psico-sociale e la pedagogia. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, vol. 1, pp. 35-50.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori: Milano.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. FrancoAngeli: Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counselling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*. FrancoAngeli: Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Sandor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*, FrancoAngeli: Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2019). *Verso una modulata vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di). *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*. FrancoAngeli: Milano. pp. 143-160.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2020). *Affetti e desiderio come impensati nella relazione tra insegnanti e studenti nella scuola di oggi*. In G.C. Giuseppa Cappuccio (a cura di). *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti per l'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* Pensa Multimedia: Lecce-Brescia, pp. 449-459.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2021). *La cura dello sguardo: linguaggio degli affetti e lavoro educativo*. FrancoAngeli: Milano.

- Ulivieri Stiozzi, S. (a cura di). (2018). *NO SLOT. Il ruolo della scuola e della famiglia nella prevenzione delle dipendenze da gioco d'azzardo e on line tra i giovani e i giovanissimi: una ricerca formazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Utermohlen, V. (2002) Was Proust A Taster? Taste Sensitivity. Propylthiouracil and the Relationships Among Memory, Imagination, Synesthesia, and Emotional Response to Visual Experience. *Food and Foodways, Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 10(3), pp. 99-109.
- Von Essen, E. & Mårtensson, F. (2017). Young adults use of emotional food memories to build resilience. *Appetite*, vol. 1-2017, pp. 210-218.
- Wallace, R., Lombardi, K., De Backer, C., Costello, L. & Devine, A. (2020). Sharing is caring: A study of food-sharing practices in Australian. Early childhood education and care services. *Nutrients*, vol. 12, pp. 1-14.
- Warman, A. (2016). Eating well and nurturing others: the role of food in good fostering practice. *Adoption & Fostering*, vol. 40(2), pp.140-152.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Routledge: London.
- Winnicott, D. W. (1987). *I bambini e le loro madri*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Winnicott, D.W. (1958). *Through Paediatrics to Psychoanalysis*, Tavistock: London.
- Xodo, C. (2017). *Il differenziale pedagogico nella professionalità educativa*. In C. Xodo, A. Porcarelli A. L'Educatore. *Il "differenziale" di una professione pedagogica*. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia, pp. 19-48.
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Sage: London.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage: London.
- Zannini, L. (2010). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*. FrancoAngeli: Milano.