

Il cibo e le pratiche alimentari come dispositivo di self-care

Valentina Ambrosini

Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract: l'articolo proposto vuole riflettere sul legame che intercorre tra cibo, educazione e cura di sé, presentando un lavoro di ricerca di taglio pedagogico-clino (Massa, 1992) svolto con delle educatrici di due nidi d'infanzia del Comune di Lecco. L'oggetto cibo risulta essere poco esplorato dalla teoresi educativa, anche se esso si caratterizza come un oggetto-soglia che materializza il concetto di cura, non solo verso gli altri, ma anche verso sé stessi. In una contemporaneità dove la dimensione della cura è entrata profondamente in crisi e l'atteggiamento dell'uomo occidentale contemporaneo fa prevalere logiche fortemente individualiste, caratterizzate da sentimenti di spaesamento, indifferenza, cinismo e passività (Morin, 2015); riflettere sul cibo e sulle pratiche alimentari in un'ottica pedagogica significa riappropriarsi del gusto, del piacere, della gioia di vivere e di condividere che contraddistinguono il benessere dell'individuo (Birbes, 2012). La tavola, perciò, diventa uno spazio educativo e di cura, dove al soggetto è permesso di sperimentare un processo in divenire, teso a un benessere che non si dà nel qui ed ora ma è in costante ricerca e costruzione. Obiettivo di tale lavoro è, dunque, quello di pensare a una pedagogia del nutrimento che orienti la cura di sé attraverso il piacere del gusto e della convivialità fin dalla più tenera età.

Parole chiave: pedagogia del nutrimento, pratiche alimentari, cura, educazione, cibo.

Abstract: The article aims to reflect on the link between food, education and self-care, presenting a pedagogical-clinical research work (Massa, 1992) carried out with educators in two nurseries in the city of Lecco. The object of food appears to be little explored by educational theory, even though it is characterised as an object-limb that materialises the concept of care, not only towards others, but also towards oneself. In a contemporaneity where the dimension of care has entered a profound crisis and the attitude of contemporary western man prevails strongly individualistic logics, characterised by feelings of loss, indifference, cynicism and passivity (Morin, 2015); reflecting on food and food practices from a pedagogical perspective means re-appropriating the taste, pleasure, joy of living and sharing that distinguish the individual's well-being (Birbes, 2012). The table, therefore, becomes an educational and caring space, where the subject is allowed to experience a process in the making, aimed at a well-being. The objective of this work is, therefore, to think of a pedagogy of nourishment that directs self-care through the pleasure of taste and conviviality from an early age.

Keywords: pedagogy of nourishment, food practices, care, education, food.

1.Introduzione¹

Il presente contributo si colloca all'interno di un progetto di ricerca triennale che ha avuto l'obiettivo di condurre una ricerca di taglio pedagogico-clinico sulla dimensione pedagogica del cibo e delle pratiche alimentari all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, con la finalità di osservare alcuni processi legati alla dimensione relazionale e della cura che queste pratiche attivano.

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. 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 si spende anche attraverso un'attenzione al cibo assunto, non solo dal punto di vista organico ma anche relativo alla qualità delle prassi di nutrimento di cui la persona è soggetta e che investono l'individuo sotto varie dimensioni

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 individui e tra generazioni. Il cibo diviene strumento fondamentale per esprimere l'identità, i simboli e i valori strettamente connessi alla dimensione della cura e che vanno oltre gli aspetti meramente nutrizionali.

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.

2.Cibo e pedagogia: un legame da riscoprire

Nel dibattito interdisciplinare relativo al cibo e alle pratiche alimentari, la pedagogia ha rivelato 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. Fin dal mondo della Grecia classica il legame tra cibo ed educazione era assai consolidato: gli antichi 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, la *paidéia* greca si realizzava 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* (da *to embody*), del diventare persona. *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

¹ v.ambrosini@campus.unimib.it

bildung integrale della 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.

Il compito della pedagogia diventa, perciò, quello di rispondere alla domanda se, come ed entro quali limiti l'alimentazione può considerarsi un fatto educativo e un'espressione della cura di sé e dell'altro, da studiarsi 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, intesa come salute fisiologica, salute psicologica, salute emotiva e relazionale.

Emerge, perciò, nella riflessione contemporanea la necessità di recuperare questo legame e sviluppare una visione pedagogica dell'educazione alimentare, ripensandola come un'esperienza fondamentale per la crescita, la cura e la formazione del soggetto (Giugni, 1986). Strutturare un'epistemologia pedagogica dell'alimentazione permetterebbe di superare la visione dicotomica 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. In questa prospettiva predominante è 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 (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 (Giugni, 1986). Questa prospettiva interpreta il nutrimento non tanto come 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, cibo e cultura, cibo e cura. La materia *Food and Health* è stata introdotta 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, considerare 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 & Thuy, 2009). La pedagogia alimentare trova un accostamento euristico alla pedagogia del benessere, perché entrambe promotrici non solo del *well-being*, ma di un *well-becoming*, un processo in divenire teso verso un benessere che non si dà nel qui ed ora ma è in costante ricerca e costruzione, attraverso pratiche educative in cui salute e piacere possano coesistere e dove le scelte individuali si devono necessariamente connettere alle esigenze del mondo che ci circonda e che abitiamo.

Collocandosi in questo quadro teorico, Nigris (2010) suggerisce come la pedagogia alimentare, interpretata nelle sue valenze didattiche, si debba riferire a un sapere pluridisciplinare e transdisciplinare che prende a oggetto domande rilevanti e socialmente utili: come promuovere la sostenibilità ambientale? Come connettere finalità di ordine sociale ed economico a teorie legate al rapporto con la natura e al benessere psicofisico? L'educazione alimentare non deve, perciò, intervenire sui comportamenti alimentari dei bambini meramente in ottica nutrizionistica o moralistico-precettistica, ma piuttosto individuare modalità innovative di insegnamento nel campo della pedagogia alimentare che valorizzino l'intreccio delle diverse aree che la tematica richiama quali quella culturale, sociale, identitaria, emotiva e cognitiva (Nigris & Balconi, 2015).

3.Cura e pratiche alimentari nei servizi per la prima infanzia

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 e un importante banco di prova per bambini, insegnanti, educatori e genitori: 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. A tavola diventa possibile sperimentare l'autonomia e plasmare la propria identità (Juul, 2010).

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. Un fattore importante 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 e della formazione della percezione di sé. Tutte queste dinamiche sottili permeano l'ambiente in cui si consuma il cibo e fanno comprendere come esso sia un elemento da non trascurare, soprattutto durante l'infanzia, perché assume una funzione educativa fondamentale (Ripamonti & Tosi, 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, esplorare i suoi gusti e per trasmettergli la consapevolezza che il cibo può diventare un *medium* per perseguire benessere attraverso la cura di sé (Birbes, 2012).

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. 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. 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 (Ripamonti & Tosi, 2010). 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.

Il cibo diventa uno strumento anche per prendersi cura di sé stessi e per perseguire il proprio benessere. L'atto del mangiare diventa un'occasione per sperimentare sé e familiarizzare con i propri stati interni; il mangiare bene, nella sua accezione più ampia che include anche la dimensione sociale e conviviale della tavola, diventa un mezzo di gratificazione e di promozione della salute a livello olistico.

Tuttavia, le emozioni che orbitano intorno al cibo 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. Sentimenti che l'adulto dovrebbe essere in grado di contenere dal momento che il rifiuto dovrebbe essere letto nella sua dimensione profonda, non come capriccio o sfida ma come un esercizio di affermazione da parte del bambino del suo essere persona, esprimendo la sua individualità o un disagio che lo affligge interiormente.

Il cibo diventa così anche un sistema di comunicazione degli stati interni e delle percezioni che affollano la nostra interiorità. Quando ci si trova al cospetto della perdita della funzione comunicativa della parola, diviene necessario trovare altri mezzi per esprimere il proprio mondo interiore, e tale ruolo lo assume 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. Un esempio evidente è ciò che è accaduto nel periodo pandemico. È, infatti, possibile notare come la pandemia da Covid,19 abbia mutato il consumo di cibo portando a un incremento notevole dei disturbi alimentari, anche nella prima infanzia (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 una perdita graduale dell'appetito.

Saper leggere ciò che l'altro ci comunica anche attraverso la dimensione alimentare fondamentale per mettersi in una posizione di ascolto autentico atto a comprendere ciò che l'altro cerca realmente di comunicarci. Questa postura è ancora più fondamentale quando si opera con la prima infanzia perché permette di creare un approccio al cibo più sereno e di focalizzarsi su ciò che il bambino sta effettivamente cercando di comunicare e sui suoi effettivi bisogni.

4. Uno studio qualitativo nei nidi d'infanzia

Il disegno di ricerca ideato prende le mosse dalla tesi 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 cura, di affetti, di emozioni, di piacere ma anche di forme di potere. Tuttavia, ancora spesso queste dimensioni fuggono alla progettualità pedagogica che si materializza all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, in

quanto il pasto è ancora visto come un momento secondario della routine al nido e non viene reputato un momento educativo fondante.

L'ipotesi è quella che una formazione del personale circa gli aspetti più relazionali ed educativi del pasto possa permettere di trasformarlo in un dispositivo pedagogico efficace per trasmettere ai bambini l'importanza della cura di sé attraverso il cibo. Lavorare su un modello di buona alimentazione con i professionisti dell'educazione è fondamentale per far maturare in loro una consapevolezza profonda che li possa guidare nella costruzione di pratiche alimentari animate da una maggiore sensibilità verso il rispetto di sé stessi e dell'ambiente di cui si è parte (Birbes, 2017).

4.1 Partecipanti alla ricerca

Il campione di ricerca è stato selezionato tra le educatrici che lavorano all'interno dei due nidi d'infanzia del Comune di Lecco "L'Arcobaleno" e "L'Arca di Noè". 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; 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 e in linea con l'ipotesi di ricerca: in entrambi i servizi è stata svolta una formazione precedente inerente alla tematica di ricerca. Tale formazione ha portato uno sguardo progettuale rinnovato sul tema del pranzo e ha consolidato 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. Nella somministrazione delle interviste e nella partecipazione ai focus group, di cui si accennerà in seguito, è stata scelta una modalità di inclusione attraverso un'adesione su base volontaria.

Attraverso questa metodologia di reclutamento è stato possibile intervistare 19 educatrici, 10 per il nido "L'arcobaleno" e 9 per "L'Arca di Noè", delle quali 10, rispettivamente 5 per ogni servizio, hanno partecipato ai focus group.

4.2 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 (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.

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: 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 (Piasere, 2002; Bove, 2009) e la Clinica della formazione (Massa 1992; Riva 2000, 2004; Rezzara, 2000; Zannini, 2010; Palmieri, 2011; Olivieri Stiozzi, 2013; Ferrante, 2016).

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

Gli strumenti di raccolta dati sono stati tre: l'intervista narrativa, l'osservazione partecipante e i focus group longitudinali, strumenti che il metodo etnografico e la Clinica condividono.

5. Analisi dei dati emersi

Dai dati emersi emerge come sussista nelle educatrici una consapevolezza radicata circa l'importanza che riveste il momento del pasto come spazio di cura.

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 3 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.

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.

5.1 Nutrire è curare e educare

Nutrire l'altro è percepito come un atto 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 (Bertoncini in Guerra, 2015). Nutrire è utilizzato spesso come sinonimo di coltivare, promuovere, curare, arricchire e sostenere qualcuno o qualcosa che soggetto di interesse. Come emerge dalle parole delle educatrici

«Nutrire mi richiama la professione educante. Nutrire è educare e avere cura...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 l'onda di questo... anche affettivo (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, ad averne cura (M. Int. 14)».

Emerge come sussista un forte legame tra nutrire, educare e curare, 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, accudire e avere cura dell'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.

Nutrire mostra, in nuce, dinamiche relazionali profonde. Le educatrici hanno spesso sottolineato, infatti, come nel gesto del nutrire il focus venga posto sulla cura

«Se penso al nutrire l'altro mi richiama un po' la cura. Sì, ecco...mi richiama la cura che può passare attraverso il cibo, ma anche attraverso la relazione che si genera in quel momento: 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. Nella nutrizione c'è anche la dimensione della cura, una cura che dà valore all'altro e lo induce a fare i conti con il suo essere profondo (E. Int. 8)».

La dimensione di cura 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. 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 (Lupton, 1999). 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

«Il 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)».

5.2 I gesti di cura nel nutrimento

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 (Ripamonti & Tosi, 2010). Il cibo, fondamentalmente, 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. Focus 2)».

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 (Skubal, 2002). 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 e permette di prendersi cura del proprio sé (Bestetti, 2007). Solo grazie a una presenza che cura e supporta la dimensione emotiva e affettiva e con essa sappia sintonizzarsi profondamente, ciò diventa possibile.

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.

Uno strumento che le educatrici ritengono importante per generare ciò 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.

«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 gli restituisci il messaggio che lui è importante e tu sei lì non solo per dargli il cibo ma anche per avere cura di lui (S. Focus 1)».

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, i suoi bisogni e la sua autonomia.

5.3 Il piacere come chiave della cura di sé

Un altro termine che compare spesso nelle restituzioni delle educatrici è piacere, reputato la chiave di volta per costruire un rapporto con il cibo improntato al benessere.

«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 e loro [i bambini] lo percepiscono e lo vivono come tale, un momento dedicato a loro dove anche oro stessi possono regalarsi una coccola (A. Int. 1)».

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 e la scoperta di sé, lavorando anche sulla sfera emotiva del bambino, sostenendo una condizione di benessere globale.

La cura risulta essere non solo eterodiretta: l'educatrice si prende cura del bambino attraverso il cibo ma, creando una situazione tranquilla e rilassata, può insegnare ai bambini a costruire le basi per una cura di sé e del proprio benessere. Lo spazio della tavola si presta molto bene a questo scopo e l'educatrice svolge un ruolo centrale.

«Io vedo proprio che a tavola si crea l'occasione per dedicarsi a sé, e questo penso di passaglielo tanto io. A me stare a tavola piace, per me è una coccola e loro vedi che questa cosa l'hanno assimilata. Gli piace proprio stare lì seduti, godersi il momento, assaggiare, sperimentare. E devo dire che nelle giornate più critiche, quando c'è qualche bambino che è in difficoltà quel giorno, quando si siede a tavola tutto si smorza e la situazione ritorna tranquilla. È come se il sedersi a tavola avesse un effetto magico (S. Focus 1)».

6. Conclusioni

Il pranzo diventa una performance quotidiana, attraverso cui il bambino può fare esperienza di sé, familiarizzare con i propri stati interni e costituire la sua identità. Esso 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 (Lupton, 1999).

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 e con sé stessi (Ripamonti & Tosi, 2010). Il cibo può assumere un ruolo importante nella costruzione del benessere olistico e rappresentare uno strumento per la cura di sé fin dalla più tenera età.

In tal senso, ogni servizio per l'infanzia, 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 gruppale 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.

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, all'insegna di una epistemologia in cui la cura di sé sia centrale.

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 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. Una pedagogia del nutrimento che ponga al centro della riflessione il valore di cura che si materializza nella promozione del piacere che si genera nello spazio della tavola, spazio in cui attraverso il cibo è possibile prendersi cura di sé attraverso l'atto del mangiare, che si esprime non solo nella mera assunzione di cibo ma in tutto il companatico relazionale che prende forma.

Bibliografia

- Bestetti, G. (2007). *Piccolissimi al nido*. Roma: Armando Editore.
- Birbes, C. (2012). *Nutrirsi di relazione. Una riflessione antropologica tra cibo e educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. (2017). *Trame di sostenibilità: pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Clarke, S. & Hoggett, P. (2019). *Researching beneath the surface: Psycho-social research methods in practice*. London: Routledge.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dovigo, F. (2009). *La salute s'impara. Educazione al benessere e didattica attiva per la scuola primaria*. Roma: Edizioni Carocci.
- Flowers, R. & Swan, E. (2012). Introduction: Why food? Why pedagogy? Why adult education?. *Australian Journal of Adult Learning*. vol.52(3), pp. 419-433.
- Giugni, G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: SEI.
- Grilli, S. (2014). *Caso, cibo e famiglia. pratiche dell'abitare e della relazionalità parentale*. Lares, vol. 80(3), pp. 469-490.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2015). La pedagogia dell'alimentazione: contributo ad una teoresi educativa, *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, Anno V–Numero 14, pp. 119-134.

- Juul, J. (2010). *Ragazzi, a tavola! Il momento del pasto come specchio delle relazioni familiari*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Lupton, D. (1999). *L'anima nel piatto*. Bologna: Il Mulino.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiva epistemologiche*. Roma: Edizioni Carocci.
- 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*. Milano: Codex. pp. 159-161.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Reger, M. A., Stanley, I. H. & Joiner, T. E. (2020). Suicide mortality and coronavirus disease 2019—a perfect storm? *JAMA psychiatry*, vol. 77(11), pp. 1093-1094.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione*. Milano: Mursia.
- Ripamonti, D. & Tosi, P. (2010). *I momenti di cura nei servizi per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Riva, F. (2015). *Filosofia del cibo*. Roma: Lit Edizioni.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerrini.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Skubal, S.M. (2002). *Word of Mout: Food and Fiction After Freud*. New York: Routledge.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage
- Travaglino, G. A. (2011). *Il paradigma psico-sociale e la pedagogia*. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, vol. 1, pp. 35-50.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Sandor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*, Milano: FrancoAngeli.
- Zannini, L. (2010). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*. Milano: FrancoAngeli.