

Food in the educational process, between corporeity and emotion

Il cibo nel processo educativo, fra corporeità ed emozione

MARIA TERESA MOSCATO

The A. develops an articulated pedagogical reflection about the role that nutrition has in the educational process, from the early age and in familiar environment. Food is deeply connected, in our experiences, to the representations of life and death, body and health, and also to our social relations, because it is introduced to child by loving “nursing” figures, who take care of him. Thus, the food assumes a symbolic and emotional value and meaning, that will persist in adult life. The A. believes as a constituting fundamental educational goal the promotion, since childhood, of an intentional “eating conduct”, and not of an uncontrolled eating behavior. To this aim, school practices must be integrated with family practices, and with adult lifestyles. The initial focus will therefore be an overall solicitation aimed at all adults, in the direction of greater awareness of the educational outcomes of family lifestyle, and of cultural forces determined by the mass media pressure. References to some educational experiences and some empirical data of a more general nature are introduced to give substance to the pedagogical theory here formulated.

Nell'avviare questa riflessione ho in primo luogo scartato alcuni titoli, apparentemente pertinenti, in cui apparisse il termine “educazione alimentare”: quando il termine già “sospetto” di “educazione”, gravato da dubbi di fondo e infinite letture pregiudiziali, viene accostato al termine “alimentare”, il tema subisce un riduzionismo ulteriore, che ne fa un'ennesima e screditata proposta, una fra le infinite “educazioni” (dalla cittadinanza, alla salute, all'educazione stradale), periodicamente trahettate sulla scuola da qualche bene intenzionata circolare ministeriale¹. Invece non c'è dubbio che lo sviluppo di una “condotta alimentare”, a partire dall'infanzia e fino alla maturità adulta, costituisca un serio problema educativo, che di fatto non è affrontato. Una condotta alimentare razionalmente governata e generalmente diffusa avrebbe esiti sociali rilevanti, a partire dalla salute collettiva, che se ne avvantaggerebbe: non c'è dubbio che l'educazione alimentare costituisca di per sé parte integrante dell'educazione alla salute, sia nella sua dimensione preventiva, sia nei suoi aspetti di gestione delle possibili

dinamiche patologiche, croniche o acute, che intersecano il corso della vita umana nei suoi diversi stadi. Ed è altrettanto chiaro che l'impossibilità di mantenere una specifica dieta alimentare, quando necessario e per il tempo necessario, dipende di fatto, negli adulti, dalla inesistenza di una condotta alimentare, in quanto mai costituita in essi, e quindi dalla presenza di comportamenti alimentari accidentali e capricciosi, riconducibili a uno stile di vita complessivo tendenzialmente incontrollato (che coinvolge naturalmente anche altri consumi, come il fumo o l'alcool e le sostanze eccitanti o dopanti).

Per un altro aspetto, non c'è dubbio che la diffusione di condotte alimentari razionali, o comunque deliberatamente controllate, determinerebbe una inevitabile caduta di moltissimi consumi alimentari, con rilevanti conseguenze economiche. È noto che molti consumi sono sostenuti unicamente da campagne pubblicitarie martellanti, costruite su associazioni di tipo simbolico, che sollecitano falsi bisogni attraverso rappresentazioni (mitiche e fantastiche) del pari falsificanti, ma che intercettano

bisogni emozionali e li appagano. Questi messaggi diverrebbero inefficaci di fronte a condotte alimentari razionali e consapevoli, una volta che queste fossero divenute un *habitus* (e non solo un'abitudine) del soggetto. Ma è chiaro che nulla come la condotta alimentare possa avere origine solo nelle fasi precoci del processo educativo, nel contesto familiare, e dunque il problema pedagogico non è separabile da quello degli stili di vita della popolazione adulta. Per conseguenza, data la condizione sociale presente, i produttori di "cibo spazzatura" non corrono per il momento alcun rischio.

L'educazione come umanizzazione: un fraintendimento comune

Oggi esiste una lettura generalizzata dell'educazione in chiave intellettualistica, che la riduce sostanzialmente alla proposta (o al "riversamento") di un contenuto intellettuale nella mente di un soggetto molto giovane: l'educazione, insomma, apparirebbe come una sorta di "contenuto da acquisire" (si parla infatti di "pacchetti formativi"). Come abbiamo ampiamente discusso in altri testi, neppure l'insegnamento in senso stretto corrisponde in realtà a questa implicita definizione intellettualistica dell'educazione².

Noi dobbiamo piuttosto pensare a un processo interattivo, protratto per tutta l'età evolutiva (si tratta di circa o di almeno venti anni), in cui il soggetto umano, dentro un orizzonte culturale e socio-storico dato, entra in una specifica relazione con una serie di persone adulte significative per lui, con cui si identifica e da cui viene, per molti versi, psicologicamente "contenuto", fino al momento in cui egli diventa capace di "auto-contenersi", e raggiunge una soglia di autonomia, intellettuale ed etica, in base alla quale assume il controllo e la responsabilità delle proprie condotte. L'educazione in senso proprio è quindi un processo di interazione in cui si incontrano, ed entrano anche in un relativo conflitto, sempre due ordini di soggetti: nessuno può mai essere il solo protagonista della propria educazione, ma nessuno può mai subirla del tutto, perché ne è sempre attivamente e progressivamente corresponsabile.

In questo senso, l'educazione coincide di fatto con il processo di costruzione dell'identità personale, dentro la

sua materialità storica e culturale, vale a dire che essa coincide con la costruzione di un apparato psichico dotato di relativa stabilità, ma dotato anche di un relativo dinamismo, funzionale alla vita adulta personale, che la psicologia di matrice neo-freudiana chiama "Io"³. L'orizzonte socio-culturale determina, direttamente e indirettamente, la "forma" che l'autonomia adulta dovrà acquisire, in termini di conoscenze, abilità, orientamenti e atteggiamenti nei confronti della realtà. Il processo quindi comporta, per un verso, una serie di relazioni esterne all'Io, vale a dire relazioni con una Realtà globale riconosciuta come significativa (un mondo di "oggetti"), e relazioni con altre persone, riconosciute come altrettanti Tu significativi (un mondo di "soggetti"), al cui interno il nuovo nato colloca anche se stesso, attribuendosi un progetto di vita. Per l'altro verso, e contemporaneamente, il processo educativo induce e accompagna lo sviluppo interno all'apparato dell'Io, in cui appaiono e si stabilizzano una serie di forze psichiche orientate, vale a dire una serie di "capacità" dell'Io, che sono state identificate con termini diversi da diverse scuole psicoanalitiche (ad es. *fiducia*, *speranza*, *fedeltà*, in Erikson (1964), per il quale queste "virtù" coincidono con altrettanti compiti di sviluppo dell'Io).

Dal punto di vista pedagogico, è essenziale comprendere che tali nuclei psichici, comunque denominati, costituiscono la pre-condizione e il supporto concreto di quelle che in linguaggio comune chiamiamo "qualità sociali e morali" della persona adulta. Insomma, tutta l'educazione è un lungo processo di accompagnamento interattivo verso un "fare capaci/farsi capaci di". In sintesi, l'educazione è un processo di sviluppo di una serie articolata e complessa di "capacità" dell'Io personale, è un "diventare capaci di" (che riguarda contemporaneamente l'essere, il conoscere, l'agire), e che non è separabile, presumibilmente, da una "tensione" esistenziale al crescere e al trasformarsi che Guardini ha definito "uno sforzo di esistere"⁴.

Si tratta di un continuo "diventare" se stessi, che tuttavia non può essere rappresentato come un banale "tirar fuori da", quasi che la persona fosse già tutta "data" fin dalla nascita, e si trattasse solo di "farla uscire" da un immaginario "guscio" (nel senso in cui Michelangelo teorizzava che le statue fossero già "dentro" il marmo, e

che lui si limitasse e “togliere il marmo in eccesso”). Queste suggestive e accattivanti immagini sono in realtà del tutto falsificanti, soprattutto se tradotte concettualmente. L’autonomia progressiva della persona è determinata dallo sviluppo adeguato di tali progressive “capacità” dell’Io (Erikson chiama queste forze dell’Io “virtù”), nel corso dell’età evolutiva, e dalla loro successiva trasformazione positiva (se possibile) nel corso della vita adulta.

In questo senso è più efficace, per comprendere il processo educativo, l’antica metafora platonica della “città interiore”, con il suo “custode”, che noi dovremmo costruire all’interno dell’anima infantile, “mettendo insieme il meglio che è in noi con il meglio che è in loro”, prima di potere lasciare i bambini liberi di autogovernarsi⁵. Questa figura metaforica della “costituzione” (la norma interiorizzata) e del “custode interiore” (l’Io razionale) esprime efficacemente, e in termini pedagogicamente rassicuranti, il consolidamento dell’apparato dell’Io e la sua uscita dall’infanzia, a partire da una conquistata autonomia.

In verità, nella coscienza contemporanea, la vita adulta, lungi dal configurarsi come una consolidata e ben custodita “cittadella” interiore, assomiglia di più, metaforicamente, al “viaggio” dantesco, che si smarrisce continuamente nella propria “selva oscura”, assediata dalle fiere minacciose, e alla costante ricerca di una “via diritta” da recuperare. Il viaggio adulto esige certo la speranza anche di una guida straordinaria come il Virgilio dantesco, ma, in primo luogo, presuppone il coraggio e la resistenza personale per continuare a camminare. Nella metafora dantesca, in cui l’adulto si è smarrito perché comunque era “in movimento”, neppure la guida di Virgilio potrebbe sostituire il coraggio e la forza necessari a Dante nell’avviare e compiere il suo viaggio straordinario. La vera ragione dell’affermazione della nozione di “educazione permanente”, nella società contemporanea, non è la forza di un concetto pedagogico (in sé debolissimo), ma è piuttosto una sensibilità generalizzata per i temi e i dinamismi della vita adulta⁶.

La corporeità

I nostri comportamenti e le nostre condotte quotidiane sono dunque mossi normalmente, e prevalentemente, da emozioni e sentimenti, da rappresentazioni, categorie pregiudiziali; le nostre conoscenze e convinzioni consapevoli vi giocano in realtà un ruolo sempre parziale, e talvolta ridotto. Tutti questi elementi si integrano, naturalmente, fra loro, talvolta in strutture gerarchizzate, ma non necessariamente nell’ordine in cui li ho collocati sopra, oppure in quello opposto. Convinzioni profonde, perfettamente consapevoli e argomentabili, possono ritradersi in sentimenti che ci attivano; per contro, esistono rappresentazioni, con il loro corredo emozionale, che non diventano mai concetti e convinzioni, e non pervengono alla soglia di coscienza, e tuttavia determinano i nostri comportamenti. Occorre rendersi conto che tutto questo mondo aggrovigliato di emozioni e cognizioni costituisce il materiale di costruzione, prima del nostro processo educativo, poi dei nostri percorsi di trasformazione adulta. Sia la nozione di *corporeità* sia quella di *salute*, costituiscono quindi in primo luogo delle *rappresentazioni* (naturalmente indotte dall’esperienza culturale, non “spontanee”), che non sempre si traducono, nel corso della vita, in concetti e in prospettive consapevoli. Ma nell’età evolutiva in particolare sono soprattutto le rappresentazioni a generare atteggiamenti e orientamenti, e a influenzare quindi i comportamenti attraverso i quali impariamo la condizione umana.

Per tutta l’infanzia e parte dell’adolescenza, la rappresentazione del corpo tende a coincidere con la rappresentazione del Sé totale, e l’Io si configura prevalentemente come un *io corporeo*, per quanto precocemente il bambino si percepisca come dotato anche di una *mente*. Subentra presto però una prima rappresentazione in cui *corpo* e *mente* vengono distinti come *possesso*/attributo dell’Io. Naturalmente, la distinzione fra la sfera corporea e quella psichica, anche quando rappresentata in figure, non viene concettualizzata, almeno fino all’adolescenza. Nella fase pre-adolescenziale interviene la possibilità di riconoscersi anche come un’entità spirituale, se questa possibilità è indotta per mezzo dei processi educativi. Diversamente, sembra stabilizzarsi, e collocarsi in primo piano, soltanto la

percezione della permanenza costante dell'Io, "il guardiano della vita cosciente e della esperienza significativa", a cui si conferiscono tendenzialmente, ma inconsapevolmente, caratteristiche di tipo spirituale. Quando la distinzione psiche/corpo si sviluppa in termini consapevoli, è possibile che, nell'auto-rappresentazione interna, il corpo passi in secondo piano, rispetto alla psiche, ma non è certo che accada per tutti i ragazzi, e comunque non sempre nello stesso momento.

Potremmo ipotizzare che fra i compiti di sviluppo dell'adolescenza si collochi una cresciuta consapevolezza della corporeità, nei termini di un riconoscimento progressivo della identità/ differenza fra Io e corpo, in maniera funzionale alla vita personale.

Di fatto Io "sono" il mio corpo (e non "ho" il corpo), ma contemporaneamente esso resiste al narcisismo e al desiderio dell'Io, costituendone una sorta di "confine", una "forma materiale non modificabile". Il realismo dell'Io esigerebbe dunque il superamento delle fantasie relative al proprio corpo, ed una accettazione della sua configurazione specifica, nello stesso momento in cui il giovane soggetto è diventato capace di percepire e di riconoscere una responsabilità personale ed una possibilità di azione, sia nello sviluppo ulteriore della propria corporeità, sia nel mantenimento della salute fisica e psichica. Un equilibrio dinamico fra la consapevolezza del limite corporeo come "oggettivo", e la mia possibilità di interagire razionalmente e volontariamente con il mio stesso essere corporeo, costituisce la condizione, di fatto, per accettare le trasformazioni degli stadi adulti (per esempio l'invecchiamento), e allo stesso tempo per intervenire sulle proprie trasformazioni accompagnandole in termini progettuali. L'immagine fantasiosa di una illimitata giovinezza ("belli, giovani e forti tutta la vita") deve fare i conti con la consapevolezza della morte e dell'invecchiamento, ma soprattutto della "ammalabilità" personale di ciascuno, sebbene nello stesso tempo sia essenziale confidare nella forza e nelle energie del proprio Io. L'esperienza mostra che, nell'affrontare incidenti e malattie, acute e croniche, anche in giovane età, la fiducia dell'Io nelle proprie forze, e il coraggio che esso mette in campo, si rivelano essenziali per la guarigione (quando possibile) e comunque per gli sviluppi della vita personale ulteriore.

Ma, sempre l'esperienza, evidenzia che questo particolare equilibrio può essere lacunoso anche in moltissimi adulti, e che anche negli adulti si presentano condotte ambigue e contraddittorie nei confronti della propria corporeità, che oscillano da una irrazionalità infantile alla franca patologia. In realtà, ciò dipende dal fatto che sono i processi educativi, con il supporto dell'orizzonte culturale in cui si cresce, a determinare la possibilità di tale equilibrio, che non è di per sé spontaneo. La rappresentazione della corporeità si intreccia con quella della salute, e l'una e l'altra determinano orientamenti e condotte personali cui il soggetto conferisce tendenzialmente anche una qualità razionale ed etica: ciascuno di noi si rappresenta una modalità "giusta" di vivere la corporeità, anche quando riconosce di non comportarsi coerentemente rispetto ad essa.

Oggi sembra di potere affermare che siano diffuse, fra giovani e adulti, molte forme di negazione del corpo come "confine oggettivo": la diffusione di pratiche di chirurgia estetica sembra evidenziare rappresentazioni del corpo "posseduto" come "modellabile", in funzione del desiderio dell'Io (l'uso e l'abuso di tatuaggi e la loro cancellazione potrebbe collocarsi nella stessa prospettiva). Questa rappresentazione di una infinita plasmabilità del corpo alla luce del desiderio si accompagna però, soprattutto nei giovani, ad una apparente incapacità di modellare piuttosto le proprie abitudini e condotte secondo un progetto (per esempio non assumere droghe o alcolici, regolare ritmi di sonno/veglia, controllare la condotta alimentare, applicarsi allo studio). In altri termini: l'Io asseconda/ subisce i propri desideri/impulsi in termini relativamente capricciosi, incoerenti e altamente variabili, ed il modellamento, materiale e simbolico, del corpo si realizza unicamente nell'ottica del desiderio, e il corpo sembra percepito come la sola parte di me che possa essere "modellata"⁷. In altre parole: il corpo è un mio possesso, che posso ed intendo "sfruttare", la cui unica funzione è il permettere la realizzazione del desiderio, mentre ad esso non riconosco il potere di limitare in alcun modo la mia volontà, come se esistesse un conflitto/ competizione fra l'Io e il suo corpo. Ad esempio, l'assunzione di sostanze dopanti potrebbe essere interpretata come una modalità di superamento dei confini corporei (fame, stanchezza, inadeguatezza fisica per alcune prestazioni), nella logica

della continua sfida a se stesso di un Io narcisista (ma non per questo meno fragile). Gli incidenti d'auto o in moto di adolescenti e giovani potrebbero essere ricondotti nella stessa figura di competizione con se stessi, nella logica del mezzo meccanico vissuto come una "estensione del corpo". Segnaliamo che la tendenza alla negazione del "limite" oggettivo, costituito dal corpo nella sua biologia e fisiologia, sembra intervenire anche negli orientamenti omosessuali e nella spinta alla transessualità, soprattutto in soggetti molto giovani.

Può sembrare curioso che a una tale competizione irragionevole fra l'Io e il suo corpo si accompagni anche l'identificazione totale e senza residuo fra l'Io e il corpo, ma in realtà si osserva anche questo, magari in momenti alterni. In realtà, le due dinamiche di identificazione e competizione Io/ corpo, sembrano coesistere, perché è proprio la perdita di un senso di trascendenza che determina la riduzione identificatrice fra l'Io e il suo corpo. La percezione di una dimensione trascendente, emergente nella materialità dell'esistenza, ma tale da conferire significato all'esistenza e compiti alla vita, introducendo il senso dell'*oltre*, favoriva la percezione di sé nei termini della consistenza dello spirito (l'Io come *anima* distinta dal *corpo*), ma conferiva consistenza oggettiva anche al corpo, non solo come componente identitaria riconosciuta, ma anche come *spazio/luogo/confine* simbolici e perfino come *vocazione/destino* dell'Io.

Possiamo supporre che il costituirsi nella coscienza della dimensione della trascendenza generasse un simbolico "contenitore" ulteriore dell'Io e del corpo (della vita e della morte), all'interno della quale diventava impossibile ogni falsa competizione Io/corpo, e l'Io poteva "prendere le distanze" perfino dal tempo dell'immediatezza esistenziale. Ma tutto ciò diventa impossibile, in assenza di una reale educazione religiosa fin dall'infanzia, educazione entro la quale si svilupperebbe l'iniziale senso di trascendenza, sia pure nella forma magico/fantastica propria dell'età infantile⁸.

Il cibo nel processo educativo

È chiaro che l'assimilazione totale Io/corpo (che noi giudichiamo pericolosamente riduttiva) viene favorita e

consolidata, nei bambini, all'interno di socio-culture, come la nostra, che non introducono più (se non per negarla) la dimensione della trascendenza; che censurano la morte; che premiano (più o meno consapevolmente) i comportamenti apprezzabili dei loro figli con oggetti materiali (fra cui il cibo).

Un discorso ampio, in questo quadro, può essere fatto a proposito del cibo, la cui valenza simbolica, oltre che nutrizionale, determina una ben nota funzione premiante e compensatoria sul piano affettivo. Per millenni, l'introduzione di regole per la condotta alimentare ha accompagnato gli inizi dei processi educativi: *che cosa* mangiare, *come* e *quando* mangiare, è stata, fino a cinquanta anni fa, la via privilegiata dell'introduzione della regola di condotta umana, e quindi la prima esperienza di una regola da condividere, attraverso la quale si sperimentava sia l'appartenenza sociale, sia un precoce autocontrollo della propria condotta.

Naturalmente questa dinamica era favorita dalle scarse, o comunque limitate, disponibilità di cibo, che inducevano i gruppi umani a regolamentarne intenzionalmente la fruizione. Ciò non toglie che il consumo di cibo all'interno di un complesso mondo simbolico e di un apparato di regole avesse la funzione educativa che ho appena detto: si pensi solo alla dimensione sociale (e socializzante) del prendere il cibo insieme, e del dividerlo sulla tavola familiare; si pensi ai rituali della festa, alla preghiera di ringraziamento, perfino al modo di apparecchiare e servire i pasti etc. È importante comprendere che l'oggetto/cibo e i comportamenti alimentari sono componenti essenziali nella rappresentazione della corporeità umana, e una via di accesso ad un universo simbolico specificamente umano, che entra nella costruzione dell'apparato dell'Io.

Per un verso, l'attenzione al cibo e l'accettazione del cibo vengono introdotte assai precocemente nel vissuto infantile, da figure "nutrici" bene intenzionate e affettuose, che intuiscono correttamente come lo sviluppo della volontà di vivere e crescere (o anche dello "sforzo di esistere"), per il bambino, esiga a monte l'intenzione e la decisione di nutrirsi, e che tale orientamento precoce vada comunque indotto e sostenuto in ciascun bambino. Ma proprio perché l'offerta (e/o l'imposizione) del cibo viene da figure "genitoriali" affettuose, il bambino tende ad identificare il cibo con il loro affetto, avviando così una

spirale compensativa che condiziona le condotte alimentari adulte. Soprattutto, la mancata collocazione della nutrizione dentro un mondo di regole, porta il bambino ad identificare il “cibo-che-mi-fa-bene” con il “cibo-che-mi-piace”, o peggio con il “cibo-a-mia-disposizione” (o di cui posso impadronirmi). Diventa conseguente, in tal modo, che l’Io si dilata psicologicamente accrescendo la quantità di cibo a disposizione, o almeno, non sopportando limitazioni a tale disponibilità. Ma ciò significa concretamente impadronirsi della merendina del fratellino, o del compagno, in funzione del proprio desiderio (come si osserva spesso già nella scuola materna). È paradossale che, mentre oggi abbiamo sicuramente conoscenze ampie e scientificamente fondate delle dinamiche nutrizionali e della loro decisiva funzione nell’emergere di molte patologie (e nel loro controllo), i comportamenti alimentari siano di fatto influenzati da pressioni culturali esterne, prevalentemente irrazionali (pubblicità, mode anche intellettuali, modelli estetici). L’analisi degli scarti di cibo dalle mense scolastiche, e dei rifiuti nei piatti dei bambini, permetterebbero di definire quali siano oggi i comportamenti alimentari effettivi, certamente connessi alle abitudini e agli stili di vita delle famiglie. Non credo che tali studi siano stati finora compiuti in termini sistematici, o meglio in termini anche pedagogicamente adeguati, ma una stima empirica superficiale porta ad ipotizzare nei bambini abitudini alimentari tendenzialmente concentrate su alcuni nutrienti, e soprattutto su alcune tipologie di prodotto in maniera tendenzialmente esclusiva: non “il pesce”, ma i bastoncini panati surgelati; non “la carne”, ma la cotoletta; non i carboidrati, ma la pastasciutta. È ormai un dato assodato l’impopolarità e il consumo limitato, fra i bambini e gli adolescenti, della frutta e della verdura (soprattutto cotta); la tendenza generalizzata, apparentemente, nella fasce giovani della popolazione, sembra il rifiuto dei legumi, il ridotto consumo di pane, e anche l’orientamento concentrato verso alcune tipologie di dolci, e segnatamente biscotti, merendine e cioccolata di produzione industriale. Ciò significa che i bambini non hanno sviluppato il gusto per molti alimenti, e non hanno sviluppato la possibilità di digerirli, e per conseguenza

tenderanno a scartare per il futuro tutto ciò per cui non hanno acquisito l’abitudine.

Storia di due fratelli e di un piatto di lenticchie

Un’insegnante elementare ha utilizzato di recente la “storia di due fratelli e di un piatto di lenticchie”⁹, per avviare un modulo di educazione alimentare. Inutile dire che i bambini si sono scandalizzati, non tanto della “cessione della primogenitura” da parte dell’incauto e avventato Esaù (concetto difficile da spiegare oggi), quanto del fatto che l’oggetto del desiderio fosse un piatto di lenticchie, oggetto per essi del tutto privo di attrattiva alimentare (magari, fosse stata una lasagna...). L’insegnante ha quindi fatto scrivere a ciascuno:

“Al posto di Esaù, io per che cosa scambierei la mia primogenitura?”

“Avendo scelto, dopo quanto tempo avrei fame di nuovo?”

L’esame delle preferenze alimentari trascritte dai bambini ha permesso di effettuare, in un secondo passaggio, una valutazione della qualità nutrizionale dei cibi scelti (*dopo quanto tempo avresti avuto fame?*), introducendo la piramide alimentare e la distinzione fra nutrienti. L’insegnante aveva soprattutto alcuni obiettivi didattici ambiziosi, per cui ha lavorato a lungo: per esempio la distinzione fra il cibo “buono al gusto” e il cibo “buono per nutrire”, e mirava anche ad ottenere una prima intuizione che la positività di una scelta nutrizionale non è assoluta, ma è relativa alle quantità di cibo e alle condizioni personali (“possiamo dare le lasagne al fratellino di pochi mesi?” “Posso mangiare la stessa quantità di lasagne del mio papà?”). L’idea di una “regola” per nutrirsi doveva infatti nascere, nel progetto dell’insegnante, dalla razionalizzazione delle intuizioni, già presenti nei bambini, circa il rapporto fra la nutrizione e la vita. Ad un primo tentativo, nel giudizio di questa docente (si trattava di una terza elementare), la nozione più difficile da ricostruire è stata quella di “regola sociale” relativa alla nutrizione. I bambini sembravano inconsapevoli del fatto che il cibo presente in casa dovesse essere distribuito e “fatto bastare” per tutti i componenti della famiglia. Questa necessità di solidarietà non sembra essere percepita come un dato di realtà, e quindi come un

limite oggettivo al desiderio personale. I bambini riconoscono di mangiare in qualsiasi momento della giornata in cui si trovano a casa, e senza alcuna forma di limitazione. E ricordano i rimproveri della mamma “perché le merendine appena comprate sono già finite”, ma non mostrano di avere percepito il senso ultimo del rimprovero materno, e lo ricostruiscono con fatica. In questo piccolo esperimento didattico, nell’opinione dell’insegnante, non appare alcun senso di colpa rispetto all’esaurimento di una scorta alimentare, o al consumo del pasto che era stato conservato per un familiare assente¹⁰.

Continuando a ragionare sulla storia dei due fratelli e sul loro conflitto rispetto alle lenticchie, in un solo caso una bambina ha chiesto: “Ma come mai nessuno aveva cucinato per tutti e due? Non c’era la loro mamma? E se erano già grandi, perché il fratello che è tornato a casa e ha cucinato non ha preparato anche per il fratello che doveva ancora arrivare?”. È stato interessante lo sviluppo della discussione successiva, fino a quando molti bambini si sono riconosciuti in Esaù, come “incapaci di aspettare”, dichiarando che hanno spesso sottratto il cibo al fratellino/sorellina (e talvolta anche la merendina al compagno/a), ma “per scherzo”. È stata per loro una novità assoluta la percezione del valore proverbiale dell’espressione “vendersi la primogenitura per un piatto di lenticchie” (che per altro non avevano mai sentita), come emblematica del comportamento avventato ed incauto del fratello primogenito.

Queste riflessioni sul cibo hanno lo scopo di mostrare come l’educazione alimentare (o meglio la mancata educazione alimentare) possa favorire l’espansione dell’Io infantile in termini capricciosi e individualisti, senza stimolare la percezione di confini per il proprio desiderio, laddove i confini sono in realtà costituiti dall’oggetto cibo in quanto tale, e dalla presenza di altri soggetti (come il compagno cui viene sottratta la merendina, o come il familiare la cui porzione viene consumata). La percezione dell’Altro come altro Io, che è il fondamento dell’umana socialità, accade in maniera inseparabile dalla materialità corporea (di entrambi) e dal riconoscimento di un mondo di oggetti da condividere o da gestire insieme. Nell’infanzia il cibo può assolvere una funzione educativa prioritaria, rispetto ad oggetti sempre più estesi (come gli

spazi di movimento fin dalla seconda infanzia) e sempre più immateriali (come l’eredità culturale).

Considerazioni pedagogico-didattiche

Una prima considerazione evidenzia la centralità dell’educazione alimentare nel processo educativo e soprattutto nelle sue fasi precoci. La proposta di una condotta alimentare progressivamente più consapevole avviene, evidentemente, nell’ambiente familiare, per la mediazione di quelle figure adulte, sempre affettivamente connotate, che fin dagli inizi della vita si presentano, materialmente e simbolicamente, come “nutrici”. Come tutte le regole, anche quelle connesse ad una condotta alimentare verranno progressivamente interiorizzate dai bambini, in maniera inseparabile dalle abitudini e dai gusti alimentari della casa e dalle modalità relazionali che si vivono al loro interno. Il cibo costituisce esso stesso un importante mediatore dell’intero orizzonte culturale e dei suoi simbolismi, nei confronti dell’Io infantile. Ma occorre sottolineare anche il ruolo che esso assume nello sviluppo dell’identità personale e della socialità, rispetto alle prime rappresentazioni dell’io corporeo, della salute, e della condivisione/ solidarietà sociale nella prima comunità di appartenenza (che per ciascun bambino è sempre un nucleo familiare percepito come tale).

Viceversa la nostra concezione di *educazione alimentare* come compito della scuola, indipendentemente dalla pratica di essa, permane intellettualistica: essa si traduce soprattutto in una razionalizzazione dell’esperienza, con l’introduzione di criteri scientifici e di una sorta di riflessività scientificamente fondata, che dovrebbe costituire anche uno dei pilastri dell’educazione alla salute e di ogni forma di prevenzione. Tuttavia gli interventi didattici, certamente possibili, sono anche potenzialmente efficaci solo nella misura in cui i bambini abbiano già strutturato una “capacità” progressiva di autoregolazione, che in tal caso viene potenziata da nuove informazioni e da una spinta alla riflessione sull’esperienza. Se una scuola concentra parte dei propri sforzi didattici sull’educazione alimentare (come su qualsiasi altra “educazione”), il primo passaggio obbligato sarà il coinvolgimento dei genitori, con incontri mirati, in cui il problema venga discusso previamente con loro. Chiamarli a sostenere un progetto

scolastico che essi non abbiano previamente compreso e condiviso non è solo una perdita di tempo, ma perfino un'occasione ulteriore di conflitto scuola/famiglia.

La linea educativa familiare dovrebbe essere sempre orientata all'autonomia e alla condivisione, progressivamente corresponsabile, per esempio coinvolgendo il bambino nella preparazione del pasto, a partire dall'acquisto degli alimenti. Condividere il pasto familiare significa anche, in prospettiva educativa, che gli adulti devono evitare di litigare fra loro, come di rimproverare i figli, ma piuttosto devono deliberatamente chiacchierare fra loro e con i bambini, per associare il pasto preso in comune ad un reciproco e solidale "prendersi cura", "darsi attenzione", ridere insieme. Si tratta di legare il cibo ad un momento sociale di condivisione affettiva. L'adulto deve spingere il bambino alla individuazione della "porzione necessaria", facendogli progressivamente valutare "quanto" cibo sia necessario a lui in quel momento. I primi errori li commettono "nutrici" che riempiono troppo i piatti, o che distribuiscono bis golosi senza controllo, forse temendo di "negare il cibo" al proprio figlio, o comunque di scontentarlo. Non servono i rimproveri del tipo "sei troppo grasso" perché sono svalutanti, ed aggravano i dinamismi compensativi e l'investimento sul cibo. Un bambino che "mangia troppo" deve essere soprattutto "distratto" con altre attività gratificanti, con un supplemento di compagnia affettuosa, ma soprattutto deve essere accompagnato in termini promozionali, rafforzando la fiducia nei suoi mezzi di autocontrollo e valorizzando ogni segnale anche piccolo di autonomia e di comprensione nella sua condotta alimentare. Sarà anche importante orientarsi sempre alla funzionalità salutistica (e non all'estetica) nella riduzione del peso corporeo.

Il problema educativo, in sintesi, è quello del controllo personale della condotta alimentare, ma esso si presenta come mai risolto per moltissimi adulti, le cui difficoltà nel seguire una dieta sembrano in rapporto alla totale assenza di regole iniziali nel loro percorso. C'è anche una incomprensione dei simbolismi personali legati a cibo, che acuisce la difficoltà, negli stadi adulti, di cambiare stile di vita. Naturalmente questa difficoltà confluisce nella inadeguatezza personale dell'adulto genitore, nel momento in cui egli deve accompagnare il processo educativo dei

propri figli, perché questi può non percepire le proprie incongruenze nel comportamento alimentare e nella gestione della vita familiare. Sono gli adulti genitori (per quanto affettuosi) i primi ad aver bisogno di riflessioni orientate sul tema dell'educazione dei loro figli. Se l'autonomia non è perseguita nel vestirsi ("faccio prima a vestirlo io"), nell'allacciarsi le scarpe, nel preparare lo zaino, nella gestione del tempo trascorso a casa, sarà difficile agire educativamente nei confronti della condotta alimentare (come di qualsiasi altra condotta).

Non si deve sottovalutare però come il rapporto simbolico con il cibo, al di là della relazione con il corpo, implichi anche un più globale rapporto con la vita e con la morte: il bambino "inappetente"¹¹ (a parte aspetti clinici specifici) presenta una tipologia di difficoltà opposta a quella del bambino obeso, ma non meno preoccupante.

Di fronte alla gravità e complessità di questi temi, se adesso ritorniamo nei confini dell'azione didattica in senso proprio, il primo principio di metodo praticabile per insegnanti ed educatori, naturalmente con modalità congruenti all'età dei loro allievi, è sempre il *rendere esplicito l'implicito*, in primo luogo a partire da se stessi. L'insegnante/educatore deve infatti sempre chiedersi previamente quale sia la propria rappresentazione della corporeità e del cibo, delle trasformazioni della vita, prima di affrontare questi temi con i propri allievi.

I temi della corporeità e dell'alimentazione dovrebbero essere affrontati, possibilmente a partire da un materiale narrativo, relativamente occasionale, e non mai dentro una teorizzazione concettuale sistematica. In primo luogo perché le teorizzazioni esplicite sono possibili solo con gli adolescenti, e non con i bambini, e in secondo luogo perché le teorizzazioni rischiano sempre l'astrattezza, e possono venire neutralizzate dagli allievi semplicemente sottraendo l'attenzione ad esse. La narrazione, viceversa, che si tratti di testo letterario o filmico, presenta una concretezza, e insieme un distanziamento, ottimali, rispetto a vicende che riguardano una persona conosciuta o uno dei componenti del gruppo classe. Inoltre un materiale narrativo, collocando sullo stesso piano ideale tutti i membri del gruppo, permette all'insegnante/educatore di animare la discussione in termini non direttivi, di attivare la partecipazione, di coinvolgere tutti, e di portare ciascun componente del gruppo classe, attraverso l'ascolto

reciproco, a percepire tutti gli altri come soggetti (cioè come altrettanti Io).

Il primo obiettivo educativo consiste quindi in una progressiva presa di coscienza delle rappresentazioni, ad evitare che ogni bambino/adolescente resti “intrappolato” nel mondo delle sue figure mentali, sempre introdotte dall’esterno, ma che però egli può ritenere spontaneamente prodotte da sé.

L’insegnamento però non è mai solo una “presa di coscienza” del già rappresentato: esso contiene sempre anche possibili proposte alternative. Un adulto è sempre un testimone di umanità sperimentata, direttamente, o per la memoria delle generazioni passate, e ogni giovane soggetto deve essere messo in condizione di confrontarsi con visioni del mondo e conferimento di significati che non si limitino alla pubblicità televisiva. Gli adulti devono mantenere la coscienza della loro necessaria capacità di proposta.

Un’ultima considerazione potremmo rivolgere a quei professionisti che non hanno specifica responsabilità di educazione e di insegnamento, ma che possono averla, più o meno inconsapevolmente, nel loro incontro con un paziente (e soprattutto un paziente in età pediatrica). Per i medici e gli altri operatori sanitari è necessario rendersi conto dell’immagine di salute e malattia che essi rimandano al paziente nell’arco dell’incontro, e che, nel caso di un bambino, a questi viene anche rimandata l’immagine di un sé potenziale, da parte di una figura (il

medico) simbolicamente riconosciuta come molto potente. Nel caso delle patologie croniche nell’infanzia, il pediatra deve farsi carico di una relazione personale che avrà indiscutibili esiti educativi, a partire dalla fiducia e dall’affidamento di cui il bambino e la sua famiglia investono la relazione con lui. Anche nel caso delle gravi patologie dell’alimentazione in adolescenza, psichiatri e psicoterapeuti devono rendersi conto che l’azione terapeutica sfocia inevitabilmente in processi educativi che avranno effetto decisivo, nella misura in cui promuovono e consolidano autonomia personale nell’affronto dei problemi che sono stati all’origine della patologia.

Anch’essi perciò dovranno fare i conti con gli orizzonti culturali in cui viviamo e con i loro contenuti, superando, se necessario, le rigidità di modelli interpretativi determinati dalle ortodossie scientifiche (che hanno sempre una data di nascita e una collocazione spazio-temporale). Anche medici e psichiatri, come gli insegnanti e gli educatori, devono accompagnare nuove generazioni dentro gli orizzonti di una cultura in continua trasformazione, ma percependo anche che di tale trasformazione siamo protagonisti attivi anche noi: ogni teoria psicanalitica e ogni modello pedagogico/didattico che si diffonde assume valenza educativa, diretta o indiretta.

MARIA TERESA MOSCATO
mariateresamoscato@unibo.it

Professore Ordinario di Pedagogia generale, Università degli Studi di Bologna
Full Professor of Pedagogy, University of Bologna

¹ M.T. Moscato, *Le educazioni nella scuola secondaria fra progetto ed esperienza*, in Id. (ed.), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 91-120.

² Cfr. M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008; Id., *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori Università, Milano 2013.

³ Cfr. A. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere* [1968, II], tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma 1971; E. Erikson, *Introspezione e responsabilità* [1964], tr. it., Armando, Roma 1972; H. Hartmann, E. Kris, R. M. Loewenstein, *Scritti di psicologia psicoanalitica* [1964], tr. it., Boringhieri, Torino 1978.

⁴ È un'espressione usata da Guardini in diverse occasioni, e in particolare con riferimento all'esperienza religiosa (Cfr. M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, cit.).

⁵ Platone, *Repubblica*, IX, 590e-591a: «Lo stesso discorso vale per l'autorità sui fanciulli: non permettiamo che siano liberi finché dentro di loro non abbiamo stabilito una costituzione come in una città, e non abbiamo insediato, come un custode e un governatore la loro parte migliore, dopo averla sviluppata tramite l'elemento analogo presente in noi. Solo allora li lasciamo liberi» (trad. di G. Caccia in: *Tutte le Opere*, Vol. IV, GTE Newton, Roma 1997, p. 481).

⁶ M.T. Moscato, *Tarda adultità e vecchiaia come traguardi esistenziali: compiti per la ricerca pedagogica*, in «Formazione, lavoro, persona», XI, Luglio 2014, pp. 11-27.

⁷ Per contro gli adolescenti non mostrano alcuna percezione della “modellabilità” della loro mente attraverso lo studio, l'esercizio, l'addestramento intellettuale, etc. Sembrano considerare prevalentemente, nelle percezioni dei loro insegnanti, l'intelligenza come “data” e “fissa”. Da ciò insufficienti motivazioni personali all'impegno scolastico e la concentrazione dell'investimento sul “voto”, assunto come indicatore di intelligenza (o di “furbizia”) personale.

⁸ M.T. Moscato, *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, F. Angeli, Milano 2014, pp. 157-180.

⁹ Ovviamente ci si riferisce alla storia, contenuta nel libro biblico del *Genesi*, di Giacobbe che strappò al fratello Esaù, in cambio di un piatto di lenticchie, la promessa di cessione della sua primogenitura, e sottrasse con un espediente la benedizione del primogenito al padre divenuto cieco. Fino a cinquanta anni fa, nell'orizzonte cristiano, questa storia era nota alla maggior parte dei bambini prima dell'ingresso a scuola, e veniva presumibilmente usata (nella parte relativa alla cessione della primogenitura per un piatto di lenticchie) come deterrente narrativo rispetto alla golosità, l'avventatezza e la superficialità, caratteristiche del personaggio di Esaù. Oggi alcune ricerche empiriche ancora inedite dimostrano che la storia di Giacobbe è prevalentemente sconosciuta anche fra gli allievi avvalentisi di religione cattolica, e fra moltissimi adulti che si riconoscono cattolici (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, report in stesura, 2015).

¹⁰ Il dato è difficile da analizzare, e comunque si tratta di un unico caso riferito ad una sola classe. Ci sono esperienze familiari in cui il bambino pretende di rimangiare con il papà o la mamma, per cui il pasto era stato conservato, non tanto per “affamare” il genitore, ma allo scopo di condividere il pasto con lui/lei. E d'altro canto l'adulto genitore di norma viene gratificato dal fatto che il suo bambino condivida il pasto con lui. Il problema educativo consiste nel decidere quando occorre introdurre l'idea del rispetto della porzione conservata come espressione di affetto e di appartenenza familiare. Si osserva che oggi la pubblicità televisiva sottolinea positivamente la destrezza e la velocità di chi sottrae dal piatto comune la maggiore quantità di cibo. Nelle comunità che avevano scarsità di cibo, le madri normalmente distribuivano le porzioni: in ciò c'era un implicito messaggio educativo, in termini di solidarietà familiare.

¹¹ Spesso questa “inappetenza”, ai confini del rifiuto del cibo, è legata ai conflitti familiari precocemente percepiti dai figli anche quando non esplosi, talvolta a un conflitto con la figura genitoriale che dall'assunzione del cibo fa derivare rimproveri, e soprattutto atteggiamenti svalutanti. Talvolta il conflitto nella coppia genitoriale esplose proprio a partire dal comportamento alimentare del bambino, suscitandogli per questo sensi di colpa.