



Rivista
**FORMAZIONE
LAVORO
PERSONA**

Anno V, Numero 14 – Giugno 2015

ALIMENTARE **LA VITA,**
ALIMENTARE **LO SPIRITO.**

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo – Bergamo



Anno V, Numero 14 – Giugno 2015

Feeding life, nourishing spirit: an integrating process

Alimentare la vita, alimentare lo spirito: alternanza di un processo

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Publicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Claudio De Luca, Fabio Dovigo, Lisa Fellin, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio).

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati cinque.

INDICE

Introduzione

Introduction

(Andrea Potestio)

7

SAGGI

La salsiccia e le botte. Nutrimento e ambivalenza emotiva nell'educazione

Sausage and Blows. Nourishment and Emotional Ambivalence in Education

(Stefano Franchini)

9

Commercio equo, giusto prezzo e moralità del capitalismo: riflessioni polanyiane in occasione di Expo 2015

Fair trade, just price and the morality of capitalism: polanyian reflections on the occasion of Expo 2015

(Giovanni Orlando)

24

Se nutrendo la vita nutriamo lo spirito

If feeding life we feed spirit

(Andrea Cegolon)

33

Il mangiare e il bere come figure rivelative dell'esistenza umana

Eating and drinking as "disclosing" figures of human existence

(Antonio Bellingreri)

40

Mangiare lo spirito? Aspetti del cibo nella Bibbia

Eating the spirit? Aspects of the food in the Bible

(Raffaele Mantegazza)

44

La sacralità del cibo nell'era della globalizzazione alimentare

The sacredness of food in the globalization food era

(Rosa Piazza)

50

A tavola con l'altro e con l'altrove

At the Table with the Other and with the Elsewhere

(Lorena Carrara)

57

Alimentare lo sviluppo ecologico del corso di vita. La visione pedagogica della crescita umana oltre l'economia

Spreading the ecological development of the life course. The pedagogical vision of human growth over the economy

(Mirca Benetton)

69

Gusto e alimentazione. Nuove direzioni per l'educabilità

Taste and feeding. New directions for educability

(Franco Bochicchio)

86

Il cibo nel processo educativo, fra corporeità ed emozione

| | |
|---|-----|
| <i>Food in the educational process, between corporeity and emotion</i> (Maria Teresa Moscato) | 93 |
| A lezione di cibo: nutrimento culturale <i>A food lesson: cultural food</i> (Fabiana Quatrano) | 103 |
| Alimentare la vita: l'allattamento e la relazione madre-bambino <i>Feeding Life: Breastfeeding and Mother-child bonding</i> (Nicoletta Rosati) | 109 |
| La pedagogia dell'alimentazione: contributo ad una teoresi educativa <i>Pedagogy of nutrition: contribution to educational theory</i> (Emanuele Isidori) | 119 |
| Le conoscenze relative alla nutrizione tra gli istruttori di fitness: uno studio trasversale a Milano <i>A cross-sectional study on the knowledge about nutrition among fitness instructors in Milan</i> (Ferdinando Cereda) | 135 |
| Alimentazione e attività motoria una scelta di vita <i>Nutrition and Physical Activity a Lifestyle Choice</i> (Benedetta Roberta Conteduca, Ario Federici, Francesco Lucertini) | 145 |
| Il pane nell'alimentazione del mondo antico greco e romano <i>The bread in the diet of Ancient Greeks and Romans</i> (Gian Enrico Manzoni) | 161 |
| La raffigurazione di soggetti alimentari nella decorazione pittorica residenziale romana di area vesuviana <i>The representation of food subjects in the roman pictorial decoration of Vesuvius area</i> (Carmen Quadri) | 172 |

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

| | |
|---|-----|
| <i>iNonno. An app to enhance the historical, cultural and artistic heritage of Lombardy through the witnesses of older people</i> (A. Lazzari, F. Martinelli, A. Mazzini) | 190 |
| <i>The GM Food debate within responsible innovation</i> (J. Hankins) | 201 |
| Il cuore della fame: analisi antropo-etica e narrazione pedagogica <i>The heart of hunger: anthropo-ethics analysis and pedagogical narrative</i> (M.C. Castaldi) | 207 |

L'alimentazione come costruzione di significati. Personalità, modelli identitari e prospettive di vita individuale e globale in rapporto al cibo e al suo consumo

| | |
|---|-----|
| <i>Food as construction of meaning. Personalities, models and perspectives of individual and global life in relation to food and its consumption</i> (S. Greppo, S. Manca) | 213 |
| "Non solo per nutrirsi". Analisi degli aspetti educativi in una scuola dell'infanzia <i>"Not only feed". The analysis of the education aspect in the kindergarten</i> (C. De Maestri) | 218 |
| Pratiche di apprendimento, autoeducazione e ri-connessione sociale. Il caso dei Bilanci di Giustizia <i>Learning practices, self-education and social re-connection. The case of 'Bilanci di Giustizia'</i> (A. De Vita, F. Vittori) | 225 |
| RECENSIONI | |
| Massimo Folador, <i>Il lavoro e la regola</i> (M. Berardi) | 241 |
| I. Loiodice (ed.), <i>Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie</i> (R. Caso) | 242 |
| F. Butera, <i>Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione</i> (A. Di Sirio) | 245 |

INTRODUCTION

INTRODUZIONE

Il presente numero della rivista *Formazione, lavoro, persona* ha indagato il tema dell'alimentazione nei suoi molteplici aspetti, partendo dagli stimoli forniti dell'esposizione internazionale, che si sta svolgendo in questi mesi a Milano. Infatti, da maggio a ottobre 2015, il capoluogo lombardo ospita l'Expo dedicato al tema *Nutrire il pianeta energia della vita*. Attraverso sette specifici argomenti (la scienza per la sicurezza e la qualità alimentare, l'innovazione nella filiera alimentare, la tecnologia per l'agricoltura e la biodiversità, l'educazione alimentare, la solidarietà e la cooperazione alimentare, l'alimentazione per migliori stili di vita, l'alimentazione nelle culture e nelle etnie), l'esposizione pone al centro della riflessione il problema dell'alimentazione sia come processo di produzione, sia come modalità di relazione tra uomini, storia, società e natura.

Questa occasione è stata utile per avviare una riflessione organica sul tema dell'alimentazione secondo diverse prospettive: stili di vita, etica, abitudini alimentari, spreco, territorialità, sostenibilità, qualità dell'ambiente, sicurezza, salute, intercultura, spiritualità, qualità degli alimenti formativi. Infatti, l'alimentazione non rappresenta solo un mezzo per migliorare il benessere sociale, la salute del corpo, gli standard dell'efficienza della produzione, ma diventa un metodo attraverso il quale promuovere l'equilibrio tra corpo e anima, tra uomo e ambiente, tra cultura e formazione personale, tra storia e natura.

Il titolo di questo numero monografico *Alimentare la vita, alimentare lo spirito: alternanza di un processo* mette bene in evidenza la prospettiva specifica della nostra indagine. Partendo dalla ricchezza di punti di vista disciplinari diversi, le pagine successive presentano esperienze, elaborazioni teoriche e ricerche empiriche che hanno esplorato la costante e necessaria circolarità tra l'alimentazione del corpo e dello spirito.

In questa prospettiva, il saggio di Franchini su *La salsiccia e le botte. Nutrimento e ambivalenza emotiva in educazione* propone un'ampia e articolata analisi sul legame tra emozioni, pulsioni, ossessioni e cibo per la formazione dell'identità soggettiva. Ripercorrendo le argomentazioni di Sloterdijk, l'autore mostra la stretta

connessione tra educazione e alimentazione. Una connessione che la pedagogia non sempre ha utilizzato in modo positivo, generando buone abitudini, ma che spesso, riconoscendo la funzione fondamentale dell'alimentazione fin dalla prima infanzia, ha trasformato in pratiche impositive e violente, dando origine a forme di pedagogia nera: «riunirsi a tavola intorno al cibo, proprio per la profonda valenza emozionale di quest'ultimo, è l'occasione in cui non solo si esprime la socialità del gruppo parentale, ma in cui conflagrano più spesso i conflitti, in cui vengono rafforzate le norme e le gerarchie interne, in cui maggiormente si fanno valere le forme di punizione, ricatto, controllo psicologico e fisico, di disciplina della condotta, e in cui infine emerge con più forza l'ambivalenza di quel processo di socializzazione familiare che talvolta nasconde in sé una componente violenta e aggressiva inestricabilmente connessa a quella dell'accudimento e dell'amore» [ivi, p. 20].

Il legame tra economia, sostenibilità ed educazione è affrontato dai testi di Orlando, *Fair trade, just price and the morality of capitalism: polanyian reflections on the occasion of Expo 2015* e di Cegolon, *If feeding life we feed spirit*. Il primo riflette sul significato che le Esposizioni universali hanno avuto nella storia moderna, a partire dalla prima organizzata in epoca coloniale a Londra nel 1851. Orlando sottolinea anche gli aspetti contraddittori e ambivalenti che hanno accompagnato le esposizioni universali e il loro legame con il sistema economico occidentale. Il secondo, indaga il concetto di nutrimento cercando di metterne in evidenza l'importanza per promuovere un'idea di persona integrata e multidimensionale. Proprio il confronto con altre culture e modelli di produzione e scambio può diventare un'occasione feconda per trovare un paradigma di sostenibilità alimentare diverso da quello attuale.

La dimensione sacra del cibo e i suoi aspetti spirituali sono al centro delle riflessioni di Bellingeri, Mantegazza e Piazza. L'articolo di Bellingeri, *Il mangiare e il bere come figure rivelative dell'esistenza umana* evidenzia l'aspetto simbolico dell'alimentazione per la vita umana e la sua funzione, non solo biologica, per il compimento e la felicità della persona. Mantegazza in *Mangiare lo spirito?*

Aspetti del cibo nella Bibbia propone un percorso di commento ad alcuni versetti del testo sacro, senza pretendere l'esaustività, ma sottolineando il legame tra il cibo e gli aspetti antropologici, sociologici ed educativi della vita umana. L'articolo di Piazza intitolato *La sacralità del cibo tra fede e tradizione* approfondisce gli aspetti sacri presenti nell'alimentazione, con uno sguardo attento alle trasformazioni delle usanze e delle tradizioni della nostra società.

L'aspetto decisivo della presenza, simbolica e reale, del cibo nella letteratura è preso in considerazione dal saggio di Carrara, *A tavola con l'altro e con l'altrove*. Attraverso una ricostruzione evocativa ed empatica, l'autrice riflette su alcune drammatiche vicende della nostra società e di quelle passate, come l'immigrazione, le deportazioni e le guerre, commentando e utilizzando alcune celebri scene letterarie. Benetton nel testo *Alimentare lo sviluppo ecologico del corso di vita. La visione pedagogica della crescita umana oltre economia* allarga la questione ed esplora, secondo un paradigma ecologico, l'apporto offerto dalla pedagogia all'analisi del significato attribuito ai concetti di crescita e benessere. In questa direzione, Bochicchio in *Rapporti tra gusto e alimentazione. Significati e direzione per l'educabilità* approfondisce, sempre in chiave ecologica, le connessioni tra gusto e alimentazione, che rappresentano un'interessante chiave interpretativa per la formazione dell'identità personale.

Il testo di Moscato *Il cibo nel processo educativo, fra corporeità ed emozione* sottolinea i rischi delle possibili forme di riduzionismo che accompagnano, spesso, la riflessione sui temi educativi e sull'alimentazione. Riduzioni che spingono a considerare l'educazione alimentare come una «fra le infinite “educazioni” (dalla cittadinanza, alla salute, all'educazione stradale), periodicamente traghettate sulla scuola da qualche bene intenzionata circolare ministeriale. 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» [ivi, p. 93]. Attraverso un'articolata argomentazione, l'autrice sostiene che l'educazione alle abitudini alimentari rientra in un processo complessivo di formazione che, a partire dall'infanzia, attraversa tutto il processo di crescita del soggetto, fino e anche durante l'intera sua vita adulta.

Il tema del cibo come nutrimento culturale è affrontato da Quatrano in *A lezione di cibo: nutrimento culturale,*

mentre Rosati in *Alimentare la vita: l'allattamento e la relazione madre-bambino* indaga il significato educativo dell'allattamento per il consolidamento della relazione madre e bambino.

La questione decisiva del rapporto tra alimentazione, movimento e benessere fisico è approfondito, in prospettive diverse, da tre contributi. Nel suo articolo *La pedagogia dell'alimentazione: contributo a una teoresi educativa*, Isidori tenta di delineare una epistemologia pedagogica dell'alimentazione, intesa sia come fenomeno culturale, sia bio-fisiologico. Cereda in *Le conoscenze relative alla nutrizione tra gli istruttori di fitness* indaga, attraverso la presentazione di uno studio svolto su alcuni professionisti che operano a Milano, il ruolo strategico che gli istruttori di fitness stanno sempre più acquisendo in ambito di consulenza nutrizionale e dimostra che le loro conoscenze non sono sempre adeguate. Conteduca, Federici, Lucentini in *Alimentazione e attività motoria: una scelta di vita* analizzano l'importanza dell'adozione di stili di vita consoni ed equilibrati per lo sviluppo di un benessere integrale della persona.

L'ultimo argomento di questo numero monografico è di ambito storico ed è affidato ai testi di Manzoni e Quadri, che esaminano l'idea di alimentazione nel mondo classico. L'articolo di Manzoni *Il pane nell'alimentazione del mondo antico greco e romano* analizza proprio il ruolo del pane e dei cereali nell'alimentazione greca e romana, mentre quello di Quadri *La raffigurazione di soggetti alimentari nella decorazione pittorica residenziale romana di area vesuviana* offre al lettore, grazie al ricco apparato iconografico, la possibilità di osservare l'importanza e la presenza dell'alimentazione e del cibo nella pittura del mondo romano.

Come d'abitudine, la rivista è completata dalla sezione *Testimonianze ed esperienze*, che arricchisce con analisi, dati e progetti specifici la riflessione sull'alimentazione come modalità per nutrire la vita e lo spirito, e da alcune recensioni di testi significativi.

Buona lettura!

ANDREA POTESTIO

Sausage and Blows. Nourishment and Emotional Ambivalence in Education

La salsiccia e le botte. Nutrimento e ambivalenza emotiva nell'educazione

STEFANO FRANCHINI

Often educators have to confront themselves with children staging a pain coming from deprivation and traumas lived in their very first childhood, that they express through food and eating disorders because of the strong emotional component characterizing nourishment (primitive form of reliance on adults). Toward these events the educator can react by means of the typical practices of the so called “poisonous pedagogy”. Through a heated debate with some of the psychoanalytical assumptions, the article tries to interpret the complex relationship between education and food in the view of a “dietetic pedagogy”, a concept inspired by the “dietetic philosophy” recently discovered by Peter Sloterdijk in Nietzsche’s work.

Se diciamo una cosa che riguarda l’infanzia, parliamo di qualcosa che continua per sempre.

Winnicott 1948, p. 38

Nel bambino piccolo la fame dell’amore e della presenza materna è non meno grande della fame di cibo.

Bowlby, pp. 11-12

Per una pedagogia dietetica

Nel suo grande affresco teorico intitolato *Devi cambiare la tua vita* (2009), Peter Sloterdijk, uno dei più suggestivi filosofi viventi, tenta di collocare storicamente il presente e dare senso alla nostra contemporaneità, che egli chiama l’epoca post-religiosa del «Rinascimento somatico o atletico» [Sloterdijk, p. 35 e 38], recuperando un concetto antico eppure, a suo dire, universale e attuale: quello di *ascesi*, di esercizio, base delle antropotecniche, le prassi che formano, che letteralmente “danno forma” all’essere umano, tra le quali figurano anche, *ça va sans dire*, l’educazione *lato sensu* e la scolarizzazione.

Tra le fonti della sua Teoria generale dell’ascesi spicca la presenza di Friedrich Nietzsche, il quale secondo

Sloterdijk è stato il primo vero scopritore dell’importanza e universalità del fenomeno ascetico, che nel Novecento è stato de-spiritualizzato e al contempo ri-somatizzato, passando dall’ambito bionegativo e ostile alla vita, tipico del cristianesimo e in genere delle religioni monoteistiche, all’ambito “laico”, atletico e corroborante dell’allenamento fisico e mentale. In questo orizzonte, tra le varie e brillanti definizioni che Sloterdijk propone della filosofia nicciana, la più fertile in questa sede è sicuramente quella di “filosofia dietetica”. [Ivi, p. 43] Nietzsche tuttavia, com’è nel suo stile, si sarebbe limitato, secondo Sloterdijk (che in questo senso si presenta implicitamente come suo diretto epigono e prosecutore), a demolire le vecchie opinioni piuttosto che a ricostruire una nuova visione delle

antropotecniche e della vita incentrata sul «significato atletico, *dietologico*, estetico e anche “biopolitico” dei programmi positivi di esercizio». [Ivi, p. 47].

Tra le varie forme di asceti bionegativa contro cui Nietzsche si è violentemente scagliato figura anche l’educazione, il disciplinamento scolastico e ginnasiale del bambino¹. Se rileggiamo Nietzsche con più accortezza rispetto a questo versante “fisiologico” della sua filosofia, infatti, possiamo scorgere anche l’esistenza di una “pedagogia dietetica”, che qui riusciamo soltanto ad abbozzare, seguendone poche tracce sparse. Nel quarto capitolo della *Seconda considerazione inattuale* del 1874, per esempio, il trentenne Nietzsche scrive:

Da ultimo l’uomo moderno si porta in giro un’enorme quantità di *indigeribili pietre del sapere*, che poi all’occorrenza rumoreggiano puntualmente nel nostro corpo, come avviene nella favola². [Nietzsche 1999, p. 32]

Nell’aforisma 467 di *Umano, troppo umano* intitolato *Schulwesen* (“Sistema scolastico”³), nel capitolo *Uno sguardo allo Stato*, Nietzsche scrive che «nei grandi Stati il sistema scolastico sarà sempre tutt’al più mediocre, per la stessa ragione per cui nelle grandi cucine, ben che vada, si cucina in modo mediocre» [Nietzsche 1998, p. 255]. Ma è nello straordinario aforisma 195 intitolato *La cosiddetta educazione classica* nel terzo libro di *Aurora* (1886) che Nietzsche esprime con più chiarezza il proprio supremo “ideale educativo” in chiave appunto *dietetica* (e, ci sembra, con accenti tipicamente rousseauviani):

E ora, rivolgendo indietro lo sguardo al cammino della vita, scoprirete egualmente che c’è qualcosa per cui non si può fare più niente: la nostra gioventù buttata via, quando i nostri educatori approfittarono di quegli anni avidi di sapere, ardenti e sitibondi, non già per condurci verso la conoscenza delle cose, bensì incontro alla cosiddetta “educazione classica”! La nostra gioventù buttata via, quando ci ammannivano sparute nozioni sui Greci e sui Romani e sulla loro lingua, in maniera tanto inetta quanto tormentosa, e in dispregio del principio sommo di ogni educazione: che si dia del cibo soltanto a chi ne ha fame! [Nietzsche 1992, p. 138]

Il rapporto instaurato da Nietzsche tra *alimentazione* ed

educazione non ha tuttavia una funzione meramente metaforica, ma ha una sostanzialità che qui ci interessa indagare meglio. Questa sostanzialità è espressa anzitutto dall’etimologia. In latino, *alimentum* è una voce tarda che deriva, come *altum*, dal verbo *alō* (“alzare, far crescere, muovere verso l’alto”). Dalla stessa radice proverrebbero i termini, anch’essi tardi, *adolēscō* (da cui “adolescente”, come ricorda Varrone Reatino: *adulescentes ab alescendo sic nominatos*) e *alumnus* (“alunno”). [Walde-Hoffmann, pp. 31-32, ad vocem *alō*] Il termine “alimentare” sembrerebbe dunque avere una parentela semantica profonda con la sfera pedagogica.

Sembra poi che in latino l’uso verbale di *alō* sia stato progressivamente rimpiazzato da *nūtriō*, che vale dunque come sinonimo [Ernout-Meillet, pp. 190-191, ad vocem *alō*]. “Nutrire” deriva infatti dal verbo *nūtriō*, da cui *nutrix*, *nutritio* e *nutricatio*, a sua volta basato su un’antica radice *na-* o *nu-* dal significato di “colare, stillare”, nel senso di alimentare il poppante con il latte che sgorga dal seno della nutrice. [Walde-Hoffmann, p. 190-191, ad vocem *nūtriō*] Qui addirittura emerge in primo piano il ruolo educativo prototipico, ossia il rapporto madre-figlio, quel rapporto che l’arte religiosa cristiana ha rappresentato e trasfigurato nell’icona senza tempo della *virgo lactans* e che qui tratteremo ampiamente.

Questa arcaica affinità elettiva tra alimentazione ed educazione spiega anche la doppia valenza, *materiale* e al contempo *emozionale*, del cibo. Non stiamo parlando del significato *spirituale* che la maggior parte delle civiltà religiose – ebraico-cristiana, greco-romana, induismo ecc. – attribuisce al nutrimento soprattutto per via delle sue pressoché inesauribili proprietà simboliche e metaforiche. [Kott] Qui ci riferiamo piuttosto alla essenziale *componente emozionale* del cibo stesso, espressa nitidamente, ancora una volta, dalla lingua. Non è un caso infatti che i verbi alimentare e nutrire, in molte idiomi antichi e moderni (non però, a quanto mi risulta, in inglese), siano associati anche alla manifestazione di sentimenti ed emozioni: nutrire o alimentare paure, odio, amore, affetto, rabbia, rancore, compassione, speranza ecc. Il cibo soddisfa principalmente bisogni vegetativi, fisiologici, legati all’autoconservazione (sebbene sia criticabile considerare il mangiare nell’uomo come un *istinto* in senso stretto)⁴. Ciò nonostante tali bisogni

materiali sono *sempre e inestricabilmente* connessi alla sfera emotiva fin dallo stadio intrauterino. [Winnicott 1936] Perché? Per quale motivo il cibo è sistematicamente *materia e insieme emozione*?

Il «principio sommo di ogni educazione: che si dia del cibo soltanto *a chi ne ha fame*» enunciato da Nietzsche in *Aurora* sembra duettare perfettamente con l'impressionante simbolo letterario creato da Franz Kafka nel racconto *Il digiunatore* del 1923, dove il protagonista si astiene dal cibo fino a morire, non più *ad maiorem Dei gloriam*, com'era per gli antichi santi del deserto, anacoreti e stiliti, ma semplicemente, come dice l'asceta kafkiano prima di spirare:

perché non sono riuscito a trovare il cibo che mi *piacesse*.
Se l'avessi trovato, credimi, non avrei fatto tante storie e mi sarei saziato come te e tutti quanti. [Kafka, p. 207]

Con questa giustificazione personale dell'ascesi, terrena e del tutto immanente nonché conforme allo *Zeitgeist* moderno, Kafka evoca tragicamente un aspetto poco notato dai suoi interpreti, ma che ha un'importanza decisiva per il tema in esame. Lo scrittore richiama infatti, in relazione al cibo, il concetto di *piacere*. Tuttavia il modo in cui il cibo diventa emozione, ed emozione totalizzante, attraverso la mediazione ambivalente, fisica e al contempo psicologica, del piacere e del dispiacere è un dato tutt'altro che scontato ed estremamente dibattuto nella letteratura psicoanalitica.

Il piacere di mangiare

Com'è ampiamente noto, il primo a teorizzare l'esistenza *regolare* di un piacere pulsionale di natura sostanzialmente sessuale nei bambini fu Sigmund Freud, nel quadro della sua teoria delle pulsioni. [Freud 1905b, p. 74] Una compiuta dottrina della sessualità infantile fu elaborata da Freud nello scritto, comparso all'inizio del 1905, intitolato *Tre saggi sulla teoria sessuale*, integrato con le aggiunte delle successive edizioni (1910, 1914, 1920, 1924) e dal breve articolo del giugno 1905 intitolato *Le mie opinioni sul ruolo della sessualità nell'etiologia delle nevrosi* (1905). Con questi due scritti Freud volle sistematizzare i motivi teorici centrali che lo indussero ad abbandonare la sua originaria teoria del "trauma sessuale infantile" come

causa reale delle psiconevrosi. Ora gli serviva una solida teoria alternativa che sostituisse quella del trauma infantile, ma che riconducesse comunque l'origine delle nevrosi alla vita sessuale, di cui era ormai convinto di aver riconosciuto la centralità. La sessualità nel bambino non fu più vista come un apporto esterno traumatico causato da una *seduzione* (leggi: aggressione) da parte dell'ambiente esterno, specie adulto, ma come un bisogno originario, biologico, un *Trieb* (istinto, pulsione) proprio dell'uomo, presente fin dalla nascita.

In primo luogo è stupefacente, sebbene poco notato, che, nell'incipit del primo saggio ("Le aberrazioni sessuali"), Freud utilizzi proprio il *nutrimento* come modello per uno dei concetti più celebri (e più indiscussi) della psicoanalisi:

In biologia si esprime il fatto dei bisogni sessuali nell'uomo e nell'animale ponendo una "pulsione sessuale". In ciò si procede per analogia con la pulsione di assunzione del cibo, la fame. Al linguaggio popolare manca una designazione che corrisponda alla parola "fame"; la scienza adopera come tale la parola "libido". [Freud 1905a, p. 33]

In una nota aggiunta nell'edizione del 1909 Freud scrive: «L'unica parola adeguata della lingua tedesca, *Lust*, ha purtroppo molteplici significati e designa sia la sensazione del bisogno sia quella del soddisfacimento». *Lust* significa infatti sia "voglia, desiderio" sia "piacere, godimento". Ecco dunque che "libido" è, in ambito sessuale, il calco di "fame", come a rimarcare, attraverso questa analogia concettuale, la stessa forza biologica insopprimibile del bisogno di appagamento sessuale. Questo parallelismo sarà richiamato altre volte da Freud nei *Tre saggi*, per esempio nello sconvolgente passo in cui Freud parla dei rapporti con bambini e animali assunti a oggetti sessuali:

È illuminante per la natura della pulsione sessuale il fatto che essa permetta tante variazioni e una simile degradazione del suo oggetto, cosa che la fame, la quale si attiene con molta più energia al suo oggetto, permetterebbe solo in casi estremi. [...] Per motivi estetici si attribuirebbero volentieri questi come altri gravi travimenti della pulsione sessuale ai malati di mente, ma non è questo che importa. L'esperienza insegna che in questi ultimi non si osservano disturbi della pulsione sessuale diversi da quelli di individui sani. [Freud 1905a, p. 47]

Freud insomma sostiene che è più difficile vincere il disgusto alimentare per saziare la fame che non le resistenze dettate dalle barriere di specie o dall'età per il soddisfacimento dei bisogni sessuali. Definisce "estetica" – ossia apparente, superficiale – la visione di coloro che imputano questo tipo di appagamento soltanto ai malati di mente e rimanda alle categorie di persone che («con inquietante frequenza») più sarebbero esposte ai contatti con i bambini, ossia insegnanti e sorveglianti, ma eludendo altre categorie come quella dei genitori, dei parenti stretti e dei sacerdoti, il che probabilmente rientra nella sua epocale operazione di progressiva rimozione teorica della realtà del trauma sessuale infantile, qui ancora *in fieri*⁵.

In secondo luogo, la massima prossimità (anzi la coincidenza) tra piacere sessuale e cibo si ha nel secondo saggio ("La sessualità infantile"), nell'osservazione e teorizzazione delle organizzazioni pregenitali della libido, in particolare del primissimo stadio neonatale legato alla *suzione*. Nel capitolo *Le manifestazioni della sessualità infantile* Freud, ancora una volta in cerca di un prototipo per descrivere concettualmente l'attività sessuale (stavolta del lattante), ricorre nuovamente al nutrimento, alla *suzione*:

Tra le manifestazioni sessuali infantili vogliamo prendere come modello (*Muster*) la *suzione* (il succhiare con delizia) [...] penso che la connessione dei fenomeni che abbiamo compreso mediante l'indagine psicoanalitica ci giustifichi ad assumere la *suzione* come manifestazione sessuale, e a studiare su di essa i tratti essenziali dell'attività sessuale infantile. [Freud 1905b, p. 80-81]

In terzo luogo, Freud giunge, com'è a tutti noto, alla definizione del primitivo "stadio orale" incentrato sul ruolo autoerotico della bocca. Meno noto è che tale concetto di *oralità*, proposto fin dal capitolo *Fasi evolutive dell'organizzazione sessuale* (aggiunto nei *Tre saggi* soltanto nella loro riedizione del 1914, ossia dopo la pubblicazione di *Totem e tabù*), è accompagnato – e da quel momento sempre lo sarà – da un secondo concetto, estremamente problematico:

Una prima di questa organizzazioni sessuali pregenitali è

quella orale o, se vogliamo, cannibalesca (*wenn wir wollen, kannibalische*). L'attività sessuale in questa fase non è ancora separata dall'assunzione di cibo, i contrasti al suo interno non sono ancora differenziati. L'oggetto di un'attività è anche quello dell'altra, la meta sessuale consiste nell'incorporazione dell'oggetto. [Freud 1905b, p. 98]

Freud dunque introduce *surrettizamente* nel gergo psicoanalitico un concetto a esso estraneo, quello di *cannibalismo*, che esprime l'unità di attività sessuale e attività alimentare, fungendo da sinonimo di aggressività contro il proprio simile, di volontà d'incorporazione e divoramento, e che da allora la psicoanalisi di stretta osservanza freudiana avrà difficoltà a espellere dal proprio orizzonte teorico, specie in relazione alla comparsa della dentizione nel bambino e al piacere di mordere (*sadico-orale*), accanto a quello di succhiare.

Il primo autore a fungere da cassa di risonanza e amplificazione di questo concetto fu, come è accaduto in altri casi, Karl Abraham, il quale, in tre saggi importantissimi per l'ulteriore sviluppo della psicoanalisi – *Ricerche sul primissimo stadio evolutivo pregenitale della libido* del 1916, *Contributi dell'eroticismo orale alla formazione del carattere* del 1924 e soprattutto il decisivo *Tentativo di una storia evolutiva della libido sulla base della psicoanalisi dei disturbi psichici* sempre del 1924 – precisò e approfondì l'intuizione di Freud, con cui condivideva la passione per l'archeologia, la mitologia, la preistoria e l'etnografia⁶. Tra le molte ricorrenze, alcuni passi di Abraham mostrano la spigliatezza nell'impiego di questo concetto:

La fantasia di desiderio cannibalesca si esprime con molta chiarezza anche in un determinato tipo di formazione delirante depressiva. In tempi passati la rappresentazione delirante, che ho in mente, era straordinariamente diffusa; tuttavia anche ora non è del tutto sparita. Si tratta della rappresentazione delirante di essere trasformato in una bestia feroce, che divora gli uomini. Alla psichiatria più antica questa autoaccusa delirante era così familiare che dette a questo particolare stato di "possessione" il nome di *licantropia*. Era il delirio di essere trasformati in un lupo mannaro. [Abraham 1916, p. 283]

In un altro passo, per confermare la validità dell'ipotesi freudiana «di una *primissima fase* cannibalesca dello sviluppo libidico» [Ivi, p. 284], Abraham riporta il sogno di un paziente e aggiunge alcuni commenti particolarmente significativi, perché senza accorgersene contraddice in toto la teoria freudiana enunciata e difesa:

Gli impulsi cannibaleschi inconsci che mi sembra siano alla base di determinati sintomi dei disturbi psichici depressivi, esistono anche nell'adulto normale. Questi impulsi compaiono occasionalmente nei sogni.

Un mio conoscente mi riferì una volta il sogno seguente. Aveva visto davanti a sé un piatto con roba da mangiare, preparatogli dalla moglie. La roba nel piatto pareva della verdura: su questa si trovavano però le gambe di un bambino, come se fossero state cotte nella verdura. Queste ricordarono al sognatore durante il sogno le membra del suo bambino piccolo. Si risvegliò atterrito; riscuotendosi di soprassalto dal sonno gli fu chiaro che nel sogno era stato sul punto di mangiare parti del suo proprio figlio.

Il terrore che quest'uomo provò al semplice pensiero di un tale fatto è lo stesso che coglie noi tutti di fronte alle abitudini dei popoli cannibali. Ancora adesso accade presso certi popoli che un capo uccida o faccia uccidere per esempio il figlio ribelle e poi lo mangi.

E in leggende molto diffuse di popoli civilizzati troviamo la divinità che divora i suoi figli. [Ivi, p. 284]

Per comprovare nel primissimo stadio di vita del lattante l'esistenza di pulsioni cannibalesche (dette talvolta vampiresche) rivolte contro la nutrice, Abraham non riesce a fare di meglio che portare unicamente esempi clinico-analitici e mitologici di *adulti che divorano bambini*. Un'obiezione che, nella letteratura psicoanalitica, non mi sembra sia mai stata posta è la seguente: e se invece di un'angoscia di divorare o addirittura di una pulsione cannibalesca fossimo in presenza di una *proiezione della paura di essere mangiati*? Se anziché il timore di *diventare* licantropo o lupo mannaro si chiamasse in causa, al contrario, la paura di essere mangiati da esso? Se, insomma, nel sogno riportato da Abraham, gli arti serviti nel piatto non fossero del figlio, bensì dello stesso sognatore bambino, assalito dal padre che voleva aggredirlo e divorarlo in un grandioso rovesciamento tipico delle messe in scena oniriche?

La paura di essere mangiati

Nel 1979 l'antropologo Williams E. Arens della Stony Brook University di New York pubblica il fortunato libro *The Man-Eating Myth: Anthropology and Anthropophagy*, dove dimostra in maniera persuasiva che del cannibalismo l'etnografia non è mai riuscita a documentare l'esistenza, eccetto che in singoli casi di antropofagia gastronomica indotta dalla necessità di sopravvivere o in individui antisociali. [Arens 2001, p. 15] Anziché di cannibalismo, accettato da sempre come una verità di fatto indimostrata, bisognerebbe dunque parlare di *accusa di cannibalismo*: «Il vero fenomeno universale non è l'antropofagia, quanto piuttosto l'idea che gli "altri" siano cannibali. Il problema sostanziale, insomma, è non già perché gli uomini mangino carne umana, ma perché un gruppo invariabilmente pensi che gli altri lo facciano». [Ivi, p. 129] Il cannibale non è mai stato visto in azione ed è in sostanza una leggenda ovvero, come scrive Arens, un *mito* politico-letterario costruito dagli Occidentali – da Erodoto a Colombo e Cortés, dagli antisemiti medievali ai demonologi seicenteschi⁷, dai romanzieri borghesi come Daniel Defoe agli evolucionisti darwinisti del XIX secolo, fino ai raffinati etnografi strutturalisti del Novecento ecc. – su basi sostanzialmente ideologiche e per finalità di conquista culturale, sebbene l'accusa di antropofagia fosse utilizzata anche in altre civiltà con l'obiettivo di discreditare socialmente l'accusato. [Ivi, p. 26-27] Mangiare carne umana, infatti, implica una natura animalesca, ferina, empia, accompagnata dunque dall'assenza di tutte le altre caratteristiche che rendono "civili" e degni di far parte del consorzio umano. Impiegando la nota categoria proposta da Giorgio Agamben, il soggetto accusato di praticare l'antropofagia viene ridotto allo status di *homo sacer*, uccidibile ma non sacrificabile in quanto preso nel bando sovrano, interno e al contempo esterno alla società. [Agamben 1995] «Quando la scienza occidentale si spinge indietro nel tempo», scrive Arens, «i cannibali abbondano». [Arens, p. 112] La stessa cosa sembra valere anche per gli psicoanalisti in relazione all'età dell'individuo. Questo perché il cannibalismo avrebbe una dimensione spaziale, *sincronica*, fatta propria dagli etnologi di tutte le epoche, e una dimensione temporale, *diacronica*, di cui si serve

l'archeologia, la paleontologia e l'antropologia filosofica, per cui «gli “altri”, sotto forma di cannibali lontani, divengono immagini di quello che eravamo noi una volta» [Ivi, p. 25] in una «equazione tra i primitivi del XIX secolo e l'uomo preistorico» [Ivi, p. 113]. In tutto il suo libro, però, Arens non prende mai in considerazione l'uso psicoanalitico novecentesco del concetto, introdotto, come abbiamo visto, da Freud e Abraham nella discussione della sessualità infantile. La psicoanalisi è rimasta l'ultimo, inespugnabile bastione di questa veneranda categoria pseudoscientifica.

Nella storia, dunque, la disumanità dei conquistatori ha accusato *a posteriori* di cannibalismo le popolazioni brutalmente sterminate, asservite, schiavizzate o colonizzate, al fine di giustificare in termini di civilizzazione la propria disumana politica di espansione imperialistica e di assoggettamento, in una strabiliante inversione dei ruoli. Assistiamo qui a un colossale fenomeno di *rovesciamento e proiezione*, simile a quello verificatosi nella parabola storica della teoria freudiana, dove il *bambino da aggredito diventa aggressore*⁸.

Rispetto alle pulsioni cannibalesche del bambino, dunque, si potrebbe concludere parafrasando un arguto *calembour* di Jean Piaget, il quale mostrava poca simpatia per Freud e la sua dottrina, nei confronti della quale non ha lesinato caustici commenti. Piaget critica il postulato freudiano dell'originario *narcisismo* del neonato e non ammette ancora, nei primissimi stadi di vita, l'esistenza di una coscienza dell'Io propriamente detta, di un soggetto diverso dall'ambiente circostante, ma prende avvio piuttosto da una situazione di «adualismo»: in questo senso Piaget parla con acume di «narcisismo senza Narciso». [Piaget-Inhelder, p. 27] Rispetto alla postulata pulsione cannibalesca nel bambino, si potrebbe analogamente parlare di “cannibalismo senza cannibale”. Ci chiediamo infatti: perché quelli che, a un'osservazione teoricamente o inconsciamente condizionata, sembrano tentativi di aggressione e di divoramento da parte del lattante, non potrebbero essere invece semplici espressioni di goffaggine del bambino, sperimentazioni senso-motorie in cerca della realtà esterna effettuate con l'unica dimensione importante, ossia quella orale della suzione e della masticazione? E se il “cannibalismo” fosse una mera proiezione dell'osservatore e delle sue angosce?

«Il cannibale sembra esercitare un fascino irresistibile sul pensiero accademico, così che la mostruosa creatura *deve* continuamente essere giustificata». [Arens, p. 124] Ma se il cannibalismo, la massima espressione immaginabile della crudeltà e abiezione umana, non esiste e va abbandonato come concetto scientifico, *che cosa resta?* «Anziché un fatto dimostrato con certezza», scrive Arens, «incontriamo costantemente la supposizione, la diceria, e il timore che queste cose possano essere vere». [Arens, p. 42] Resta infatti, come *unico dato reale*, ma di una realtà tutta psicologica, la *paura di essere mangiati*.

Se l'antropologo ha decostruito a modo suo quello che chiama il *mito del cannibale*, Jaques Derrida, nelle lezioni dell'anno 2002-2003 intitolate *La bestia e il sovrano*, nel quadro di una straordinaria rilettura del *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe (figlio di un mercante di candele iscritto però alla Worshipful Company of Butchers, la Corporazione britannica dei macellai!), a proposito della *paura* del cannibale, della *paura* di essere mangiati vivi, ha parlato non tanto di mito, ma di *spettro*, di *fantasma*, e questo ci aiuta a spostare il discorso dal piano della trasmissione culturale al piano della psiche individuale e dei suoi, se così possiamo chiamarli, fantasmi filogenetici.

Pensate ad esempio al momento in cui, non avendo ancora trovato traccia di vita umana sull'isola, non avendo ancora udito altra voce a parte quella del pappagallo Loreto che fa eco alla sua voce, Robinson scopre «the Print of a Man's naked Foot on the Shore» [...] È come se fosse stato colpito da un fulmine o da un tuono («I stood like one Thunderstruck») e come se avesse visto un fantasma, la visione di uno spettro (an Apparition): l'impronta di un passo sulla sabbia delle riva diviene non solo un'apparizione spettrale, un «fantôme», dice la traduzione francese, ma un'allucinazione paralizzante. [Derrida 2010, p. 70-71]

Robinson non sa se quell'impronta così *uncanny*, *unheimlich*, perturbante, è sua, è stata lasciata da lui, o se è un'impronta altrui. La presenza di un altro essere umano, così ardentemente desiderata dal naufrago, del tutto solo sull'isola ritenuta deserta – un'isola e una solitudine che tanto somigliano alla situazione immaginaria descritta da Freud del narcisismo primario, del bambino solo con le proprie pulsioni interne –, diventa ora una presenza inquietante, paurosa. «Tutte queste pagine», commenta

Derrida, «tra le più straordinarie del libro, quelle che lo mostrano, in cui si mostra mentre medita, nel terrore, sull'impronta di piede nudo, queste pagine dovrebbero essere lette passo passo, e per esempio in parallelo con la *Gradiva* di Freud, con tutti i *phantasmata*, ossia i fantasmi e gli spettri che tornano nell'impronta di un passo, o di un piede nudo, *the Print of a naked Foot*». [Ivi, p. 82] Di Freud, anziché la *Gradiva*, abbiamo chiamato in causa i *Tre saggi sulla teoria sessuale*, e non a caso.

Il grande gesto, il grande gesto fantasmatico del libro, quello che guida tutto il suo lessico, la sua parola, la sua bocca, la sua lingua e i suoi denti, è quello del mangiare e del divorare, del mangiare l'altro, non si tratta d'altro, della paura di essere divorati dalle bestie feroci o dai selvaggi cannibali, e della necessità di mangiare le bestie, le bestie cacciate, allevate o addomesticate. [Ivi, p. 90]

Robinson infatti inizia a temere che l'impronta possa essere stata lasciata da cannibali. L'idea di essere mangiato vivo da altri uomini lo ossessiona. E ciò, secondo Derrida, è il «punto iperbolico» delle sue angosce proiettive, il più terribile dei suoi fantasmi e «*the worst kind of Destruction*» che possa immaginare. [Ivi, p. 192]

Il cannibalismo si presenta dunque come una fantasia, un fantasma, uno spettro. Mentre Freud ha spostato il trauma infantile dalla realtà al piano fantasmatico dell'immaginazione, mi sembra ora utile e forse necessario spostare il concetto di cannibalismo dalla pretesa di descrivere una realtà psicologica alla sfera delle fantasie proiettive e angosce partorite dall'umanità. Se, come abbiamo detto in apertura, il cibo è legato profondamente alla sfera emozionale, l'emozione più intensa tra tutte è sicuramente l'angoscia di essere mangiati, divorati vivi. Come scrive Melanie Klein nel saggio *Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi* del 1935: «Qualcosa di questa angoscia, però già sottoposta a proiezione e in certo qual modo attenuata, la scopriamo nella paura infantile dei maghi, delle streghe e degli animali feroci ecc.» [Klein 2001, p. 298] È la stessa paura che i bambini nutrono di fronte al babau, ai cani e agli animali mordaci in genere, e che trova in molte fiabe frequente espressione (il lupo di Cappuccetto Rosso, la strega di Hansel e Gretel, il lupo e i sette capretti, Cecino,

l'Orco di Pollicino, Barbablù ecc. ecc.): una paura angosciosa che trova nella *bocca oscura e famelica* del predatore antropofago il perfetto simbolo delle aggressioni adulte *tout court*.

L'intensità di quest'angoscia dipende, probabilmente, da due fattori. *In primo luogo*, dal ruolo svolto dalla *bocca nei primissimi istanti di vita*. Nel neonato, infatti, le aggressioni dell'ambiente esterno non possono che tradursi in una paura di essere divorati, perché il suo mondo è limitato a una vaga percezione di natura prettamente orale, che costituisce in modo totalizzante il suo primitivo orizzonte percettivo e mentale. L'unità indistinta (la fase dell'adualismo, come ricorda Piaget) della quale il bambino piccolo partecipa ha il suo centro, il suo nucleo, nella bocca. Il suo primo rapporto con l'ambiente è costituito dal grido d'angoscia (che esce dalla bocca) di fronte a una realtà nuova e percepita come ostile; poi dalla suzione, dal poppare, baciare, leccare e, dopo la dentizione, mordere il seno della nutrice. Ogni pericolo o sensazione sgradevole proveniente dall'esterno (e solo in seguito dall'interno) viene tradotta nei termini del “venir mangiato”. Il lattante non fa ancora distinzione tra bocca propria e bocca esterna, anzi, la bocca non è un'idea né un oggetto né una parte del corpo, ma una “dimensione”, uno «spazio orale» [Piaget-Inhelder, p. 22] legato vieppiù alla propriocezione senso-motoria. Come spiega Piaget:

Il neonato assimila una parte del proprio universo alla suzione, tanto che si potrebbe definire il suo comportamento iniziale dicendo che per lui il mondo è essenzialmente una realtà da succhiare. [Piaget 1964, p. 18; cfr. anche Piaget-Inhelder, p. 16]

Inizialmente tutto passa nello “spazio orale”: piedi, dita, pugni, oggetti⁹, tutto vi ha sede, anche i primi rudimentali pensieri, se è vero, come sostiene altrove Piaget, che fino a 4-5 anni il bambino pensa ancora «con la bocca», ossia localizza nella voce o nella lingua la sede non solo della parola ma anche del pensiero stesso. [Piaget 1926, p. 45] In quello stadio iniziale di pressoché totale immobilità, la bocca è lo strumento più adatto per sopravvivere all'ambiente: *permette di gridare e di sfamarsi*. Come scrive Ronald Fairbairn, «l'Io dell'infante può essere descritto soprattutto come un “Io-bocca”». [Fairbairn

1940, p. 33] La *realtà*, specie quella ostile, di cui, come non si stancò mai di sostenere Winnicott, il neonato percepisce toni e volumi, inflessioni, temperature vocali, epidermiche e ambientali, scariche ormonali, frequenze cardiache, scossoni meccanici, vaghe forme, ombre... *la realtà dunque sarà per il neonato una bocca e vorrà semplicemente mangiarlo.*

Anche da un punto di vista embriologico, la «bocca primitiva» che si forma a un capo della «striscia primitiva» ha una priorità ontogenetica e una precedenza evolutiva: lo rilevò già Karl Abraham nel 1924, destando l'approvazione di Freud per l'intuizione che confermava, sul piano biologico, l'arcaicità dell'oralità nello sviluppo pregenitale. [Abraham 1924, p. 353]

In secondo luogo, negli strati più antichi della corteccia cerebrale umana sono sepolte immagini terrificanti: la paura di essere divorati da qualche grande felino deve essere stata per milioni di anni (gran parte dell'ominazione) uno dei principali terrori dell'umanità bambina, divenuto eredità psichica filogenetica. In una memorabile intervista a Konrad Lorenz e nel pieno del suo interesse per il tema dell'aggressività, che interpretava come formazione reattiva e non innata, in polemica con Raymond Dart e rifacendosi invece allo studio di Bob Brian *The Hunters or the Hunted?* e alle ricerche di Elizabeth Vrba, Bruce Chatwin si oppone all'idea che «i primi uomini fossero stati *belluini, assassini, cannibali*» e scrive con stile ineguagliabile:

Non ci vuole molta fantasia per immaginare che l'uomo, in quanto specie, abbia avuto un'evoluzione terribilmente travagliata: [...] già vent'anni fa pensavo che le nostre presunte tendenze "fratricide" fossero oggetto di eccessiva attenzione e che, nella formazione del nostro carattere e del nostro destino, si trascurasse il ruolo avuto dal Carnivoro. [...] Lorenz si grattò la barba, mi lanciò un'occhiata indagatrice e commentò (non saprò mai se ironicamente o no): «Quello che ha appena detto è completamente nuovo». [Chatwin, p. 295-296]

Richiamandosi al monumentale tentativo di rifondare la psicologia infantile su base etologica intrapreso da John Bowlby nell'opera in tre volume *Attachment and Loss* (1969-1980), un tentativo tutto sommato recente e dal quale non abbiamo ancora imparato a trarre le debite

conseguenze epistemologiche, Chatwin scrive a proposito del lattante:

Il dottor Bowlby è arrivato alla conclusione che il complesso legame istintivo fra madre e figlio, gli strilli di allarme del bambino (molto diversi dai piagnucolii di freddo, fame o malessere), la «misteriosa» capacità della madre di udirli, la paura che il bambino ha del buio e degli estranei, il suo terrore per gli oggetti che si avvicinano rapidamente, le sue invenzioni di mostri da incubo dove non ce ne sono – insomma tutte le sconcertanti «fobie» che Freud cercò senza successo di spiegare – si potevano in realtà motivare con la costante presenza di predatori nella casa primordiale dell'uomo. [...] Un bambino solo, che scalcia e strilla nel suo lettino, non sta necessariamente mostrando i primi segni della Pulsione di Morte o della Volontà di Potenza o dell'«impulso aggressivo» a rompere i denti al fratello: queste sono cose che magari si sviluppano in un secondo tempo. No. Il bambino strilla perché – se trasferiamo il lettino in mezzo ai rovi dell'Africa – o la madre torna entro pochi minuti o una iena lo mangerà. [...] Di notte il pericolo raddoppia, perché di notte l'uomo non ci vede ed è proprio di notte che i grandi felini vanno a caccia. [Ivi, p. 308-309]

È come se l'impasto, la stratificazione di angosce sovrapposte provocasse una "catena di riattivazioni" o una "riattivazione a catena": l'angoscia attuale riattiva l'angoscia neonatale, che riattiva l'angoscia arcaica, che va ad alimentarla ed esasperarla¹⁰. Perturbazioni sensoriali di vario tipo oppure la "semplice" deprivazione (per esempio la perdita del seno durante lo svezzamento) fino all'aggressione violenta nei confronti di un bambino piccolo, saranno facilmente percepite dal neonato come un tentativo di divoramento. L'angoscia di diventare cibo per una bocca altrui, estranea, pericolosa, terrificante, è ovviamente ricondotta dal bambino alla *propria* bocca, causando le tipiche e ben note reazioni anomale del lattante (e poi dell'adulto) nei confronti del seno e dell'alimentazione in generale. A sua volta, l'allattamento potrebbe provocare nella madre la riattivazione di questa angoscia arcaica di essere mangiati e innescare una reazione speculare nel bambino, in un fatale circolo vizioso¹¹.

Abbiamo visto, grazie a Derrida, che questa paura di

essere mangiati trova un suo modello letterario in *Robinson Crusoe*. Questo libro fu il più amato da due dei maggiori pionieri dell'educazione moderna. Da un lato, Rousseau, facendo una notevole eccezione al suo principio generale: «Odio i libri» [Rousseau, p. 236], concesse a *Emilio* di leggere soltanto il romanzo di Defoe. Dall'altro, Joachim Heinrich Campe, uno dei massimi pedagogisti dell'Illuminismo tedesco, collaboratore di Johann Bernhard Basedow e suo erede nella direzione del *Philantropinum* di Dessau, riscrisse il romanzo e lo pubblicò nel 1780 con il titolo *Robinson der Jüngere*, riscuotendo un tale successo che, tradotta in molte lingue, la sua versione per ragazzi soppiantò ben presto quella originale in tutta Europa. La figura di Robinson Crusoe, con la sua ancestrale preoccupazione per il cibo, il mangiare e l'essere mangiato dalle bestie feroci e dai cannibali, torna come riferimento centrale all'atto di nascita della pedagogia moderna.

Pedagogia dietetica come pedagogia nera

Il riconoscimento dell'importanza cruciale svolta dall'alimentazione fin dalla primissima infanzia, sia in rapporto alla salute mentale nella vita adulta sia in funzione di una crescita corretta del bambino, è un *fil rouge* che collega pedagogia moderna e psicologia dell'età evolutiva. In fondo, quanto dice Anna Freud nel 1965 in *Normality and pathology in childhood*: «Ci si deve attendere che ogni atteggiamento che domina i processi alimentari si riveli in seguito importante anche in altre zone dello sviluppo» [Freud 1968, p. 62] non è molto diverso da quanto aveva già enunciato Rousseau nel 1762: «Molte cose sono indifferenti al tatto, all'udito, alla vista», scrive nel secondo libro dell'*Emile*, dove ampie parti sono dedicate all'alimentazione del fanciullo, «ma non v'è quasi nulla d'indifferente per il gusto». [Rousseau, p. 187] Il ginevrino riconosce lucidamente che questo ruolo totalizzante svolto dall'oralità e dal cibo è radicato nella *costituzione biologica* dei bambini: poiché «il loro continuo appetito, eccitato dal bisogno di crescere» è una fonte pressoché inesauribile di dipendenza del bambino dall'adulto, esso va accompagnato dall'«arte di dispensare *sobriamente* tutto ciò». [Ivi, p. 189] L'avverbio «sobriamente», che a prima vista espone qui una massima educativa di buon senso e di ragionevolezza (richiama

infatti la moderazione e morigeratezza di origine stoica), rappresenta in realtà la porticina dalla quale è possibile scorgere, dentro l'edificio educativo, la cosiddetta «pedagogia nera», ossia quell'insieme di teorie e pratiche che, muovendo da posizioni di progressismo e ottimismo pedagogico, occulta l'implicita e *permanente ambivalenza* del mestiere educativo e dell'esercizio del *potere disciplinare*, che sovente diventa non tanto lo strumento dell'educazione, ma il suo *fine ultimo*, rispetto al quale il cibo gioca un ruolo appunto determinante. Da quel semplice avverbio «sobriamente» deriva infatti, in linea diretta e nell'ottica della pedagogia nera, il principio supremo della «pedagogia dietetica», formulato da Rousseau qualche riga prima: «Il mezzo più conveniente per guidare i fanciulli nel modo voluto è quello di attirarli mediante il loro palato»¹². [Ivi, p. 187-188]

Se teniamo inoltre presenti i vari fattori, menzionati in precedenza, legati all'alimentazione (l'emozionalità, il piacere associato al mangiare, le angosce arcaiche di essere mangiati, il ruolo della bocca nella dipendenza totale del lattante dall'adulto e l'importanza di quella primissima fase per tutto lo sviluppo successivo dell'individuo ecc.), è inevitabile che il cibo assurga a veicolo privilegiato delle teorie e pratiche educative fin dalla loro comparsa, ed entri così *de iure*, oltre che *de facto*, anche nell'orizzonte critico della pedagogia nera: *puntare sul cibo, sul "palato" significa infatti rinforzare emotivamente il fattore della "dipendenza", che è massima nei confronti di chi ci offre (o ci ha offerto in passato, nella fase più delicata) il tanto necessario e desiderato nutrimento, nelle varie accezioni del termine.*

Ci sono temi «alimentari» che attraversano l'intera storia dell'educazione moderna come autentiche sciabolate, arrivando fino a noi pressoché inalterati: cercheremo di proporre qui una brevissima ricognizione di questi argomenti «sensibili» incentrando l'attenzione principalmente sulla pedagogia tedesca sette-ottocentesca, facilitati in ciò dall'utile raccolta curata nel 1977 da Katharina Rutschky e intitolata, appunto, *Schwarze Pädagogik*. Prima di procedere oltre, tuttavia, è bene chiarire il titolo del presente contributo, apparentemente così naif: *La salsiccia e le botte.*

Nel 2013 lo psicoterapeuta svizzero Martin Miller, figlio della celebre scrittrice Alice Miller, filosofa e psicoanalista

svizzera di origini ebraico-polacche, pubblicò una biografia della madre, tre anni dopo la sua morte, nella quale mostrò come la paladina dell'infanzia maltrattata e la più acerrima nemica di ogni pedagogia nera fosse stata in realtà il frutto tragico di un'educazione violenta e repressiva e, presa nella catena trans-generazionale del trauma che regge ogni forma di pedagogia nera, fosse stata a sua volta una madre tutt'altro che attenta. In famiglia, infatti, regnavano le percosse, la brutalità, la disattenzione, la manipolazione, la scarsa affettività. In apertura del volume viene citata una lettera del 22 novembre 1987, nella quale Alice Miller, con toni estremamente drammatici, cerca di far capire al figlio, ammettendo in parte le proprie responsabilità, la necessità di spezzare la catena della violenza educativa nella quale anche Martin, fin da piccolo, è stato catturato, altrimenti i suoi stessi figli ne avrebbero pagato ancora una volta le conseguenze. Scrive la Miller:

Che queste botte fossero accompagnate dalle rassicurazioni che ti amavamo e “ci preoccupavamo per te” rendeva la tua confusione ancor più intensa. Tu infatti credevi a queste rassicurazioni! Come ogni bambino, davanti al Bratwurst (la salsiccia arrosto) dovevi dimenticare quanto le botte ti avevano fatto male. Ma il tuo cervello ha abbinato una cosa all'altra, registrandole entrambe: le botte e la salsiccia (o il cioccolato o il pasticcino). E nel tuo comportamento nei miei confronti mi fai sentire entrambe le cose, come se io fossi il piccolo Martin e tu il grande capo, che mi dà alternativamente «amore» e «botte», secondo il suo capriccio, e non vuole saperne niente. [Miller, p. 13]

In questo brano di estrema potenza, dove la Miller è insieme soggetto e oggetto dell'analisi, sono concentrate molte delle sue idee chiave e vengono mostrati alcuni meccanismi fondamentali della pedagogia nera, ossia l'insopprimibile *ambivalenza* dell'educazione, dove il cibo gioca appunto un ruolo essenziale; la *messa in scena* da parte del bambino ormai adulto del suo trauma irrisolto; l'inconsapevolezza del bambino rispetto a questa dinamica che lo rende prigioniero di una *invisibile catena di trasmissione*. Qui la madre violenta e deprivante, in un perfetto e assai diffuso modello di “pedagogia nera dietetica”, prepara al suo bambino il cibo che più gli piace (la salsiccia, i dolcetti al cioccolato ecc.) e mantiene in

questo modo il figlio in una condizione di ambigua dipendenza affettiva, che il cervello ovviamente registra e da adulto metterà in scena in varie maniere, principalmente attraverso i disturbi alimentari e l'ambivalenza nel rapporto affettivo sia con i genitori sia con il figlio o le persone più prossime¹³.

In questo contesto, non importa la *qualità* del cibo né la sua *quantità*, ma il *bisogno* che soddisfa nel bambino e la *funzione* che svolge per la madre. Il pasto è una *grande messa in scena emotiva* e ogni madre sa benissimo con quale cibo otterrà l'effetto migliore o peggiore, a seconda dell'obiettivo. Se si tratta di imporre la propria autorità, propinerà un cibo che il bambino rigetta, per rimproverarlo. Se vuole compensare un maltrattamento, preparerà il manicaretto prediletto dal figlio, per riceverne le lodi. Questa ambivalenza emotiva è una situazione molto diffusa, dalla quale si sviluppano molte delle psiconevrosi infantili e adulte, e costituisce comunque l'ultima barriera nei confronti delle più rare situazioni *borderline* (psicosi e schizofrenie), derivanti da situazioni in cui l'ambivalenza è superata in direzione della totale deprivazione e disperazione dell'individuo, quando la madre non offre *anche* la salsiccia, ma *solo* le botte.

Le forme di utilizzo dell'alimentazione nel quadro della “pedagogia dietetica” sono dunque molteplici. Tra i temi forti è il caso di menzionare, per esempio, l'antica *querelle*, dalla grande importanza “disciplinare”, sugli *orari dei pasti* (a cadenza fissa o a richiesta), che già nel Settecento divide Locke e Rousseau, da un lato, e Rabelais e Fénelon, dall'altro, e che fu ripresa da moltissimi pedagogisti successivi. Una formulazione particolarmente chiara, che incontrò parecchio successo, in favore del rigoroso «ordine fisso dei pasti» senza la minima eccezione, fu quella del celeberrimo pedagogista tedesco Daniel Gottlob Moritz Schreber nella sua *Callipedia ovvero educazione alla bellezza* del 1858. [Rutschky, p. 354 sg.] A Schreber sembrano fare eco le istruzioni contenute nel nono volume, pubblicato nel 1887, della diffusa *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, che ricapitola la questione:

Anziché abituare fin dai primi giorni il bambino a rispettare un ordine e degli orari nel mangiare, e, così procedendo, preparare in lui il terreno per l'amore dell'ordine, la sobrietà,

l'obbedienza, la pazienza ecc., la «buona» madre si fa guidare dagli strilli del neonato; in tal modo, il bambino si abitua fin dall'inizio al disordine nell'alimentazione, tende facilmente alla brama, alla ricerca del piacere, diventando con il tempo anche goloso, ingordo, più disposto a comandare che a obbedire. [Ivi, p. 28-29]

Un altro tema gigantesco della pedagogia dietetica è quello del cibo “sbagliato”, delle leccornie, dei dolciumi, delle ghiottonerie. Rousseau definisce la ghiottoneria «il vizio di chi possiede un cuore flaccido. L'anima del goloso risiede tutta nel suo palato». [Rousseau, p. 188] Prima di lui, già intorno alla metà del XVII secolo, Philander von Sittewald (pseudonimo di Johann Michael Moscherosch), uno dei più importanti pedagogisti tedeschi d'età barocca, lamenta che:

Alcuni genitori, per via del loro amore smodato, hanno un buon boccone nel piatto, ma anziché darlo ai loro figli, come la chioccia con i pulcini, glielo tolgono di bocca e li abitua a ghiottonerie e leccornie, cosa da cui non può che risultare una degenerazione... Questi sono genitori incomprensibili! [Ivi, p. 29]

Il “pericoloso” consumo di leccornie nella primissima infanzia non è ancora giustificato in termini medici o igienici, ma come *anticamera di ogni vizio morale*, che produce ghiottoni, buongustai, gaudenti, crapuloni e ubriaconi, nonché indisciplinati servitori della carne dediti al piacere dei sensi. Johann Bernhard Basedow, forse il più grande e conosciuto pedagogista dell'Illuminismo tedesco, perseguito dal clero per le sue idee innovative in campo teologico ed educativo, il cui influsso fu decisivo, per esempio, sulla pedagogia kantiana, scrisse nel *Methodenbuch für Väter und Mütter*:

Talvolta, non come punizione, ma semplicemente perché voi volete così, dovrebbero provare quei cibi o quelle bevande che trovano meno buoni del normale. [...] Il dessert è una delle cose che più piace ai bambini; di solito non bisogna concedergliene affatto o al limite minime quantità, affinché rimangano delle occasioni non solo perché i bambini si esercitino nella sottomissione e nella lotta contro le tentazioni sia dei sensi sia dell'invidia, ma

anche per mostrare loro attraverso le azioni il vostro gradimento. [Ivi, p. 116-117]

Andare a letto senza cena e soprattutto saltare il dolce o vietare i dolciumi in genere è una delle forme di punizione più ricorrente della pedagogia dietetica e un modo per ribadire l'autorità degli adulti. Egle Becchi ha recentemente pubblicato alcune lettere della psicoanalista Françoise Dolto che nel 1914, per esempio, scriveva ai genitori: «Mia cara mamma, sono stata cattiva con la Tata e mi hanno tolto il dolce; mi sforzerò di non farlo più e sono stata cattiva dopo pranzo». [Becchi, p. 20] Toni simili hanno i passi della scrittrice belga Amélie Nathomb nel suo recente romanzo *Metafisica dei tubi*, quando per esempio scrive: «Mia madre aveva alcune teorie sullo zucchero, responsabile, secondo lei, di tutti i mali dell'umanità. Eppure lo deve al “veleno bianco” (lo chiamava così) se si ritrova un terzo figlio con un umore accettabile». [Nothomb, p. 29]

La comparsa del piacere per i dolci è molto precoce e risale solitamente alla fase dello svezzamento, quando, come scrive Anna Freud, «i pasti diventano un campo di battaglia nel quale si esprimono le difficoltà di rapporto tra madre e bambino; compare il desiderio intenso di dolci come sostituto, adeguato a questa fase, dei piaceri orali della suzione» (Freud Anna, p. 61) A proposito dello stretto legame tra alimentazione e deprivazione affettiva, John Bowlby scrive, in *Attaccamento e perdita*, che un bambino deprivato e abbandonato dalle figure di riferimento con l'andare del tempo «diventerà sempre più chiuso in sé, e, invece di rivolgere i suoi desideri e sentimenti verso le persone, s'interesserà sempre più a cose materiali, come dolci, giocattoli, cibi». [Bowlby, p. 47] Sembra di leggere Rousseau: «Un fanciullo regalerebbe più volentieri cento luigi che un dolce. Invitate però questo prodigo largitore a donare cose che gli sono care, giocattoli, caramelle, la sua merenda, e ben presto si vedrà se lo avete reso davvero generoso». [Rousseau, p. 111] La grande preferenza per i dolciumi, combattuta accanitamente dai pedagogisti moderni fino a oggi, e recentemente soprattutto sotto forma di (legittima, anche se ipocrita) crociata contro l'obesità infantile, ha sempre una *marcata radice emozionale*, che però la pedagogia nera preferisce non vedere, sfruttando invece a fini

disciplinari la grande importanza che ha per il bambino il *piacere sostitutivo* dei dolci.

La lotta contro la ghiottoneria assume dunque progressivamente i contorni di una vera e propria guerra morale, i cui principali bersagli sono donne e bambini, come illustra un Manuale del 1897. [Rutschky, p. 357] Ciò si desume benissimo, per esempio, da un testo del 1796 di Christian Gotthilf Salzmann, considerato il Rousseau tedesco, collaboratore di Basedow al *Philatropinum* di Dessau e in seguito fondatore di un proprio istituto a Schnepfenthal. Il brano è incentrato sull'autocontrollo, da far apprendere al bambino attraverso il frequente rifiuto delle «cose che desiderava con grande ardore», ossia i dolci, il miele, di cui doveva imparare a ritardare il godimento. [Ivi, p. 353-354] Lo stesso principio, teso a rafforzare l'abnegazione del bambino e la sua capacità di rinunciare, è sostenuto mezzo secolo dopo da Schreber, che suggerisce «di dare sovente al bambino occasione di imparare a osservare altre persone del suo ambiente più prossimo, intente a mangiare e bere, senza tuttavia desiderare di fare anche lui la medesima cosa». [Ivi, p. 354] Nella già menzionata *Enzyklopädie* del 1887 si propaga ancora il medesimo principio, con citazioni teologiche (Lutero) e letterarie (Goethe) sempre più raffinate e convincenti. [Ivi, p. 373]

Proprio per via del cruciale ruolo svolto dall'alimentazione nel rapporto di dipendenza tra adulti e bambini, la tavola è il luogo per eccellenza in cui far valere quella dipendenza e confermare i rapporti di potere famigliari nonché la gerarchia “naturale” della famiglia. Basedow per esempio scrive:

Almeno una volta al giorno un inchino, o qualunque altro cerimoniale che mostri la loro totale dipendenza dai genitori e dai sorveglianti, deve ricordare vividamente ai bambini questa stessa dipendenza. [...] I bambini non devono sedere a tavola; devono usare stoviglie più rovinate di quelle dei genitori e degli amici adulti; devono essere perfino relegati in un luogo particolare nei pressi della tavola. Non bisogna derogare da questa regola, se non in occasione di determinati festeggiamenti e quando s'intende premiare il comportamento dei bambini con segni di particolare favore. Dovrebbero poter condividere soltanto le prime due pietanze, poi alzarsi da tavola e attendere al servizio degli altri commensali. [Ivi, p. 117]

Il ruolo della tavola per confermare le gerarchie famigliari è ribadito anche da Salzmann nel 1796, in un testo che mostra la successione delle priorità (nonni, genitori, figli grandi e per ultimi figli piccoli): «Prima si servono i grandi e poi i piccini». [Ivi, p. 354]

La tavola è inoltre una sorta di confessionale o tribunale per la ricerca della verità, davanti al quale il bambino non può che comparire ogni giorno se vuole soddisfare il suo bisogno di cibo, e anche una palestra in cui esercitare la puntualità, come rileva Adolf Matthias nel libro *Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin?* nel 1902. [Ivi, p. 426-428]

In uno scritto del 1773, ma con un atteggiamento non certo assente al giorno d'oggi, Basedow consiglia di trattare scientificamente la ripugnanza nei confronti di alcuni cibi da parte dei bambini. [Ivi, p. 258] Dopo una serie di prove, l'autore riconduce il *rifiuto del cibo* a «un parto dell'immaginazione» del bambino, mentre oggi sappiamo che, finché nelle mente del bambino perdura la cosiddetta «equazione madre-cibo», ossia fin verso i 4-5 anni d'età, con esso si esprime piuttosto un *rifiuto della nutrice* investita affettivamente. «Ciò spiega anche perché il distacco traumatico dalla madre sia spesso seguito dal rifiuto di cibo (rifiuto del sostituto materno) o da voracità ed eccesso nel cibo (il cibo diventa un sostituto dell'amore materno)» [Freud Anna, p. 62]

La battaglia contro la ghiottoneria si accompagna spesso, come rileva Campe nel 1787, alla criminalizzazione di particolari cibi eccitanti nel quadro della *prevenzione dell'onanismo*, avviata dopo la metà nel XVIII secolo. [Rutschky, p. 311]

In conclusione, l'opera *Über Erziehung für Erzieher* del 1809, dagli accenti fortemente rousseuviani e pestalozziani, scritta da Johann Michael Sailer, teologo e vescovo cattolico tedesco, costituisce una sorta di *summa* di quanto abbiamo esposto in questo capitolo. Dopo una lunga disamina sulla funzione e qualità del latte materno e dei suoi sostituti, l'autore si occupa della «libidine infantile, che vuole sempre mangiare ora questo ora quello»; della sacra regolarità dei pasti; della madre che «ricompensa l'obbedienza del bambino con manicaretti»; del pericolo costituito per i bambini dalle tavole imbandite, dall'«appetito incontrollato», dall'«*incalcolabile piacere*

offerto da tutte le pietanze servite»; e in genere della debolezza delle madri di fronte ai desideri dei loro figli basata su «un errato concetto di educazione», fonte di corruzione e da ultimo, addirittura, di morte. [Ivi, p. 350]

Conclusioni

Il concetto di pedagogia nera ci ha consentito di guardare in maniera ampia al tema altrimenti piuttosto neutro dell'alimentazione. Abbiamo tentato di comprendere perché il cibo sia così importante per le pratiche e le teorie educative. Abbiamo indagato il ruolo ontologico del cibo per la costituzione biologica e affettiva del soggetto partendo dall'analisi del rapporto neonato-ambiente. Abbiamo infine illustrato, nell'ultimo capitolo, sulla scorta di testi non recenti, ma che trattano problematiche ancora scottanti, le svariate funzioni secondarie, derivate, successive del nutrimento, le quali rientrano già nell'ambito dell'educazione propriamente detta e possono essere facilmente indagate dalla storia della pedagogia. In

questo senso, riunirsi a tavola intorno al cibo, proprio per la profonda valenza emozionale di quest'ultimo, è l'occasione in cui non solo si esprime la socialità del gruppo parentale, ma in cui confla più spesso i conflitti, in cui vengono rafforzate le norme e le gerarchie interne, in cui maggiormente si fanno valere le forme di punizione, ricatto, controllo psicologico e fisico, di disciplina della condotta, e in cui infine emerge con più forza l'ambivalenza di quel processo di socializzazione familiare che talvolta nasconde in sé una componente violenta e aggressiva inestricabilmente connessa a quella dell'accudimento e dell'amore.

Una delle conseguenze più eclatanti e sicure della pedagogia nera sono dunque i disturbi alimentari nei bambini e adolescenti (bulimia, anoressia, obesità ecc.), che fungono peraltro, a loro volta, da *indici visibili e inequivocabili* per rilevare la presenza e la diffusione, al di là di qualsiasi moralismo, delle pratiche riconducibili alla stessa pedagogia nera.

STEFANO FRANCHINI
stefano.franchini@unibg.it

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale, Università di Bergamo
Research fellow in Education, University of Bergamo

Bibliografia

- Abraham K., *Opere. Volume primo*, tr. it. A. Cinato, T. Cancrini, Bollati Boringhieri, Torino 1997.
Abraham K., *Ricerche sul primissimo stadio evolutivo pregenitale della libido* (1916), in K. Abraham, *Opere. Volume primo*, cit., 1997.
Abraham K., *Tentativo di una storia evolutiva della libido sulla base della psicoanalisi dei disturbi psichici* (1924), in K. Abraham, *Opere. Volume primo*, cit., 1997.
Agamben G., *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino 1995.
Arens W. E., *Il mito del cannibale. Antropologia e antropofagia* (1979), tr. it. S. Accatino, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
Becchi E., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 2010.
Bowlby J., *Attaccamento e perdita. I: L'attaccamento alla madre* (1969), tr. it. L. Schwarz, Bollati Boringhieri, Torino 1983.
Chatwin B., *Le Vie dei Canti*, tr. it. S. Gariglio, Adelphi, Milano 1988.
Derrida J., *La bestia e il sovrano. Volume I (2001-2002)*, tr. it. G. Carbonelli, Jaca Book, Milano 2009.
Derrida J., *La bestia e il sovrano. Volume II (2002-2003)*, tr. it. G. Carbonelli, Jaca Book, Milano 2010.
DeMause L. (ed.), *The History of Childhood*, Harper and Row, New York 1974.
Ernout A. – Meillet A., *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine, Histoire des mots*, Klincksiek, Paris 1932.
Facchini C., *Infamanti dicerie. La prima autodifesa ebraica dall'accusa del sangue*, Dehoniane, Bologna 2014.

- Fairbairn W. R., *Studi psicoanalitici sulla personalità* (1952), tr. it. A. B. Bariatti, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Fairbairn W. R., *Fattori schizoidi nella personalità* (1940), in W. R. Fairbairn, *Studi psicoanalitici sulla personalità*, cit., 1992.
- Ferenczi S., *Diario clinico. Gennaio-Ottobre 1932*, tr. it. S. S. Tournon, Raffaello Cortina, Milano 1988.
- Ferenczi S., *Opere. Volume quarto (1927-1933)*, a cura di G. Carboni, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- Freud A., *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo* (1965), tr. it. L. Schwarz, Feltrinelli, Milano 2003.
- Freud S., *Gesammelte Werke. 5. Band. Werke aus den Jahren 1904-1905*, Fischer, Frankfurt a.M. 1999.
- Freud S., *Psicopatologia della vita quotidiana. Dimenticanze, lapsus sbadataggini, superstizioni ed errori* (1904), tr. it. C.F. Piazza, M. Ranchetti, E. Sagittario, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Freud S., *Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905), in id., *Opere*, a cura di C. Musatti, Bollati Boringhieri, Torino [i numeri di pagina citati nel testo si riferiscono alla versione tedesca].
- Greenberg J. R. – Mitchell S. A., *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*, tr. it. C. Mattioli, Il Mulino, Bologna 1986.
- Jesi F., *L'accusa del sangue. La macchina mitologica antisemita*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Kafka F., *La metamorfosi e tutti i racconti pubblicati in vita*, a cura di A. Lavagetto, Feltrinelli, Milano 1997.
- Klein M., *Scritti 1921-1958*, tr. it. A. Guglielmi, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
- Kott J., *Divorare gli dei. Un'interpretazione della tragedia greca*, tr. it. E. Capriolo, Bruno Mondadori, Milano 2005.
- Levack B. P., *La caccia alle streghe in Europa agli inizi dell'età moderna*, tr. it. A. Rossatti, Laterza, Roma-Bari 1994.
- McLaughlin M.M., *Survivors and Surrogates: Children and Parents from the Ninth to the Thirteenth Centuries*, in L. DeMause (ed.), *The History of Childhood*, cit., 1974.
- Miller M., *Das wahre «Drama des begabten Kindes». Die Tragödie Alice Millers – wie verdrängte Kriegstraumata in der Familie wirken*, Kreuz, Freiburg i.B. 2013.
- Nietzsche F., *Umano, troppo umano volume primo*, tr. it. mod. S. Giametta, Adelphi, Milano 1998.
- Nietzsche F., *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, tr. it. S. Giametta, Adelphi, Milano 1999.
- Nietzsche F., *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, tr. it. F. Masini, Adelphi, Milano 1992.
- Nothomb A., *Metafisica dei tubi* (2000), tr. it. P. Galeone, Guanda, Parma 2008.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (1926), tr. it. M. Villaroel, Einaudi, Torino 1955.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (1964), tr. it. E. Zamorani, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Piaget J. – Inhelder B., *La psicologia del bambino* (1966), tr. it. C. Andreis, Einaudi, Torino 2001.
- Rousseau J.-J., *Emilio*, Mondadori, Milano 2013.
- Rutschky K. (ed.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (1977), Ullstein, Frankfurt-Berlin-Wien 1982.
- Satrapi M., *Pollo alle prugne*, tr. it. A. Plazzi e L. Palumbo, Sperling & Kupfer, Milano 2005.
- Sloterdijk P., *Devi cambiare la tua vita. Sull'antropotecnica*, tr. it. S. Franchini, a cura di p. Peticari, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Trevor-Roper H. R., *La caccia alle streghe in Europa nel Cinquecento e nel Seicento* (1967), in id., *Protestantesimo e trasformazione sociale*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 1994.
- Walde A. – Hoffmann J.B., *Lateinisches Etymologisches Wörterbuch*, vol. 1, Winter, Heidelberg 1938
- Winnicott W. D., *Appetito e disturbo emozionale* (1936), in Id., *Dalla pedagogia alla psicoanalisi*, tr. it. C. Ranchetti, Martinelli, Firenze 1991.
- Winnicott W. D., *L'osservazione dei bambini piccoli in una situazione prefissata* (1941), in W. D. Winnicott, *Appetito e disturbo emozionale*, cit., 1991.
- Winnicott W. D., *Lo sviluppo emozionale primario* (1945) in W. D. Winnicott, *Appetito e disturbo emozionale*, cit., 1991.
- Winnicott W. D., *Il primo sviluppo del bambino* (1948), in Id., *Bambini*, C. M. Xella (ed.), Raffaello Cortina, Milano 1997.

¹ Ricordiamo le operette giovanili nicciane più direttamente collegate al tema dell'educazione: *Sull'avvenire delle nostre scuole* (1872) e la terza inattuale intitolata *Schopenhauer come educatore* (1874).

² La favola menzionata è naturalmente *Il lupo e i sette capretti* dei Fratelli Grimm.

³ Preferiamo questa resa rispetto alla traduzione Adelphi “Pubblica istruzione”.

⁴ Secondo Jean Piaget la ricerca del nutrimento nel neonato corrisponderebbe a tendenze istintive di tipo alimentare e strutture riflesse, che però non sono caratterizzate da «quella passività meccanica che si tenderebbe ad attribuire loro». Sono invece attive e attestano «una precoce assimilazione sensomotoria. [Piaget 1964] e «un’attività funzionale che comporta la formazione di schemi d’assimilazione». [Piaget-Inhelder, p. 15]

⁵ Un’operazione alla quale hanno dato un decisivo contributo i saggi del suo fedele amico e discepolo Karl Abraham, in particolare *Il significato di traumi sessuali della fanciullezza per la sintomatologia della demetia praecox* (1907) e *Il trauma sessuale come forma di attività sessuale infantile* (1907). [Abraham 1997]

⁶ Attraverso la mediazione di Abraham il concetto di *cannibalismo* venne adottato, come verità assodata e concetto ormai acquisito, da Melanie Klein, che ne fece uno dei cardini della propria antropologia infantile in tutta la propria produzione. Winnicott lo usa fino al 1945, ma più che altro in senso metaforico. [Winnicott 1945, p. 185]

⁷ Sull’*accusa del sangue*, ben presente a Freud [Freud 1904], cfr. Jesi 2007 e Facchini 2014. Sula *caccia alle streghe*, accusate spesso di bollire o arrostiti i neonati, cfr. Trevor-Roper 1967 e Levack 1994.

⁸ Il primo a rovesciare nuovamente il discorso freudiano è stato Sándor Ferenczi negli ultimi mesi della sua vita, con lo scritto del 1933 intitolato *Confusione di lingue tra gli adulti e il bambino. Il linguaggio della tenerezza e il linguaggio della passione* [Ferenczi 2002] e la massa di appunti che lo accompagnano e precedono, raccolti nel *Diario clinico. Gennaio-Ottobre 1932* pubblicato solamente nel 1985. [Ferenczi 1988]. La seconda profonda cesura con l’approccio psicoanalitico freudiano ortodosso è rappresentata da Ronald Fairbairn. [Fairbairn 1992 e Greenberg-Mitchell 1986]

⁹ È sulla base di questa ipotesi che Winnicott svilupperà il suo famoso metodo d’osservazione dei bimbi piccoli incentrato sull’uso dell’abbassalingua. [Winnicott 1941]

¹⁰ Il concetto di angoscia o paura arcaica è ben noto in psicoanalisi. Scrive per esempio Anna Freud: «Queste angosce vengono spesso chiamate “arcaiche”, poiché la loro origine non può essere ricollegata ad alcuna precedente esperienza paurosa, ma sembra connessa a una predisposizione innata. Sul piano descrittivo, si tratta delle paure del buio, della solitudine, degli estranei, di scene e situazioni nuove e insolite, del tuono, qualche volta del vento ecc.». [Freud Anna, p. 142] Il concetto di “riattivazione” invece è centrale in tutta la produzione di Melanie Klein e mi attengo qui al suo utilizzo.

¹¹ Non è un caso quindi che, come ricorda Mary Martin McLaughlin nel bel saggio *Survivors and Surrogates: Children and Parents from the Ninth to the Thirteenth Centuries* comparso nella *History of Childhood* curata da Lloyd DeMause, trascurare l’allattamento sia sempre stata la principale causa d’infanticidio nella storia. [McLaughlin, p. 174].

¹² Questo principio, sfruttato in seguito con molta consapevolezza, come vedremo, da molti pedagogisti, è illustrato al meglio da Rousseau nell’*Emilio* nel noto episodio del “pasticcino” offerto in premio al ragazzo più veloce nella corsa. [Rousseau, p. 170 sgg.]

¹³ Recentemente è stato messo bene in luce nel romanzo a fumetti *Poulet aux prunes* (2004) della scrittrice e disegnatrice francese di origini iraniane Marjane Satrapi, dal quale nel 2011 è stata ricavata una fortunata riduzione cinematografica (*Pollo alle prugne*).

**Fair trade, just price and the morality of capitalism:
polanyian reflections on the occasion of Expo 2015**

**Commercio equo, giusto prezzo e moralità del capitalismo:
riflessioni polanyiane in occasione di Expo 2015**

GIOVANNI ORLANDO

This article takes cue from the 2015 Expo Milan, and in particular from the theme “Sustainable food = fair world” of the Lombardy Schools for Expo project, to reflect on the fair trade movement. The article discusses fair trade’s social and historical significance in the modern world focusing on issues of morality in economic behaviour and the question of the just price.

To allow the market mechanism to be sole director of the fate of human beings and their natural environment [...] would result in the demolition of society. [...] Robbed of the protective covering of cultural institutions, human beings would perish from the effects of social exposure; they would die as the victims of acute social dislocation through vice, perversion, crime, and starvation. Nature would be reduced to its elements, neighborhoods and landscapes defiled, rivers polluted, military safety jeopardized, the power to produce food and raw materials destroyed.

Karl Polanyi (2001[1944]:76)

Prudence, auriga virtutum according to St. Thomas, minding to the ‘whole’ instead of one’s own, reveals itself as the virtue to follow in the world of finance when in doubt or danger.

Archbishop Angelo Scola (2013:44)

The Universal Exposition is a controversial event that has accompanied the history of the modern world system for the past century and a half. Since it was first organised in London at the height of colonialism, in 1851, the event has symbolised two almost opposite models of society. For its organisers and promoters, the Exposition has been «the perfect stage to show off the most ambitious successes that man has achieved over time [...] an occasion to share technologies, innovation and discoveries» (Expo 2015). For those who oppose and criticise such modernist dream, the event represents an approach to development that is no longer sustainable in the 21st century. As Sachs writes of

the Expo 2010 held in Shanghai: «With the emergence of bio-physical constraints to economic growth [...] this approach has definitely turned out to be one-sided» (2010:xiv).

In 2015 the Exposition takes place in Milan, with the theme of Feeding the Planet, Energy for Life. This is «a topic that reflects the huge challenge of finding a balance between the nutrition of man and respecting the planet» (Expo 2015). The event has proven no less controversial in Italy. Bribery and corruption scandals have hit some of the companies that had been awarded contracts to build the facilities (Corriere della Sera 2014). Debates and polemics

have followed the widespread use of voluntary labour to run the six-month event (Peracchi 2015). The numerous corporate sponsors have also been criticised for their record on environmental and social issues, alongside the loss of agricultural land to build the necessary infrastructure (Cospe 2015).

Still, the Expo has been promoted relentlessly by all quarters of Italian society. The official website argues that the event will have two orders of positive impacts: tangible and intangible. The former consist of a legacy of «monuments and buildings that become a true calling card for the hosting city», in addition to «an opportunity to change the face of the city, to improve quality of life for its citizens and to attract more tourists» (Expo 2015). The latter is embodied in «a message for the future» and is «more focused on important issues concerning humanity». One example of this intangible legacy is the Lombardy schools for Expo project¹. Taking cue from one of the project's themes (Sustainable food = fair world), this article focuses on the fair trade movement and its social and historical significance in the modern world. The article is intended as a thought piece and is structured as follows. In the next section, I describe the project in question and then move on to describe the fair trade initiative. In the second section, I set out two theoretical concepts—those of moral economy and embeddedness—for the interpretation of fair trade from an anthropological and historical point of view. In section three I analyse one particular aspect of the notion of fair trade food: the “just price”. The conclusions end the piece.

The Lombardy schools project and the challenge of fair food

One of the many projects that have been developed as a result of the 2015 Expo Milan has seen public schools in the Lombardy region taking part in a competition to create educational projects linked to the Expo's theme of Feeding the Planet, Energy for Life. This project can be seen as falling squarely within the intangible legacy of the Expo, as it forms part of the intellectual work that has been promoted by the event through a number of meetings and conferences. The organisers have been keen to include educational elements in all aspects of the Exposition, in order to promote more eco-conscious behaviours in the

production and consumption of food among the general public. The Lombardy schools project has taken on board these goals, and aimed at involving students, from elementary to high-school classes, in a research process on the social, historical, literary and artistic aspects of food.

Following the Expo's framework, the project identified five key themes on which the students could develop their tasks for the competition: 1) Man's history, food histories; 2) Abundance and deprivation: a contemporary paradox; 3) Food's future: science and technology for safety and quality; 4) Sustainable food = fair world; 5) Taste is knowledge (Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia 2015). In this article I want to focus on number four, and explore it with reference to the international fair trade movement. The project introduced this theme by asking whether it is possible for mankind to become responsible enough to achieve a balanced development, rather than the currently unbalanced one. It then put forward a number of issues that highlight the theme in question, including sustainable agri-business, microfinance, responsible consumption, and sustainable production. Fair trade, and the issue of food prices, were also among these hot topics, and it is on them that I now turn the attention.

Until recently, the fair trade movement was largely unknown to the wider public, especially in Italy, having previously occupied what Renard (1999) has aptly called the “interstices” of economy and society. Firstly, then, I will provide an historical overview of the fair trade movement's development from its beginnings to the present.

Today, fair trade is a global movement organising over a million small-scale producers on all continents. Yet it began in a very humble way. At the end of the 1940s, Quaker and Mennonite religious groups in England and North America started importing handicrafts from poor areas like Puerto Rico, Palestine and China (Littrell and Dickson 1999). Eventually, these groups set up formal alternative trade organisations (ATOs) and added food to their imports. In the 1970s, the movement grew considerably as a result of the expansion of the non-governmental sector, especially those groups that protested the spread of neoliberalism and the failed development of what was then known as the “Third World”. The 1990s saw vast changes in the movement, mainly due to the

creation of labelling organisations (Renard 2003), which provide fair trade certification to third parties and have taken a primary role alongside that held by the original ATOs (Leclair 2002). Indeed, for the majority of consumers today, the movement is synonymous with the products of conventional brands that are certified as “fair trade”, rather than with actual fair trade brands (Fridell 2007).

As the previous paragraph shows, the fair trade movement has a complex history dating back at least to the mid-20th century. During this history, social scientists have shared the wider public’s lack of interest towards the initiative. The earliest book on fair trade that I was able to locate, for example, was published in the first half of the 1990s (Barratt-Brown 1993). Other studies remain sparse until around 2000. It is only recently that scholars have begun to look at this phenomenon, mainly as a result of its heightened presence in the media. Although still under-researched, then, there is now a rapidly growing body of scholarship on it. Given the multi-faceted nature of the movement, and the disciplinary specialisations of those who study it, this scholarship combines topic, theory, method, academic affiliation and regional specialisation in different ways. A review of the literature would therefore be impossible here.

This article looks at fair trade following the most recent theoretical developments in the study of alternative economic movements, such as De Neve et al. (2008b) and Carrier and Luetchford (2012). These studies have a pronounced comparative approach and a grounded perspective that recognises the importance of fair trade as integral to processes of social reproduction (Barnett et al. 2005; Varul 2009). Two key analytical concepts relate to this body of work: moral economy (Bryant and Goodman 2004; Fridell 2007; Goodman 2004; Jaffe et al. 2004; Luetchford 2008) and embeddedness (Hinrichs 2000; Reynolds 2000; Sage 2003; Winter 2003). In the following section, I explore the theoretical implications of these two concepts for the present piece.

Notes on moral economy and embeddedness

The establishment of moral economy as a scholarly term in the social sciences can be traced back to Thompson’s (1971) article *The Moral Economy of the English Crowd*

in the Eighteenth Century. In a reappraisal of his classic 1971 piece, Thompson notes that moral economy was first used by English common folk in the late 18th and early 19th centuries, to contrast their own practices to those of the “quacks” who promoted a “political economy” (1991:336-337). It was particularly the Chartists and other critics of capitalism who contrasted it derogatorily to the politicians’ economy, in their fight against the ruling elites and the nascent *laissez-faire* legislation. Moral economy, therefore, stands as one of the very first grassroots attempts at conceptualising an alternative to what was about to become the dominant economic paradigm of capitalism (Sayer 2000).

Food, economy and culture are the cornerstones of the early literature on moral economy. Orlove (1997:242) summarises Thompson’s original definition thus:

A consistent traditional view of social norms and obligations, [and] of the proper functions of several parties within the community [...] can be said to constitute the moral economy [...] This moral economy [...] supposed definite, and passionately held, notions of the common weal. (Thompson 1971:79)

Thompson looked at these notions specifically during periods of «confrontations in the market-place over access (or entitlement) to “necessities”—essential food» (1991:337). In 18th century England, many people were opposed to farmers who sold to middlemen instead of to consumers at the market, to grain hoarding, to bakers and millers who adulterated products or tampered with weights, and to prices set on the basis of supply and demand instead of customary principles. All these practices were seen as profiteering. The beliefs in question originated in a collective value system held particularly by the lower strata of society, about the just way to act with food.

Thompson’s oeuvre is part of a broader intellectual debate about the transition to capitalism in different regions and historical periods. Though he came from historiography, Thompson thought that anthropology had a key role to play in this debate. This is evident, for example, in what he says of the serial history approach in the *Annales School*:

[It is] a manifestation of the schizoid intellectual climate, which permits this quantitative historiography to co-exist [...] with a social anthropology which derives from Durkheim, Weber, or Malinowski. We know all about the delicate tissue of social norms and reciprocities which regulates the life of Trobriand islanders [...] but at some point this infinitely-complex social creature, Melanesian man, becomes (in our histories) the eighteenth-century English collier who [...] responds to elementary economic stimuli. (1971:78)

Thompson points to an economic reductionism that leaves little space for social, political and cultural aspects in the explanation of individual and collective action. Talking of a moral economy was therefore a means of moving away from simplistic histories and toward a more complex perspective.

Key to this perspective was an argument against the dominant discourse of maximising Homo Economicus, popularised by Adam Smith (1998[1776]) and his followers. For Thompson, anti-maximisation was a constitutive element of moral economies. The theme of market behaviour plays a central role in another important anthropological point of reference in this debate, Polanyi. Thompson's definition of moral economy as "confrontations in the market-place" recalls Polanyi's suggestion of an economy 'embedded' in society in *The Great Transformation*. As Edelman writes, for example:

The term market-place evokes a concrete location. From our vantage point today, it is sometimes difficult to grasp that even in the mid-19th century market by itself often referred primarily to a specific physical location [...] Only later did it assume the metaphorical and deterritorialized qualities that increasingly adhere to it. (2005:332)

The Great Transformation is often mistakenly interpreted as suggesting that a true market economy is effectively disembedded (e.g. Barber 1995). Admittedly, "embeddedness" makes only a passing appearance in this work, but this is not to say that the term lacks importance in it, as some have argued (Swedberg 1997)². Rather, the concept of embeddedness has been the focus for a changing set of discourses. In *The Great Transformation*, the focus lies in the "self-protection" of society that set in

after the devastating effects of commodification became apparent in the mid-20th century (Baum 1996:3-19). This self-protection was a counter-movement to that of the market:

The double movement can be personified as the action of two organizing principles in society [...] The one is the principle of economic liberalism [...] the other is the principle of social protection aiming at the conservation of man and nature as well as productive organizations, relying on [...] protective legislation, restrictive associations, and other instruments of intervention as its methods. (Polanyi 2001[1944]:138)

Clearly, there is much in these arguments that resonates with the fair trade movement.

The movement is reminiscent of the phenomena described by Thompson and Polanyi. The two authors argued that in the past some people saw "violations" of the moral economy as a threat to subsistence security, which therefore provoked resistance whenever they occurred. These violations took the form of market behaviours that have now become completely established, and are thus considered perfectly acceptable, but which in 1800s' Europe were new. However, increasingly these behaviours are being (re)considered problematic by sections of contemporary society, such as those who are receptive to the discourses of the fair trade movement.

Polanyi's idea of a counter-movement to commodification illuminates the broader historical significance of fair trade. As I mentioned in the previous section, fair trade centres on the initiative of certain social groups who fight against the damaging effects of markets on society and nature. After its post-war beginnings, fair trade took on an oppositional role to the neoliberal policies that reshaped international trading relations from the late 1970s. The movement grew further in the 1990s, after the collapse of real socialism and the establishment of the Washington Consensus ushered in a new era of market expansion.

Scholars who have studied the protest movements that accompanied each of these periods have often noted the similarities between these phenomena and those explored by Thompson and Polanyi (Edelman 2005). Such similarities can be seen at play on a number of levels:

historical, geographical, thematic and epistemological. First, what the temporal junctures mentioned above have in common with those of the ‘old’ moral economy is the expansion of markets into social and political territories that had previously lain outside their influence, at least since the end of the Second World War. This market expansion triggered various forms of popular uprising, including new social movements (Melucci 1989; Touraine 1988). This dynamic is reminiscent of the historical counter-movement described by Polanyi. Geographically, Europe was again a key region for the protests, although these took place also in the South. Considerable overlap exists also between the values of the old moral economies and those at the centre of these social movements.

This is true, for example, of demands to end exploitative trade practices and promote equality in the economy. Edelman writes in this regard of «the fundamentally moral bases of contemporary transnational peasant mobilization. “Just prices”, in particular, is a demand that parallels the [old] moral-economic principles» (2005:339). He then continues: «The rise of transnational peasant activism draws on a deep, historical reservoir of moral-economic sensibilities as well as on old protest repertoires and agrarian discourses» (p. 341). Fair trade exhibits this kind of resonance between old and new very clearly. In the following section I therefore want to explore how, in the words of Gudeman, fair trade «resists the semantic blandishments of price fetishism [...] and opens the possibility of mutuality between buyer and ultimate producer» (2008:113), particularly through the notion of a “fair price”.

Just prices: a very old conversation

While motivations to purchase fair trade foods are obviously diverse, a common one is to oppose the excesses of markets. Central to it is the feeling that justice should prevail in the globalisation process, and that workers’ rights should be upheld in this process. These values acquire special significance in an international context in which middlemen often take the lion’s share of profits, thus robbing producers of an equitable (and rightful) remuneration. Indeed, the fair trade movement is built on the payment of above-market prices to producers, given

that market ones are usually too low to guarantee a decent life.

This emphasis on a fair price is part of a much older conversation dating back at least to the Middle Ages. In his seminal treatise on the subject, Baldwin (1959) identifies four schools as having contributed to this conversation: ancient Roman law, Medieval Roman law, Canon law, and Scholastic theology. The latter is the one that speaks most closely to the fair trade movement, though this relation is in fact a highly problematic one.

The Scholastic theologians of the 13th century, such as Thomas Aquinas, inherited the idea of *iustum pretium* from the Roman Empire, where it was documented with little systematisation (Baldwin 1959:20). This changed in the 6th century, when the concept was fixed in a legal device that regulated land transactions, preventing sales that went for less than half the just price. The notion did not apply to other kinds of transactions (pp. 16-18). Also, the just price was calculated by referring to the (land) market price of a particular time and place (pp. 20-21). The lawmen of the monarchies and the Church (the Medieval Romanists and the Canonists) extended this legal device to all economic transactions, while keeping half-the-just-price as the threshold for classifying a transaction as unfair. Freedom of bargaining was allowed within that threshold. They also retained the prices of local markets as the point of reference for fairness (pp. 26-27, 42-46).

However, as Baldwin notes, «the theologians of the thirteenth century directly opposed their clerical colleagues, the Canonists, and insisted that the just price of a sale should be enforced» (1959:69). The Scholastics denied that freedom of bargaining and price variations could be considered moral, and held that fair prices should always be achieved. Here the Scholastics come very near to the fair trade movement, but to closer inspection, there appears to be little else in common between the two. An important difference lies in the fact that the Scholastics accepted the idea that market prices were, at any given time, fair.

The equation of the just price with the current market price should not be seen as an indication of a universal *laissez-faire* attitude³. Still, when one translates this medieval belief into the contemporary world, the contradiction between it and fair trade is inevitable. For the fair trade

movement, current market prices are almost invariably unjust, because of the way that intermediaries work. On the contrary, the Scholastics viewed traders positively overall. Of the numerous reasons that explain their view, I will list here two. The first one is that, since ancient Roman times and throughout the Middle Ages, contracts of sale were seen by religious authorities as belonging to the human domain of bona fides (good faith) contracts, where dolus (damage or mischief) did not take place (Baldwin 1959:17-18). This view of economic exchange is hardly applicable today. The second reason is that the Scholastics believed merchants were a necessary component of the natural division of society, and that their actions were just-ified as long as they only charged prices that reflected their “labour and expenses” (Baldwin 1959:15, 66-67).

This issue is of particular significance for the complex relation between fair trade and the notion of just price. In the Scholastics’ view, a trader’s higher prices were just when they included the cost of his labour, but nothing more. The problem with this argument is that it constitutes, in effect, an alternative definition of just price: not the prices that can be observed in a market, which are determined by local need, but the labour costs of the person selling a good. This alternative notion is reminiscent of the classic politico-economic theories of value formation, especially the cost-of-production ones of Ricardo and Marx (Barrera 1997:86-87).

Baldwin notes that «the addition by [...] Thomas of the new factors of labor and expenses to the former Aristotelian factor of need has prompted a lively controversy in modern studies» (1959:75). According to an early line of interpretation,

no longer were goods evaluated subjectively by need, but by means of an objective cost-of-production theory. Labor was the prime factor in producing economic value, and Thomas Aquinas was a precursor of Karl Marx. (*Ibidem*)

However, Baldwin himself (1959:76-79) and many other, more recent commentators (e.g. Barrera 1997:91) suggest another interpretation, which I share: “labour and expenses” were employed as a measure of fairness exclusively in the merchant’s case.

The Scholastics followed the Aristotelian view that all parties in the natural hierarchy of society were due their just dues, otherwise they would not perform their functions and ordered life would collapse. For this reason, they thought that even traders needed to be fairly compensated. However, they considered labour and expenses—and this is crucial—to be subsumed in the current market price (the just price). In other words, normal market prices usually included, for them, also people’s labour costs. One must not forget here that this was a religious, highly normative view of society. If dogma dictated that goods would not be produced and traded below cost of production, otherwise society would come to an end, then logically market prices must include labour costs because people were producing and trading and society continued to exist.

The fair trade movement grounds its argument for the need for just prices on significantly different premises. Starting from the ample evidence that actual middlemen and trade intermediation are exploitative and deny workers a fair share, it argues for the price of a commodity to include the just remuneration of those who made it. Equating the just price with the worker’s remuneration represents a quite modern development. Barrera writes in this regard:

In spite of the claim that equity in distribution and exchange was the primary focus of scholastic economic teachings [...] scholars agree that the question of a just price and the issue of the living wage [...] were never linked together as a single problem in medieval thinking. (1997:100)

In effect, the Scholastics were preoccupied exclusively with fairness in exchange, while the fair trade movement is concerned more directly with the wellbeing of workers. I suggest this is a reflection of the influence that left-wing political values had on economic thought in-between Scholasticism and the birth of the fair trade movement. This influence has also been felt in modern Catholic social thought. The *Rerum Novarum* encyclical of 1891, for example, was an explicit reply to the initial spread of socialist ideas across Europe. In it, the Church began shifting the emphasis of its economic teachings from just prices to just wages, a process that has been ongoing ever since. In 1931, for example, the encyclical *Quadragesimo Anno* was issued, which devoted considerable space to the

idea of a just wage. The same is true of the encyclical *Centesimus Annus* issued by John Paul II in 1991. Polanyi also contributed to the debate on how to combine Christian thought and socialism in his short script *The Essence of Fascism* (1935), which appeared as part of the collection *Christianity and the Social Revolution*.

Conclusions

In this article I have tried to show how Expo 2015 might be the occasion to open a debate on notions of justice and moral rectitude in the domain of economic activity. The idea that sustainability is impossible without fairness is clearly an important one for contemporary world society. More specifically, the fair trade movement might help us think about the urgent need to question how different types of exchange determine different prices—just and unjust ones—and the role that ethics should have in guiding these behaviours. This debate goes back to the origins of Western philosophical thought, in particular to Aristotle's (1984) argument about economy in the *Politics*.

In this work, Aristotle insisted that the correct aim of economic activity was the achievement of an autonomous and independent household. Production should only be geared towards the creation of sufficient means for the family members. The same was true of exchange, for example of the sales performed by farmers, artisans and merchants. This was the domain of *oikonomia*. To take part in exchange with the intent of 'getting out of it' anything else—a monetary gain not anchored to family needs—was called *krematistike*, and was morally wrong

(Gudeman 2001:60-63; Gudeman and Rivera 1990:145-49). Throughout the Middle Ages and afterwards, this second domain represented an important point of reference for the moral judgement of economy, but it was not considered to be the dominant one. In the 19th century, Marx's (1999) discussion of two circuits of exchange (Commodity-Money-Commodity, and Money-Commodity-Money') was also derived from the Aristotelian tradition. Today, suggest De Neve et al., «this alternative economic legacy underpins fair trade and local food movements» (2008a:12, italics added).

That this paradigm of self-sufficiency should be today described as "alternative" is the result of the ascendance of an altogether different one since the 19th century. This other paradigm was first outlined by Adam Smith (1998[1776]), who famously emphasised humans' allegedly natural propensity to 'truck, barter, and exchange', and who believed markets could achieve prosperity for all. Smith's argument was a perceptive reflection on the rapidly changing times of the 1700s. This is the same period that Thompson looked at in his work on the protest movements of the English commoners. Soon afterwards, Smith's text and the real world seemed to converge and match perfectly. That a millennial intellectual history on morality and economy came to an end at that moment is undeniable. But as Gudeman and Rivera note: «Among the folk [...] the voice and the angst [about just prices and usury] have lasted well beyond this» (1990:149).

GIOVANNI ORLANDO
giovanni.orlando@unibg.it

Assegnista di ricerca in Sociologia generale, Università degli Studi di Bergamo
Research fellow in Sociology, University of Bergamo

Bibliography

- Aristotle, *The complete work of Aristotle*, J. Barnes (ed.), Princeton University Press, Princeton 1984.
- Baldwin J., W. *The Medieval theories of the just price*. Transactions of the American Philosophical Society 49, 1959, pp. 1-92.
- Barber B., *All economies are embedded: the career of a concept, and beyond*, Social Research 62 (2), 1995, pp. 387- 413.
- Barnett C., Cloke P., Clarke N., Malpass A., *Consuming ethics: Subjects and spaces of ethical consumption*, Antipode 37 (1), 2005, pp. 23-45.
- Barratt-Brown M., *Fair trade: Reform and realities in the international trading system*, Verso, London 1990.
- Barrera A., *Exchange-Value Determination: Scholastic Just Price, Economic Theory, and Modern Catholic Social Thought*, History Of Political Economy 29 (1), 1998, pp. 83-116.
- Baum G., *Karl Polanyi on ethics and economics*, McGill-Queen's University Press, Montreal 1996.
- Bryant R., Goodman M., *Consuming narratives: The political ecology of "alternative" consumption*, Transactions of the Institute of British Geographers, 29, 2004, pp. 344–66.
- Carrier J. G., Luetchford P. (Eds.), *Ethical consumption: Social value and economic practice*, Berghahn, Oxford 2012.
- Corriere della Sera, *Cupola appalti Expo: Sì all'arresto di altri nove indagati*. See http://milano.corriere.it/notizie/cronaca/14_luglio_31/cupola-appalti-expo-si-all-arresto-altri-nove-indagati-b3a8fcbce-18c1-11e4-a9c7-0cafd9bb784c.shtml, last accessed 27/04/2015.
- Cospe *L'inaccettabile kermesse dell'insostenibilità*, 2015. See <http://www.cospe.org/news/cospe-ed-expo-2015-linaccettabile-kermesse-dellinsostenibilita/> last accessed 27/04/2015.
- De Neve G., Luetchford P., Pratt J., *Introduction: Revealing the hidden hands of global market exchange*, Research in Economic Anthropology, 28, 2008a, pp. 1–30.
- De Neve G., Luetchford P., Pratt J., Wood D., (Eds.) *Hidden hands in the market: ethnographies of fair trade, ethical consumption and corporate social responsibility*, Research in Economic Anthropology, 28 (Special issue), 2008b.
- Edelman M., *Bringing the Moral Economy back in...to the Study of 21st-Century Transnational Peasant Movements*, American Anthropologist, 107 (3), 2005, pp. 331–345.
- Expo 2015, *The meaning of Expo*. See <http://www.expo2015.org/en/learn-more/the-history-/the-meaning-of-expo>, last accessed 27/04/2015.
- Fridell G., *Fair trade coffee: The prospects and pitfalls of market-driven social justice*, University of Toronto Press, Toronto 2007.
- Goodman D., *Reading fair trade: Political ecological imaginary and the moral economy of fair trade foods*, Political Geography, 23, 2004, pp. 891-915.
- Gudeman S., *The anthropology of economy: Community, market, and culture*, Blackwell, Oxford 2001.
- Gudeman S., *Economy's tension: The dialectics of community and market*, Berghahn Books, Oxford 2008.
- Gudeman S., Rivera A., *Conversations in Colombia. The domestic economy in life and text*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- Hinrichs C. C., *Embeddedness and Local Food Systems: Notes on Two Types of Direct Agricultural Markets*, Journal of Rural Studies, 16, 2000, pp. 295-303.
- Jaffee D., Kloppenburg J., Monroy M., *Bringing the 'moral charge' home? Fair trade within the north and within the south*, Rural Sociology, 69, 2004, pp. 169-96.
- Leclair M., *Fighting the tide: Alternative trade organizations in the era of global free trade*, World Development, 30 (6), 2002, pp. 949-958.
- Littrell M.A., Dickson M.A., *Social responsibility in the global market: Fair trade of cultural products*, Sage publications, London 1999.
- Luetchford P., *Fair trade and a global commodity: Coffee in Costa Rica*, Pluto Press, London 2008.
- Marx K., *Capital Vol 1*, Penguin Books, London 1999.

- Melucci A., *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*, Temple University Press, Philadelphia 1989.
- Olofsson G., *Embeddedness and integration: An essay on Karl Polanyi*. In *Social integration and marginalization*, (ed.) M. Mortensen, Samfundslitteratur, Frederiksberg 1995, pp. 72-113.
- Orlove B. S., *Meat and strength: The moral economy of a Chilean food riot*, *Cultural Anthropology* 12 (2), 1997, pp. 234-268.
- Peracchi E., *Il Forum Diritti Lavoro denuncia: “Volontari irregolari, Expo risparmia milioni”*. See <http://video.repubblica.it/edizione/milano/milano-il-forum-diritti-lavoro-denuncia-volontari-irregolari-expo-risparmia-milioni/197481/196509?ref=search>, last accessed 27/04/2015, 2015.
- Polanyi K., *The Essence of Fascism*. In *Christianity and the Social Revolution*, (eds.) K. Polanyi, D. Kitchin, Gollancz, London 1935.
- Polanyi K., *The great transformation: The political and economic origins of our time*, Beacon Press, Boston 2001[1944].
- Raynolds L., *Re-embedding global agriculture: The international organic and fair trade movements*, *Agriculture and Human Values*, 17, 2000, pp. 297-309.
- Renard M-C., *The interstices of globalisation: the example of fair-trade coffee*, *Sociologia Ruralis*, 39 (4), 1999, pp. 484-500.
- Renard M-C., *Fair trade: Quality, market and conventions*, *Journal of Rural Studies*, 19, 2003, pp. 87-96.
- Sachs W. (ed.), *The development dictionary: A guide to knowledge as power*, 2nd edition, Zed Books, London 2010.
- Sage C., *Social embeddedness and relations of regard: Alternative ‘good food’ networks in south-west Ireland*, *Journal of Rural Studies*, 19, 2003, pp. 47-60.
- Sayer A., *Moral economy and political economy*, *Studies in Political Economy*, 61, 2000, pp. 79-103.
- Scola A., *Cosa nutre la vita? Expo 2015*, Centro Ambrosiano, Milan 2013.
- Smith A., *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, (Selected edition), Oxford University Press, Oxford 1998[1776].
- Swedberg R., *New economic sociology: What has been accomplished? What is ahead?*, *Acta Sociologica* 40 (2), 1997, pp. 161-182.
- Thompson E. P., *The moral economy of the English crowd in the Eighteenth Century*, *Past and Present* 50, 1971, pp. 76-136.
- Thompson E. P., *Customs in common*, Merlin Press, London 1991.
- Touraine A., *Return of the actor: Social theory in postindustrial society*, (Trans. M. Godzich), University of Minneapolis Press, Minneapolis 1988.
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, *Le scuole della Lombardia per Expo Milano 2015*, Allegato 1: Categorie tematiche di Expo Milano 2015, See <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/scuola-expo-2015/>, last accessed 27/04/2015, 2015.
- Varul M. Z., *Ethical selving in cultural contexts: Fair-trade consumption as an everyday ethical practice in the UK and Germany*, *International Journal of Consumer Studies*, 33 (2), 2009, pp. 183-189.
- Winter M., *Embeddedness, the new food economy and defensive localism*, *Journal of Rural Studies*, 19, 2003, pp. 23-32.

¹ *Le scuole della Lombardia per Expo Milano 2015*. See: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/scuola-expo-2015/>.

² Barber (1995) notes that there are only two references to the term in *The Great Transformation* (Polanyi 2001:60, 64). But as Olofsson (1995) has argued, Polanyi uses various other expressions in the book—such as ‘enmeshed’, ‘embodied in’, ‘submerged’, ‘absorbed’—which can all be considered particular instances of the general discourse.

³ See Barrera (1997:20-26) for the differences between the medieval and the modern economy.

If feeding life we feed spirit

Se nutrendo la vita nutriamo lo spirito

ANDREA CEGOLON

The text explores the concept of nourishment of human life in a holistic view, as required by the complexity of the person, as both a multidimensional reality and an integrated unit in need of material and spiritual food. The personal unity is taken as a criterion in the presence of foodstuffs exhibited in the Expo Milano 2015 to assess the potential of ethics they can enclose in view of values or non values involved in their production processes. The anthropological abstraction of the 'homo economicus', at the basis of the economic theory of the global market, sounds as a denouncement of the ideology we continue to send out through this production model; this same ideology is penetrated into education through the concept of human capital. The hope is that the comparison with other cultures, different models of production and of exchange may be an important opportunity to seek other bases for prosperity.

«Feed life, feed the spirit», the theme that follows the lucky slogan Expo Milano 2015 «Feeding the Planet, Energy for Life», chosen for the world exhibition, lends itself to multiple pedagogical reflections. Few expressions like that chosen to introduce the event in Milan could condense so many and varied reasons for reflection on crucial issues of our time.

Beyond the predictable and natural, cultural and socio-political differences the expression is an invitation to seek strong and shared spaces for meeting people. Besides the cultures, ideologies, beliefs, there is common ground, an objective universe of essential binding needs, linked to life itself, which of course you can only start from the primary need, that of nutrition.

The following reflections are just intended to deepen, in fact, the concept of nutrition in the broadest sense of the term, starting from this assumption: on pure pedagogical basis 'nutrition' is a metaphor for nourishment extending from the physical to the spiritual to match the complexity growth which in turns depends on the quality of the 'food culture' offered. Language documents how this food symbolism has been used to give visibility to education.

For a quick example, the term 'student' is derived from the Latin verb 'alere', which means 'to feed'. Children in the Middle Ages offered to the monastery to be educated were called 'fed'.

The nurturing of human life does not end, then, in correspondence to the physical needs. In addition, and not of secondary importance with respect to the 'material' facet, there is the 'spiritual' one. Bread is necessary to appease hunger, and this form of essential energy still has its dramatic depiction in the lost eyes of many African children, prostrate and exhausted prematurely from malnutrition. For paradox, in our part of the world you have to find the antidote to contain the result of overeating or, rather, look for a corrective physically compatible nutrition, less calorie and more natural. In any case the food for us human is an emergency which is one with our existence.

It is, therefore, not only on the physical but mainly on the spiritual side that these notes are proposed with the view of enhancing the fruitful interaction between the two dimensions.

So, let us consider the process of human growth. If we say that food for humans is never only physical, we must go back to early life experiences of the newborn that match, when we are fed breast milk, with an extraordinary relational - affective experience. Through eating we develop behavioral patterns of attachment to our mother, which is at the base of the attachment/separation dialectic affecting us for a lifetime. As a matter of course, we do not need to dwell on it, but here I want to emphasize this issue because there are many and precise pages of an author often and rightly mentioned, whom we refer to¹.

Thus, considered from this point of view, food provides an energy branching in the whole person and, along with the body, it also feeds the spirit in its socio - affective - relational - cultural demands. But that is not enough. In food there is also a spiritual resource for implicit values, innervated in the process by which it is produced. In this way, our perspective opens. Extending the period of these reflections over the vital phenomenology of the act of eating, you end up also to include the way in which food is produced, stored and distributed before arriving on our table. This brings us inevitably to the economic side and all becomes of course more complicated, especially today and for two tiers of considerations. The former is the crisis that, suffocating for a long time our society, at the same time makes it difficult to claim solutions and/or perspectives. The latter relates to the pervasiveness of our economic paradigm, figuring today as a benchmark in every field of human activity, where no or little space is allowed to critically grasp the theoretical basis from which it derives.

Trying, however, to address the issue raised here, that is to understand the way in which we feed our humanity through the economic-industrial-food industry system we are responsible for, for better or for worse, requires tracking the fundamentals of the economy market, the cardinal principle of global capitalism.

The first question with which we have to deal is to verify the alleged naturalness of this economic paradigm, far away from the awe of possibly bringing to light apories, ideological opacity, economic indulgence: in a word, it is up to us to shed light on inadequate attention and respect for the 'man consumer', relegated as he is to the role of mere commodity to be exploited. We are bordering with

these arguments close to a school of thought now very controversial, either idolized as a solution of the ills of humanity or pitied as an example of landlocked millenarianism².

The most emblematic figure in this respect is Serge Latouche. According to the French economist, the liberal capitalist system is based on three assumptions widely accepted in modern times. They are:

- naturalism
- hedonism
- individualism³.

The first, *naturalism*, is stated according to a dual meaning. For one thing it concerns the needs of the man, who carries natural absolute, the essential means for his survival. On the other hand, it regards the natural living environment, which proves inadequate to meet human needs. Disharmony connotes the relationship human/environmental Nature, suspicious each other as it were.

Hedonism is the spirit of enlightenment utilitarianism. In philosophy we must go back to Jeremy Bentham. In his case the profit is identified with the best solution providing maximum pleasure and with minimum pain and suffering. Actions are preliminarily subjected to a sort of calculation, that is how they generate happiness, keeping in mind parameters such as: proximity, intensity, duration, etc⁴.

Individualism, the central section of the Enlightenment, primarily connotes the anthropology of that historical movement. The individual is seen as the man actually centered on himself, closed, self-sufficient thanks to the power of reason through which he can overcome the problems of survival in a hostile and greedy nature. Isolated from his peers, he is opposed to them in the inevitable contention conditions for living.

This idea of individual generated in Stuart Mill the concept of '*homo economicus*', in opposition to the concept of person, which should be open to relationships, linked to his history and identity. With respect to the interpretation of human reality provided by thinkers such as Mounier, Ricœur etc. – outstanding representatives of the 'personological' tradition- the anthropological compromise, which we are likely to accept when reasoning in purely economic terms, is highlighted by the individualistic - consumerist logic assumed, highlighted,

by Nobel laureate economist Sen Amartya, through the identification of the following criteria:

- self-centered welfare, direct relationship between wealth and consumption;
- self-welfare goal, maximizing one's own well-being while ignoring the conditions of others;
- self-goal choice, satisfaction of one's needs, regardless of the preferences of others⁵.

This profile of the economic man, as depicted by the neo-classical traditional economy, unconsciously but constantly legitimized by our personal choices, is not actually immediately within our reach. Stunning consumption has a narcotic effect on our minds, refractory as we are to go beyond the well-being achieved. To grasp the real identity of the economic man we must, therefore, overcome the initial impression produced by the system trying to go deeper, through the three layers a capitalist organization⁶:

- surface technology (consisting of banks, from work, from trade unions etc)⁷;
- profound cultural, in which economy creates a way of thinking, a mindset;
- mythical roots of the system, where the economy gives life to the founding myth of capitalism.

Only in the last stage you can identify the constituent factors intertwined in the narrative plot that justifies the economic-existential approach to food. The ideological matrix of economic rationality confirms the conceptual device already highlighted. The only variant, its representativeness, that is depicted in a triangular shape marking the mutual dependence of the factors:

- a simplistic and reductive anthropology controlled by profit;
- a stingy and inhospitable nature causing in humans aggressive and belligerent activism;
- the fear of death, as the other side of hedonism and the unconscious motivation of the conflict that is under the illusion of being able to lie our anguish on others.

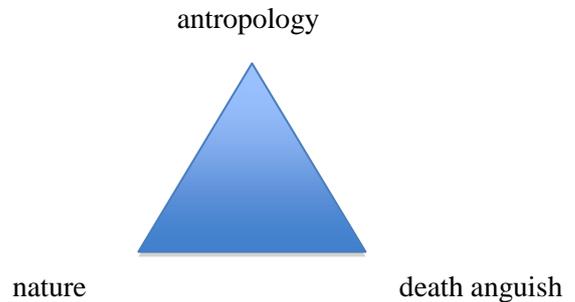


Figure 1 . The founding myth of capitalism

This vision of life, where everything is held and internalized by us, is part of our life in an unconscious way. Precisely because of this condition, it externalizes at the operational level, that is in attitudes, options, equities: even when we claim to profess values such as solidarity and justice.

The contradiction attests our lack of critical, non-confrontation with the founding myth of the market. Just in cognitive dissociation, of which we are demonstrating through the gap between said and done, you end up bringing new elements to the view of the merits of anthropology economist. Ultimately, the attitude of the *homo economicus* seems so ingrained, to come naturalized, considered universally recognized or recognizable because he is based on a spontaneous approach to the problems of survival.

Without going into classical theses related to the conversion of individual well-being and happiness to general well-being and happiness, the ideological nature of the economic paradigm in question emerges primarily from the fact that the mechanism distributor of the 'invisible hand'- guarantee of prosperity for all - not only has not been activated, but little or nothing seems looming, since in the economic model of global capitalism what is jammed is the most decisive factor of the distribution, ie the work. Mind, this is not to denounce inequality for inequality as such, since the human difference, as well as healthy, is also unavoidable. If anything, the purpose is to try to justify it in relation to the common good, making it sustainable. In this framework it is fully consistent the position of an economist very *à la page* today, Piketty:

«The question of the distribution of wealth is one of the most important and debated ... too important to be left to economists alone, sociologists, historians and philosophers»⁸.

From this position, it follows, therefore, that the problems now facing us challenge us directly and can no longer be delegated only to experts. Food, nutrition holistically considered and proposed to humanity for today and especially tomorrow, is too important and involves everybody *ab ovo*. We cannot, that is, be involved only in the last link of the food chain, at the time, that is, consuming. And yet, even this moment can signal the early steps just to leave out the fairy tale of all-in-all well-being still dimming our minds. You can start it from breaking the individualistic approach of the *homo economicus* and thus setting out for a new perspective: that is, to view consuming no longer as an individual action, but as a social one. It is the first step to isolate the prevailing model of the individualized hyper consuming, which is limited to the sole relationship between the buyer - in search of satisfaction - and the product - which seems to promise that satisfaction.

Within this self-centred relation, the consumer is a victim of both the market and its logic. Let's take into account a different view. Suppose the product is considered in a social way, beyond the deriving subjective pleasure. In this manner it begins to be chosen or rejected for the values it conveys, as environmental sustainability, justice, equity, social relations, solidarity etc⁹.

So, the question we must ask is this: 'post-modern people' as we are, are we still convinced of the last grand narrative of modernity at the base of classical political economy?

We try to answer briefly alongside one of the most influential paradigms in the search field of pedagogy and education in recent years: the concept of 'human capital'. Developed in the 50s by the economists of the Chicago School, initially criticized, as a result, as pointed out by one of the exponents of this approach - «it was accepted without problems by the vast majority of people not only in the field of social sciences, but also in the media»¹⁰. But to avoid being dazzled by language, we must recognize that the term Human Capital was a brilliant idea, certainly in tune with the changing conditions in terms of context. This applies, in particular, to the evolution undergone by

the capital when, in fact, it has created a «knowledge economy»¹¹.

The quotation marks, on the other, could cause some misunderstanding, legitimizing, at least, the objection, quite obvious, that the economy is increasingly knowledge-based, chiefly at the stage where it begins to be projected as political economy, when, that is, it becomes a science of rational choice under scarcity. Leveraging on the progress of knowledge, in fact the various industrial revolutions have been made possible, which in turn have taken advantage of the research findings on renewable energy, through the application to steam first, then electricity and electronics today¹².

It was, however, knowledge of the external economic world, independent variables of a system which on its behalf continued to stand on capital and labor. Obviously certain ratio was changed or improved, but in any case far from sudden and uncontrolled shocks due to qualitative changes in the products as a result of innovations derived internally at work.

By contrast, in the idea of human capital, endorsed by the theories of endogenous growth, a new factor makes itself conspicuous, that is the investment in education: not as an independent external variable, but as an internal variable, associated almost to the point of replacing the physical capital¹³. In the background you can see the threat hanging on the nature of the relationship of production. The competent job - embodying knowledge, intelligence, creativity - makes premium on physical capital, over all the assets (buildings, land, buildings, machinery, infrastructure, patents, etc.) and on financial factors (bank accounts, bonds, stocks, pension funds etc.) owned by the property. This way is also promising a greater distribution of wealth since we realize that «the growth of physical capital than conventionally measured, explains a relatively small part of the income growth» and the search for explanations best leads to consider increasing interest «less tangible factors, such as technological progress and human capital»¹⁴.

But after the first suggestion, the drama of inequality emerges, now aggravated by a disillusionment factor on education, because they are not spared from discrimination even those who have invested in training. Today the most

serious problem concerns, paradoxically, not only unemployment, but also the inactivity of graduates.

The dramatic questions not to be escaped are these: why, despite the recognition of the role of knowledge, despite the spread of knowledge, despite the investment in skills and training, differences remain and grow unacceptable? Why the workload is no longer so effective in the composition of national income, definitely not more than the capital it continues to be?¹⁵

Let's suspend for a moment this reasoning, to which we will return later, just and try to pick up the thread of our reflection on modernity, the crucial period in which the base of the political economy here analyzed are placed.

Individualism, hedonism, naturalism, the characters of modern anthropology, can be more easily grasped in their ideological essence if contextualized within the cultural orientation of the time, as a result of social epistemology based on the «theory of genetic definition or description», a replacement of the famous scholastic definition «for proximate genus and specific difference»¹⁶. In order to understand the social structure it is useful to go back to the parts making up and keeping everything together. But if we want to deconstruct social relations we cannot stop half way. A real analysis must be taken to the utmost consequences, to the end. We cannot stop even in front of the evidence of the historical impossibility in history to find disrupted elements since man does not live isolated, but always included in some form of relationship. For this, we should not be afraid to continue the analysis even in the abstract, imagining a hypothetical natural state before the birth of society. It is the way followed by Hobbes and Rousseau: the basic social contract is based on the identity of the natural man. The same method, the same reasoning is followed by J. Stuart Mill: in its natural state, the economic man is solely driven by the desire for wealth, the absolute, absorbing passion. Besides being capable of overpowering each other, it is at the base of the institution of property and the market¹⁷.

The epistemological reference is apt to demystify a given mistakenly datum assumed as axiomatic: the *homo economicus*, is no more a counterfactual hypothesis. In the followers of classical economic theory, he becomes a real one. And this explains why today it is denounced as a lie¹⁸, a clear evidence of an ideological adherence.

This ideological nature of classical political economy becomes manifest when the economic behavior of the pre-modern Western society is studied. In particular, we realize that the institution market is not necessarily an expression of *homo economicus*. In the Middle Ages, near the abbeys the market is not carried on a competitive and conflicting basis, but on assumptions of solidarity and reciprocity. With the same values it is interpreted in the Italian Renaissance and the Enlightenment authors, little unfairly evaluated, as Antonio Genovesi, the first Italian university professor of economy, in his work *Lessons of Civil Economy*, says that «virtue is not a invention of philosophers (...) as claims the author of the infamous Fable of the Bees, but is a consequence of the nature of the world and of man»¹⁹.

This different interpretation exchanging goods is also confirmed by the anthropological and ethnographic research. In non-Western primitive people, the satisfaction of basic needs is not reserved to specific actions we define 'economic', but they are social functions inserted in the relational plot they contribute to consolidate and strengthen. For example, studies made by Malinovski in the Trobriand Islands have shown unequivocally that an economic action is fulfilled not through the market but through the more binding exchange of the gift²⁰.

The discovery of the activation by humans of different forms of exchange had the effect to downsize the role of the market. From that moment on they started various forms of reservations about the competitive-aggressive form of the exchange quantified solely in terms of interest and helpful emerge. The most important consequence associated with this new awareness is precisely the complaint of the ideological nature of the classical political economy, as mentioned above: due, ultimately, to an anthropological simplification.

The different forms of exchange and their possible integration in a solidarity concept show that the exchange itself is not under attack, but the idea of man who claimed to express it. In other words, a more detailed anthropology, a more realistic reading of human reality, a commitment to integrate the utility function with emotional affective - relational - social dimensions: everything really seems to be the only resource to humanize the market and correct

the narrative that still threatens to pollute - in real and figurative sense - the food that we eat.

But back to the idea of human capital, already studied elsewhere²¹. In the light of what has been claimed, reservations are reasonable where the connection with the different anthropological basis is not taken into consideration.

The most problematic aspect of the expression ‘human capital’ is precisely the concept of *capital*. because if it «exploits the work, you can also say the same of human capital? In other words: it is possible to argue that skilled and unskilled workers are opposed to each other in the eternal conflict between capital and labor?».

We can - we reply - because it is precisely what has occurred and is occurring today, to quote Rifkin, with his ideas of «the end of work» and the crisis of the society based on work²². When labor, capital and the market continue to be considered only within a partial optical part and the competitive logic - above analyzed - all the critical issues emerge. From positive agents of aggregation units they in fact lead to division and confrontation.

The term ‘human capital’ - as well as that of ‘market’ - is not in itself a problem, but becomes such in a well defined framework, that is, within an idea of humanity at odds with humanism, luckily the backbone of Western civilization, historically consolidated.

At this point you may be wondering: is there any point of contact between what we said and the theme, apparently more prosaic, of Expo 2015? Well, if the intent was to take stock of the situation of our planet, comparing asymmetries and points of convergence in the progress of

peoples and communities of the planet, a not secondary point could be to extend the idea of globalization in the most universal of the word sense and thus answer crucial questions such as : what is the man today? Where we have come and what is our direction? What values and beliefs are conceivable in a world where harmony is imposed to the conflict, the common welfare to the oppression of the fittest, the acceptance of less lucky people to selfishly closed privileges?

From this point of view the experience of the Expo may be important as a unique opportunity to compare different cultures. It should help to resize and explore our beliefs in order to affirm a culture in the direction of a genuine globalization. I think, for example, of a topic such as the ‘gift’, to give out of generosity, would open a huge space for reflection and rethinking about the horizons of values underlying it.

In conclusion in this way you would not want to leave the impression that the world that we should expect or build is made of beautiful souls. The economy cannot and must not be indifferent to profit, but must question itself about the absolute limits of this wild ride and which are represented by two objectively overarching categories. I say the respect for both the environment and the things around us, and most for the people: a value in themselves, the sum of a huge capital accumulated in the process of their formation. These are the two sides least exposed of the Expo, but intended to last for luck beyond the 6 months provided for the stands, that is when the spotlight will be off and we will return to deal with our present and, especially, with our future.

ANDREA CEGOLON

andrea.cegolon@unimc.it

Ricercatore di Pedagogia generale, Università di Macerata
Researcher of Pedagogy, University of Macerata

¹ J. Bowlby, *A Secure Base*, Routledge, London 1988, p. 6 e segg.

- ² A. Gorz, *Capitalisme, socialisme, écologie: Désorientations, orientations*, editeur Galiléé, Paris 1991; *Misères du présent, richesse du possible*, editeur Galiléé, Paris 1997; G. Ruffolo, *Il capitalismo ha i secoli contati*, Einaudi, Torino 2008.
- ³ S. Latouche, *L'invention de l'économie*, Editions Albin Michel, Paris 2005; Id., *Le Pari de la Décroissance*, Librairie Arthème Fayard, Paris 2006.
- ⁴ J. Bentham, *Deontologia*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- ⁵ A. Sen, *Goals, Commitment, and Identity*, in *Journal of Law, Economics and Organizations*, 1985, p. 341.
- ⁶ R. Mancini, *Trasformare l'economia*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 85.
- ⁷ T. Piketty, *Le Capital au XXI siècle*, Editions du Seuil, 2013, p. 11-13; C. Crouch, *Jenseits des Neoliberalismus. Ein Plädoyer für soziale Gerechtigkeit*, Passagen Verlag, Wein 2013.
- ⁸ M. Megatti, L. Gherardi, *Una nuova prosperità. Quattro vie per una nuova crescita integrale*, Feltrinelli, Milano 2014; J. Rifkin *The Empatic Civilization. The Race to Global*, First Edition, New York 2010.
- ⁹ G. S. Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, The National Bureau of Education Research, The University of Chicago Press, Chicago 1993/3 p. 19.
- ¹⁰ C. Vercellone (ed.), *Capitalismo cognitivo*, Manifestolibri, Roma 2006; I. Visco, *Investire in conoscenza. Crescita economica e competenze per il XXI secolo*, il Mulino, Bologna 2009.
- ¹¹ D. Cohen, *La prospérité du vice*, Edition Albin Michel, Paris 2009.
- ¹² P. G. Ardeni (ed.), *Teorie della crescita endogena*, Giappichelli, Torino 1995.
- ¹³ G. S. Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, The National Research, Bureau of Education The University of Chicago Press, Chicago 1993/3, p. 13.
- ¹⁴ T. Piketty, *Le Capital*, cit., p. 45.
- ¹⁵ E. Cassirer, *Die Philosophie der Aufklärung*, J.C.B. Mohr, Tübingen, 1932, p. 350.
- ¹⁶ J. Stuart Mill, *Saggi su alcuni problemi insoluti dell'economia politica*, ISEDI, Milano 1976.
- ¹⁷ S. Lathouche, *L'economia è una menzogna. Come mi sono accorto che il mondo si stava scavando la fossa*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- ¹⁸ A. Genovesi, *Lezioni di economia civile*, introduzione di L. Bruni e S. Zamagni, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 349.
- ¹⁹ D. Medà, *Le Travail. Une valeur en voie de disparition*, Aubier, Paris 1995, p. 24.
- ²⁰ A. Cegolon, *Il valore educativo del capitale umano*, Franco Angeli, Milano 2012.
- ²¹ G. S. Becker, *Human Capital*, cit., p. 18.
- ²² J. Rifkin, *The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*, G.P. Putnam's Sons, New York 1996.

Eating and drinking as “disclosing” figures of human existence

Il mangiare e il bere come figure rivelative dell’esistenza umana

ANTONIO BELLINGRERI

The author offers an anthropological and philosophical reflection about some main human activities, such as eating and drinking, to show how they disclose a deep symbolic meaning, essential to the ultimate fulfillment of our life.

Un angelismo diffuso

Per quanto possa suonare paradossale, mi sembra che la temperie culturale prevalente nelle nostre società tardo-moderne sia segnata da un limite nel pensare l’uomo e il senso della sua esistenza che, con un termine dell’antropologia medievale ormai divenuto antiquato, possiamo chiamare *angelismo*. Consiste nel reputare che l’essenziale dell’essere umano non vada cercato dalla parte del corpo, ma nella “mente”, nell’intelligenza e nel volere, facoltà che per sé sole consentirebbero di costruire la coscienza di sé, la propria identità personale, per edificare un’esistenza umana. Esemplificativo in tal senso è la tendenza, che pare diffondersi, a intendere la sessualità biologica semplice “punto di partenza” non vincolante, nella ricerca e nella scelta della propria identità di genere; riesce in una definizione della persona per la quale il corpo animato vivente, che in quanto tale è sempre un corpo sessuato, è da ultimo “in-differente” – letteralmente, non fa la differenza – nella costruzione identitaria. Si tratta forse dell’aspetto residuale di una visione platonizzante che ha segnato la cultura (la cattiva coscienza) del corpo e della persona nell’Occidente; e bisogna dire che ad essa non è stato certamente estraneo un cristianesimo malinteso.

Una riflessione su altre figure elementari della nostra vita, oltre la sessualità, come la malattia e la morte, o anche solo come il mangiare e il bere, ci obbliga a ritenere

erronea questa posizione e a cercare in una prospettiva d’altro genere la proprietà dell’essere umano. Concentriamoci qui, con una riflessione breve che miri però all’essenziale, su quanto riguarda il mangiare e il bere o, se si vuole, il cibo e la bevanda. Sono figure dalle quali appare subito con la massima evidenza una verità inequivocabile: quanto al nostro essere e alla nostra esistenza, siamo costitutivamente corpi animati viventi – sessuati, di genere maschile o femminile, per stare alla notazione di avvio appena fatta. Questo *dato fenomenologico elementare* ci fa già intuire che anche la “mente” nella persona, l’intelligenza e la volontà razionale, sono segnate dalla realtà costitutiva originaria: esse pertanto possono portare a vivere forme speciali *di vita*, ma non ad esistenze *d’altro genere* – dette, ad esempio, “puramente razionali” o “spirituali” – rispetto alla proprietà di un corpo animato, il quale già sempre è *vita vegetale* e *vita animale*.

Gesti primordiali del corpo animato vivente

Guardando l’uomo come vivente, dobbiamo innanzitutto dar rilievo al fatto bruto del nutrimento, presupposto di ogni forma di vita; tocca l’intero arco dell’esistenza, ma ci impegna in modo rilevante e per certi versi preponderante, nei nostri primi mesi e nei primi anni. Non può essere diversamente, mangiare e bere per un essere vivente sono gesti primordiali, azioni di un corpo che è *terra e acqua*,

«inscritto pertanto nei cicli indefiniti di queste sostanze primarie» (G. Lafont). Collocandoci allora in questo angolo visuale, è interessante notare che muta subito la prospettiva con cui guardiamo il reale, perché ora esso appare, tutto quanto, *un alimento*, immensa riserva di cibo e di bevanda. Il cibo è *solido* e va pertanto assimilato; ma l'assimilazione appare subito reciproca, consente infatti di essere un po' anche assimilati alle sostanze che mangiamo. Le bevande sono un *liquido*, sono acqua o all'acqua sono sempre in qualche modo riconducibili; sostanza ancor più primordiale, che viene prima del cibo solido (e difatti questo deve essere liquefatto per essere digerito).

Ora, vien subito da porre una notazione, degna della massima attenzione perché rivelativa di un aspetto per niente secondario; è quella relativa al fatto che l'assimilazione del cibo e delle bevande resta al di fuori della presa del volere e della coscienza, non è termine di azioni deliberatamente poste dal soggetto. Questo carattere “*involontario*” della digestione presenta un significato che bene è stato espresso da P. Ricoeur: «Io sono, a ben vedere, un problema risolto da una saggezza più saggia di me perché, nell'ordine stesso del corpo, *da sé sola* essa produce ciò che io non posso produrre o operare da me». Si può fare una chiosa di commento a questo giudizio e scrivere che possiamo riconoscere in questo fatto della digestione involontaria e non consapevole di sé la traccia di una realtà *trascendente* il corpo e il soggetto; quanto ci consente di affermare che il piano biologico è luogo in cui si manifesta una realtà *d'altro genere* rispetto al corpo, anche se agisce pur sempre nell'intimità del corpo.

Si deve fare ancora un'altra osservazione, in parte legata a quella appena presentata e anche qui gravida di molte suggestioni per l'interpretazione del senso di queste figure elementari dell'esistenza umana. Col cibo, con qualsiasi cibo, si tratta sempre di una sostanza naturale; l'uomo, che ne ha bisogno essenziale, non lo crea ma lo riceve dalla natura, così come dalla natura riceve, “proprio come un dono” la sua stessa vita fisica. Ora, se le cose stanno così, se l'uomo che non è signore della sua vita, riceve in dono dalla natura anche il nutrimento perché la sua vita fiorisca; egli incontra sempre la realtà del “*sacro*”, tanto rapportandosi al suo corpo vivente quanto mangiando gli alimenti che trova nella natura. Egli infatti si relaziona con realtà e sostanze a lui *portate in dono*, segnate dunque

dalla logica del dono e dell'offerta, che sono costitutive della ierosfera e che hanno il potere di renderlo un *donatario*.

Il cibo sintesi di natura e cultura

Approfondendo la nostra riflessione, dobbiamo aggiungere che il cibo che mangiamo e la bevanda che beviamo, oltre ad essere sostanza naturale – come appena chiarito – sono anche, inseparabilmente, *simbolo*, ossia realtà d'ordine *culturale*. Hanno sempre parte ad un mondo umano; e – in uno con i significati elaborati per tutte le altre figure dell'esistenza, perché ciascuna e tutte sembra si richiamino organicamente – configurano un universo di senso, sia in quanto lo esprimono sia in quanto contribuiscono a crearlo.

Questa nuova tesi si può giustificare, si può rendere più evidente, cominciando col notare che, in ragione della sua statura eretta, l'uomo sta in piedi e le sue *mani* non sono necessarie per la sua mobilità. Inoltre, in ragione del fatto che la sua *bocca* non viene impiegata per strappare gli alimenti dalla terra, essa resta libera per la parola. Le mani dunque, insieme alla bocca, ma anche sotto la direzione o la supervisione per così dire di un'altra preziosa parte del suo corpo vivente che è il *cervello*: tutte e tre insieme queste dotazioni rendono l'uomo un essere capace di *riconoscere o conferire il senso* agli elementi della terra che possono diventare il suo cibo. Ritroviamo qui un'affermazione centrale, come è noto, nel pensiero di Marx, la tesi secondo cui l'uomo *produce* i suoi mezzi di sostentamento; ma – ecco subito un tratto che ci porta oltre Marx – con la produzione del cibo, nascono insieme la tecnica e la cultura: i significati o simboli attribuiti al cibo che si produce.

In sintesi, nell'uomo, a differenza di altri animali come tutti i mammiferi superiori, l'alimento è sempre un di più di qualcosa che si brucia, in ragione della bocca e del cervello che servono a dare un nome alla realtà; e la tecnica di confezionamento, la preparazione del cibo (che è cotto o crudo; è arrosto, per il suo rapporto diretto col fuoco; o è bollito, per la mediazione che l'acqua fa tra il fuoco e l'alimento, ecc.) fa sì che il cibo naturale diventi alimento culturale.

Mangiare bene e digiunare bene

Nella vicenda umana lungo la storia, l'aspetto simbolico si è approfondito e raffinato, per così dire; ne sappiamo qualcosa noi in Occidente che, in ragione di quella che possiamo chiamare una avvertita sensibilità estetica, siamo diventati particolarmente sensibili ai gusti. Peraltro, il cibo sembra acquisisca in modo eminente qualità culturale anche in ragione delle diverse tradizioni culinarie della terra – speciali, raffinate riserve di buon gusto, confrontandoci con le quali s'annienta d'un colpo la neutralità insipida dei moderni e impersonali fast-food.

Ora, quando si dilata lo spazio del culturale, quando l'attenzione si rivolge innanzitutto ed essenzialmente al simbolico, è giustificato dire che si mangia *bene* o che si mangia *male*; così come ha senso assumere questo tratto, tra gli altri, come un indicatore dell'identità di una persona: rivolgendo a ciascuno il quesito “dimmi come mangi e ti dirò chi sei”. Ma, proprio perché si tratta del piano simbolico, diventa possibile cogliere anche il senso di un gesto come il *digiunare*: anche qui, s'esprime un rapporto che si vuole instaurare col cibo e mi pare che al fondo con esso si voglia affermare una distanza dal mondo che ci nutre; mentre viene esaltato il livello relativo alla nostra singolare collocazione nel mondo – tanto da poter aggiungere, a quanto appena scritto, “dimmi come digiuni e so meglio chi sei”.

E ancora, proprio poiché ci muoviamo, con l'ingestione di cibo e di bevande, nella dimensione del senso, comprendiamo che anche *gli eccessi* – divenuti nelle nostre società veri e propri disturbi alimentari, le bulimie e le anoressie ad esempio – possono o devono essere assunti come testo i cui significati vanno decifrati. Ci troviamo in presenza spesso di persone di fatto deprivate di relazioni simboliche e culturali, sottoalimentate affettivamente; disturbi che segnano con caratteristiche ferite i più vulnerabili e li dispongono a cercare o tentare un compenso, una qualche risposta alle loro sofferenze, proprio nel rapporto col cibo – di nuovo, sul piano del senso che per questi soggetti hanno o possono avere i cibi e le bevande.

Gli alimenti dunque sono inseparabilmente tanto sostanza quanto simboli che s'esprimono con una parola e con un

linguaggio; ed è interessante notare che questi simboli restano presenti in ogni parola umana e in ogni linguaggio: così, conservando la radice originaria del loro senso, essi serbano la memoria che l'uomo è carne animata vivente.

L'invito a mangiare insieme

Il cibo non ha una dimensione sociale solo in ragione della sua preparazione, esso è *realtà sociale* in quanto «brilla agli amici» negli occhi (*Glänzt den Freunden das gesellige Mahl*, recita proprio così un verso di F. Hölderlin): in ragione del fatto che è consumato insieme e raccoglie attorno al desco più persone, in primo luogo i membri di una famiglia, non a caso chiamata comunità di vita e di vitto. Sappiamo dall'antropologia culturale che nelle comunità arcaiche si mangiava solo stando insieme ai propri familiari; e di fatto, la condizione delle persone sole, non sposate o comunque fuori dalla vita familiare, era penosa, molto spesso ai limiti della sopravvivenza fisica. E sappiamo dalla storia della Chiesa che nelle comunità monastiche la punizione più grave fatta al monaco era di allontanarlo dal pasto sociale; così come isolarsi dal pasto o ritardare nell'appressarsi a mensa, era considerata colpa grave.

Ma c'è dell'altro: sempre, anche se in forme diverse nelle diverse culture, *l'invito a mangiare insieme* è stato vissuto come un gesto che intende esprimere o costruire un'intimità, porta a considerare l'invitato una persona familiare. Oppure, qualche volta un tale invito sembra possa valere come gesto di riconciliazione, messo in atto per sanare una semplice incomprensione, ma anche per invocare o per concedere il perdono di un'offesa. Qui la logica presente, per esprimere la cosa con un concetto della teologia, è “super-erogatoria”, sopravanza la semplice logica dello scambio di tipo commerciale, quella del dare allo scopo di ricevere.

È invece *la logica propria del dono*, che sa offrire senza nulla aspettare in cambio, solo perché si vuole instaurare una relazione che – s'intuisce – può essere veramente umana se segnata dalla gratuità. È anche la logica della comunicazione autentica, che vige quando si sa offrire ciò che si ha e ciò che si è, esponendosi, per così dire, approfondendo tutta la propria ricchezza sino a donare anche il proprio essere. Da ultimo, essa è forse soprattutto la

logica primaria della vita, che chiede di saper donare sempre e di saper accogliere quanto gli altri, grati per il fatto di ricevere qualcosa senza averlo richiesto, donano a loro volta; la definisco logica primaria e logica della vita perché *compimento* in qualche modo della stessa esistenza umana, senso dell'essere nella sua totalità.

Il banchetto eterno della dolcezza d'essere

In tutta la sua storia, la stragrande maggioranza degli uomini e delle donne ha sofferto per la penuria di cibo, la sua scarsità abituale o la completa mancanza. Ancora oggi, una buona metà dell'umanità soffre per problemi di grave sottoalimentazione o di carestie ricorrenti, sono uomini e donne che non hanno da mangiare e da bere a sufficienza. Solo un quarto della popolazione mondiale, concentrata quasi tutta nei paesi occidentali, non è segnata da questo stato di privazione; anzi, per quelli che possiamo chiamare i fortunati di questo mondo, il principale problema alimentare è costituito piuttosto dalle diete. È un fatto che parla da solo, che dice di una più radicale e più grave mancanza di giustizia e di solidarietà fra gli uomini della terra e tra i popoli.

Sennonché proprio i popoli sazi fanno esperienza che il cibo, trovato da loro in abbondanza, se sazia lo stomaco, non sazia il cuore; è una condizione che, in modo solo in

apparenza paradossale, espone ad altri tipi di sofferenze, non innanzitutto fisiche, se chi è satollo scopre di essere privo di altro, di alimenti che toccano le altre sfere della sua esistenza, in primo luogo quella psichica e quella spirituale. Allora proprio i ricchi di cibo appaiono essere i poveri di umanità e di una vita (anche solo minimamente) felice e sensata.

Questa sorte è intesa e interpretata bene dalla celebre espressione evangelica “Non di solo pane vive l'uomo”. Restando nel solco della nostra riflessione antropologica sul mangiare e senza allontanarci dal realismo che essa ci impone nel descrivere l'esistenza umana, possiamo commentare scrivendo che è necessario che ogni giorno ci sia, sulla mensa, il pane da mangiare; ma il cuore dell'uomo è saziato veramente se trova anche, attorno alla mensa, amore e senso che rendano lieti l'essere e l'esistenza.

Tutte le grandi religioni della storia e, aggiungerei, tutte le vie sapienziali anche di derivazione filosofica descrivono proprio in questi termini il *compimento ultimo* della nostra vita. È descritto come un grande banchetto, solenne celebrazione della dolcezza d'essere, allietata dal vino in abbondanza e da danze festose. Allora, come sta scritto in molti testi, troveremo un cibo che ci sazierà al punto da non avere mai più bisogno di mangiare e bevande che spegneranno per sempre la nostra sete.

ANTONIO BELLINGERI

antonio.bellingreri@unipa.it

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

Mangiare lo spirito? Aspetti del cibo nella Bibbia

Eating the spirit? Aspects of the food in the Bible

RAFFAELE MANTEGAZZA

The Bible provides us some metaphors, rules, stories about food. The materialistic dimension of biblical thought (focused on human body, a reality that is always seen as positive in the Book) considers food and eating as undeniable dimensions of human relations with reality, with humankind and with God Himself. Exploring some aspects of food in the Bible from an educational point of view provides us a new glance on religion and on the biblical way of thinking.

Un'idea
Un concetto, un'idea
Finché resta un'idea
È soltanto un'astrazione
Se potessi mangiare un'idea
Avrei fatto la mia rivoluzione.

Giorgio Gaber, *Un'idea*

Le ho sentite le tue storielle...
L'idea, l'idea...
se potessi mangiare un'idea...
cosa credi che abbia voluto dire io
mille anni fa con la comunione?
L'idea... che ti entra nel corpo

Giorgio Gaber, *Il sogno di Gesù*

Proporre un percorso di riflessione e di commento ad alcuni versetti scritturali a proposito del cibo e dell'alimentazione, senza la benché minima pretesa di esaustività, ci sembra interessante perché ci permette di affrontare il testo biblico da un punto di vista squisitamente pedagogico; la Scrittura affronta infatti, sia nell'Antico che nel Nuovo Testamento, questioni di forte impatto a livello antropologico e sociologico ma soprattutto educativo, laddove si intenda l'educazione come strategia di soggettivazione, creazione dell'*anthropos* e dunque antropogenesi. Ci rendiamo perfettamente conto che il testo biblico sia Antico- che Neo-testamentario è frutto di una lunghissima serie di rielaborazioni, cambiamenti, riscritture ideologiche: il metodo storico-critico ce lo ha insegnato da tempo. E del

resto sarebbe ingenuo cercare nel testo biblico solamente ed esclusivamente dati su come mangiavano i giudei nell'arco di mille anni. Il presente saggio non è dunque un testo di storia dell'alimentazione nell'Israele biblico né tantomeno un trattato di storia delle religioni. L'approccio al testo che esso propone è legato all'esegesi rabbinica, che parte dalla considerazione del testo nella sua globalità, e anzi proprio accostando materiali estremamente differenti per stile, genere, epoca e messaggio produce una dissonanza dalla quale parte la riflessione esegetica. Non possiamo peraltro dimenticare che la Bibbia è da duemila anni un'opera chiusa: il testo della Torah per il giudeo e il testo biblico per il cristiano di oggi sono testi sacri nella loro globalità, e se è dovere dell'esegeta e del biblista scervere la storia e l'ideologia

del testo anche a livello di singolo versetto, non si può nemmeno scordare che a livello di storia degli effetti ogni versetto va letto e compreso nel suo affiancarsi e nel suo configgere con tutto il resto del testo.

Centrale nella Bibbia è l'idea di formazione del soggetto, non solo nel passaggio intergenerazionale tanto caro al popolo ebraico ma anche e soprattutto nel rito e nel memoriale, che sono pedagogici ed educativi nelle loro strutture più profonde; il rito non si rivolge a un soggetto già dato ma lo costruisce letteralmente, fa nascere una nuova forma di soggettività. Del resto sappiamo bene che, nel complesso delle attività che la definiscono, l'educazione non può separare le dimensioni corporee da quelle spirituali; e anche in questo notiamo una straordinaria affinità con la Bibbia, alla quale è del tutto estranea la separazione di marca greca tra corpo e anima. Il testo biblico si rivolge sempre all'uomo tutto intero, senza mai minimamente svalutare il corpo¹ (nemmeno in Paolo dove semmai è la *sarx*, la carne che agisce in modo sregolato, ad essere criticata, mai il *soma* inseparabile dal *pneuma*). Per questo motivo il cibo nella Bibbia realizza un felice chiasmo tra l'alimentazione del corpo e il nutrimento dello spirito.

Del resto il testo biblico presenta anche suggerimenti precisi, di sapore sapienziale, su come comportarsi nei banchetti, che nell'antichità erano occasioni di confronto sociale e di conferma delle differenze di ceto e di classe. Accade nell'Antico Testamento: «Quando siedi a mangiare con un potente, considera bene che cosa hai davanti; mettiti un coltello alla gola, se hai molto appetito Non desiderare le sue ghiottonerie, sono un cibo fallace» (Prov. 23, 1-3); come nel Nuovo, con il ribaltamento delle prospettive tipico di Gesù:

Quando sei invitato a nozze da qualcuno, non metterti al primo posto, perché non ci sia un altro invitato più ragguardevole di te e colui che ha invitato te e lui venga a dirti: Cedigli il posto! Allora dovrai con vergogna occupare l'ultimo posto. Invece quando sei invitato, va' a metterti all'ultimo posto, perché venendo colui che ti ha invitato ti dica: Amico, passa più avanti. Allora ne avrai onore davanti a tutti i commensali. Perché chiunque si esalta sarà umiliato, e chi si umilia sarà esaltato (Lc 14, 8-11)

Proviamo dunque ad analizzare alcuni passi dell'Antico e del Nuovo Testamento cercando di farci condurre da loro nella dimensione pedagogica del cibo e dell'alimentazione. Diciamo subito che per motivi di spazio non tratteremo l'interessantissimo tema dei tabù alimentari che potrebbe essere oggetto di uno studio successivo.

Il cibo e la memoria

«In quella notte ne mangeranno la carne arrostita al fuoco; la mangeranno con azzimi e con erbe amare. Questo giorno sarà per voi un memoriale; lo celebrerete come festa del Signore: di generazione in generazione, lo celebrerete come un rito perenne» (Es 12, 8.14).

Il *seder* pasquale, il pasto rito nel quale si ricorda la fuga dall'Egitto e dunque l'Esodo, libro che è un vero deposito di identità per ogni ebreo, è una usanza che caratterizza in modo specifico il popolo giudaico, forse una delle tradizioni più amate dagli ebrei di tutto il mondo; è un momento nel quale la memoria si fa cibo, accompagnata dal rito esplicitamente pedagogico delle domande attorno alla Pasqua che vengono poste dal figlio più piccolo. Il testo biblico dunque è una vera e propria guida per un rituale pedagogico che esalta la domanda e la curiosità del giovane. Non manca peraltro la dimensione utopica e la declinazione al futuro: è usanza lasciare un posto vuoto a tavola per il profeta Elia, il personaggio dell'Antico Testamento 'rapito in cielo' il cui ritorno segnerà l'ingresso nel tempo messianico. Memoria, presenza e speranza vengono perciò fuse in un orizzonte quotidiano ripieno di sapienzialità.

La memoria è consegnata dunque a una dimensione comunitaria, spesso intrafamiliare (ma la Pasqua può essere presa anche con amici), ed è lo stesso cibo a servirle come sostegno; l'ordine divino di mangiare per generazioni le stesse cose che servirono da pasto agli ebrei in fuga costituisce una strategia per gettare ponti tra le generazioni. Il carattere insolito del pasto e del cibo («perché questa sera è diversa dalle altre sere?» domanda il figlio minore) legato al sapore delle vivande (l'amaro delle erbe, il caratteristico gusto del pane non lievitato) mette in moto una dimensione mnestica che ovviamente non viene abbandonata a se stessa ma rafforzata con il racconto del capofamiglia.

La memoria è dunque un fatto materiale, basato sull'incorporazione del cibo e sul suo sapore: è il gusto ad essere sede della memoria, perché il gusto è un senso direttamente legato al piacere e al dispiacere, ma si tratta di un piacere che raramente si concede eccessi; sa che il troppo fa male e sa limitarsi trovando proprio nel limite la sua soddisfazione. Suggestioni che nell'epoca del trionfo del virtuale e delle pratiche di dematerializzazione ci sembrano di straordinaria attualità.

Il cibo e la condivisione

La fuga degli ebrei dall'Egitto ci offre un altro importante episodio di tipo alimentare:

Poi lo strato di rugiada svanì ed ecco sulla superficie del deserto vi era una cosa minuta e granulosa, minuta come è la brina sulla terra. Gli Israeliti la videro e si dissero l'un l'altro: «Man hu: che cos'è?», perché non sapevano che cosa fosse. Mosè disse loro: «È il pane che il Signore vi ha dato in cibo. Ecco che cosa comanda il Signore: Raccoglietene quanto ciascuno può mangiarne, un omer a testa, secondo il numero delle persone con voi. Ne prenderete ciascuno per quelli della propria tenda». Così fecero gli Israeliti. Ne raccolsero chi molto chi poco. Si misurò con l'omer: colui che ne aveva preso di più, non ne aveva di troppo, colui che ne aveva preso di meno non ne mancava: avevano raccolto secondo quanto ciascuno poteva mangiarne. Poi Mosè disse loro: «Nessuno ne faccia avanzare fino al mattino». Essi non obbedirono a Mosè e alcuni ne conservarono fino al mattino; ma vi si generarono vermi e imputridì. Mosè si irritò contro di loro. (Es 16, 14-20)

È ovviamente ozioso chiedersi quali siano gli elementi di storicità del testo. La cosa importante è che nella narrazione del momento più difficile della loro storia gli ebrei della Bibbia sono richiamati alla condivisione: il dono della manna è da condividere, e chi pensasse di appropriarsene o addirittura di capitalizzarlo, avrà una dura disillusione. Proprio il cibo, che per il fatto di essere letteralmente incorporato dall'uomo potrebbe portare a una appropriazione egoistica, viene invece legato alla condivisione. Il testo di Esodo, sempre estremamente attento alle dimensioni materiali, insiste sul sapore della manna: «La casa d'Israele la chiamò manna. Era simile al

seme del coriandolo e bianca; aveva il sapore di una focaccia con miele» (Es 16,31); altrove il sapore è diverso: «Il popolo andava attorno a raccoglierla; poi la riduceva in farina con la macina o la pestava nel mortaio, la faceva cuocere nelle pentole o ne faceva focacce; aveva il sapore di pasta all'olio» (Nm 11,8). Quello che conta però è l'aspetto sociale del cibo ottenuto in dono, un aspetto che ritroviamo anche in un noto passaggio del Nuovo Testamento: «Allora egli prese i cinque pani e i due pesci e, levati gli occhi al cielo, li benedisse, li spezzò e li diede ai discepoli perché li distribuissero alla folla. Tutti mangiarono e si saziarono e delle parti loro avanzate furono portate via dodici ceste» (Lc 9, 16-17).

Le due narrazioni del miracolo della moltiplicazione dei pani sono probabilmente legate al ricordo storico di un eccezionale pranzo all'aperto, in Galilea, con del pesce: si tratta di sottolineare l'abbondanza mirabile che si verifica se Gesù è colui che organizza un banchetto².

L'amore di Gesù per la tavola e per la convivialità è evidente sia dal suo 'esordio' miracoloso che avviene proprio in occasione di un pranzo di nozze (Gv 2,11), sia nell'ironia con la quale si rivolge ai suoi critici: «È venuto il Figlio dell'uomo che mangia e beve, e voi dite: Ecco un mangione e un beone, amico dei pubblicani e dei peccatori» (Lc 7,34). Quanto viene narrato nella storia della moltiplicazione dei pani è stato troppo frettolosamente inteso come riferimento al soddisfacimento dei bisogni primari di una folla affamata. Se è ovviamente centrale nel messaggio di Gesù la vicinanza ai poveri concreti e ai loro bisogni³, è vero però che solo nella seconda narrazione del miracolo la folla rischia di patire la fame: «Sento compassione di questa folla, perché già da tre giorni mi stanno dietro e non hanno da mangiare. Se li rimando digiuni alle proprie case, verranno meno per via; e alcuni di loro vengono di lontano. Gli risposero i discepoli: "E come si potrebbe sfamarli di pane qui, in un deserto?"» (Mc 8, 2-4), mentre il primo miracolo pare piuttosto avere a che fare con la possibilità per le folle di andare a prendersi da mangiare: «Essendosi ormai fatto tardi, gli si avvicinarono i discepoli dicendo: "Questo luogo è solitario ed è ormai tardi; congedali perciò, in modo che, andando per le campagne e i villaggi vicini, possano comprarsi da mangiare"» (Mc 6, 35). È ancora l'idea - eminentemente pedagogica - della

condivisione del cibo ad essere qui implicata: è bello mangiare insieme perché il cibo è prima di tutto condivisione, capacità di condividere una esperienza. E soprattutto è bello offrire il cibo: il Gesù anfitrión è qui qualcosa di diverso dal Gesù ospite a tavola, noto da altre narrazioni evangeliche. Qui più che di fronte al miracolo di una moltiplicazione siamo di fronte al miracolo di una infinita divisione: il cibo che avrebbe potuto essere nascosto per pochi viene condiviso tra molti, e proprio il dividerlo lo moltiplica. Una opzione educativa interessante per il nostro Occidente opulento.

Il cibo e la conoscenza

«Del frutto dell'albero che sta in mezzo al giardino Dio ha detto: “Non ne dovete mangiare e non lo dovete toccare, altrimenti morirete”» (Gen 3,3).

Il testo biblico associa più volte il cibo e l'atto del mangiare a una dimensione conoscitiva. Occorre anzitutto ricordare che in ebraico il verbo ‘conoscere’ è espresso con il termine *jada* che implica una conoscenza non prevalentemente razionale bensì emotiva (il verbo è presente in Gen 4,1 «Adam conobbe Eva» ma anche in Es 3,7 «conosco le sofferenze del mio popolo», dove è YHWH a conoscere emozionandosi). Il frutto proibito (che come è noto non è indicato dal testo biblico, cosa che ha scatenato gli esegeti che di volta in volta l'hanno designato come mela, fico, chicco di grano, grappolo d'uva ecc.) porta dunque a una forma di conoscenza diversa da quella razionale (come allude il serpente in Gen 3,5: «Dio sa che quando voi ne mangiaste, si aprirebbero i vostri occhi e diventereste come Dio, conoscendo il bene e il male»). È dubbio dal racconto biblico che il peccato di Adam ed Eva consistesse nella ricerca della conoscenza di per sé, quanto invece nel non accettare il senso del limite.

Del resto l'idea che la conoscenza è qualcosa che si gusta, che si incorpora attraverso l'atto del mangiare è presente nel noto episodio in cui Ezechiele mangia il rotolo: «Figlio dell'uomo, mangia ciò che hai davanti, mangia questo rotolo, poi va' e parla alla casa d'Israele» (Ez 3,1), ripreso del resto nel passaggio dell'Apocalisse nel quale ad essere divorato è un libro: «Presi quel piccolo libro dalla mano dell'angelo e lo divorai; in bocca lo sentii dolce come il

miele, ma come l'ebbi inghiottito ne sentii nelle viscere tutta l'amarezza» (Ap 10,10).

Occorre peraltro ricordare come uno dei termini utilizzati dall'Antico Testamento per indicare la vita individuale e l'anima è *nefes* che designa proprio l'organo della nutrizione, attraverso il quale l'uomo si sazia; molto spesso la *nefes* sazia del giusto è messa in antitesi con il ventre vuoto del malvagio, a volte si opera un collegamento tra sete, acqua e *nefes*, e comunque la *nefes* è l'organo per la percezione dei sapori gradevoli e sgradevoli⁴.

Possiamo dunque concludere che la conoscenza per il testo biblico è strettamente legata all'idea di incorporazione ma soprattutto ai concetti di buono/cattivo da mangiare, dolce/amaro, in una connessione tra sapore e sapere che non è evidentemente limitabile al mero ambito etimologico. Pensare a una educazione sensoriale e corporea per i nostri ragazzi che parta proprio dall'opposizione buono/cattivo, gradevole/sgradevole può essere un modo interessante di rendere vive le suggestioni del testo biblico.

Il cibo e la vita

Se, come abbiamo detto sopra, l'uomo è definibile come *nefes*, organo della nutrizione, bocca che mangia, è del tutto ovvio che la vita stessa si identifichi almeno in parte con assunzione di cibo. In almeno due passaggi evangelici l'atto del mangiare è utilizzato come prova della condizione vitale di una persona prima morte: anzitutto nel resuscitamento⁵ della figlia di Giairo: «Preso la mano della bambina, le disse: “Talità kum”, che significa: “Fanciulla, io ti dico, alzati!”. Subito la fanciulla si alzò e si mise a camminare; aveva dodici anni. Essi furono presi da grande stupore. Gesù raccomandò loro con insistenza che nessuno venisse a saperlo e ordinò di darle da mangiare» (Mc 5, 41-43). Ma anche l'apparizione di Gesù ai discepoli conferisce all'atto del mangiare una sorta di ‘prova’ del fatto che non ci si trova di fronte a un fantasma: «Ma poiché per la grande gioia ancora non credevano ed erano stupefatti, disse: “Avete qui qualche cosa da mangiare?”. Gli offrirono una porzione di pesce arrostito; egli lo prese e lo mangiò davanti a loro» (Lc 4, 41-43).

Ma il cibo e l'atto del mangiare possono anche servire agli evangelisti per alludere a dimensioni escatologiche: accade nella nota parabola del ricco e del povero Lazzaro, che contrappone la ricchezza dei cibi del ricco in vita: «C'era un uomo ricco, che vestiva di porpora e di bisso e tutti i giorni banchettava lautamente. Un mendicante, di nome Lazzaro, giaceva alla sua porta, coperto di piaghe, bramoso di sfamarsi di quello che cadeva dalla mensa del ricco. Perfino i cani venivano a leccare le sue piaghe» (Lc 16, 19-21) al tragico minimalismo della richiesta di una goccia d'acqua da parte dello stesso personaggio dopo la morte: «Manda Lazzaro a intingere nell'acqua la punta del dito e bagnarmi la lingua» (Lc 16,24). Ma accade soprattutto nella parabola della Gran Cena, dove il pasto comune, condiviso con gli ultimi e i poveri, è segno della vera vita, con il ribaltamento di valori che è proprio del messaggio evangelico:

Allora il padrone di casa, irritato, disse al servo: Esci subito per le piazze e per le vie della città invece conduci qui poveri, storpi, ciechi e zoppi. Il servo disse: Signore, è stato fatto come hai ordinato, ma c'è ancora posto. Il padrone allora disse al servo: Esci per le strade e lungo le siepi, spingili a entrare, perché la mia casa si riempia. Perché vi dico: «Nessuno di quegli uomini che erano stati invitati assaggerà la mia cena» (Lc 14, 21b-24)

Se ricordiamo che per la tradizione ebraica il segno escatologico definitivo era il banchetto nel quale YHWH preparava per i giusti la carne del Leviatano, possiamo constatare come per l'ebreo Gesù il banchetto e il cibo siano non solo la prova della vita strappata alla morte ma il segno della vera vita che si colloca oltre la fine dei tempi.

Il cibo e il rito

Mentre mangiavano prese il pane e, pronunciata la benedizione, lo spezzò e lo diede loro, dicendo: «Prendete, questo è il mio corpo». Poi prese il calice e rese grazie, lo diede loro e ne bevvero tutti. E disse: «Questo è il mio sangue, il sangue dell'alleanza versato per molti. In verità vi dico che io non berrò più del frutto della vite fino al giorno in cui lo berrò nuovo nel regno di Dio» (Mc 14, 22-25)

Gli esegeti discutono da sempre se la cosiddetta Ultima Cena fu un pasto pasquale (come sostiene con forza Jeremias⁶) oppure no (come afferma Meier⁷ e almeno in parte Schillebeeckx); quello che è certo è che fu una cena d'addio offerta da Gesù ai suoi intimi amici. Gesù si comporta in questo caso da perfetto giudeo osservante, recitando la preghiera sul pane e sul vino; al di là della lettura cristologica post-pasquale, anche al lettore più ingenuo non sfugge la suggestività di questo ultimo pasto comune. Gesù è cosciente del fatto che presto dovrà morire⁸ e lega questa coscienza ancora una volta a una metafora alimentare: «[...] poiché vi dico: da questo momento non berrò più del frutto della vite, finché non venga il regno di Dio» (Lc 22,18).

Quello che Gesù lascia ai suoi amici più che un semplice *Tischrede*, è un rito: il rito viene svuotato di senso se ne viene espunta la protensione al futuro, quella dimensione di ripetitività che non è cieca ripetizione ma reinvenzione degli oggetti e dei corpi a partire dal ricordo di ciò che è stato fatto; il sigillo del rito è il «fate questo in memoria di me». Il rito è sempre un memoriale. E sarà proprio il rito a permettere il riconoscimento di Gesù risorto da parte dei discepoli a Emmaus: «Quando fu a tavola con loro, prese il pane, disse la benedizione, lo spezzò e lo diede loro. Allora si aprirono loro gli occhi e lo riconobbero» (Lc 24, 30-31a). La dimensione pedagogica del rito è soprattutto nel suo porsi in quello che potremmo definire un momento liminare: la Cena è del tutto adombrata dalla presenza minacciosa della morte. Ed è proprio la celebrazione di questo passaggio imminente a dare corpo ai gesti di Gesù: non solo memoriale, dunque, ma esorcizzazione presente della morte, conferimento ad essa di un carattere educativo: la morte diventa evento che fa crescere, che modifica le identità dei presenti, che li costituisce in nuova comunità. Il rito, lavorando sulla materialità degli oggetti (il pane e il vino) ha la forza di costituire anche la morte in oggetto pedagogico.

A tavola accade di tutto: si festeggia, si ama, si odia, si celebrano nozze e si ordiscono trame. Il mangiare è attività umana, e in quanto tale sintetizza in sé tutta la miseria e tutto lo splendore dell'umano. La tavola della cena d'addio è il teatro del primo atto del tradimento di Giuda:

«Ora uno dei discepoli, quello che Gesù amava, si trovava a tavola al fianco di Gesù. Simon Pietro gli fece un cenno e gli disse: «Di', chi è colui a cui si riferisce?». Ed egli reclinandosi così sul petto di Gesù, gli disse: «Signore, chi è?». Rispose allora Gesù: «È colui per il quale intingerò un boccone e glielo darò». E intinto il boccone, lo prese e lo diede a Giuda Iscariota, figlio di Simone. E allora, dopo quel boccone, satana entrò in lui. Gesù quindi gli disse: «Quello che devi fare fallo al più presto». Nessuno dei commensali capì perché gli aveva detto questo; alcuni infatti pensavano che, tenendo Giuda la cassa, Gesù gli avesse detto: «Compra quello che ci occorre per la festa», oppure che dovesse dare qualche cosa ai poveri. Preso il boccone, egli subito uscì. Ed era notte» (Gv 13, 23-30)

Giuda esce con in mano il boccone della condivisione, quello che rendeva fisicamente evidente e presente l'amicizia e la convivialità nelle tavole antiche. Giuda esce nel buio del tradimento e della morte, mentre nella sala - «al piano superiore una grande sala con i tappeti, già pronta» (Mc 14,13) - restano undici uomini sgomenti e un uomo che sta per morire. Ma stanno mangiando insieme, condividono l'ultimo boccone, riescono a gustare, da amici profondi, quegli ultimi istanti. Per loro, grazie alla loro amicizia, c'è il gusto dell'ultimo pasto, del nutrimento del corpo e dello spirito; anche se ormai, fuori, 'era notte'.

RAFFAELE MANTEGAZZA
raffaele.mantegazza@unimib.it

Professore associato di Pedagogia generale, Università di Milano-Bicocca
Associate Professor of Pedagogy, University of Milan-Bicocca

¹ Cfr. O. Cullmann, *Immortalità dell'anima o resurrezione dei morti?*, Paideia, Brescia 1985.

² Cfr. E. Schillebeeckx, *Gesù. La storia di un vivente*, Queriniana, Brescia 1974.

³ Cfr. J. Sobrino, *Gesù Cristo liberatore*, Cittadella, Assisi 1977.

⁴ cfr. H. Wolff, *Antropologia dell'Antico Testamento*, Queriniana, Brescia 1979, pp. 19-83.

⁵ Seguiamo l'esegesi più moderna definendo 'resuscitamento' ciò che accade al figlio della vedova di Naim, a Lazzaro e alla figlia di Giairo per distinguerlo dalla 'resurrezione' di Gesù dal significato (e anche dalla fenomenologia) del tutto differente

⁶ J. Jeremias, *Le parole dell'ultima cena*, Paideia, Brescia 2000.

⁷ J. Meier, *Un ebreo marginale. Ripensare il Gesù storico. Vol I. Le radici del problema e della persona*, Queriniana, Brescia 2008.

⁸ Seguiamo autori come Meier, Schillebeeckx, Brandon e Sobrino nel constatare come Gesù non potesse non essere cosciente dell'imminente pericolo di morte che lo circondava, soprattutto dopo il gesto clamoroso della purificazione del tempio, per il quale preferiamo l'ambientazione immediatamente precedente l'arresto proposta dai Sinottici.

The sacredness of food in the globalization food era

La sacralità del cibo nell'era della globalizzazione alimentare

ROSA PIAZZA

In the globalization era, it is necessary to find deep sacredness in food. The food isn't a simple composition of parts. It is a value and an immediate vector able to realize the encounter with God and of men with themselves. Ancient cultural traditions show this perspective, particularly in the image of food holiness. In these ones, there are sacred acts that direct the sobriety and awareness, to add the "gift" and the "charity" ideas in those communities. This meaning is present in the communion sacrifices that increase the faithful and charitable culture of convivial meetings.

Come è noto, un detto accompagnava sovente i contadini delle regioni meridionali: "chi pane mi dà mi è padrone". È questa una testimonianza che consente di ricordare come in passato il problema del mangiare avesse come prerogativa principale il pane. Questo antico ritornello può essere ben paragonato alla firma dell'uomo sulla propria storia, segnata, in un modo o nell'altro, dal cibo e dalla sua mancanza¹.

Perciò, comunque la si affronti la storia è anche storia del cibo e nel cibo, che è stato e sempre sarà elemento di distinzione e di conflitto, ma anche di scambio e di comunione: immagine speculare dell'uomo che definisce se stesso e il suo mondo sociale.

Di recente - però - quell'antico ritornello siciliano, metafora di un universo legato a "necessità" e "sacrificio", è stato sostituito da un altro, ripetuto molto frequentemente a diversi livelli: "più pane che fame" ; "più cibo che appetito". La "sacralità" del cibo materiale, quindi, subisce una perfetta trasfigurazione. Non più il cibo della fame e della sete, della fatica e del sudore, della vita e della morte. Ma dell'incomprensione alimentare e del contrastante digiuno consumistico. Tutti possiamo constatare che l'originaria e vitale dimensione del "pane-cibo", che rendeva genuino e sacro il senso della vita, è finito; che la gabbia dorata del consumismo è cresciuta, che la stessa libertà di scelta è crollata, che l'allegria cucina della natura

non esiste più. In una parola, constatiamo che ogni rapporto diretto con la "sacralità" della produzione e consumazione del cibo si è perduto. Il suo rapporto con l'uomo considerato in se stesso e in rapporto con gli altri e con l'Altro si colloca in un passato troppo remoto, in un mondo antico ormai da noi così lontano da lasciarci totalmente indifferenti.

La questione del mangiare vede un cumulo di rovine là dove "la promessa sociale dell'abbondanza" vede solamente sviluppo e progresso. Nel corso del XX secolo, la globalizzazione alimentare, ha messo in crisi la convinzione che "il rapporto dell'uomo con il mondo è mediato dal cibo prima ancora che dagli strumenti e dalla tecnica"².

La maggiore aspirazione rimane da sempre il raggiungimento della piena felicità, una felicità, che come ricorda acutamente Mario Fragola, si è creduta, e si crede tuttora, che possa saltar fuori prima o poi dal cappello a cilindro della scienza- tecnologia³. Ma in verità, continua saggiamente l'autore, in tutto questo rincorrere di obiettivi, il coefficiente di Umanesimo è ancora troppo debole, insufficiente ad una ricerca fatta dall'uomo per l'uomo.⁴

La tecnoscienza ha infatti compiuto enormi progressi nella battaglia contro la scarsezza e la precarietà alimentare, ma questo fenomeno accompagna oggi quello che Herpin definisce "de-ritualizzazione del cibo"⁵ in favore di una

sempre maggiore assenza di regole, di luoghi, di tempi e di spazi comuni. Sempre a portata di mano, infatti, il cibo sfugge a noi nella sua intima sacralità, nella sua profonda umanità, nel suo essere cioè principio del mondo umano.

Non a caso l'odierna società sbrigativa e superficiale, materialista e disincantata, che ingurgita cibi a caso e che ignora lo spreco e l'ospitalità, ha perso come ci ricorda Gianfranco Ravasi, “non solo la dimensione simbolica del cibo, ma anche la spiritualità che in quel segno è celata”.⁶

Dal bisogno del pane al riconoscimento del dono

In passato si riteneva che l'equilibrio produttivo-alimentare e la stessa qualità della vita non potessero giammai separarsi da una dimensione sacrale, votiva e religiosa. Una dimensione quasi “misterica” che ambiva a mostrare come il cibo fosse veicolo simbolico del legame tra l'uomo e il divino. Infatti, a rivelare proprio il suo valore sacro era il fatto che “in quasi tutti i paesi del Mediterraneo, la produzione, la preparazione ed il consumo del cibo fossero usualmente accompagnati da gesti e preghiere, riti di propiziazione e di ringraziamento”⁷. Oggi, la società dell'abbondanza ha, in modo evidente, trasformato tradizioni e costumi, usanze e rituali sacri, in immagini sempre più mercificate, simbolo di una post-modernità nostalgicamente lontana da quella proficua e piacevole comunione con la natura e la divinità. La fragilità implicita in questa relazione è dovuta paradossalmente alla ormai radicata “società del pane assicurato”, senza fatica. Non può sorprenderci allora che il senso di tutte le cose ne esca profondamente deformato e che lo stesso “pane”, non più dono di Dio, sia stato spogliato da qualsiasi significato straordinario, eccezionale o addirittura miracoloso.

Nel suo interessante saggio, *Il colore del cibo*, nel capitolo dedicato alla sacralità del pane, Vito Teti scrive: “bisognerebbe [...] raccontare la fatica, le ansie, i sogni, le fantasie delle persone che ripetevano <<voglio pane >>”⁸. E ancora: “ Il pane è metafora di un universo in cui ogni bene era necessario e pertanto niente andava smarrito, perduto, gettato, sprecato. La sacralità che circonda il cibo, il culto degli alimenti, non possono essere compresi se non si pensa alla loro scarsità e alla loro precarietà”⁹. È dunque la “necessità” ad evocare immediatamente la

“religiosità”, ovvero quell'atteggiamento votivo e di consacrazione che si impone da sempre come caratteristico aspetto culturale; la santificazione del lavoro esprime quell'impegno fedele dell'uomo con Dio, nell'ordine del quale nessuno sforzo è compiuto invano; la speranza cristiana dice la via storica tracciata dalla fede, per cui proprio la fame e la sete, proprio ciò che ci tiene attaccati a questo mondo, annuncia quell'umile decentramento da sé che orienta verso l'incontro con Dio. “È così che, nella fame, ad un livello estremamente umile, si disegna la trascendenza”¹⁰: la fame cioè insegna la via della liberazione, la liberazione da qualunque materialità.

Questa speranza, nella prospettiva Cristiana, restituisce l'immagine del cibo come dono del Signore. Nella preghiera cristiana per eccellenza, il Padre nostro (Mt, 6,11; Lc, 11,3;), si invita a chiedere il pane ogni giorno, il pane quotidiano, epifania della grazia divina. D'altronde, nelle diverse spiritualità delle religioni universali, la preghiera sul cibo, le prassi del digiuno, le stesse feste religiose, mentre richiamano il cibo come “bisogno” esprimono il libero riconoscimento dell'armoniosa relazione tra creatura e Creatore¹¹.

«Ecco, io vi do ogni erba che produce seme e che è sulla terra, e ogni albero che dà frutto, che produce seme: saranno il vostro cibo» (Gen 1,29).

Questa pagina svela una grande verità: la terra-madre che genera cibo e dà vita è consegnata nelle mani dell'uomo fedele perché venga custodita e coltivata, seminata e trasformata con saggia responsabilità. In questa direzione la responsabilità di cura prende la forma del dono di amore: sperimentare continuamente il cibo come una benedizione, come dono fecondo, così da esercitare il proprio dominio di concerto con la volontà del Donatore, da sempre e per sempre.

A tale riguardo va anzitutto notato come il rapporto tra uomo e Dio filtrato tramite l'azione del lavoro, questa terra va lavorata con il sudore della fronte (Gen 3,17-19), costituisce uno dei riferimenti più ricorrenti della prospettiva biblica. L'uomo non è posto di fronte al creato passivamente, ma nell'atto del lavorare, del lavorare la terra, seminare, raccogliere, condurre al pascolo, sempre è colto nella sua partecipazione concreta alla creazione continua del mondo, nella sua collaborazione con le mani di Dio che, come dice un bel salmo “ sazia la terra con le

sue opere, fa germogliare l'erba per il bestiame, dalla terra fa uscire tutto ciò che dà nutrimento all'uomo”.

Una chiara prospettiva questa che strappa l'uomo dall'essere un tirannico padrone che riduce la creazione a *res nullius* nelle sue mani come soddisfacimento dei suoi bisogni, ma che lo fa essere uno che riconosce e riceve ciò di cui ha bisogno come un dono, come una benedizione e una fecondità che il Padre provvidente gli concede continuamente.

D'altronde, come spiega bene Franco Riva in *La filosofia del cibo*, nella materialità -nel mangiare vi è molto di più della piattezza e della banalità organica cui si vuole ridurla. “La lotta per il pane è già lotta per la salvezza”¹²- poiché-“il bisogno indiscutibile di nutrirsi non equivale a sottomettersi senza speranza ad un principio assoluto egoistico del vivere”¹³.

“ Il mondo e la nostra esistenza nel mondo- direbbe ancora Levinàs- costituiscono un tentativo fondamentale del soggetto di superare il peso ch'esso rappresenta per se stesso, un tentativo di superare la sua materialità, cioè di sciogliere il legame tra il sé e l'io”¹⁴

Espressione questa che non può essere letta al di fuori del contesto nel quale si trova: la categoria del bisogno, attraverso la quale è possibile interpretare l'intera esistenza umana, mostra come la stessa umanità dell'umano non sta al di là del corpo e della sua materialità, ma dentro l'essere al mondo, il vivere, dentro il bisogno, dentro la fame. Come a dire: bisogna ritornare alla mancanza per accorgersi che il mondo «è sempre un mondo ricevuto»¹⁵, per accorgersi che la fame, preghiera per eccellenza, sprofonda ed innalza¹⁶.

Il cibo un valore oltre la sostanza

E allora, sul cibo e sulla sua sacralità, cosa possiamo imparare? Questo innanzitutto dovremmo sperimentare quanto il cibo sia prezioso, santo e come vada protetto e benedetto, proprio perché sempre potrebbe mancare o venir meno. Oggi questo significa: che il cibo è un valore oltre che una sostanza o un semplice prodotto da consumare in modo compulsivo. Si impone per il futuro la necessità di ritrovare nel mangiare e nel bere azioni cariche di un forte significato religioso, vuol dire far rivivere la bellezza della fede, sapendo intercettare nel

cibo un immediato vettore che realizza l'incontro con Dio e con l'uomo stesso.

Secondo G. Ravasi, la fede cristiana «è una fede legata ai corpi, alla storia, all'esistenza [...]. Per questo ritornare alla civiltà e alla simbologia del cibo ha un valore culturale e spirituale»¹⁷.

Esiste di fatto un “culto del cibo” che accomuna popoli e tradizioni. Esiste una vera e propria religione del cibo”, un atteggiamento sacrale forte e sofferto che, come ricorda Vito Teti, costituisce il tratto caratterizzante di uno specifico stile di vita affermatosi nel corso di una lunga storia.

Chi è nato e vissuto nei paesi del meridione sa bene come ogni comunità locale abbia tracciato, nei secoli, la sua storia e la sua identità attraverso una vera e propria “teologia del cibo”, attraverso tradizioni culinarie e usanze popolari strettamente legate al calendario liturgico o addirittura devotamente connesse alla commemorazione di un santo in particolare.

“Si potrebbe scrivere la storia religiosa del Mezzogiorno d'Italia raccontando le vicende dei santi locali [...] che compiono miracoli per proteggere i raccolti dalla pioggia o dai roditori, per far crescere la farina e il pane.”¹⁸

Per quanto dunque la miseria e l'incertezza abbiano di fatto segnato la cultura, la storia e la mentalità delle società tradizionali, bisogna tuttavia non trascurare quella ritualità religiosa che quotidianamente entrava nella vita dell'uomo. Ne sono riprova alcune antiche usanze, come per esempio la benedizione del pane, il pane segnato con la croce, la benedizione del bestiame, ed ancora digiuni e preghiere, che innegabilmente sono a caratterizzazione della nostra stessa identità.

Così la ritualità rimanda direttamente all'affermazione condivisa che il cibo è una evidente realtà dalla valenza simbolica, valenza che trova le sue espressioni più specifiche proprio nelle religioni e nella stessa cultura¹⁹. Un comportamento devozionale di fatto fortemente radicato che apre ad un passato molto lontano e che invita a tener viva una memoria che la coscienza rischia di dimenticare. Abituati come siamo a consumare qualsiasi cosa in ogni momento della giornata, da soli, di fretta, o addirittura in piedi, diventa quasi proibitivo il ricordo che legato al cibo c'è un mondo di valori e di significati che giammai andrebbero trascurati. Il tempo del pasto, così

come lo spazio del pasto rappresentano da sempre occasioni preziose per accostarsi al sacro, per stringere in modo più netto il legame profondo tra la materia e lo spirito, tra la materia e il trascendente.

Accanto al cibo, o meglio dentro il cibo, vi è l'uomo e le sue memorie ancestrali. Il desinare con la sua stessa ritualità, è portatore di complessità e di mistero, di richieste di senso e di bisogni da soddisfare non solo dal punto di vista materiale, ma anche dal punto di vista culturale, cognitivo, spirituale.

“Tutto nel cibo parla dell'io – grida sempre «io, io, io, io, io» – e tutto parla anche dell'altro. Il cibo fa sentire la dipendenza che dovrebbe insegnare l'umiltà, la coscienza del mondo e degli altri, il decentramento da sé... il cibo insegna che l'altro è già lì. Che siamo tutti mendicanti”.²⁰

Ecco allora che il valore del cibo, così connotato, risiede nella possibilità di distrarsi da sé per andare incontro all'altro perfino in un gesto così indispensabile e quotidiano.

Detto questo, occorre fare nuovamente un passo indietro e porre una premessa importante, stabilendo che il ruolo fondamentale della tavola consiste da sempre, o almeno dovrebbe consistere, nel favorire l'incontro e la condivisione. In altre parole, il convito o la comunione di mensa, crea un equilibrio tra la propensione allo scambio dei beni e il desiderio di reciprocità.

“Chi mangia solo muore”: ammonisce un famoso proverbio meridionale. La tradizione racconta l'importanza del “mangiare insieme”. Dividere il pane o il cibo, significava fondare e rendere sacri i legami e le unioni. Esiste dunque un “piacere alimentare” legato alla consapevolezza della compartecipazione e della ripartizione di ciò che è sacro. Non bisogna allora dimenticare quella vicinanza e solidarietà, che si stabiliva nel momento del bisogno, quelle circostanze cioè segnate dalla generosità e dall'offerta incondizionata. Pensiamo, solo per un attimo, alla carità fatta ai poveri, alla donazione gratuita del proprio pane, ai banchetti ex voto di offerta ai Santi. Non di certo espedienti fini a se stessi che pur possono coinvolgere emotivamente, ma ineludibili occasioni per ricordare come il mondo umano non inizia senza il pensiero di una condivisione con gli altri, senza quella dimensione religiosa di comunione tra gli uomini e Dio.

Il convivium tra fede e tradizione

Vorrei fare riferimento, a questo punto, alla mia cultura di appartenenza, quella della Sicilia legata strettamente al cibo e ai santi. Alle Festività arcaiche va il mio pensiero, come le Cene di San Giuseppe, dove il sacro e il cibo si fondono in mistici rituali che raccontano di antiche devozioni. Malgrado la dimensione intima e privata della festa, quale omaggio personale e confidenziale al Santo, la sua particolarità risiede tutta nella centralità del banchetto e nella sacralità del gesto: il consumo e la distribuzione collettiva del cibo²¹.

Dirò in questa sede solo quanto appare pertinente a suggerire la dimensione sacrale e sociale di una festa che nella “cena” offerta al Santo diventa peculiare rappresentazione di un cum vivere che nasce dal pasto condiviso.

L'usanza rende la convivialità un gesto sociale e religioso insieme: esprime l'unione dei convitati e la compartecipazione a quella comunione di grazia e di vita che proviene dalla benedizione divina, significata dalla distribuzione del pane e dalla condivisione del cibo. Così il convito esprime l'unione e lo scambio di significati comuni: dei beni, dei sentimenti, degli affetti e della fede. Il senso della dimensione comunitaria è evidente: è un chiaro rimando alla sacralità della vita e al libero riconoscimento della grazia divina.

Nutrimiento, condivisione, comunione, festa. A ciascuna di queste parole è comune l'idea del dono, strettamente legata all'uso pietistico e devozionale della carità cristiana. Esplicito è, di fatto, il rapporto tra carità e fraternità, nel senso del darsi senza nulla quantificare, spingersi oltre se stessi con fede e per amore senza perdersi nell'insidioso gioco del compiacimento²². Un' antica tradizione, quella della cena popolare, che trasforma il sacrificio e la paziente lavorazione del pane e delle pietanze in dono verso il Santo e verso gli altri, la fatica in preghiera, la devozione in carità.

La carità, gesto di offerta pubblico e privato, rilancia l'incontro e il dialogo, i sorrisi e gli abbracci: infiniti slanci spirituali ormai tristemente sbiaditi nell'odierna società del progresso.

Pertanto la tradizione cristiana del “pasto comune” è un gesto di vicinanza e di solidarietà, messo in atto nella circostanza del dono e dell'offerta: dietro la reciprocità del dono risiede di fatto la bellezza della vicinanza, nel bisogno come nell'abbondanza.

“ I poveri che, il giorno di San Giuseppe, giravano per cercare minestra [...] sfumavano la loro miseria in un rito comunitario e collettivo, in cui svolgevano un ruolo riconosciuto ed accettabile”²³. Si può dunque tranquillamente constatare come il cibo, protagonista per eccellenza, di questo complesso cerimoniale sia stato per tradizione espressione di una simbolica occasione di offerta, metafora del dare, dell'invitare e dello stesso servire. Comportamenti e rituali che connotano la cena come luogo di scambio ma anche come luogo d'inclusione.

Curremu tutti a stu tempiu santu
Accorriamo tutti a questo tempio santo
veni peccaturi, senza'affruntu.
Vieni peccatore, senza remore
Veni peccaturi senza scantu ²⁴
vieni peccatore senza paura

Su questi antichi versi siciliani è inciso forse il motivo più bello della cena : la comunione di mensa che accoglie e perdona. Un banchetto non solo aperto a tutti, ma a tutte le condizioni di vita, ai poveri, ai peccatori, ai piccoli e agli esclusi. La carità diventa qui sinonimo di misericordia e di compassione: il collegamento tra rapporto con Dio, preghiera ed aiuto prestato ai bisognosi è la costante di una ritualità che trova proprio nell'accoglienza il suo potente fattore di conversione.²⁵ La sacralità del gesto trasforma il mangiare e il bere, talora dallo stesso piatto o dalla medesima coppa, in azioni “ricche di senso”: la convivialità, come fraterna concordia e amorevole condivisione²⁶, diventa pertanto motivo per l'includere, strumento d'offerta e di comunione, manifestazione di una vera e propria etica della fraternità a favore di una fedele e caritatevole cultura dell'incontro.

La storia di ieri per il mondo di oggi

Questo ripercorrere di antiche tradizioni e di aspetti rituali propri del cibo e della sua dimensione simbolica sollecita a ripensare l'odierna realtà così divaricata tra abbondanza alimentare ed emergente analfabetismo etico-spirituale, proponendo allargamenti di visuale, adozione di nuove prospettive, scelte di nuove abitudini.

Tutto ciò è ben sintetizzato da Oscar Marchisio nel suo interessante testo “ Religione come cibo e cibo come religione. In maniera chiara e luminosa infatti l'autore tenta di indagare come il cibarsi già atto religioso e simbolico in sé , sia capace di comunicare il proprio modo di essere al mondo, il proprio modo di rapportarsi con il mondo.

“[...] il corpo e lo spirito costituiscono un'unità indissolubile, interdipendente, per cui nutrire il corpo significa di fatto alimentare lo spirito²⁷”. E ancora: “ la chiave del destino dell'umanità sta nel sapersi armonizzare con il cosmo²⁸” .

A motivo delle sue intrinseche caratteristiche, il cibo dunque si pone come un insostituibile ponte di scambio tra il corpo e lo spirito, tra la materialità e la spiritualità. Il cibo insegna che il mangiare può essere qualcosa di diverso da quello che abitualmente rappresenta: allude alla responsabilità per se stessi e per gli altri, rimanda al rispetto del creato e parla di quel desiderio di Dio che come abbiamo visto vive in forza del suo stesso desiderare.

Dalla prospettiva del “buon tempo antico” segnato dalla fatica e dalla tenacia, dalla fame e dalla fede, può nascere l'affermazione di un nuovo sentire in grado di contrastare i guasti del presente, a favore di una rinnovata sensibilità che ritrova nel cibo il luogo dove rappresentare collettivamente il nostro credere e la nostra identità.

Il cibo è qualcosa di più, abbiamo spesso ripetuto. Infatti per le sue peculiari caratteristiche, esso si pone come potente strumento per far comprendere la dimensione della memoria (le radici storico-culturali) e quella della ritualità (legame cibo e divinità); l'aspetto della individualità (le scelte personali) e quello della comunitarietà (la condivisione); i rischi legati all'individualismo del pane assicurato e quelli derivati dalle ambizioni eccessive (salviamo il modo).

Per assumere criticamente tutto ciò e chiedersi come rileggerne la sacralità dal nostro attuale punto di vista, è dunque necessario colmare il crescente divario fra cibo e memoria fedele del cibo. Abbiamo più volte ricordato come, un tempo, la ritualità religiosa entrasse sovente nella vita dell'uomo. Lo era nella quotidianità, quando non era pensabile mangiare senza ringraziare. Lo era nelle numerose usanze popolari, divenute nel tempo occasioni di incontro con un Dio presente e comunemente accessibile. Dalla prospettiva del riconoscimento che ogni bene è dono Dio, elemento ricorrente in tutte le religioni monoteiste, può pertanto nascere un ordine comportamentale oggettivo, in grado di riscoprire la concretezza del cibo come sacramentum, atto sacro che guida alla sobrietà e alla consapevolezza, alla sostenibilità e al rispetto. Una vera e propria concezione religiosa del mondo che restituisce significato agli esseri viventi e al destino individuale.

Rimane aperta così la possibilità di ri-esplorare fino in fondo la dimensione valoriale del nutrirsi, a partire dall'insostituibile spiritualità dell'uomo, primaria realtà per orientare il futuro di un mondo svuotato di sacro, per poi passare al rispetto e al prendersi cura, al capire che è meglio essere creature fedeli che egoisti consumatori di cibo, per goderne davvero autenticamente.

Per trasmettere valori e comportamenti non pregiudicati da visioni semplicistiche, si deve promuovere una coscienza

alimentare attraverso, con e per il cibo, centrata sull'importanza della responsabilità personale e comunitaria, finalizzata alla ricerca del senso e del significato, mediante la costruzione di una nuova cultura capace di integrare diverse dimensioni: personale, con uno stile di vita responsabile; sociale, con strategie per salvaguardare l'ambiente, lo sviluppo e la salute; culturale, con una vera attenzione alle tradizioni, agli usi e ai costumi.

«Mangia, mangia bambino moi». ²⁹ Lo dice la mamma, lo dice la società.

Si avverte da qui l'attuale necessità di riqualificare il senso del legame sacrale fra l'uomo e la vita, per superare ogni forma di riduzionismo e di superficialità insiti in un mondo, oggi più che mai, materialista e disincantato che ad ogni costo e con ogni mezzo cerca di esorcizzare il ricordo della fame. La modalità esclusivamente funzionale di guardare tutte le cose ci ha reso infatti incapaci di vederle nella loro vera ricchezza, nel loro valore di segno: ci ha resi incapaci di meravigliarci di fronte al dono della vita e di saperci interrogare davanti alle emergenze di taluni messaggi provenienti da una realtà ormai tristemente obesa ed appesantita. Un conformismo questo tuttavia superabile nell'affrontare il cibo quotidiano con nuove convinzioni, perché la storia di oggi dimostra che qualcosa non funziona, che tutto probabilmente non è poi così perfetto.

ROSA PIAZZA

rosapiazzaunipa@gmail.com

Dottoranda in Pedagogia generale, Università di Palermo
Ph.D. student in Education, University of Palermo

¹ F. Cardini, *Il libro delle feste: risacralizzazione del tempo*, Philobiblon, Ventimiglia 2003, p. 216.

² F. Riva, *Filosofia del cibo*, Castelvecchi, Roma 2015, p. 9.

³ M. Fragola, *Al di là delle nuvole. Verso il mistero. Introduzione ai problemi dell'essere: conoscenza, evoluzione, saggezza*, Edizioni Mediterranee, Roma 1999, p. 27.

⁴ *Ibidem*.

- ⁵ N. Herpin, *Le repas comme institution. Compte rendu d'une enquête exploratoire*, Revue Française de Sociologie, (1988) XXIX, pp. 503-521.
- ⁶ G. Mura, *L'ermeneutica del cibo in prospettiva biblica*, in R. Cipriani, L. M. Lombardi Satriani, *Il cibo e il sacro*. Armando, Roma 2013, p. 49.
- ⁷ V. Teti, *Il colore del cibo. Geografia, mito e realtà dell'alimentazione mediterranea*, Moltemi Editore, Roma 1999, p. 61.
- ⁸ Ibi, p. 60.
- ⁹ Ibi, p. 61.
- ¹⁰ E. Levinàs, *Dio, la morte e il tempo* [1993], (S. Petrosino ed.) Jaca Book, Milano 1996, pp. 232-233.
- ¹¹ D. Tettamanzi, *Il cibo è sacro*, RCS MediaGroup, in collaborazione con fondazione Corriere della Sera, Milano 2013, p. 8.
- ¹² F. Riva, *Filosofia del cibo*, cit. p. 114.
- ¹³ *Ibidem*, p. 123.
- ¹⁴ E. Levinàs, *Il tempo e l'altro* [1980], Il nuovo Melangolo, Genova 2005, pp. 34.
- ¹⁵ Id, *Parola e silenzio* [2011], Bompiani, Milano 2012, p. 153.
- ¹⁶ F. Riva, *Filosofia del cibo*, p. 113.
- ¹⁷ R. Cipriani, L. M. Lombardi Satriani, *Il cibo e il sacro*, cit., p. 49.
- ¹⁸ V. Teti, *Il colore del cibo*, cit. p. 61.
- ¹⁹ D. Tettamanzi, *Il cibo è sacro*, cit. p. 6.
- ²⁰ F. Riva, *Filosofia del cibo*, cit. p. 105.
- ²¹ C. C. Canta, *A tavola con i santi in Sicilia: una tradizione nella modernità*, in R. Cipriani, L.M. Lombardi Satriani, *Il cibo e il sacro*, cit., p.152.
- ²² F. Ravazzoli, *Segni d'amore*, Moltemi, Roma 2000, pp. 43-49.
- ²³ V. Teti, *Il colore del cibo*, cit. p. 78.
- ²⁴ E. Bellomo Gandolfo, *Le cene di san Giuseppe Fede e Tradizione*, a cura dell'associazione Pro Loco, Salemi 1991, p. 9.
- ²⁵ F. Cardini, *Il cibo donato. Piccola storia della carità*, EMI, Bologna 2015, p. 19.
- ²⁶ F. Cardini, *Invito alla lettura*, in Id, *L'appetito dell'imperatore. Storie e sapori segreti della storia*, Mondadori, 2014.
- ²⁷ O. Marchisio, *Religione come cibo e cibo come religione*, Franco Angeli, Milano 2004, p.107.
- ²⁸ *Ibidem*, p. 110.
- ²⁹ H. Golden, *Ess, ess, mein kind*, Putman's Son, New York 1963.

At the Table with the Other and with the Elsewhere

A tavola con l'altro e con l'altrove

LORENA CARRARA

Through the analysis of some literary sequences that we use as a symbolic space of experience, exploiting the normal processes of empathy triggered from reading, we get to pick and to determine some of the deeper meanings of food, that make the culture of nutrition one of the most promising and transversal themes, and perhaps the most meaningful, with regard to the complete formation of a person. Sharing, brotherhood, hospitality are meanings that go beyond the words to get through the medium of food directly to corporeality of individuals, rooted in it even more firmly than do ideologies, even the most pervasive, even the most underhand. The food then takes an ethical dimension that is perhaps not so far been considered with due attention and that could help manage migration emergencies, in a perspective of real conviviality, understood as commonality of life.

*C'era un fanciullo vestito di nero
Che si contava le costole
In fondo ad una camera chiusa
Sulla dolcezza della sera.
C'era un cane grosso come la disperazione
Che aveva perso una zampa
Sognando i resti che avanzavano
Da un pranzo ufficiale.*

Henri Boukoulou, *Le strade di Soweto*

Il cibo si colloca all'incrocio di una molteplicità di istanze difficili da esaurire nell'ambito di un'unica disciplina o di un settore di studi. Anche grazie ai riflettori accesi in occasione di EXPO 2015, improvvisamente ci si è resi conto, da più parti, che parlare di cibo significa chiamare in causa non solo la salute fisica e psichica, ma l'economia e l'ambiente, la formazione dell'individuo e l'identità del gruppo e, più di recente, perfino la politica e l'etica. L'oscenità della fame nel mondo, accostata a un mondo occidentale che consuma i due terzi delle risorse alimentari, spreca in modo insensato una buona percentuale, è ormai a tutti evidente, ma ad essa si aggiungono il problema della devastazione della biodiversità¹, del consumo carneo e della mercificazione degli animali, delle differenze e delle frizioni tra sistemi alimentari lontani², nonché dell'apparente intraducibilità di

un codice nutrizionale in un altro (che riflette la difficoltà a comprendersi e a comunicare).

Nella gerarchia sensoriale a cui l'Occidente si è finora allineato, il gusto e l'olfatto occupano i posti più bassi, perché sono i sensi della vicinanza se non, addirittura, dell'assimilazione³. Sembra però che lo spirito del tempo, del nostro tempo, richieda ormai un'analisi più profonda e sistematica del tema del cibo, sebbene i filosofi si siano sempre tenuti ben lontani dalla considerazione del cibo come un degno tema di studio, in parte per la natura intrinseca degli alimenti (materia che difficilmente è oggettivizzabile dato che per definizione va incorporata), in parte per tradizione accademica⁴.

Con la recente riconduzione dei processi cognitivi, delle emozioni e perfino dell'immaginario alla fisiologia e alla corporeità⁵, la riflessione sul cibo – atto primario, fisiologicamente fondato che trova fondamento nella

pancia e nell'urgenza del nutrirsi (tra l'altro, nell'Occidente dell'abbondanza postindustriale non si può, a rigor di logica, nemmeno più parlare in questi termini) – ha acquisito una nuova dignità di studio ed è arrivata a chiamare in causa le dimensioni più complesse dell'essere umano. Cos'abbia a che vedere il cibo con l'educazione, la formazione e l'incontro tra culture ce lo mostra un passo di Rigoni Stern, tratto da *Il sergente nella neve*, il celebre romanzo autobiografico che racconta della ritirata della Russia e che non possiamo fare a meno di ricordare in questa sede. È infatti l'azione di mettere in comune un alimento – qualunque esso sia, ma in particolare quando si tratta di un'ancestrale pappa a base di cereali – ad assumere un valore simbolico universale, indiscutibile e transculturale:

Corro e busso alla porta di un'isba. Entro.

Vi sono dei soldati russi, là. Dei prigionieri? No. Sono armati. Con la stella rossa sul berretto! Io ho in mano il fucile. Li guardo impietrito. Essi stanno mangiando intorno alla tavola. Prendono il cibo con il cucchiaino di legno da una zuppiera comune. E mi guardano con i cucchiaini sospesi a mezz'aria. - *Mniè khocetsia iestj* - dico. Vi sono anche delle donne. Una prende un piatto, lo riempie di latte e miglio con un mestolo, dalla zuppiera di tutti, e me lo porge. Io faccio un passo avanti, mi metto il fucile in spalla e mangio. Il tempo non esiste più. I soldati russi mi guardano. Le donne mi guardano. I bambini mi guardano. Nessuno fiata.⁶

L'autore racconta di una ventina di soldati dispersi e affamati in una sterminata terra straniera, che ormai hanno un bisogno quasi disperato di mangiare. Della lingua del nemico, oscura e lontana, hanno appreso quelle frasi basiche che di norma servono ad appagare le necessità immediate: tra cui «Datemi da mangiare», richiesta riportata in russo nel testo. La lettura della pagina di Rigoni Stern apre un mondo di significati, sfiora le corde più profonde dell'animo umano, è dotata di una straordinaria densità emotiva. E il narratore non tralascia di rimarcare le implicazioni educative e formative di quel gesto quotidiano, in apparenza semplice e scontato, che le donne compiono dopo aver ascoltato la richiesta dell'intruso. Sono le donne, infatti, in un istante segnato da una tesa immobilità, a decidere come agire, a scegliere lungo quale direzione incamminarsi, offrendo a un estraneo, a uno straniero, a un nemico, quel pasto povero e

modesto che hanno già pronto in tavola e che ogni giorno devono faticosamente conquistare. Si tratta di una poltiglia di latte e miglio, una di quelle preparazioni arcaiche che possiamo definire “universali”, perché in ogni luogo e in ogni tempo le culture popolari (e non solo) ne hanno creato e consumato di analoghe. È un oggetto alimentare che travalica il puro aspetto materiale, in tutto e per tutto equiparabile al “pane quotidiano”⁷ della preghiera cristiana al *Padre* e, con ogni probabilità, si tratta dell'unica fonte di sussistenza che quegli umili contadini hanno a disposizione. L'autore continua, chiosando:

Ora non lo trovo affatto strano, a pensarvi, ma naturale di quella naturalezza che una volta dev'esserci stata tra gli uomini. Dopo la prima sorpresa tutti i miei gesti furono naturali, non sentivo alcun timore, [...]. Anche i russi erano come me, lo sentivo. In quell'*isba* si era creata tra me e i soldati russi, e le donne e i bambini un'armonia che non era un armistizio. Era qualcosa di molto di più del rispetto che gli animali della foresta hanno l'uno per l'altro. [...]. Finché saremo vivi ci ricorderemo, tutti quanti eravamo, come ci siamo comportati. I bambini specialmente. Se questo è successo una volta potrà tornare a succedere. Potrà succedere, voglio dire, a innumerevoli altri uomini e diventare un costume, un modo di vivere.⁸

L'attenzione ai bambini è la prova del valore educativo di un'azione quotidiana, compiuta sotto il loro sguardo innocente, privo di pregiudizi. Nella loro memoria rimarrà, ne siamo certi, il gesto delle madri, delle zie, delle sorelle che si mostrano per un momento incuranti degli anni di propaganda, di educazione all'odio, di dottrine belliche. Un ulteriore elemento, però, emerge con forza dalla lettura di questa sequenza, ed è la conferma che – in linea con la teoria espressa da Fernand Braudel⁹ – la simbologia alimentare si radica nelle strutture più sotterranee delle civiltà e appartiene alla dimensione della “lunga durata”, ai fenomeni più resistenti al cambiamento storico evenemenziale. In una congiuntura storica così contorta e oscura, in un momento carico di tensione, intorno a un povero desco riemerge l'arcaica mentalità contadina: assoluta, comprensibile e limpida al di là dei linguaggi, delle discrasie culturali e dell'ostilità (che in guerra sembra così acuta e totalizzante, pressoché insuperabile). Il cibo diventa così emblema materiale, epifania commestibile dell'*ethos*.

Nutrirsi, infatti, è un'azione che si colloca in un nucleo semantico assai denso, in cui il corporeo e il simbolico si fondono in modo naturale, fisiologicamente fondato. Premesso che laddove gli individui non hanno di che sostentarsi può sembrare inutile, se non insultante, cercare letture della nutrizione che travalichino il bisogno primario, in realtà i significati che il cibo sa veicolare – che ne siamo consapevoli o no – esorbitano quasi sempre dalla necessità immediata di rifornirsi di energia. Nella realtà disumanizzante e tragica del lager, non a caso, il cibo diventa strumento di reificazione o di riduzione allo stato bestiale dell'individuo¹⁰. Ciò è tipico delle strategie di guerra e di scontro. E allora si cerca un nutrimento diverso, che sia della mente e dello spirito, spinti dalla necessità di rimanere uomini anche in condizioni bestiali, ancorandosi paradossalmente all'immaginario e alla fantasticheria¹¹.

Superando i discorsi mondani della tipicità e della gastronomia, il cibo inteso come sistema di significazione ci riconduce, così, a dimensioni dell'essere e dell'esistere che – sebbene non percepite – permeano la nostra quotidianità e informano la struttura del nostro corpo e della nostra individualità. Nel raccontare un episodio accaduto durante il periodo degli studi universitari, il medico italo-togolese Komla-Ebri fa emergere in poche righe fino a che punto il modo di consumare il cibo sia plasmato dalla struttura sociale a cui apparteniamo e, di conseguenza, in che misura trovarsi a stretto contatto con una cultura *altra* possa mettere a disagio. L'amico tedesco Michael ha accettato l'invito a passare un'estate con Kossi in Togo:

All'inizio era entusiasta di tutto, ma dopo due giorni si era chiuso in un mutismo totale. Alla mia reiterata insistenza di conoscere la causa di questo pesante silenzio che stava minando la nostra amicizia, egli sbottò nervosamente:

«Ma perché camminate così e fate tutto con tanta lentezza? Perdete troppo tempo! Perché mangiate tutti assieme nello stesso piatto? Non è igienico! Perché i vostri cortili sono sempre pieni di tanta gente? Così non c'è privacy! Perché non fate come noi, noi... noi...?»¹²

Oggi, quando si parla di migrazione si materializzano davanti ai nostri occhi visioni delle tragiche morti in mare, di centinaia di profughi che cercano in una traversata infernale – malauguratamente fin troppo umana, a dire il vero – una speranza di vita migliore. Ma tendiamo a

dimenticare che anche noi, ora appartenenti al mondo dei privilegiati, di quelli con la pancia piena, siamo stati profughi e migranti, come ricorda il *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*¹³ di recente dato alle stampe. In una delle appendici del *DEMIM*, infatti, i numeri parlano chiaro: dal 1876 al 2005, il saldo migratorio (la differenza tra coloro che si stabiliscono definitivamente all'estero e coloro che rientrano in patria) è marcatamente negativa. Ventisette milioni e mezzo di espatriati, contro dieci milioni circa di rientri. Veneto, Sicilia e Friuli Venezia Giulia sono le tre regioni che maggiormente hanno contribuito¹⁴.

L'ormai celebre valigia di cartone diventava, secondo il bisogno, un po' cantina, un po' desco (perché il bagaglio non conteneva cose, ma significati, segni che l'*altro* non sapeva leggere, non sapeva capire, non sapeva nemmeno mangiare). Lo chiarisce bene Graziano Battistella, parlando del ritorno dei migranti lungo le strade ferrate verso i luoghi di lavoro oltre le Alpi, luoghi indispensabili per il mantenimento proprio e dei congiunti, eppure quasi odiati:

Sotto, la conversazione tra loro, i migranti. Conversazione ormai ben conosciuta. La famiglia, rivista dopo un po' di tempo, i figli che crescono, qualche progetto iniziato. Parole che si intrecciano concitate, il dialetto rinfrescato, la voce è alta. Scorrono i chilometri. Dalla valigia si prende il cartoccio, qualcosa da mangiare. Cose buone, sapori di casa, che prolungano la permanenza, anche se i chilometri scorrono. La bottiglia passa di mano in mano, anche il pane, tagliato col coltello, quello da tasca. Di quei sapori la valigia è impregnata, li conserverà per un po'.¹⁵

Sul fenomeno migratorio degli italiani verso l'equivalente contemporaneo del paese di Cuccagna – i mitici Stati Uniti d'America – un grande poeta italiano, Giovanni Pascoli, scrive ai primi anni del Novecento un poemetto di poche centinaia di versi in cui, per la prima volta, si mette alla prova con tematiche sociali contemporanee. La vicenda da cui scaturisce il racconto è reale: il ritorno in patria dei parenti di un amico, emigrati oltre Oceano dalla Garfagnana. È la mancanza di cibo che spinge ad abbandonare la patria – arcaica, misera, amata – l'assenza pressoché totale di speranza, il non poter tentare più nulla:

Non c'è più cibo qui per loro, e mesta
 la terra e freddo è il cielo, tra l'affanno

dei venti e lo scrosciar della tempesta.

Non c'è più cibo. Vanno. Torneranno?

Lasciano la lor casa senza porta.

Tornano tutte al rifiorir dell'anno!

Paragonati alle rondini i migranti hanno la speranza di tornare in tempi migliori, sebbene ad attenderli ci sia una casa di molta, di fango, senza porta (i mezzadri se la portavano dietro ad ogni San Martino). La storia è esemplare e tragica, una bimba di otto anni, affetta da tisi, torna in Italia nell'abituro che è ancora la dimora della famiglia, per tentare di guarire a contatto con i cibi e l'aria buona delle origini. Una cara nonna, pur non comprendendo nulla delle sue parole lontane e straniere, appartenenti a un altro mondo, la nutre con affetto e semplici gesti antichi, ripetuti da secoli come lo sono i riti quotidiani della tavola:

La nonna intanto ripetea: «Stamane fa freddo!» Un bianco borrhacciol consunto mettea sul desco ed affettava il pane.

Pane di casa e latte appena munto.

Dicea: «Bambina, state al fuoco: nieva! nieva!» E qui Beppe soggiungea compunto:

«Poor Molly! qui non trovi il pai con fleva!»

V

Oh! no: non c'era lì né pie né flavour

né tutto il resto. Ruppe in un gran pianto:

«Ioe, what means nieva? Never? Never? Never?»¹⁶

Ma c'è una grande differenza tra i migranti che siamo stati noi e i migranti che oggi ci troviamo ad accogliere: questi ultimi, la valigia, non ce l'hanno nemmeno. Non possono concedersi neppure un boccone di casa. È Petri a ribadire il forte valore identitario del cibo, che forse a noi – cittadini globali ben pasciuti, opulenti mangiatori distratti – ormai tende a sfuggire:

Come accade in qualsiasi parte del mondo ogni festa, ogni ricorrenza ha il suo piatto e i suoi riti: se gli americani celebrano il giorno del Ringraziamento con il tacchino, la comunità siciliana festeggiava San Giuseppe con varie interpretazioni di uno dei piatti simbolo della tradizione

isolana, la pasta con le sarde. Nei momenti di festa popolare, il consumo di cibo della comunità assumeva un'importanza ancora più marcata di quanto non avvenisse nella vita di tutti i giorni. A distanza di oltre cinquant'anni dall'emigrazione d'inizio Novecento, arrivati alla terza generazione, l'uso delle ricette più tradizionali era ancora ben radicato ed era vissuto come una sorta di culto delle origini.

La cultura gastronomica nell'emigrazione assume i contorni di un linguaggio usato per comunicare i tratti fondamentali della propria terra d'origine e spesso – come emerge da approfonditi studi antropologici – l'alimentazione era percepita dagli emigranti come valido strumento per resistere alla pressione omologante esercitata dalle abitudini del Paese ospitante.¹⁷

Se è vero, com'è vero, che, una volta soddisfatto il bisogno primario di nutrirsi, il cibo immediatamente si struttura in segno¹⁸ e che la cucina riflette la cultura di chi la pratica¹⁹, allora si pone il problema della traduzione di un codice in un altro, vale a dire della sua trasposizione in forme comprensibili e accettabili, soprattutto nel momento in cui ci troviamo di fronte a una frizione culturale; poiché la gastronomia e il modo di mangiare di un popolo sono, in tutto e per tutto, un alfabeto muto di comunicazione e di relazione – come è stato chiarito concordemente da antropologi, sociologi, storici e semiologi²⁰ –, un'autentica semiosfera in continua, accelerata, sempre più complessa ridefinizione. Simona Stano ha considerato due *case studies* che le hanno consentito di valutare la difficoltà di “traduzione” in italiano della cucina dei ristoranti giapponesi²¹, ma questo si verifica ogni volta che l'esponente di una cultura, in modo più o meno diretto, più o meno voluto, più o meno traumatico, si trova a contatto con le abitudini alimentari di un'altra. Riportiamo di seguito un aneddoto del già citato Komla-Ebri che può fungere da simpatico esempio:

Ormai lo so.

Ho provato a spiegarlo all'amico ivoriano Daouda:

«Qui non si può far visita ad ora di pranzo o di cena, se non sei invitato, altrimenti vai a finire con una rivista in mano sul divano o peggio a dialogare con un televisore acceso perché non hanno scongelato la bistecca per te.

Se ti invitano, poi, devi portarti dietro dei fiori per la signora oppure un pacchetto di cioccolatini, pasticcini

per i bimbi o una bottiglia di vino o di liquore per il signore.»

Spero che Daouda mi abbia capito.

«Il guaio con gli africani» mi confidava una mia amica italiana «è che se ne inviti uno, non solo non porta niente, peggio, c'è il rischio che si porti dietro... un amico».²²

La migrazione, dunque, può essere nostra verso l'altrove o dell'altrove verso il "nostro". Ma almeno gli italiani avevano il loro fagotto, un involto di povere cose su cui si potevano appoggiare per rimanere materialmente ancorati a tracce di memoria, a ricordi, alla propria identità²³. I nuovi migranti, invece, quelli che arrivano ammassati sui barconi a rischio della vita, non hanno nulla, spesso nemmeno gli abiti con cui coprirsi, e si trovano di fronte a un muro culturale che deve apparire insormontabile, a segni – linguistici e perfino alimentari – di primo acchito intraducibili, a una novella Babele che è il simbolo del degrado dell'uomo occidentale, trionfo nella sua abbondanza, insultante nella sua ignoranza dell'alterità e nel suo subdolo disprezzo dell'altro.

Non si tratta solo della sostituzione di un alimento con un omologo locale, ma di diversi modi di accostare gli ingredienti, di consumarli, di stare a tavola²⁴; perfino di un differente modo di strutturare i pasti in ritmo che, a sua volta, scandisce l'anno e la giornata o, ancora, di una discordante gestione del processo deplezione-replezione²⁵. L'avvicendamento delle festività civili e religiose, ad esempio, implica una diversa concezione del tempo e dello spazio, che non può non riflettersi in minimo o massimo grado sulla tavola e nelle modalità di relazionarsi agli altri²⁶.

Nel luogo simbolico che è la tavola le differenti culture si trovano a confronto e in attrito (i tabù alimentari, le proibizioni religiose e le eterogenee tradizioni ne sono l'espressione più nota), e la lontananza, la distanza, la incomunicabilità – tra africani e europei, tra musulmani e cattolici, tra sikh²⁷ e agnostici – prendono la forma scialba e insapore di una dieta speciale, di solito "in bianco".

Forse potrebbe essere d'aiuto la progettazione di momenti e percorsi di incontro con l'altro mediati dall'alimentazione: mangiare insieme, infatti, crea legami di fratellanza, è un atto altamente socializzante, capace di abbattere le barriere. L'alfabeto olfattivo e i gustumi²⁸ filtrerebbero piano piano, con gradualità, quasi per osmosi, da una cultura all'altra, andando a tessere una trama

condivisa e la mensa diventerebbe il luogo di un incontro reale con l'alterità, viscerale, vale a dire fisiologicamente fondato. Sotto la guida di operatori culturali specializzati, la diversità verrebbe filtrata in modo progressivo, laboratoriale, sperimentale e perfino piacevole²⁹.

Nella nostra contemporaneità, le occasioni per trovarsi al cospetto dei cibi e delle cucine dell'altro sono frequenti e molteplici. Con una serie di interviste semistrutturate un gruppo di ricercatori ha indagato la reazione emotiva degli studenti di origine straniera rispetto ai cibi usuali in Inghilterra³⁰. Durante il periodo di permanenza all'estero per motivi di studio, gli universitari si sono dovuti adattare a un sistema gastronomico che si colloca agli antipodi della loro *cucina-madre*. Dato che l'introito derivante dalle tasse degli stranieri corrisponde a un ammontare ingente per il sistema di istruzione inglese, diventa fondamentale trovare una strategia per ridurre al minimo l'impatto traumatico che, di norma, si genera con l'immersione in una diversa cultura. La perdita repentina dei punti di riferimento e dei simboli usuali, alla stessa stregua della loro sostituzione *ex abrupto* con altri del tutto sconosciuti (o quasi) possono avere effetti davvero disorientanti e demotivanti. Uno dei sintomi di prima insorgenza, quando ci troviamo di fronte a uno shock culturale come quello che questi studiosi hanno indagato, corrisponde all'inquietudine nei confronti degli alimenti che ci vengono messi a disposizione, visti con autentico disgusto e considerati la possibile fonte di malessere o addirittura di danni alla salute.

Più è ampia la distanza culturale, più cresce la difficoltà nel trovare accettabili le risorse alimentari di un altro paese. I pakistani, che in un ipotetico ventaglio delle culture gastronomiche si collocano agli antipodi dei britannici, percepiscono infatti il cibo inglese come insipido e malsano³¹. Il corpo stesso sembra rifiutare il cibo dell'altro, che è il segno materiale di un'alterità fisiologica e ideologica, l'espressione di un diverso sistema di valori, di un differente ordine. Si sente l'impulso di rigettarlo, di allontanarlo, si ha l'impressione che danneggi l'organismo. In cucina l'attrito è massimo, perché incorporare l'alterità, assimilarla, farla diventare parte di noi, non è mai cosa facile.

Le pratiche e l'*habitus*³² alimentare costituiscono infatti un aspetto centrale dell'identità collettiva e individuale e, a questo punto, è facilmente intuibile il motivo per cui il cibo rivesta un'importanza fondamentale sia a livello

fisico, sia psichico. La conferma viene da diversi studi sulle abitudini dei migranti, secondo cui pare che l'attaccamento ai propri cibi di origine sia l'esito della mescolanza tra la volontà di mantenersi in contatto con i sapori familiari e un nostalgico senso di appartenenza. La forza del cibo di casa è legata alla sua prevedibilità e, dunque, al senso di rassicurazione che trasmette: lo conosciamo, sappiamo cosa attenderci, ci riequilibra, ci risistema, ci riempie in senso affettivo e nutrizionale, è un cibo di conforto e di cura (*Comfort Food*).

Sono soprattutto i migranti di seconda generazione, invece, a cercare un mimetismo nutrizionale, più o meno convinto, più o meno forzato, a volte eccedendo nell'ipercorrettismo, rinnegando la propria patria in termini culinari, ingurgitando l'essere italiani (o inglesi o americani) senza però digerirlo fino in fondo, ossessionati dall'incubo di essere nuovamente riassorbiti dalle proprie origini.

Una scrittrice di oggi ci può aiutare a comprendere fino a che punto il «piatto del cuore» dell'uno possa essere un piatto orrendo per l'altro. In *Cibo* di Helena Janeczek, la ricetta prediletta della balia Cilly è un intruglio scuro e amorfo che nessuno, fatta eccezione per un abitante di Brema, riuscirebbe a ingerire. Si tratta del *Labskaus*, un antico cibo da marinaio a base di *Aal* (anguilla). Helena, narratrice dell'episodio autobiografico, esprime il desiderio di manifestare il proprio affetto anche mangiando il piatto preferito dell'amata tutrice, cioè innescando una dinamica di tipo magico-analogico: se io e te mangeremo lo stesso cibo, ci avvicineremo ancora di più, ci confonderemo l'una nell'altra³³. Introiettare il «piatto del cuore» (*Leibgericht*) – una pietanza che ormai ha quasi del tutto perso il ruolo nutrizionale e ha mantenuto solo quello affettivo e nostalgico – non è però agevole: l'aspetto e la consistenza della preparazione, una poltiglia grigiastra a base di un animale serpentiforme, viscido e grasso, scivoloso e repellente, certo non aiutano nell'intento. Le cucine tradizionali europee sono zeppe di piatti identitari simili a questo, tali da suscitare oggi un violento disgusto perfino negli autoctoni, ormai quasi ovunque passati dalla parte della più neutra (e più facile da digerire in termini cognitivi ed emotivi) cucina internazionale:

in Germania esistono pietanze come la zuppa di milza, il “polmoncino acido”, il “ragù di cuore”, e la “scodella dell'ammazzamento”, fatta di piedino, cotenna e orecchie

bollite del maiale, più le fresche e calde *Blut- und Leberwurst*, salsicce di fegato e sangue, che si aprono e si mangiano in poltiglia insieme ai crauti, *Sauerkraut*. Glielo direi per impressionarla, per giurarle infine che io non ho mai assaggiato nessuno di questi piatti, né lo farò mai.³⁴

Con i piatti della tradizione popolare ci troviamo di fronte all'alterità in prospettiva diacronica: oggi non riusciamo più a mangiare tutto ciò che in passato si ingeriva senza difficoltà (e forse addirittura con gusto)³⁵.

Le tracce mnestiche legate al cibo, poi, come già aveva intuito Proust e ha di recente ribadito Lehrer su base neuroscientifica³⁶, hanno il potere di trasportare con l'immaginazione nel luogo e nel momento in cui ci si sentiva tranquilli e sicuri nella propria dimora. Conservare il legame con la terra d'origine, almeno attraverso il cibo, è dunque un forte antidoto contro il senso di pericolo, allontanamento, distanza e lacerazione provocato dall'immersione in una cultura *altra*. La cucina patria diventa così un totem³⁷.

Se i piatti della tradizione possono essere inseriti in senso lato in una logica totemica, è il caso di chiedersi come sia possibile avvicinarsi al sistema nutrizionale dell'*altro* senza mettere a rischio la conservazione del *Sé*. Ciò vale oggi a maggior ragione perché il processo migratorio è caratterizzato, a differenza del passato, da una dimensione familiare (intendiamo per “famiglia” una pluralità di possibili forme familiari)³⁸. Nelle relazioni intergruppi proviamo disgusto per la cucina dell'*altro*, espressa in differenti odori, modalità di preparazione e di consumo, scelte alimentari, rituali, perché non siamo in grado di accettarne la cultura, che addirittura ci fa sentire a rischio di contaminazione, quando non di estinzione³⁹.

La connessione tra il mangiare insieme e la vita comunitaria, le ricadute sociali di un'autentica condivisione di cibo, sono ormai comprovate da molteplici studi nelle più disparate discipline: convivialità, condivisione, dialogo, istituzione di relazioni e gerarchie sono intimamente intrecciati. Secondo Audrey Richards, addirittura, «l'indicatore più significativo delle relazioni umane è la ricerca di nutrimento»⁴⁰. L'effetto della condivisione del cibo trascende la contingenza del gesto, ne travalica i confini nello spazio e nel tempo, fissando legami che rimangono autentici, sebbene impalpabili; allo stesso tempo, la commensalità implica la fissazione di un limite preciso tra chi è alla stessa tavola e chi ne è escluso,

dunque è strettamente connessa all'emarginazione di gruppi subalterni o percepiti come diversi da sé⁴¹: anche l'interazione intorno al cibo diventa così *medium* (e/o segno) di esclusione sociale o di separazione. Ci troviamo di fronte al lato oscuro della convivialità (in senso lato): chiunque si ponga fuori dal gruppo in cui si condivide un peculiare regime alimentare, un'etichetta della tavola, un sistema di pratiche culinarie, un'ideologia o una mitologia alimentare, è automaticamente un marginale, un escluso o un diverso.

Robert Curzon, bibliofilo alla ricerca di libri rari, ci ha lasciato il racconto di un'esperienza traumatica vissuta in un monastero sul monte Athos, allorché un monaco, prima di farlo accedere alla tanto agognata biblioteca, gli propone a colazione una ricetta cucinata con le sue stesse mani. È mattina ed è dunque, secondo le abitudini anglosassoni, l'ora di un pasto di tutt'altra specie:

Ed egli, seduto di fronte a me sul divano, si mise a preparare il piatto. «Questo», disse indicando una bacinella per metà piena di una *pasta bianca*, «è l'ingrediente principale e più saporito di questo famoso piatto; è composto di *spicchi d'aglio pestati* con una certa quantità di zucchero. Ora vi mescolerò l'olio nelle giuste proporzioni, qualche scaglia di buon *formaggio*» (sembrava di *quel tipo acido* che nell'Italia meridionale si chiama caciocavallo, e che quasi vi brucia la pelle delle dita), «e diversi altri piccoli condimenti appropriati; e ora c'è tutto!» Mescolò la pasta saporita rivoltandola con un largo cucchiaino di legno, finché l'odore si diffuse in tutta la stanza e nel corridoio e nelle celle e nel monastero tutto e sopra la collina e la vallata, un aroma che non si può descrivere. «Adesso», disse l'*agumenos* sbriaciolandovi dentro un po' di pane *con le mani tozze e piuttosto sudicie* «questo è un piatto da re! Mangiate, amico mio, [...] non andrete da nessuna parte finché non avrò avuto il piacere di vedervi far giustizia di questo piatto delizioso [...]».⁴²

Per non compromettere la sua missione alla ricerca di volumi preziosi, egli non deve e non può offendere l'ospite rifiutandone il cibo. Si tratta, per certi versi, di una sorta di disgustoso rito di passaggio che il bibliofilo deve affrontare con successo per accedere alla sospirata biblioteca (e la struttura narrativa è, a tutti gli effetti, quella della prova fiabesca). Oltre all'aglio, associato in modo inaccettabile per il sistema gastronomico inglese allo zucchero e al formaggio acido (e, per di più, servito di mattina), entra in gioco l'inadeguatezza dell'esecuzione,

perché il sant'uomo manipola il cibo con mani visibilmente sporche. Dunque quel cibo risulterà disgustoso da molti punti di vista: sui piani intrecciati delle modalità di preparazione, delle associazioni di ingredienti, della congruenza con le scansioni temporali della giornata e, possiamo supporre, della consistenza repellente⁴³. Curzon si impone di assaggiarne una cucchiata, rimanendone stomacato per giorni e, sebbene da viaggiatore qual è, egli abbia avuto spesso modo di assaggiare i piatti altrui, questa è senz'altro una delle peggiori esperienze; solo grazie all'intervento di un suo servitore, che si inventa per l'occasione una norma religiosa che preclude all'inglese il consumo di aglio a colazione, il collezionista riuscirà ad uscire da quella nauseante situazione.

Uno splendido esempio di come si possa superare l'iniziale repulsione per il cibo altrui ci viene ancora da un racconto del passato, risalente all'epoca della Conquista, tolto dal *Sommario dell'istoria delle Indie Occidentali*. Ospitato dal *cacique* Caunoboa, signore del Maguana e del Cibao, il governatore spagnolo siede a terra a mangiare con lui, su una stuoia intrecciata con fili di diversi colori e larghe foglie profumate sistemate a mo' di cuscino. La sorella del capo, Anacoana, mette in atto un'opera di seduzione nei confronti del fascinoso ospite straniero, offrendogli i cibi più prelibati del suo paese, vale a dire dei superbi iguana arrostiti che però, agli occhi dei cristiani, non sono altro che abominevoli «serpi cotti».

Il governatore, già preso dalla gentilezza di costei, desiderando fargli piacere, ancorché contra sua voglia pure lo accettò, e fatto animo lo cominciò a gustare con le labbra *solamente*, e non gli dispiacendo lo masticò e mangiò [...].⁴⁴

Agendo in qualità di guida da prendere a modello, il governatore decide in un istante di andare oltre le proprie convenzioni gastronomiche e assaporare il cibo straniero, pur trovandolo all'inizio molto respingente e del tutto estraneo al proprio codice alimentare, ma inducendo così gli europei del suo seguito a fare altrettanto⁴⁵. Dopo l'impatto traumatico, tutti ammetteranno che l'iniziale rifiuto era dovuto a una chiusura di tipo culturale, e non gustativo, perché in realtà la carne di iguana si rivelerà equiparabile per sapore a quella delle pernici, dei fagiani e dei pavoni, all'epoca molto apprezzati dai palati europei. Addirittura, gli spagnoli si faranno rivelare la ricetta per

cucinare i rettili in modo corretto, ben consapevoli che solo i nativi possiedono le competenze per ammannire secondo i crismi un cibo così distante dalla cultura europea. La breve sequenza chiarisce fino a che punto la soavità del cibo dipenda dalla griglia interpretativa di cui si dispone per apprezzarlo, per saperlo preparare e gustare: il sapore deriva dal sapere.

Trasposto ai giorni nostri, l'episodio è per molti versi avvicicabile al racconto che, in *Tristi tropici*, Claude Lévi-Strauss ci regala sulla propria formazione di studioso. Con l'unico intento di conoscere la cultura autoctona dall'interno, letteralmente incorporandola, egli si costringe a sperimentare un cibo del tutto incongruo rispetto ai canoni alimentari europei: il *koro*. Una prelibatezza per gli indigeni sudamericani Kaingang e, al contrario, un cibo immondo e repellente per noi. Egli si sottopone a una sorta di iniziazione antropologica, attraverso cui passa da una sfera culturale ad un'altra, assumendone il cibo più rappresentativo:

Occorre ricordare il *koro*, *pallide larve che pullulano dentro certi tronchi d'alberi marci*. Gli indiani, feriti dalle canzonature dei bianchi, non confessano più la loro golosità per queste bestiole e *si proibiscono* fermamente di mangiarle. Basta percorrere la foresta per vedere a terra, su venti o trenta metri di lunghezza, i resti di un grande *pinheiro* abbattuto dalla tempesta, sminuzzato e ridotto a un fantasma d'albero. I cercatori di *koro* sono passati di lì. E quando si entra all'improvviso in una casa indiana, si può intravedere, prima che una mano rapida non l'abbia nascosta, una *tazza formicolante della preziosa leccornia*.

[...]. Vogliamo mangiare i *Koro*. [...]. Un colpo di ascia mostra migliaia di canali scavati nella profondità del legno. In ognuno, un grosso animale color crema, molto simile al *baco da seta*. E ora bisogna decidersi. Sotto lo sguardo impassibile dell'Indiano, decapito la mia preda; dal corpo esce un grasso biancastro, che assaggio senza esitazione: ha la consistenza e la finezza del burro e il sapore del latte della noce di cocco.⁴⁶

Dunque, in condizioni estreme come possono essere la lontananza, volontaria o no, l'immersione in un contesto estraneo o la guerra (in cui di solito si registra una sospensione del normale andamento delle cose), anche le classificazioni alimentari, di norma rigide, indiscutibili e

soggette a cambiamenti lentissimi, saltano e possono essere ridiscusse. Ne troviamo conferma in una sequenza tratta da *Uomini e no* di Elio Vittorini, romanzo che narra le vicende della lotta per la Liberazione nella Milano della Seconda Guerra. In una gelida sera dell'inverno del '44, il partigiano Enne2 incontra alcuni compagni in una casa sicura, per pianificare un'azione di guerriglia urbana. Entrando, chiede qualcosa da mangiare e così si sviluppa – in un periodo storico drammaticamente segnato dalla fame e dalla penuria⁴⁷ – una discussione sul cibo e sulle preferenze alimentari, in particolare se sia meglio consumare il pane da solo o qualunque altro cibo, ma senza pane. Il Foppa, sulla scorta di considerazioni scientifiche e nutrizionali, dichiara che, al posto del pane senza niente, sarebbe da preferire qualsiasi altra cosa, ma i compagni sono increduli e lo sottopongono a un fuoco di fila di quesiti provocatori:

«Anche aringa arrostita?»

[...].

«Anche formaggio *Gorgonzola*?»

«E perché allora» Scipione gridò «non anche i *bachi da seta*?»

«Credi che non potrei dirlo?» rispose il Foppa. «Potrei dirlo».

«Ah! Ah! Ah! Lo dice» disse la grassona.

«Posso ben dirlo» il Foppa continuò. «*Per chi li mangia sono più nutritivi del pane*. Come no?».

«Ma nessuno li mangia» disse Scipione.

«E questo prova che non lo sono».

«Nessuno li mangia?» il Foppa esclamò. «In Cina li mangiano. *In molti posti li mangiano*».

«Queste sono fandonie» disse Scipione.

«Non sono fandonie. Io ho visto un cinese che li mangiava, al cinematografo».⁴⁸

La logica nutrizionale che cerca di fare leva sull'apporto proteico, però, non è sufficiente per convincere i compagni che un alimento così inconsueto, così estraneo, sia realmente consumato da qualche parte del mondo, se pure lontana. E l'ultima considerazione – il fatto di aver appreso la cosa al cinematografo – invece di dare credibilità al fatto gliene toglie, collocandolo sullo stesso piano delle altre fandonie del cinema.

È veramente straordinaria la capacità degli scrittori di condensare nel volgere di poche righe la densità semantica di una pratica così complessa come quella del nutrirsi e di

saperne cogliere le implicazioni ben prima degli studiosi. James Joyce, ad esempio, è un autore molto scrupoloso nel descrivere gli ambienti domestici e sempre attento agli usi alimentari. A ben pensare, una poetica del quotidiano è funzionale allo stile di cui egli si è fatto propugnatore: il cibo si rivela irrinunciabile per una svolta stilistica e letteraria come quella sancita dall'*Ulisse*. Nel successivo brano, mentre consuma con avidità e, al contempo, con nauseata sazietà un tramezzino al Gorgonzola e alla senape, Mr. Bloom, il celebre protagonista dell'odissea dublinese, ha una specie di illuminazione sui gusti degli altri e ce ne offre una sintomatica rassegna:

I suoi occhi disaffamati guardavano scaffali di barattoli, sardine, chele di aragoste sgargianti. Che *cose strane* si sceglie la gente per mangiare. Dai gusci, le telline con uno spillo, di sugli alberi, *lumache* della terra mangiano i francesi, dal mare con l'esca sull'amo. [...]. Bacche velenose. Johnny Magories. La rotondità ti sembra buona. Il colore sgargiante ti dà l'allarme. Uno l'ha detto a un altro e così via. Prima provare con il cane. Guidato dal naso o dall'occhio. Frutto della tentazione. [...]. Sí, ma come spiega le ostriche. Brutte a vedersi come un grumo di catarro. Gusci sudici. E ce ne vuole ad aprirli. Chi le ha scoperte? Rifiuti, scarichi di fogna ecco di cosa si nutrono. Sciampagna e ostriche del Red Bank stamane. Influenza sugli organi. Afrodis. [...]. E c'è della gente che gli piace la roba andata a male. Selvaggina frolla. Lepre alla cacciatore. Prima acchiappatela. I cinesi mangiano *uova di cinquant'anni* , azzurre e verdi di nuovo. Pranzo di trenta portate. Ogni piatto innocuo in sé dentro potrebbe mescolarsi. Idea per un giallo con *avvelenamento* . Era l'arciduca Leopoldo. No sí o era Otto uno di quegli Asburgo? Chi era che aveva l'abitudine di mangiarsi la forfora della propria testa? Colazione più a buon mercato che ci sia. Naturalmente, aristocratici. E gli altri copiano per essere alla moda. Milly anche olio di rocca e farina. La pasta cruda piace anche a me. Metà delle *ostriche* che pescano le ributtano in mare per tenere alti i prezzi. A poco prezzo nessuno le comprerebbe.⁴⁹

Prendendo le mosse dall'arbitrarietà e dalla vicendevole incomprendibilità dei gusti umani, passando attraverso l'(auto) educazione che implicitamente dobbiamo mettere in atto per consumare cibi in apparenza repellenti⁵⁰ o putrescenti⁵¹, per poi tornare al corpo e ai prodotti del corpo, l'autore perviene, con una finezza sociologica senza eguali, a un'anticipazione della teoria della *Distinzione* e

delle scelte di consumo delle élite, così come Bourdieu le ha acutamente descritte⁵².

La cultura alimentare che si tende a conservare è spesso l'esito di una millenaria, atavica, fame: lo è stata in passato per gli italiani, lo è oggi per i migranti extraeuropei; ma per essere digeriti, assimilati nel nuovo corpo sociale, bisogna essere a nostra volta appetibili, avere profumi e sapori accattivanti, che non suscitino diffidenza. Il cibo diventa così l'emblema materiale del paese d'origine, a volte cercato, ricostruito, riprodotto, a volte rinnegato: strategia rapida per sentire il sapore di casa, status symbol per gruppi marginali che hanno sempre faticato per mettere insieme qualcosa per riempire lo stomaco, oppure segnale olfattivo della distanza culturale che ci separa dagli altri e che vogliamo annullare.

È opportuno ricordare che la cucina è sempre stata il luogo simbolico della mescolanza, dello scambio, della traduzione e dell'interpretazione, ma solo il tempo può infarcire di senso, attraverso gradualmente accomodamenti, la discrasia e il fastidio che quasi naturalmente si attivano tra sistemi nutritivi lontani, a volte contrapposti. Quando invece l'incontro avviene senza alcuna mediazione culturale, senza nessuna preparazione preliminare (del corpo e dello spirito), allora è difficile comprendersi. L'aneddoto *Etnocentrismo* narrato da Kossi Komla-Ebri in *Imbarazzismi* può aiutarci a capire qualcosa in più sugli incontri di culture. Volenti o no, siamo convinti che la nostra sia l'unica degna di questo nome:

Un giorno, in classe, durante un incontro sull'interculturalità, chiesi ai ragazzi di darmi una definizione del termine "razzismo".

Subito, il più sveglio esclamò:

«Il razzista è il bianco che non ama il nero!»

«Bene!» dissi. «E il nero che non ama il bianco?»

Mi guardarono tutti stupiti ed increduli con l'espressione tipo: "Come può un nero permettersi di non amare un bianco?"⁵³

E come può permettersi un nero di non amare la cucina italiana, potremmo aggiungere noi, quella che per unanime consenso è ritenuta la più buona del mondo? La risposta risiede nell'esempio del ristorante etnico: quando ho voglia di sperimentare sapori diversi, io, bianco benestante, me li vado a cercare e sono disposto a pagare profumatamente per vivere quell'esperienza gustativa

raccolta nel piatto. Quando me li trovo cucinati nell'appartamento a fianco, invece, con odori che dal pianerottolo arrivano fin dentro a casa mia, infilandosi sotto le fessure della porta, irrompendo nel mio microuniverso olfattivo e contaminandolo, be', è tutta un'altra storia. Allora l'incontro mi sembra molto meno interessante e più che altro assume i connotati di un'invasione. Anche questo rientra nello schizofrenico atteggiamento alimentare della contemporaneità: *gourmand* del finesettimana incapaci di cucinare, amanti

spocchiosi delle ricette etniche, fatta eccezione per quelle cucinate dal vicino di casa.

Forse è giunto il momento di strutturare percorsi con cui favorire un'integrazione reale e totalizzante, che possa anche assumere le forme di una "cura" alimentare, di un'attenzione autentica alle differenti culture gastronomiche, fondando su basi fisiologiche l'accoglienza e il dialogo. E comprendendo, finalmente, che la diversità è ricchezza, anche a tavola.

LORENA CARRARA

lorena.carrara@unimore.it

Dottoressa di Ricerca in Scienze umane, Università di Modena e Reggio Emilia
Ph.D. in Human Sciences, University of Modena and Reggio Emilia

¹ Millennium Ecosystem Assessment, *Ecosystem and Human Well-being: A Report of the Millennium Ecosystem Assessment*, Washington, DC, World Resources Institute, 2005.

² M. Montanari (a cura di), *Il mondo in cucina: storia, identità, scambi*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³ A. Corbin, *Le miasme et la jonquille*, s.d., trad. it. *Storia sociale degli odori*, Milano, Paravia – Mondadori, 2005; D. Le Breton, *Le Saveur du Monde. Une anthropologie des sens*, 2006, trad. it. *Il sapore del mondo: Un'antropologia dei sensi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.

⁴ Cfr. N. Perullo, *Per un'estetica del cibo*, in «Aesthetica Preprint» (www.unipa.it), Palermo, Centro Internazionale Studi di Estetica, 2006, 78, pp. 5-70; Id., *Il gusto come esperienza*, Bra (CN), Slow Food, 2012.

⁵ M. Contini, M. Fabbri e P. Manuzzi, *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004; cfr. G. Bachelard, *La terre et les rêveries du repos*, Paris, 1948, trad. it. *La terra e il riposo*, Milano, Red, 2007; J.-J. Wunenburger, *L'imaginaire*, 2003, trad. it. *L'immaginario*, Genova, il melangolo, 2008.

⁶ M. Rigoni Stern, *Il sergente nella neve*, Torino, Einaudi, 2008, p. 108. In questo brano sono rappresentati i temi della fame, della cultura contadina, dell'*ethos* rurale, dell'educazione all'ospitalità e all'accoglienza mediate dal pasto; oltre al ruolo delle donne come dispensatrici di cibo, quasi fisiologicamente e antropologicamente fondato. Il cibo si rivela da subito un oggetto di riflessione polisemico e difficile da categorizzare.

⁷ Intendiamo *pane* nell'ampia accezione di "cibo basilare, struttura portante (quasi sacra) del sistema alimentare"; vedi il capitolo *Mitologia alimentare* in L. Carrara, *Intorno alla tavola: Cibo da leggere, cibo da mangiare*, Torino, Codice Edizioni, 2013, pp. 48 ss.

⁸ M. Rigoni Stern, *Il sergente nella neve*, cit., pp. 108-109.

⁹ F. Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, 1949, trad. it. *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino, Einaudi, 1953. È proprio questo tempo "geografico", intessuto delle relazioni tra uomo e ambiente, il tempo dei ritorni insistenti, dei lavori e delle stagioni, ad essere strettamente connesso al cibo e a offrire interessanti possibilità di confronto e di incontro tra le diverse scienze umane.

¹⁰ C. Volpato, *Deumanizzazione: Come si legittima la violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2011; N. Haslam, *Dehumanization: An Integrative Review*, in «Personality and Social Psychology Review», 10, 3, 2006, pp. 252-264; vedi C. Diamond, *L'immaginazione e la vita morale*, a cura di P. Donatelli, Roma, Carocci, 2006, sulle analogie tra allevamento intensivo e campi di concentramento.

¹¹ Su Primo Levi affamato nel lager che, di *corvée* con Pikolo, trova la forza di sopravvivere nei versi danteschi più che nel rancio, vedi L. Carrara, *"Tutto è zuppa": Cibo, letteratura e immaginazione materiale*, in *Cibo, estetica e arte. Convergenze tra filosofia, semiotica e storia*, a cura di N. Perullo, Pisa, ETS, 2014, pp. 128-140, p. 139.

¹² K. Komla-Ebri, *Culture... altre*, in Id. *Imbarazzismi*, introduzione di Laura Balbo, Milano, Edizioni dell'Arco, 2002, p. 55.

- ¹³ T. Grassi (a cura di), *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo (DEMIM)*, Roma, Società Editrice Italiana, 2014. Vedi anche F. Pezzarossa, *Cibi dei migranti*, in *Banchetti letterari: Cibi, pietanze e ricette nella letteratura italiana da Dante a Camilleri*, a cura di G.M. Anselmi e G. Ruozi, Roma, Carocci, 2011, pp. 100-108.
- ¹⁴ E. Caffarelli, *Appendice 2. Statistiche. I numeri degli italiani all'estero*, in *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo (DEMIM)*, cit., p. 841.
- ¹⁵ G. Battistella, *La valigia. Appendice 3. Il bagaglio, l'imbarco, lo sbarco, la nave, il treno*, in *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo (DEMIM)*, cit., p. 887.
- ¹⁶ G. Pascoli, *Italy* (1904), in Id. *Primi poemetti*, Milano, Mursia, 1994, vv. 77-82, 94-103.
- ¹⁷ C. Petrini, *Identità, trasformazione, scambio. Appendice 4. Alimentazione. Il cibo e l'emigrazione*, in *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo (DEMIM)*, a cura di T. Grassi, Roma, Società Editrice Italiana, 2014, p. 909.
- ¹⁸ R. Barthes, *Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine* (1961), in *Pour une histoire de l'alimentation*, «Cahiers des Annales», a cura di J.J. Hémondinquer, 28, 1970, pp. 307-315.
- ¹⁹ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- ²⁰ A partire da Claude Lévi-Strauss, fino a Dario Mangano e Marrone, passando per Roland Barthes, Piero Camporesi, Mary Douglas e Massimo Montanari, solo per citare gli esponenti più noti delle discipline citate. Vedi: C. Lévi-Strauss, *Le cru et le cuit*, 1964, trad. it. *Il crudo e il cotto*, Milano, Il Saggiatore, 1966; R. Barthes, *Éléments de sémiologie*, 1964, trad. it. *Elementi di semiologia – Linguistica e scienza delle significazioni*, Torino, Einaudi, 1970⁵; P. Camporesi, *Alimentazione folklore società*, Parma, Pratiche, 1980; M. Douglas, *Implicit Meanings*, London & Boston, Routledge & Kegan Paul, 1975, trad. it. *Antropologia e simbolismo: Religione, cibo e denaro nella vita sociale*, Bologna, Il Mulino, 1985; M. Montanari, *La fame e l'abbondanza: storia dell'alimentazione in Europa*, Roma-Bari, Laterza, 1993; D. Mangano e G. Marrone (a cura di), *Dietetica e semiotica: Regimi di senso*, Milano – Udine, Mimesis, 2013.
- ²¹ S. Stano, *Il cibo dell'altro. Traduzioni del codice alimentare*, in *Dietetica e semiotica: Regimi di senso*, a cura di D. Mangano e G. Marrone, Milano – Udine, Mimesis, 2013, pp.175-195, pp. 177 ss.
- ²² K. Komla-Ebri, «Paese che vai...», in Id. *Imbarazzismi*, cit., p. 61.
- ²³ J.-M. Floch, *Identités visuelles*, Paris, 1995, trad. it. *Identità visive: Costruire l'identità a partire dai segni*, Milano, FrancoAngeli, 1996.
- ²⁴ Sulla somaestetica e sull'importanza del modo di mangiare, vedi R. Shusterman, *Somatic Style*, in «The Journal of Aesthetics and Art Criticism», 69, 2, spring 2011, pp. 147-159.
- ²⁵ Già nella concezione galenica, poi raccolta nei *Tacuina sanitatis* medievali, l'assunzione di cibo era annoverata, significativamente, tra le *res non naturales*.
- ²⁶ Come insegnante, penso alla scuola e al momento della mensa che, pur non appartenendo alla didattica in senso stretto, potrebbe rappresentare un importante luogo (scaturito dall'incrocio tra spazio e tempo) in cui sviluppare in forme non esplicitate un'educazione interculturale.
- ²⁷ Oggi siamo al paradosso per cui la produzione di due dei più importanti prodotti enogastronomici italiani, il Parmigiano-Reggiano e il Grana Padano, è ormai quasi esclusivamente in mani Sikh, almeno nelle fasi iniziali della cura degli animali e della raccolta del latte. Vedi <http://www.avvenire.it/Cultura/Pagine/Sikh-indiani-padani.aspx>: «La presenza dei sikh nel cremonese è assodata da decenni e si contano ormai in alcune migliaia gli indiani sikh che lavorano nelle aziende agricole e zootecniche, vivendo prevalentemente in cascine che altrimenti cadrebbero nell'abbandono», dice il sindaco di Pessina Cremonese, Dalido Malaggi: «Nella grande maggioranza si occupano di allevamento e hanno salvato un'economia, quella zootecnica, dove i nostri giovani non vogliono più essere impiegati». Si badi che il Sikhismo prevede che al piano terra di ogni tempio vi sia una grande cucina-ostello, di nome *langar*, destinato a sfamare ed accogliere chiunque si presenti, indipendentemente dall'appartenenza religiosa.
- ²⁸ Termine coniato in ambito antropologico da Lévi-Strauss in analogia con i fonemi, per ribadire il parallelismo tra linguaggio e sistema alimentare.
- ²⁹ N. Perullo, *Il gusto come esperienza*, Bra (CN), Slow Food, 2012.
- ³⁰ L. Brown, J. Edwards e H.A. Hartwell, *Taste of the Unfamiliar: Understanding the Meanings Attached to Food by International Postgraduate Students in England*, in «Appetite», 54, 1, 2010, pp. 202-207.
- ³¹ *Ibidem*, p. 204.
- ³² Usiamo *habitus* nel senso inteso da P. Bourdieu, *La distinction*, 1979, trad. it. *La distinzione: critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- ³³ H. Janeczek, *Cibo*, Milano, Mondadori, 2002, p. 27.
- ³⁴ *Ibidem*, pp. 52-55.
- ³⁵ Rileviamo qui l'acutezza della riflessione del sociologo Claude Fischler sulla tendenziale suddivisione delle culture in sarcofagiche e zoofagiche; vedi C. Fischler, *L'omnivore*, (1990) 2001, trad. it. *L'omnivoro: Piacere di mangiare nella storia e nella scienza*, Milano, Mondadori, 1992, pp. 117 ss.
- ³⁶ J. Lehrer, *Proust Was a Neuroscientist*, Boston, 2007, trad. it. *Proust era un neuroscienziato*, Torino, Codice Edizioni, 2008.
- ³⁷ Quasi inteso in senso freudiano. Vedi S. Freud, *Totem e tabù: Concordanze nella vita psichica dei selvaggi e dei nevrotici*, introduzione di Karoly Kerényi, Torino, Boringhieri, 1969.

³⁸ L. Cerrocchi e A. Contini (a cura di), *Culture migranti: Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Trento, Erikson, 2011.

³⁹ Cfr. R. Esposito, *Immunitas: Protezione e negazione della vita*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 134: mai come in questo momento, in cui ci si sente minacciati in misura sempre più pressante, la richiesta di immunizzazione sembra investire ogni ambito dell'esistenza individuale e collettiva. Più si sente esposta al rischio più, secondo il filosofo teoretico, la vita si chiude entro i propri confini.

⁴⁰ I. Brugo, G. Ferraro, C. Schiavon e M. Tartari, *Al sangue o ben cotto: Miti e riti intorno al cibo*, Roma, Meltemi, 1998, p. 7.

⁴¹ Vedi E. Goffman, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, 1963, trad. it. *Stigma: L'identità negata*, Verona, Ombre Corte, 2003; Id. *Behavior in public places*, 1963, trad. it. *Il comportamento in pubblico*, Torino, Einaudi, 1971; S. Boca, P. Bocchiaro e C. Scaffidi Abate, *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2003.

⁴² R. Curzon, *Visit to Monasteries in the Levant*, in *Orienti. Viaggiatori scrittori dell'Ottocento*, a cura di G. Guadalupi, Milano, Feltrinelli, 1989, pp. 61-63.

⁴³ Vedi L. Carrara, *Le parole del disgusto: Antropologia letteraria di un'emozione*, tesi di dottorato in Scienze Umanistiche, Reggio Emilia, Università di Modena e Reggio Emilia, 2015.

⁴⁴ Pietro Martire d'Anghiera, *Sommario dell'istoria dell'Indie Occidentali*, in G.B. Ramusio, *Navigazioni e viaggi*, V, a cura di M. Milanese, Torino, Einaudi, 1985.

⁴⁵ Siamo al cospetto di una specie di "effetto Parmentier" *ante litteram*. Si dice infatti che l'astuto personaggio, dovendo convincere i contadini francesi a fare uso delle aborrite patate, abbia fatto presidiare dalle guardie reali un campo coltivato. I popolani, convinti dalla messinscena che si trattasse di un prezioso e prelibato cibo riservato al Re, cominciarono a rubarle nottetempo abituandosi così al consumo. Che si tratti di leggenda oppure no, il messaggio è abbastanza evidente.

⁴⁶ C. Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Paris, 1955, trad. it. *Tristi tropici*, Milano, il Saggiatore, 1960, pp. 155-156.

⁴⁷ Per un approfondimento sull'alimentazione durante la guerra di Liberazione, vedi L. Carrara e E. Salvini, *Cibo e libertà: Storia e storie dell'alimentazione partigiana*, prefazione di Vinicio Capossela, Bologna, Lupetti editore, 2015 (in stampa).

⁴⁸ E. Vittorini, *Uomini e no*, Milano, Mondadori, 1965, pp. 54-55.

⁴⁹ J. Joyce, *Ulysses*, 1922, trad. it. *Ulisse*, traduzione di G. de Angelis, prefazione di R. Ellmann, nota al testo di H. W. Gabler, Mondadori, Milano, 1991, p. 170.

⁵⁰ È significativo che le ostriche, per antonomasia l'emblema della raffinatezza a tavola, siano invece qui disprezzate e degradate mediante l'avvicinamento a un grumo di muco.

⁵¹ Tendiamo a dimenticare che molti tra i cibi tipici più apprezzati sono l'esito finale della lotta che l'uomo ha intrapreso contro la degenerazione della materia edibile: conserve, salacche, formaggi, salumi, ecc.

⁵² P. Bourdieu, *La distinzione*, cit.

⁵³ K. Komla-Ebri, *Etnocentrismo*, in Id. *Imbarazzismi*, cit., p. 13.

**Spreading the ecological development of the life course
The pedagogical vision of human growth over the economy**

**Alimentare lo sviluppo ecologico del corso di vita
La visione pedagogica della crescita umana oltre l'economia**

MIRCA BENETTON

This paper will explore, according to an ecological paradigm of human progress development, the contribution that Pedagogy can offer to the review of the meaning attributable to growth and wellness concepts. It seems necessary to support an educational process returning the opportunity to live in an environmental-planetarium context where rules cannot be issued only by market. The event Expo Milano 2015 and the related educational projects developed, may be a stimulus for a pedagogical and educational action able to highlight the importance of a renewed environmental education and of a new educational ratio. Pedagogy should build alliances with an economic science alternative to the market. This change should be made in order to orient human growth by an ecological sense and to enhance an human capital based on person centrality. A person who can develop in harmony with the global world environment.

**L'idea di sviluppo in senso ecologico: un modello di
analisi per la lifelong education**

Il ciclo di vita della persona e la costruzione del progetto ad esso relativo sollecitano una rinnovata riflessione educativa – e l'evento *Expo* e il connesso *Progetto scuola expo Milano 2015* offrono un'occasione in tal senso – alla luce del contesto ambientale-planetario in cui ogni vita è inserita e da cui è impossibile prescindere. L'idea di ciclo di vita, del resto, porta in sé la necessaria chiarificazione dei concetti di sviluppo e di crescita umana all'interno degli scenari allargati che si presentano oggi: la loro interpretazione consente di definire l'orientamento dell'azione educativa che ne discende.

La pedagogia del corso di vita è infatti impegnata a studiare, accanto alle componenti eidetiche attraverso cui l'identità umana si esplica, anche le manifestazioni storico-esistenziali che la connotano. Va identificata, perciò, la risposta educativa più conveniente a promuovere, sostenere, orientare il processo di realizzazione personale e comunitaria dei soggetti,

assecondandone movimento e dinamismo, crisi e rotture, ordine e disordine, progettualità e attitudini, desideri e obiettivi, ma mantenendo sempre come sottofondo interpretativo una logica unitaria per la comprensione delle diverse componenti interne e delle interferenze esterne che agiscono nell'intero corso di vita di un soggetto. Si rende così possibile individuare i modi attraverso i quali offrire alla persona le possibilità di orientare, cioè educare la vita in senso 'veramente umano', di alimentare il suo poter essere.

Sulla base del paradigma della complessità e di un'identità umana che si presenta come cosmica e planetaria, pare necessario, dal punto di vista scientifico-metodologico, indagare sullo sviluppo umano appunto in termini ecologici, e non eco-riduzionisti¹, considerando cioè le diverse possibilità di indagine, biologiche, ambientali, sociali, economiche, politiche e psicologiche per giungere ad una progettualità pedagogica.

Il punto di vista ecologico, che «consiste nel percepire ogni fenomeno autonomo (auto-organizzatore, auto-produttore, auto-determinato, etc.) nella sua relazione con

l'ambiente»², permette letture differenziate in ambito sociale, in relazione all'interpretazione delle azioni, delle idee, delle opere, considerando la dialogica complessa che «connette in maniera complementare, concorrente e antagonista da una parte le logiche autonome e interne specifiche del fenomeno, e dall'altra le ecologie del suo ambiente»³. Il paradigma ecologico non concepisce un adattamento passivo ad un equilibrio raggiunto in maniera stabile, ma contempla la possibilità di nuovi sviluppi per la vita umana nell'interazione Natura/Cultura, per cui la società dipende dall'eco-organizzazione naturale che, a propria volta, è trasformata e anche degradata dai processi sociali. Di qui lo sviluppo della coscienza ecologica, che assume un carattere esistenziale, mentre il problema della natura incontra quello della società e dell'umanità.

Alla luce del principio ecologico quale metodo e sfondo all'individuazione del significato di crescita e sviluppo umani, intendiamo soffermarci, nello specifico, sull'opportunità di rivedere la parzialità e riduttività di una lettura prettamente socio-economico-produttiva della *lifelong education* che ha determinato la diversa, e soprattutto confusa, categorizzazione/strutturazione del corso della vita attuale, del progetto esistenziale personale e del suo sviluppo in senso reticolare, con ricadute negative sulla possibilità di mantenere in vita l'intero ecosistema. La pedagogia come scienza dell'agire educativo, che funge da guida all'individuazione del percorso identitario, di umanizzazione della persona in senso personale e comunitario, deve pertanto sentirsi pienamente coinvolta nel chiarire il suo paradigma di tipo ecologico e anche ecosofico⁴, capace cioè di cogliere e guidare le interrelazioni fra sistemi e ambienti, in modo da poter offrire una nuova significatività al concretizzarsi dell'evento educativo, da leggersi in un contesto di sistema planetario che scardina i modelli di educazione messi in atto finora.

L'aspetto che intendiamo approfondire in questo contributo riguarda pertanto l'impegno che la pedagogia dovrebbe assumersi, per quanto utopico ed illusorio esso possa sembrare, nel verificare se e come sia possibile prospettare in termini educativo-formativi le possibilità di crescita e sviluppo umani. Si tratta cioè di avviare la definizione di modelli formativi in un momento in cui la situazione educativa sembra essere proibitiva e la

pedagogia pare trovarsi in una situazione di stallo, considerato che il paradigma pedagogico su cui potrebbe basarsi lo sviluppo ambientale e umano è minato sul nascere dall'assunzione totalizzante di quello antropocentrico di tipo economico-produttivistico, che pontifica anche su questioni educative. Suo tramite

l'uomo è diventato l'asservitore globale della biosfera, ma con ciò stesso si è trovato asservito. È diventato l'iperparassita del mondo vivente e, minacciando di disintegrare l'eco-organizzazione nella quale vive, minaccia così anche la sua sopravvivenza, proprio perché parassita. [...] Scopriamo che nella logica dell'asservimento della natura, che credevamo esclusivamente emancipatrice, era celato anche l'asservimento di noi stessi⁵.

Di fronte alle difficoltà di proporre una lettura pedagogica del progetto di vita umano, che a volte sembrano quasi insormontabili, ci pare comunque importante ritagliare uno spazio di riflessione che concorra a far emergere anche l'equivoco con cui talvolta si affronta il tema ecologico e dello sviluppo sostenibile. In particolare, proprio per non perpetuare uno stile di vita artificialmente costruito e non più difendibile, seppur ammantato da iniziative didattiche pseudo-ambientaliste, pare doveroso interrogarsi relativamente a:

- concetto di sviluppo ecologico in termini pedagogici, considerando l'esistenza di 'entità eco-bio-socio-antropologiche';
- emancipazione pedagogica rispetto all'assunzione del concetto di sviluppo sostenibile in termini esclusivamente economico-produttivi;
- revisione del modello formativo come risultato di una possibile lettura integrata fra pedagogia ed economia, con particolare riferimento all'economia civile⁶.

Chiaramente, andrebbero primariamente approfondite questioni ampie e complesse, fra cui quelle inerenti l'impianto e l'ottica che reggono oggi il sapere pedagogico, o i suoi stessi fondamenti ontologici. Ma se la pedagogia assume acriticamente i paradigmi dell'economia astratta per individuare l'orientamento da imprimere alla vita umana, mutuando così dalla scienza economica il proprio carattere di scienza prescrittiva capace di indicare percorsi educativi nuovi di realizzazione

personale, sociale e globale⁷, rischia di travisare lo stesso concetto di E. Morin di *unità multiplex*. Esso rappresenta la chiave di lettura per comprendere l'ambiente e accompagnare allo stesso tempo l'uomo, il quale vive e si realizza nell'interazione con gli altri e con le cose. E da Morin è possibile cogliere il metodo d'analisi rispetto alla necessità di 'risvegliare l'umanità', considerando cioè che l'evoluzione «sia essa biologica, sociologica o politica, non è mai diretta né regolare [...] il gioco del divenire è di una prodigiosa complessità»⁸. In particolare, lo pseudo-sviluppo della società occidentale odierna, caratterizzato da costrizioni tecno-crono-burocratiche, produce disagio e malessere che si esprimono come nocività e inquinamento ma anche come impoverimento psichico, morale e mentale, proprio perché tale modello è stato assunto in forma astratta, semplicistica e riduzionistica⁹. La via da percorrere richiede invece che si considerino le diverse relazioni che esistono ad ogni livello della realtà, di tipo biologico, antropo-sociologico, etico, noosferico. Contro ogni ottica riduzionista e semplificatrice va rilevato che

l'eco-sistema è all'interno dell'essere vivente che è all'interno del suo ecosistema; l'essere vivente è contemporaneamente prodotto e produttore, mezzo e fine, operatore e operato dell'organizzazione vivente. Bisogna dunque giungere all'idea complessa: *contraria sunt complementa*: due proposizioni contrarie possono essere anche complementari¹⁰.

La pedagogia sembra aver approfondito solo in parte, per diversi motivi, i temi dell'educazione ambientale e della prospettiva ecologica¹¹. Va infatti compiuta una riflessione euristica, epistemologica e metodologica sul senso dell'esistenza umana e sul conseguente modello ecologico che si intenda mettere in campo; l'evento *Expo Milano 2015* potrebbe offrire lo stimolo in tal senso, ma potrebbe anche rivelarsi, in maniera più riduttiva, semplicemente l'occasione per effettuare una rassegna tecnicistico-semplificatoria di esperienze didattiche sulle tematiche ambientali e alimentari, significative più dal punto di vista metodologico che come orientamento al progetto di vita dell'uomo, in quanto avulse o assoggettate ad un macrosistema sociale, economico e politico ritenuto immutabile.

L'ecologia dello sviluppo umano: il significato pedagogico

L'analisi pedagogica sulla crescita, sul divenire umano e sul suo sviluppo non può prescindere dall'esame della nota prospettiva di U. Bronfenbrenner, il quale, attraverso il modello processo-persona-contesto, che utilizza una metodologia cronosistemica in cui si considerano anche le mutazioni temporali dell'ambiente¹², evidenzia come non si possa parlare dello sviluppo di ogni persona senza fare riferimento all'ambiente, alla cultura, alla classe sociale, al contesto in cui essa vive. L'approccio ecologico¹³ valuta attentamente le diverse interazioni organismo-ambiente (dal micro al macrosistema) che connotano la crescita della persona, cogliendo quest'ultima quale 'agente attivo' dotato di potenziali cognitivi, socio-emozionali, relativi al proprio temperamento e alla propria personalità. Essi lo mettono in grado non solo di adattarsi all'ambiente ma anche, rispettosamente, di modificarlo e di crearlo, contribuendo, in tal modo, ad imprimere particolari caratteristiche al suo sviluppo.

Abbracciando una prospettiva interdisciplinare, Bronfenbrenner considera che lo sviluppo umano non è già dato, ma è qualcosa che *potrebbe divenire* sulla base del miglioramento dei potenziali evolutivi, che dipendono a loro volta dalla qualità delle interazioni che si stabiliscono con l'ambiente. La sua visione è stata ricondotta alla bioecologia dello sviluppo umano, in cui si esaminano i diversi sistemi ecologici come interconnessi, inseriti uno nell'altro, coinvolti nel definire lo sviluppo ontologico individuale e inglobanti le funzioni individuali-personali, biologiche, psicologiche e comportamentali di ogni soggetto. In particolare, Bronfenbrenner ha anche evidenziato che nel suo modello bioecologico, processo-persona-contesto-tempo (PPCT), l'espansione della componente personale¹⁴, in maniera circolare, va ad arricchire la comprensione del sistema ecologico, cioè del contesto in cui la persona vive, operando dei cambiamenti¹⁵.

In sintesi la forza motrice dello sviluppo umano è costituita dalle relazioni fra un individuo attivo e il suo sistema ecologico, che si estende dinamicamente su più livelli. Secondo Bronfenbrenner, proprio queste relazioni

rappresentano la direzione principale della strada che bisognerebbe percorrere per migliorare l'esistenza dell'uomo. Le relazioni persona-contesto e il loro reciproco adattamento – gli scambi che avvengono tra persona e ambiente ecologico e che possono portare beneficio a entrambi – dovrebbero, in una prospettiva bioecologica, costituire il *focus* della ricerca sullo sviluppo umano e dei tentativi di migliorare il corso della vita a livello sia individuale, sia sociale. E, infatti, la plasticità di tali relazioni e quindi la possibilità di aumentare le regolazioni adattive che favoriscono lo sviluppo definiscono l'essenza dell'essere umano nell'ambito del sistema di Bronfenbrenner¹⁶.

L'inserimento dell'uomo in un contesto ecologico e sistemico¹⁷, da cui in parte dipende, pone degli interrogativi su come preservarne e gestirne la qualità, nella considerazione che l'ambiente non rappresenta solo un bene strumentale¹⁸. Del resto, anche Morin afferma che

i problemi della qualità della vita, della crescita, della centralizzazione, della tecnica sono inseparabili dai problemi fondamentali dell'organizzazione sociale, e con ciò la coscienza ecologica innesca la riconsiderazione a catena di questi problemi fondamentali. Ma nello stesso tempo si interseca con le ideologie, con i miti, con le ricette, con le semplificazioni politiche nelle quali rischia di svanire o di degradarsi e di diventare ideologia ecologista (la soluzione ecologica come panacea universale)¹⁹.

Colto nell'ottica pedagogica, il modello di Bronfenbrenner, rilevando l'importanza di costruire legami, interazione e reciprocità fra i soggetti e con l'ambiente, contribuisce a caratterizzare ancor meglio l'azione educativa che si rivolge intenzionalmente alla tutela, al riconoscimento e allo sviluppo dell'uomo e che si impegna per la sua 'piena' sopravvivenza. L'evento educativo si realizza in un contesto di condivisione, di riconoscimenti reciproci, di esperienze anche di crisi e vulnerabilità; si struttura attraverso stadi di crescita che non sono meccanicisticamente scanditi per tutti i soggetti e allo stesso modo, in quanto ogni persona vive a modo proprio le fasi di sviluppo. Il processo formativo implicato nel divenire della persona comporta, dunque, l'assunzione di responsabilità da parte dell'educatore, del formatore,

che accompagna il soggetto per la sua realizzazione. La cura educativa si presenta nel suo carattere incondizionato, «si rivolge ad ogni singolo individuo ed è intenzionata a tutelare, a promuovere, a rendere possibile la sua realizzazione per ciò che egli, nella sua unicità, può essere e diventare»²⁰. L'azione educativa non è conformatrice, ma è orientatrice e perfezionatrice, teleologicamente volta a far emergere e consolidare le potenzialità personali; senza il riconoscimento dell'altro diviene impossibile educare.

Lo sviluppo e l'incremento della vita umana nella concezione pedagogica richiede pertanto:

- La presenza di relazioni interpersonali ed educative in cui emerga la responsabilità nella volontà di sviluppare le capacità umane.

- La predisposizione e l'attenzione per un ambiente che consenta alla persona di viverci nella sua pienezza in maniera equilibrata; che contribuisca, cioè, al bene dell'uomo e di tutti gli uomini.

L'esplicitarsi e il realizzarsi delle potenzialità della persona sembra, però, sia difficilmente rintracciabili nel contesto vitale odierno, che non permette di "alimentare" al meglio le facoltà umane in modo "da rendere umani gli esseri umani".

Una particolare criticità in tal senso è facilmente rinvenibile se ci serviamo della categorizzazione proposta da M. Nussbaum per definire alcuni indicatori di riferimento che possono permettere di individuare se la persona venga considerata come una categoria oggetto di sfruttamento altrui o se sia ritenuta degna di rispetto e posta nelle condizioni di vivere una "vita umana". Tali categorie, che costituiscono criteri di valutazione del benessere e sono suscettibili di integrazione, vengono esplicitate come: vita; salute fisica (godere di buona salute, essere adeguatamente nutriti, avere una abitazione adeguata); integrità fisica (avere la possibilità di muoversi, essere protetti contro le aggressioni, godere di una vita sessuale e riproduttiva); sensi, immaginazione e pensiero (avere la possibilità di usare i propri sensi per immaginare, pensare e ragionare in modo informato e critico, esprimendosi creativamente e compiendo esperienze significative); sentimenti (giungere ad un equilibrio emotivo-affettivo mediante forme di associazione umana cruciali per lo sviluppo); ragion pratica (pervenire alla concezione del bene ed impegnarsi in una riflessione sulla

conseguente progettazione della propria vita); appartenenza (il vivere con gli altri e per gli altri, mostrare preoccupazione per il prossimo e sviluppare forme di interazione sociale, comprendere la condizione altrui, sviluppare forme di amicizia e di giustizia, poter essere trattati in maniera dignitosa); altre specie (essere in grado di vivere in relazione con gli animali, con il mondo della natura, dimostrando interesse e avendone cura); gioco (poter godere di attività ricreative); controllo del proprio ambiente (a. politico: poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche, avere libertà di parola e di associazione; b. materiale: avere diritto al possesso della terra come concreta opportunità, avere diritto di cercare lavoro e di lavorare in maniera umana esercitando la ragione pratica)²¹.

Si nota, sin dalla prima analisi dei componenti di tale lista, come si tratti di riconoscere il diritto ad ogni singola persona all'interno della comunità di sviluppare le facoltà umane per potersi realizzare umanamente. Alcune capacità richiamano direttamente prospettive tematizzate dall'*Expo* (si veda, ad esempio, il riferimento al diritto al nutrimento, al controllo dell'ambiente e alla specie), ma soprattutto individuano nell'educazione, oltre che la presenza di adeguati supporti materiali, degli strumenti che contribuiscono primariamente alla piena espressione delle attitudini umane e non il loro spreco²².

L'«approccio della capacità» come proposto da Nussbaum, associato ad un elenco che ne definisce la presenza, considera che le persone dispongano di potenziali che permettono loro di sviluppare le funzioni umane e perciò di procedere nella realizzazione. Diventa fondamentale, pertanto, garantire «l'alimentazione, l'educazione e altre forme di sostegno»²³, predisporre l'ambiente materiale e istituzionale perché le persone possano avere la possibilità di esprimere le loro capacità e compiere le loro scelte riguardo agli 'obiettivi di funzionamento' che veicolano il loro progetto di vita. Il processo di realizzazione della persona, data l'incompiutezza, l'indeterminazione e la dipendenza da cui è connotata sin dalla nascita, richiede necessariamente il presidio pedagogico, che si esplicita nell'organizzazione di un percorso educativo di cura. Esso si svolge in modi diversificati, con interrelazioni sistemiche ed ecologiche, e soddisfa le condizioni di bisogno che si presentano in maniera diversa nelle età

della vita e permettono alla persona di esprimere le proprie capacità: dal cibo alla salute, all'integrità fisica, all'immaginazione, all'appartenenza, all'assenza di discriminazione e di sfruttamento, alla libertà politica²⁴.

La crescita come soddisfazione dei bisogni: approccio pedagogico ed economico

Ecco dunque il principio della fine; fine della civiltà dell'auto e della velocità, dei vuoti a perdere, dei tessuti da gettar via, degli abiti che durano solo una stagione, fine degli immobili senza isolamento termico, di vetro, di metallo, e di veli di cemento, che bisogna refrigerare in estate e rimpinzare di calorie in inverno; fine delle orgie di plastica, di luce, di fertilizzante, di cemento, d'acciaio, che caratterizzano le società cosiddette del consumo²⁵.

La concezione pedagogica di sviluppo della vita umana pare surclassata dall'assunzione del paradigma dominante legato ad una particolare tipologia di analisi economica, la quale fa riferimento ad un sistema produttivo del consumo, anche alimentare, fine a se stesso, che saccheggia le risorse non rinnovabili, distrugge il pianeta e aliena l'uomo e le sue possibilità di realizzazione. Siamo alle prese, secondo quanto ben ribadito da Latouche, con una «economia 'astratta', estranea alla realtà dell'esistenza degli individui e che disprezza totalmente la questione ambientale»²⁶, che sembra nutrirsi di vita propria al di fuori delle esigenze umane. L'uomo tecnicizzato rappresenta oggi una funzione al servizio dell'economia e costituisce un oggetto per il profitto mercantile. L'idea prevalente di economia, de-situata dall'uomo, ha tradotto, perciò, lo sviluppo in

un'impresa di occidentalizzazione del mondo che omogeneizza, piaccia tutte le differenze e distrugge tutte le culture. Di fatto le nega. In realtà l'uomo vive nella cultura e per la cultura. E lo sviluppo sostituisce la cultura con che cosa? Con il consumo. [...] Lo sviluppo non è sostenibile perché si basa sulla distruzione delle culture e non soltanto sulla distruzione degli ecosistemi. Il concetto di sviluppo sostenibile è un concetto tossico²⁷.

L'idea di sviluppo mutuata esclusivamente dall'economia pone in primo piano il principio del consumo e dà valore agli oggetti, a cui vengono ricondotte anche le persone.

I consumi, perciò, sono un punto di vista interessante attraverso il quale osservare e interpretare le tendenze e i cambiamenti in atto nel nostro contesto sociale. Il consumo è oggi l'anello di costruzione tra identità personale, integrazione sociale e sistema economico e produttivo. Viene interpretato e vissuto come fattore di identità, di appartenenza e di integrazione, oltre che di relazione sociale. Sembra, infatti, che uno dei fattori che determinano i percorsi di vita e definiscono le differenze di *status* sia legato alla possibilità o meno di accedere a determinati beni di consumo che svolgono un ruolo fondamentale nel creare e sostenere l'identità degli individui nel loro contesto sociale²⁸.

Secondo Latouche, che utilizza notoriamente espressioni forti e provocatorie capaci di sollecitare la riflessione critica, un cambiamento potrebbe essere possibile nel momento in cui l'economia come dimensione pervasiva del vivere umano – la società di mercato – con la sua previsione di *onnimercantilizzazione* del mondo²⁹, lascia il posto ad una *politica ecologica*. Ad una società della crescita andrebbe sostituita una società della decrescita o dell'«abbondanza frugale»³⁰, apparente ossimoro che offre una lettura diversa dello sviluppo umano e che denuncia la falsa opulenza in cui viviamo, in una società dell'illimitato che è anche della frustrazione. L'estensione e l'attribuzione del paradigma economico-produttivistico al divenire dell'uomo ha stravolto, infatti, l'idea di bisogno e di cura e quindi anche la visione educativa di crescita e sviluppo. Viviamo nella società dell'apparente abbondanza, in realtà ci troviamo in quella della scarsità, in quanto la società dei consumi crea bisogni sempre nuovi la cui soddisfazione non avverrà mai, non essendovi limiti al consumo. Nell'economia astratta, come rileva Anders, l'uomo viene foggato non soltanto mediante la standardizzazione dei prodotti ma anche attraverso quella dei bisogni. «*Impara ad aver bisogno di ciò che ti viene offerto!*»³¹. Vi è una «istituzionalizzazione della soddisfazione dei bisogni»³² che conduce all'artificializzazione della vita umana, a comportamenti stereotipati ed uniformati, nonché al monopolio dello strumento che controlla in maniera esclusiva la soddisfazione del bisogno. L'economia astratta incrementa così la società dell'avidità, che non conosce la solidarietà e

il senso della comunità. E poiché la crescita infinita è incompatibile con un mondo finito, l'indice dell'impronta ecologica evidenzia che il modo di vita attuale non è sostenibile a lungo³³.

L'inquietante ansia predatoria, che costituisce una conseguenza dell'applicazione del paradigma economico allo sviluppo umano, rappresenta una sorta di trasformazione dell'azione umana che si esprime nei rapporti con le cose e con gli altri. Da una parte, dunque, la pedagogia deve predisporre alla tutela dell'umano ritrovando la giusta definizione dei bisogni, che si evolvono in desideri, cioè in aneliti alla completa realizzazione, e sono di varia natura, come lo stesso Maslow ha evidenziato nella sua concezione umanistica e olistica dello sviluppo umano: «È allora il caso di postulare un desiderio di capire, di sistemare, di organizzare, di analizzare, di cercare relazioni e significati, di costruire un sistema di valori»³⁴.

Una volta ricomposta la dimensione 'umana della persona', secondo anche quanto espresso da Nussbaum, va ridato il corretto valore ai diversi legami 'ecologici' che la persona stabilisce nel direzionare la sua crescita. L'educazione si costituisce dunque anche come educazione ambientale, in quanto il nutrimento della vita umana ha a che fare con una visione ecologica della persona, inserita in un contesto ambientale con cui intesse relazioni da cui viene trasformata e che trasforma. È nell'ambiente, tramite le persone e le cose, che la persona cresce e si sviluppa. È rispetto ad esso che l'evento educativo prende corpo per orientare la persona ad agire responsabilmente per il proprio benessere personale, che non può essere scisso da quello comune se ci si pone nella prospettiva futura di sopravvivenza dello stesso pianeta. Lo stesso Dewey scriveva:

Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. [...] Mediante questa educazione l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà.[...] La sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova. Tali esigenze lo stimolano a agire come membro di

un'unità, a uscire dalla sua originale angustia di azione e di sentire, e a pensare a se stesso dal punto di vista del benessere del gruppo del quale fa parte³⁵.

È necessaria l'educazione al mantenimento o, meglio, alla ri-creazione del connubio uomo-natura, oggi quasi scomparso, ponendo alla base del processo la coscientizzazione del significato di umanizzazione della persona, la quale è responsabile nella gestione dello sviluppo, che è biologico e anche culturale, quindi educativo, ed è capace perciò di costruire un progetto di vita in senso ecologico, cioè coinvolgente persone, culture, ambienti.

Quale educazione ambientale?

La riflessione pedagogica sull'evento *Expo 2015* potrebbe dunque con una certa facilità andare ad esplorare specificatamente alcune delle numerose tematiche che la manifestazione milanese sollecita ad analizzare, abbozzando una proposta progettuale educativa in relazione ai temi dell'educazione alimentare, dello spreco alimentare, del riciclo, della salute e del benessere... E quindi, anche in riferimento ai principi che fondano l'educazione ambientale, non esenti comunque da ambiguità e contraddizioni, presenti nella *Carta di Belgrado*³⁶ dell'UNESCO del lontano 1975, nella *Dichiarazione di Tbilisi* del 1977, nella *Dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo* della Conferenza delle Nazioni Unite e nella *Carta della Terra* elaborata dalle Organizzazioni non governative in occasione del Vertice della Terra tenutosi a Rio de Janeiro nel 1992³⁷ e che ha dato il via alla produzione di numerosi trattati, e nella *Carta della Terra* approvata dall'UNESCO nel 2000, si potrebbe procedere all'individuazione degli obiettivi formativi da sviluppare mediante adeguate progettazioni educative. Essi, parafrasando Mortari, possono essere riferiti alla maturazione della «consapevolezza dell'importanza dell'ambiente globale», all'elaborazione di «problemi complessi del rapporto uomo-ambiente», allo sviluppo di «atteggiamenti di interesse per l'ambiente», all'acquisizione di «competenze per fornire un contributo alla soluzione dei problemi ambientali» e al miglioramento della qualità della vita³⁸.

Non si vorrebbe, però, che, restringendo tali obiettivi su proposte educative a breve raggio esse finissero col ripiegare su se stesse, avallando una logica conoscitiva del particolare, di tipo lineare e settoriale. Così, anche la manifestazione *Expo*, una volta conclusasi, potrebbe coprire e lasciare invariati un sottofondo, un ambiente, una cultura, un modo d'agire che, anziché sistemici e complessi, appaiono piuttosto dell'illimitato, dello spreco, del disumano, che evidentemente non sono educativi e che fanno trasparire delle crepe di cui tutti avvertono i risvolti nella quotidianità dell'esistenza.

Se manca l'orizzonte di senso, che ha una connotazione ecologica ed etica e rappresenta il macro in cui inserire le singole attività didattiche – cioè il micro –, diventa quasi impossibile pensare che tali iniziative possano avere una carica innovativa e di modificazione dell'esistente. Non si può disconoscere che la rarefazione dell'intervento pedagogico in relazione all'idea di sviluppo umano sia andata di pari passo con l'assunzione *in toto* di talune teorie economiche sul comportamento umano, le quali non si sono rivelate affatto neutrali e hanno condotto ad una sorta di riduzionismo nel modo di porsi della persona rispetto all'ambiente e agli altri. Il dominio del modello dell'economia di mercato, centrato sull'azione individualistica del sottrarre avidamente agli altri per l'immediato possesso pena la stessa distruzione futura, ha indotto a concepire la globalizzazione come possibilità di fruizione, o scempio irreversibile, delle risorse altrui³⁹. La presunta formazione e valorizzazione stessa delle risorse umane viene spesso intesa in tale ottica di preparazione al processo di saccheggio di materie e soggetti.

L'*Expo* e i progetti educativi connessi alla manifestazione, pur presentandosi con un'accattivante scenografia ecologica, potrebbero mantenere comunque inalterati i modelli comportamentali a cui si educano le nuove generazioni. Del resto, pur senza volere qui approfondire il tema, la problematica è simile a quella che contrappone sostanzialmente tre filoni del movimento ecologista, come sottolinea Mortari: *deep ecology*, *social ecology* e *shallow ecology*. I cosiddetti 'ecologisti superficiali o riformisti' ritengono che i problemi ambientali possano essere affrontati senza andare a ridiscutere le basi etiche e filosofiche a cui fa riferimento la società attuale, ma puntano soprattutto su cambiamenti di tipo gestionale-

tecnologico. Per i *deep*, ma anche per i *social ecology*, la corrente superficiale lascia invariata la visione antropocentrica-utilitaristica nel rapporto uomo-natura e quindi non riesce a fondare un'autentica visione ecologica che colga la specificità della vocazione umana e allo stesso tempo la sua responsabilità nel proteggere i sistemi complessi in cui si trova⁴⁰. Il rischio che ci pare di intuire è che le iniziative educative sollecitate dall'*Expo* con il progetto *Expo scuola*, pur anche potendo raggiungere obiettivi ecologici a breve termine, si inseriscano però, senza compiere il tentativo di ridiscuterlo, in un sistema economico-politico che continua a definire gli stili di vita delle persone in un certo modo; sostanzialmente, si effettuerebbe un'azione educativa, che si tradurrebbe a livello scolastico nel «fornire una corretta informazione ecologica e [nel] promuovere l'acquisizione di elementari comportamenti di rispetto per l'ambiente»⁴¹. L'analisi pedagogica spesso si accontenta di tali azioni a breve e medio raggio, che però non ridiscutono le prospettive socio-ambientali su cui si basano e la filosofia economica di fondo che le caratterizza.

La scienza educativa, se si pone degli intenti emancipativi e migliorativi rispetto al contesto e di salvaguardia del divenire della persona, ha dunque la necessità, innanzitutto, di ribadire il significato pienamente umano ed etico che attribuisce alla crescita e allo sviluppo nel corso della vita. Appare improcrastinabile ricondurre l'economia verso l'uomo, rapportandosi ad una società in cui sia possibile l'esercizio della dignità umana secondo una prospettiva interdisciplinare di tipo ecologico e biocentrico, ecosofico, intendendo con tali espressioni l'azione di conoscenza, riconoscimento e valorizzazione della diversità biologica e culturale nell'ambiente planetario, nella relazione tra esseri umani, natura e universo regolata da principi democratici ed equi. Poiché anche l'economia rappresenta una costruzione umana, pare possibile pensare che la pedagogia consideri l'opportunità di interessare rapporti scientifici che non considerino l'economia di mercato di tipo individualistico in senso ineluttabile, ma prospettino uno sviluppo economico diverso e tale da incrementare nuove pratiche di vita e di sviluppo umano.

Dall'uomo consumatore all'uomo ecologico: le possibilità dell'economia civile per la ripresa dell'umano

L'attuale atteggiamento di coloro che difendono il dominio tecnico sulla natura è un atteggiamento irresponsabile e arbitrario perché ignora le migliaia di bambini che ogni giorno muoiono di fame, le migliaia di animali, piante, pesci e uccelli sottoposti a trattamenti crudeli, le foreste e le popolazioni eliminate su scala massiccia. Noi viviamo sotto l'egemonia di un modello di sviluppo fondato su relazioni economiche che privilegiano soprattutto il mercato, abusando della natura e degli esseri umani, trattandoli come mere risorse e fonti di guadagno⁴².

Per l'analisi che qui stiamo conducendo è essenziale sottolineare che nella situazione odierna le relazioni umane, fondamentali per la crescita umana, sembrano farsi sempre più scarse e soprattutto inautentiche, schiacciate da una sovrastruttura economico-produttiva dominante che fa venir meno e rende irrilevante la responsabilità dell'uomo nell'intessere relazioni tra individui e ambienti che siano ecologiche, educative, umane, e quindi etiche. Difatti, «la concezione di uomo tradizionalmente accettata nelle teorie economiche è quella di un consumatore di cose, razionale e privo di legami interpersonali, che interagisce con i suoi simili solo attraverso *scambi di mercato*»⁴³. L'immaginario capitalistico⁴⁴, inteso nel senso di società di mercato, ci ha ormai assuefatto all'idea che il cammino e la crescita dell'umanità sono determinati dall'implementazione del sistema produttivo; ciò ha condotto allo sconvolgimento dei rapporti e delle reti sociali, non più in grado di sostenere lo sviluppo 'realmente umano'.

Dialogicità, reciprocità, gratuità rappresentano oggi dimensioni/capacità che paiono avere, in termini economici, poca attinenza con la crescita umana. Anche l'azione educativa sembra negli ultimi decenni avallare passivamente l'assunzione di uno stile di vita 'economico' poco consona all'umanizzazione della persona; lo sviluppo è stato letto come individuale benessere materiale e la posizione dell'individuo rispetto all'ecosistema di tipo predatorio permane anche nel rapporto con gli altri esseri umani. L'altro – risorsa naturale ambientale o persona – è divenuto un bene di consumo da utilizzare per tentare di

appagare i bisogni individuali e per raggiungere i propri risultati. Tale percorso conduce irrimediabilmente al naufragio della persona, misconoscendo la sua coscienza ecologica e la sua stessa matrice antropologica, in una riduzione funzionalistica che non ammette la reciproca appartenenza degli individui e annulla il passaggio «da un'etica dell'autonomia all'etica della disponibilità»⁴⁵.

La pedagogia dovrebbe impegnarsi in tal senso perché

le nostre società comprendano le loro vitali connessioni con l'ambiente. Così come sempre più incombente è la necessità di rendere lo sviluppo umano plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria, a cui abbiamo il dovere di aspirare. Il valore delle scienze, in questo percorso, si fa grande. Il ripristino di un opportuno orientamento alla persona umana, allora, si impone come irrinunciabile, affinché il contributo delle scienze sia positivo ed effettivamente orientato al senso comune⁴⁶.

Invece il dogma a cui viene “formata” la persona sembra riferirsi all'acquisizione di strumenti che valorizzino la scaltrezza con cui poter evidenziare la propria competenza nel colonizzare quanto la circonda, nel compiere rapacemente atti di razzia su tutto. Difficilmente trova adepti la visione secondo la quale si può stare bene e trovare il ‘nutrimento’ umano se si ricreano le risorse e se si offre la possibilità ad ognuno di usufruirne condividendole. Sembra piuttosto essere diffusa in ogni pratica umana, anche in quella educativa, la logica del mercato secondo ‘la competizione posizionale’, in cui

lo scopo dell'agire economico non è la tensione verso un comune obiettivo – come l'etimo latino “cum-petere” lascerebbe chiaramente intendere – ma l'hobbesiana “mors tua, vita mea”. È in ciò la stoltezza della posizionalità, che, mentre va a selezionare i migliori facendo vincere chi arriva primo, elimina o neutralizza chi arriva “secondo” nella gara di mercato. In tal modo il legame sociale viene ridotto a rapporto mercantile e l'attività economica tende a divenire inumana e dunque ultimamente inefficiente⁴⁷.

Vi è anche un'altra visione economica, quella dell'economia civile, di cui l'economista Zamagni è un sostenitore⁴⁸, che propone invece esperienze di socialità

umana all'interno della vita economica e che vede nel mercato non un luogo di sfruttamento e sopraffazione ma un ambito in cui operare per la soluzione dei problemi della società, per una riconciliazione fra individuo e comunità, mercato e vita civile, contratto e gratuità⁴⁹. È importante così che la pedagogia riconosca il valore dell'iniziativa imprenditoriale, per inquadrarla però nella dimensione della realizzazione integrale dell'uomo. L'economia civile si pone in maniera critica

verso l'obiettivo tradizionale del *self-interest*, individuato come il principale criterio di razionalità dell'*homo oeconomicus*. L'educazione, rivolta a porre l'enfasi su comportamenti non-strumentali ma *espressivi* di virtù civili, si configura secondo una razionalità del noi (*we-rationality*), dove *l'anelito alla felicità della vita sociale ha da essere interpretato anche nell'ordine della dimensione economica*⁵⁰.

Il processo educativo deve prendere atto di tali possibilità per scardinare la regola che sembra guidare l'azione anche delle giovani generazioni, quella per cui esiste solo la logica del ‘dare per avere’ o del ‘dare per dovere’⁵¹. Di contro, si tratta di inserire il principio della gratuità e la prassi della reciprocità, che divengono elementi costitutivi di una nuova visione economica che mira al bene comune e permette la stessa sopravvivenza dell'uomo, del pianeta e l'avvento di una società ecologica⁵². In tal modo si potrebbe cominciare a rivedere un processo che sembra quasi irreversibile, la “trappola della povertà”, secondo il quale la mancanza di cibo per alcune fette di popolazione non è dovuta oggi alla carenza di risorse in assoluto, ma alle norme e ai principi che regolano il mercato globale:

La fame non è una tragica novità di questi tempi; ma ciò che la rende oggi scandalosa, e dunque intollerabile, è il fatto che non è la conseguenza di una “*production failure*” a livello globale, di una incapacità cioè del sistema produttivo di assicurare cibo per tutti. È piuttosto una “*institutional failure*”, la mancanza, cioè di adeguate istituzioni, economiche e giuridiche, il principale fattore responsabile di ciò⁵³.

Inoltre, come afferma Sen, non va assunta acriticamente l'idea che il mercato possa garantire automaticamente la

libertà d'azione della persona, né tanto meno la sua felicità:

La retorica a cui spesso si fa riferimento di mercati capaci di rendere le persone “libere di scegliere” deve essere unita 1) alla specificazione dei criteri di cosa si intende per “libertà di scelta” e 2) all’impiego di questi criteri per esaminare e vagliare quello che il mercato fa e non fa⁵⁴.

Sen distingue la *libertà di agire* dalla *libertà di conseguire*. Con la prima si intende sostanzialmente la possibilità di iniziativa autonoma, con la seconda si intende il diritto ad ottenere sulla base delle azioni proprie e di quelle altrui. Poiché il vivere in comunità non è solo una scelta dell’individuo, ma un suo elemento costitutivo, va compreso se spetti solo al mercato individuare quali regole e quali valori attribuire a tali libertà di scelta. Nel corso del tempo i valori hanno assunto una dimensione privata, e ciò ha fatto sì che le interazioni economiche siano state rette solo dalla competizione e che le leggi anonime del mercato si siano sostituite alle relazioni interpersonali, fino ad arrivare a concepire come unico stimolo all’azione quello di trarre il massimo profitto individuale. Ciò ha offuscato valori quali la fiducia reciproca, l’impegno, il rispetto dei termini contrattuali, provocando l’estendersi di frode, corruzione, disastro planetario. Di qui le conseguenze che ormai sono sotto gli occhi di tutti e coinvolgono ognuno anche in relazione al modo di condurre i quotidiani rapporti interpersonali. Vanno quindi riconsiderati valori diversi, pensando di introdurre ‘un’etica degli affari’.

Ci sono anche altri valori – in un certo senso più sofisticati – importanti per alcuni aspetti ulteriori della buona riuscita delle attività economiche, quali la protezione dell’ambiente, la lotta alla povertà, la prevenzione della disoccupazione, e così via. [...] Esiste un legame evidente tra i valori e la natura dei risultati raggiunti che possono essere cose semplici, come impedire che venga gettata immondizia sulle strade o riciclare i materiali di scarto, oppure più complesse, come offrire un supporto adeguato da parte della comunità alle persone economicamente svantaggiate e combattere l’esclusione e l’isolamento sociale⁵⁵.

Il rispetto per la dignità umana e quello per le risorse

planetarie, alle quali la persona partecipa, vanno dunque di pari passo. La società occidentale, invece, con l’ottica mercantile e produttivistica fine a se stessa ha finito con il liberare, anziché contrastare, “passioni tristi” come l’ambizione, l’avidità, l’invidia e l’egoismo.

La modernità ha creduto che i vizi privati, canalizzati dall’economia attraverso l’interesse, diventassero delle virtù pubbliche, lavorando, all’insaputa di chi ne era portatore, per il bene comune. Di conseguenza, quei vizi potevano essere scatenati senza pericolo. E allora nelle buone scuole di economia (e non solo) si predica: “Coraggio, ragazzi! Pensate al vostro interesse, all’interesse dell’impresa, del padrone! Dovete essere dei killer, arraffate tutto quello che potete!”. Ma il risultato è ben lontano dalle aspettative dei partigiani del *laissez-faire*, anche se la concorrenza è regolata dalle norme fissate dalla Commissione europea⁵⁶.

Il reputare le relazioni economiche quale modello onnicomprensivo fondato sulla finanziarizzazione ha prodotto una sostituzione delle relazioni intersoggettive con ‘transazioni anonime e impersonali’, ha fatto sì «che valori come lealtà, integrità morale, relazionalità, fiducia venissero accantonati per fare spazio a principi d’azione finalizzati al conseguimento dei risultati a breve termine»⁵⁷. Le relazioni della nuova cultura finanziaria sembrano essersi estese anche a livello di rapporti sociali ed educativi, trasformando, in senso pervasivo, l’uomo in speculatore, arrivando ad identificare tale modalità d’agire in una sorta di sua ‘attitudine e predisposizione caratteriale’. Evidentemente, su queste basi, appare complesso pensare di dar vita all’evento educativo, che, come già evidenziato, privilegia una strategica relazione interpersonale sorretta dall’intenzionalità per la cura dell’autenticità di ogni persona.

In un plausibile dialogo fra economia e pedagogia va allora messo in risalto e ripristinato il possibile nesso fra ‘fraternità ed economia’, ricordando che è con l’avvento del sistema capitalistico che, al contrario, «il principio di reciprocità si perde per strada»⁵⁸. Paradossalmente, la sua vanificazione può divenire controproducente per lo stesso sistema economico, in quanto sono i beni relazionali che costituiscono il collante delle società. Il modello economico attuale riesce infatti a soddisfare certi bisogni

materiali ma non quelli relazionali e spirituali, tipici dell'uomo, poiché «un bene relazionale è il bene che può essere prodotto e fruito soltanto *assieme* e simultaneamente da coloro i quali sono gli stessi produttori delle relazioni che li coinvolgono»⁵⁹. Poiché le teorie economiche sembrano incidere sullo stesso comportamento dell'uomo, va smontata la concezione secondo la quale la visione dell'economista è neutra dal punto di vista assiologico⁶⁰. All'interno del mercato va dunque trovato, per Zamagni, uno spazio che sviluppi il principio della reciprocità, in modo tale da rifondare il vincolo sociale e mettere in atto le pratiche di distribuzione della ricchezza secondo un principio di equità⁶¹. In tal modo i cittadini rigenerano i valori della solidarietà, della simpatia, della responsabilità di impresa che se permettono al mercato di non collassare, consentono di far trovare alla società il senso del suo incedere, della sua «crescita umana»⁶².

Se la felicità umana si nutre non tanto dell'accumulazione di merci, quanto dalla qualità delle relazioni umane, che costituiscono il capitale sociale⁶³, va rivalutata la forma di ricchezza, l'alimento umano, derivante dai beni relazionali più che dai beni materiali. Con la creazione della società opulenta la ricerca dell'abbondanza materiale ha funzionato solo nei trent'anni che sono seguiti al secondo conflitto mondiale. La produzione di merci e il miraggio dell'abbondanza hanno infatti rappresentato la logica compensazione rispetto al precedente periodo di privazioni e stenti. Il sistema poi è degenerato⁶⁴, dando luogo alla società onnipervasiva individualistica dello spreco, di cui si vedono i risultati. Se richiamiamo la tradizione filosofica constatiamo che la felicità consiste nel limitare i nostri bisogni, gestire i desideri ed evidenziare una certa sobrietà, condividendo i nostri beni; essa è opposta all'esagerazione, alla dismisura che caratterizza invece la società odierna. È tempo allora di passare da una visione antropologico-economica legata all'individuo, *in-divisum*, autosufficiente, a quella della persona, come essere-in-relazione che si realizza solo in rapporto con gli altri⁶⁵.

Una possibile alleanza tra pedagogia ed economia nell'educazione ambientale

Alla pedagogia, anziché farsi fagocitare dalle regole

dell'economia astratta, spetta anche il compito di ritrovare il senso dell'umano che deve pervadere la stessa. Non possiamo esimerci dal ricordare ancora una volta che l'approccio paneconomicistico ha contagiato anche i contesti educativi, in cui si tratterebbe invece di operare un cambiamento – che Latouche definisce utopistico in senso positivo⁶⁶ – delle pratiche umane e del modo di significarle, per aprire una nuova strada da percorrere per lo sviluppo umano. Impedire la distruzione dell'ecosistema significa insomma modificare sostanzialmente la società odierna, orientarsi verso la 'sobrietà conviviale e volontaria' e ritrovare ciò che sostanzia la dignità umana.

Uscire dallo sviluppo, dall'economia e dalla crescita non significa dunque rinunciare a tutte le istituzioni sociali di cui l'economia si è appropriata, ma *reinquadrarle* in una logica differente. Non si tratta di abolire tutte le istituzioni colonizzate dall'economico, ma di restituirle alla socialità. Gli scambi di prodotti e di servizi (compreso il lavoro) non sarebbero più dei puri scambi tra cose, oggetto di calcolo monetario, ma ridiventerebbero scambi tra uomini (con le incertezze che ciò comporta...). Insistiamo: l'uscita dall'economia significa esattamente una *Aufhebung* nel senso hegeliano di abolizione/superamento. Ma questa uscita implica la rinuncia all'idea di una scienza economica come disciplina indipendente e formalizzata. La decrescita può dunque essere considerata un "eco socialismo", soprattutto se per socialismo bisogna intendere, con André Gorz, "la risposta positiva alla disintegrazione dei legami sociali sotto l'effetto dei rapporti mercantili e di concorrenza, caratteristici del capitalismo"⁶⁷.

Staccarsi dalla religione della crescita, di fronte ai rischi di *default*, comporta un cambio di mentalità nella propria visione del progetto del corso di vita, che è personale ma al tempo stesso legato alla comunità. Si tratta cioè di avanzare una politica ecologica che scardini anche quella dell'*ecobusiness*, in cui l'economia toglie la possibilità alla persona di gestire il proprio divenire.

Va verificato che un progetto come l'*Expo Milano 2015* nei suoi intenti faraonici persegue finalità a lungo termine di tipo ecologico e di salvaguardia dell'ambiente; se sia, cioè, veramente lo strumento più adatto per affrontare la sfida dello sviluppo o se alimenti comunque la società dei consumi. Si deve evitare che anche la sfida educativa posta

dall'*Expo* si traduca cioè in un pullulare di iniziative e progetti, in una vetrina educativo-sociale-economica in cui gli assunti educativi di fondo rimangono però invariati, che venga presentata cioè un'offerta formativa sostanzialmente legata ad una domanda educativa che segue il paradigma produttivistico. L'individualismo che caratterizza l'approccio sociale rischia, infatti, di tradursi anche a livello formativo, mentre vanno ricercate

strategie d'azione più appropriate per connettere *green marketing* e stili di vita sulla base del principio secondo cui i beni della terra, i prodotti del suolo, l'acqua e le materie prime non appartengono ai primi che se ne impossessano e le sfruttano, ma sono destinati a tutti per il soddisfacimento delle necessità vitali e per il raggiungimento del benessere⁶⁸.

Va indagato, allora, a quali stili di vita la persona vada formata ed educata. Crediamo che per la pedagogia si tratti di ripartire dall'educazione come fondamento della possibilità di crescita umana, della sua sostenibilità per l'edificazione di una casa comune e per «l'educazione della persona alla vita buona»⁶⁹, in una alleanza uomo-uomini-ambiente che combatta l'azione diffusa di noncuranza di ciò che non è possesso immediato individuale, se non di abuso dello stesso. Di qui l'importanza di ridiscutere, anche con la scienza economica, i concetti educativi di capitale sociale, di benessere individuale, e la necessità di ripensare e di agire per la costruzione di rapporti diversi fra persone e ambiente.

In questo senso la pedagogia generale e sociale, quale agire pratico-progettuale sul percorso formativo dell'uomo, deve trovare una possibilità di incontro con l'economia e la politica per definire e orientare un'idea differente di sostenibilità, cioè come possibilità di sviluppo 'ecologico' e quindi integrale dell'uomo.

Il compito di accrescere il benessere umano e la sfida di ridurre l'impronta ecologica al livello minimo possibile costituiscono termini essenziali per dibattere della sostenibilità dello sviluppo. Le questioni in parola, connesse con la capacità globale di carico del pianeta, ossia con l'impatto che l'ecosistema globale può sostenere sul lungo periodo, hanno da essere affrontate con riguardo a diverse

discipline, non ultime quelle economiche e pedagogiche⁷⁰.

L'evento *Expo* contribuisce di certo ad innescare processi di elaborazione di progetti didattici la cui ricchezza e varietà consente di innovare la prassi didattica, ma va fatto lo sforzo di comprendere più in profondità come si possa oggi, di fronte ad un certo assetto economico-politico e culturale, porsi l'obiettivo di "alimentare la persona umana". Certo, il tema «*nutrire il pianeta, energia per la vita*» è essenzialmente una questione educativa. Richiede un lungo e difficile cambiamento che investe diversi ambiti del nostro quotidiano⁷¹. Un cambiamento che sostanzialmente potrà avvenire se alla base dei progetti educativi si potrà porre la discussione sulla logica che sottende l'idea di consumo, e non solo dell'energia e del cibo, ma anche delle persone stesse. Affinché la rassegna dell'*Expo* non si sviluppi in maniera autoreferenziale è opportuno che solleciti, in ambito pedagogico, una discussione sulla generale ristrutturazione del modo di porsi della persona rispetto alla realtà, sul significato e sulla messa in atto delle dinamiche educative che possono dar vita ad una società civile aperta e creativa, regolata dal rispetto della persona e non lasciata al caos esistenziale come pare accada oggi⁷².

Il nutrimento rapportato alla vera crescita umana, inteso come cibo, come sviluppo, come ricerca del benessere, include un certo modo di vedersi e di vedere gli altri, di accostarsi a persone e natura secondo un *ethos* civile capace di considerare lo sviluppo integrale dell'uomo e, alla luce di ciò, come afferma Malavasi, affrontare le questioni critiche «connesse con: l'interdipendenza tra la promozione integrale della persona e il riconoscimento dei diritti dell'ambiente naturale, il rapporto tra cultura d'impresa e sostenibilità educativa, la relazione tra *performance* economica e qualità nei processi formativi che concernono buone pratiche ambientali»⁷³.

Umanizzazione significa sostenere l'uomo – dal latino *homo* e *humus*, terra – a ritrovare le proprie radici e il senso di misura verso l'ambiente e verso di sé, come già rilevato da Spranger⁷⁴. È opportuno individuare l'atteggiamento umano con cui ci si dispone verso la natura; se cioè all'ambiente venga attribuito un valore intrinseco o strumentale; se esso sia solo oggetto della prepotenza dell'uomo e della sua volontà di dominio, nel

tentativo di nascondere la sua precarietà e la sua finitezza rispetto alla natura stessa⁷⁵, o se costituisca motivo di riflessione per operare un ridimensionamento della *hybris* smodata⁷⁶. La prospettiva ecologica richiede un'adeguata problematizzazione pedagogica e, soprattutto, postula una formazione permanente, affinché ogni persona nel corso della propria vita possa preservare l'educazione pienamente umana', nella sua coscienza morale del posto che occupa nel pianeta⁷⁷. L'individuazione del 'limite' e della 'misura' nell'agire della persona fanno parte integrante della sua realizzazione ed esprimono una visione etica dell'uomo su cui dovrebbe far perno l'educazione, anche scolastica. La pedagogia deve riflettere, dunque, su come oggi l'educazione stia aiutando la persona «a maturare la propria posizione nel mondo»⁷⁸, su come contribuisca a salvaguardare la vita e lo sviluppo, su come si possano accompagnare le nuove generazioni ad acquisire uno stile di vita adeguato, umano, in cui la sobrietà e la limitazione non rappresentano la mortificazione della persona umana, ma la possibilità di salvaguardare la sua integrità, che è equilibrio.

Nella crisi attuale, che è *kairos*, momento favorevole, si può cogliere un'opportunità per mettere in moto la resilienza educativa, la possibilità di rispondere positivamente alle sfide. Se il sistema educativo-scolastico stesso è in crisi e se la scolarizzazione scolastica di massa è oggi un veicolo di trasmissione dell'immaginario dell'*homo oeconomicus*, allora si può pensare, se non ad una nuova forma di descolarizzazione della società, come argomenta Latouche pensando a Illich⁷⁹, sicuramente ad una sua ristrutturazione. La pedagogia deve riuscire ad operare una riflessione sull'educativo fra sfera pubblica e privata nella *lifelong education*, per far emergere la chiave di volta della formazione di una persona che sia capace di leggersi e di agire come soggetto individuale e collettivo al tempo stesso: «La vita quotidiana dovrebbe essere uno spazio etico e lo sarà se agiamo preoccupandoci delle conseguenze delle nostre azioni sugli altri»⁸⁰. Perciò non basta assumere lo slogan dello 'sviluppo sostenibile' nei progetti scolastici di educazione ambientale senza tener conto che un certo sviluppo sostenibile non considera i valori della giustizia sociale e della solidarietà, non cambia il rapporto fra finanziatori e finanziati, fra paesi poveri e non⁸¹. La sostenibilità va pensata come possibilità che ad

ogni persona siano riconosciuti i diritti personali e sociali, che sia permesso lo sviluppo del potenziale di crescita nel rispetto e in armonia con la natura, prospettando una qualità di vita per il presente e, per il futuro, di autonomia e di sviluppo del pensiero critico. Se la scuola «è un rituale iniziatico alla magia economica» e se «il sistema globale di educazione-istruzione-formazione contemporaneo è costituito di sapienti variazioni nell'arte della fuga»⁸², ci pare necessario che la pedagogia arrivi a definire una responsabilità etica nella formazione dei soggetti in crescita per non alimentare un mondo, che si sa comunque senza futuro, di ipocrisia e di inganno.

La pedagogia non può affrontare la problematica del rispetto per l'ambiente, per i territori e le comunità coinvolte, dello sviluppo sostenibile, delle «energie per la vita», senza essere sorretta dalla riscoperta dell'umano stesso che si esprima in un'educazione sostenibile⁸³. L'azione formativa deve tener conto della complessità 'ecologica' della problematica, per cui il presidio pedagogico deve andare di concerto con una chiarificazione dei modelli culturali dominanti relativi alle dimensioni umane ecologiche e con l'intervento politico-legislativo. In definitiva, pensando in particolar modo all'intervento scolastico, l'educazione ecologico-ambientale non può ridursi ad una proposta didattica di contenuti riferiti al generico rispetto dell'ambiente e alla corretta distribuzione delle sue risorse. Se l'educazione di per sé è sempre educazione ambientale⁸⁴, essendo l'ambiente parte integrante del corso della vita di ogni persona, vanno fatti oggetto di esame gli stili di vita diffusi oggi, quale visione del mondo e dell'uomo essi sottendano, per comprendere se e come transitare da una visione antropocentrica ad una ecosofica o biocentrica⁸⁵, scegliendo se educare all'agire umano o al fare tecnico e predatorio, con conseguente analisi dei concetti di produttività, di bene, di consumo, di spreco.

Conclusioni

Più riusciremo a comprendere il legame che ci unisce agli altri esseri, più ci identifichiamo con loro, e più ci muoveremo con attenzione. In questo modo diventeremo anche capaci di godere del benessere degli altri e di soffrire quando una disgrazia li colpisce. Noi cerchiamo il meglio

per noi stessi, ma attraverso l'espansione del sé ciò che è meglio per noi è anche meglio per gli altri⁸⁶.

Appare inderogabile la riflessione pedagogica riguardante l'identificazione della missione educativa della scuola e, più in generale, in un contesto di sistema formativo integrato, del significato che l'orientamento educativo assume per lo sviluppo umano. Latouche, ancora, mette in guardia rispetto ad un sistema educativo-scolastico, che 'rituale iniziatico alla magia economica', anziché pensare al benessere reale della persona, seguendo 'il feticismo del Pil' abbraccia una ideologia mercantile, creando delle scuole di 'guerra economica'⁸⁷. Prima ancora di prendere in esame i singoli progetti didattici 'ecologici', ambientali, alimentari, va indagato se la pedagogia stia volgendo un ruolo emancipativo nel mettere in grado ogni persona di valutare in maniera critica e autonoma le proprie scelte di vita o se si adegui alla formazione del consumatore moderno, che allo stesso tempo è anche colui che, così come non rispetta l'ambiente, allo stesso modo non attribuisce valore e dignità nemmeno alle persone. Certo, si tratterebbe di predisporre 'un'educazione rivoluzionaria', che, come esplicita lo stesso Latouche, non è facilmente e immediatamente proponibile. Trattandosi però di un cambiamento culturale la scuola e le agenzie educative appaiono investite appieno del compito, come Dewey aveva chiarito considerando l'educazione per la pratica democratica. La pedagogia può essere sollecitata

dall'evento *Expo* a rivedere sia l'approccio conoscitivo in senso ecologico, sia i postulati antropologici ed ecoantropologici⁸⁸ su cui si fondano gli orientamenti educativi della *lifelong education* per l'umanizzazione della persona in una prospettiva planetaria. La ricerca delle interconnessioni in senso Batesoniano⁸⁹, concepite sia come possibilità di creare legami, policentrici e complessi, fra le diverse scienze – fra cui la pedagogia e l'economia – sia come *modus operandi* della persona 'contestualizzata', consentirebbe di orientare in miglior modo il progetto di vita umana. Con Gorz, potremmo allora chiederci, «se bisogna cambiare la crescita o cambiare il prodotto»⁹⁰, modificare le procedure o individuare una nuova forma di economia che sia di supporto alla realizzazione umana, cogliendo il rapporto che unisce gli esseri umani, attribuendo valore alle diverse realtà naturali, senza vedere nell'uomo solo il dominatore. Agli 'ingegneri dell'anima' vanno affiancati i docenti, gli educatori, i maestri capaci di educare persone, in grado di associarsi liberamente in vista di mete comuni 'con il massimo di autonomia individuale e collettiva'⁹¹, per evitare il saccheggio planetario di tutto e di tutti. Come affermava Bateson nel lontano 1970, a proposito della crisi ecologica e delle false idee circa il potere di controllo e di dominio dell'uomo sull'ambiente o relative al determinismo economico come cosa ovvia e sensata e reso possibile dalla tecnica, «la nostra non è l'unica maniera di essere uomini: è concepibile che la si possa cambiare»⁹².

MIRCA BENETTON

mirca.benetton@unipd.it

Professore associato di Pedagogia generale, Università di Padova
Associate Professor of Pedagogy, University of Padua

¹ E. Morin, *Il pensiero ecologico (L'écologie généralisée)*, 1980), Hopefulmonster, Firenze 1988, p. 126.

² *Ivi*, p. 107.

³ *Ivi*, p. 120.

⁴ In questo contributo non ci soffermiamo sull'analisi delle differenziazioni circa l'uso dei termini ecologia, ecologia profonda, olistico, ecosofia, biocentrismo. Per un approfondimento si veda P. Pagano, *Antropocentrismo, biocentrismo, ecocentrismo: una panoramica di filosofia ambientale*, «Energia, ambiente ed innovazione», 2, 2004, pp. 72-96; P. Pagano, *Filosofia ambientale*, Mattioli 1885, Fidenza 2002. G. Salio, *Ecologia profonda ed ecosofia*, in A. Naess, *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita (Okology, samfunn og livsstill)*, 1976), Red Edizioni, Como 1994. Consideriamo qui il paradigma ecologico nella sua 'idea complessa', consapevoli però che l'uso dei diversi termini presenta delle ambiguità. Certa ecologia

profonda può, ad esempio, celare un atteggiamento antiumanistico quando propugna il controllo delle nascite per l'equilibrio ecosistemico. Il biocentrismo può anche condurre ad una sottovalutazione della peculiarità della condizione umana ponendo l'uomo alla stregua di tutti gli altri esseri viventi, per contrastare la visione dell'antropocentrismo forte secondo il quale l'uomo può disporre totalmente della natura. L'ecosofia presenta le sue ipotesi in un quadro concettuale più di tipo intuitivo spirituale che fondato razionalmente su principi scientifici, mentre l'olismo con la supremazia del tutto sulle parti, può indurre ad una svalutazione del singolo. L'approccio ecologico di E. Morin evidenzia proprio la complessità dei sistemi aperti in cui l'uomo è inserito e considera l'*unitas-multiplex*, in cui l'unità è di tipo complesso, emerge nel rapporto fra le parti, ed entrambe sono considerate. Ciò comporta il superamento dell'analisi riduzionista dovuta alla contrapposizione fra scienze della natura e scienze umanistiche, per la costruzione di un loro sodalizio che permetta di cogliere l'identità umana in tutta la sua varietà e complessità, collocata in un sistema ambientale rispettabile per l'individuazione delle radici dell'uomo e del suo stesso futuro. In tale contesto va rilevata l'ambiguità del principio di sostenibilità ma anche la sua possibilità di evoluzione positiva in una visione eco-sistemica.

⁵ E. Morin, *Il pensiero ecologico*, cit., pp. 100-101.

⁶ «Il discorso pedagogico ha da sviluppare una comprensione adeguata delle peculiarità dei processi economici attuali, considerando “il carattere riduzionista di gran parte della teoria economica contemporanea”, la quale, proprio in quanto “costruita su una visione distorta dell'agire umano”, pare non essere in condizione di interpretare diversi nuovi problemi che interessano le società contemporanee, dal degrado ambientale all'aumento sistematico delle ineguaglianze sociali. [...] Le categorie comunemente impiegate per descrivere il funzionamento di un sistema economico, adottate per esempio nelle teorie dell'equilibrio generale che si ispirano a M.E.L. Walras, sono dominate da un pressoché assoluto “individualismo assiologico”; i modelli di puro scambio, in particolare, rappresentano un caso assai indicativo» (P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 183).

⁷ Cfr. A. Granese, *Etica della formazione e dello sviluppo, “nuova economia”, società globale. Preliminari pedagogici a una ricostruzione filosofica*, Anicia, Roma 2002. «Il paradigma pedagogico ricavato dalla considerazione dello sviluppo individuale nell'arco di tutta la vita, scandito in fasi di età in una successione determinata da leggi biologiche e condizionata da leggi, abitudini e convenzioni sociali, subisce un significativo rivolgimento se si pongono in connessione i problemi e gli schemi dell'evoluzione personale e i percorsi dell'evoluzione impersonale su scala planetaria» (Ivi, p. 238).

⁸ E. Morin, *Dove va il mondo? (Où va le monde?)*, 2007), Armando, Roma 2012, pp. 22-23.

⁹ Ivi, pp. 43-45.

¹⁰ E. Morin, *La sfida della complessità (Le défi de la complexité)*, 2011) Le Lettere, Firenze 2011, p. 53.

¹¹ E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma 1998, p. 12.

¹² U. Bronfenbrenner, *Ecological systems theory*, in R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*, Jessica Kingsley, London 1992, pp. 187-249.

¹³ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano (The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design)*, 1979), il Mulino, Bologna 1986.

¹⁴ «Le caratteristiche individuali compaiono effettivamente due volte nel modello bioecologico. Una prima volta quando rappresentano uno dei quattro elementi che determinano la forma, l'intensità, il contenuto e la direzione del processo prossimale”, e successivamente in quanto “risultati dello sviluppo”» (Bronfenbrenner e Morris, cit. in R.M. Lerner, *Prefazione*, in U. Bronfenbrenner (ed.), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo (Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development)*, 2005), Erickson, Trento 2010, p. 24).

¹⁵ Ivi, p. 21.

¹⁶ Ivi, p. 25.

¹⁷ Il concetto di sistema non va ovviamente banalizzato né assunto in maniera statica o rigida, con lo scopo di giungere ad una struttura della realtà totalmente definita. «Al di là delle diverse interpretazioni cui è soggetta la nozione di sistema nell'ambito delle scienze, la sua introduzione nel contesto educativo trova legittimità se viene intesa come un punto di vista all'interno del quale il soggetto mette in atto processi conoscitivi tesi alla ricerca delle relazioni» (L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, FrancoAngeli, Milano 1994, p. 183).

¹⁸ K.E. Goodpaster, *On Being Morally Considerable*, in M.E. Zimmerman et al. (ed.), *Environmental Philosophy. From Animal Rights to Radical Ecology*, Prentice Hall, Upper Saddle River 1998.

¹⁹ E. Morin, *Il pensiero ecologico*, cit., p. 132.

²⁰ R. Fadda, *L'intenzionalità educativa tra progettazione e cura*, in F. Cambi (ed.), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Del Cerro, Pisa 2005, p. 71.

²¹ M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil (Creating Capabilities. The Human Development Approach)*, 2011), il Mulino, Bologna 2012, pp. 39-40; M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2002, pp. 74-77.

²² «Gli esseri umani sono creature tali che, se fornite del giusto sostegno educativo e materiale, possono essere pienamente in grado di assolvere tutte queste funzioni umane» (M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit., p. 78).

²³ Ivi, p. 96.

²⁴ Ivi, pp. 83-84.

²⁵ A. Gorz, *Ecologia e politica (Ecologie et politique)*, 1975), Cappelli, Bologna 1978, p. 23.

²⁶ T. Paquot, *Introduzione*, in S. Latouche, *L'economia è una menzogna. Come mi sono accorto che il mondo si stava scavando la fossa. Conversazioni con Thierry Paquot, Daniele Pepino e Didier Harpagès sul significato e la genesi di un pensiero alternativo (Itinérance. Du tiers-mondisme à la décroissance)*, 2014), Bollati Boringhieri, Torino 2014, p. 13.

²⁷ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 37 e p. 39.

²⁸ L. Bianco, *Maneggiare pensieri per non consumare il mondo. Stili di vita giovanili in tensione tra locale e globale*, “Quaderni di animazione e formazione”, suppl. al n. 3/2006 di “Animazione Sociale”, p. 14. Per un approfondimento sulle possibilità di una crescita alternativa a quella di mercato si veda anche F. Floris (a cura di), *La bambolina da cinque euro. I limiti di un'economia di puro mercato e il ruolo della politica e dei*

movimenti. Intervista a L. Gallino, “Quaderni di animazione e formazione”, suppl. al n. 3/2006 di “Animazione Sociale”, pp. 41-56.

²⁹ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 42.

³⁰ Ivi, pp. 56-57.

³¹ G. Anders, *L'uomo è antiquato (Die Antiquiertheit des Menschen)*, 1956, 1963), Il Saggiatore, Milano 1963, p. 170.

³² P. Alphanhéry - P. Bitoun - Y. Dupont, *L'equivoco ecologico (L'équivoque écologique)*, 1991), SEI, Torino 1997, p. 112.

³³ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., pp. 59-60. Come rileva Malavasi, va comunque problematizzato anche il concetto di ‘impronta ecologica’ in quanto individuato in termini quantitativi. (Cfr. P. Malavasi (ed.), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 21).

³⁴ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità (Motivation and personality)*, 1954, 1970), Armando, Roma 1973, p. 105. «Possiamo dire che le ricerche di cui disponiamo portano alla conclusione che, mentre un ambiente buono favorisce le buone personalità, questa relazione è ben lungi dall'essere perfetta ed inoltre la definizione del buon ambiente deve mutare notevolmente, perché restino evidenziate sia le forze spirituali e psicologiche, che le forze materiali ed economiche» (Ivi, p. 431).

³⁵ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Scelta, introduzione e note a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Scandicci 1954, pp. 3 e 4.

³⁶ Cfr. E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, cit., p. 235 e seg. La Dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo della Conferenza delle Nazioni Unite sembra, ad esempio, far riferimento a principi antropocentrici.

³⁷ Global Forum di Rio, *La “Carta della Terra”. Il manifesto dell'ambientalismo planetario*, ISEDI, Utet, Torino 1993. Cfr. L. Bartoli, *La Carta della Terra: per una progettazione educativa sostenibile*, I.S.U. Università cattolica, Milano 2006, p. 32. L'Autrice riporta le principali carte internazionali di riferimento per impostare una progettazione educativa ambientale.

³⁸ L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra*, cit., p. 21.

³⁹ Cfr. I. Musu, *Introduzione all'economia dell'ambiente*, il Mulino, Bologna 2000. «Si pone ora il problema del meccanismo istituzionale per garantire il raggiungimento di un impiego socialmente efficiente delle risorse economiche e quindi anche delle risorse ambientali. Il mercato è usualmente considerato il meccanismo più adatto per portare la società ad un impiego efficiente delle risorse economiche. Ma per questo devono essere soddisfatte particolari condizioni. E risulta che queste condizioni sono di difficile e a volte impossibile realizzazione nel caso delle risorse ambientali » (Ivi, p. 15).

⁴⁰ L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra*, cit., pp. 24-29.

⁴¹ Ivi, p. 30.

⁴² *Impegni etici per un atteggiamento e un comportamento ecologici globali*, in Global Forum di Rio, *La “Carta della Terra”. Il manifesto dell'ambientalismo planetario*, ISEDI, Utet, Torino 1993, p. 17.

⁴³ P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, cit., p. 178.

⁴⁴ S. Latouche, *Per un'abbondanza frugale. Malintesi e controversie sulla decrescita (Vers une société d'abondance frugale. Contresens et controverses sur la décroissance)*, 2011), p. 81.

⁴⁵ C. Xodo Cegolon, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001, p. 180.

⁴⁶ L. Ornaghi, *Prefazione*, in P. Malavasi (a cura di), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governante dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. VIII.

⁴⁷ S. Zamagni, *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell'economia civile*, La Scuola, Brescia 2009, p. 13.

⁴⁸ Per un approfondimento si veda P.L. Sacco - S. Zamagni (ed.), *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità*, il Mulino, Bologna 2002; P.L. Sacco - S. Zamagni (ed.), *Teoria economica e relazioni interpersonali*, il Mulino, Bologna 2006.

⁴⁹ L. Bruni, *Su mercato e gratuità. Storia e spunti di teoria*, in L. Bruni et al., *L'uomo spirituale e l'homo œconomicus. Il cristianesimo e il denaro*, Glossa, Milano 2013, p. 108.

⁵⁰ P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, cit., p. 187. Per una panoramica sulle proposte di superamento dell'economia classica da parte dell'economia ecologica si veda anche L.R. Brown et al., *Economia e ambiente. La sfida del terzo millennio*, EMI, Bologna 2005.

⁵¹ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 16.

⁵² Cfr. L. Bruni, *Economia con l'anima*, EMI, Bologna 2013. «La letizia ha molto a che fare con le relazioni: non possiamo farci lieti da soli, occorre che qualcuno ci faccia lieti, che facciamo lieti gli altri, che ci facciamo lieti l'un l'altro. Anche per questa sua natura di gratuità e di reciprocità la letizia sta scomparendo dal nostro vocabolario, perché letizia non è parola della società dei consumi, dei giochi e della finanza» (Ivi, p. 149).

⁵³ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 25.

⁵⁴ A.K. Sen, *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, il Mulino, Bologna [2000], p. 46.

⁵⁵ Ivi, p. 115.

⁵⁶ S. Latouche, *Per un'abbondanza frugale*, cit., pp. 70-71.

⁵⁷ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 36.

⁵⁸ S. Zamagni, *Per un'economia a misura della persona*, Città Nuova, Roma 2012, p. 31.

⁵⁹ Ivi, p. 34.

⁶⁰ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 39.

⁶¹ Cfr. S. Zamagni, *L'economia delle relazioni umane: verso il superamento dell'individualismo assiologico*, in P.L. Sacco e S. Zamagni (a cura di), *Complessità relazionale e comportamento economico*, cit., pp. 67-128.

⁶² S. Zamagni, *Per un'economia a misura della persona*, cit., pp. 37-39.

⁶³ «Il dibattito sulla felicità contiene indubbiamente elementi interessanti e rappresenta una sfida importante al modo prevalente di intendere la scienza economica» (L. Bruni, *L'economia e i paradossi della felicità*, in P.L. Sacco - S. Zamagni (ed.), *Complessità relazionale e comportamento*

economico, cit., p. 244).

⁶⁴ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., pp. 103-105.

⁶⁵ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita (Pour sortir de la société de consommation. Voix et voies de la décroissance)*, 2010), Bollati Boringhieri, Torino 2011, p. 81.

⁶⁶ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 85.

⁶⁷ S. Latouche, *Per un'abbondanza frugale*, cit., p. 83.

⁶⁸ P. Malavasi, *Educazione e governance dell'ambiente per lo sviluppo umano*, in P. Malavasi (ed.), *L'ambiente conteso*, cit., p. 23.

⁶⁹ P. Malavasi, *Expo Education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 136.

⁷⁰ P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 94-96.

⁷¹ C. Birbes, *Introduzione*, in C. Birbes (ed.), *Alimentare la vita. EXPO 2015 una sfida educativa tra cibo, persona, benessere*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2013, p. 11.

⁷² P. Malavasi, *Expo Education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 28.

⁷³ P. Malavasi, *Pedagogia verde*, cit., p. 10.

⁷⁴ «Lo sviluppo di tutte le energie vitali in intima e profonda comunione con il suolo trasforma un determinato lembo di terra in patria, o, detto più chiaramente: si può parlare di patria quando un lembo di terra viene considerato dal punto di vista del suo significato totale riguardo al *mondo dell'esperienza* del gruppo umano colà vivente. La terra patria è un legame totale, vissuto e sofferto, con il suolo. Ancor di più: patria è il sentimento della propria radice spirituale. Appunto per ciò non può essere mai considerata come mera natura: essa è natura fatta nostra attraverso l'esperienza e pertanto spiritualizzata e infine colorata dalla personalità» (E. Spranger, *La scienza della terra natia*, in E. Spranger - S. Valitutti, *Ambiente, patria, nazione (Der Bildungswert der Heimatkunde)*, 1952), Armando, Roma 1959 p. 14 e seg.). Cfr. anche E. Spranger, *Ambiente e cultura. Lo spirito caratteristico della scuola di tutti (Der Eigengeist der Volksschule)*, 5. ed., Armando, Roma 1973, cap. IV.

⁷⁵ Per un approfondimento del tema dell'etica ambientale cfr. E.C. Hargrove, *Fondamenti di etica ambientale, prospettive filosofiche del problema ambientale (Foundations of Environmental Ethics)*, 1989), Muzzio, Padova 1990; N. Russo, *Filosofia ed ecologia: idee sulla scienza e sulla prassi ecologiche*, Guida, Napoli 2000;

⁷⁶ Scrive L. von Bertalanffy, ideatore della *General System Theory*: «La causa dei nostri guai non è, a quanto pare, la *hybris* scientifica e tecnologica dell'uomo che sfida la legge divina o umana, bensì la natura stessa dell'uomo, che partecipa dell'animale e di qualcosa di più dell'animale.[...] *La scienza ha conquistato l'universo ma ha dimenticato o addirittura deliberatamente soppresso la natura umana*. [...] Ciò di cui abbiamo bisogno è una nuova concezione dell'uomo» (L. von Bertalanffy, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno (Robots, Men and Minds. Psychology in the Modern World)*, 1967), Istituto Librario Internazionale, Milano 1971, pp. 20 e 27).

⁷⁷ P. Malavasi, *Pedagogia verde*, cit., p. 23.

⁷⁸ C. Birbes, *Vita e cibo: valori e temi educativi*, in C. Birbes (a cura di), *Alimentare la vita*, cit., p. 51.

⁷⁹ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 115.

⁸⁰ «In qualsiasi caso o circostanza, l'etica si esprime con proposizioni affermative che non denotano comportamenti minimi, bensì riguardano la pienezza dell'essere umano» (F. Gutierrez - R. Cruz Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria (Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria)*, 1997), EMI, Bologna 2000, pp. 112-113).

⁸¹ G. Ancona, *Fede nella creazione e questione ambientale*, in R. Martínez - J.J. Sanguineti, *Dio e la natura*, Armando, Roma 2002, pp. 124-126.

⁸² S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi*, cit., pp. 118-119.

⁸³ Cfr. P. Malavasi, *Sviluppo umano integrale, pedagogia dell'ambiente, progettazione educativa sostenibile*, in P. Malavasi (ed.), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010. «Il concetto di *sostenibilità educativa* prospetta in *primis* un'ipotesi di ricerca pedagogica, designando una tensione euristica regolativa. Costituisce una prospettiva di analisi dei sistemi formativi che può essere definita per molti aspetti "attuale", ossia storicamente situata e idonea alla modellizzazione. La nozione di *sostenibilità educativa* è ben altro che un compendio o una giustapposizione di elementi tratti da disparati universi disciplinari. Certo non è un'applicazione dei principi della *sostenibilità socioeconomica, tecnologica o ecologica*» (*Ivi*, p. 67).

⁸⁴ Cfr. E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma 1998, p. 25.

⁸⁵ P. Pagano, *Antropocentrismo, biocentrismo, ecocentrismo: una panoramica di filosofia ambientale*, «Energia, ambiente ed innovazione», 2, 2004, pp. 72-96.

⁸⁶ A. Naess, *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*, cit., p. 223.

⁸⁷ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi*, cit., pp. 118-119.

⁸⁸ V. Lanternari, *Ecoantropologia. Dall'ingerenza ecologica alla svolta etico-culturale*, Dedalo, Bari 2003.

⁸⁹ G. Bateson, *Mente e natura (Mind and Nature)*, 1979), Adelphi, Milano 1984.

⁹⁰ A. Gorz, *Ecologia e politica*, cit., pp. 40-41.

⁹¹ *Ivi*, p. 119.

⁹² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente (Steps to an Ecology of Mind)*, 1972), Adelphi, Milano 1976, p. 514.

Taste and feeding. New directions for educability

Gusto e alimentazione. Nuove direzioni per l'educabilità

FRANCO BOCHICCHIO

In the frame of the ecological approach, typical of the epistemology of complexity, the concepts of taste and feeding taking original meanings and contaminations. Taste embraces dimensions of identity regarding subjects and communities, shape as “good taste”. From simple instrument physiological, feeding is an instrument of identity, full of subjectivity and, along this epistemic direction, pedagogically meaningful, constitutive of totality dimension of the person: both in terms of the choices and decisions that the subject does in life experiences, both in terms of values and meanings that attributed to the actions. The relationship between taste and feeding overlook interesting gains: for pedagogical reflection and for educational experiences able to respond to the needs of subjects of all ages.

Il problema

Nel nostro Paese, le bellezze storico-artistiche, l'accoglienza e la buona tavola sono riconosciute un trionfo di successo, confermando gli intrecci tra questioni economiche, culturali, ambientali, politiche, sociali, educative.

Nella riflessione pedagogica spicca l'assenza di studi dedicati all'educazione al gusto, tanto nella molteplicità delle possibili declinazioni (arte, nutrizione, moda, architettura ecc.) quanto con riferimento all'alimentazione. La scarsa attenzione della riflessione pedagogica sulle implicazioni educative dei concetti in esame, non può passare inosservata, specie in un Paese come il nostro che produce ed esporta il gusto in tutto il mondo.

All'esterno della comunità scientifica, le esperienze educative che Enti e associazioni realizzano tanto nel mondo della scuola quanto nei contesti dell'educazione informale registrano un interesse crescente e sono in forte espansione. Prassi realizzate in assenza di teorie alle quali è viceversa necessario ancorare ogni agire educativo esente da casualità e improvvisazione. Esperienze che nell'ancorare il gusto prevalentemente al sapore degli alimenti finiscono col privilegiare l'oggettività a svantaggio della soggettività, alimentando atteggiamenti conformistici tipici del vivere e dell'agire di riflesso.

Il concetto di gusto e alimentazione, assunti sia disgiuntamente sia in rapporto tra loro, esigono nuovi approcci interpretativi ed ermeneutici, in vista di progettare esperienze educative capaci di prendere le distanze dalla retorica e di dare risposta ai bisogni autentici dell'uomo, evitando di rincorrere l'effimero e le mode.

Grappoli problematici che una “pedagogia del gusto” potrebbe utilmente assumere in carico, prospettando piste di ricerca innovative¹ e originali percorsi capaci di aprire la strada a nuovi professionisti dell'educazione.

Dal gusto al “buon gusto”

Dall'assumere la specifica curvatura pedagogica, il concetto di gusto indebolisce il riferimento esclusivo all'esperienza fisiologica, giustificando lo slittamento in direzione del “buon gusto”². Un concetto, quest'ultimo, che non intende richiamare ingenuamente distinzioni tra gusto buono o cattivo, ma sottolineare piuttosto il prevalere della soggettività sull'oggettività. Conseguentemente, l'importanza di educare “persone di buon gusto”: soggetti capaci di gustare la pluralità delle esperienze di vita in senso estetico, corporeo-sensoriale e cognitivo.

In altri termini, soggetti dotati di capacità autonoma di pensiero e di giudizio, che sanno annettere “senso e valore” alle decisioni e alle scelte compiute, che sanno

selezionare le esperienze tra quelle che possono favorire o, viceversa, ostacolare il personale cammino identitario.

Paparella³ ha sostenuto che nel gusto l'identità personale è il risultato di un processo di assimilazione e di accomodamento di reazione agli stimoli e di scelte personali, di confronto interpersonale e di definizione di un'autonoma linea di preferenze e di possibilità; dove il potere della memoria e la capacità di rievocazione giocano un ruolo fondamentale tra antichi sapori che si ritrovano, immagini che riemergono, esperienze che si rinnovano.

Marchio autobiografico irriducibile, il gusto contribuisce a strutturare l'identità dell'uomo contemporaneo, che nella prospettiva pedagogica significa possedere un nucleo stabile capace di supportare la variabilità dei comportamenti e di fondare la continuità del sé assicurando, per questa via, l'integrità della persona nel fluire delle esperienze e degli eventi della vita quotidiana⁴. Con specifico riferimento all'alimentazione, il gusto è un fenomeno sensoriale, storico e culturale, di tipo individuale e collettivo, soggettivo e oggettivo, influenzato dall'ambiente sociale dove si esprime e si pratica⁵. Da qui la necessità di indagare i rapporti tra i due concetti in modo ancorato al contesto socio-culturale assumendo la postmodernità⁶ come meta-scenario di riferimento.

Alla postmodernità si correlano nuovi approcci scientifici che riguardano lo studio dei fenomeni, il processo di costruzione della conoscenza e le soluzioni dei problemi. L'affermarsi della postmodernità è dunque conseguenza del venir meno della fiducia verso sistemi politici e di pensiero che tendevano a imporre una visione definitiva della realtà sull'idea ingenua di poter comprenderne il senso attraverso principi unitari⁷; in secondo luogo, dell'indebolimento della "fede cieca" verso il progresso, sull'idea altrettanto ingenua di una crescita illimitata che avrebbe determinato un'equa distribuzione della ricchezza tra tutta la popolazione della Terra.

Nella prospettiva dell'educazione, il termine postmodernità in negativo sta a indicare presa di distanza dalla conformità, rifiuto di tentazioni omologanti, abbandono di concezioni ideologiche. Viceversa, in positivo significa assunzione di autonomia e di responsabilità nelle scelte e nei comportamenti, capacità dell'uomo di affrontare l'incertezza sia innovando sia

adattandosi – il meglio possibile – al mutare degli eventi in vista di raggiungere i traguardi auspicati⁸.

La transizione dalla modernità alla postmodernità ha prodotto importanti conseguenze. Tra queste, in particolare:

- ha evidenziato l'esigenza - anche sul terreno dell'educabilità - di stabilire nuovi collegamenti tra gusto estetico e sensoriale;
- ha favorito l'affermazione di una visione ecologica sul gusto, evidenziando il riduttivismo tipico dell'associare in modo pressoché esclusivo il gusto sia con il sapore sia con prodotti di natura alimentare;
- ha aiutato a non perdere di vista che oggi è necessario pensare globalmente e agire localmente, ristabilendo nuovi equilibri tra rispetto delle tradizioni locali e istanze globali tipiche di una società multiculturale⁹.

Sul piano dei comportamenti, la transizione dalla modernità alla postmodernità esige un cambiamento di mentalità: una *forma mentis* adeguata alla mutata realtà, necessaria per affrontare le incertezze e le nuove sfide della società, dove l'uomo è chiamato a più impegnativi compiti. Tra questi, a non smarrire l'identità in una condizione esistenziale meno afferrabile nelle sue regole e nei suoi confini, perché esposta alla temperie degli eventi. Condizioni ineludibili per vivere bene con se stessi e con altri.

La forma mentis collegata alla capacità di gustare, tipica della "persona di buon gusto", coniuga forme di intelligenza (sul piano delle potenzialità astratte), di competenza (sul piano dell'utilizzo concreto in situazione) e di sensibilità (sul piano dell'espressività corporeo-sensoriale). Che la forma mentis sul gusto è educabile, trova conferma dall'evidenza che il gusto è un "meta-senso": un senso al pari di altri e, al tempo stesso, un ricettore di funzioni psichiche alla base dell'apprendimento corporeo¹⁰.

L'alimentazione: tra dimensione fisiologica e dimensione identitaria

Nella letteratura, il concetto di alimentazione è per lo più associato a questioni fisiologiche che riguardano il sostentamento umano e la salute. Nella prospettiva pedagogica, è la dimensione identitaria del concetto

l'aspetto che giova rilevare. Al riguardo, è sufficiente pensare che i soggetti appartenenti a una determinata cultura sociale sono riconoscibili - tra gli altri - in base ai cibi che consumano e ai divieti alimentari.

Riflessioni più sofisticate come quelle condotte da Di Giandomenico¹¹ sugli intrecci tra verità (scienza), bellezza (arte) e gusto (gastronomia), hanno evidenziato l'emergere di un significato di *alimentazione* il cui riferimento non riguarda più esclusivamente i cibi, abbracciando la cultura e l'identità di individui e di comunità.

Sull'evidenza che l'esercizio del gusto mobilita tutti i sensi, dove la percezione del sapore, compresa la sua valutazione e il suo discernimento, contribuisce a caratterizzare l'uomo in quanto animale sapiente, conviviale e relazionale, Cavaliere¹² ha ulteriormente confermato il valore intellettuale e culturale del rapporto tra gusto e alimentazione. Una dimensione della conoscenza sensibile che, come ogni dispositivo percettivo, contribuisce alla conoscenza della realtà nel quadro di un'ineliminabile concertazione sinestetica. Se gusto e cultura sono strettamente interconnessi, è legittimo riconoscere che il primo abbraccia tanto i prodotti alimentari quanto i prodotti della cultura, dove l'uno e l'altro sono chiavi di lettura e dimensioni dello sviluppo delle comunità umane.

Sempre con riferimento agli alimenti, Simone¹³ ha affermato che anche la cultura dei consumi, in quanto cultura della comunicazione visuale, stabilisce non soltanto gerarchie di gusto ma differenze di identità. Il concetto di consumo non è interpretato qui come processo subordinato alla produzione, ma come fenomeno capace di generare specifici modelli di identificazione, linguaggi, identità sociali, di attribuire senso alla vita.

Richiami utili a evitare i rischi di ridurre l'uomo a entità riconoscibile solo in quanto consumatore di ricchezza prodotta da altri ai quali è tenuto a soggiacere in modo passivo. Da questa particolare angolatura i "prodotti gustati" rappresentano un "sistema strutturato" che permette alle persone di ritagliarsi uno specifico ruolo sociale con il quale rapportarsi con altri.

In sintesi, il cibo è uno tra i più efficaci meccanismi rivelatori dell'identità culturale, sociale, etnica e religiosa, fungendo da strumento di riappropriazione identitaria nel momento stesso in cui questa viene a mancare. Cibo come

"ponte" verso la propria terra, i propri affetti, i propri luoghi, ma anche verso se stessi.

Non da meno, l'alimentazione è uno dei mezzi più efficaci per stimolare la via dell'interculturalismo. Oltre alla sua importanza in quanto elemento di affermazione identitaria, il cibo è un potente mezzo di scambio culturale, la prima forma di contatto tra due civiltà, o due gruppi sociali, o due individui, che presuppone fiducia nell'altro, ossia in colui che prepara e offre un alimento, talvolta anche sconosciuto.

Sul principio che non esiste identità senza alterità, lo scambio culturale non mette a repentaglio l'identità. La conoscenza dell'altro e il confronto, attraverso gli elementi peculiari delle rispettive culture, sono viceversa motivo di rafforzamento dell'identità.

Peraltro, l'identità di un individuo non è unitaria, bensì multipla; intesa come unità tende a negare l'alterità, poi la accetta e infine la riconosce come interna all'identità; al contrario, la molteplicità e versatilità sono una ricchezza, permettendo di confrontarsi con l'altro in modo creativo.

Dagli anni '70 del secolo scorso che coincide con la cosiddetta "era della sazietà", ha preso avvio un percorso che ha condotto all'odierna cultura dello *slow food*, dove la lentezza - contrapposta alla velocità e alla voracità - è l'aspetto che più di altri ha rivoluzionato l'approccio all'alimentazione.

In una società *fast*, come quella contemporanea, dove le appartenenze sociali tendono a indebolirsi, anche la qualità alimentare assurge a caratteristica fondamentale richiesta al cibo da gustare. Una qualità che - almeno nei paesi occidentali - rinvia al naturale, all'assenza di manipolazioni, al rispetto di cicli, equilibri, tempi, stagioni e sostenibilità ambientale.

L'identità è dunque concepita all'interno di un paradigma soggettivista, dove individui e gruppi sociali sono impegnati nel costruire soggettivamente la comprensione del mondo circostante attraverso capacità selettive culturalmente e socialmente mediate¹⁴.

Giddens¹⁵ ha sostenuto che nelle interazioni della vita quotidiana il corpo è elemento essenziale nella costruzione e nel mantenimento dell'identità. L'attore sociale è dunque un soggetto dotato di una coscienza critica, dove il corpo non è un oggetto passivo perché direttamente coinvolto nelle scelte di ciò che l'individuo ritiene più appropriato

per sé, dove la riflessività si estende al corpo in quanto parte di un sistema di azione.

Atteso che mangiare è uno dei piaceri della vita, l'alimentazione non è dunque estranea a tali discorsi, anche pensando che quando è possibile l'uomo gusta ciò che a lui piace perché fonte di benessere, astenendosi da ciò che non soddisfa tale condizione.

Dalla scelta di Proust¹⁶ di gustare la *madaleine* al celebre saggio *Sociologia del pasto* di Simmel¹⁷, la scelta e il consumo degli alimenti, come pure della compagnia con la quale condividere il piacere, sono aspetti che contribuiscono a strutturare l'identità, individuale e sociale, all'interno di un percorso di "natura riflessiva". La natura riflessiva del gusto è dunque definibile come «la dimensione corporea, sensoriale e cognitiva dell'attore che sta alla base della sua capacità di scegliere o rifiutare modalità e luoghi del consumo nella mutevolezza dell'agire quotidiano»¹⁸.

L'alimentazione riveste così un ruolo centrale nella formazione dei tratti identitari delle comunità sociali, dove la gastronomia diventa un modo per superare l'anestesia dei sensi a vantaggio di un'educazione critica che si affida al valore culturale, sociale, nutrizionale e ambientale degli alimenti.

Da mero strumento fisiologico e nutrizionale, l'alimentazione si qualifica pienamente come strumento identitario, formativo, pregno di soggettività e, lungo tale curvatura epistemica, pedagogicamente rilevante e significativo in quanto dimensione costitutiva dell'integralità della persona: tanto delle scelte e decisioni che il soggetto compie nelle esperienze di vita, quanto dei valori e dei significati che attribuisce alle azioni.

Ecologia dei rapporti tra gusto e alimentazione

Studiare i rapporti tra l'alimentazione e il gusto privilegiando un approccio ecologico – tipico del paradigma postmoderno – nell'aver messo in luce gli stretti rapporti che i concetti in esame intrattengono non soltanto con il tradizionale sapore, ma anche con il sapere e il piacere, svela ambiguità e oscillazioni che potrebbero contribuire a spiegare anche la tiepida attenzione finora riservata dalla riflessione pedagogica.

Nella prospettiva ecologica e sistemica, i concetti di gusto e alimentazione, nell'assumere come riferimento il soggetto che quotidianamente li "pratica" nelle esperienze di vita, coniugando non senza difficoltà oggettività e soggettività – tra gratificazioni sensoriali ed esperienze estetiche – sono funzionali al *nutrimento identitario*, nella varietà delle gradazioni tra dimensioni che difendono e preservano, e altre che costruiscono e rafforzano identità di individui e di comunità sociali.

Sul principio che il gusto degli alimenti dipende tanto dalle caratteristiche dell'oggetto quanto dalla capacità critico-riflessiva del soggetto di dare senso e significato alle proprie azioni, il rapporto tra gusto e alimentazione è al crocevia fra soggettività e oggettività, in un equilibrio dinamico e precario – perché esposto alla temperie degli eventi – che il soggetto è chiamato a stabilizzare anche attraverso l'educazione¹⁹.

Un campo di questioni dove per la pedagogia è in gioco la possibilità concreta, come da alcuni auspicato, di assumere i rapporti tra gusto e alimentazione come specifico campo di studi e di pratiche educative che riguarda i soggetti di ogni età e che interessa qualunque contesto educativo-formativo formale e informale.

In primo luogo, la scuola, che ha il compito di promuovere nelle giovani generazioni quella consapevolezza critica indispensabile per agire in modo esente dai condizionamenti esterni che viceversa spingono i soggetti tanto a vivere, quanto ad alimentarsi "di riflesso".

Un progetto che sarebbe altrettanto debole delegare in via esclusiva alla responsabilità delle istituzioni scolastiche, perché richiede il concorso attivo del mondo della ricerca, della produzione, della trasformazione, della commercializzazione e del consumo di prodotti alimentari. Solo a queste condizioni l'educazione alimentare può diventare autentico fattore di crescita individuale e di sviluppo delle comunità, dove nel coniugare istanze globali e locali si rafforza dal confronto tra differenti culture, valori, tradizioni, linguaggi e stili di vita.

Aiutare il soggetto a sviluppare la capacità tanto di "pregustare" (conferire senso e direzioni precise all'azione) quanto di gustare (conferire pienezza all'azione) rafforza dunque il valore di ciò che attraverso il gusto l'individuo pratica nella quotidianità, in una pluralità di direzioni. Ad esempio, gustare una lettura, come la visita a un museo

sono sensazioni che non differiscono in modo significativo dal gustare un vino o un cibo, se non per le diverse implicazioni sul piano cognitivo, estetico e sensoriale. Anche per questi motivi educare (il) *al gusto* significa, essenzialmente, educare *al buon gusto*.

Direzioni per l'educabilità

Nel tradurre i rapporti tra gusto e alimentazione sul piano dell'operatività pedagogica, quali direzioni l'educazione deve privilegiare?

Nel quadro di un progetto identitario che con riferimento al sé attraversa conoscenza e cura, coltivazione e sviluppo, educare al (buon) gusto significa sviluppare nei soggetti – bambini, adolescenti, adulti – capacità di discernimento nelle decisioni e nelle scelte che guidano i comportamenti di acquisto e di consumo degli alimenti, dove il soggetto è protagonista autentico del proprio apprendimento.

In altra sede ho sostenuto che relativamente alle particolari disposizioni che distinguono una persona di buon gusto da altre, nel richiedere al soggetto di assumere decisioni e scelte alimentari consapevoli e autonome, la saggezza e la moderazione sono quelle chiamate più direttamente in causa²⁰. Disposizioni di natura virtuosa, evidentemente, che l'educazione può e deve contribuire a migliorare le quali, come Gardner²¹ ha confermato, sono in rapporto stretto con la *forma mentis*. Aristotele²² ha distinto tra due fondamentali categorie di virtù.

La prima riguarda l'esercizio della ragione, ed è denominata virtù intellettuale o razionale (dianoetica). Le virtù dianoetiche sono disposizioni (*hèxis*) proprie dell'anima razionale nel suo realizzarsi in quanto facoltà conoscitiva. A questa categoria appartiene la saggezza, insieme alla sapienza e all'assennatezza.

La seconda categoria riguarda invece il dominio della ragione sugli impulsi sensibili, determinando i buoni costumi (*ethos=mos*); per questo motivo è denominata virtù morale (o etica). Le virtù etiche sono quindi disposizioni del carattere (*ethos*); saperi pratici tipici della parte desiderativa dell'anima nel suo realizzarsi attraverso la continua messa a punto di un equilibrio e di un'armonia delle passioni e degli istinti. In altri termini, il governo dei piaceri e dei dolori che, senza annullarli oppure esaltarli, funge da regolatore evitando eccessi o difetti²³. A questa

categoria appartiene la moderazione, insieme alla liberalità.

La saggezza (*phronesis* o *prudentia*) è una forma di sapere che non riguarda il necessario, bensì la contingenza. Saggezza come *condizione di salute dell'intelletto* che idealmente richiede al soggetto di possedere il pieno controllo di sé e delle passioni. Una virtù "popolare" perché potenzialmente presente in ogni individuo²⁴.

Il sapere della saggezza non serve per conoscere, ma per orientare l'azione; in altri termini, è la virtù che il soggetto utilizza per selezionare quelle azioni attraverso cui è ragionevolmente possibile realizzare una vita felice. La saggezza è dunque una virtù che accompagna il soggetto nel compiere scelte e nell'assumere decisioni, operando dove non è possibile avere certezze perché dominio delle opinioni²⁵. Una disposizione interiore sempre accompagnata da un ragionamento, che riguarda aspetti non soltanto cognitivi ma anche etici. Tuttavia, poiché la saggezza è conoscenza di sé, al tempo stesso è anche riconoscimento dell'ignoranza di sé.

Nel rivisitare il pensiero aristotelico alcuni autori hanno osservato che il fine dell'agire del soggetto non è mai del tutto esterno all'azione, essendo ricorsivamente modificato anche nel corso dell'azione medesima. Inoltre, che il soggetto non è mai del tutto autonomo rispetto ad altri e all'ambiente, essendo da questi continuamente influenzato. Infine, che il corpo ha un ruolo importante nell'azione e nei processi di conoscenza²⁶.

La virtù della moderazione è dunque un criterio regolativo dell'azione, di fondamentale importanza nella selezione e nell'assunzione di decisioni e scelte che relativamente ai rapporti tra gusto e alimentazione, il soggetto compie nelle esperienze di vita.

Saggezza e moderazione, inoltre, esigono la pratica ripetuta di azioni virtuose allo scopo di divenire "giusti" non perché ci si conforma a regole stabilite da altri, ma perché si compiono azioni consapevoli che il soggetto riconosce "giuste" secondo il proprio metro di misura, in relativa libertà e autonomia.

Sviluppare saggezza e moderazione richiedono al soggetto un lungo e impegnativo lavoro su se stessi, che abbraccia la cura di sé e che riguarda l'integralità della persona. Un compito che non può essere delegato a terzi, perché non ammette scorciatoie.

In sintesi, nella prospettiva pedagogica educare al gusto con specifico riferimento all'alimentazione significa favorire l'acquisizione di *disposizioni comportamentali* indispensabili ai soggetti per determinare nei criteri della decisione e della scelta, ciò che di volta in volta è *bene fare*. Disposizioni dove intelligenza, competenza, sensibilità – caratterizzate da moderazione e saggezza – intessono complesse relazioni che sono sempre in funzione del tipo di esperienza, della specifica situazione e delle caratteristiche del contesto. Disposizioni individuali codificabili come *misura identitaria*, dove sono in gioco relazioni con se stessi e con altri, la cui natura è interiore/individuale ed esteriore/sociale.

L'esperienza del Labeg (Laboratorio didattico e di ricerca sull'Educazione al Gusto)

Nell'intento di dare continuità alle problematiche enunciate in questo studio, nel novembre 2013 è stato costituito presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento il primo Laboratorio didattico e di ricerca sull'educazione al gusto.

Il Laboratorio promuove studi interdisciplinari sull'educazione nella prospettiva del buon gusto, atteso che il costrutto dipende tanto dalle caratteristiche dell'oggetto quanto dalla capacità critico-riflessiva del soggetto di dare senso e significato alle proprie azioni.

Tra le attività più recenti, il Laboratorio è impegnato in una ricerca sul buon gusto presso le Masserie didattiche della Regione Puglia, dove le finalità educative tipiche di queste strutture permettono di indagare in modo ottimale i nessi tra gusto e alimentazione²⁷.

Lungo un versante contiguo, sono stati progettati e realizzati percorsi laboratoriali rivolti ad allievi della scuola primaria in materia di educazione alimentare e alla salute, con l'obiettivo di sviluppare nuove forme di

sensibilità e di consapevolezza tra saggezza e moderazione, derivanti dall'intrecciare i rapporti tra gusto e alimentazione nel quadro dinamico del sapere, del sapore e del piacere.

Nel punteggiare l'esperienza corporea, le esperienze finora realizzate hanno soprattutto tentato di evidenziare le funzioni che i cinque sensi assolvono e gli intrecci che stabiliscono tra loro: dai sensi più "adulti" (vista e udito) a quelli più "arcaici" (gusto, olfatto, tatto), dimostrando che nell'apprendere essi vengono tutti sollecitati, seppure in diversa misura. Nell'educare al gusto attraverso il corpo, l'apprendimento deve favorire l'allenamento dei sensi risvegliando un "torpore sensoriale" diffuso, anche conseguenza di credenze culturali radicate.

Gli esiti di queste prime esperienze sono incoraggianti. L'auspicio è di promuovere la diffusione di nuove visioni culturali utili per attivare comportamenti virtuosi sul piano delle decisioni e delle scelte che riguardano tanto la produzione, quanto la trasformazione e il consumo alimentare. Argomenti che nel riguardare l'apprendimento lifelong e lifewide, interessano soggetti di ogni età.

FRANCO BOCHICCHIO
franco.bochicchio@unisalento.it

Professore Associato di Didattica, Università del Salento
Associate Professor of Education, University of Salento

¹ P. C. Rivoltella, *Il sapere del sapore. Per una pedagogia del gusto*, in F. Bochicchio (Ed.), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere*, Guida, Napoli 2013, pp. 111-128.

² F. Bochicchio (Ed.), *Educare al (buon) gusto*, cit.

³ N. Paparella, *Il gusto tra oggettività e soggettività*, in F. Bochicchio (Ed.), *Educare al (buon) gusto*, cit., pp. 81-98.

⁴ J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1998. Negli studi filosofici l'identità è definita come la visione che una persona ha di quello che è, delle proprie caratteristiche fondamentali che la definiscono in

quanto essere umano. Tuttavia, il processo di costruzione identitaria ha una matrice dialogica nel senso che opera sia a livello intrapersonale sia a livello interpersonale, articolandosi nel costante confronto fra il sentimento che ognuno ha di se stesso (costruito in modo autoreferenziale) e l'identità che si definisce attraverso il contatto con altri e con l'ambiente sociale.

⁵ Nel linguaggio scientifico, la nozione di "fenomeno" sta a indicare ciò che appare all'esperienza sensibile, oppure che si presenta come dato immediato del reale passibile di rigorosa osservazione.

⁶ Nel testimoniare il definitivo superamento della "modernità", il termine postmodernità trova applicazione in molteplici campi dell'esperienza umana (arte, architettura, cinema, educazione ecc.) dove assume molteplici connotazioni. Nelle scienze umane, in particolare, il termine designa sia i tratti della società contemporanea sia la mutata condizione esistenziale dell'uomo. Posizioni affatto condivise tra gli studiosi. Ad esempio, Giddens ha criticamente osservato che radicalizzare la transizione dalla modernità alla postmodernità è un errore, perché ritenere che la postmodernità ha definitivamente soppiantato la modernità è come appellarsi a ciò che si dichiara impossibile perché intriso di implicite certezze (Cfr. A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1994).

⁷ I grandi movimenti di pensiero della modernità come l'illuminismo, l'idealismo e il marxismo, condividevano la pretesa ingenua di racchiudere il senso della realtà entro principi unitari, rappresentati dalla ragione per il primo, dal movimento totalizzante dello spirito per il secondo, dal materialismo per il terzo.

⁸ F. Bochicchio, *La formazione del postmoderno: la terza formazione*, in L. Martiniello (Ed.), *Comunicazione multimediale e processi formativi*, Guida, Napoli 2001, pp. 111-132.

⁹ P. Singer, J. Manson, *Come mangiamo. Le conseguenze etiche delle nostre scelte alimentari*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 2006.

¹⁰ F. Grassi, *Gusto e apprendimento attraverso l'esperienza corporea*, in F. Bochicchio (Ed.), *Educare al (buon) gusto*, cit., pp. 175-202.

¹¹ M. Di Giandomenico, *La scienza, il cibo, il gusto*, in F. Bochicchio (Ed.), *Educare al (buon) gusto*, cit., pp. 43-60.

¹² R. Cavalieri, *Gusto ergo cogito*, in F. Bochicchio (Ed.), *Educare al (buon) gusto*, cit., pp. 99-114.

¹³ M. G. Simone, *Gusto e consumi*, in F. Bochicchio (Ed.), *Educare al (buon) gusto*, cit., pp. 159-174.

¹⁴ E. Battaglini (Ed.), *Il gusto riflessivo. Verso una sociologia della produzione e del consumo alimentare*, Bonanno, Roma 2007.

¹⁵ A. Giddens, *Identità e società moderna*, tr. it., Ipermedium, Napoli 1999.

¹⁶ M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto. La strada di Swann*, tr. it., vol. 1, Einaudi, Torino 1974.

¹⁷ G. Simmel, *Estetica e sociologia. Lo stile della vita moderna*, tr. it., Armando Editore, Roma 2006.

¹⁸ E. Battaglini (Ed.), *Il gusto riflessivo*, cit., p. 57.

¹⁹ N. Paparella, *Il gusto tra oggettività e soggettività*, cit.

²⁰ F. Bochicchio, *Il gusto come esperienza educativa*, in «METIS», vol. 1, pp. 1-7

²¹ H. Gardner, *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2011.

²² Aristotele, *Metafisica*, tr. it., Bompiani, Milano 2000.

²³ L. Casini, M. T. Pansera (Eds.), *Istituzioni di filosofia morale: dalla morale universale alle etiche applicate*, Meltemi, Roma 2003.

²⁴ Platone, *Fedone*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2000.

²⁵ P. Ricoeur, *Soi-même comme au autre*, Seuil, Paris 1990.

²⁶ P. G. Rossi, *Didattica enettiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2007.

²⁷ La "didattica" nelle Masserie responsabilizza la pratica agricola, assegnandole un ruolo pedagogico che valorizza e consolida la nuova era della multifunzionalità rurale: ad esse il compito di "fare scuola" per i soggetti di ogni età attraverso la promozione dei valori legati all'ambiente, all'alimentazione sana e consapevole, all'agricoltura ed allo spazio rurale. Attualmente, la Legge Regionale n. 2/2008 regola il riconoscimento, l'accreditamento e le attività del percorso didattico delle Masserie. La procedura individuata dalla legge stabilisce precisi criteri e caratteristiche che le aziende agricole devono possedere per richiedere il riconoscimento e lo svolgimento delle attività socio educative.

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 fascia 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 incomprendenza 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 osservi 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.

A food lesson: cultural food

A lezione di cibo: nutrimento culturale

FABIANA QUATRANO

Food is life ... its history is rich of cultural, social and symbolic meanings. It's an element of statement of our own identity, a carrier for cultural exchange, an instrument through which distances and differences mix, but, above all, a mediator for relations, a plot of traditions, a place for dialogue in a constant research of a contact with others.

«Il cibo è il principale fattore di definizione dell'identità umana, poiché ciò che mangiamo è sempre un prodotto culturale».
C. Petriani

Il cibo tra cultura e identità... ponte di incontro e di scambio

Che cos'è il cibo?

Il cibo è vita: è uno dei bisogni primari umani e, come l'uomo, ha una sua storia che non è diversa o minore delle altre, ma «scorre in stretta sintonia con le altre storie, le determina e ne è determinata...»¹, ricca di significati culturali, sociali e simbolici.

Dalla sua comparsa sulla Terra l'uomo, per sopravvivere, ha dovuto interagire con la natura non solo per difendersi dagli eventi climatici e dagli animali, ma soprattutto per stabilire una relazione con l'ambiente che lo circondava, andando alla ricerca di ogni possibile *cosa* commestibile o di caccia che potesse sfamarlo. Infatti, «l'uomo ha vissuto come cacciatore-raccoglitore per il 99% della sua storia, e questo può averlo modellato anche biologicamente»².

La relazione che l'uomo ha avuto ed ha con la natura è sempre di tipo trasformativo: l'uomo, sin dall'era primordiale, nel suo processo evolutivo ha acquisito

conoscenze per dominare la natura, sviluppando capacità che lo hanno innalzato dal livello animale. Ha appreso tecniche che gli hanno consentito di non essere più succube, ma padrone dei processi naturali, per cui ha imparato a controllare e a modificare la natura, scoprendo il fuoco e forgiando strumenti per difendersi, per riscaldarsi, per cacciare, per pescare, per cucinare.

La capacità degli uomini di manipolare la natura ha segnato una tappa di straordinaria importanza proprio con la scoperta del fuoco che, utilizzato in tanti modi, ha dato luogo a sviluppi culturali, specialmente in campo alimentare. L'uomo è diverso dagli altri animali proprio perché solo e solamente lui è stato capace di accendere e di usare il fuoco, «tecnologia che gli permette assieme ad altre, di fare cucina. Cucinare è attività umana per eccellenza, è il gesto che trasforma il prodotto *di natura* in qualcosa di profondamente diverso: le modificazioni chimiche indotte dalla cottura e dalla combinazione degli ingredienti consentono di portare alla bocca un cibo, se non totalmente *artificiale*, sicuramente *costruito*. Perciò negli antichi miti e nelle leggende di fondazione la conquista del fuoco rappresenta (simbolicamente, ma anche materialmente e tecnicamente) il momento costitutivo e fondante della civiltà umana»³.

Il passaggio dalla predazione alla produzione ha segnato un cambiamento di notevole prestigio nella cultura degli uomini, anche se «ciò che chiamiamo cultura si colloca al punto di intersezione tra tradizione e innovazione. È tradizione in quanto costituita dai saperi, dalle tecniche, dai valori che ci vengono tramandati. È innovazione in quanto quei saperi, quelle tematiche e quei valori, modificano la posizione dell'uomo nel contesto ambientale, rendendolo capace di sperimentare realtà nuove. Innovazione ben riuscita, così potremmo definire la tradizione. La cultura è l'interfaccia tra le due prospettive»⁴.

La cottura del cibo con il fuoco marca simbolicamente una transizione tra natura e cultura, e anche tra natura e società, dal momento che, mentre il crudo è di origine naturale, il cotto implica un passaggio a un tempo culturale e sociale⁵. La cottura si pone, quindi, come strumento culturale e fenomeno di socializzazione, ma rappresenta anche una sottomissione della natura alla cultura, in quanto il cibo una volta elaborato assume significati, valori diversi a seconda della cultura.

L'uomo, modificando la natura e il cibo innanzitutto, è divenuto elaboratore di cultura che, secondo Taylor, è «quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualunque altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società»⁶.

Parlare di cibo significa fare riferimento al concetto di cultura, alla vita di individui che possiamo scoprire proprio attraverso il cibo che, «se da una parte (e prima di ogni altra cosa) è essenzialmente nutrimento, sostentamento, bisogno, dall'altra è fondamentalmente cultura, sovrastruttura, pensiero». E ancora: «se nel suo configurarsi in termini di puro vitto è quanto permette all'uomo di assolvere ai processi biologico-vitali dell'esistenza, nel suo rappresentarsi in termini di *fatto gastronomico* è ciò che gli consente di assurgere a persona simile di chi mangia con lui e come lui: è un principio generatore di identità»⁷. Secondo Montanari «il cibo è cultura *quando si produce*, perché l'uomo non utilizza solo ciò che trova in natura (come fanno tutte le specie animali), ma ambisce anche a creare il proprio cibo, sovrapponendo l'attività di produzione a quella di predazione. Il cibo è cultura *quando si prepara*, perché,

una volta acquisiti i prodotti-base della sua alimentazione, l'uomo li *trasforma* mediante l'uso del fuoco e un'elaborata tecnologia che si esprime nelle pratiche di cucina.

Il cibo è cultura *quando si consuma*, perché l'uomo, pur potendo mangiare di tutto, o forse proprio per questo, in realtà non mangia tutto, bensì *sceglie* il proprio cibo, con criteri legati sia alle dimensioni economica e nutrizionale del gesto, sia a valori simbolici di cui il cibo stesso è investito. Attraverso tali percorsi il cibo si configura come elemento decisivo dell'identità umana»⁸.

Il cibo si configura come «un *marcatore dell'identità*, dell'appartenenza ad una cultura, ad una comunità, ad un territorio»⁹ e «il gesto di scelta di un alimento è espressione di questa cultura»¹⁰, è uno dei più efficaci strumenti di comunicazione dell'identità stessa¹¹.

Nel caso della cucina, l'identità di un luogo nasce in funzione dello scambio; nel momento in cui un prodotto si confronta con altre culture, «il confronto con l'altro consente non solo di misurare, ma anche di creare la propria diversità»¹².

L'identità dei luoghi non è definita una volta per tutte, non rappresenta un'immagine statica, ma, al contrario, rappresenta il risultato di un processo evolutivo che ha avuto luogo nel tempo. In questo senso, l'identità è «l'esito della storia delle relazioni stabilite dagli uomini con gli ambienti in cui hanno vissuto, che, nel lasciare le proprie tracce consolidate nel patrimonio culturale territoriale, ha reso nel tempo unico e differente ciascun contesto territoriale»¹³.

Il cibo, tuttavia, non si presenta solo come elemento di affermazione identitaria, ma è anche un mezzo di scambio culturale; è la prima forma di contatto tra due civiltà, che implica momentaneamente l'abbandono delle proprie origini culturali per affidarsi a colui che prepara e offre un alimento sconosciuto. Ed è proprio la cucina «la soglia più accessibile di una cultura. È la soglia più bassa di un confine. Per questo è anche la prima a saltare... Mangiare la *cucina* degli altri significa attraversare questa soglia. Questo attraversamento è affidato all'*assaggio*. È qualcosa che non implica una compromissione con gli altri o con un'altra cultura... La cucina non richiede un'adesione alla cultura di chi cucina... L'*assaggio* è un biglietto di andata di cui è stato già pagato il ritorno, è il dare *un breve*

sguardo intorno... Siamo in visita ad un'altra cultura, ma è una visita in cui non siamo obbligati ad una relazione interpersonale. Per questo la cucina rappresenta la prima base del contatto interculturale»¹⁴.

Lo scambio culturale, che avviene proprio attraverso il cibo, non annulla le singole identità che, dopo la conoscenza ed il confronto con l'altro, si rafforzano; infatti, il confronto tra identità diverse non è di ostacolo alle identità.

Secondo Montanari, «le due nozioni di *identità* e di *scambio*, spesso chiamate in causa quando si tratta di cultura alimentare, vengono talora contrapposte, quasi che lo scambio – cioè il confronto fra identità diverse – fosse di ostacolo alla salvaguardia delle identità, del patrimonio culturale che ciascuna società riconosce nel proprio passato. In una prospettiva come questa, che volentieri si sposa alla diffidenza per il diverso, alla paura della contaminazione, a forme più o meno esasperate di chiusura e di intolleranza, la storia viene solitamente chiamata in causa come luogo di produzione delle *origini*, di *radici* più o meno mitiche a cui fare riferimento per la conservazione della propria identità. Ma la storia ci mostra esattamente il contrario: che le *identità culturali* non sono realtà metafisiche (*lo spirito dei popoli*) e neppure sono iscritte nel patrimonio genetico di una società, ma si modificano e si ridefiniscono incessantemente, adattandosi a situazioni sempre nuove determinate dal contatto con culture diverse»¹⁵.

Come sottolinea anche Di Renzo, «il cibo rappresenta il primo veicolo su cui si sono incontrate le culture, un comune campo di scambio, laddove la necessità di un istinto primario avvicina gli individui e non gli fa perdere il contatto con la propria identità»¹⁶.

Culture ed identità entrano costantemente in contatto portando il soggetto ad entrare in relazione con l'altro, per cui la grande sfida consiste nel riuscire ad essere se stessi senza chiudersi agli altri ed aprirsi agli altri senza rinnegare se stessi¹⁷.

L'identità si costituisce, soprattutto, con il confronto e con lo scambio tra culture diverse, anzi «le identità culturali sono tanto più forti quanto più sono aperte all'esterno e inserite in vasti percorsi di scambio, di incrocio, di contaminazione»¹⁸.

Il cibo tra *linguaggio e comunicazione*

*«La comunicazione è
un sistema totale,
un misto di parole, di oggetti,
di gestualità...».*
M. Maffesoli

Il cibo oltre a farci conoscere la storia dell'essere umano ci racconta della sua capacità di esprimersi attraverso peculiari codici, organizzati non attorno alla parola, ma ad altri tipi di *segni comunicativi*.

Lévi-Strauss fu tra i primi a individuare una relazione tra *cibo e linguaggio*, per cui gli alimenti rappresentano le parole e le relazioni – come per esempio le tecniche di trasformazione, le abitudini e i modi di consumo – corrispondono alla struttura sintattica della lingua. In questo modo, Lévi- Strauss mise in luce numerose corrispondenze tra la cucina, come linguaggio, e la complessità sociale¹⁹.

Roland Barthes, sulla stessa scia, scriveva che «il nutrimento non è solo una collezione di prodotti soggetti a studi statistici o dietetici, ma anche, nello stesso tempo, un sistema di comunicazioni, un corpo di immagini, un protocollo di usi, di situazioni, di comportamenti»²⁰.

È in questo modo che il cibo diventa un nuovo mezzo di comprensione del mondo attraverso il quale possiamo comunicare il nostro pensiero: mangiare è un linguaggio non verbale, che ci permette meglio di quello verbale di «svelare emozioni e sentimenti»²¹.

Anche Mary Douglas ha sottolineato l'analogia tra cibo e codice comunicativo; come un codice, il cibo veicola informazioni attinenti a ruolo, status, età, genere, ordine nella gerarchia sociale.

«Un codice offre una serie generale di possibilità per mandare messaggi particolari: se il cibo è trattato come un codice, il messaggio che esso mette in codice si troverà nello schema di rapporti sociali che vengono espressi. Il messaggio riguarda i diversi gradi di gerarchia, inclusione ed esclusione, confini e transazioni attraverso i confini... l'assunzione del cibo ha una componente sociale oltre a una componente biologica»²².

Il cibo va oltre il bisogno fisiologico-nutrizionale: la condivisione dello stesso cibo all'interno del nucleo familiare introducendo le persone nella stessa comunità,

oltre a renderle membri della stessa cultura, le mette in comunicazione.

Il cibo, uscendo così dalla sfera propriamente funzionale, assume un valore fortemente comunicativo: «lungi», quindi, «dall'essere semplicemente l'appagamento di un bisogno fisiologico, l'alimentazione è una forma di comunicazione, un insieme simbolico che individua i rapporti tra le classi sociali, stabilisce l'unicità e la diversità rispetto agli altri, separa e distingue il *noi* dagli *altri*»²³.

Il cibo è linguaggio: «come la lingua parlata, il sistema alimentare contiene ed esprime la cultura di chi la pratica, è depositaria delle tradizioni e dell'identità di gruppo. Costituisce pertanto uno straordinario veicolo di autorappresentazione e di scambio culturale: è strumento di identità, ma anche il primo modo per entrare in contatto con culture diverse, giacché mangiare il cibo altrui è più facile... che decodificarne la lingua. Più ancora della parola, il cibo si presta a mediare fra culture diverse, aprendo i sistemi di cucina a ogni sorta di invenzione, incroci e contaminazioni»²⁴.

Il cibo come *convivium*

«Cosa c'è di più bello di una riunione
di amici veri intorno ad una buona tavola?
È il miele della vita!».
Tahar Ben Jalloun

L'uomo mangia non solo per soddisfare un bisogno, ma per trasformare tale occasione in un momento di socialità.

Una delle più importanti manifestazioni della socialità umana è la commensalità, definita da Fishler come insieme di «persone che mangiano ad una stessa tavola-mensa»²⁵.

La scoperta del fuoco e la cottura del cibo segnano l'inizio della commensalità, che ancora oggi continua ad essere la forma che segna in maniera più significativa le relazioni sociali.

Come afferma Jean-Louis Flandrin, «generalmente si pensa che il comportamento alimentare dell'uomo si distingua da quello delle bestie non soltanto in virtù della cucina... ma per la convivialità e per le funzioni sociali della mensa»²⁶.

L'idea del mangiare insieme significa *far parte insieme* di qualcosa, condividere una determinata esperienza, il che si avvicina bene all'etimologia del termine *convivium* – che deriva da *cum-vivere* –, identificando il vivere insieme con il mangiare insieme.

Il convivio rappresenta metaforicamente una «cassa di risonanza»²⁷, che amplifica le vibrazioni della vita sociale; ancora, *con-vivio* significa vivere insieme, è espressione dell'*uomo sociale*²⁸, è simbolo «dell'unione che nasce dal mangiare e bere in comune, condivisione del cibo, ma soprattutto di momenti significativi della vita tra amici, scambio di idee, intrattenimento intellettuale, amicale, e conversazione»²⁹. Lo aveva capito centinaia di anni fa Plutarco, scrittore e filosofo greco, che nelle sue *Dispute Conviviali* scrisse: «noi non ci invitiamo l'un l'altro per mangiare e bere semplicemente, ma per mangiare e bere insieme»³⁰.

Ben si comprende come, fin dall'antichità, l'atto di stare a tavola assumesse un valore che va oltre l'atto nutritivo: non siamo in presenza solo di *gesti* di tipo *funzionali*, ma di *gesti conviviali* che assurgono a un grande valore culturale di ritualità e di socialità.

Consumare il cibo a tavola, condividendolo con gli altri, è un rito di atti e pratiche, il cui ripetersi forma il modello culturale di una data società ed è soprattutto veicolo di trasmissione di valori e di norme, di riconoscimento dell'identità e di coesione sociale.

Tutto il rituale come i gesti delle mani, gli sguardi, i movimenti del capo, sono elementi che trasmettono emozioni e stabiliscono relazioni.

La dimensione del *convivio* intorno ad una *tavola* rappresenta uno strumento comunicativo e sociale.

Scriveva Roland Barthes: «il cibo è in ogni luogo e in ogni epoca un atto sociale»³¹. Ha un ruolo sociale in quanto non solo centro di interazione tra i membri seduti alla stessa tavola, ma portatore di messaggi e di identità. Condividere il cibo è uno dei modi più significativi per mostrare, stabilire e mantenere rapporti interpersonali.

L'atto di mangiare insieme consente, perfino, di superare i confini geografici, mantenendo inalterati alcuni valori sociali insiti nella pratica alimentare. «[...] É attorno alla tavola che si formano e si cementano gruppi; a volte si tessono trame, si stabiliscono affari, si fanno promesse e

giuramenti; attorno alla tavola si creano o si consolidano amicizie e rapporti»³².

Mangiare insieme rappresenta un momento di convivialità, di incontro, di scambio fra componenti di una stessa comunità, rafforzando le relazioni e suggellando accordi fondati su legami di cooperazione e di scambio.

Consumare il cibo insieme e dividerlo a tavola hanno un ruolo primario nella costruzione delle relazioni sociali; infatti, si può affermare, con le parole di Mary Douglas, che «il cibo è un modo per esprimere le relazioni sociali», ma è anche «un mezzo per contribuire a crearle e rafforzarle»³³ all'interno di un gruppo sociale.

«Poiché è la *relazione* che struttura la vita e ogni discorso intorno ad essa» ed è sempre la relazione «che si costituisce come progetto e strumento di ogni progetto» e, soprattutto, poiché «non c'è vita umana che non sia vita

relazionale ed è ancora la *relazione* che, se pure negata, delusa, ricacciata, continua a definire l'esistenza/essenza anche del più isolato degli uomini», occorre «aver cura della relazione ed educare ad averne cura, perché noi *siamo relazione*»³⁴.

Queste brevi riflessioni certamente non esauriscono il concetto di *cibo* nel suo più vasto aspetto culturale; si coglie, tuttavia, come esso sia non solo uno *strumento* attraverso il quale si incontrano e si mescolano distanze e differenze, ma, soprattutto, un *mediatore di relazioni*, un *intreccio di tradizioni*, un *luogo di dialogo* in una costante ricerca di *contatto* con gli altri. Così il cibo, *luogo* di unione e di condivisione, è anche nutrimento culturale.

FABIANA QUATRANO

[fquatrano @unisa.it](mailto:fquatrano@unisa.it)

Dottore di ricerca in Processi Pedagogico-Didattici e dell'Analisi Politico-Sociale,
Università di Salerno
Phd in Educational Processes and Sociopolitical Analysis
University of Salerno

¹ M. Montanari, *L'Europa a tavola*, Laterza, Roma-Bari 2004.

² I. Eibl-Eibesfeldt, *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1993.

³ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari 2012, p. 36.

⁴ *Ivi*, p. 10.

⁵ C. Lévi-Strauss, *Mitologica. Il crudo e il cotto*, tr. it. di A. Bonomi, Il Saggiatore, Milano 1964.

⁶ E. B. Tylor, *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, Murray, London 1971.

⁷ E. Di Renzo, *Strategie del cibo: simboli saperi pratiche*, Bulzoni, Roma 2005, pp. 9-10.

⁸ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, cit., pp. XI-XII.

⁹ E. Avitabile, M. Fonte, *L'accettazione sociale degli organismi geneticamente modificati e la ristrutturazione dell'agroalimentare: attori, conflitti e interessi*, INEA, Working Paper Novembre 2001, p. 4.

¹⁰ F. Cantarelli, *Comunicazione e mercato alimentare*, in E. Rook Basile, A. Germano (a cura di), *Agricoltura e alimentazione tra diritto, comunicazione e mercato*. Atti del convegno "Gian Gastone Bolla", Giuffrè, Milano 2003, p. 128.

¹¹ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, cit., p. XII.

¹² M. Montanari (a cura di), *Il mondo in cucina. Storia, identità, scambi*, Laterza, Bari-Roma 2002.

¹³ M. Carta, *L'armatura culturale del territorio. Il patrimonio culturale come matrice di identità e strumento di sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 1999, p. 151.

¹⁴ F. La Cecla, *Il malinteso*, Laterza, Bari-Roma 2009, p. 70.

¹⁵ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, cit., p. 154.

¹⁶ E. Di Renzo, *Strategie del cibo: simboli saperi pratiche*, cit., p. 201.

¹⁷ É. Glissant, *Poetica del diverso*, tr. it., Meltemi, Roma 1998.

¹⁸ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, cit.

¹⁹ C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structural*, Plon, Paris 1958.

²⁰ R. Barthes, *Elementi di semiologia*, tr. it., Einaudi, Torino 1966.

²¹ E. Di Renzo, *Strategie del cibo: simboli saperi pratiche*, cit., p. 198.

²² M. Douglas, *Antropologia e simbolismo. Religione, cibo e denaro nella vita sociale*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1985, p. 165.

²³ E. Di Renzo, *Strategie del cibo: simboli saperi pratiche*, cit., p. 43.

²⁴ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, cit., pp. 153-154.

²⁵ C. Fishler, *Commensality, Society and Culture*, in «Social Science Information», 50, 2011, pp. 528-548.

²⁶ J. L. Flandrin, *Un temps pour embrasser. Aux origines de la morale sexuelle occidentale (VIe -XIe siècle)*, Seuil, Paris 1983.

²⁷ M. Montanari, *Gusti del Medioevo. I prodotti, la cucina, la tavola*, Laterza, Roma-Bari 2012.

²⁸ M. Montanari, *Nuovo convivio. Storia e cultura dei piaceri della tavola nell'età moderna*, Laterza, Roma-Bari 1991.

²⁹ G. L. Beccaria, *Misticanze. Parole del gusto, linguaggi del cibo*, Garzanti, Milano 2011, p. 69.

³⁰ M. Montanari, *Il cibo come cultura*, cit., p. 42.

³¹ R. Barthes, *Il brusio della lingua*, tr. it., Einaudi, Torino 1988, p. 281.

³² V. Teti, *Il colore del cibo*, Meltemi, Roma 1999, p. 88.

³³ M. Douglas, *Antropologia e simbolismo. Religione, cibo e denaro nella vita sociale*, cit., p. 165.

³⁴ L. Clarizia, *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma 2013, p. 176.

Feeding Life: Breastfeeding and Mother-child bonding

Alimentare la vita: l'allattamento e la relazione madre-bambino

NICOLETTA ROSATI

Breastfeeding represents the first way of providing food for a child's healthy growth and development. The importance of breastfeeding lies not only in its physical and physiological benefits but also in the psychological and social development of a child's personality. Mother and child are generally said to bond in the first few hours after birth, when the mother breastfeeds her baby; this special relationship between the two forms the basis for any future human relationship. The article describes the maternal bond and the child's attachment from the social, ethnological, psychological and pedagogical points of view.

La cultura della nostra epoca post-moderna presenta alcune caratteristiche peculiari che riguardano modalità specifiche secondo le quali dare attenzione alla persona, alle diverse dimensioni della sua personalità, agli svariati bisogni fondamentali di crescita e di sviluppo. Bauman, infatti, definisce la nostra società “liquida”, evocando chiaramente con l'immagine dell'acqua i tratti positivi e negativi di quest'epoca, da un lato brillante, “malleabile”, eclettica, pronta al cambiamento e alla novità, tesa al raggiungimento di obiettivi sempre nuovi, e dall'altro dispersiva, impersonale, con rapporti sempre più “liquefatti” e punti di riferimento valoriali relativizzati e, dunque, in qualche maniera, evanescenti.¹ Con un'espressione di sintesi si potrebbe affermare che l'uomo della post-modernità è teso alla ricerca della propria felicità, un concetto che in quest'epoca ha acquisito innumerevoli sfaccettature: il benessere fisico e psichico, materiale e spirituale, economico ed etico. In questa ampia cornice di indagine, di promozione del benessere “umano”, di anelito verso la realizzazione del proprio essere, di ricerca di senso nel proprio esistere si possono collocare anche gli studi e le ricerche compiute sul tema dell'alimentazione, vista come una delle modalità di realizzazione dello “stare bene” nel mondo. Il cibo non è soltanto un indicatore della qualità delle condizioni di vita di un paese o della ricchezza della sua economia, ma è anche uno strumento di relazionalità, di comunione e di compartecipazione. Per comprendere tale affermazione è utile soffermare l'attenzione sul

primo “cibo” dell'uomo: il latte materno. Un cibo che alimenta il corpo del nuovo nato e lo aiuta a crescere e fortificarsi per essere ed interagire nel mondo. Tale cibo “materiale” è, però, contemporaneamente uno strumento di interazione del bambino con la madre e, attraverso di lei, con coloro che appartengono al suo mondo. In sintesi si potrebbe affermare che l'allattamento costituisce il prodromo di una sana alimentazione e di un'autentica relazionalità con il mondo circostante.

La valenza dell'allattamento è stata ampiamente indagata dal punto di vista bio-medico. I manuali di puericultura e i testi di medicina riguardanti l'allattamento sottolineano l'importanza di questo primo alimento per la funzione protettiva data dalla presenza delle gammaglobuline materne (IgA secretorie e le IgG) e dei globuli bianchi come aiuto per prevenire infezioni, in attesa che il piccolo abbia sviluppato adeguatamente il proprio sistema immunitario. Il primo latte assunto dal seno materno, il colostro, nei primi tre giorni di vita del bambino, è ricco di proteine anticorpali, con funzione protettiva, e di sostanze che favoriscono un primo corretto funzionamento dell'apparato gastro-intestinale. Il colostro è inoltre particolarmente nutriente, adatto ad ogni bambino per fornirgli immediatamente quel nutrimento fisico che gli permetta la sopravvivenza ed una certa organizzazione dei tempi di nutrizione, digestione, riposo e quindi di crescita. L'allattamento con latte materno sembra svolgere, inoltre, una funzione

importante per la prevenzione di future allergie alimentari e non².

L'importanza dell'allattamento al seno, comunque, non deve essere soltanto indagata per i benefici che comporta da un punto di vista fisico e fisiologico, ma anche e soprattutto per lo sviluppo della relazionalità, intesa come cardine di un processo di crescita che culminerà con lo sviluppo di una personalità equilibrata e di una "bella umanità riuscita"³. L'attenzione degli studiosi, fin dal secolo scorso, si è presto concentrata sulla relazione madre-bambino, soprattutto nel primo anno di vita⁴, riconoscendo in questo delicato quanto fondamentale periodo di vita la base di ogni futuro sviluppo di personalità. Tali ricerche hanno ampiamente dimostrato il peso e il valore del rapporto simbiotico con la madre quale prodromo di ogni futura relazione sociale; attraverso la madre il piccolo si apre alla triade comunicativa figlio-madre-padre e da questa, ben presto, alla relazionalità più ampia con le figure familiari.

Una più puntuale attenzione al momento dell'allattamento, e a tutto ciò che precede e che accompagna questo importante "incontro personale" tra la madre e il piccolo, può realmente aiutare a meglio comprendere come attraverso lo "strumento" del cibo, sia pure la forma più semplice di esso quale il latte materno, si possa iniziare un vero e proprio scambio intersoggettivo tra due persone che crescono come tali e si educano vicendevolmente.

La capacità "nutritiva" della madre

Il processo di crescita è molto complesso ed investe una serie di variabili, non tutte facilmente controllabili o riducibili secondo uno schema di interazione causa-effetto⁵: ad esempio, è tutt'altro che certa e lineare la corrispondenza tra una madre capace di gestire il neonato nella cura igienica e nell'alimentazione e un bambino felice, ben organizzato, intraprendente e curioso del mondo. Educare è un compito ben più complesso che non si può ridurre a tecniche correttamente apprese ed applicate (come prendere il bambino in braccio, come attaccarlo al seno, come gestire il suo pianto dopo una poppata, ecc.), ma che si insinua tra due modi di essere.

Anche l'offrire il latte al proprio bambino, appena nato, non è soltanto una prassi fondamentale per la crescita

fisica del piccolo, ma è l'espressione di una sensibilità per l'umano e di una capacità creativa che riconosce nel bambino un individuo unico, da sostenere affinché possa esprimere, gradatamente nel tempo, le proprie potenzialità in autonomia e indipendenza.

Il modo in cui la madre prende in braccio il piccolo, lo avvolge con le braccia, lo avvicina al seno sono già una comunicazione tra i due attraverso un linguaggio non verbale. Il latte diviene allora il mezzo attraverso il quale madre e bambino entrano in relazione personale. Questa relazione, ovviamente ha cominciato ad esistere fin da quando la donna è divenuta consapevole di essere in attesa di un figlio. L'immagine mentale che a poco a poco la futura mamma si è andata creando, ricca delle sue aspettative come donna-madre, delle proiezioni del proprio desiderio di essere madre, del proprio progetto di vita, ha contribuito a creare un primo legame con il piccolo. Le prime percezioni dei movimenti del bambino, intorno alla diciottesima settimana di gravidanza, rendono questo legame più percepibile e consentono di iniziare una relazione più concreta tra i due. La madre avverte il piccolo in sé, il piccolo impara a riconoscere il battito cardiaco materno, reagisce ai cambiamenti del ritmo respiratorio di lei, la madre inizia a "parlare" al piccolo. E' apparentemente un soliloquio, fatto di pensieri in forma di dialogo, di sentimenti, di sensazioni interiori; a volte i pensieri sono espressi verbalmente, a voce alta, seguendo le raccomandazioni di alcuni puericultori ed ostetriche che incoraggiano queste verbalizzazioni proprio per abituare la futura mamma alla viva presenza del piccolo in lei e favorire nel bambino l'ascolto della voce materna⁶. In realtà il dialogo che fonda ogni umana relazione è già iniziato da tempo. La madre avverte che c'è un "tu" che sta prendendo forma dentro al proprio "io", e che, cioè, c'è un piccolo "io" che cresce ed interagisce all'interno del proprio corpo; la mamma intuisce di rappresentare per il bambino il "tu" insostituibile perché l'io del piccolo possa avere sviluppo (poiché non c'è alcun "io" senza un "tu"). Si potrebbe affermare che la relazione fondamentale io-tu di cui parla Buber trovi il suo inizio proprio nell'incontro, ancora non sensibilmente percepibile, tra la madre e il bambino durante la gravidanza. "La vita dell'essere umano - scrive Buber - non consiste soltanto in attività che hanno un qualcosa per oggetto. Percepisco qualcosa. Provo qualcosa. Mi

rappresento qualcosa. Voglio qualcosa. Sento qualcosa. Penso qualcosa. La vita dell'essere umano non consiste solo in questo e in cose del genere. Tutto questo e cose di questo genere insieme fondano il regno dell'esso. Ma il regno del tu ha altro fondamento"⁷.

Sapere di attendere un bambino già dà vita alla relazione. Anche in questo caso possiamo parlare di un nutrimento che passa dalla madre al piccolo, non sotto forma di cibo, ma di un contributo allo sviluppo fatto dal sangue, che va a irrorare l'essere umano in formazione, e dallo "spirito", cioè dell'amore nelle sue sfumature di tenerezza, di attenzione, di cura dell'umano e di empatia con cui la madre crea dei legami forti tra sé e il bambino. Mentre attende giorno dopo giorno che il piccolo, grazie alla mediazione del corpo materno, cresca e si prepari alla vita, la donna intesse una trama misteriosa, perché non percepibile all'esterno, di legame e relazione con il figlio. E' da notare come, anche in questo caso, il cibo diviene un prodromo della futura capacità di cura e di relazione materna. Durante la gravidanza, come si è accennato, la madre nutre il piccolo attraverso la placenta; un complesso sistema di vasi sanguigni su questa membrana porta ossigeno e nutrimento al piccolo e questo "cibo" consente alla vita umana, nata nel grembo materno, di proseguire nello sviluppo, nella crescita e nella costituzione della personalità. In questa fase la futura mamma presta attenzione al cibo che sceglie ed ingerisce, consapevole che la qualità dell'alimentazione ed una certa igiene alimentare potranno influenzare la sana costituzione degli organi del corpo del bambino. La cura per il cibo quindi diventa indirettamente una cura affettiva, esprime la preoccupazione per la salute del piccolo e quindi lo riconosce come "entità". Si potrebbe affermare che è già in questa fase che tra la madre e il bambino inizia il "dialogo" che esprime, in forma embrionale, la parola fondamentale io-tu.⁸

Gli studi di psicologia dello sviluppo sottolineano l'importanza della relazione diadica tra la mamma e il proprio figlio proprio in considerazione di un sano ed equilibrato sviluppo della personalità di quest'ultimo. Alla base di questa relazione c'è, come si è accennato, il prendersi cura del piccolo, dapprima, durante la gravidanza, nell'attenzione a tutte quelle abitudini materne, prevalentemente alimentari, che possono garantire un corretto sviluppo fisico del bambino, poi,

una volta nato, nel rendere fattiva tale relazione attraverso quelle attività di presa in carico dell'infante, prima fra tutte l'allattamento.

Nei paragrafi che seguono si cercherà di osservare in modo più puntuale come attraverso l'allattamento la madre e il bambino costruiscono intorno all'asse e alla parola fondamentale io-tu una relazione intersoggettiva ed un vero e proprio dialogo.

L'allattamento: gioco di sguardi

Quando la madre tiene il piccolo stretto a sé durante l'allattamento, concentra anche il suo sguardo su di lui, il quale, a sua volta, a partire dal terzo mese di vita, è in grado di interagire con la madre in un interscambio di sguardi.⁹ Nelle prime fasi di vita lo sguardo gioca un ruolo fondamentale nel comportamento di attaccamento. L'attaccamento è un modo per concettualizzare la tendenza dell'essere umano a strutturare solidi legami affettivi con particolari persone.¹⁰

I comportamenti di attaccamento sono quelli che, secondo Bowlby, hanno la funzione di assicurare la vicinanza a una figura significativa, che si prende costantemente cura del piccolo: la figura di attaccamento. I comportamenti possono essere attivati da fattori interni come la fame, il sonno, un malessere, oppure da fattori esterni quali la presenza di un pericolo, l'arrivo di una persona non conosciuta. L'allattamento può dipendere da fattori interni ed esterni, poiché la richiesta del latte da parte del bambino può essere determinata tanto dalla sensazione di fame, quanto dall'insicurezza di fronte ad un evento improvviso che turba il piccolo (per esempio, un forte rumore oppure la visita medica dal pediatra). Il bambino cerca il capezzolo materno ed inizia a succhiare come fonte di rassicurazione, metaforicamente il ricorso al seno materno costituisce l'attracco ad un porto sicuro dopo aver sperimentato la tempesta o una lieve agitazione. I primi comportamenti di attaccamento sono destinati a creare un legame forte e duraturo con la madre o con la figura di riferimento, come la definisce Bowlby (*caregiver*). L'attaccamento è, infatti, un legame bilaterale tra mamma e bambino; è stato dimostrato che le donne sviluppano l'attaccamento nei confronti del figlio già a partire dal momento del concepimento,

quando ancora sono inconsapevoli di aspettare un figlio¹¹.

I cambiamenti ormonali nel corpo della madre, dovuti alla presenza della nuova vita in lei, segnalano all'ipofisi la presenza del bambino, dando inizio, a livello inconscio, al legame di attaccamento. Questo si concretizzerà dopo la nascita del piccolo e sarà espresso da alcuni comportamenti di attaccamento, tra questi l'allattamento è senza dubbio uno dei primi.

Come accennato, lo sguardo, durante l'allattamento, diviene la prima forma interattiva tra la madre e il figlio: la madre guarda amorevolmente il figlio che succhia il proprio latte al seno e il piccolo guarda la madre o il seno che gliela rappresenta tutta. Un neonato è in grado di riconoscere il volto materno come dimostrato dagli esperimenti compiuti da Bushnell, Pascalis e collaboratori, mostrando a neonati di alcuni giorni di vita le foto delle madri e di donne somiglianti a loro. I piccoli, secondo il principio dello sguardo preferenziale, valutato con apposite apparecchiature che consentono di osservare i movimenti dei globi oculari, mostravano di riconoscere la madre anche quando la foto la ritraeva con i capelli coperti da un foulard.¹² L'uso dello sguardo è riconosciuto a livello psicologico come il "primo sistema diadico",¹³ le implicazioni conseguenti l'attivazione di questo sistema sono fondamentali nella strutturazione delle competenze sociali. Il controllo oculare, infatti, seleziona gli input percettivi, ma svolge anche un certo ruolo di regolamentazione degli stati fisiologici interni. Il piccolo può, per esempio, allontanarsi con lo sguardo, cioè non fissare più l'attenzione su un determinato oggetto, a causa di uno stimolo troppo intenso o troppo diverso rispetto ad un modello interno. Durante una poppata, per esempio, il bambino, come si è accennato, può fissare il viso della madre oppure il capezzolo o un particolare del viso di lei; disturbato da un rumore, il piccolo lascia il capezzolo e, a seconda dell'età, lascia la suzione per alcuni secondi, come nel caso dei neonati oppure si volge verso la fonte del rumore, la fissa, se ne lascia coinvolgere e poi torna alla suzione fissando nuovamente il viso o il corpo materno, come avviene nei bambini dopo il compimento del primo mese di vita. Il bambino, quindi, sa allontanarsi da uno stimolo noioso o troppo forte per cercarne uno nuovo, aumentando in tal modo il suo stato di attivazione intersoggettiva.¹⁴ Il

controllo dello sguardo permette pertanto al bambino di "regolare la quantità di contatto visivo sociale"¹⁵ ed è per questo che si identificano i prodromi dell'interazione sociale nell'intrecciarsi dello sguardo materno e dello sguardo del piccolo, già durante i primi periodi di allattamento. Ricerche recenti hanno potuto dimostrare come la capacità imitativa del bambino si manifesta già a quindici giorni dalla nascita: il neonato riesce a riprodurre espressioni della mimica facciale (es: lingua di fuori, bocca stretta e chiusa, ecc.) compiute da chi si prende cura di lui;¹⁶ questo conferma l'enorme potenzialità dello sguardo e della interrelazione visiva tra la madre e il neonato. La capacità imitativa, legata allo scambio di sguardi con il *caregiver*, offre l'opportunità di entrare in relazione diadica anche con un'altra persona, presente e significativa nell'universo esperienziale del piccolo, ed è grazie a questa capacità che il bambino viene stimolato a sviluppare le potenzialità di cui è dotato. E' in virtù della relazione che il bambino instaura, dalla nascita, un legame con le persone che egli conosce, comprende ed impara ad agire nel mondo, costruendo nel contempo la propria personalità. Questa modalità interattiva si specializza e si completa con il crescere del bambino sia da un punto di vista corporeo che psicologico. Nel gioco, per esempio, già nei primi giorni di vita e in maniera più "specializzata" nei mesi successivi, la madre e il bambino si "parlano" attraverso lo sguardo accompagnato dalla mimica facciale e dalle parole che la madre pronuncia, esprimendo le proprie emozioni mentre interagisce con il bambino. Questa duplice funzione comunicativa, fatta di percezioni visive, intenzionali, come nello sguardo, e dalle parole che, pronunciate dalla mamma, accompagnano la comunicazione visiva, costituisce "un alimento" per la mente e l'affettività del bambino. In sintesi si potrebbe affermare che il controllo precoce delle percezioni visive permette al piccolo di autoregolare non soltanto la reazione esterna agli stimoli ricevuti, ma anche il suo stato interno, limitatamente alle capacità reattive connesse con l'età.

Nei primi momenti di vita e nei giorni seguenti, lo sguardo risulta essere un comportamento di attaccamento fondamentale. Lo sguardo, infatti, nel linguaggio non verbale, esprime l'intenzione di volersi impegnare in una interazione; per questo motivo viene

considerato “un meccanismo di innesco dei comportamenti sociali”.¹⁷

Lo sguardo esercitato dalla madre sul piccolo, durante l’allattamento, è quasi sempre accompagnato da alcune espressioni verbali che esprimono tenerezza, richiamano lo sguardo del piccolo sulla mamma e confermano a quest’ultima un desiderio di legame stretto e duraturo con il figlio. Lo sguardo materno unito alle espressioni facciali e talvolta vocali di gioia, di soddisfazione, di tenerezza esercitano un forte stimolo nel richiamare l’attenzione del bambino sul volto materno e nel mantenere lo sguardo con la madre; si osserva, durante l’allattamento, soprattutto una prevalenza di interazione basata sugli sguardi, talvolta accompagnati dal linguaggio materno e dalla mimica facciale. Quando questi ultimi due canali comunicativi vengono attivati durante l’allattamento si ottiene che il piccolo cessa di succhiare il latte ed entra nel gioco. Anche se il bambino continua la suzione, lo fa in modo intermittente ed appare più attratto dall’interazione giocosa con la mamma che dal soddisfare la propria fame. La suzione del latte, quindi, diviene spesso mezzo di interazione e consente di trasformare il rapporto madre-bambino in un vero e proprio dialogo, con scambi comunicativi attraverso il sorriso, la mimica facciale e le parole pronunciate dalla madre. Nel descrivere questi comportamenti siamo nella cornice del processo di attaccamento che è destinato ad influenzare la strutturazione della personalità del piccolo. Prima di continuare ad indagare come l’allattamento possa gettare le basi di una crescita umana integrale del bambino, sarà utile richiamare l’importanza delle teorie sull’attaccamento materno proprio come cornice della relazionalità madre-bambino e di ogni futura relazione sociale.

Il processo di attaccamento

Fino alla seconda metà del XX secolo alcuni ricercatori americani seguaci della teoria del comportamentismo non riconobbero nel legame affettivo tra la madre e il piccolo un importante fattore di crescita. Furono alcuni studiosi europei, primo fra tutti John Bowlby, a comprendere come l’attaccamento fosse uno dei bisogni fondamentali dei bambini, in particolare esso rappresenta il bisogno di amore per una figura

“primaria” nell’esperienza del bambino. Questo bisogno è tale che, di fronte ad una qualunque “minaccia”, il bambino ricerca la vicinanza con la figura di attaccamento¹⁸. Secondo Bowlby esiste addirittura una fase evolutiva del processo di attaccamento: nei primi tre mesi di vita si sviluppa una sorta di pre-attaccamento in cui il bambino riconosce la madre in varie situazioni e dimostra di gradire la sua presenza attraverso l’espressione del primo sorriso sociale. Questo atteggiamento gioioso con cui il piccolo sembra corrispondere alle cure materne e, più in generale, del *caregiver*, incoraggia a proseguire nel fornirgli amore e cure. In questa prima fase la diade madre-bambino investe molte energie nell’interazione. È soprattutto la madre a “condurre” la relazione, a mantenere la vicinanza con il figlio e a prendersene cura, mentre il bambino ne suscita l’accudimento “involontariamente” per mezzo del pianto. In questo modo “naturale” cominciano ad emergere comportamenti d’attaccamento come il pianto alla separazione, la cessazione del pianto al ricongiungimento, il sorriso selettivo, l’orientamento visuo-motorio e le vocalizzazioni. La maggior parte degli psicologi considera questa fase come «l’inizio dell’attaccamento vero e proprio, a tutti gli effetti»¹⁹.

Dopo una fase intermedia in cui si stabilizza una forma di attaccamento, verso i sette mesi di vita del bambino, inizia la fase critica dell’attaccamento compiuto, caratterizzata dall’angoscia alla separazione e dalla paura degli estranei. In questo periodo i bambini hanno bisogno di vivere concretamente la vicinanza con la figura di attaccamento e mettono in atto il comportamento di riferimento sociale cioè controllano sistematicamente dove si trovi la mamma o il papà o la persona che normalmente si prende cura di loro per assicurarsi che sia sempre vicina, anche nei piacevoli momenti di gioco o di esplorazione. Quanto più si sentono sicuri della presenza concreta del *caregiver*, tanto più possono manifestare proposte di separazione o di riavvicinamento a seconda della situazione che si trovano a vivere.

Proprio nell’esaminare le modalità di interazione tra la madre e il bambino, Mary Ainsworth ha evidenziato diversi stili di attaccamento. L’attaccamento sicuro innesca il cosiddetto “effetto base sicura”, secondo cui, cioè, la figura di attaccamento è “il trampolino per la curiosità e per l’esplorazione” da cui ci si lancia per

entrare in contatto con il mondo, e al quale si può tornare tutte le volte che si ha la necessità di sentirsi sostenuti e accolti. L'attaccamento insicuro, invece, presenta tre differenti sottotipi: attaccamento evitante, attaccamento ansioso- ambivalente e attaccamento disorganizzato.²⁰

L'attaccamento sicuro caratterizza bambini in grado di tollerare alti livelli di emotività e di modellare il proprio comportamento in base alle proprie emozioni o ai *feedback* emotivi del *caregiver*. Nella *Strange Situation* descritta dalla Ainsworth, il bambino con attaccamento sicuro mostra il desiderio di vicinanza, interazione e contatto con la madre; in sua presenza esplora attivamente l'ambiente circostante, chiedendone la partecipazione.

Quando protesta in assenza del genitore, lo fa per il desiderio di vicinanza e non per la sensazione di essere stato "abbandonato", poiché, anche in presenza di un estraneo, il bambino continua a cercare la madre piuttosto che il conforto da parte dell'adulto; durante il ricongiungimento con la mamma, il bambino sicuro si lascia consolare per poi riprendere la serena esplorazione dell'ambiente. Il bambino con attaccamento insicuro evitante, invece, durante la *Strange Situation* appare del tutto autonomo nell'esplorazione dell'ambiente, mostrando al minimo il desiderio di vicinanza e di interazione con la madre, la quale, in genere, è poco attenta ai segnali di disagio e ai bisogni del figlio, apparendo così trascurante o rifiutante sul piano affettivo-emotivo.

Per minimizzare la sofferenza data dal rifiuto del *caregiver*, dunque, questi bambini imparano a non esprimere le emozioni collegate all'attaccamento. La conseguenza di tale bassa sintonizzazione affettiva è l'incapacità da parte del bambino di fidarsi delle proprie figure di attaccamento e di aspettarsi da loro responsività e collaborazione.

L'attaccamento insicuro ansioso- ambivalente caratterizza bambini che appaiono "dominati dalle emozioni", che esprimono, cioè, in maniera intensa, esagerata e disregolata i propri stati mentali. Durante la *Strange Situation* questi bambini sono più orientati alla relazione con il genitore piuttosto che all'esplorazione e mostrano un marcato disagio alla separazione, che perdura anche durante il ricongiungimento con la madre (per questa ragione sono definiti "inconsolabili").

I bambini sviluppano questo stile di attaccamento quando hanno a disposizione un *caregiver* dal comportamento «ambiguo» che talvolta si mostra accogliente, talvolta evitante, sempre in maniera imprevedibile. Di conseguenza, essi presentano comportamenti di attaccamento molto intensi perché si sentono vulnerabili, essendo costantemente incerti sulla disponibilità della madre; sono, inoltre, coinvolti dalla sua presenza, ma non riescono a trarne la sicurezza e l'accoglienza di cui necessitano.

Il *pattern* di attaccamento disorganizzato è stato aggiunto alla classificazione della Ainsworth da Main e Solomon per identificare i bambini che mancano di una strategia di attaccamento²¹. Essi, infatti, presentano un comportamento ricorrente che potrebbe definirsi di "congelamento" (*freezing*), indicando con questo termine l'incapacità di mettere in atto delle risorse nella relazione, di fare uso di strategie per catturare l'attenzione della madre. La paura o la sofferenza provate in presenza del genitore attiva il sistema di attaccamento, promuovendo la ricerca della vicinanza con il genitore stesso. Tale vicinanza, tuttavia, incrementa la paura o la sofferenza, comportando un "crollo" delle strategie del figlio, che non può allontanarsi dal *caregiver* e soccombere alla paura, né può avvicinarsi e, anche in questo caso, soccombere. Questo attaccamento impedisce un sano sviluppo delle capacità cognitive ed emotive del bambino e, in genere, correla positivamente con patologie psichiatriche e comportamenti disadattivi.

Dopo i tre anni i bambini sviluppano un modello operativo interno del *caregiver* e tale modello, interiorizzato, darà loro la fiducia per esplorare autonomamente il mondo attorno a sé.

Esistono vari stili di attaccamento e possono essere influenzati da vari fattori quali lo stile di personalità (fattore psicologico), lo stile di attaccamento genitoriale cioè il modo in cui si è vissuto l'attaccamento nell'infanzia (primo fattore sociale), le esperienze di vita (secondo fattore sociale), il temperamento e il carattere personale (fattore biologico- predisposizione).

Ogni legame di attaccamento, come si è visto, è un legame affettivo, ma non tutti i legami affettivi attivano comportamenti di attaccamento perché questo "sentimento" riguarda figure «predilette», percepite come indispensabili nel momento del bisogno quali la

madre, in modo privilegiato ed unico ed, in sua assenza, di chi si prende cura costantemente del piccolo. La relazione di attaccamento è caratterizzata dalla ricerca di vicinanza, sicurezza e protezione di una figura “preferita”, questo spiega perché l’allattamento, oltre ad essere riconosciuto come alimento speciale e naturale per la crescita globale del bambino è anche considerato un mezzo di attaccamento e una base irrinunciabile di costruzione di tale legame.

L’esperienza dell’allattamento, del ricevere, cioè, il nutrimento da parte della figura significativa e irrinunciabile per il bambino e il sentirsi accolto e fisicamente avvolto determinano un vissuto positivo ed incancellabile nella psiche infantile. Si tratta di un’esperienza destinata ad influenzare tutte le successive esperienze di relazione, con la stessa modalità emozionale, positiva o negativa, con cui il bambino vive l’allattamento. Ogni volta, infatti, in cui il piccolo divenuto grande dovrà instaurare una relazione significativa o di dipendenza rivivrà la stessa emozione che lo ha accompagnato durante l’allattamento. Il primo cibo che l’essere umano sperimenta è il latte materno, almeno nella maggioranza dei casi; il primo rapporto con il cibo è dato proprio dalla suzione del latte e quindi dall’esperienza dell’essere allattato; si tratta di un incontro interpersonale tra un io e un tu ed è destinato a creare le basi di ogni successiva relazionalità e socialità.

L’allattamento: un linguaggio non verbale

L’attenzione al piccolo che succhia il nutrimento vitale dal seno materno o da un biberon, spesso, non consente di cogliere la ricchezza del linguaggio corporeo, reciprocamente scambiato tra la madre e il bambino. Oltre al gioco di sguardi, infatti, madre e figlio “si parlano” attraverso il dialogo tonico fusionale, una forma di comunicazione non verbale, corporea, sensibile ai cambiamenti del tono muscolare ai quali vengono attribuiti valenze espressive e significati. Un bambino di pochi mesi si agita fino a spaventarsi se viene preso in braccio con movimenti bruschi e troppo veloci, al contrario si rilassa e prova piacere quando l’adulto lo coinvolge in dondolii, oscillazioni e scivolamenti che richiamano il dialogo tonico primario, quella sensazione di calore e sicurezza vissuta nei nove mesi precedenti la

nascita, quando era immerso nel liquido amniotico. Il dialogo tonico è la forma di comunicazione privilegiata tra la mamma e il suo piccolo: appena quest’ultimo vede la luce, infatti, viene generalmente posto sul corpo materno perché riconosca subito l’odore della madre, il battito cardiaco di questa, un ritmo che lo ha accompagnato durante tutto il periodo della vita intrauterina, e la tensione dei muscoli del corpo materno che lo accoglie e lo sostiene, questa volta, dall’esterno. Esistono gesti che la madre compie spontaneamente con il piccolo e che diventano canali di comunicazione. Quando la puerpera attacca il piccolo al seno, il bambino sente oltre all’odore materno, il calore del corpo di lei, la rilassatezza o, al contrario, la tensione fisica con cui la madre accompagna l’offrire il nutrimento al figlio. Il colostro, che nei primi tre giorni viene secreto dai capezzoli materni, diventa non soltanto una fonte di nutrimento corporeo, ma soprattutto uno strumento di dialogo. La madre, infatti, esprime il proprio vissuto di essere diventata madre attraverso le emozioni che accompagnano i gesti routinari quali l’offrire il capezzolo al piccolo, lo stendersi, se allatta rimanendo a letto, formando un arco con il corpo per accogliere e proteggere il piccolo impegnato nella fatica della poppata. Questa posizione richiama la forma del grembo materno all’interno del quale il piccolo è stato accolto e custodito. Se la neo-mamma decide di allattare stando seduta, riesce, anche in questo caso, ad avvolgere il corpo del piccolo con le braccia, costruendo un arco corporeo omero-radiale con la stessa funzione protettiva che è stata svolta dal grembo durante la gravidanza. Il contatto del corpo della madre con il piccolo, durante la poppata, la pressione della mano che, di tanto in tanto, accarezza il bambino o che comprime leggermente il seno per facilitare l’uscita del latte e il sostenere il capo del neonato nell’incavo costruito dalla flessione dell’avambraccio sul braccio sono tutte forme di dialogo tonico fusionale, riflesso di quella relazione simbiotica e fusionale che madre e figlio hanno condiviso nei mesi antecedenti la nascita. Questo dialogo tonico-fusionale contribuisce a determinare la percezione dell’immagine di sé che il bambino va gradatamente costruendo, dalla nascita in poi, proprio grazie a questa interrelazione con la madre attraverso il linguaggio corporeo.²²

In riferimento al dialogo tonico appaiono interessanti gli studi di P. Crittenden sulla relazione madre-bambino,

studi che sono stati da noi applicati in protocolli di osservazione durante le fasi di allattamento osservate in sei puerpere.

La ricercatrice parla di “madre sensibile” per indicare la donna che riesce ad instaurare da subito un buon linguaggio corporeo con il figlio. Nel predisporre il piccolo alla poppata, per esempio, la madre “sensibile” usa movimenti lenti e tranquilli mentre lo prende in braccio, mantiene lo sguardo sul piccolo e lo tiene in una posizione a lui comoda, facendo attenzione ai suoi movimenti e alle tensioni muscolari espresse dal bambino. Qualora queste fossero eccessive, la mamma decide per un cambio di tenuta. Risulta positivamente influente l’entrare in contatto con il figlio con sorrisi, carezze anche con parole pronunciate con tono calmo e con suono non alto. I bambini che hanno sperimentato questo tipo di relazione appaiono più propensi ad interagire con gli altri in forma aperta e, più tardi, collaborativa.

Esiste, però, anche il caso della “madre negligente” che riduce il contatto corporeo con il piccolo al minimo accettabile. Questa tipologia di madri non si preoccupa, durante la poppata, di mantenere un contatto visivo né di constatare se il bambino si trovi in una posizione scomoda per succhiare il latte; sembra distratta e poco propensa a seguire lo sforzo del piccolo nel procurarsi il nutrimento almeno fino a quando questo richiama la sua attenzione con il pianto o con un attaccamento al seno incostante ed agitato. I bambini che hanno avuto una madre “negligente”, secondo la Crittenden, appaiono, una volta cresciuti, privi di iniziativa nelle azioni di gioco e più propensi ad assumere il ruolo di gregari.

C’è infine anche un tipo di rapporto tra la madre e il bambino definito “abusante” quando la madre interagisce con il piccolo, ma non tiene conto delle sue reazioni di piacere/dispiacere manifestate con atteggiamenti corporei. Essa continua il suo personale dialogo tonico senza considerare il feed-back che le viene dalle reazioni del figlio. In genere è una tipologia di madri che usano in modo contraddittorio il linguaggio verbale e quello corporeo. La voce, per esempio, con cui accompagnano lo sforzo del piccolo durante la poppata può apparire leggera e dolce, ma la pressione delle mani sul corpo del piccolo mentre lo passa da un seno all’altro può essere ferrea. I bambini che hanno sperimentato una

madre “abusante”, in genere, sviluppano, nel tempo, atteggiamenti aggressivi.²³

Le considerazioni sul dialogo tonico, soprattutto durante lo svolgersi dell’allattamento richiama ancora una volta la peculiarità di questo “primo cibo”, un nutrimento del corpo che agisce, però, sulla struttura stessa della personalità infantile e sulla qualità delle future relazioni sociali.

Allattamento: parole ed empatia

L’immagine di una madre intenta a seguire il proprio bambino mentre succhia il latte dal suo seno non suggerisce immediatamente l’idea di un dialogo verbale tra i due protagonisti. L’allattamento anzi, sembra procedere in silenzio anche se, come si è accennato precedentemente, con una forte intensità ed un intreccio di sguardi, di emozioni in un dialogo non verbale. Osservando, però, una mamma che allatta, si può facilmente constatare come la madre si rivolga al bambino anche pronunciando alcune parole o semplici espressioni che esprimano la tenerezza del suo sentirsi madre e la soddisfazione del momento in cui ella dà al piccolo il nutrimento di cui ha bisogno. Il bambino già conosce il tono e il timbro della voce materna dal periodo della vita intrauterina, ma, dopo la nascita, continua ad ascoltare la voce della madre che gli parla, gli propone una serie di suoni come un *continuum*, intervallato da pause di silenzio riempite di sguardi e di sorrisi. Il bambino comincia così ad abituarsi all’ascolto di questa sonorità; sarà proprio l’ascolto empatico della voce materna che lo inizierà ad apprendere l’uso del linguaggio verbale.

Dalle osservazioni compiute su un piccolissimo campione di madri in allattamento è emerso che queste si preparavano ad allattare oppure preparavano il biberon “parlando” con il piccolo, verbalizzando, cioè, a voce alta, tutto quello che stavano facendo prima di iniziare la poppata. Il linguaggio materno, unito al gioco di sguardi, sembra sostenere la concentrazione del piccolo nella poppata e determinare un certo adattamento al suono della voce materna. Durante la poppata la madre accompagna la suzione con parole dolci, rivolte al piccolo, pronunciate lentamente. Viene usato il cosiddetto “madrese” o “*baby talk*”: le parole sono semplici, i toni esagerati, le vocali sembrano essere più

allungate e il tono è più acuto rispetto a quello usato in una conversazione normale.²⁴ Questa modalità comunicativa attira l'attenzione dei bambini e li inizia gradualmente ad un'interazione con l'adulto per mezzo del linguaggio verbale. Il linguaggio usato dalle madri, fin dai primi giorni di vita del piccolo sembra essere universale e inscritto nel codice genetico di ciascuno. Anche lingue molto diverse tra di loro, nella versione del "madrese" presentano le stesse intonazioni quando gli adulti le usano rivolgendosi ai bambini. Il *baby talk* registrato durante le poppate, è semplice, ridotto a poche espressioni, intercalato da dolci vezzeggiativi rivolti al piccolo, pronunciato lentamente, ma con intensità di suono. Durante tali osservazioni si è visto come alle verbalizzazioni della madre corrispondesse un maggiore sforzo nella suzione. Questa intensità nell'attività di suzione potrebbe essere letta come una risposta al richiamo affettuoso della mamma.

Si potrebbe affermare che il bambino non sente soltanto fisicamente la voce della madre, ma "sente" il suo stato d'animo. I nove mesi di rapporto simbiotico, infatti, hanno creato tra i due una relazione empatica. Entrambi si "avvertono" nell'intimità della loro persona. Nel bambino questa empatia è vitale perché gli consente di "condividere" l'immagine buona che la madre ha di lui e lo incoraggia, a livello inconscio, verso quella che più tardi diverrà un positivo senso di autostima.

È stato ampiamente dimostrato che il latte materno sia il miglior alimento per i neonati e che il momento dell'allattamento svolga una funzione essenziale nel processo di instaurazione del legame madre-bambino; tuttavia ci sono casi in cui la scelta dell'allattamento al seno non è ottimale per il bambino, come nel caso di

malattie della mamma (ad esempio, l'HIV è trasmissibile attraverso i fluidi corporei, oppure la chemioterapia nel caso di un tumore della mamma è tossica per il piccolo). È opportuno notare, inoltre, che nonostante l'Organizzazione Mondiale della Sanità raccomandi l'esclusivo allattamento al seno per i primi sei mesi di vita dell'infante, difficilmente le donne della società attuale hanno questa possibilità, a causa, principalmente della necessità di tornare a lavorare in tempi brevi dopo il parto.

La qualità della relazione, fortunatamente, non risente in maniera drastica di tale situazione, benché, per i motivi sopracitati l'allattamento al seno sia consigliabile; questo avviene perché, come dimostrato dalle ricerche di Else-Quest e colleghe²⁵, se la madre è amorevole, responsiva e disponibile il legame di attaccamento si svilupperà in maniera profonda ed intensa senza significative differenze rispetto all'attaccamento presentato dai bambini che sono stati allattati al seno.

In conclusione, è possibile affermare che anche la funzione di allattamento dimostra che laddove c'è cibo e nutrimento vi è anche cura e relazione intersoggettiva, e laddove c'è cura e la relazione tra un "io" e un "tu" si è in presenza di uno sviluppo autenticamente umano.

NICOLETTA ROSATI
rosatinicoletta@lumsa.it

Ricercatore di Pedagogia generale, Università Lumsa
Researcher of Pedagogy, Lumsa University

¹ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2003

² G. Maggioni, A. Signoretti, *L'alimentazione del bambino sano e malato*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1991

³ E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1992

⁴ R.A. Spitz, *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, Armando, Roma 2000; J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*, Boringhieri, Torino 1975; M. Ainsworth, *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*, (trad.it.), Raffaello Cortina, Milano 2006; D.W. Winnicott, *Dalla pediatria alla psicoanalisi. Patologia e normalità nel bambino*, Martinelli, Firenze 1975; E.H. Erikson, *Infanzia e società*, Armando, Roma 2000; N.D. Stern, *Le interazioni madre-bambino*, Raffaello Cortina, Milano 1978

⁵ Formella Z., Ricci A. (a cura di), *Bullismo e dintorni. Le relazioni disaggiate nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 12

⁶ M. Bernardi, *Il nuovo bambino*, Rizzoli, Milano 1989

⁷ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, pag. 60

⁸ "Le parole fondamentali non attestano qualcosa che esiste al di fuori di esse, ma, una volta dette, fondano un'entità. Le parole fondamentali sono dette insieme all'essere". M. Buber, *Il principio dialogico ed altri saggi*, op.cit., pag. 59

⁹ Sacher, G. Carpenter, *A viewpoint on early affective development* in J. Hellmuth, *Exceptional infant* (Vol. I), Brunner /Mazel, New York 1967

Anno V – Numero 14

¹⁰ J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*, Boringhieri, Torino 1975

¹¹ J. McFarland, A.L. Salisbury, C.L. Battle, K. Hawes, K. Halloran, B.M. Lester, *Major depressive disorder during pregnancy and emotional attachment to the fetus*, in *Arch Womens Mental Health*. 14(5) Ottobre 2011 pp.425-34; M.Leifer, *Psychological changes accompanying pregnancy and motherhood*, in *Journal of Genetic Psycho -Monography*, 95(1), febbraio 1977, pp 55-90

¹² I.W.R. Bushnell, F. Sal & J.T. Mulhn, *Neonatal recognition of the mother's face* in *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 1989, pp. 3-15; O.Pascalis et al., *Mother's Face Recognition by Neonates: a Replication and an Extension in Infant Behaviour and Development*, 18, 1995, pp.79-85

¹³ D.N. Stern, *Le interazioni madre-bambino*, op.cit., p. 20

¹⁴ R.L. Fantz, *Visual experience in infants. Decreased attention to familiar patterns to novel ones*, in *Science*, 146, 1964, pp. 668-670

¹⁵ K. S. Robson, *The role of eye-to-eye contact in maternal- infant attachment*, in *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 8, 1967, pp.13-25

¹⁶ A.N. Meltzoff - M.K. Moore, *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates* in «Science», 198, 1977, pp. 75-78; A.N. Meltzoff, *Imitation and Other Minds: the "Like Me" Hypothesis*, in S. Hurley - N. Chater, *Perspectives in Imitation: from Cognitive Neuroscience to Social Science*, MIT Press, Cambridge (MA) 2005, pp. 55-77; B. Brazelton, *Il primo legame*, Feltrinelli, Milano 2005

¹⁷ E. Goffman, *Behaviour in Public Places*, Free Press of Glencoe, New York 1980

¹⁸ J.Bowlby., *Attaccamento e perdita*, op.cit.

¹⁹ Marvin, R.S., & Britner, P. A., *Normative development: The ontogeny of attachment* in J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, Guilford 1999, pp. 44-67

²⁰ M. Ainsworth, *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*, (trad.it.), Raffaello Cortina, Milano 2006

²¹ M. Main, J. Solomon, *Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*, in T. B. Brazelton, M. Yogman (a cura di), *Affective development in infancy* (pp. 95-124), Ablex, Norwood NJ 1986.

²² F. Dolto, *L'immagine inconscia del corpo*, Bompiani, Milano 1998

²³ P.M. Crittenden, *Raising Parents: attachment, representation and treatment*, Routledge, London 2015

²⁴ Hoff- Ginsberg 1997

²⁵ N. Else-Quest, J. Hyde, R. Clark, *Breastfeeding, Bonding, and the Mother-Infant Relationship*, *Merrill-Palmer Quarterly*: Vol. 49: Iss. 4, Article 6, 2003

La pedagogia dell'alimentazione: contributo ad una teoresi educativa

Pedagogy of nutrition: contribution to educational theory

EMANUELE ISIDORI

The aim of this study is to reflect upon the close link between education and nutrition, and to outline a possible pedagogical epistemology of this human practice that is both bio-physiological and cultural. Through a methodological approach, both historical and phenomenological-hermeneutical, this study will show how nutrition represents a human action that always implies a choice, a responsibility and an “intention” from the human being. This act takes shape as an existential experience, full of and rich in educational meanings. Without awareness of its educational value, nutrition cannot become a lifestyle that tends towards the wellbeing of the person. For this reason, this study will sketch, in its conclusion, a possible nutrition and diet education methodology, and it will show how this has to be understood as an integral part of the holistic human education.

Introduzione

Il legame tra pedagogia, educazione e alimentazione è molto profondo ma appare poco esplorato dalla teoresi educativa. Si può affermare che, mentre l'educazione alimentare, come specifica area della ricerca educativa, ha sempre trovato e continua oggi a trovare, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso¹, una sua collocazione in progetti, iniziative didattiche, studi descrittivi e ricerche-intervento legate soprattutto alla scuola e all'informazione sanitaria², una sistematica riflessione pedagogica sull'alimentazione non è stata mai di fatto sviluppata nel nostro Paese³. Tra le scienze umane, la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la geografia⁴, e la stessa filosofia⁵, hanno da tempo collocato l'alimentazione tra i temi principali delle loro ricerche⁶. La pedagogia come scienza umana rivela invece in questo contesto interdisciplinare la mancanza di una “epistemologia” utile alla teorizzazione di una specifica “pedagogia dell'alimentazione” in grado di “guidare” la riflessione sul senso educativo di questa pratica da cui dipende la stessa vita umana.

Da sempre è esistito un legame tra educazione ed alimentazione. La storia della pedagogia presenta molti

riferimenti all'alimentazione e al cibo come elementi fondamentali dell'educazione umana, soprattutto quando fa esplicito riferimento ai primi anni di vita del bambino⁷. A ben vedere, la pedagogia, in quanto teoria e prassi dell'educazione umana, si è sempre “alimentata” di metafore legate all'alimentazione, vista tradizionalmente come un'azione di mantenimento, cura e dono della vita. Si può affermare che l'educazione, in quanto *paidagogía*, rappresenta di per sé la metafora stessa dell'alimentazione⁸, se è vero che nella Grecia antica il compito sia del *paidagogós* sia del *paidotribes* (l'insegnante specializzato di ginnastica) era quello di occuparsi anche del cibo, somministrandolo al *páis* ricevuto in affidamento⁹, fungendo da esperto e consulente per l'alimentazione e per la cura del corpo di quest'ultimo in vista della preparazione per gli esercizi fisici.

È esemplare in questo senso la descrizione che Omero fa di Fenice, maestro di Achille accanto a Chirone, nell'Iliade: il poeta lo raffigura tutto intento nel dare da mangiare e da bere al suo amato fanciullo¹⁰. Non a caso la parola “alunno” deriva dal termine latino *alumnus*, a sua volta derivato dal verbo *alere*, che significa “alimentare”, “nutrire”, “dar da mangiare” anche con il significato di “far accrescere rendendo grandi”,¹¹ con riferimento ad

un'azione compiuta nei confronti di un bambino da parte di un genitore, di una nutrice o di un educatore/insegnante. Pertanto, il significato della parola "alunno" in relazione al suo maestro non sembra derivato da una semplice metafora¹², ma da un'antica pratica che vedeva appunto il maestro come colui che, al pari di una madre, dava un *alimentum* al suo educando. Questo "alimento" non era solo un "cibo dell'anima" (come metaforicamente può essere definita la "cultura" ed il "sapere" che viene trasmesso nella relazione educativa) ma un "elemento nutritivo" reale e vitale, perché indispensabile per la sopravvivenza umana, quasi ad indicare che senza una base materiale e fisiologica non è possibile sviluppare ed "innestare" nell'educando una "cultura".

Il concetto stesso di "sapere" è legato al cibo, come testimonia la sua etimologia originaria¹³. Anche quello di "cultura" rimanda alla sfera alimentare, se accettiamo la sua derivazione dal verbo latino *colere*, con il significato di "coltivare" e "prendersi cura" di qualcosa proprio come fa un agricoltore con le sue messi, coltivandole in modo che possano portare buoni frutti per poi cibarsene e trasformarle in qualcosa che serve per la nutrizione umana¹⁴.

L'alimentazione come oggetto di riflessione pedagogica

Alcuni pedagogisti contemporanei hanno sottolineato nei loro scritti l'importanza di sviluppare una riflessione sull'alimentazione e sul cibo per comprenderne le profonde implicazioni educative. Tra questi, il pedagogista, filosofo e antropologo dell'educazione spagnolo Octavi Fullat 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 alle bestie. L'azione del mangiare, da cui dipende sia l'alimentazione sia la nutrizione umana, si presenta nell'uomo come un'azione che si colloca sempre nella sfera della cultura. Non a caso l'uomo ha "inventato" la "gastronomia", ossia la scienza che, in senso generale, studia in modo specifico i rapporti tra il cibo e la cultura umana¹⁵. L'uomo non solo "mangia per vivere" – come fanno le bestie – ma anche "vive per mangiare". Citando l'antropologo Lévi-Strauss¹⁶, Fullat afferma che nell'essere umano è possibile individuare

come sua caratteristica fondamentale un triangolo culinario: «I tre vertici di questo triangolo sono "il crudo", "il marcio" ed "il cotto". Per esempio, in un pranzo del genere: un piatto di ostriche al naturale, è il crudo; un piatto di zuppa di aragosta, è il cotto; ed una porzione di formaggio, il marcio. L'animale non conosce nella sua alimentazione il cotto o la trasformazione culturale del crudo. Anche il corpo della bestia inghiottisce, ma lo fa da bestia»¹⁷.

L'uomo compie l'azione del mangiare e del bere sia per "alimentarsi" che per "nutrirsi", e lo fa perché egli "è" ed "ha" un corpo: «come parte integrante della cultura – il corpo umano è cultura – mangiamo secondo categorie sociali, opposte a quelle della natura. Bere solo acqua? Ma è una cosa da scimpanzé e da giraffe. Ciò che ci rende diversi dagli animali è il fatto di bere il "succo dell'uva": il vino, che talvolta fa ricordare ai nostri sensi amicizie, avventure, nostalgie o amori passati. Questa è una prerogativa dell'uomo e non dell'elefante, a cui basta la sola acqua»¹⁸.

Nel corso della sua evoluzione, del resto, l'uomo ha sempre condotto la sua alimentazione sulla base della disponibilità del territorio in cui viveva e delle risorse da esso provenienti. Il territorio ha sempre determinato l'alimentazione dei diversi gruppi etnici umani. Quindi si può affermare che «il cibo di un posto riassume la geografia e la storia di una regione. Non è qualcosa di fortuito o casuale»¹⁹. Sulla stessa linea si pone il pedagogista Luigi Volpicelli, quando afferma che «la cucina di un popolo è espressione della sua civiltà e rientra direttamente nei valori della sua cultura», e che pertanto è necessario educare (o rieducare) le persone a quest'arte²⁰. Nell'uomo in quanto animale sociale, inoltre, il mangiare si configura sempre come un'azione ed un atto di tipo sociale e comunitario: «*edere* significava in latino "mangiare", e *comedere* – col prefisso *cum*, "con" – veniva utilizzato per indicare il mangiare in compagnia. Mangiare da soli è una pratica da bestie. L'uomo prova piacere nel mangiare in compagnia. Il corpo umano è "civilizzato".[...] Se il cibo è la sintesi della storia di un popolo, ciò si deve al fatto che, tra gli esseri umani, non esiste solo l'*edere* ma anche il *comedere*»²¹.

Da quanto detto finora, pertanto, crediamo che emerga con sufficiente chiarezza il concetto, già affermato dal

pedagogo Guido Giugni: vale a dire che l'alimentazione, ancora prima di essere un problema che riguarda, dal punto di vista dei contenuti, specifiche scienze (biologia, fisiologia, prime tra tutte) e, dal punto di vista comportamentale, un problema di norme e regole da applicare e seguire (e che pertanto sembra di interesse dell'igiene e della dietetica medica), è qualcosa che ha a che fare con l'educazione intesa in un senso molto più ampio – meno semplicistico e riduttivo – di quanto prospettato dal concetto oggi ampiamente diffuso e accettato di “educazione alimentare”²².

Il compito della pedagogia come scienza umana è quello di rispondere alla domanda *se, come ed entro quali limiti* l'alimentazione può effettivamente considerarsi un problema realmente educativo da studiarsi attraverso un approccio che tenga conto delle peculiarità della sua epistemologia. Non bisogna mai dimenticare che quella che viene definita “educazione alimentare” ha sempre a che fare con il corpo umano e la sua complessità (alla luce della quale il confine tra il naturale/bio-fisiologico ed il culturale/socio-antropologico si rivela sempre molto labile). Pertanto i suoi problemi vanno sempre inseriti nel contesto di una lettura antropo-pedagogica che permetta di individuare i fini ed i mezzi con cui raggiungere questa educazione²³.

Se si vuole cercare di definire (o almeno chiarire) questa cosiddetta “educazione alimentare” alla luce della complessità prospettata dalla riflessione pedagogica è necessario partire da una distinzione fondamentale tra “nutrizione” ed “alimentazione”. Come afferma Rafael Bisquerra Alzina dell'Università di Barcellona²⁴, infatti, sebbene “alimentazione” e “nutrizione” vengano spesso utilizzati come sinonimi, sono termini tra loro molto differenti perché rimandano a prospettive di interpretazione diverse sulle azioni e le pratiche dell'assumere il cibo e del bere. Per “alimentazione” si intende un insieme di atti volontari e coscienti che hanno come scopo la preparazione e l'ingestione degli alimenti nella vita quotidiana. In questo senso l'alimentazione appare legata strettamente con l'ambiente (principalmente socio-culturale, educativo, geografico ed economico) e finisce per determinare le abitudini alimentari/dietetiche e gli stili di vita delle persone. La nutrizione, invece, non è altro che il processo fisiologico attraverso il quale gli organismi

(quindi non solo l'uomo) assimilano gli alimenti ed i liquidi necessari per il funzionamento, la crescita ed il mantenimento delle funzioni vitali. Il concetto di nutrizione si riferisce sempre agli elementi nutritivi che compongono gli alimenti. La nutrizione indica un insieme di fenomeni e di atti involontari che avvengono dopo l'ingestione del cibo, vale a dire: la digestione, l'assorbimento nel sangue delle componenti e dei nutrienti del cibo stesso e la loro assimilazione nelle cellule dell'organismo. Per nutrizione, però, si intende anche la “scienza” (quella della nutrizione, appunto) che studia la relazione esistente tra gli alimenti che vengono ingeriti dall'uomo e la salute, soprattutto quando si tratta di stabilire una “dieta”²⁵.

La riflessione sulla complessità del corpo evidenzia come l'alimentazione-nutrizione si inserisca sempre nel quadro dei problemi riguardanti la sfera dell'educazione del corpo e della comunicazione umana²⁶, dinanzi alla quale si schiudono sempre due prospettive, quella “bio-fisiologica” e quella “culturale”, che spetta sempre alla pedagogia riunire in una visione di insieme onnicomprensiva.

Partendo sostanzialmente dalla distinzione tra “nutrizione” ed “alimentazione”, il pedagogo Guido Giugni ha evidenziato come il problema della cosiddetta “educazione alimentare” sia caratterizzato da una dinamica (che talvolta appare come un “contrasto”) tra una dimensione fisiologica da una parte, ed una socio-culturale dall'altra. Da questa dinamica-contrasto/opposizione scaturisce, di fatto, il complesso “discorso educativo” dell'alimentazione-nutrizione. Tale dinamica rappresenta anche il punto di partenza per una possibile “epistemologia pedagogica” che possa “orientare” questo discorso; secondo Giugni, infatti, esistono due possibili interpretazioni dell'alimentazione-nutrizione in grado di dischiudere specifiche prospettive per la riflessione pedagogica su questa pratica umana²⁷:

- a) una interpretazione “strumentale”;
- b) una interpretazione “umanistica”.

La prima interpretazione, quella “strumentale”, considera l'alimentazione-nutrizione come uno strumento che guarda solo alla mera dimensione fisiologica dell'essere umano, e come qualcosa che è determinato da parte di stimoli

ambientali esterni. Questa prospettiva, in sostanza, interpreta l'alimentazione-nutrizione come mera "nutrizione", inquadrandola in un contesto "scientifico" in cui è predominante un discorso centrato sul linguaggio e sulla visione del corpo prospettata dalle scienze biochimiche, fisiologiche ed igienico-mediche. Questa interpretazione strumentale non sempre inquadra pienamente il discorso sull'alimentazione nel contesto dei valori della persona, e si prospetta talvolta come una visione limitata e riduttiva della complessità di questa pratica, vista per lo più come un'azione legata al corpo interpretato come "dato" chimico-fisiologico e non come "esistenza personale".

La seconda interpretazione, quella "umanistica", al contrario della prima – che ascrive la visione dell'alimentazione-nutrizione nel novero di quelle che possiamo chiamare le "scienze della natura" –, colloca quest'ultima nel contesto "fenomenologico" del corpo interpretato come "persona" ed "esistenza", come soggetto che implica sempre una "intenzionalità", una "libertà", una "coscienza" ed una "responsabilità". Si può affermare che «in questa concezione viene superato l'aspetto strumentale della corporeità e, conseguentemente, della nutrizione ed il corpo viene interpretato come la struttura della coscienza, come progetto teso verso il futuro e, cioè, come espressione totale della personalità»²⁸.

Questa prospettiva, che possiamo definire "personalistico-fenomenologica", interpreta l'alimentazione-nutrizione come una pratica "emergente" da un insieme di azioni libere ed intenzionali, e da scelte responsabili compiute dal soggetto-persona visto come un essere sempre in comunicazione con gli altri. Tale interpretazione permette di vedere il concetto stesso di nutrizione in un'ottica che presenta un significato nuovo: vale a dire come parte integrale di una «esperienza vissuta dal corpo ed il veicolo della solidarietà fra le diverse componenti o dimensioni della personalità e fra questa e l'ambiente»²⁹. Pertanto, in questa interpretazione, «la nutrizione viene ad essere non tanto un "fatto", un evento dell'esperienza quotidiana, quanto piuttosto una "situazione esistenziale" e, come tale, ricca di significato perché con essa si designa un campo di fatti reali che influiscono su colui che agisce e di atteggiamenti che vengono utilizzati nel momento dell'azione; e si designa il grado di partecipazione: ossia la

consapevolezza dei fatti reali e degli atteggiamenti in colui che agisce»³⁰.

Il concetto di "situazione esistenziale" permette di superare il dualismo/dicotomia tra il concetto di nutrizione e quello di alimentazione, mostrando, di fatto, come tali concetti rappresentino in realtà due facce di una stessa ed unica medaglia; o meglio, mostrando come essi rappresentino "emergenze" risultanti da un complesso sistema bio-culturale tra parti (quale può essere appunto definito il "sistema" corpo-persona) in continua interrelazione tra di loro. In questo complesso sistema, la nutrizione-alimentazione trova una sua collocazione nell'ambito di bisogni (non solo quelli della fame e della sete) e motivazioni che non sono dettati solo da meri stimoli fisiologici o fattori esterni ed ambientali (come avviene nel caso della nutrizione animale), ma rappresentano il riflesso stesso della coscienza del soggetto, della sua intenzionalità di azione (migliorativa verso il bene) e della sua responsabilità verso se stesso e gli altri.

Interpretato in questa prospettiva, il sistema della nutrizione-alimentazione viene situato nella sfera della personalità integrale del soggetto, e può essere iscritto in un contesto di "vissuto" bio-fisio-psico-socio-culturale in cui si colloca pienamente anche l'educativo come "forma" di comunicazione/condivisione intenzionale di beni e valori per il "migliorativo" dell'uomo-persona sia come singolo che come comunità.

Il sistema di simboli e valori emergenti dalla nutrizione-alimentazione si prospetta, pertanto, come un campo di ricerca straordinario per le scienze umane, chiamate ad indagarne con specifici metodi i complessi intrecci e problemi secondo una propria ottica, privilegiando ciascuna le tematiche che sono di maggiore interesse per la propria comunità scientifica e che si prospettano come funzionali alla costruzione ed allo sviluppo dell'epistemologia particolare di ciascuna scienza. Naturalmente, per comprendere pienamente dal punto di vista scientifico la nutrizione-alimentazione, è necessario superare, come si diceva, non solo la dicotomia tra "fisiologico" e "culturale", ma anche assumere un'ottica interdisciplinare; altrimenti si corre il rischio di una visione parziale e riduzionistica di questa pratica umana.

Verso una pedagogia dell'alimentazione

Come si è visto in precedenza, ogni scienza tende a proporre un proprio “discorso” sull'alimentazione. Nel caso della pedagogia, il suo “discorso” può essere sintetizzato nel seguente modo: l'uomo, in quanto “animale sociale”, è anche un “animale educativo” (ossia un essere “educabile” e “da educare”), che può imparare e apprendere da ciò che mangia e beve (da ciò con cui si alimenta); il cibo e la modalità con cui l'essere umano si alimenta sono carichi di significati simbolici e valoriali; ciò che l'uomo mangia e beve, e il modo in cui si alimenta, sono il risultato di quanto ha imparato dall'esperienza e di conoscenze acquisite e trasmesse: tali conoscenze rappresentano l'espressione di uno specifico sapere; l'alimentazione, per la quale è sempre difficile stabilire un confine tra il “naturale” ed il “culturale”, è così importante per gli esseri umani che essi “possono” e “devono” necessariamente educarsi “attraverso” e “per” l'alimentazione, perché da questa educazione dipenderà la salute/benessere del loro corpo ed il loro futuro sviluppo bio-culturale; l'alimentazione implica sempre per l'uomo una “responsabilità” (verso se stesso, gli altri e l'ambiente circostante, nel quale trovano posto in primo luogo gli animali e le piante); spetta alle agenzie educative e sociali (famiglia, scuola ed altri enti deputati all'educazione sociale) educare all'alimentazione e al divenire coscienti e responsabili delle implicazioni etiche e valoriali che l'alimentazione e il modo di procurarsi il cibo comportano per gli esseri umani.

Se quanto detto può rappresentare, in sintesi, il “discorso” che esprime il quadro di riflessione di una possibile “pedagogia dell'alimentazione”, è necessario a nostro parere precisare meglio dal punto di vista epistemologico il significato di tale “termine”. Il termine “pedagogia dell'alimentazione” – premettiamo che in esso va inglobato anche il concetto di “nutrizione” in nome di una concezione non dicotomica del corpo-persona – può essere inteso in un duplice senso; vale a dire:

1) in un senso che può essere definito “specialistico” ed “accademico”, con il concetto di “pedagogia” che svolge la funzione di “soggetto” che prospetta un'area di studio e di riflessione – con un suo specifico “discorso” e linguaggio che la caratterizza – sull'alimentazione come

“fatto educativo”, come “oggetto” di una teoresi *sub specie paedagogiae et educationis*, curvata sull'analisi e sullo studio del versante teorico e prassico dell'implicito (o dell'esplicito) educativo che l'alimentazione come complesso fenomeno socio-culturale ed umano prospetta³¹; 2) in un senso più generale e non strettamente “accademico”, con enfasi – a differenza del caso precedente – sul concetto di “alimentazione” vista come portatrice di “istanze educative”. In questa seconda prospettiva, l'alimentazione diventa il “soggetto” che “evidenzia”, “prospetta” e “promuove” un “oggetto” specifico. Vale a dire, una “pedagogia” – o meglio un “implicito” di valori educativi – che proprio l'alimentazione, in quanto pratica fondamentale per la vita umana, possiede e che sta all'educatore/ricercatore (nel caso di una prospettiva di riflessione accademica) mettere in luce, mettere in pratica ed implementare attraverso specifiche metodologie e strategie di azione/promozione.

Del resto già gli antichi avevano elaborato una loro “pedagogia dell'alimentazione”, poiché avevano compreso che da essa dipendeva il “benessere” della persona, da intendersi – quest'ultimo – come il risultato del raggiungimento di una perfetta armonia e di un equilibrio tra l'anima ed il corpo perseguito per mezzo di una “dieta”, ossia nel rispetto di un “canone” e di una “misura”. Secondo il medico Galeno (129-199), ad esempio, «per mezzo dei cibi e delle bevande e anche per mezzo di ciò che quotidianamente facciamo, noi realizziamo un buon temperamento e con questo possiamo dare all'anima un contributo per raggiungere la virtù»³². Per gli antichi il “benessere”, ciò che noi definiamo la “buona salute”, era rappresentato da un equilibrio fra le esigenze dell'anima e quelle del corpo, che potevano essere realizzate attraverso una corretta e precoce *paidéia*, per quanto riguarda le prime, ed una altrettanto corretta e precoce *diáita*, per quanto riguarda le seconde³³. Per gli antichi la *diáita* (da cui deriva la parola italiana “dieta”) indicava sia la teoria sia la prassi di una “educazione del corpo”. Questa educazione era legata ad uno specifico sapere (la *dietetica*), era in stretta correlazione con il sapere della cura per eccellenza (la *medicina*) ed era fondata sul rispetto di un “regime” alimentare e sulla pratica costante e misurata dell'attività fisica e del

movimento, mai concepiti separatamente rispetto alla “mente”³⁴. Per gli antichi sia la *paidéia* sia la *diáita* erano in stretta correlazione, e l’una dipendeva dall’altra. Tanto la *pedagogia* quanto la *dietetica* erano considerate dagli antichi greci saperi sommi, appannaggio di professionisti specializzati quali il *paidotribes* (l’insegnante di educazione fisica) ed il *gymnastés* (l’allenatore sportivo), le cui conoscenze erano considerate superiori anche a quelle del medico (*iatrós*) in senso stretto³⁵.

Per gli antichi, dunque, la *diáita* era il “modo di vita”³⁶ – quello che oggi chiameremmo lo “stile di vita” – in cui “educazione”, “alimentazione” e “movimento” erano strettamente connessi e formavano parte di una *paidéia* umana olistica la cui finalità era il perseguimento di una vita umana piena e realizzata nell’unità spirito-corpo sotto il segno dell’“igiene-*yghíeia*”³⁷.

Questa prospettiva pedagogica – che possiamo definire “neo-antica” – di interpretazione dell’alimentazione vista come parte integrante di una *paidéia*, di una *Bildung* integrale della persona, avvalorata la tesi già espressa dal pedagogista Giugni sulla necessità di sviluppare una autentica visione umanistica e pedagogica dell’educazione alimentare, ripensandola nei termini di una esistenza e di una esperienza fondamentale del soggetto in grado di “determinarne” le caratteristiche come persona (influenzandone, in sostanza, lo sviluppo della personalità).

Si tratta ora di inquadrare nel contesto di una “pedagogia dell’alimentazione”³⁸, concepita secondo le linee precedentemente indicate, il problema dell’educazione alimentare, stabilendone il significato umano e le relative prospettive metodologiche. Se le scienze umane, con i loro approcci metodologici (tra i quali spiccano quello storico, fenomenologico ed ermeneutico) aiutano a collocare la nutrizione nel contesto della cultura e di una concezione unitaria dell’essere umano individuandone gli elementi che permettono di concepirla come “situazione esistenziale”, spetta alla pedagogia come scienza cercare i presupposti e le metodologie dell’educazione “alimentare”.

La pedagogia come scienza umana è impegnata nel dimostrare che il problema dell’alimentazione-nutrizione non può essere ridotto ad un puro fatto di “ingestione” e di “assunzione” del cibo, ma va visto come una espressione e manifestazione della persona e del suo rapporto con la

società e con il mondo circostante. L’alimentazione-nutrizione, quindi, si trasforma in un problema di educazione e di formazione perché concorre allo sviluppo ed alla realizzazione della personalità ed alla sua interazione sociale³⁹.

Come si è visto, la pedagogia parte dal presupposto che l’alimentazione-nutrizione è un atto “formativo” che è parte integrante dell’esperienza di vita di ogni essere umano (nelle società occidentali questo atto viene collocato nel contesto della ricerca del benessere e della relativa cornice educativa). Quella che viene tradizionalmente definita come “educazione alimentare” rappresenta, pertanto, una strategia di formazione di base per la vita sana; essa riceve senso e significato quando è orientata verso la finalità principale alla quale, tradizionalmente, è stata destinata: vale a dire rendere consapevole la persona al consumo responsabile degli alimenti che ingerisce⁴⁰.

Va detto, inoltre, che il concetto di “persona” – che è bio-fisiologico e socio-culturale al tempo stesso – è fondamentale nel lessico dell’“educazione alimentare”, che preferiamo qui chiamare – e lo faremo in modo definitivo nelle pagine seguenti – “educazione all’alimentazione”⁴¹. Se infatti è vero che il problema dell’alimentazione nasce da un bisogno fisiologico umano, pensare l’uomo in termini di “persona” permette di umanizzare tale bisogno e di collocarlo nel contesto della coscienza umana e dei suoi problemi etici e morali. Così pensata, l’alimentazione diventa una situazione umana che può essere intenzionalmente migliorata, modificata e indirizzata verso il bene comune attraverso l’educazione ed i suoi processi. Pertanto, l’obiettivo principale dell’educazione all’alimentazione è quello di sviluppare una coscienza critica in grado di far comprendere alla persona che l’alimentazione è un fattore di umanizzazione e di coscientizzazione – come direbbe il pedagogista Paulo Freire (1921-1997) – in una duplice direzione. Questa duplice direzione è, al tempo stesso, “cognitiva”, perché riguarda nell’uomo la comprensione della propria condizione antropologica di persona che ha bisogno di assumere cibo per vivere e dei significati culturali e sociali che l’alimentazione implica, ed “affettivo-relazionale”, perché si prospetta come presa di

coscienza da parte dell'uomo della responsabilità che l'alimentazione comporta non solo nei confronti del suo sviluppo e della sua crescita personale ma anche verso gli altri esseri viventi e l'ambiente circostante.

Con ogni boccone di cibo e con ogni sorso che viene ingerito, le persone, di fatto, prendono decisioni sul loro benessere e scelgono ciò che è salutare e dannoso, spesso senza essere pienamente coscienti delle scelte che compiono e delle relative implicazioni. Uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione all'alimentazione è, pertanto, come si è detto sopra, la "coscientizzazione" delle persone nei confronti dell'alimentazione stessa (anche come pratica di consumo), la loro responsabilizzazione attraverso l'acquisizione di una coscienza critica sviluppata secondo una prospettiva pedagogica e formativa che non è "depositaria" ma "attiva", "dinamica" e soprattutto "critica", capace cioè di aiutare la persona a formulare un giudizio libero ed indipendente perché, attraverso la comprensione profonda, si è affrancato dai condizionamenti ideologici⁴². Questa prospettiva permette di comprendere criticamente le dinamiche organismo-società che l'alimentazione comporta, acquisendo le relative informazioni non solo in termini di semplici "contenuti" di apprendimento ma problematizzandole; vale a dire, comprendendole in relazione al comportamento umano, alle dinamiche bio-fisiologiche, ai codici culturali impliciti (ad esempio rispetto alle tecniche di produzione, conservazione e consumo, agli aspetti cognitivi ed economici, e a quelli simbolici e culturali, del cibo), ai pregiudizi ed alle ideologie che l'alimentazione comporta sempre per l'uomo e per la comunità umana. Questa presa di coscienza della struttura e dei processi di produzione-distribuzione mondiale degli alimenti, delle contraddizioni, dei paradossi e delle ineguaglianze che essa genera è, secondo alcuni pedagogisti, il punto di partenza dell'educazione all'alimentazione⁴³.

Scenari contemporanei dell'educazione all'alimentazione

Gli scenari in cui l'educazione alimentare si muove oggi sono più complessi rispetto a quelli del passato, perché

influenzati da fattori di cambiamento intervenuti di recente nella società post-moderna e globalizzata⁴⁴. I maggiori fattori di cambiamento che si possono riscontrare nell'alimentazione contemporanea (quindi anche in quella del nostro Paese), di cui la specifica educazione deve sempre e necessariamente tenere conto perché rappresentano il quadro culturale (ma anche le difficoltà ed i punti critici) in cui vanno collocati i suoi interventi e le sue strategie educative, sono i seguenti:

1) L'alimentazione si è adattata e va adattandosi sempre più ai contesti e alle esigenze della vita contemporanea caratterizzata da modificazioni strutturali nella famiglia (che riguardano il ruolo delle madri, ad esempio), negli orari di lavoro, nell'organizzazione del tempo libero, nella percezione del valore simbolico del cibo, ecc. Tutto ciò ha finito per modificare il processo di elaborazione dei cibi e la loro distribuzione, con la nascita di grandi centri dove si vendono (anche a basso costo) una grande varietà di prodotti, nuovi e di diversa qualità, cibi già pronti, prodotti nutrizionali, ecc. Tutto questo richiede una grande capacità di scelta e selezione, oltreché una competenza nella gestione del processo di alimentazione personale quotidiano.

2) La "dieta" viene vista come la pratica fondamentale per uno "stile di vita" definito "sano" e un mezzo per perseguire il benessere personale (una vera e propria strategia della "cura di sé"), per evitare rischi causati dagli alimenti ricchi di grassi e di fabbricazione industriale. Esistono diete che vengono ritenute (sulla base di presupposte evidenze "scientifiche", ma più spesso "ideologiche") più appropriate di altre per un "corretto" e "salutare" stile di vita. Questo fattore prospetta la necessità di una motivazione psicologica nel seguire gli specifici stili alimentari ritenuti salutari.

3) La globalizzazione ha favorito la diversità culturale, la circolazione dei cibi provenienti da ogni parte del mondo e la varietà delle diete basate su questi alimenti che vengono mescolati e continuamente accostati per creare nuovi gusti e tendenze. Tuttavia, se il fenomeno della globalizzazione ha favorito la possibilità di sperimentare i cibi di ogni parte del mondo (attraverso i ristoranti etnici, per esempio), ha anche paradossalmente determinato, attraverso la diffusione di

catene di vendita dei cibi *fast-food* e *take-away*, il livellamento e l'omogeneizzazione del gusto delle persone. Questo livellamento viene costantemente perseguito dalle grandi *corporation* della ristorazione per aumentare il numero di consumatori in modo da renderli "dipendenti" dai loro prodotti, incrementando i profitti attraverso un sistema estremamente razionale di produzione, preparazione e distribuzione dei cibi che permette di ottimizzare al massimo il rapporto costi-benefici.⁴⁵ Se questo fattore di cambiamento richiede, da una parte, una competenza interculturale ed una piena apertura mentale e disponibilità a consumare cibi provenienti da culture diverse dalla propria sensibilizzando così il gusto personale, dall'altra sottolinea la necessità di aiutare la persona a sviluppare una forza di volontà in grado di evitarle le eventuali dipendenze da modalità di consumo e da alimenti che possono essere (se non dal punto di vista della salute, semmai dal punto di vista etico) dannosi per la persona stessa.

4) I condizionamenti operati dai mezzi di comunicazione di massa vengono usati per influenzare le persone e determinare le loro scelte alimentari in funzione degli interessi economici delle grandi *corporation* e delle aziende di prodotti alimentari, spesso a scapito della salute stessa dei consumatori. La presenza di questi interessi richiede alle persone la capacità di sviluppare una coscienza critica nei confronti dei consumi e di smascherare gli interessi latenti che si nascondono nella vendita dei cibi e delle bevande.

Il quadro dei fattori di cambiamento presenti nell'alimentazione contemporanea fa comprendere come, in sostanza, siano fondamentalmente tre le dimensioni lungo le quali si sviluppa l'educazione all'alimentazione, ossia:

- a) la dimensione della cosiddetta "sicurezza alimentare";
- b) la dimensione della "prevenzione";
- c) la dimensione "critica".

Se la dimensione della "sicurezza alimentare" e quella della "prevenzione" sembrano essere una prerogativa di scienze quali la biologia (o le scienze naturali in genere) e la medicina, la pedagogia come scienza teorico-prassica rivolta alla comprensione ed al miglioramento della persona nel quadro dei valori umani, predilige fra le tre dimensioni quella "critica". Tuttavia la pedagogia, se

intende declinarsi come "pedagogia dell'alimentazione", deve necessariamente affrontare il tema/problema oggetto del suo interesse di riflessione e ricerca in una prospettiva interdisciplinare; vale a dire in una prospettiva di dialogo e di confronto aperto con tutte le altre scienze.

La pedagogia come scienza umana deve pertanto essere in grado di costruire un discorso sull'alimentazione che superi il riduzionismo prospettato talvolta dalle scienze naturali nei confronti dell'alimentazione in favore di un metodo di interpretazione "olistico" che permetta di ascrivere le diverse dimensioni dell'alimentazione umana nella prospettiva antropologica ed epistemologica dell'*homo educandus*. In questa prospettiva, l'alimentazione diviene un fatto empirico ed esperienziale legato alla persona in quanto «fondamento trascendentale di sintesi oggettive»⁴⁶ che la pedagogia, come scienza "generale", è in grado di ricomprendere all'interno del suo quadro di comprensione-interpretazione e di azione. Possiamo quindi affermare in modo definitivo che, in quanto possibilità di una azione intenzionale e responsabile volta al miglioramento delle condizioni di vita dell'uomo, e in quanto forma di apprendimento e di sapere, l'alimentazione appartiene pienamente al dominio della pedagogia come scienza della cultura e della vita umana.

Principi metodologici per l'educazione all'alimentazione

La pedagogia ha pertanto il compito di delineare i principi metodologici e le strategie dell'educazione all'alimentazione nei diversi contesti educativi e formativi che la reclamano. Essa parte sempre dal presupposto che il cibo e l'alimentazione – in quanto pratica-azione che permette di assumerlo nell'universo bio-fisiologico e culturale del corpo umano –, sono un "mezzo" che realizza e porta a compimento l'uomo, lo rendono sempre più umano e lo mettono in comunicazione con l'ambiente ed il mondo circostante. Per la pedagogia, l'alimentazione è la risultante di comportamenti che trasformano la motivazione biologica (benessere) in motivazione psicologica (soddisfazione), ed entrambe in una motivazione formativa che ha come scopo la creazione di "abiti" e "stili di vita"⁴⁷.

Possiamo dire che il punto di partenza della metodologia dell'educazione all'alimentazione è sempre il cibo come esperienza e fatto quotidiano, e le strategie per la promozione dell'alimentazione sono la "ricerca" e la "comunicazione". Queste strategie consistono nella scelta di metodi per identificare i problemi, le contraddizioni e i paradossi dell'alimentazione in termini di comportamento e di fatto sociale e culturale che interessano la società e per comunicarli nel miglior modo possibile.

Pertanto, tenendo conto delle caratteristiche proprie dell'alimentazione e dei principali ambiti di intervento della specifica pedagogia di cui è oggetto, è possibile delineare alcuni "principi" dell'educazione alimentare. Questi principi si concretizzano in specifiche "azioni intenzionali" di tipo critico che hanno lo scopo di realizzare, attraverso un processo ermeneutico, l'interpretazione-comprensione e la decostruzione da parte della persona dei significati dell'alimentazione in relazione al contesto socio-culturale in cui si inserisce. Queste azioni consistono nel:

- superare l'etnocentrismo e i pregiudizi di cui l'alimentazione, in quanto pratica legata al cibo visto come elemento distintivo ed identitario/identificativo di un gruppo etnico, di un popolo e di una nazione, è di solito espressione. È necessario partire dal principio che ogni alimentazione è *díaita*, cioè "stile di vita" ed espressione della cultura e della storia di un determinato gruppo umano e popolo che, attraverso di essa, esprime (o ha espresso) il suo rapporto con l'ambiente circostante ed il territorio in cui vive. Ogni alimentazione esprime una saggezza, un modello educativo e una visione dell'uomo e del suo rapporto con la natura e con gli altri esseri viventi. In questa prospettiva – che possiamo definire "relativistica"⁴⁸ – non esiste, a rigor di logica, una alimentazione che può essere considerata "migliore" di un'altra (come accade per la dieta mediterranea, ad esempio).⁴⁹ Bisogna quindi partire sempre da una posizione di "non pregiudizio" e di totale apertura nei confronti delle diverse forme e dei sistemi di alimentazione umana, imparando a riconoscerne i pregi ed i difetti per poter poi scegliere quanto di meglio ciascuna esprime, preservando certamente le tradizioni alimentari ma sempre nella prospettiva di una identità aperta (predisposta cioè verso l'alimentazione vista come

esperienza interculturale) e mai chiusa nei confronti delle alimentazioni "altre" ;

- guardare sempre all'alimentazione non solo come ad un problema nutritivo e fisiologico ma come a qualcosa che riguarda in primo luogo la dimensione etica, filosofica ed anche pedagogica (perché mira a conseguire, attraverso una specifica educazione, il benessere della persona visto come integrazione dell'equilibrio mente-corpo) della persona umana. È necessario partire dal principio che l'alimentazione è anche un problema che riguarda le scienze umane (pertanto, una volta riconosciuta questa pertinenza, tale problema va inserito in un contesto di apertura e dialogo con le scienze naturali), perché ha sempre a che fare con una filosofia ("di vita" e della "vita"). I dati "scientifici" sono certamente importanti per l'educazione all'alimentazione; ma è necessario aiutare il soggetto a sviluppare una filosofia in grado di dare un "senso" ed un "significato" umano a questa pratica. Questa filosofia dovrà rispondere a domande del tipo, ad esempio: qual è il "fine" e lo "scopo" ultimo dell'alimentazione, al di là dell'assorbimento di sostanze nutritive da cui ricavare energia per il funzionamento del nostro organismo? che cosa significa "vita sana" e per quale motivo perseguirla? che legame esiste tra l'alimentazione e la felicità? ecc ;

- responsabilizzare le persone, nell'alimentazione e attraverso di essa, nei confronti del mondo che le circonda. Questa responsabilizzazione passa necessariamente attraverso la coscientizzazione nei confronti degli sprechi alimentari, della sostenibilità ambientale e degli animali di cui l'uomo si ciba, della loro dignità e dei rischi che la produzione alimentare può talvolta comportare per la salute umana⁵⁰. Questa dignità va compresa nel contesto della bioetica e di un'etica ambientale ed animale che deve portare le persone a scelte alimentari consapevoli (riguardo, ad esempio, al cibarsi o meno delle carni degli animali nell'alimentazione quotidiana) attuate nel rispetto delle piante, degli esseri viventi e delle comunità umane ;

- interpretare l'alimentazione sempre come un "mezzo" e mai come un "fine", per evitare così lo sviluppo nella persona di atteggiamenti e comportamenti egoistici e narcisistici che possono essere negativi per la personalità. Per far questo è necessario un approccio al cibo visto come

un bene della comunità, ed all'alimentazione concepita come un "atto comunitario": il piacere che l'alimentazione dà, deve essere sempre ricompreso in una filosofia di vita che trova nel "mangiare per vivere" e non nel "vivere per mangiare" la sua finalità. Infatti, pur ammettendo nell'uomo – essere culturale per eccellenza – anche la possibilità di scegliere la seconda "filosofia", essa non può essere accettata in una prospettiva educativa, in quanto il compito dell'educazione è sempre quello di mostrare la possibilità di una vita vissuta "pienamente" e "umanamente" in un contesto mai egoistico ma sempre comunitario;

- fare della "moderazione" e della "misura" il criterio dell'alimentazione quotidiana. Abbiamo visto come per gli antichi l'alimentazione era sempre *diáita*, stile di vita in vista del perseguimento del "benessere", che richiedeva l'esercizio (*áskesis*) della volontà perseguito attraverso un "regime" che non era altro che una educazione del corpo e dell'anima. Per gli antichi il cibo era *phármakon*, qualcosa che poteva essere un "veleno" oppure un "rimedio" e una "cura", un "bene" e un "male", che solo la "moderazione"⁵¹, insegnata dall'educatore, poteva riportare al quadro di quel "conveniente" (del *prépon*) e "giusto mezzo" che faceva dell'alimentazione un concetto etico-estetico e una via per la "bellezza" e la "virtù";

- sviluppare una prospettiva critica permanente sull'alimentazione nel contesto dell'educazione sociale e al consumo critico e consapevole che, come abbiamo già sottolineato, rappresenta l'obiettivo e la finalità principale dell'educazione all'alimentazione. Questa prospettiva acquista particolare importanza di fronte al consumo degli alimenti e dei cibi nel contesto della globalizzazione in atto nella società e nella cultura contemporanea, dove diventano sempre più forti i condizionamenti generati da ideologie e da interessi economici da parte delle multinazionali;

- collegare sempre il problema dell'alimentazione con quello dell'attività fisico-sportiva, oggi considerata (come nel mondo antico, basta pensare al ginnasio pitagorico)⁵² un fattore chiave per uno stile di vita salutare. Questa attività, come l'alimentazione, risponde ad esigenze fisiologiche della persona. Lo stile di vita moderno si

caratterizza spesso per un accumulo di tensione e *stress*, e per un eccessivo consumo di cibi (soprattutto ricchi di grassi). Questo stile di vita porta come conseguenza obesità e rischi per la salute. L'alimentazione come problema va pertanto collegato – soprattutto nel caso dei giovani – all'orientamento allo sport come sistema di azioni integrate tra scuola, famiglia ed enti di promozione sportiva;

- collocare sempre l'esperienza dell'alimentazione e del cibo in una dimensione festiva e conviviale del vivere. L'alimentazione è sempre stata connessa, in tutte le epoche, in tutte le culture ed i gruppi etnici, ai riti della "festa", dell'amicizia e della convivialità, legandosi alla cultura della "condivisione" del cibo e del vino nel "banchetto" e nel "simposio"⁵³. Si tratta quindi di vedere nel cibo e nell'alimentazione la possibilità di una "pedagogia della convivialità e dell'incontro" che vede nello stare insieme, nell'essere "compagni" (dal latino *cum-panis*, vale a dire persone che "condividono" lo stesso "pane" e lo stesso "vitto", e sono "commensali") intorno ad una tavola per mangiare, un universale culturale. Questa pedagogia, concepita in una prospettiva che possiamo definire "volpicelliana",⁵⁴ vede nel cibo e nel mangiare un possibile atto umano comunitario portatore di "gioia" nel contesto di una concezione "festiva" dell'esistenza, nella quale non è tanto l'alimentazione in se stessa a determinare la qualità della vita della persona, ma la pienezza con la quale vengono vissuti i valori etici e le interazioni comunitarie che il cibo come "bene umano" prospetta;

- coinvolgere – nell'educazione all'alimentazione – non solo gli agenti educativi (famiglia e scuola) ma anche le industrie alimentari e gli istituti di promozione della salute. Il problema di questa azione è senza dubbio metodologico (come fare in modo che questi agenti ed enti cooperino tra loro) e politico (dove trovare le risorse e come motivare l'interesse dei governi e delle istituzioni perché ciò avvenga).

Dalle azioni che abbiamo indicato crediamo emerga chiaramente come l'educazione all'alimentazione sia di fatto una educazione specialistica che si ritaglia un proprio spazio di riflessione e di azione dall'intersezione di diverse

tipologie di educazione, tra le quali le principali sono: l'educazione sociale; l'educazione familiare; l'educazione alla salute; l'educazione sportiva; l'educazione al consumo; l'educazione interculturale. Queste "educazioni" permettono di individuare i possibili ambiti dell'educazione all'alimentazione che sono – come già abbiamo lasciato intendere – la famiglia e la scuola; le aziende e le industrie alimentari; le istituzioni sanitarie. Ogni istituzione presente in ciascun ambito, per trasformarsi in un possibile agente di promozione dell'educazione all'alimentazione, deve essere sensibilizzata all'attuazione di specifici interventi attuati in una prospettiva sistemica ed interattiva. Di seguito sintetizziamo alcune tra le tante azioni possibili.

Nelle famiglie. Fare campagne per informare i genitori sull'educazione alimentare, sui rischi presenti in una alimentazione con grassi e calorie in eccesso e su quelli legati alla diffusione di bevande gassose e zuccherate, soprattutto in assenza di attività fisica e sportiva. Insegnare ai genitori a cucinare e a saper scegliere i cibi e gli alimenti più adatti per i loro figli attraverso campagne di sensibilizzazione che utilizzano i mezzi di comunicazione tradizionali oppure le risorse oggi disponibili in internet (canali video, giornali online, ecc.).

Nelle scuole. Includere nei curricoli di ogni tipo di scuola contenuti trasversali riguardanti i saperi e le conoscenze sia della nutrizione che dell'alimentazione, cercando sempre di perseguire un equilibrio tra scienze della natura e scienze umane. Inoltre, sviluppare laboratori in cui viene insegnato agli studenti a scegliere gli alimenti della vita quotidiana e a prepararli nella prospettiva dell'uguaglianza di genere e del "corretto" stile di vita. Sensibilizzare tutti gli insegnanti, già nei corsi di formazione iniziale, all'educazione all'alimentazione per potenziare, attraverso il loro contributo di educatori, le azioni di collaborazione scuola-famiglia in questo campo. Promuovere poi la pratica dell'attività fisica e sportiva in una prospettiva realmente interdisciplinare come base per un corretto stile di vita. Nel caso della presenza di mense scolastiche, rispettare le normative igienico-sanitarie nella preparazione dei cibi, selezionandoli e preparandoli secondo principi etici di rispetto dell'ambiente e della comunità⁵⁵.

Nelle aziende alimentari. Impegnare queste aziende nella promozione dell'educazione all'alimentazione attraverso una stretta collaborazione con le istituzioni sanitarie, supportando campagne pubblicitarie ed eventi legati alla prevenzione dell'obesità e dei rischi di una alimentazione eccessivamente calorica (sponsorizzando eventi sportivi, ad esempio). Chiedere alle aziende di informare correttamente – ed in modo semplice e chiaro – sulla composizione degli alimenti, riducendo nei loro prodotti alimentari l'apporto calorico, favorendo l'uso di porzioni da parte dei consumatori, promuovendo prodotti a basso contenuto di sale, grassi e zuccheri⁵⁶.

Nelle istituzioni sanitarie. Sensibilizzare i medici di base alle tematiche dell'educazione all'alimentazione in modo che possano informare in modo adeguato i loro pazienti. Realizzare campagne periodiche, usando tutte le possibili tecnologie della comunicazione (soprattutto i *social network*), sul problema del sovrappeso soprattutto in età giovanile, seguendo – in collaborazione con le famiglie e le scuole – le ragazze ed i ragazzi a rischio obesità e disordini alimentari.

Conclusioni

L'alimentazione è una esperienza di vita che riguarda la persona nella sua dimensione bio-fisiologica e culturale. Si tratta di una esperienza "necessaria" – perché da essa dipende la stessa sopravvivenza umana – che però nell'uomo assume precise connotazioni culturali. Il compito della pedagogia come scienza è pertanto quello di unificare le due principali dimensioni dell'alimentazione e di aiutare la relativa educazione a svilupparsi «nell'ottica di integrare progressivamente gli aspetti fondamentali dei rapporti uomo/salute-cibo-cultura/ambiente, così da comporre un percorso a spirale che accompagni gli individui, dalla Scuola dell'infanzia in poi, all'acquisizione di un adeguato grado di consapevolezza e di capacità critica e operativa, rispetto alla complessità dell'atto alimentare»⁵⁷.

La pedagogia, valorizzando la dimensione esistenziale, aiuta la persona a trovare nell'alimentazione una "via" olistica per umanizzarsi, educarsi e formarsi. Partendo dal presupposto che non esiste un'alimentazione – e quindi una "dieta" – perfetta, perché essa è sempre soggetta ai

condizionamenti legati al territorio, alla cultura, al gruppo di appartenenza, oltretutto ai pregiudizi ed alle ideologie che talvolta la stessa scienza veicola⁵⁸, la sfida della pedagogia consiste oggi nel trovare una metodologia efficace per l'educazione all'alimentazione che abbia come punto di partenza proprio l'esperienza del soggetto. Per il perseguimento di questo obiettivo, le prospettive e le metodologie promosse dalla tradizionale pedagogia critica e da quella costruttivista appaiono come le più raccomandabili, soprattutto nella scuola⁵⁹, a patto, però, che vengano aggiornate attraverso gli apporti provenienti dalle nuove tecniche e dalle modalità di insegnamento-apprendimento aperte dai *social network*, dal *mobile learning* e dal virtuale.

Il compito della pedagogia è, infatti, quello di trasformare il problema dell'alimentazione in una risorsa, in un'educazione personalizzata e personalizzante che possa prospettarsi come un fattore di umanizzazione e

coscientizzazione cognitiva ed affettivo-relazionale per la persona. Per tale motivo, questa educazione deve proporsi sempre come “problematizzante” nella prospettiva della riflessione sul cosiddetto *homo edens* (l'uomo che mangia)⁶⁰, che per la pedagogia è sempre e anche un *homo comens* (un uomo che mangia in compagnia dentro una comunità) da leggersi alla luce di una antropologia dell'*homo educandus*.

Letta nella prospettiva umanistica e pedagogica, l'alimentazione non diventa però solo un capitolo “specialistico” dell'educazione del corpo o di quella sociale ma diviene, a tutti gli effetti, una forma di educazione a quell'essere “di più”, a quella realizzazione piena di una vocazione al trascendimento dei limiti fisiologici che, partendo dal riconoscimento del cibo come “alimento” della vita, come “cura di sé”, come “tecnica di vita” e “ricerca” della verità, dischiude all'uomo la via dell'Assoluto e del Trascendente⁶¹.

EMANUELE ISIDORI
emanuele.isidori@uniroma4.it

Professore Associato di Pedagogia generale, Università di Roma “Foro Italico”
Associate Professor of Pedagogy, University of Rome “Foro Italico”

¹ G. Lodi, *Il problema dell'educazione alimentare nella scuola*, Minerva Dietologica, Torino 1963; R. Mangosi, *L'educazione alimentare e i suoi problemi*, SISEF, Roma 1968; G. Giugni, *Premesse pedagogiche per una educazione alimentare*, «Cultura e Scuola», LXXXVI, 1, 1983, pp. 180-187; F. Cigada, *Educazione alimentare, prospettive didattiche*, in *Programmare per obiettivi*, Marietti-Oppi, Milano 1982. L'interesse per l'educazione alimentare è progressivamente cresciuto nel nostro Paese andando di pari passo con una maggiore percezione del deterioramento della qualità della vita nelle aree urbane, collegandosi sempre di più con l'educazione sanitaria.

² MIUR, *Linee guida per l'educazione alimentare nella scuola italiana*, Roma 2011, documento disponibile online all'indirizzo: http://archivio.pubblica.istruzione.it/allegati/prot7835_11.pdf.

³ Prova di ciò è il fatto che nelle principali enciclopedie, nei dizionari e nei lessici di pedagogia italiani non sono presenti voci quali “alimentazione” o “cibo”, a differenza di quanto accade, ad esempio, in quelli di sociologia, antropologia o psicologia. Per una introduzione ad una interpretazione umanistica e culturale dell'alimentazione, si veda R. Valeri, *Alimentazione*, in *Enciclopedia*, vol. I, Einaudi, Torino 1977, pp. 345-361. Per un approfondimento della prospettiva etno-antropologica si veda, inoltre: C. Levi-Strauss, *Breve trattato di etnologia culinaria*, in *Le origini delle buone maniere a tavola*, Il Saggiatore, Milano 1971, pp. 422-445. Per un approfondimento della prospettiva sociologica si rimanda a: C. Picco, *Alimentazione*, in A.A. V.V., *Nuovo dizionario di sociologia*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1992, pp. 65-72.

⁴ C. Palagiano, G. De Santis (a cura di), *Geografia dell'alimentazione*, Edizioni Rux, Perugia 2005.

⁵ Si veda a questo proposito il recente volume di F. Riva, *Filosofia del cibo*, Castelvecchi, Firenze 2015. Si veda anche A. Tagliapietra, *La gola del filosofo. Il mangiare come metafora del pensare*, «XAOS. Giornale di confine», Anno IV, I, Marzo-Giugno 2005/2006, disponibile online all'indirizzo: http://www.giornalediconfine.net/n_4/1.htm.

⁶ Per quanto riguarda la storia, esiste una intera corrente della scuola degli storici de *Les Annales* dedicata allo studio dell'alimentazione; si veda A. Burguière, *Alimentazione*, in *Dizionario di scienze storiche*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo

(MI) 1992, pp. 23-28. Nella letteratura, da quella antica fino ai nostri giorni, il cibo e l'alimentazione hanno sempre avuto un ruolo centrale (si pensi a Petronio, a Boccaccio, o ai narratori moderni e contemporanei). A questo proposito si veda: G. Anselmi, G. Ruoizzi (a cura. di), *Banchetti letterari. Cibi, pietanze e ricette nella letteratura da Dante a Camilleri*, Carocci, Roma 2011; L. Gilli, *Letteratura e gastronomia: una proposta di comparazione*, «Griseldaonline. Centro Studi Camporesi», documento consultato in rete il 12/04/2015 e disponibile online all'indirizzo: <http://www.griseldaonline.it/camporesi/cibo/letteratura-gastronomia.html>; E. Gowers, *La pazza tavola. Il cibo nella letteratura romana*, SEI, Torino 1996; C. Spila (a cura. di), *La sapida eloquenza. Retorica del cibo e cibo retorico*, Bulzoni, Roma 2003. G. L. Beccaria, *Misticanze. Parole del gusto, linguaggi del cibo*, Garzanti, Milano 2009. S. Ghiazza, *La funzione del cibo nel testo letterario*, Wip Edizioni, Bari 2011. Per un ulteriore approfondimento sul rapporto tra cibo e letteratura si veda anche la puntata di *Scrittori per un anno* dal titolo *Letteratura e cibo* della RAI, Radio Televisione Italiana, documento video disponibile online all'indirizzo: <http://www.letteratura.rai.it/articoli/scrittori-per-un-anno-letteratura-e-cibo/20949/default.aspx>.

⁷ Come esempi si possono citare, in epoca moderna, i riferimenti all'alimentazione presenti nelle opere di Rousseau, Locke, Decroly e Montessori.

⁸ Si pensi alla metafora dell'educazione come azione che dà frutti che dovranno essere maturi per essere mangiati e quindi "ingeriti" dal corpo della società (cfr. N. Tommaseo, *Sull'educazione*, Ruggia, Lugano 1834, p. 200).

⁹ O. Fullat, *Le parole del corpo*, (a cura. di E. Isidori), Anicia, Roma 2002, p. 39. In proposito si veda, inoltre, Filostrato, *Sull'allenamento*, (a c. di P. Madella, H. Reid, E. Isidori, A. Fazio), Sette Città, Viterbo 2015.

¹⁰ Omero ci dice che Achille viene consegnato ancora fanciullino a Fenice, che lo prende sulle sue ginocchia, gli taglia la carne, lo fa mangiare e bere dicendogli: «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. Omero, *Iliade*, libro IX, vv. 485-491, tr. di Rosa Calzecchi Onesti, Einaudi, Torino 1990.

¹¹ A. Ernout, A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. Klincksieck, Paris 1985, pp. 41-43.

¹² E. Gervilla Castillo, *Alumno*, in A.A. V.V., *Filosofía de la educación hoy. Diccionario*, Dykinson, Madrid 1997, pp. 41-43.

¹³ Il termine deriva dal verbo latino *sapere*, con il significato di "avere sapore", "avere gusto", "essere in grado di assaporare e percepire sapori": quindi, metaforicamente, saper "discernere le cose" e, pertanto, capirle in profondità ed essere saggio (cfr. A. Ernout, A. Meillet, *Dictionnaire...*, cit., p. 1048). Sul legame tra gusto e sapere in prospettiva pedagogica si veda l'interessante volume di F. Bochicchio (a cura. di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere*, Guida, Napoli 2013. Dello stesso autore si veda anche l'articolo *Il gusto come esperienza educativa*, «Metis», Anno IV, I, 06/2014, documento disponibile online all'indirizzo: <http://metis.progedit.com/anno-iv-numero-1-062014-qual-e-universita-per-qual-futuro/116-saggi/556-il-gusto-come-esperienza-educativa.html>.

¹⁴ A. Ernout, A. Meillet, *Dictionnaire...*, cit., pp. 236-238. Per una riflessione sulle metafore del cibo che utilizziamo nel nostro linguaggio quotidiano per indicare attività e azioni legate alla cultura, allo studio ed alla conoscenza, si veda A. Tagliapietra, *La gola del filosofo...*, cit.

¹⁵ La gastronomia si va oggi configurando come una vera e propria scienza umana interdisciplinare che coinvolge la biologia, l'agronomia, la letteratura, la storia, l'antropologia e l'etnologia, la sociologia, la geografia, le scienze turistiche, le scienze linguistiche e della comunicazione, la filosofia, la psicologia, l'economia, il diritto (da rilevare in questo contesto l'assenza della pedagogia). Si tratta di una scienza interdisciplinare (declinata anche al plurale con l'utilizzo del termine "scienze gastronomiche") che vede oggi nel nostro paese la nascita di scuole, centri, istituti ed università che hanno lo scopo di promuovere la ricerca e la formazione in questo ambito.

¹⁶ C. Lévi-Strauss, *Il crudo e il cotto*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 2008.

¹⁷ O. Fullat, *Le parole del corpo*, cit., p. 38.

¹⁸ Ivi, p. 38-39.

¹⁹ Ivi, p. 39.

²⁰ Volpicelli così scrive: «i due essenziali propositi culturali ed educativi di chi si occupa di cucina saranno, primo, di difendere le nostre tradizioni gastronomiche, i piatti tipici, come usa dirsi, nel rispetto delle ricette più genuine e dell'arte difficilissima di manipolarle; e l'altro, non meno importante, di rieducare la gente alla cucina», *Una lettera di Volpicelli*, «Civiltà della tavola», CLV, 1, 2004, p. 55; questa lettera è la ristampa dell'introduzione di un libro dell'autore intitolato: *Il sapore della vita. (Oste della malora)*, Solfanelli, Chieti 1985. Bisogna ricordare che Luigi Volpicelli (1900-1983), illustre pedagogista, docente e preside della facoltà di Magistero dell'Università di Roma, fu anche un grande appassionato di cucina e di gastronomia, e tra i fondatori (nel 1953) dell'Accademia Italiana della Cucina, di cui fu anche vicepresidente. La lettera era indirizzata da Volpicelli a Guido Franci, presidente dell'Accademia in quegli anni.

²¹ O. Fullat, *Le parole del corpo*, cit., p. 39.

²² G. Giugni, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino 1986, pp. 290-291.

²³ Ivi, p. 289.

²⁴ Per i concetti che seguono si veda, R. Bisquerra Alzina, *Cuestiones sobre bienestar*, Editorial Síntesis, Madrid 2013, p. 43.

²⁵ Il corpo umano risulta formato da complessi chimici come acqua, proteine, grassi, acidi nucleidi, e carboidrati, pertanto il compito della scienza della nutrizione è quello di comprendere le risposte metaboliche e fisiologiche del corpo di fronte alla dieta (cfr. R. Bisquerra Alzina, *Cuestiones...*, p. 44).

²⁶ M. Douglas, *Il cibo come sistema di comunicazione*, in *Antropologia e simbolismo. Religione, cibo e denaro nella vita sociale*, Il Mulino, Bologna 1985, pp. 193-231.

²⁷ G. Giugni, *Il corpo e il movimento...*, cit., pp. 288-292.

²⁸ Ivi, p. 290.

²⁹ Ivi, p. 291.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Una “pedagogia dell’alimentazione”, da intendersi come teoria e pratica dell’educazione al cibo, oltre a collocarsi in un contesto di ricerca interdisciplinare di dialogo con le altre scienze umane e della vita, può essere vista come una intersezione tra i saperi e le conoscenze emergenti da altre pedagogie specialistiche quali la pedagogia sociale, la pedagogia della salute/cura e la pedagogia dello sport, in quanto l’attività sportiva rappresenta una pratica fondamentale che permette, se svolta nella corretta misura accanto ad una dieta equilibrata, di apportare un notevole contributo al benessere della persona. Questa pedagogia potrebbe trovare una sua collocazione epistemologica tra quelli che sono i saperi umanistici della gastronomia (vedi nota 15) e quelli bio-fisio-medici della “dietetica/dietologia”.

³² *Quod animi*, K. IV, p. 767-768.

³³ J. Capriglione, *La diáita secondo Galeno*, «Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos», X, 1, 2000, p. 155.

³⁴ Galeno diceva che «al fine della conservazione della buona salute la stasi assoluta del corpo è davvero un gran danno, fa un gran bene, invece, il moto praticato in maniera equilibrata» (*megiston agathon he symmetros kinesis*) (cit. in J. Capriglione, cit., p. 156).

³⁵ Abituati alla prospettiva di un sapere olistico (anche perché non specialistico in senso stretto), gli antichi identificavano in un’unica competenza i saperi che oggi noi attribuiamo al medico, all’educatore e all’allenatore sportivo. In proposito si veda: B. Di Pietro, P. Colitti, E. Isidori, F. Pigozzi, *Sports medicine and new challenges for Olympic education: ethical and educational aspects*, «Medicina dello sport», LXV, 4, 2012, pp. 407-422.

³⁶ Sotto certi aspetti, il termine greco *bíos* (vita) presenta degli stretti contatti con il termine *diáita*, in quanto il suo principale significato è quello di “modo di vivere” e “modo di procurarsi da vivere” di una persona. Pertanto il termine *bíos* rimanda ad una dimensione esistenziale, ad un vissuto e ad una esperienza, e sta ad indicare che la vita è il “come si vive” e trova il suo senso in un vivere il cui modo e la cui qualità dipendono dall’alimentazione, ossia dalla modalità umana di selezione, preparazione, ingestione e digestione del cibo che ci fornisce l’energia per la nostra vita biologica e culturale.

³⁷ Il concetto di *yghtheia* rimandava per i Greci ad uno star bene nell’anima e nel corpo che fa sì che il termine esprima, di fatto, lo stesso concetto che corrisponde oggi a quello di benessere.

³⁸ Tale dizione comincia ad essere utilizzata anche nella letteratura scientifica italiana (si veda: R. Guido, *Pedagogia dell’alimentazione. Principi e prospettive*, tesi di dottorato non pubblicata, Università degli Studi della Calabria, Cosenza 2013).

³⁹ G. Giugni, *Il corpo e il movimento...*, cit., p. 295.

⁴⁰ R. Perea Quesada, *Orientaciones educativas para la salud alimentaria*, in Perea Quesada (coord.), *Educación para la salud y calidad de vida*, Madrid, Ediciones Días de Santos, Madrid 2011, pp. 47-68.

⁴¹ Il termine “educazione alimentare”, per i significati che ha assunto nella lingua e nella cultura scientifica italiana, appare molto limitato e riduttivo (sembra sottolineare infatti solo la mera dimensione sanitaria e salutistica dell’alimentazione); per questo crediamo che sia meglio utilizzare il termine “educazione all’alimentazione” oppure “educazione al cibo”, che dischiude invece una prospettiva di interpretazione e di ricerca più umanistica e pedagogica.

⁴² P. Freire, *L’educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1971.

⁴³ G. Giugni, *Il corpo e il movimento...*, cit., p. 297.

⁴⁴ R. Perea Quesada, *Orientaciones educativas...*, cit., p. 48; si veda inoltre: A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna 2000.

⁴⁵ Basta pensare a come un sistema per produrre e consumare i cibi come quello rappresentato dal sistema del *fast-food* sia assunto nella società contemporanea a sistema ideologico, culturale, sociale ed economico capace di influenzare l’intera umanità; si veda in proposito il volume di G. Ritzer, *Il mondo alla McDonald’s*, Il Mulino, Bologna 1997.

⁴⁶ E. Isidori, *La pedagogia come scienza del corpo*, Anicia, Roma, 2002, p. 34.

⁴⁷ G. Giugni, *Il corpo e il movimento...*, cit., p. 298.

⁴⁸ A. Guigoni, *Questioni antropologiche sul relativismo culinario*, in B. Barba (a c. di), *Tutto è relativo. La prospettiva in antropologia*, SEID, Firenze 2008, pp. 167-180. Sulle consuetudini alimentari e la loro relatività rispetto alla diversità culturale si veda anche il volume di M. Harris, *Buono da mangiare. Enigmi del gusto e consuetudini alimentari*, Einaudi, Torino 1990.

⁴⁹ Gli studi cosiddetti scientifici che intendono dimostrare, ad esempio, la superiorità della dieta mediterranea sulle altre diete (come accade anche nel caso contrario) presentano argomenti a favore o contro che appaiono spesso caratterizzati da pregiudizi, ideologie e sembrano rispondere più ad interessi di tipo economico o politico, a mode passeggere, piuttosto che a reali (sempre difficili e complesse) e oggettive dimostrazioni scientifiche. In realtà tutte le diete presentano dei pro e dei contro, soprattutto quando non sono affatto diete, quando cioè non corrispondono a specifici stili di vita basati sulla moderazione e sul controllo dell'eccesso, e presentano degenerazioni causate da fattori economici e sociali (la cattiva preparazione e qualità dei cibi, ad esempio) trasformati rispetto alla cultura originaria di cui erano l'espressione.

⁵⁰ V. Mele, *Organismi geneticamente modificati e bioetica*, Edizioni Cantagalli, Siena 2002.

⁵¹ Non a caso la parola "moderazione" deriva dal termine latino *modus*, dalla cui radice *med-/mod deriva la parola "medicina"; per approfondire si veda: B. Di Pietro, P. Colitti, E. Isidori, F. Pigozzi, *Sports medicine...*, cit.

⁵² Diogene Laerzio, *Vita di Pitagora*, Libro VIII, a cura di M. Gigante, Laterza, Bari 1975.

⁵³ Per gli antichi Greci il simposio era simbolo di ospitalità ed era carico di significati che oggi potremmo definire "interculturali". Il simposio offriva ad uno straniero la possibilità di imparare usi e costumi di chi lo ospitava alla sua mensa e, al tempo stesso, gli permetteva di farsi conoscere per come era. Il simposio era, dunque, il momento della memoria e della conoscenza. Per una storia del simposio nella Grecia antica si veda D. Musti, *Il simposio nel suo sviluppo storico*, Laterza, Bari 2005; si veda anche M. Vetta, *Poesia e simposio nella Grecia antica: guida storica e critica*, Laterza, Bari 1983. Con questa configurazione il simposio appare come il momento di aggregazione sociale più significativo per la storia della cultura greca: secondo gli antichi, il vino metteva in comunicazione con Dioniso: «Per tutto il periodo arcaico, la riunione intorno al cratere è rituale di identificazione continuamente riproposto, liturgia di appartenenza senza gradualità gerarchica. Come ripetutamente illustrato dalle figurazioni vascolari, la centralità del cratere è simbolo di uguaglianza e di equilibrio. L'equidistanza è l'ordine che assume la banda dei guerrieri omerici intorno al bottino di un saccheggio. Allo stesso modo il gruppo di bevitori ha di fronte, equidistante, una bevanda che viene continuamente attinta e ripartita. Il cratere, in cui si mescolano in varia misura acqua e vino, è segno di una peculiarità ellenica», A. Revelli Sorcini, *Cultura del simposio greco*, «Taccuini storici. Rivista multimediale di alimentazione e tradizioni», 3/10/2013, documento disponibile online all'indirizzo: <http://www.taccuinistorici.it/ita/news/antica/usi---costumi/print/Cultura-del-simosio-greco.html>.

⁵⁴ Vedi nota 19.

⁵⁵ In proposito si veda: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, *Educazione alimentare e mensa scolastica: stato dell'arte nella nostra provincia*, Torino 2011, documento disponibile online all'indirizzo: <http://www.usp.piemonte.it/usptorino/Educazione%20alla%20salute/Pubblicazione%20Educazione%20Alimentare%20e%20mensa%20Oscolastica.pdf>.

⁵⁶ La necessità di un impegno da parte delle imprese in favore di una alimentazione sostenibile e rispettosa della persona umana è stata recentemente sottolineata dalla Carta di Milano, documento presentato in occasione dell'inaugurazione dell'Esposizione Universale di Milano (Expo) 2015. Il documento rappresenta una sintesi delle proposte e delle idee emerse dal confronto tra gruppi di esperti chiamati in occasione dell'Expo a confrontarsi sullo sviluppo sostenibile e sul diritto al cibo, attraverso quattro principali prospettive: cibo, energia, identità e dinamiche della convivenza. Per prendere visione del documento citato, che può essere considerato l'eredità educativa dell'Expo 2015 lasciata alle future generazioni, si veda: http://carta.milano.it/wp-content/uploads/2015/04/Italian_version_Milan_Charter.pdf.

⁵⁷ MIUR, *Linee guida per l'educazione alimentare nella scuola italiana*, Roma 2011, documento disponibile online all'indirizzo: http://archivio.pubblica.istruzione.it/allegati/prot7835_11.pdf.

⁵⁸ Il decalogo della perfetta alimentazione per uno studente è stato sintetizzato nel seguente modo: 1) variare continuamente gli alimenti in modo da garantire una dieta equilibrata; 2) cereali, patate e legumi devono fornire la base dell'alimentazione quotidiana e da essi deve provenire il 50-60% delle calorie della dieta 3) i grassi non devono superare il 30% dell'assunzione quotidiana; 4) le proteine debbono apportare tra il 10% ed il 15% delle calorie totali e debbono combinare proteine di origine animale e vegetale; 5) l'assunzione di frutta fresca, verdure e ortaggi deve essere giornaliera ed arrivare ad almeno 400 grammi in 5 razioni; 6) moderare il consumo di prodotti ricchi di zuccheri semplici (calorie, dolci, bibite); 7) ridurre il consumo di sale (meno di 5 grammi al giorno) ed utilizzare sale iodato; 8) bere tra uno e due litri di acqua al giorno; 9) non rinunciare mai ad una colazione completa composta da cereali, latte e frutta, dedicandovi tra i 15 ed i 20 minuti quotidiani in modo da ridurre il bisogno di consumare alimenti meno nutritivi durante la mattina e migliorare così il rendimento fisico e intellettuale a scuola; 10) partecipare insieme a tutta la famiglia alle attività connesse all'alimentazione (scelta, acquisto e preparazione dei cibi durante la settimana, ecc.). Per il decalogo qui esposto si veda: R. Perea Quesada, *Orientaciones educativas...*, cit., pp. 62-63.

⁵⁹ A tal proposito, le linee guida del MIUR per l'educazione all'alimentazione nella scuola recitano: «programmare e portare avanti una didattica per progetti significa privilegiare un approccio psicopedagogico di tipo costruttivista, nel quale l'accento è posto

sull'impegno attivo da parte degli allievi nel costruirsi organicamente una propria conoscenza, sulla base di un *setting* esperienziale che faccia emergere le potenzialità d'apprendimento. Il sapere viene visto come un costrutto personale, realizzato tramite un'attività in collaborazione con altri (il lavoro d'*équipe*) e sempre dipendente da un determinato contesto, delimitato dai contorni del progetto stesso. Per il docente si tratta di allestire un ambiente di apprendimento favorevole alla sperimentazione di situazioni che richiedano l'esercizio di diversi stili cognitivi, l'utilizzo di differenti linguaggi, l'espressione delle personali attitudini» (cfr. *Linee guida per l'educazione all'alimentazione...*, cit., p. 23).

⁶⁰ O. Longo, P. Scarpi (a c. di), *Homo edens. Regimi, miti e pratiche dell'alimentazione nella civiltà del Mediterraneo*, Diapress, Milano 1989.

⁶¹ Per una riflessione sulla dimensione spirituale prospettata dal cibo e dall'alimentazione, vista come mezzo per avvicinarsi a Dio (anche nella prospettiva del Cristianesimo), si veda: M. Salani, *Il cibo, metafora dell'incontro con Dio*, «Athenet» XXVI-XXVII, 2008/2009, pp. 31-35, documento disponibile online all'indirizzo: <http://www.unipi.it/athenet/26-27/athenet26-27.pdf>.

A cross-sectional study on the knowledge about nutrition among fitness instructors in Milan

Le conoscenze relative alla nutrizione tra gli istruttori di fitness: uno studio trasversale a Milano

FERDINANDO CEREDA

In Italy, the identification and recognition of skills acquired in personal educational and professional curriculum, in non-formal and informal context, is now a "right" (d.lgs. 16.1.2013, n. 13, attuativo dell'art. 4, co. 58 e 68, della l. 28.6.2012, n. 92). In several countries lack of formal training requirements for fitness personnel makes adequate counselling difficult. Fitness trainers are a resource for the general public to obtain exercise information, exercise prescription and guidance. The demand for nutritional advice is strong and fitness instructors are well positioned to respond. The aim of this preliminary study was to evaluate nutritional knowledge of instructors working in any of the 24 fitness centres of Milan, sites of placements curriculum for the student in motor and sports sciences at the University Cattolica del Sacro Cuore in Milan. A questionnaire containing closed- and open-ended questions was filled by 43 instructors working in the 18 participating centres. 96% gave nutritional advice and 49% established diet plans. Rates of correct answers were: 63% for the "right or wrong" questions, 52% for the closed-ended questions, 33% for the multiple choice questions, 24% for the open-ended questions, 8% for the consumption recommendations. 58% of instructors self-rated their nutritional knowledge as insufficient. Key point: nutrition; weight loss, fitness centre, health education, physical activity

Attività sportive, attività fisica ed esercizio fisico

L'attività sportiva e fisica concorrono a migliorare la qualità della vita e sono associate positivamente sia allo stato di salute sia alla promozione d'importanti riferimenti valoriali come lo spirito di gruppo, la solidarietà, la tolleranza e la correttezza, contribuendo così alla realizzazione personale e allo sviluppo dei rapporti sociali^{1,2}.

Nel 2013 in Italia, le persone dai tre anni hanno dichiarato di praticare uno o più sport nel tempo libero sono state 17 milioni e 715 mila, pari a una su tre. Tra queste il 21,5% si è dedicato allo sport in modo continuativo e il 9,1% in modo saltuario. Le persone che, pur non praticando un'attività sportiva, hanno dichiarato di svolgere qualche attività fisica (come fare passeggiate per almeno 2

chilometri, nuotare, andare in bicicletta) sono state il 27,9% della popolazione. Oltre 24 milioni, pari al 41% della popolazione di tre anni e più, si dichiarano invece completamente sedentarie, non svolgendo alcuno sport né alcuna attività fisica, quota che sale al 45,8% fra le donne e si attesta al 36,2% fra gli uomini³.

Ai fini della ricerca Istat per *attività fisica* si è intesa ogni tipo di attività ludico-motoria e ogni forma di esercizio fisico, svolto nel tempo libero, indipendentemente dall'intensità o frequenza, purché comporti movimento corporeo (ad esempio fare passeggiate di almeno due chilometri, nuotare, andare in bicicletta).

Per *sport* si è inteso "qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non organizzata, abbia per obiettivo l'espressione o il

miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli" (Carta europea dello sport, art. 2).

In particolare, ai fini delle indagini dell'Istat si considera ogni tipo di pratica sportiva, svolta sia continuativamente sia saltuariamente, in modo agonistico o amatoriale, in forma organizzata o occasionale, purché esercitata nel tempo libero e con la sola esclusione di quella esercitata da atleti, insegnanti, allenatori per motivi lavorativi e professionali. Nello specifico, sono considerate 'sportive' le attività intese come tali dagli stessi rispondenti, sulla base di un'autopercezione e valutazione soggettiva.

Per 'sedentari' si sono intese le persone che dichiarano di non praticare alcuno sport, né altre forme di attività fisica.

E fare attività per il *fitness* cosa significa, quindi?

Il punto focale delle raccomandazioni internazionali è l'esercizio. È l'esercizio fisico propriamente detto, che caratterizza l'attività fisica intenzionale necessaria per migliorare il *fitness* e, quindi, la salute⁴. I termini attività fisica e *fitness* fisico sono usati per riflettere in modo preciso la natura dell'evidenza scientifica che sostiene le raccomandazioni sull'esercizio stesso. I dati a sostegno dei benefici dell'esercizio derivano principalmente dagli studi osservazionali che hanno fatto una valutazione dell'attività fisica, o meno comunemente del *fitness* fisico (piuttosto che dell'esercizio), mentre le prove cliniche randomizzate si concentrano principalmente sull'esercizio.

Esercizio fisico, attività fisica e *fitness* fisico hanno un costrutto strettamente correlato, ma hanno significato ben distinto⁵.

Attività fisica: qualsiasi movimento del corpo prodotto dai muscoli scheletrici, con risultato il "dispendio energetico" al di sopra dei livelli di riposo, ovvero basali. Il termine attività fisica racchiude nel suo complesso l'esercizio, gli sport e le attività fisiche riguardanti la vita quotidiana, l'attività lavorativa, il tempo libero e i trasporti attivi.

Esercizio fisico/allenamento: attività fisica pianificata, strutturata e ripetitiva, che ha come obiettivo finale o

intermedio il miglioramento e il mantenimento del *fitness* fisico.

Fitness fisico: capacità di compiere le mansioni giornaliere con vigore e prontezza, senza fatica e con grande energia, con il piacere "di fare" e la capacità di far fronte a emergenze impreviste. Il *fitness* fisico è in pratica l'insieme delle abilità motorie e delle caratteristiche ad esse connesse, che sono poi messe in correlazione allo stato di salute.

La *funzionalità fisica*, intesa come capacità di un individuo a svolgere le attività fisiche della vita quotidiana, riflette la funzione e il controllo motorio, il *fitness* fisico e l'attività fisica abituale ed è un fattore di previsione dell'indipendenza funzionale, della disabilità, della morbilità e della mortalità.

Il *fitness*, quindi, non è una disciplina sportiva che richiede una particolare abilità motoria, un fisico possente o particolarmente aggraziato. Non significa nemmeno allenamenti estremi. Tutti sono sempre più attenti alla loro salute e al loro stato di efficienza e d'indipendenza fisica. Per lo specialista del *fitness* è fondamentale capire il legame tra attività fisica, salute e malattia⁶.

La mancanza di movimento o sedentarietà, quindi, è associata con un aumento significativo di malattie croniche come obesità, diabete di tipo 2, malattie cardiovascolari, cancro, osteoporosi e depressione^{7, 8}. L'adozione di un corretto stile di vita, motorio e nutrizionale, è fortemente raccomandato nei sistemi sanitari per la prevenzione delle malattie⁹. Le linee guida internazionali raccomandano una combinazione di esercizi di mobilità articolare, di forza muscolare e di resistenza cardiorespiratoria^{10, 11}.

La figura dell'istruttore di *fitness* in Italia

Gli istruttori di *fitness* (*fitness trainer*) e i *personal trainer*, sono specializzati nella valutazione dei livelli di *fitness* individuale e nella programmazione e supervisione dei programmi di esercizio fisico, impostati per raggiungere specifici obiettivi, tra i quali il mantenimento o la perdita di peso^{12, 13}.

Guardando al nostro territorio, si può dire che il mondo del *fitness* in Italia è in continua evoluzione e, forse, si è sviluppato negli ultimi anni un po' troppo velocemente, creando quell'inevitabile confusione che caratterizza le attività che non hanno ancora una precisa identità professionale, tipica di tutto ciò che cresce in fretta, senza riferimenti normativi che tutelino sia il professionista sia l'utente, quest'ultimo sotto il profilo della salute e dell'incolumità.

Le palestre italiane offrono una svariata gamma di servizi e attività, ma non è passato così tanto tempo da quando questo luogo significava solo perdere peso o incrementare la massa muscolare. Il frequentatore abituale delle palestre, infatti, era motivato da un obiettivo ben preciso, quasi sempre di natura estetica. Lo perseguiva affidandosi o alle attività a corpo libero o alla sala attrezzi, territorio dei cultori dell'allenamento della forza. Oggi il profilo di chi pratica, o meglio, ricerca uno stato di *fitness* è cambiato. Oggi chi pratica attività fisica ha maturato, nei confronti del proprio corpo, una sensibilità e un'attenzione che ricercano il miglioramento della qualità della vita. Proprio per questo è importante che la continua e sempre più crescente domanda di "stare bene" in Italia, possa e debba ricevere una risposta esauriente, corretta e professionale, sia da parte delle strutture che promuovono e "vendono" benessere, sia da parte degli operatori di settore che hanno in mano la salute di milioni d'italiani¹⁴.

La professione di istruttore *fitness* ha subito negli ultimi anni una serie di trasformazioni legate sia all'evoluzione delle varie attività ad essa correlate, sia alle numerose acquisizioni scientifiche che si sono verificate nelle discipline che studiano il sistema umano nella situazione di apprendimento, come psicologia e pedagogia. Fino a qualche anno fa il ruolo dell'istruttore/insegnante veniva affidato ad una persona che aveva praticato un dato sport ad un livello accettabile e che si dichiarava disponibile ad insegnare i movimenti fondamentali che caratterizzano questa o quella disciplina¹⁵.

Attualmente l'insegnante dovrebbe preoccuparsi di studiare il processo d'insegnamento e i comportamenti degli elementi che lo compongono, in modo scientifico e sistematico, al fine d'individuare i fattori che lo facilitano

e rimuovere quelli che lo ostacolano. Al *trainer* non viene chiesto semplicemente di trasmettere le sue abilità e conoscenze, ma anche di educare, organizzare, collaborare e, soprattutto, motivare, scegliendo momento per momento ciò che è ottimale per il singolo o per il gruppo.

Per poter svolgere con successo questo ruolo sono oggettivamente necessarie delle particolari doti di disponibilità, flessibilità e comprensione non disgiunte da una elevata motivazione all'aggiornamento continuo con lo scopo di migliorare il proprio livello di abilità e conoscenze.

Le conoscenze nutrizionali

La letteratura riguardo l'alimentazione in associazione alle conoscenze nutrizionali è incoerente^{16,17}. Un motivo di questa incoerenza è la scarsa valutazione delle conoscenze stesse^{18,19}. Per una valutazione accurata circa il rapporto tra comportamento alimentare e conoscenze nutrizionali occorre usare strumenti validi e affidabili²⁰. Tuttavia numerosi questionari sulla conoscenza nutrizionale esistenti hanno generalmente carenze psicometriche poiché non sono stati sottoposti ad una validazione rigorosa o a un test di affidabilità²¹. Sebbene Parmenter e Wardle²² abbiano indicato che un nuovo oggetto di misurazione dovrebbe essere costruito solo se non può essere trovato uno strumento adatto, hanno anche indicato che è comune per i ricercatori studiare le conoscenze nutrizionali in modo tale da progettare i propri questionari in modo che le domande possano essere pertinenti allo studio. Axelson e Brinberg²³ hanno sottolineato che la conoscenza potrebbe essere un buon predittore di comportamento solo se lo strumento contiene aspetti che corrispondono con il tema alimentare in esame. Inoltre un questionario costruito e validato in un paese potrebbe non essere necessariamente valido per altri a causa di variazioni culturali nelle abitudini alimentari o possibili raccomandazioni nutrizionali diverse²⁴.

Un interessante studio sul rapporto che lega l'aumento di peso corporeo e di massa magra in atleti attraverso l'aiuto o meno di consulenze nutrizionali indica che l'attenzione

all'orientamento nutrizionale sembra essere un fattore cruciale per ottenere l'effetto a lungo termine di aumento della massa corporea e muscolare negli atleti²⁵.

Diversi autori hanno sollevato la questione del basso livello di conoscenza tra gli istruttori di *fitness*. Gli studi hanno mostrato, tra le altre cose, che l'esperienza non è correlata modo alla loro conoscenza^{26, 27}, così come, inversamente, è stato dimostrato che l'esperienza di 15 anni o più nel campo dell'esercizio fisico ha portato a migliori punteggi di conoscenze nutrizionali tra allenatori e preparatori atletici in un'università del Nord-America²⁸.

I programmi di esercizio fisico per il *fitness*, così come le strutture che li propongono, sono popolari in tutto il mondo è così anche in Italia. L'Eurobarometro 2014 indica che in Europa la ragione che porta le persone a svolgere attività fisica o un sport è per il 62% legata alla salute e il 40% per migliorare il *fitness* fisico. In Italia il 15% delle persone che dichiarano di svolgere regolare attività fisica, lo fa in un centro *fitness*²⁹.

Secondo quanto afferma la WHO³⁰, già dagli anni Cinquanta il legame tra dieta e malattie croniche, quali cancro e problemi cardiovascolari, era riconosciuto su scala mondiale. Delle cattive abitudini alimentari possono diventare un fattore limitante per la pratica sportiva e per l'esercizio fisico, possono incidere negativamente sulla salute e impedire il raggiungimento di specifici obiettivi. Ad esempio, una rapida perdita di peso può portare alla perdita di massa muscolare, con un aumento del rischio di ritornare al peso iniziale con più massa grassa. L'eccessiva assunzione di proteine, sia attraverso gli alimenti o gli integratori, può portare a compromettere lo stato di salute.

Un recente studio svoltosi a Palermo riguardo l'integrazione alimentare in adulti frequentatori di centri *fitness* o palestre ha evidenziato che il 34% di loro si affidano agli istruttori di sala per consigli circa la propria alimentazione. Una minoranza (13%) si consulta invece con il medico di base, mentre nessuno consulta un professionista della nutrizione³¹.

Per fornire adeguate e aggiornate informazioni nutrizionali, quindi, occorre un buon livello di conoscenza

e di abilità^{32, 33, 34}. I contributi in questo ambito sono scarsi e l'ipotesi è che gli istruttori di *fitness* non posseggano le adeguate conoscenze scientifiche basate sull'evidenza per fornire indicazioni sulla corretta alimentazione e, per esempio, capire quando è necessario l'intervento di uno specialista.

Lo scopo di questo lavoro è stato quello di documentare le conoscenze in ambito nutrizionale di un campione di *fitness trainer* impiegati a Milano.

Popolazione

Uno studio osservazionale trasversale è stato condotto tra aprile e luglio 2013 tra 24 centri *fitness* di Milano convenzionati con l'Università Cattolica del Sacro Cuore, per lo svolgimento dei tirocini curricolari degli studenti iscritti al corso di laurea L-22 in Scienze Motorie e dello Sport. Telefonicamente e in modo anonimo, è stato chiesto se i *fitness trainer* fornissero anche delle indicazioni nutrizionali. Ogni centro ha risposto "Sì". In seguito è stata inviata una lettera per posta elettronica per la spiegazione dettagliata dello studio, la richiesta di partecipazione e per fissare un appuntamento. Tutti gli istruttori impiegati in queste strutture sono stati contattati per partecipare allo studio. 18 centri (75%) hanno aderito. Dei 96 *fitness trainer* impiegati in questi centri, 43 (pari al 45%, 12 donne, 21 uomini, età media in anni 36±5) hanno compilato il questionario.

Sviluppo del questionario

Non avendo a disposizione uno strumento adatto, è stato sviluppato un questionario di 8 pagine, specifico per questo studio^{35, 36, 37, 38}. Dopo l'introduzione con le spiegazioni del caso, la prima parte chiedeva di rispondere in merito all'attività di consulenza offerta, con delle affermazioni valutate secondo la scala di Likert. La seconda parte riguardava la valutazione delle conoscenze in ambito nutrizionale. L'istruttore di *fitness* doveva:

1-scegliere una o più risposte alle 9 domande a risposta multipla;

2-rispondere 'vero' o 'falso' alla serie di 14 domande con risposta 'vero o falso';

3-organizzare i gruppi di nutrienti secondo i LARN (Livelli di Assunzione di Riferimento di Nutrienti ed energia per la popolazione italiana);

4- rispondere a tre domande a risposta aperta riguardo i micronutrienti, la perdita di peso e la caratteristiche dei gruppi di alimenti;

5- spiegare il protocollo da seguire in due casi tipici, quali: l'incremento della massa muscolare e la perdita di massa grassa. L'ultima parte del questionario richiedeva informazioni anagrafiche, demografiche, la durata e la tipologia di studi conseguiti.

Il questionario è stato sviluppato da un ricercatore, prendendo spunto dalle indicazioni sulla corretta nutrizione fornite dalle linee guida internazionali per gli atleti, le persone sane e quelle in sovrappeso^{39, 40, 41}. In più si è preso spunto da quanto contenuto nella bibliografia di riferimento per gli aspetti nutrizionali di 7 corsi di formazione non formale (organizzati da Associazioni Sportive Dilettantistiche riconosciute da enti di formazione del CONI) e 3 formali (corsi universitari in nutrizione). La validità di facciata e il contenuto sono stati valutati da 11 persone esperte di alimentazione per lo sport e per l'esercizio fisico, con differenti occupazioni lavorative: uno specialista dell'esercizio fisico, 3 biologi nutrizionisti, 3 medici specialisti in scienze dell'alimentazione, 2 professori aggregati universitari in scienze dell'alimentazione, 2 dietiste. Il questionario è stato somministrato come pre test a una popolazione simile a quella dello studio, ma lontana dalla zona in cui è stato proposto il questionario.

Compilazione del questionario

Il questionario, anonimo, è stato distribuito in ogni centro che ha aderito allo studio. Le istruzioni per la compilazione sono state fornite leggendo quelle scritte sulla prima delle otto pagine. Tra queste la richiesta di

rispondere alle domande, senza nessun tipo di aiuto. Per gli istruttori assenti in occasione dell'incontro concordato, il questionario è stato lasciato al Direttore della palestra. Insieme al questionario compilato veniva ritirato il consenso informato debitamente firmato. Dopo due settimane senza riscontri, è stata effettuata una telefonata per sollecitare la compilazione del questionario agli istruttori assenti all'incontro. Come incentivo, alla fine dello studio, è stato inviato un documento di 25 pagine, con le risposte dettagliate delle domande e i riferimenti bibliografici per gli approfondimenti.

Analisi statistiche

Le risposte sono state codificate con 'sbagliata' (-1) o 'giusta' (+1). Le risposte aperte sono state valutate da tre esperti e valutate come 'sbagliata' (-1) o 'giusta' (+1). Poiché i coefficienti alfa di Cronbach sono stati superiori a 0.7, è stata utilizzata la media dei tre esperti. Le variabili qualitative sono stati raggruppate e commentate per temi. L'analisi descrittiva è stata effettuata con IBM SPSS 20 (pacchetto di statistica per le scienze sociali, Chicago ILL). I punteggi sono stati calcolati per le domande relative a temi comuni. I temi erano "proteine" (6 domande), "carboidrati" (7 domande), "lipidi" (4 domande), "idratazione" (4 domande), "integratori" (5 domande). Un punteggio globale è stato calcolato sommando i punti ottenuti per ogni domanda.

Lo studio è pienamente conforme all'etica standard di ricerca che coinvolge soggetti umani. È stata fornita una spiegazione verbale e ottenuto il consenso informato scritto. Le persone coinvolte nello studio erano liberi di accettare di partecipare e potevano scegliere d'interrompere la collaborazione in qualsiasi momento. I risultati erano anonimi e i dati non potevano essere ricondotti ai singoli individui.

Risultati

Quasi tutti i *fitness trainer* (96%) hanno dichiarato che forniscono regolarmente consigli nutrizionali. Questo accade più spesso in sala attrezzi (77%) in modo informale. Di solito (92% degli intervistati), veniva chiesto ai praticanti se avevano qualche patologia. Nessuno usa documenti scritti per fornire indicazioni. 21 (49%) degli istruttori calcolano il programma nutrizionale. Solo 7 (16%) personalizzano i programmi nutrizionali. 36 (85%) non hanno svolto alcun controllo sull'esito delle raccomandazioni fornite. La maggioranza (62%) ha incoraggiato l'assunzione di integratori alimentari.

Le 24 domande a risposta chiusa hanno totalizzato il 52% di risposte esatte. Nello specifico:

33% nelle domande a scelta multipla;

63% nelle domande 'vero o falso';

8% nelle domande per la frequenza di consumo dei diversi gruppi di alimenti.

Le 12 domande a risposta aperta hanno totalizzato un media di risposte esatte pari al 24%.

Livello di formazione ed esperienza

37 *trainer* (86%) hanno riferito di aver seguito un programma specifico per diventare istruttore di *fitness*. 26 (60%) hanno studiato a livello universitario, 14 (33%) hanno seguito dei corsi di formazione non formale⁴². Tre istruttori (7%) non avevano alcuna istruzione nel campo dello sport e *fitness*.

La durata dei corsi era variabile, da un paio di giorni, a qualche settimana a un anno o più. Allo stesso modo, la durata dei corsi specifici in ambito nutrizionale era variabile, andando da 12 a 60 ore, distribuite in pochi giorni o diverse settimane.

All'atto della rilevazione i *fitness trainer* avevano un'esperienza lavorativa continuativa di $7,8 \pm 3,2$ anni. L'87% riferiva come 'necessarie' le conoscenze in ambito

nutrizionale. 25 consideravano le loro conoscenze come 'insufficienti', 4 come 'totalmente sufficienti' e 14 come 'più o meno sufficienti'. 32 istruttori hanno dichiarato di tenersi informati in merito agli aspetti nutrizionali attraverso libri (12), riviste tecnico divulgative (9), internet (3), seminari o conferenze scientifiche (3), riviste scientifiche (1), televisione (2), specialisti della nutrizione laureati (2).

Discussione

Lo scopo dello studio è stato quello di documentare il livello di conoscenza in ambito nutrizionale degli istruttori di *fitness* impiegati in alcuni centri di Milano e i consigli riguardanti la gestione del peso corporeo che questi davano agli iscritti.

Il primo dato che emerge da questa indagine è che il livello di conoscenza nutrizionale degli istruttori intervistati è scarsa. Il secondo dato è che mentre la maggior parte degli istruttori ha dato consigli nutrizionali ai loro clienti, erano contemporaneamente consapevoli della loro mancanza di conoscenza in questo ambito.

L'approccio utilizzato dagli istruttori è inadeguato. La metà degli istruttori ha pianificato il piano nutrizionale senza personalizzarlo, non sono stati verificati se i consigli sono stati capiti o messi in pratica. La conoscenza riguardo "proteine", "carboidrati" e "integratori" era particolarmente insufficiente. Solo due dei 43 istruttori sono stati in grado d'indicare correttamente le raccomandazioni della frequenza di assunzione dei cibi. Le risposte alle domande aperte hanno mostrato conoscenze sbagliate circa la perdita di peso, l'uso di aminoacidi, d'integratori o di sostanze nutritive che caratterizzano gruppi di alimenti.

La corrente ricerca differisce da tutti gli studi effettuati in Italia riguardanti il campione in combinazione con l'argomento trattato, in quanto nessun precedente studio ha posto attenzione sul ruolo di consulente alimentare da parte dell'istruttore *fitness* verso i propri utenti. Come citato precedentemente, solo uno studio⁴³ ha toccato parte del tema trattato in questa ricerca, concentrandosi però quasi esclusivamente sull'aspetto dell'integrazione

alimentare, molto più marginale per quanto concerne l'aspetto nutrizionale generale per una persona iscritta in un centro *fitness*.

L'importanza di valutare il livello di conoscenze degli istruttori non deve essere trascurata in quanto essi sono visti come punti di riferimento nell'ambito dello sport e del benessere dalla maggior parte delle persone, che si confrontano spesso con loro per ampliare le proprie conoscenze in materia⁴⁴. Questo scambio d'informazioni e di conoscenze potrebbe essere dovuto alle relazioni sviluppate attraverso il contatto quotidiano e alle responsabilità che questi professionisti hanno per il benessere generale della persona⁴⁵.

Studi precedenti hanno dimostrato che gli atleti si basano per lo più sui loro allenatori o formatori per la consulenza nutrizionale⁴⁶ mentre, al contrario, per molti altri la fonte primaria da cui attingere le informazioni nutrizionali, sono i propri genitori⁴⁷. Lo stesso studio tratta anche la classificazione delle tre risorse d'informazione che gli allenatori utilizzano per documentarsi sulla nutrizione umana e sull'alimentazione, permettendogli di essere preparati con i loro atleti. È interessante notare che le raccomandazioni di allenatori, preparatori atletici (AT) e specialisti della forza e delle capacità condizionali (SCS) sono state leggermente diverse tra loro. Entrambi gli AT e gli SCS hanno utilizzato risorse d'informazione affidabili quali riviste scientifiche e corsi di nutrizione universitari. Risulta anche che potrebbero aver consultato queste risorse per mera conoscenza personale oppure mentre erano alla ricerca di consigli per i propri allievi.

Uno studio interessante ha analizzato le differenze tra istruttori di *fitness* e donne iscritte in palestra circa il loro comportamento alimentare⁴⁸. Lo studio in sé non ha mostrato grosse differenze tra i due gruppi, ma si può comunque notare che le clienti hanno mostrato un comportamento alimentare più virtuoso rispetto alle loro istruttrici. Nessuna delle clienti ha dichiarato di consumare meno di tre pasti al giorno, la maggior parte ha fatto colazione, pranzo, cena e spuntino pomeridiano ogni giorno; allo stesso modo hanno avuto come intervallo tra un pasto e l'altro un tempo massimo di quattro ore e hanno preparato sempre i pasti in modo autonomo senza ricorrere

a cibi pronti o fast food. Sempre guardando alle clienti, poche di loro hanno detto di prendere integratori di vitamine e minerali e, in percentuale maggiore rispetto alle istruttrici, hanno dichiarato di non consumare pane raffinato, burro, grassi animali e dolci. Interessante, infine, è l'ultimo dato che emerge da questo studio: una maggior percentuale di istruttrici ha dichiarato che la propria dieta è adeguata e che la loro conoscenza nutrizionale è sufficiente, nonostante avessero ottenuto un risultato leggermente peggiore rispetto all'altro gruppo.

Molti di questi studi mostrano anche una stratificazione del ruolo di 'allenatore', differente per come viene inteso nell'accezione italiana del termine. È difficile, infatti, collegare a una categoria precisa ogni singolo gruppo di 'esperti dell'allenamento' di ogni studio riportato, per questo è stato opportuno prendere in considerazione ogni figura professionale inerente allo sport e al *fitness* che comprenda un rapporto diretto tra 'allenatore' e atleta o cliente che sia.

Idee sbagliate sulla nutrizione sono comuni tra allenatori, preparatori e altri istruttori di sport^{49, 50, 51, 52}, ma anche tra gli atleti^{53, 54, 55, 56}. Diversi lavori hanno mostrato che gli atleti si basano principalmente sui loro allenatori o istruttori per la consulenza nutrizionale.

Gli istruttori di *fitness* sono in una posizione privilegiata per dare consigli nutrizionali e sono dei potenziali agenti di promozione della salute^{57, 58, 59}. È quindi necessario che la loro conoscenza sia accurata. In una prospettiva di promozione della salute per la salute pubblica, è paradossale che nei centri *fitness* non siano necessari dei requisiti standard di formazione e di competenze per i professionisti dell'esercizio fisico^{60, 61, 62}.

Questo studio presenta diverse limitazioni. Oltre al numero dei centri partecipanti e alla selezione effettuata, l'ipotesi è che abbiano partecipato solo gli istruttori più esperti e quelli che hanno trovato il questionario difficile non lo hanno consegnato. Questo può aver portato a una sovrastima del livello di conoscenza nutrizionale della popolazione di studio anche se questo non cambia la direzione del risultato.

Un'altra limitazione è che il questionario, creato appositamente per questo lavoro, non poteva essere convalidato nei confronti di un *gold standard*, dal momento che non era disponibile. Come tale, il questionario può avere sopra o sottovalutato il livello di conoscenza della popolazione studiata. Nel complesso la validità di facciata e il contenuto è stato assicurato da undici professionisti, attivi nel campo dello sport e nutrizione. Il pre-test ha permesso di riformulare le domande ambigue o poco chiare. I risultati suggeriscono che il questionario è stato difficile per gli istruttori di *fitness*. Siccome non esistevano altri dati, le domande si sono basate sui corsi di nutrizione e i riferimenti

bibliografici di alcuni programmi di formazione per istruttori di *fitness*. Il questionario è stato costruito in modo da coprire una vasta gamma di conoscenze. Pertanto, si può ipotizzare che questi risultati riflettano una vera e propria mancanza di conoscenza e parecchie idee sbagliate sui temi della nutrizione per l'esercizio fisico per la salute.

Le ricerche future dovrebbero indirizzarsi nel cercare di fornire delle indicazioni sulle conoscenze, le competenze e le abilità minime per lavorare come istruttori di *fitness*.

Ferdinando CEREDA
ferdinando.cereda@unicatt.it

Ricercatore di Metodi e didattiche delle attività motorie, Università Cattolica di Milano
Researcher of Education, Catholic University of Milan

¹ WHO (World Health Organization) (2010), Global Recommendations on Physical Activity on Health, Ginevra.

² Eime R.M., Young J.A., Harvey J.T., Charity M.J., Payne W.R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: informing development of a conceptual model of health through sport. *Int J Behav Nutr Phys Act.* Dec 7; 10: 135

³ Istat (2014). La pratica sportiva in Italia nel 2013. Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana". Disponibile a <http://www.istat.it/it/archivio/128694> [sito visitato il 26 gennaio 2015].

⁴ Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M., American College of Sports Medicine (2011). American college of sports medicine position stand. quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: Guidance for prescribing exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43 (7), 1334-1359.

⁵ Cereda, F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Milano: Vita e Pensiero.

⁶ Cereda, F. (2008). *Esercizio fisico e salute*. Milano: Sporting Club Leonardo da Vinci.

⁷ Warburton D., Nicol C.W., Bredin S.D. (2006). Health Benefits of Physical Activity: The Evidence. *Can Med Assoc J*, 174 (6): 801-809.

⁸ Taylor D. (2014). Physical activity is medicine for older adults. *Postgrad Med J.*, Jan; 90(1059): 26-32

⁹ Vuori I.M., Lavie C.J., Blair S.N. (2013). Physical activity promotion in the health care system. *Mayo Clin Proc.* 2013 Dec; 88 (12): 1446-61

¹⁰ Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M., American College of Sports Medicine (2011). American college of sports medicine position stand. quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: Guidance for prescribing exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43 (7), 1334-1359.

¹¹ Swift D.L., Johannsen N.M., Lavie C.J., Earnest C.P., Church T.S. (2014). The role of exercise and physical activity in weight loss and maintenance. *Prog Cardiovasc Dis.* Jan-Feb; 56 (4): 441-7.

¹² Wen-Yu Chiu, Yuan-Duen Lee, & Tsai-Yuan Lin (2006). Innovative services in fitness clubs: Personal trainer competency needs analysis. *International Journal of Organizational Innovation*, 3(3), 317-328.

- ¹³ Cereda, F. (2008). *Il personal fitness trainer nell'insegnamento dell'esercizio fisico preventivo: competenze tecniche e didattiche*. Milano: Sporting Club Leonardo da Vinci.
- ¹⁴ Vedi nota 5.
- ¹⁵ Daino, A. (1996). *Elementi di psicologia e pedagogia per Corsi Allenatori di 1° e 2° livello*. A cura del Settore Istruzione Tecnica della Federazione Italiana Nuoto.
- ¹⁶ Steenhuis, I. H., Brug, J., van Assema, P., & Imbos, T. (1996). The validation of a test to measure knowledge about the fat content of food product. *Nutr. and Health*, 10 (4) :331-9.
- ¹⁷ Pirouznia, M. (2001). The influence of nutrition knowledge on eating behavior – the role of grade level. *Nutrition & Food Science*, 31(2): 62-67.
- ¹⁸ Parmenter, K., & Wardle, J. (2000). Evaluation and design of nutrition knowledge measures. *J Nutr Educ*, 32 (5), 269-277
- ¹⁹ Kristal, A. R., Shattuck, A. L., & Henry, H. (1990). Patterns of dietary behavior associated with selecting diets low in fat: reliability and validity of a behavioural approach to dietary assessment. *J. Am. Diet. Assoc.*, 90: 214-220.
- ²⁰ Sapp, S. G., & Jensen, H. H. (1998). An evaluation of the health belief model for predicting perceived and actual dietary quality. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(3): 235-248
- ²¹ Vedi note 16 e 18.
- ²² Vedi nota 18.
- ²³ Axelson, M., & Brinberg, D. (1992). The measurement and conceptualization of nutrition knowledge. *Journal of Nutrition Education*, 24 (5): 239-246.
- ²⁴ Vedi nota 18.
- ²⁵ Garthe, I., Raastad, T., & Sundgot-Borgen, J. (2011). Long-term effect of nutritional counselling on desired gain in body mass and lean body mass in elite athletes. *Appl Physiol Nutr Metab.*, 36: 547-554.
- ²⁶ Malek, M. H., Nalbone, D. P., Berger, D. E., & Coburn, J. W. (2002). Importance of health science education for personal fitness trainers. *J Strength Cond Res.*, 16 (1): 19-24.
- ²⁷ Cereda F. (2015). The Education of fitness professional for health promotion. In: *Researching Paradigms of Childhood and Education, 1st Symposium: Kinesiological Education – the Present and the Future, Book of Selected Papers*. A cura di: Ivan Prskalo, Vatroslav Horvat, Marko Badrić. Opatija (Croazia): Faculty of Teacher Education University of Zagreb.
- ²⁸ Smith-Rockwell, M., Nikos-Richardson, S. M., & Thye, F. W. (2001). Nutrition knowledge, opinions, and practices of coaches and athletic trainers at a division 1 university. *Sport Nutr. Exerc. Metab.*, Jun; 11 (2): 174-85.
- ²⁹ TNS Opinion & Social (2014). *Special Eurobarometer 412 “Sport and physical activity*. Disponibile in http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf [sito visitato il 26 gennaio 2015].
- ³⁰ WHO, (1990), *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*. Disponibile in [http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_797_\(part1\).pdf?ua=1&ua=1](http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_797_(part1).pdf?ua=1&ua=1) [sito visitato il 3 maggio 2015].
- ³¹ Bianco, A., Mammina, C., Paoli, A., Bellafiore, M., Battaglia, G., Caramazza, G., & Jemni, M. (2011). Protein supplementation in strength and conditioning adepts: knowledge, dietary behavior and practice in Palermo, Italy. *J Int Soc Sports Nutr.* 2011 Dec 29;8 (1): 25.
- ³² American Dietetic Association; Dietitians of Canada; American College of Sports Medicine, Rodriguez, N. R., Di Marco, N. M., & Langley, S. (2009). American college of sports medicine position stand. Nutrition and athletic performance. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(3), 709-731
- ³³ Cereda, F. (2011). *Alimentazione e integrazione nello sport*. Milano: Sporting Club Leonardo da Vinci.
- ³⁴ SINU, 2012. *Formazione universitaria in nutrizione umana*. Documento disponibile a http://www.sinu.it/public/pdf/Form_UNIV_SINU120212.pdf [sito visitato il 26 gennaio 2015].
- ³⁵ Coggi, C., Notti, A. M., & Castoldi, M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- ³⁶ Notti, A. M. (2001). *Modelli statistici per la ricerca educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- ³⁷ Notti, A. M. (2002). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
- ³⁸ Viganò, R. M. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero
- ³⁹ Donnelly, J. E., Blair, S. N., Jakicic, J. M., Manore, M. M., Rankin, J. W., Smith, B. K., & American College of Sports Medicine. (2009). American college of sports medicine position stand. Appropriate physical activity intervention strategies for weight loss and prevention of weight regain for adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(2), 459-471.
- ⁴⁰ Vedi nota 15.
- ⁴¹ Vedi nota 16.
- ⁴² Il Memorandum della Commissione Europea considera l'apprendimento non formale come apprendimento finalizzato che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi

formali, quali: corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami (Commissione Europea, 2000, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles).

⁴³ Vedi nota 34.

⁴⁴ Stacey, D., Hopkins, M., Adamo, K. B., Shorr, R., & Prud'homme, D. (2010). Knowledge translation to fitness trainers: A systematic review. *Implementation Science*, 5: 28.

⁴⁵ Torres-McGehee, T. M., Pritchett, K. L., Zippel, D., Minton, D. M., Cellamare, A., & Sibia, M. (2012). Sports Nutrition Knowledge Among Collegiate Athletes, Coaches, Athletic Trainers, and Strength and Conditioning Specialists. *J Athl Train.*, Mar-Apr; 47 (2): 205–211

⁴⁶ Jacobson, B.H., Sobonya ,C., Ransone, J. (2001): Nutrition practices and knowledge of college varsity athletes: a follow-up. *J Strength Cond Res*, 15: 63–68.

⁴⁷ Shifflett, B., Timm, C., & Kahanov, L. (2002). Understanding of athletes' nutritional needs among athletes, coaches, and athletic trainers. *Res Q Exerc Sport*, Sep;73(3): 357-362

⁴⁸ Merkiel, S., & Ratajczak, M. (2013). Food behaviour and attitude towards nutritional knowledge in female fitness instructors and female fitness participants. *Rocz Panstw Zakl Hig.*, 64 (4): 325-330.

⁴⁹ Grandjean A.C. (1993): Practices and recommendations of sports nutritionists. *Int. J. Sport Nutr.* 3: 232–242.

⁵⁰ Smith-Rockwell M., Nickols-Richardson S.M., Nickols-Richardson S.M., Thye F.W. (2001). Nutrition knowledge, opinions, and practices of coaches and athletic trainers at a division 1 university. *Int. J. Sport Nutr. Exerc. Metab* 11: 174–185.

⁵¹ Turocy, P. S., DePalma, B. F., Horswill, C. A., Laquale, K. M., Martin, T. J., Perry, A. C., National Athletic Trainers' Association. (2011). National athletic trainers' association position statement: safe weight loss and maintenance practices in sport and exercise. *Journal of Athletic Training*, 46(3), 322-336.

⁵² Cockburn, E., Fortune, A., Briggs, M., & Rumbold, P. (2014). Nutritional knowledge of UK coaches. *Nutrients*, 6 (4), 1442-1453.

⁵³ Vedi nota 49.

⁵⁴ Jonnalagadda ,S.S., Rosenbloom, C.A., Skinner, R. (2001). Dietary practices, attitudes, and physiological status of collegiate freshman football players. *J Strengt Cond Res*, 15: 507–513.

⁵⁵ Rosenbloom C.A., Jonnalagadda S.S., Skinner R. (2002): Nutrition knowledge of collegiate athletes in a Division I National Collegiate Athletic Association institution. *J Am Diet Assoc*, 102: 418–420.

⁵⁶ Dascombe, B. J., Karunaratna, M., Cartoon, J., Fergie, B., & Goodman, C. (2010). Nutritional supplementation habits and perceptions of elite athletes within a state-based sporting institute. *Journal of Science and Medicine in Sport / Sports Medicine Australia*, 13(2), 274-280.

⁵⁷ Tulloch, H., Fortier, M., Hogg, W. (2006). Physical activity counseling in primary care: who has and who should be counseling? *Patient Educ Couns*, 64: 6-20.

⁵⁸ Williams NH, Hendry M, France B, Lewis R, Wilkinson C (2007). Effectiveness of exercise-referral schemes to promote physical activity in adults: systematic review. *Br J Gen Pract*, 57: 979-986.

⁵⁹ Vedi nota 21.

⁶⁰ Vedi nota 13.

⁶¹ Vedi nota 5.

⁶² Pramukova, B., Szabadosova, V., & Soltesova, A. (2011). Current knowledge about sports nutrition. *The Australasian Medical Journal*, 4 (3), 107-110.

Nutrition and Physical Activity a Lifestyle Choice

Alimentazione e attività motoria una scelta di vita

BENEDETTA ROBERTA CONTEDEUCA, ARIO FEDERICI, FRANCESCO LUCERTINI¹

This review highlights the close link between diet and regular physical activity for the promotion of healthy and active lifestyles. This topic has been reviewed in light of the contemporary society where the globalization trend underlines the urgency of a strict cooperation between the various world, national and regional institutions.

Prima parte

Nell'ambito dell'adozione di stili di vita sani, l'alimentazione e l'attività fisica rivestono un ruolo fondamentale e i benefici che ne derivano sia per la salute psico-fisica della popolazione sia per l'economia sono sostenuti da consistenti evidenze scientifiche^{2 3 4}; diventa, perciò, urgente l'impegno da parte delle istituzioni e di ciascun individuo verso una maggiore valorizzazione e sviluppo di una corretta alimentazione associata a una valida e quanto più specifica attività fisica.

Nel secolo scorso ha avuto luogo un profondo cambiamento del quadro epidemiologico a favore di un cospicuo incremento delle malattie croniche rispetto a quelle infettive, considerate un tempo come principali cause di morte e disabilità. Un ruolo importante in tale fenomeno è stato occupato dal momento di transizione demografica che oggi ci caratterizza associato al progressivo invecchiamento della popolazione. I cambiamenti avvenuti hanno richiesto necessariamente una maggiore attenzione nei confronti degli stili di vita quali determinati di salute, identificata dall'OMS nel 1948 come «uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non solo come l'assenza di malattia o infermità»⁵, definizione focalizzata sull'uomo come unità

imprescindibile, fisica, mentale e sociale, che introduce il tema della soggettività, presupposto per la comprensione e la gestione di tutti i sistemi connessi con la salute, siano essi di tipo preventivo, riabilitativo o terapeutico.

In tale contesto, l'alimentazione e l'attività fisica si collocano a pieno titolo; infatti, determinanti quali l'assunzione non sufficiente oppure scorretta di componenti alimentari in grado di mantenere un adeguato stato nutrizionale ed una vita sedentaria, sono stati indicati fin dai primi studi degli anni '60 del secolo scorso e successivamente confermati da tutti gli studi osservazionali analitici come i principali responsabili dell'aumento della probabilità di insorgenza di malattie cronico-degenerative: malattie cerebro e cardiovascolari, diabete di tipo 2, osteoporosi e osteoartriti, ipocinesia, alcune malattie respiratorie⁶ ed alcuni tumori⁷.

Nel modo in cui diversi studi dimostrano, una corretta alimentazione combinata ad attività motoria, rappresenta un ottimo strumento di prevenzione nella lotta alle principali cronicità e può essere considerata quale fondamento di benessere per soggetti di qualsiasi fascia d'età e condizione.

In particolare, la promozione del movimento come approccio multidisciplinare e specifico per gruppi di

popolazione, rappresenta un intervento strategico e condiviso a livello internazionale.

A tal proposito, sono state emanate numerose raccomandazioni e linee guida da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e recepite non solo dagli Stati membri su scala nazionale, ma anche a livello locale, dove istituzioni e associazioni presenti sul territorio hanno operato con impegno per far comprendere quale straordinario guadagno di salute e qualità della vita sia possibile ottenere attraverso un sano e corretto movimento.

Alimentazione in Italia

Nel corso degli ultimi cinquant'anni si è registrato un enorme cambiamento nello stile di vita delle persone; si è passati da uno stile di vita attivo a uno poco o per nulla complessivo di obesità e diabete e, di conseguenza, un aumento delle malattie non trasmissibili legate alle succitate condizioni¹⁰.

La situazione alimentare italiana e la sua recente evoluzione si presentano in una forma piuttosto complessa. I modelli alimentari sono vari e risentono dell'influenza di diversi fattori socio-culturali, come, ad esempio, la diffusione dell'informazione, la varietà etnica della popolazione, le scelte vegetariane o altre scelte di nuovi stili di vita.

In questo quadro il consumatore appare diviso tra continuità e discontinuità nel mantenimento delle tradizioni alimentari tipiche italiane. In particolare, egli conserva il piacere del mangiar bene, caratteristico della nostra tradizione, anche se calano alcuni consumi tipici come quelli della pasta e del vino rispetto ai livelli degli anni '70¹¹.

Quanto alle modalità dell'alimentazione giornaliera, è in aumento il numero di coloro che consumano la prima colazione, di preferenza a casa (68,2 % della popolazione di età superiore ai 3 anni), il pranzo costituisce ancora il

attivo. Ciò è dovuto in gran parte all'aumento dei lavori sedentari, all'incremento nell'utilizzo dell'automobile a scapito di camminare o usare la bicicletta e all'aumento del tempo libero vissuto in maniera inattiva, come guardando la televisione o usando il computer e i videogiochi⁸. A rafforzare ciò, vi è uno studio sul cambiamento dello stile di vita dei migranti. Tale studio ha messo in luce come la modifica dei fattori di rischio cardiovascolare in popolazioni migranti da e per diverse parti del mondo sia imputabile alla modifica dello stile di vita in senso "occidentale", caratterizzato da diminuzione di attività fisica dovuta a lavori sedentari e a spazi di vita limitati, e all'aumento del consumo di alimenti a elevata densità energetica (ricchi di grassi, zuccheri semplici e sale) e a basso costo⁹. Le conseguenze di questo nuovo comportamento hanno portato a un aumento

pasto principale (73,4%) permettendo così una scelta degli alimenti più attenta rispetto ai pasti consumati fuori casa. I consumi fuori casa, in crescita, sono prevalentemente legati ai bambini, utenti della mensa scolastica¹². Purtroppo risulta bassa la percentuale di quanti consumano con sistematicità i prodotti vegetali e la frutta. I bambini e i ragazzi sono tra coloro che presentano le più basse frequenze di consumo di vegetali¹³.

Non bisogna dimenticare che i paesaggi urbani di oggi si sono arricchiti di altre culture e per questo motivo il mangiare cibi di altri continenti, considerato un tempo quasi un'avventura, è oggi diffuso e praticato anche dagli autoctoni, oltre che dai vari gruppi etnici che hanno arricchito la nostra popolazione. Il cibo è anche esperienza del mondo, e c'è da chiedersi quali trasformazioni il mangiare esotico potrà provocare nelle condotte alimentari, nell'immaginario collettivo e nell'accettazione del diverso.

Tra i vari mutamenti degli stili alimentari si osserva oggi in Italia, sull'onda di atteggiamenti sorti nei Paesi del

Nord Europa, un aumentato interesse da parte di un crescente numero di consumatori per una alimentazione di tipo vegetariano, più precisamente latte-ovo-vegetariano. I seguaci italiani di questo regime alimentare, che può essere dettato da ideologie o da salutismo, raggiungono oggi circa 2-3 milioni. L'opinione diffusa tra gli esperti è piuttosto equilibrata. Una dieta del genere è considerata compatibile con un buono stato di salute nell'adulto, a patto di scegliere e combinare opportunamente gli alimenti, il che, ovviamente, richiede una buona conoscenza del valore nutrizionale dei cibi comunemente consumati.

Tra i consumatori aumenta, in maniera significativa, la consapevolezza del cibo come fattore di promozione della salute, e si diffonde il favore per i prodotti dell'agricoltura biologica, mentre è nato e sta aumentando il timore verso gli alimenti geneticamente modificati.

Riguardo agli aspetti nutrizionali, l'alimentazione italiana, dopo quasi mezzo secolo di costante aumento dell'introito calorico medio, ha registrato una inversione di tendenza. Ciò in gran parte attribuibile all'invecchiamento della popolazione e alla sedentarietà dilagante, che riducono i fabbisogni nutrizionali. Peraltro, oggi coesistono in Italia fasce di popolazione addirittura a rischio di malnutrizione per difetto e altre che presentano preoccupanti tassi di sovrappeso. Questi fenomeni riguardano in particolare le fasce più anziane, ma non ne sono immuni quelle giovanili o addirittura infantili. La recente indagine multiscopo dell'ISTAT, ha fornito un preoccupante quadro sul sovrappeso corporeo che interessa quasi il 45% della popolazione italiana, con valori che sono addirittura aumentati rispetto a cinque anni prima¹⁴.

Lo scarso apporto di alimenti vegetali rende ancora troppo densa di grassi e proteine la dieta, mentre lascia scoperti gli apporti di alcuni minerali e vitamine. Anziani, bambini e adolescenti presentano carenze

marginali di vitamine idrosolubili, di calcio e di ferro, e quest'ultimo è al limite nelle donne in età fertile¹⁵.

Una vita più lunga ma meno sana di quella dei nonni e dei bisnonni: è quanto aspetta le generazioni più giovani secondo un ampio studio epidemiologico condotto da ricercatori dell'University Medical Center di Utrecht e del National Institute for Public Health dei Paesi Bassi e pubblicato sull'«European Journal of Preventive Cardiology»¹⁶.

Lo studio ha analizzato i dati relativi al Doetinchem Cohort Study, una ricerca che ha seguito oltre 6.000 persone per un ventennio, a partire dagli anni fra il 1987 e il 1991, misurandone periodicamente i principali fattori di rischio cardiovascolare: peso corporeo, pressione sanguigna, colesterolo totale e colesterolo HDL, la lipoproteina ad alta densità che ha una funzione protettiva.

I risultati ottenuti hanno evidenziato che anche se l'aspettativa di vita è in continua crescita, dal punto di vista biologico e metabolico ciascuna generazione è "più vecchia" di 15 anni rispetto alla precedente; ciò significa che sarà esposta più a lungo ai danni conseguenti a obesità e ipertensione e che all'allungamento di vita non corrisponde un allungamento della vita in salute. Le ragioni di questo costante e preoccupante peggioramento non sono chiare, dicono i ricercatori, anche se uno dei fattori è sicuramente un aumento della sedentarietà.

Seconda parte

Dieta mediterranea come modello alimentare

Il concetto moderno di alimentazione va ormai oltre le considerazioni legate alla copertura dei fabbisogni energetici e nutritivi, connotandosi di un significato aggiuntivo strettamente collegato al mantenimento di uno stato di salute ottimale, conseguenza di un'alimentazione che deve essere anche gradevole,

variata e facilmente accessibile. Essa di per sé rappresenta un atto che si arricchisce di significati, simboli ed emozioni connessi ad aspetti culturali, tradizioni e mode, non solo del singolo individuo ma anche di gruppi di popolazioni. In tale ambito, la riscoperta delle tradizioni legate al regime alimentare mediterraneo assicura longevità e bassa incidenza di patologie cronico-degenerative, proponendo ricette semplici, squisite, nel rispetto delle tradizioni e preparate con alimenti facilmente reperibili.

Spesso, quando si parla di stili alimentari tradizionali e mediterranei, molti divulgatori fanno riferimento a realtà primigenie o a esperienze personali, contribuendo a una confusa genericità.

La dieta mediterranea è stata ridotta, così, a un poco chiaro stereotipo danneggiato anche da significati negativi (il dolce far niente, l'obesità, la convivialità con abuso di alcolici). Ciò ha contribuito a provocare un sostanziale abbandono di questa modalità di comportamento alimentare, considerato vetusto e poco adatto ai tempi attuali. Inoltre, il termine dieta non giova al concetto di alimentazione gradevole e salutare: infatti, spesso alla parola dieta si associa un'idea di privazione, se non un'aura penitenziale. Non è vero, ovviamente, e ancor meno vero per l'alimentazione mediterranea.

Numerose strategie di marketing, nate nel campo della dietologia e dell'alimentazione, hanno svolto un'azione contraria all'adozione di questo stile alimentare. Ne sono un esempio altri stili alimentari che, condizionati da credenze religiose, etiche e pseudo-salutistiche (diete vegetariane, vegane, ecc.), o da fattori economici legati alle possibilità di produzione e distribuzione, hanno promosso un abbandono e uno stravolgimento dei profili alimentari riconducibili a linee-guida ufficialmente riconosciute¹⁷.

Solo recentemente e faticosamente la dieta mediterranea è tornata ad essere “alla moda”¹⁸.

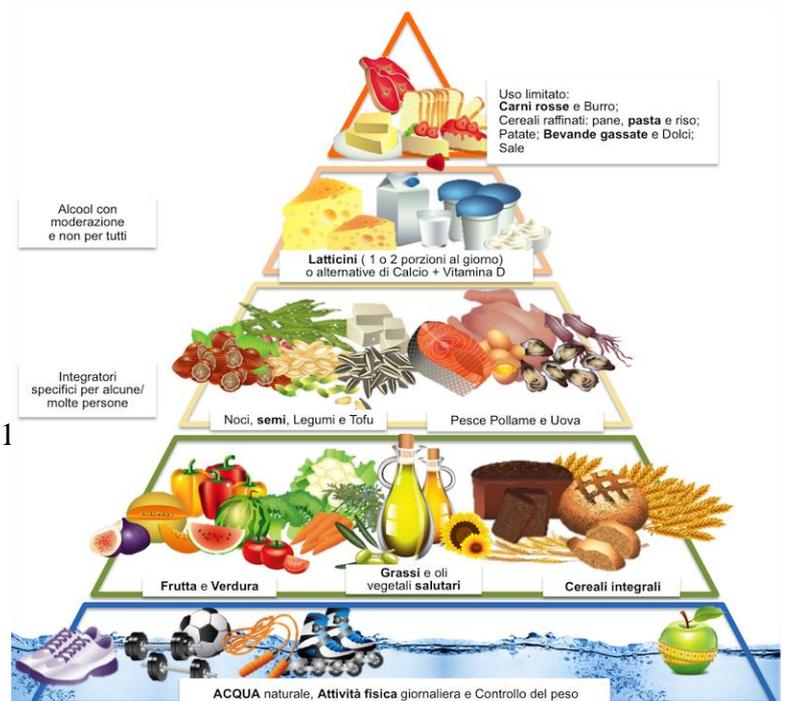
Oggi, si propone non solo come un ingrediente vitale della civiltà umana ma anche come forza attiva, costruita nel tempo e concretizzata nella storia e dalla cronaca. Si è cercato di garantire l'utilizzo di questo comportamento alimentare sia suggerendo alla popolazione un insieme di efficienti ritualità (le ricette, i menù), sia prescrivendo regole pratiche per la condotta quotidiana a livello personale, familiare, sociale. L'efficacia di tali interventi, talvolta assai suggestivi, non ha riscontri validati da analisi appropriate.

La nascita dell'idea e la definizione stessa di dieta mediterranea sono due facce importanti della stessa storia: negli anni, si è attuato il passaggio da una concezione quasi intuitiva del profilo nutrizionale di tipo mediterraneo, a una definizione più precisa e generalizzabile non solo a Paesi e Popolazioni che adottavano o adottano modelli compatibili, ma anche a Popolazioni e Paesi in cui tali modelli possono venire proposti, o sono già presenti, con caratteristiche di sostenibilità.

Il contributo di sistematizzazione, dato dalla definizione di una nuova piramide alimentare, è stato fondamentale¹⁹.

La piramide alimentare della dieta mediterranea.

Alla base della piramide c'è l'attività fisica svolta quotidianamente, fundamenta su cui poggiano quegli alimenti il cui consumo viene caldeggiato; al vertice, invece, gli alimenti di uso occasionale o perfino



eccezionale, da consumare in modesta quantità.

In particolare, alimenti di origine vegetale: cereali, anche integrali, frutta, verdura, olio, principalmente extravergine di oliva e frutta secca sono tra gli alimenti da consumare in quantità maggiore, si consiglia inoltre, un consumo moderato di carni bianche, latte e derivati, uova e pesce. Il consumo di carne rossa occasionale; infine, da limitare zuccheri semplici, integratori e bevande alcoliche.

Il modello alimentare mediterraneo possiede aspetti qualitativi aggiuntivi, che derivano dal consumo di prodotti freschi disponibili secondo l'andamento stagionale, dall'uso di spezie e aromi (aglio, cipolla, basilico, prezzemolo, alloro, ecc.), dall'utilizzo di ricette con prodotti tipici nel rispetto del patrimonio culturale, oltre che gastronomico, fatto di tradizioni, odori e sapori gradevoli e non facilmente riproducibili. Anche la modalità di preparazione delle ricette ha la sua importanza: ad esempio, molti alimenti vegetali vengono consumati crudi o dopo processi di preparazione piuttosto semplici, garantendo una maggiore ricchezza in vitamine e altre sostanze termolabili, inoltre, l'utilizzo di erbe aromatiche e spezie consente di preparare piatti saporiti senza eccedere nell'uso di sale da cucina e grassi aggiunti²⁰.

Prove di efficacia della dieta mediterranea e promozione della salute

Le virtù salutari della dieta mediterranea sono legate a molteplici fattori e la letteratura scientifica offre nel merito molteplici esempi: dagli studi che ricercano l'alimento o il nutriente/i dotato di maggior effetto protettivo (si ricordano a tal proposito gli studi sui molteplici effetti dell'olio extravergine di oliva), agli studi che valutano il modello alimentare mediterraneo nel suo complesso^{21 22 23}. Nel primo caso, un ruolo importante è anche svolto dalla elevata concentrazione

di molecole bioattive ad attività antiossidante presenti nella dieta mediterranea; frutta e verdura sono particolarmente ricche di antiossidanti naturali (vitamine A, E, C, e betacarotene), altre sostanze hanno un potere antiossidante uguale o maggiore: ad esempio, il licopene (contenuto nel pomodoro), i solfuri organici (contenuti nell'aglio e nelle cipolle) o i polifenoli che rappresentano un ampio gruppo di sostanze presenti nei cereali, legumi, frutta, ortaggi, nel tè e nell'olio d'oliva²⁴.

Per queste sue caratteristiche la dieta mediterranea è considerata una dieta funzionale, in quanto numerosi suoi componenti possono contribuire a migliorare e potenziare sistemi di equilibrio e funzioni fisiologiche favorevoli alla prevenzione delle malattie cronico-degenerative e alla longevità. A tal proposito, gli effetti protettivi della dieta mediterranea sul sistema cardiovascolare sono stati inizialmente descritti da Ancel Keys e colleghi nel *Seven Country Study* e sono stati oggetto di decenni di studio²⁵.

Dal *Seven Country Study* in poi, una consistente mole di risultati in diverse popolazioni ha rinforzato gli effetti benefici della dieta mediterranea a livello di prevenzione delle malattie cardiovascolari. Tali studi dimostrano che la dieta mediterranea riduce la mortalità generale e la morte coronarica e riduce la frequenza del primo episodio di infarto del miocardio e di sindrome coronarica acuta²⁶. I dati sono più limitati, ma comunque esistono, sugli effetti protettivi della dieta mediterranea nei confronti dell'ipertensione arteriosa, del metabolismo lipidico, del sovrappeso e della funzionalità vascolare²⁷. Il livello protettivo della dieta mediterranea è considerevole. Per ogni aumento di un punto nello score della dieta mediterranea, che quantifica l'entità dell'adesione alla dieta mediterranea, si osserva una riduzione di mortalità tra il 7% e il 31%, sia in individui viventi in comunità sia in persone con cardiopatie coronariche^{28 29}.

La diminuzione della mortalità per malattia coronarica dà il contributo maggiore agli effetti sulla mortalità. In un ampio studio greco, per ogni incremento di 2 punti nel punteggio dieta mediterranea, il rischio di morte per malattia coronarica è stato ridotto del 25%, dopo aver tenuto conto delle differenze di genere, età, distribuzione del grasso corporeo, consumo energetico, grado di istruzione e altri fattori³⁰. Allo stesso modo, in uno studio di *follow-up* negli Stati Uniti, un'alta adesione alla dieta mediterranea è risultata associata a una diminuzione del 24% della mortalità per malattie cardiovascolari negli uomini e del 20% nelle donne³¹.

Una recente revisione sistematica e meta-analisi di studi prospettici di coorte ha riportato un calo del 9% della mortalità totale e cardiovascolare per ogni aumento di 2 punti nel punteggio della dieta mediterranea³². Tali dati non sono risultati influenzati da fattori confondenti come il Paese di origine, il sesso dei soggetti, la durata del follow-up e la qualità generale degli studi.

Nel *Lyon Heart Study*, i pazienti in dieta mediterranea hanno riscontrato un rischio di morte a causa di infarto del miocardio e altre malattie cardiovascolari del 54% più basso rispetto al gruppo con dieta “prudente” di tipo occidentale. Il ruolo protettivo della dieta mediterranea contro nuovi eventi coronarici in questo studio è durato fino a 4 anni³³.

Sicuramente gli aspetti salutari della dieta mediterranea più studiati sono relativi alla prevenzione di malattie cardiovascolari, anche se l'aderenza a tale modello alimentare migliora l'aspettativa di vita, per gli effetti favorevoli anche sulla prevenzione dei tumori e sull'invecchiamento.

L'incidenza di molti tumori è inferiore nei Paesi del Mediterraneo rispetto a quella degli altri Paesi occidentali. Vi sono dati statisticamente significativi per tumori del colon, della mammella, dell'endometrio e della prostata. Si stima che fino al 25% dei tumori del colon, 15% dei tumori della mammella e 10% dei tumori della prostata,

del pancreas e dell'endometrio potrebbero essere ridotti se la popolazione dei Paesi sviluppati dell'Occidente passasse alla dieta mediterranea^{34 35 36}.

Infine, la dieta mediterranea ha un effetto positivo sull'invecchiamento, particolarmente legato all'assunzione di acidi grassi monoinsaturi; nello specifico, studi clinici di intervento supportano l'effetto protettivo sul declino cognitivo e su alcune forme di demenza, legato all'integrità della struttura cellulare neuronale e alla prevenzione del danno ossidativo mitocondriale^{37 38 39}.

Terza parte

Alimentazione e attività fisica: energie di vita

Per il mantenimento delle funzioni vitali e lo svolgimento di attività fisica è necessario introdurre *energia* e per questo motivo viene definito un fabbisogno energetico individuale giornaliero⁴⁰. Il fabbisogno energetico giornaliero può essere altresì definito come quantità di Energia consumata negli alimenti e nelle bevande sufficiente a mantenere il bilancio energetico in una persona sana in base alle sue caratteristiche antropometriche (peso e altezza), all'età, al genere e all'esercizio fisico che siano in accordo con un buono stato di salute⁴¹.

La quota di energia necessaria a coprire il fabbisogno giornaliero di un individuo è suddivisa in tre parti: la quota legata al metabolismo basale, cioè l'energia necessaria al mantenimento in vita dell'organismo in condizioni di riposo (dal 60 al 75% dell'energia totale), quella necessaria all'utilizzazione degli alimenti (termogenesi indotta dalla dieta, TDI, dal 10 al 15%) e quella legata all'esercizio fisico (dal 15 al 30%, la restante). Le percentuali non sono rigide ma possono oscillare a seconda della quota necessaria per compiere il lavoro fisico (attività fisica) ed in funzione del tipo di alimentazione (diete iperproteiche richiedono quote

energetiche per la TDI più elevate rispetto a diete normoproteiche o ipoproteiche)⁴².

Una ripartizione macromolecolare consigliata e adatta a tutte le persone assunte si sviscera in carboidrati dal 55% al 60%, grassi non più del 30% (meno del 10% quelli saturi) e proteine dal 10 al 15%⁴³.

A partire da questo e riprendendo il concetto di equilibrio tra entrate ed uscite, l'attività fisica deve essere perciò considerata il secondo più importante determinante nella valutazione della variazione interpersonale della spesa energetica complessiva, mentre il primo rimane la composizione corporea che a sua volta dipende dalle caratteristiche genetiche dell'individuo, dalla qualità e quantità di alimenti consumati e dalla capacità di utilizzarli del tutto o solo in parte⁴⁴.

Per quanto riguarda la stima dei livelli di assunzione di energia, gli strumenti che si possono utilizzare risultano relativamente semplici. Il grado di complessità aumenta quando si rende necessario valutare l'effetto sui singoli individui in presenza di particolari condizioni di salute o fisiologiche. Tali tecniche, di tipo strumentale quali ad esempio: la camera diabatica, la valutazione del quoziente respiratorio, la stima del consumo di ossigeno, sono in grado di valutare anche l'efficienza dell'utilizzo dei substrati energetici ma a causa del loro costo elevato vengono perlopiù utilizzate a scopo diagnostico e di ricerca scientifica.

Nella pratica clinica e in quella epidemiologica, quando le popolazioni sono numerose, si utilizzano metodi meno precisi e molto meno costosi come il diario alimentare e il diario dell'attività fisica considerando come ottimale un arco di tempo che va da un giorno (recall delle 24 ore) a una settimana⁴⁵. Compilando un diario è possibile delineare un piccolo quadro degli alimenti consumati e dell'attività fisica svolta. Inoltre, gli alimenti e le bevande possono essere poi quantificati attraverso le unità di peso e di volume (50 grammi di pane o un bicchiere di vino), l'attività fisica invece, attraverso l'unità di tempo (1 ora di

camminata o corsa, 3 ore per scalare una montagna). In questo modo è possibile stimare la quota energetica fornita da alimenti e bevande attraverso una banca dati di composizione degli alimenti, e il livello di attività fisica raggiunto utilizzando gli indici energetici integrati⁴⁶ oppure i valori di equivalenti metabolici, cioè la quantità di ossigeno necessario per compiere una determinata attività nell'unità di tempo ed in funzione del peso corporeo corrispondenti a ciascuna attività, secondo la relazione: $1 \text{ MET} = 3,5 \text{ ml O}_2/(\text{kg} \times \text{min}) = 1 \text{ Kcal}/(\text{kg} \times \text{ora})$ circa⁴⁷. Dato che il fabbisogno energetico è determinato dal metabolismo basale più la quota di energia necessaria per l'attività fisica, diventa possibile verificare se le entrate sono state sufficienti a coprire le uscite e comprenderne così l'impatto sul fabbisogno energetico.

Negli ultimi anni le evidenze della letteratura scientifica hanno spinto i maggiori organismi internazionali a indicare nelle loro linee guida per la prevenzione^{48 49} come il mantenimento dell'equilibrio tra entrate e uscite debba essere considerato più realisticamente come unico fattore di protezione per la salute dell'uomo.

Perciò una relazione ottimale tra alimentazione e attività fisica deve essere priorità necessaria sia individuale che collettiva.

Attività fisica e sport a livello europeo e italiano

Nonostante le linee guida Europee e Internazionali siano concordi nel promuovere una dieta equilibrata associata ad attività fisica giornaliera, l'OMS stima che i livelli di attività fisica sono in diminuzione soprattutto nei giovani dei paesi di tutto il mondo. Soltanto un terzo dei giovani è sufficientemente attivo. Parallelamente, nelle scuole sono in diminuzione le ore dedicate all'educazione fisica: solo pochi paesi prevedono almeno due ore settimanali⁵⁰.

A livello globale l'OMS stima che l'inattività fisica sia causa, ogni anno, di 1,9 milioni di decessi poiché è uno dei fattori di rischio modificabili delle più comuni malattie

non trasmissibili che provocano il 60% di tutti i decessi e il 47% del peso globale delle patologie; bilancio destinato ad aumentare nel 2020 quando dovrebbe raggiungere rispettivamente il 73% e il 60%⁵¹.

In particolare, si stima che l'inattività fisica sia causa di circa il 30% delle malattie cardiache, il 27% del diabete e il 21-25% dei tumori alla mammella e al colon. In molti paesi, specie nei paesi più ricchi, pochi fattori di rischio spesso associati tra loro, tra cui la sedentarietà, concorrono a determinare, la maggior parte dei decessi. Una riduzione dell'esposizione a tali fattori, alzerebbe l'aspettativa di vita di circa 5 anni.

In Europa, la sedentarietà è causa di circa 600 mila decessi annui, con una percentuale che oscilla tra il 5 e il 10% del totale della mortalità a seconda del Paese, e la perdita di 5,3 milioni di anni di vita in buona salute. Sono alcuni dei dati presenti nello *European Health Report 2009*, secondo cui all'interno della Regione Europea dell'OMS una persona su cinque fa poca o nessuna attività fisica, con dati ancora più allarmanti nell'Europa meridionale e orientale⁵².

La strategia globale dell'OMS per quanto concerne la dieta, l'attività fisica e la salute, riflette la consapevolezza degli Stati membri che l'attività fisica deve essere messa, insieme ad una sana e corretta alimentazione, al primo posto nella lotta alle malattie cronico degenerative.

I dati dell'indagine Eurobarometro del 2010 su *Sport e attività fisica*, in cui sono stati intervistati oltre 26 mila europei appartenenti ai 27 Paesi membri, riferiscono che: il 40% degli europei dichiara di praticare uno sport almeno una volta alla settimana; il 65% dichiara di praticare una qualche forma di esercizio fisico una volta alla settimana; il 35% degli intervistati afferma di praticare raramente, o di non praticare affatto, alcun tipo di attività fisica. Inoltre, dall'indagine svolta si evince che gli uomini sono più sportivi delle donne, soprattutto tra i 15 e i 24 anni d'età e la percentuale di coloro che praticano sport tende a diminuire all'aumentare dell'età, anche se nella fascia di

età che va oltre i 70 anni coloro che fanno attività fisica sono ancora più del 20%. Infine, si è visto che anche lo status socio-economico incide sulle abitudini sportive.

Per quanto riguarda la situazione Italiana, nello specifico, esistono forti differenze territoriali tra Nord e Sud Italia e sia la pratica sportiva sia l'attività fisica risultano essere più praticate al Nord. L'analisi territoriale mostra una differente attitudine alla pratica sportiva tra le ripartizioni del Paese, che riflette anche una diversa disponibilità di strutture organizzate. Il Nord-Est presenta la quota più elevata di persone che praticano sport (circa il 41%), con punte del 60% nella provincia autonoma di Bolzano e del 50% in quella di Trento. Seguono il Nordovest con il 37% e il Centro con il 34%. Il Mezzogiorno si caratterizza per la quota più bassa di persone che praticano sport nel tempo libero (24%): le Regioni con la più bassa quota di praticanti sportivi sono Campania (21%) e Sicilia (23%). Anche l'attività fisica in generale è più praticata al Centro-Nord (31% rispetto al 23% del Sud)⁵³.

La raccolta dati realizzata dal sistema di monitoraggio *Okkio alla Salute* del 2010 effettuata sui bambini delle classi terze della scuola primaria, ha evidenziato che, su un totale di oltre 40.000 alunni, il 22% pratica sport per non più di un'ora alla settimana e il 18% non ha fatto attività fisica il giorno precedente l'indagine. Circa la metà dei bambini (49%) ha la televisione in camera, il 38% guarda la televisione o gioca con i videogiochi per 3 o più ore al giorno e soltanto un bambino su 4 si reca a scuola a piedi o in bicicletta. Solo il 43% delle madri di figli fisicamente poco attivi ritiene che il proprio figlio svolga un'attività insufficiente e il 34% delle classi svolge meno di due ore di attività motoria a settimana⁵⁴.

A svolgere attività fisica in misura maggiore sono i maschi di età compresa tra gli undici e i quattordici anni e le femmine dai sei ai dieci anni. Con l'aumentare dell'età diminuisce l'impegno sportivo e aumenta quello delle attività fisiche svolte in autonomia⁵⁵.

Nel 2010, l'OMS ha pubblicato le linee guida in cui definisce i livelli di attività fisica raccomandata per la salute in tre gruppi di età: per bambini e ragazzi dai 5 ai 17 anni è prevista un'attività moderata-vigorosa di almeno 60 minuti al giorno, includendo 3 volte alla settimana esercizi per la forza che possono consistere in giochi di movimento o attività sportive; per gli adulti di età compresa tra i 18 e i 64 anni, almeno 150 minuti alla settimana di attività moderata o 75 di attività vigorosa oppure una combinazione equivalente delle due, in sessioni di almeno 10 minuti per volta, con rafforzamento dei maggiori gruppi muscolari da svolgere almeno due volte alla settimana. Infine, per il terzo gruppo e cioè quello riferito agli anziani dai 65 anni in poi, le indicazioni sono le stesse degli adulti ma con l'avvertenza di svolgere anche attività orientate all'equilibrio per prevenire le cadute. Chi fosse impossibilitato nel seguire a pieno le raccomandazioni fornite dell'OMS, deve fare attività fisica almeno tre volte alla settimana e adottare uno stile di vita attivo adeguato alle proprie condizioni. In tutte le età, i livelli raccomandati devono essere intesi come un limite minimo da raggiungere o meglio ancora da superare al fine di ottenere maggiori benefici per il proprio stato fisico, psichico e sociale⁵⁶.

Promozione della salute attraverso l'attività fisica: progetti europei, nazionali e regionali

La promozione dell'attività fisica svolge un duplice ruolo in termini di promozione della salute, poiché, da un lato, si colloca nel contesto delle attività atte a contrastare l'obesità e le malattie cronico-degenerative, quali, ad esempio, diabete, osteoporosi, tumori e malattie cardiovascolari e, dall'altro, si inserisce in un progetto preventivo più ampio. Infatti, l'assunzione di uno stile di

vita attivo che si concretizza, ad esempio, incentivando il cammino o l'utilizzo di una bicicletta comporta ulteriori vantaggi, quali la riduzione delle patologie da inquinamento atmosferico e ambientale nonché la riduzione dell'inquinamento dell'ambiente stesso, minori costi a livello sanitario con ricadute positive sulla società e sull'economia.

Per ampliare la fascia di popolazione che svolge attività fisica e ridurre i comportamenti sedentari è necessario adottare una politica comune e percorrere un'unica strada sostenuta dalla collaborazione tra più settori a livello nazionale, regionale e locale. Una strada fondata sulla consapevolezza che per vivere in salute è estremamente importante svolgere attività fisica e avere un'alimentazione corretta.

Le questioni del sovrappeso, dell'obesità e dell'attività fisica sono state al centro di numerose iniziative intraprese negli ultimi anni dall'Unione Europea.

In particolare già nel 2005, la Commissione Europea ha proposto il *Green Paper: Promoting healthy diets and physical activity: a European dimension for the prevention of overweight, obesity and chronic diseases*⁵⁷, centrato sulla promozione di stili alimentari sani. Il documento si focalizza sull'importanza di sviluppare collaborazioni a livello nazionale, regionale e locale e sulla necessità di un'azione coordinata che consenta di individuare, divulgare e scambiare le cosiddette "buone pratiche".

Sia la Commissione Europea sia l'OMS considerano fondamentale lo sviluppo di partnership a più livelli per proporre strategie e azioni come risulta nel programma del 2005 Platform for Action on Diet, Physical Activity and Health⁵⁸. Tale progetto è stato lanciato dalla Direzione Generale della Commissione Europea per la Salute e la Tutela dei Consumatori della Commissione Europea. La creazione della piattaforma, che l'European Food Information Council sostiene in qualità di partner di diffusione, fa parte di una strategia generale sulla nutrizione e l'attività fisica sviluppata dalla Commissione

Europea e da adottare per combattere il problema dilagante dell'obesità in Europa. Il programma si propone di sviluppare azioni concrete per ridurre i casi di sovrappeso e obesità. Esso è partito nel marzo 2005 per mezzo di un forum che ha raccolto azioni e progetti volti a promuovere uno stile alimentare sano e lo svolgimento di attività fisica. Tra i membri che partecipano al forum vi sono le industrie alimentari, le associazioni dei consumatori e i vari rappresentanti del campo della salute e della ricerca. Nel marzo del 2007 la Commissione Europea ha effettuato il monitoraggio del programma, rivelando che sono state lanciate più di duecento iniziative, a carattere europeo e basate su partnership, relative a nutrizione e attività fisica⁵⁹.

Un'ulteriore elaborato proposto dalla Commissione Europea nel maggio 2007 è stato il *White Paper* dedicato a *Strategy for Europe on nutrition, overweight and obesity related health issues*⁶⁰.

Il *White Paper* riprende i principi e le strategie contenute nel *Green Paper* e nel Platform for Action on Diet, Physical Activity and Health, laddove riconosce l'importanza dello sviluppo di una politica di comunità, propone di raccogliere le iniziative locali e nazionali per consentire un meccanismo di scambio delle "buone pratiche", prevede un ampio coinvolgimento di varie figure professionali e raccomanda di stabilire specifiche partnership nella progettazione degli interventi. La differenza tra il *Green Paper* e il *White Paper* sta nel fatto che mentre il *Green Paper* è un documento volto a stimolare una riflessione a livello Europeo sulle questioni della nutrizione e dell'attività fisica, il *White Paper* è un documento che contiene specifiche proposte di azioni comunitarie da intraprendere. Il principio generale da cui muove il *White Paper* nella proposizione di specifiche azioni è quello di ridurre i rischi per la salute derivanti da sovrappeso, obesità e sedentarietà intervenendo sulle cause, ossia rinforzando o mantenendo stili alimentari corretti e favorendo l'attività fisica. Il documento

sottolinea come queste azioni possono raggiungere risultati solo attraverso specifiche politiche dei governi e considerando i diversi livelli di governo di ogni Stato Membro. In questo senso, l'invito che viene fatto è quello di utilizzare strumenti come le leggi, i network e sviluppare un approccio pubblico-privato che consideri sia le industrie del cibo che le associazioni dei consumatori. Ecco, nello specifico, cosa sostiene il *White Paper* rispetto a quest'ultimo punto: «la diversità dei regimi alimentari negli Stati membri e la differenza nell'approccio strategico sono elementi importanti ed inoltre è essenziale che le azioni continuino ad essere sviluppate a livello regionale e locale, in modo da risultare più vicine ai cittadini europei. Gli interventi a questi livelli sono d'importanza vitale per adattare ai contesti locali specifiche impostazioni progettate e convalidate a livello generale. La commissione raccoglierà e, insieme al gruppo ad alto livello, valuterà queste azioni nazionali e regionali e renderà le informazioni disponibili sul suo sito web».

Il documento sottolinea inoltre l'importanza della scuola e della comunità, viste come contesti che, se conosciuti e coinvolti, possono favorire il cambiamento comportamentale verso scelte e stili di vita salutari. La scuola, in particolare, è considerata quale *setting* adatto a favorire cambiamenti a lungo termine per mezzo di strategie educative.

Nello specifico delle azioni da intraprendere, la Commissione Europea invita, attraverso il *White Paper*, a considerare quale primo passo la produzione di corrette informazioni sulle caratteristiche dei cibi presenti sul mercato, considerando le specificità culturali di ogni comunità. In più essa si propone poi nel ruolo di informatore scientifico atto a sviluppare campagne educative sulle questioni della corretta alimentazione e dell'attività fisica con particolare riferimento ai bambini in quanto gruppo sociale vulnerabile.

Nell'ambito della promozione dell'attività fisica, il *White Paper* riporta l'invito della Commissione Europea agli

Stati Membri ad attivarsi in politiche che la favoriscano, considerata la continua diminuzione generale registrata nelle ultime decadi.

La Commissione Europea considera con molta attenzione non solo il ruolo dei privati del settore alimentare e quindi le industrie, ma anche i privati che operano nel mondo dello sport, fondamentali contributori nel contrastare i fenomeni del sovrappeso e sedentarietà. Questi si legge nel *White Paper*, potrebbero collaborare con i Sistemi di Sanità Pubblica dei singoli Stati per la produzione di campagne pubblicitarie volte alla promozione dell'attività fisica, in particolare fra i giovani e i gruppi che presentano condizioni socio-economiche meno agiate.

Viste e considerate le tante iniziative intraprese nel campo dell'alimentazione e dell'attività fisica, la Commissione Europea ha sviluppato un sistema di monitoraggio, l'European Health Interview Survey (EHIS), operativo dal 2007, per armonizzare la raccolta dei dati statistici in Europa e per aumentare l'efficacia degli interventi proposti⁶¹. L'obiettivo di tale sistema è quello di ottenere risultati comparabili a livello Europeo da raggiungere attraverso uno studio che si basa su tre fattori: i determinanti di salute; l'utilizzo dei servizi sanitari e i dati strutturali di base. In particolare, nel modulo dei determinanti di salute vengono considerati il peso, l'uso di tabacco, il consumo di alcol, l'utilizzo di droghe illegali e l'attività fisica svolta. Nel modulo dei servizi sanitari sono invece analizzati: l'ospedalizzazione, la consultazione di medici e dentisti, l'utilizzo di medicine e le azioni di prevenzione. Infine nel modulo dei dati strutturali di base sono considerati l'età, il sesso e lo status socio-economico. Nel 2010 la Commissione Europea stabilirà l'European Health Examination Survey (EHES) per ottenere informazioni oggettive su BMI, colesterolo e ipertensione calcolati su una popolazione random⁶².

Educazione alimentare e attività fisica sono temi centrali del nuovo Lifelong Learning Programme 2007-2013 e, ancora più specificatamente, del Comenius Sub-

Programme per l'educazione a scuola⁶³. Questo programma, proposto dalla Commissione Europea nel campo della formazione e istituito con decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio del novembre 2006, è volto a sostenere opportunità di apprendimento per cittadini di tutte le età: dall'infanzia alla terza età. Il nuovo Lifelong Learning Programme prende il posto degli attuali programmi Socrates, Leonardo da Vinci ed eLearning. Esso si basa su quattro filoni principali, ossia i programmi Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig. Un interessante obiettivo di questo programma è quello di sviluppare progetti e attività centrati sullo sport e sul rafforzamento della cooperazione tra scuola, insegnanti di educazione fisica, autorità di livello locale e nazionale e centri sportivi.

Un'ulteriore azione condotta e messa a punto dall'Ufficio regionale per l'Europa dell'OMS è il Gaining health, una strategia europea per la prevenzione e il controllo delle malattie croniche, che integra e aggiorna il programma quadro *Health for all*. Di questa strategia esiste anche la traduzione in italiano, *Guadagnare salute*, curata dal Ministero della Salute in collaborazione con altri Ministeri ed Istituzioni⁶⁴. La sinergia tra più Ministeri può dare maggiore credibilità ai messaggi da veicolare, consolidare il rapporto tra cittadini e istituzioni, assicurare un'informazione univoca e completa e favorire la conoscenza e la sinergia dei progetti di diversi Ministeri ed enti interessati, realizzando nel contempo una sorta di piattaforma nazionale della salute che abbia come obiettivo generale il miglioramento della qualità della vita. Il programma *Guadagnare salute – Rendere facili le scelte salutari*, sviluppa tre tipi di comunicazione istituzionale: 1. I piani di comunicazione specifici per ogni intervento; 2. Una campagna informativa che mette il cittadino al centro delle scelte per la propria salute e impegna i governi a rendere possibili le scelte di salute; 3. Un programma specifico in collaborazione con il mondo della scuola.

Esso si articola in un programma trasversale governativo e in 4 programmi specifici basilari: guadagnare salute rendendo più facile una dieta più salubre; guadagnare salute rendendo più facile muoversi e fare attività fisica; guadagnare salute rendendo più facile essere liberi dal fumo; guadagnare salute rendendo più facile evitare l'abuso di alcol⁶⁵.

Ogni programma è intersettoriale poiché vede coinvolto attivamente: il Ministero della Salute, il Ministero delle Politiche Agricole, Alimentari e Forestali (INRAN); il Ministero della Famiglia, della Pubblica Istruzione, il Ministero dell'Economia e delle Finanze; il Ministero Interno; il Ministero dei Trasporti; il Ministero dello Sviluppo Economico; il Ministero per le Politiche Giovanili e le Attività Sportive; il Ministero delle Università e Ricerca; il Governo; i produttori e Gestori dei pubblici servizi; regioni; ASL; enti locali.

Con particolare riferimento al programma guadagnare salute rendendo più facile muoversi e fare attività fisica, tale obiettivo richiede interventi volti ad affermare una concezione dell'attività sportiva che va al di là della mera attività fisica agonistica, divenendo invece un momento di benessere fisico e psicologico che coinvolge tutta la popolazione, dall'età infantile alla senescenza. Da qui, un'idea di sport come momento di aggregazione sociale, nonché come attività formativa ed educativa dell'individuo nell'apprendimento del rispetto di regole sane, dei principi dell'uguaglianza e del rispetto delle diversità. Gli obiettivi di questo programma sono: favorire l'attività fisica nell'ambiente urbano e domestico; favorire l'attività fisica nei bambini e nei giovani; favorire l'attività fisica al lavoro e nel tempo libero; favorire l'attività fisica per le persone disabili; favorire l'attività fisica per gli anziani, per le persone portatrici di disagio e di disturbo mentale e favorire l'attività fisica attraverso professionisti della salute.

A livello nazionale, oltre trecento progetti sono stati condotti sulle tematiche circa l'alimentazione e l'attività

fisica. Di questi ne sono stati selezionati alcuni come esempio di buone pratiche. Successivamente, è stato chiesto a tutte le Regioni e province autonome di attuarne uno nella propria realtà locale e quindici regioni hanno accettato. I progetti selezionati come esempio sono i seguenti:

Il progetto "Quadrifoglio", promosso dalla ASL Napoli 1 Centro. Si tratta di un progetto di educazione sanitaria, basato su quattro argomenti, rivolto alle scuole primarie e secondarie di primo e di secondo grado. Nell'ambito dell'argomento "Alimentazione e attività fisica" il progetto didattico ha previsto attività quali: questionari sulle opinioni e abitudini degli studenti; letture di testi sull'alimentazione e attività fisica; analisi di film e romanzi incentrati sull'alimentazione, discussioni, lavori di gruppo e creazione di supporti multimediali e di un opuscolo finalizzato alla promozione dell'alimentazione corretta.

Il Progetto "Paesaggi di Prevenzione", promosso dalla Regione Emilia Romagna, Lega Tumori, Ufficio Scolastico Regionale. È un progetto rivolto a studenti e docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado che offre uno strumento didattico multimediale (DVD-Rom), con diverse sessioni interattive, che fornisce agli insegnanti contributi utili per affrontare le tematiche in classe con metodologie, sia convenzionali, sia innovative. In particolare, la sezione sull'attività fisica mira a favorire tale attività nell'ambiente urbano, domestico, scolastico, nel tempo libero, attraverso il supporto di professionisti della salute, tramite lo sport e il gioco.

Infine, il Progetto "Ragazzi in Gamba", promosso dalla ASL di Verona. Tale progetto nasce dalla considerazione che una delle cause della sedentarietà è la ridotta possibilità di muoversi in modo sicuro e indipendente, a piedi o in bicicletta, nel proprio ambiente di vita, che comporta un aumento della mobilità passiva anche per brevi tratti. Vengono quindi proposte azioni di promozione dell'attività fisica da praticare in modo abituale, per

contribuire da un lato a migliorare il benessere fisico, dall'altro a conoscere e fruire di spazi cittadini con nuove modalità e con alcune modifiche alle infrastrutture.

Questi progetti forniscono un'ulteriore conferma a quanto già esposto: l'ambito scolastico è considerato il contesto privilegiato, e quindi più richiesto, per trasmettere alle giovani generazioni conoscenze corrette e abitudini sane; infatti, studi di letteratura confermano che la comunità scolastica, interagendo con la famiglia e il territorio, può giocare un ruolo fondamentale nella tutela e nella

promozione di comportamenti sani nei bambini, nei ragazzi e negli adolescenti, definizione questa di “whole-of-school” approach⁶⁶.

Conclusioni

La rotta per promuovere la salute e l'attività fisica è stata disegnata, non resta che mettersi in movimento verso un'unica destinazione: migliorare la qualità della vita.

BENEDETTA ROBERTA CONTEDEUCA
roberta.conteduca@uniurb.it

Dottoranda in Scienze della Vita, Salute e Biotecnologie, Università di Urbino
Ph.D. Student Life Sciences, Health and Biotechnologies, University of Urbino

ARIO FEDERICI
ario.federici@uniurb.it

Professore Associato di Metodi e didattiche delle attività motorie, Università di Urbino
Associate Professor of Education, University of Urbino

FRANCESCO LUCERTINI
francesco.lucertini@uniurb.it

Ricercatore di Metodi e didattiche delle attività motorie, Università di Urbino
Researcher of Education, University of Urbino

¹ Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Ario Federici: prima parte; Francesco Lucertini: seconda parte; Benedetta Roberta Conteduca: terza parte

² C.W. Sutor, V.I. Kraak, Rapporteurs, Food and Nutrition Board, Board on Population Health and Public Health Practice, *Adequacy of Evidence for Physical Activity Guidelines Development: Workshop Summary*, National Academies Press, Washington D.C. 2007.

³ J.A. Nazare, J. Smith, A.L. Boreale et al., *Changes in both global diet quality and physical activity level synergistically reduce visceral adiposity in men with features of metabolic syndrome*, in «J Nutr», 143 (2013), pp. 1074-1083.

⁴ R. Kaaks, C. Bellati, E. Venturelli et al., *Effects of dietary intervention on IGF-1 and IGF-binding proteins, and related alterations in sex steroid metabolism: the Diet and Androgens. «DIANA» Randomised Trial*, in «Eur J Clin Nutr», 57 (2003), pp. 1079-1088.

⁵⁵ WHO (World Economic Forum), *Constitution*, Health Organization, Geneva 1946.

- ⁶ WHO, *Preventing not communicable diseases in the workplace through diet and physical activity*, Report of a joint event 2008, WHO press, Geneva 2008.
- ⁷ WCRF/AICR Food, *Nutrition, Physical Activity, and Prevention Cancer: a “Global Perspective”*, World Cancer Research Fund International, 2007.
- ⁸ P. Edwards, A. Tsouros, *Promoting physical activity and active living in urban Environments: the role of local governments*, World Health Organization, 2006.
- ⁹ T. Rosenthal, *The effect of migration on hypertension and the other cardiovascular risk factor: a review*, in «J Am Soc Hypertens», 8 (2014), pp. 171-191.
- ¹⁰ R. Beaglehole, D. Yach, *Globalization and the prevention and control of non-communicable diseases: the neglected chronic of adult*, in «Lancet», 361 (2003), pp. 903-908.
- ¹¹ WHO, *Constitution*, cit.
- ¹² ISTAT, *Indagine sullo stato di salute e stili di vita 2009*.
- ¹³ *Ibidem*.
- ¹⁴ ISTAT, *Indagine multiscopo sulle famiglie 2005*.
- ¹⁵ G. Maiani, A. D’Amicis, *Nutritional vitamin status in Italy*, in «European Journal of Cancer Prevention», 6 (1997), Suppl. 1, S3-S9.
- ¹⁶ AA.VV., *Più longeve ma meno sane, ecco il destino delle nuove generazioni*, in «Le Scienze», Edizione Italiana di Scientific American, (2013).
- ¹⁷ G. Trovato, *La dieta mediterranea: una risorsa per la medicina, un’opportunità per l’Italia*, Federsanità-ANCI, 2011.
- ¹⁸ *Ibidem*.
- ¹⁹ www.dietagenetica.it
- ²⁰ R. Salvatori, L. Landra, M. Landra, *La Dieta Mediterranea. 334 ricette tra salute e cultura*, Mondadori, Milano 1997.
- ²¹ L. Djousse, A.R. Folsom, M.A. Province, S.C. Hunt, R.C. Ellison, *Dietary linolenic acid and carotid atherosclerosis: the National Heart, Lung, and Blood Institute Family Heart Study*, in «Am J Clin Nutr.», 77 (2003), IV, pp. 819-825.
- ²² D. Mozaffarian, A. Ascherio, FB. Hu, MJ. Stampfer, WC. Willett, DS. Siscovick, EB. Rimm, *Interplay between different polyunsaturated fatty acids and risk of coronary heart disease in men*, in «Circulation», 111 (2005), II, pp. 157-164.
- ²³ O. Turpeinen, M.J. Karvonen, M. Pekkarinen, M. Miettinen, R. Elosuo, E. Paavilainen, *Dietary prevention of coronary heart disease: the Finnish Mental Hospital Study*, in «Int J Epidemiol.», 8 (1979), II, pp. 99-118.
- ²⁴ F. Branca, S. Sette, *Gli alimenti della dieta mediterranea nella tradizione e all’inizio del nuovo millennio. Dieta Mediterranea e cardioprotezione, dalle evidenze scientifiche epidemiologiche ai meccanismi di azione molecolare*, Edizioni De Caterina, I quaderni del CNR, Primula Multimedia, Pisa 2002.
- ²⁵ A. Keys, A. Menotti, M.J. Karvonen, C. Aravanis, H. Blackburn, R. Buzina, B.S. Djordjevic, A.S. Dontas, F. Fidanza, MH. Keys et al., *The diet and 15-year death rate in the seven countries study*, in «Am. J. Epidemiol.», 124 (1986), VI, pp. 903-915.
- ²⁶ WC. Willett, *The Mediterranean diet: science and practice*, in «Public Health Nutr.», 9/1A (2006), pp. 105-110.
- ²⁷ *Ibidem*.
- ²⁸ A. Trichopoulou, A. Kouris-Blazos, M.L Wahlquist, C. Gnardellis, P. Lagiou, E. Polychronopoulos, T. Vassilakous, L. Lipworth, D. Trichopoulos, *Diet and overall survival in elderly people*, «Bmj», 311 (1995), 7018, pp. 1457-1460.
- ²⁹ A. Trichopoulou, C. Bamia, D. Trichopoulou, *Mediterranean diet and survival among patients with coronary heart disease*, in «Greece Arch Intern Med.», 165 (2005), VIII, pp. 929-935.
- ³⁰ A. Trichopoulou, T. Costacou, C. Bamia, D. Trichopoulou, *Adherence to a Mediterranean diet and survival in a Greek population*, in «N Engl J Med.», 348 (2003), XXVI, pp. 2599-2608.
- ³¹ P.N. Mitrou, V. Kipnis, A.C. Thiebaut, J. Reedy, A.F. Subar, E. Wirfalt, A. Flood, T. Mouw, A.R. Hollenbeck, M.F. Leitzmann, A. Schatzkin, *Mediterranean Dietary Pattern and Prediction of All-Cause Mortality in a US Population: Results From the NIH-AARP Diet and Health Study*, in «Arch Intern Med», 167 (2007), XXII, pp. 2461-2468.
- ³² F. Sofi, F. Cesari, R. Abbate, G.F. Gensini, A. Casini, *Adherence to Mediterranean diet and health status: meta-analysis*, in «BMJ», 337 (2008), 1344.
- ³³ M. de Lorgeril, P. Salen, J.L. Martin, I. Monjaud, J. Delaye, N. Mamelle, *Mediterranean diet, traditional risk factors, and the rate of cardiovascular complications after myocardial infarction: final report of the Lyon Diet Heart Study*, in «Circulation», 99 (1999), VI, pp. 779-785.

- ³⁴ S. Gallus, C. Bossetti, C. La Vecchia, *Mediterranean diet and cancer risk*, in «European Journal of Cancer Prevention», 13 (2004), V, pp. 447-452.
- ³⁵ C. La Vecchia, *Mediterranean diet and cancer*, in «Public Health Nutrition», 7 (2004), VII, pp. 965-968.
- ³⁶ A. Trichopoulos, P. Lagiou, H. Kuper, D. Trichopoulos, *Cancer and Mediterranean dietary traditions*, in «Cancer Epidemiology Biomarkers & Prevention», 9 (2000) IX, pp. 869-873.
- ³⁷ A. Ambring, P. Friberg, M. Axelsen, M. Laffrenzen, M.R. Taskinen, S. Basu, M. Johansson, *Effects of a Me-diterranean inspired diet on blood lipids, vascular function and oxidative stress in healthy subjects*, in «Clin Sci “Lond”», 106 (2004) V, pp. 519-525.
- ³⁸ E. Stachowska, T. Wesolowska, M. Olszewska, K. Safranow, B. Millo, L. Domanski, K. Jakubowska, K. Ciechanowski, D. Chlubek, *Elements of Mediterranean diet improve oxidative status in blood of kidney graft recipients*, in «Br J Nutr», 93 (2005), III, pp. 345-352.
- ³⁹ J. Dai, R. Lampert, P.W. Wilson, J. Goldberg, T.R. Ziegler, V. Vaccarino, *Mediterranean dietary pattern is associated with improved cardiac autonomic function among middle aged men: a twin study*, in «Circ Cardiovasc Qual Outcomes», 3 (2010), IV, pp. 366-373.
- ⁴⁰ Società Italiana di Nutrizione Umana, *Livelli di assunzione di Riferimento di Energia e Nutrienti per la popolazione italiana*, Revisione 2012.
- ⁴¹ Gruppo di Lavoro Scienze Motorie per la Salute, *Il guadagno di Salute attraverso la promozione dell'Attività Fisica*, Evidenze scientifiche e attività di campo, Società Editrice Universo, 2014.
- ⁴² *Ibidem*.
- ⁴³ J.H. Wilmore, D.L. Costill, *Fisiologia dell'esercizio fisico e dello sport*, Calzetti-Mariucci Editori, 2005.
- ⁴⁴ W. Willett, *Nutritional Epidemiology*, Oxford University Press, 2013.
- ⁴⁵ *Ibidem*.
- ⁴⁶ Società Italiana di Nutrizione Umana, *Livelli di assunzione di Riferimento di Energia e Nutrienti per la popolazione italiana*, cit.
- ⁴⁷ B.E. Ainsworth, W.L. Haskell, S.D. Herrmann et al., *Compendium of Physical Activities: a second update of codes and MET values*, in «Med Sci Sports Exerc», 43 (2011), pp. 1575-1581.
- ⁴⁸ *Food, Nutrition, Physical Activity, and the Prevention of Cancer: a Global Perspective 2007*, World Cancer Research Fund International 2007.
- ⁴⁹ *World Economic Forum Preventing not communicable disease in the workplace through diet and physical activity*, Report of a joint event 2008, Geneva 2008.
- ⁵⁰ World Health Organization, *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*, WHO Technical Report Series 916, Geneva 2003.
- ⁵¹ WHO, *Global Health Risk, Mortality and burden of disease attributable to selected major risk*, Global Health Risk press, Geneva 2009.
- ⁵² WHO, *The European Health Report 2009*.
- ⁵³ Eurobarometer, *Sport and Physical Activity*, Marzo 2010.
- ⁵⁴ ISTAT, *Health for all Italia, 2010- 2012*, <http://www.okkioallasalute.it>.
- ⁵⁵ *Relazione Stato Sanitario del Paese 2009-2010*, <http://www.rssp.salute.gov.it>.
- ⁵⁶ WHO, *Global Recommendation on Physical Activity for Health*, 2010.
- ⁵⁷ Commission of the European Communities, *Green Paper, Promoting healthy diets and physical activity: a European dimension for the prevention of overweight, obesity and chronic diseases*, Brussels 2005.
- ⁵⁸ Commission of the European Communities, *Platform for Action on Diet, Physical Activity and Health*, 2005.
- ⁵⁹ G. Pocetta, P. Garista, G. Tarsitani, *Alimentare il benessere della persona, Prospettive di promozione della salute e orientamenti pedagogici per l'educazione alimentare in Sanità Pubblica*, Società Editrice Universo, Roma 2009.
- ⁶⁰ Commission of the European Communities, *White Paper on, a strategy for Europe on nutrition, overweight and obesity related health issues*, Brussels 2007.
- ⁶¹ Federal Ministry of Health, *Prevention for health, nutrition and physical activity*, Dossier, Badenweiler (Germany) 2007.
- ⁶² *European Health Examination Survey (EHES)*, http://ec.europa.eu/health/ph_information/dissemination/reporting/ehss_06.
- ⁶³ *The Lifelong Learning Programme 2007-2013*, <http://www.europa.eu>.
- ⁶⁴ Ministero della Salute, *Guadagnare Salute, Rendere facili le scelte salutari*, Supplemento Ordinario alla Gazzetta Ufficiale Seriale Generale n. 117 del 22/5/2007.
- ⁶⁵ *European Health Report 2009*, http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0009/82386/E93103.pdf.

⁶⁶ L. Dettoni, A. Suglia, *Esperienze e strumenti per la promozione dell'attività fisica nella scuola*, Ottobre 2012. www.dors.it/alleg/newcms/201211/Manuale_scuola_att_fisica.pdf.

The bread in the diet of Ancient Greeks and Romans

Il pane nell'alimentazione del mondo antico greco e romano

GIAN ENRICO MANZONI

The author offers a historical and etymological analysis of bread in the Classical Antiquity, in order to show how it had deep human and social functions: it was a typical component of a “mass” diet and it contributed to connote human beings.

E' noto che i cereali figuravano, insieme all'olivo e alla vite, tra gli elementi costitutivi della triade della produzione agricola mediterranea, finalizzata all'alimentazione delle popolazioni greche e romane antiche. Ciò fu dovuto, e possibile insieme, al clima del territorio, caldo e secco d'estate e piovoso ma sostanzialmente mite delle stagioni invernali. I cereali fornivano soprattutto i carboidrati necessari all'alimentazione di massa: erano dunque la base dei prodotti disponibili sulla tavola, tanto che il nome greco del grano, *sítos*, indicava anche il cibo in senso generico; ma per di più significava anche pane, come vedremo poi occupandoci dei nomi del pane¹. Ne consegue una sostanziale equivalenza semantica greca tra cibo, grano e pane. Lo stesso può dirsi per il latino *frumentum*: lo specifico e il generico insieme, anche se questo secondo valore è certamente meno attestato del primo². L'incidenza del consumo di cereali sulla tavola degli antichi Greci e Romani porta inevitabilmente a comprendere il nesso tra le crisi dei raccolti, per annate o stagioni particolari, e le crisi generali del sistema alimentare: tale è ad esempio, quanto avvenne nel 492 a.C. quando la secessione della plebe romana lasciò incolti i campi. Ne derivò la scarsità della produzione, l'aumento dei prezzi dei cereali e la crisi alimentare di tutta l'Urbe, che fu costretta a cercare altrove le fonti di sostentamento. La larga diffusione del consumo del pane generò però una distinzione sociale nel suo utilizzo: in generale per i poveri esso costituì l'unico cibo a disposizione, per i ricchi invece funse da companatico delle varie portate servite a tavola³.

Non sono pochi gli autori greci e romani che ci hanno fornito abbondanti informazioni sul pane, anche al di là delle semplici occorrenze del tema, quelle che capita di

incontrare sovente in tutte le fonti di prosa e di poesia. Tra quelle greche, particolare riguardo meritano i 15 libri dei *Sapienti a banchetto* di Ateneo di Naucrati, compilatore di una infinita serie di citazioni tratte da più di settecento autori da lui letti. Questo scrittore del II-III secolo d.C. diviene quindi per noi la fonte maggiore di conoscenze sui diversi tipi di pane. Nell'opera citata, che nella formulazione greca ha per titolo i *Deipnosfisti*, Ateneo immagina di radunare i maggiori uomini di cultura del suo tempo i quali, durante un lunghissimo banchetto costruito sul modello del *Simposio* di Platone, parlano di svariati argomenti, tra i quali anche la culinaria e quindi il pane. E' soprattutto il terzo dei quindici libri dell'opera a dare spazio a questa materia, per cui otteniamo abbondanti ed erudite informazioni sul pane, i suoi ingredienti, i suoi nomi, nonché gli autori precedenti ad Ateneo che ne avevano parlato, oppure che vi avevano fatto qualche semplice allusione.

Il nome del pane in greco, latino e italiano

Il nome comune e più specifico del pane in greco è *artos*, probabilmente connesso con la radice *ar-*, presente nel verbo *ararísko* “connetto, lego insieme”, nell'avverbio *arti* “adesso, esattamente”. Se così è, significa che il pane è “ciò che è messo insieme”, nel senso dell’“impasto”. Anche il vocabolo *artos*, indica genericamente ma raramente anche il “cibo”: per esempio nella versione dei Settanta nell'Antico Testamento (Isaia 65, 25 e Tobia 1,10). Nel Nuovo Testamento lo stesso vocabolo è usato nella preghiera del Padre nostro, che troviamo in Matteo 6, 9 ss., là dove si chiede il pane quotidiano: *ton árton hemôn ton epióúision*. Un altro celebre episodio evangelico in cui

troviamo impiegato lo stesso vocabolo è quello della moltiplicazione dei pani e dei pesci, che leggiamo due volte in Matteo 14,21-31 e 15, 32-39 e altrettante in Marco 6,30-44 e 8,1-10.

Ma anche *sítos* significa “pane”, come abbiamo già visto. Aggiungiamo che oltre al valore generico come “cibo”, vuol dire in aggiunta “grano, frumento”, ma anche “orzo”. Già l’Odissea IX, 9 e XII,19, nonché Esiodo nelle *Opere* 146, ed Erodoto II, 168,2, mostrano i significati sia di pane sia di cibo generico: nei due passi omerici si parla della gioia del banchetto con le tavole piene di pane e di carni, in Esiodo il mangiare il pane è segno di umanità, in Erodoto si parla delle dotazioni quotidiane di pane distribuite ai guerrieri egizi; talvolta questi riferimenti al *sítos* portano a un significato di pane in contrapposizione al companatico, che è invece *ópson*, per esempio in Senofonte, *Memor.* III, 14,2.

Anche *békos*, sarebbe il nome greco (ma della Frigia) del pane: lo attesta Erodoto II,2, nell’aneddoto del re egizio Psammetico che voleva scoprire quali fossero i primi suoni emessi dai bambini, dopo la fase iniziale dei balbettii indistinti. Racconta dunque Erodoto che due neonati furono lasciati in una capanna solitaria, nutriti dalle capre e custoditi da un pastore che si era impegnato a non parlare mai in loro presenza, per non influenzare il sorgere del loro linguaggio. Dopo due anni di vita di tal genere, essi emisero il primo suono articolato: *békos*, che si scoprì essere il vocabolo frigio del pane, equivalente al più comune *artos*.

Il latino ha *pānis*, *-is*, un tema in consonante della terza declinazione, cioè *pān-* (infatti il genitivo plurale è *panum*). Questo tema in consonante venne poi conguagliato al nominativo (che doveva essere **pans*) con quelli in vocale come *civis*, *-is*: e si creò la forma *panis*. Dalla voce latina si è creata quella italiana, come (quasi) sempre dal caso accusativo singolare: cioè da *panem*, con la caduta della consonante finale *-m*, che era molto debole nella pronuncia; quindi *panem* > pane.

Anche la *puls*, *pultis*, la polta (o polenta), sostantivo unico nel latino con una declinazione del genere, ha un etimo indoeuropeo. La sua radice **pol-t/pel-t* è la stessa che ritroviamo nel greco *póltos*, con lo stesso significato, e così avviene con l’irlandese *colt*. La forma radicale con la *-o-*, che ritroviamo anche in *pol-lis* e *pol-len*, genitivo per

entrambi *pollinis* “fior di farina, polvere”, poi andò sottoposta al normale abbreviamento in *-u-*⁴ e si creò non solo la forma *puls*, ma anche *pul-vis*, la nostra “polvere”. E’ la radice del miscuglio, dell’impasto sottile.

Il pane nella civiltà greca

Tutte le fonti antiche e gli studi moderni e contemporanei lamentano la scarsa disponibilità di terreno agricolo nella Grecia continentale: scarsi erano dunque i prodotti cerealicoli, insufficienti a nutrire la popolazione, peraltro non abbondante nei secoli arcaici. Tucidide nel primo libro della storia della Guerra del Peloponneso (I,2) elenca i soli luoghi in cui l’agricoltura era ai suoi tempi sviluppata: la Tessaglia, la Beozia e qualche piana del Peloponneso. Arida invece l’Attica, per le quali tutte le fonti documentano l’insufficienza della produzione cerealicola necessaria alla popolazione, anche se nessuna fornisce dati numerici precisi. Alcuni studiosi ritengono che in età classica, per quanto attiene all’alimentazione della città di Atene, solo un quarto dei medimni⁵ di grano prodotto fosse attico, e i tre quarti invece importati, in genere dalle zone costiere della Tracia, e addirittura dal Mar Nero⁶. Altri studi, più recenti, contestano tali dati, pronunciandosi a favore di una maggiore redditività del terreno agricolo dell’Attica⁷. Naturalmente ad annate buone si alternavano quelle cattive, per cui le riflessioni che ricaviamo dalla lettura delle fonti rischiano di trasformare informazioni relative in valori assoluti⁸. In ogni caso, nel VI secolo a.C. questa fu una delle cause principali che portarono gli Ateniesi ad espandersi nel nord della penisola, arrivando a occupare il Chersoneso tracio e, al di là dello stretto, il promontorio Sigeo nella Troade. Sappiamo peraltro che l’isola di Eubea costituiva una sorta di granaio a disposizione dell’Attica: gli Ateniesi vi acquistavano il grano o prendevano in affitto lotti di terreno a questo scopo. I Siciliani, invece, non avevano bisogno di importare il grano, perché lo producevano sul loro territorio: in questa autosufficienza alimentare essi erano superiori agli Ateniesi, lamenta Tucidide nella narrazione della spedizione in Sicilia durante la guerra del Peloponneso⁹. In Attica dunque, di necessità, era largamente sviluppato il commercio di importazione del grano dalle terre che lo producevano: abbiamo un’orazione

intera di Lisia che ci parla del fenomeno e dei problemi relativi, ed è l'orazione *Contro i mercanti di grano*, che è del 387 a.C. circa. Sappiamo che tra il 330 e il 325 a.C. Atene attraversò una grave crisi di approvvigionamento di grano, documentata da Demostene nell'orazione *Contro Formione*, 39. Si intensificarono allora i controlli nel mercato portuale dei due terzi di grano che devono restare in città.

E' paradossale constatare invece come alcuni miti (benché tardivi: narrati da Ovidio, all'inizio del I secolo d.C.) attribuissero proprio all'Attica le caratteristiche della fertilità adatta alla crescita del frumento. Per esempio il mito di Cerere e delle nove piche, o gazze, che erano in origine altrettante ragazze abitanti della Macedonia, figlie del ricco Piero e di Evippe. Stoltamente fiere del loro numero, le piche osarono sfidare le nove muse nel canto, accusandole di incantare gli uomini con vuote melensaggini, e proponendosi di sostituirle nel ruolo di protettrici dell'arte nelle sue diverse manifestazioni. Le muse raccolsero la sfida e affidarono alle ninfe il compito di arbitrare la gara. Calliope tra le muse volle per prima gareggiare contro le figlie di Piero, cantando della dea Cerere che per prima aveva smosso la terra con l'aratro ricurvo per dare agli uomini le messi e gli alimenti teneri dalla terra; essa per prima aveva dato le leggi, per cui si poteva affermare che tutto fosse dono di Cerere. Poi Calliope narrò i benefici e le vicissitudini della dea Cerere, identificata come corrispondente romana della dea Demetra: questa era alla ricerca disperata della figlia Persefone o Proserpina, rapita dal dio dell'Ade. La dea, assetata dalla lunga peregrinazione sulle tracce della figlia, aveva chiesto da bere a una vecchia contadina, che le aveva offerto un liquido dolce in cui aveva intinto della polenta: ma un ragazzino sfacciato l'aveva accusata di ingordigia, per cui la dea rovesciò addosso al villano il liquido e la polenta non ancora ingeriti. Avvenne un prodigio: il ragazzino venne trasformato in un piccolo mostriciattolo munito di coda, e ne nacque la lucertola. La ricerca materna proseguì, finché intervenne il padre degli dei. E così Giove stabilì che la giovane Proserpina trascorresse metà dell'anno negli Inferi e metà sulla terra, recando ai mortali la fertilità della vegetazione e delle messi nei campi. Nel racconto di Ovidio, *Metamorfosi* V, 344-678, Cerere a questo punto recuperò la sua serenità e

raggiunse col cocchio la città di Atene, intenzionata a recare giovamento agli uomini. Assegnò a Trittolemo, figlio di Celeo re di Eleusi, alcuni semi preziosi da collocare nel terreno, in modo da farvi crescere il dolce frumento. L'operazione riuscì in Attica ma non altrove, cioè nel nord della Grecia, perché Trittolemo vi incontrò l'ostilità del re Linco che cercò di ucciderlo. Intervenne Cerere a salvarlo e a indurlo ad abbandonare quella regione. Linco venne punito perché fu costretto a perdere la natura umana e a essere trasformato nella linca. Solo a questo punto terminò il lungo canto della musa Calliope, così apprezzato da indurre le ninfe arbitre della sfida canora a proclamare vincitrici le muse e sconfitte le figlie di Piero. Ma esse non si rassegnarono e cominciarono a insultare le avversarie: per questo furono punite e trasformate nelle gazze, le rumorose e schiamazzanti abitatrici dei boschi.

In origine il pane greco più diffuso era in realtà una focaccia bassa, piatta e molto simile all'attuale *pita*, fatta solo dalle donne di casa con farina di orzo e consumato soprattutto dalle classi sociali povere. *Álphiton* era uno dei suoi nomi, che troviamo attestato già in Omero, dove indica una farina bianca d'orzo, mescolata insieme a un po' di formaggio e al vino per costituire una bevanda dissetante in *Iliade* XI, 640, ed è invece base del nutrimento solido per gli uomini in *Odissea* II, 290. Il termine oscilla dunque tra il significato di semplice "farina d'orzo" e quello di "pagnotta, schiacciata"; nell'insieme delle commedie di Aristofane abbiamo attestazioni di entrambi i valori, per esempio nelle *Nuvole* 106. Al contrario, nelle *Vespe* 301, sembra che lo stesso termine *álphiton* vada inteso soltanto nel senso di "farina". Nell'*Anabasi* di Senofonte il termine compare molte volte, negli elenchi dei viveri necessari per l'armata dei mercenari: ma non è chiaro se indichi la semplice farina d'orzo o la schiacciata solida che con quella veniva formata. L'altro nome con cui era indicata nel mondo greco questa schiacciata di orzo, ma impastata con olio, latte e uva passa, era *artoláganon*, composto da *artos*, pane, e *láganon*, l'impasto leggero di farina e altri ingredienti. Ce ne parla Ateneo, ma prima di lui era stata menzionata da Aristofane nelle *Ecclesiazusae*, v. 843.

In Omero, Odissea VI, 8, si sta parlando di Nausitoo, l'antico condottiero dei Feaci che aveva sottratto i suoi concittadini dall'oppressione dei Ciclopi e li aveva trasferiti nell'isola di Scheria, lontano dagli *alphestàon*, vale a dire gli uomini mangiatori di pane. Cioè lontani dal consorzio civile, ai confini del mondo conosciuto, nel quale gli uomini si cibano di pane. Gli uomini dunque, Greci e non, sono connotati dal fatto di mangiare il pane: è parte della loro essenza. Lo stesso termine è attestato in Esiodo, nella *Teogonia* al v. 512, dove si dice di Prometeo che sin dall'inizio della sua esistenza procurò il male "agli uomini che mangiano pane", *andrásin alphestésin*. Invece gli uomini della feroce età del bronzo, racconta Esiodo sempre nelle *Opere e i giorni*, amanti della guerra e del lutto, non mangiavano pane (vv. 146-147). La disumanità di questi mostri orrendi e paurosi nell'aspetto, violenti e selvaggi, si manifestava per l'assenza nella loro vita di una delle caratteristiche più comunemente umane: il cibarsi del pane. L'espressione di largo uso comune "rubare il pane" ci indica il valore esemplare del pane per identificare l'esistenza umana: e non si pensi che sia in uso solo oggi, visto che la impiegavano anche gli antichi Greci; infatti è attestata nella commedia di Aristofane *Acarnesi*, al v. 778, dove il Salsicciaio dichiara, per accontentare il Demo, di rubare il pane agli altri per servirlo al popolo.

Un secondo termine molto diffuso nel mondo greco arcaico per designare la focaccia è *maza*, un vocabolo che troviamo attestato ovunque, ma che è famoso perché presente in un celebre frammento di Archiloco.

E' quello (2 West), nel quale il poeta-mercenario di Paros scrive che "Nella lancia consiste per me la focaccia (*maza*) impastata, nella lancia il vino di Ismaro, e bevo appoggiato alla lancia". Cioè, dalla lancia del soldato mercenario dipende l'intera sua vita, e in particolare la sua alimentazione, solida e liquida. Questa *maza*, scrive sempre Archiloco, è impastata (*memagméne*), un participio perfetto passivo del verbo greco dell'impasto, che è *masso*, formato con la stessa radice *mag-* del sostantivo dell'impasto, che è in *maza*. Perciò Archiloco dice, con un gioco di parole basato sulla *figura etymologica*, che la focaccia impastata è impastata. Lo stesso gioco di parole è in Erodoto I, 200: gli uomini si nutrono impastando l'impasto della *maza*.

Questa *maza* era una sorta di focaccia d'orzo, o pane semplicemente impastato e non lievitato, come ci documentano parecchi passi sia di Omero sia delle commedie di Aristofane, mentre il pane di frumento veniva cotto nel forno: lo attesta Erodoto (I, 200) anche per i Babilonesi. La *maza* era senza dubbio consumata più del pane cotto in parecchie regioni del mondo greco, soprattutto quelle più arretrate economicamente. Si può affermare che essa costituisse l'alimento nazionale dei Greci dei secoli arcaici e classici, almeno fino all'età ellenistica¹⁰. Va ribadito che questa *maza*, prodotta nel modo descritto, era ben diversa dal pane come noi lo intendiamo. Il termine *maza* e quello generico del pane cotto, che era *artos*, indicano due cibi ben distinti, tanto da comparire spesso negli elementi di un banchetto come due portate separate¹¹. Per esempio nella *Ciropedia* di Senofonte (1,2,11). Comunque, entrambi i cibi insieme, cioè il pane e la focaccia, designano l'intera umanità, che risulta perciò composta, al dire di Ippocrate (*Nat.* VI, 54,2.) dai mangiatori di pane e da quelli di *maza*.

Anche Platone nel *Menesseno* 238a parla del prodotto del frumento e dell'orzo come del cibo che è proprio degli uomini. Disporre dell'uno e dell'altro cereale era evidentemente un vantaggio: nel caso degli Ateniesi, del grano per il pane e dell'orzo soprattutto per la focaccia, distinguendosi così dal disprezzato consumo spartano, che era unicamente indirizzato all'orzo. Ma col trascorrere del tempo, il frumento nel mondo greco sostituisce l'orzo nella gerarchia dei cereali impiegati. E così, quando si parla di farina per fabbricare il pane (*áleura*, *áleton*) nei secoli classici e postclassici, si intende quella di frumento, di solito (ma non sempre) finemente lavorata.

Conosciamo diversi tipi di pane, grazie alle informazioni che ci vengono dal già citato Ateneo di Naucrati. Sceveriamo tra i settantadue nomi diversi di pane che egli riporta, quelli più famosi anche perché attestati altrove.

C'è innanzitutto la distinzione tra pane lievitato, detto *zymítes*, e quello che non lo era, *ázymos* o *dáratos*, come talvolta veniva chiamato. Grossi pani lievitati, perciò *zymítai*, vengono serviti a tavola durante un banchetto in Tracia descritto nell'*Anabasi* di Senofonte, verso la fine dell'opera, perciò nel viaggio di ritorno (VII,3,21). C'era poi quello misto di cereali (*synkomistós*) che doveva essere particolarmente lassativo, quello di segale (*olyrítes*), di

spelta (*típhios*), di miglio (*melínios*), di riso (*orýndes*). Se era cotto nel forno era detto genericamente *ipnítēs*, se vicino alla fiamma del focolare *escharítēs*, se nella cenere *bácchylōs*, se sui carboni e quindi ben tostato *apopyrías*. Neppure i Greci istruiti sapevano spiegare se il pane detto *obelías* fosse così chiamato perché costava un obolo, o perché veniva cotto avvolto a uno spiedino chiamato obelisco.

Un frammento (9) di un lirico corale del VI secolo, Alcmane, ci parla della varietà di ingredienti che possono essere aggiunti al pane greco: papaveri, lino e sesamo, da gustare in coppe di dolce bevanda di vino. Da come ce ne parla, comprendiamo che doveva trattarsi di una vera leccornia.

Sappiamo poi che erano prodotti anche pani al cumino, altri allo zafferano, al finocchio, all'uva passa, al rosmarino, all'anice, al cavolo, alla salvia, ai capperi, al miele, all'uovo, all'aglio, alla cipolla, e altri ancora. Sono tutti pani voluttuosi, cioè *ártoi tryphóntēs*, nel loro insieme, come li definisce Ateneo III, 110 c. Di semi di papavero, per esempio, era ricoperto il pane chiamato *boletínos*, che comunque prendeva il nome non dal contenuto ma dalla forma: era quella di un fungo, precisamente di un boleto. *Cóllabos* era invece il pane a forma di lira¹², anche se qualche traduttore rende genericamente con “torte” questo vocabolo: ne parla tra gli altri Aristofane nelle *Rane* v. 507, oppure nella *Pace*, v. 1196. Di qualunque tipo fosse la loro forma, essa era diversa da quella degli *ámuloi*, cioè le focacce di farina non macinata al mulino, che pure sono da servire a tavola in Aristofane secondo gli ordini di Trigeo, e che ritroviamo spesso in altre testimonianze antiche, come nel banchetto che chiude gli *Acarnesi* al v. 1092. E' un banchetto in cui tutto sembra disponibile per la comodità del riposo, la ricerca del piacere fisico e il gusto del buon cibo, dice il cittadino megarese che lo descrive: ci sono divani, tavoli, cuscini, tappeti, corone, profumi, antipasti – ci sono persino le sguadrine a disposizione – focaccine (*ámuloi*), torte di formaggio, torte di sesamo, torte di miele... e le ballerine. Invece il pane chiamato *kribanos*, o *kribanítēs*, aveva la forma di un seno ed era totalmente bianco; il nome indicava anche il tegame o la teglia usata per cuocerlo, nonché il forno stesso; e *kribánios*, era anche uno dei vari nomi del fornaio nel mondo greco.

Al di là della vasta e articolata nomenclatura del pane, emerge dalle testimonianze letterarie che il pane greco più apprezzato era quello *apalós*, cioè tenero, con l'aggiunta di latte, olio e sale; una variante era quella che aggiungeva invece anice, formaggio e olio. Un po' meno voluttuosi invece erano i pani del tipo *staitítēs*, che conteneva grasso di rognone, quello *enkrís* con olio e miele, l'*aleiphatítēs* con lo strutto. Migliori come sapore dovevano essere la pitta denominata *plakíta* e il *tyrónotos* ricoperto di formaggio.

Nel citato trattato di Ateneo, compare anche il famoso medico Galeno che, per via della competenza medica che possiede, parla dei trattati sanitari relativi al pane, come quello dei medici seguaci di Asclepiade, che si erano occupati di pane, torte e focacce. Qui le valutazioni di Galeno si fanno tecniche, in relazione alla digeribilità, alla capacità nutrizionale, agli effetti lassativi di alcuni prodotti.

In conclusione ricaviamo l'impressione, da questo testo come da altri della letteratura greca, che la disponibilità di pane fosse notevole nel mondo greco, oltre che variegata. Infatti, quando Odisseo arriva alla reggia dei Feaci, accolto cordialmente dai sovrani Alcinoo e Arete, oltre che dal consesso dei dignitari del consiglio, gli viene allestita in fretta una mensa pulita: e un'ancella fedele subito viene a portargli il pane, primo di tutti i cibi che di seguito gli offre. E quando Odisseo ritorna alla sua reggia a Itaca, e la trova saccheggiata dai Proci che vi banchettano e gozzovigliano, osserva le ancelle che sparecchiano dopo la cena: ed esse portavano via molto pane, precisa Omero (*Odissea* XIX, 60-62), insieme alle mense e alle coppe che erano state svuotate.

Il pane nella civiltà latina

Il diciottesimo libro della *Naturalis historia* di Plinio il Vecchio è dedicato ai prodotti dei campi, nel quadro di un'appassionata difesa della bontà della madre terra, che proprio la natura ci mette generosamente a disposizione, *benigna tellure*. Questa di Plinio è dunque la base delle

nostre conoscenze sull'alimentazione nel mondo romano, soprattutto quella fondata sui cereali.

Vari sono i tipi di frumento, ma il migliore è sicuramente quello italico, ritiene Plinio, sia per la bianchezza sia per il peso¹³; ma già secoli prima Sofocle, nella perduta tragedia intitolata *Triptolemus*, aveva tessuto le lodi di questo frumento, ritenuto superiore a quello di tutti gli altri territori, tanto da ritenere fortunata l'Italia proprio per questa caratteristica: *Et fortunatam Italiam frumento canere candido* sarebbero le parole di Sofocle, tradotte da Plinio, che dichiarano questa fortuna del suolo italico.

Eppure, questa Italia fortunata per il frumento all'inizio della sua storia, sia monarchica sia repubblicana, faceva scarso consumo di pane, preferendo ad esso la *puls*, la polta (a volte tradotta anche come polenta), cioè una zuppa (se più liquida) o farinata (se più solida) mista di cereali, legumi e talvolta pezzetti di carne. Tra i cereali alla base della *puls* potevano esserci anche il panico e il miglio, ma sicuramente largo impiego aveva il farro, che costituì per lungo tempo (forse per i trecento anni iniziali della loro storia¹⁴) il primo cibo per gli abitanti del Lazio: *primus antiquo is Latio cibus*, scrive Plinio nello stesso contesto (83), che prosegue: *pulte autem, non pane, vixisse longo tempore Romanos manifestum*. Si aggiunge a questo punto la testimonianza della poesia, che con la voce di Plauto nel *Poenulus* definisce i Romani come *pultriphagonides*, cioè mangiatori di polta o di polenta. Lo stesso Plauto poi attesta nei *Mostellaria* al v. 828 l'attributo di *pultriphagus*, con lo stesso significato, detto di un non meglio precisato *barbarus*, che non sa lavorare bene il legno delle porte: dal contesto sembra di capire che si tratti di un artigiano romano, o almeno italico, perciò straniero, *barbarus*, per i Greci della commedia. E' interessante notare come questo attributo dei Romani (in generale) sovverta il luogo comune (attribuito senza prove agli antichi anche da alcuni autori contemporanei) degli uomini settentrionali mangiatori di polenta. Se ci sono dei polentoni nel mondo romano, questi sono gli abitanti del Lazio, non della Padania. Grazie alla *puls* i Romani dei secoli più remoti poterono affrontare campagne militari prolungate, lunghi assedi e marce defatiganti senza bisogno di ricorrere alle carni¹⁵.

Accanto alle informazioni relative alla *puls*, come espressione dell'alimentazione di base nei secoli arcaici,

meritano di essere lette quelle relative alla *offa*, un impasto di farina con acqua e o latte, senza legumi o carne, per cui riusciamo (a volte a fatica) a distinguere dalla *puls* nelle testimonianze letterarie. Plinio aggiunge al citato passo di XVIII, 84 in cui parla della *puls*, la notizia che, stando alla narrazione degli *Annales* di Ennio, alcuni non meglio precisati antenati romani, in un indeterminato momento critico della loro storia, avrebbero strappato i bocconi di cibo (*offam*) dalla bocca dei figli in lacrime, perché sopraffatti dalla fame¹⁶. Gli editori di Ennio ne hanno ricostruito un esametro, come ha fatto e.g. il Bergk: *eripuer patres pueris plorantibus offam*¹⁷. Il frammento sembra riferirsi a un momento drammatico dell'assedio di Roma da parte di Porsenna, quando la fame avrebbe spinto i padri a tanto: ma il verso non ci dà alcuna specifica notizia circa la natura dell'*offa* in questione; tra l'altro, non precisa neppure se si trattasse di cibo per uomini o per animali. Anche il più celebre passo in cui esso compare, quello virgiliano del sesto libro dell'Eneide, lo mostra come cibo per animali. E' il brano in cui il cane Cerbero cerca di opporsi nell'Aldilà al passaggio di Virgilio e della Sibilla, la quale gli getta l'*offa* farcita di miele e di ingredienti narcotizzanti: *melle soporatam et medicatis frugibus offam*, scrive Virgilio al v. 420. Cioè un intruglio, un grumo di cibo indeterminato, una sorta di polpetta drogata: che viene subito afferrata con *fame rabida* dal cane, che evidentemente apprezza.

Il pane più antico presso i Romani fu di orzo, che doveva essere stato il primo cereale coltivato in abbondanza in Italia, dove era apparso insieme al grano, forse dapprima come erba infestante, poi preferito nella coltivazione per la sua semplicità¹⁸. Inoltre sappiamo che era abitudine antica anche produrre il pane di farro, con grani piccoli e scuri, attaccati al rivestimento della pula. Pestati in un mortaio da schiavi appositi (*pistores*), diventavano quella che era chiamata la *farina*, proprio perché derivata dal farro (in latino *far*, *farris*, n.); il tutto veniva poi leggermente abbrustolito per essere conservato e protetto dalla fermentazione. Varrone precisa che in origine quello di *pistor* era il nome solo di colui che in campagna macinava il farro nel mulino che era detto *pistrinum*. Entrambi i vocaboli contenevano la radice **pins-* che è anche nel verbo *pinso* = batto, schiaccio, riduco in polvere. Nel *pistrinum* le macine venivano fatte girare dagli animali

(soprattutto cavali e asini) o dagli schiavi puniti. Si racconta che Plauto sarebbe stato costretto al lavoro del mugnaio¹⁹ per aver perso i soldi, guadagnati con le opere teatrali, in sfortunate operazioni commerciali.

Il termine *pistor* non aveva ancora assunto il valore usuale di fornaio: più tardi si allargò ulteriormente, visto che, in età imperiale, Apuleio ci attesta nelle *Metamorfosi* (10,13) che esisteva anche il *pistor dulciarius*, cioè il pasticciere, specializzato in pani e dolci al miele. Invece il pane d'orzo non doveva essere molto buono, visto che Seneca lo cita come esempio di cibo di per sé non gradevole, ma che serve semplicemente a sfamare²⁰. Inoltre sappiamo che Augusto decimò e nutrì con orzo le coorti che avessero ceduto davanti al nemico²¹. Di farro (*far*, anticamente detto anche *adoreum*, aggettivo sostantivato da *ador*, -oris, n. = farro)²² era costituita anche la prima torta o focaccia usata nelle cerimonie matrimoniali religiose: era la *farreatio* o *confarreatio*.

Nel corso del V secolo comparvero nel mondo romano i grani duri e teneri, di qualità superiore e liberabili più facilmente dalla pula, come il *triticum* (con la stessa radice di *tero* “batto, schiaccio”, indicava il grano duro) e la *siligo* (il grano comune). Quando Catone, che è una delle fonti maggiori delle nostre conoscenze per il mondo romano, parla di pane, intende un miscuglio di ingredienti vari senza il lievito, cioè quello che è il latino *fermentum*²³, entrato nell'uso comune abbastanza tardi nella storia della repubblica: invece il pane azzimo o non fermentato è il *panis depsticius*, di cui Catone ci dà la ricetta nel *De agri cultura* 74, che è fatto solo di farina e acqua, da schiacciare, lavorare, dargli una forma e cuocerlo.

Anche grazie all'introduzione della mola, prima, e del mulino a braccia poi (ma il cui uso era vietato alle donne)²⁴, e infine del mulino girato da un asino o da un cavallo, il pane e le focacce divennero meno duri, anche se la durezza del pane romano rimase proverbiale²⁵. Mentre la *puls* poteva essere distesa o spianata nel piatto, il pane poteva essere solo spezzato. Giovenale lamenta che lo si spezzi a fatica, che i bocconi spesso siano ammuffiti e con la mollica ormai solidificata²⁶. Lo si poteva mangiare dunque solo se imbevuto in un liquido, di solito latte addolcito con miele; anche nelle ricette mediche di cui parla Catone, il pane puro, se consigliato, doveva essere imbevuto per essere ingerito²⁷. Nelle *Metamorfosi* di

Apuleio (1,19) il protagonista Lucio ingerisce un boccone di pane, *frustulum panis*, che, sebbene piccolo ma evidentemente duro, gli si blocca in gola senza decidersi né a scendere né a risalire. Questo pane così duro poteva però essere sostituito da quello cotto nel forno di casa, *autopyrum de suo*, che aveva il vantaggio, rispetto a quello bello, *candidum* ma pesante da smaltire, di favorire i bisogni corporei: lo racconta a tavola Trimalchione, che delizia i convitati precisando che col pane cotto in casa non soffre durante l'evacuazione²⁸.

Numerose erano le varietà di pane prodotto nel mondo romano, sia attraverso la cottura nel forno (*panis furnaceus*), nelle teglie o sotto una sorta di campana domestica (*panis artopticus*), sia ponendolo all'esterno di recipienti che contenevano fuoco (*panis clibanicus*), oppure sotto la cenere (*panis subcinericus* o *focacius*²⁹). Un altro tipo di distinzione veniva dalla modalità con cui la farina veniva passata allo staccio, che portava a una qualità diversa del prodotto: perciò si aveva il *panis cibarius*, che era scuro e a buon prezzo (il nostro pane 1 di una volta), *secundarius*, di farina integrale, preferito da Augusto, *plebeius*, di seconda qualità (il nostro pane 0 di una volta), *rusticus* se di gusto campagnolo. L'equivalente al nostro pane 00 di una volta era il *panis candidus*, servito nelle mense dei ricchi e fatto con la farina bianchissima della *siligo*³⁰. Quello *militaris castrensis* era destinato ai soldati, ed era una sorta di biscotto di lunga durata. Invece, se fatto con buona farina, come quella della *siligo*, frumento di prima qualità, e dalla sottigliezza del setaccio, dava il prodotto migliore³¹. Il pane chiamato *aquaticus* era stato introdotto verso la metà del I sec. d.C. dalle regioni partiche, per cui era chiamato anche *Parthicus*; il suo nome di *aquaticus* derivava, spiega Plinio XVII,105, dal fatto di essere tanto tirato con l'acqua fino a diventare sottile, vuoto e spugnoso: naturalmente era molto più morbido degli altri pani, perché assorbiva una maggiore quantità di acqua.

E' incontestabile il fatto che fu il migliorato tenore di vita dei Romani a far abbandonare il pane d'orzo a favore di quello di frumento: lo dicono tutte le fonti antiche, compreso Plinio, XVIII, 74, che aggiunge che ai suoi tempi il pane d'orzo restava solo come mangime per i quadrupedi. Inoltre, fu l'apertura di Roma al mondo greco

ellenistico dopo le guerre macedoniche e la conquista della monarchia di Pella ad aver messo i Romani in contatto con le più avanzate raffinatezze alimentari greche, anche in materia di pane. E' Ennio (239-164 a.C.) l'autore che in quel periodo ci documenta il balzo in avanti in questo campo. Ne è un esempio il suo trattato gastronomico intitolato, con nome greco, *Hedyphagetica*, cioè l'arte di mangiare cose dolci. Dalla cena sobria, con i convitati seduti composti a tavola, si passò ai banchetti dei triclini. Perciò sdraiati, tranne le donne e i bambini che conservarono la loro postura di un tempo.

Ecco tre episodi romani illuminanti sulla qualità dell'alimentazione basata sul pane. Il primo accadde durante la guerra civile tra Cesare e Pompeo. Quando quest'ultimo si trovava con le sue legioni nei pressi di Durazzo, gli abitanti della città resistevano a oltranza all'assedio delle truppe. Costretti alla fame, si erano abituati a mangiare un povero pane fatto di erbe. Pompeo disse allora che essi avevano a che fare con degli animali: *cum feris sibi rem esse dixerit*, ma capì che tali abitudini alimentari dei nemici erano il segno di un'abitudine della popolazione alle fatiche e alle privazioni. Quindi, per non scoraggiare le sue truppe di fronte ad avversari così resistenti, ordinò di nascondere il pane degli assediati ai suoi soldati³². Decisamente più rude l'atteggiamento dell'imperatore Ottaviano Augusto, che sempre nel racconto svetoniano, mangiava abitualmente pane scadente (*secundarium panem*), talvolta si accontentava per pranzo di pane di datteri ingeriti frettolosamente in vettura, mentre era trasportato in città (*panem et palmulas gustauimus*), o mangiava pane inzuppato in acqua fresca (*sumebat perfusum aqua frigida panem*): così intriso d'acqua, che non lo si poteva considerare una forma di cibo, bensì di bevanda: *pro potione!*³³ Invece (terzo episodio) Nerone affamato e assetato, poco prima di darsi la morte accettò di bere un po' di acqua tiepida che gli veniva offerta, ma respinse un pane nero, di scarsa qualità: *panem quidem sordidum oblatum aspernatus est*³⁴.

Due secoli dopo la testimonianza di Ennio, una volta ormai avvenuto e consolidato questo processo di sviluppo alimentare d'impronta greca, Plinio si limita a citare solo qualche esempio di varietà di pane, con i nomi che derivano dalle vivande cui si accompagnano, come l'*ostrearius*, il pane da ostriche, oppure i nomi che ne

esprimono il sapore, come l'*artolaganus*, cioè il pandolce³⁵, o quelli che ne indicano la rapidità di cottura, come il pane *strepticus*³⁶, fatto a cialde. Sono le sole precisazioni che meritano di essere accolte e annoverate, perché sono segni dei tempi, nella loro articolazione e nella loro composizione.

Fino al tempo della guerra contro Perseo re di Macedonia, iniziata nel 171 a.C., a Roma non esistevano i fornai. Plinio il Vecchio racconta che gli antichi Romani si facevano il pane *ipsi*, cioè da soli, anzi, *ipsae*, visto che era un compito che spettava alle donne. Nelle famiglie benestanti questo toccava ai cuochi, in origine non lavoratori stabilmente presenti nella casa, ma assunti a giornata al mercato, e il nome di *pistores* veniva dato, come abbiamo già detto, solo agli schiavi addetti a pestare il farro nel mortaio³⁷. Va ricordato che, a differenza di Roma in cui i fornai panificavano ogni giorno e ogni giorno si consumava pane fresco, questo non avveniva nelle campagne, per motivi di lavoro e di risparmio: l'avarò di cui parla Giovenale nella satira XIV (vv. 127-128) conserva anche nella stagione ancora calda di settembre il pane avanzato, anche se ammuffito e ormai di colore bluastro.

Quindi furono i tempi nuovi e la mentalità innovativa recata dal contatto col mondo greco a creare le condizioni per il sorgere anche a Roma della figura del fornaio di professione e della sua bottega con forno annesso, la *pistrina*. Il *pistor* era in origine un liberto o uno schiavo, spesso greco, bottino di guerra dopo le campagne macedoniche da poco concluse. La sua professione non era da annoverarsi tra le più considerate socialmente. Infatti, se è vero, da una parte, che Cicerone scrive che una casa disprezzabile è quella nella quale non c'è un *pistor* e il pane viene acquistato da una bottega³⁸, dall'altra bisogna ricordare che per lo stesso Arpinate quella del *pistor* è *ars vulgaris*, come scrive nell'orazione *Pro Sesto Roscio Amerino*, 164: *Mitto hasce artis vulgaris, coquos, pistores, lecticarios*, cioè tralascio di parlare di queste attività volgari, come quella dei cuochi, dei fornai e dei portatori di lettiga.

Più tardi si attribuì addirittura a Giove la funzione tutelare nei confronti dei fornai. La documentazione di tale attributo risale a Ovidio, che però sembra raccogliere una

tradizione ben più antica, risalente addirittura all'incendio gallico del 390 a.C. E' la vicenda tramandata circa il tempio di *Iuppiter Pistor*, Giove Fornaio, basata sulla narrazione di Lattanzio³⁹, che riprende all'inizio del IV secolo la leggenda, tramandata da Ovidio, secondo la quale nel tempio di Giove Tonante sul Campidoglio sarebbe stato dedicato un altare al padre degli dei in quanto *Iuppiter Pistor*, cioè Giove Fornaio. Il racconto di Ovidio e Lattanzio è in questi termini; il poeta annuncia di voler raccontare che cosa significhi l'altare di Giove Fornaio sulla rocca del Campidoglio, più famoso per il suo nome che per la sua importanza. Segue la spiegazione del nome, che deriverebbe, spiega Ovidio, dal ricordo di un episodio accaduto durante l'assedio gallico del 390 a.C., dopo la sconfitta dell'Allia patita dai Romani e la conseguente minaccia dei Galli sulla città. Il prolungarsi dell'assedio aveva ormai causato la fame nella città, tanto da suscitare anche negli dèi la preoccupazione per la sopravvivenza di quell'urbe alla quale Giove, come avrebbe raccontato Virgilio nell'Eneide⁴⁰, aveva promesso l'eternità della sua esistenza e del potere: *imperium sine fine dedi* (v. 279). Il dio Marte sollecitato, in quanto protettore della città, a proporre qualche rimedio, aveva paventato la fine della fede nella religione olimpica, davanti alla spaventosa visione della rocca capitolina e dei templi assediati dai Galli. Giove si decise dunque a promettere, di fronte alla minaccia ventilata da Marte, la salvezza della città, ormai allo stremo delle forze per la scarsità di cibo. Il padre degli dei ordinò alla dea Vesta di far credere agli assediati che quei viveri, e in primo luogo il pane, che risultavano mancare ai Romani, erano invece da loro posseduti in grande abbondanza. "Nella macina vuota siano collocati tutti quei chicchi di grano avanzati, i cittadini impastino la farina con le loro mani e la cuociano alla fiamma del focolare"⁴¹ fu il suo monito. Preparati così i pani tra lo stupore generale, verso mezzanotte tutti i cittadini e i *duces* si erano addormentati. Fu allora che Giove li svegliò e li spinse a scagliare dalla rocca contro i nemici quel bene (*opem*, disse) che meno tra tutti essi avrebbero voluto gettare. I comandanti si chiesero quale fosse ma subito capirono che si trattava del pane: e così lanciarono dalle mura il dono di Cerere che, cadendo, fece risuonare gli elmi e gli scudi dei Galli. I nemici capirono che mai sarebbero riusciti a prendere per fame i Romani;

persero ogni speranza e furono respinti dagli assediati. Perciò, conclude Ovidio, venne eretto un altare bianco in onore di Giove Fornaio: *candida Pistori ponitur ara Iovi* (v. 394).

A Pompei sono stati ritrovati o localizzati almeno quaranta *pistrinae*, cioè forni per il pane. Abbiamo anche, sempre a Pompei, affreschi che raffigurano le rivendite di pane e conosciamo anche il nome di qualche fornaio: Terenzio Neo, e poi Sotericus e (forse) Paquio Proculo⁴². Terenzio Neo è ritratto con un'aria di saccenteria, che sembra essere la spia di una rivendicata importanza sociale acquisita, non solo dall'interessato, ma dall'intera categoria: la notiamo anche nell'esibizione di un *rotulus*, cioè un rotolo o *volumen* di papiro, mentre la moglie tiene in mano una tavoletta di cera e uno stilo.

Anche il celebre affresco della *pistrina*, sempre proveniente da Pompei, ci rende l'idea della vivacità della bottega nel momento in cui il panettiere porge un grosso pane a una famiglia di acquirenti; sul banco del negozio fanno bella mostra di sé svariate forme di pane, che vediamo anche alle spalle del rivenditore.

Diamo due sole dimostrazioni della rilevanza economica assunta progressivamente dai *pistores* a Roma: l'esistenza di un *collegium pistorum* e la vicenda di Eurisace.

La nascita e lo sviluppo di una corporazione dei panettieri, o *collegium pistorum*, è raccontata in tutti gli studi, moderni e contemporanei, sull'argomento. Mancano però le fonti coeve ad attestarla, anche se alcuni studiosi ne arrivano a fissare persino la data di fondazione: 168 a.C., cioè subito all'indomani della prima attestazione di presenza di panificatori nell'Urbe. Ne troviamo però notizia in alcune iscrizioni parietali⁴³ e nel Digesto del *Corpus Iuris Civilis*, dove Gaio dichiara esplicitamente l'esistenza di tale sindacato e Giulio Paolo riferisce di norme di esenzione per i panificatori dall'obbligo della tutela⁴⁴.

Da queste documentazioni si è inferita anche una certa rilevanza politica della corporazione, ma le fonti antiche non autorizzano a pensare in questo senso. Quella che è certa è la constatazione, anche attraverso tali attestazioni, del progressivo sviluppo della tecnica, della

commercializzazione, del miglioramento qualitativo del pane come cibo sulla mensa dei Romani, nonché del crescente prestigio socio-economico di chi lo produceva.

Anche la famosa testimonianza del fornaio romano Eurisace lo dimostra. Nel monumento funebre che si trova presso Porta Maggiore a Roma, egli fa sfoggio della sua ricchezza, accompagnata dal vanto della rilevanza sociale evidentemente conseguita. Per la moglie Atistia, il fornaio Eurisace elevò una tomba, che ne custodiva le ossa in un'urna (ora al Museo delle Terme) che aveva la forma di madia o paniere; nel fregio che corre sopra il monumento di Porta Maggiore sono rappresentate tutte le fasi del procedimento di panificazione: la pesatura e la macinazione del grano, la setacciatura della farina, la preparazione dell'impasto, poi la pezzatura e infine l'infornata del pane.

Sotto, sul travertino del monumento funebre, che è un piccolo edificio a pianta trapezoidale, troviamo un tipo di decorazione che l'ha reso famoso anche iconograficamente con i suoi elementi circolari: essa rappresenta gli elementi caratteristici di un forno, come sacchi e impastatrici che ritornano nella rappresentazione del fregio sovrastante. Ripetuta sui tre lati in forma sostanzialmente uguale,

troviamo l'iscrizione *Est hoc monimentum Marcei Vergilei Eurysacis pistoris, redemptoris, apparet*, cioè: “Questo sepolcro appartiene a Marco Virgilio Eurisace, fornaio, appaltatore, apparitore”. Probabilmente Eurisace fornaio era liberto di quel Marco Virgilio di cui portava il nome; deve essere vissuto nella seconda metà del I secolo a.C., dato che il monumento è datato tra il 30 e il 20 a.C. A riprova dell'importanza della testimonianza sociale che abbiamo di fronte, sta il fatto che il monumento non venne abbattuto quando qui più tardi venne aperta la Porta, per l'attraversamento dell'acquedotto di Claudio, terminato nel 52 d.C.: una testimonianza di quel tipo di lavoro e del beneficio che esso produceva nella sua città.

GIAN ENRICO MANZONI
gianenrico.manzoni@unicatt.it

Docente a contratto di Didattica del Latino,
Università Cattolica di Brescia
Lecturer of Didactics of Latin,
Catholic University of Brescia

¹ Così è, ad esempio, nell'Iliade XIX, 306, dove il cibo solido, cioè *sítos*, è contrapposto alle bevande. Anche in senso giuridico troviamo la stessa valenza: una causa per alimenti è chiamata in Iseo 3,9, *sítou dike*.

² Scrive Cesare nel *De bello Gallico* 5,1, che gli Elvezi, dopo la morte di Orgetorige, bruciano tutto il cibo che non possono portare con sé dalle città abbandonate: *reliqua privata aedificia incendunt, frumentum omne, praeter quod secum portaturi erant, comburunt*.

³ Così ritiene, ad esempio, F. Landucci, *L'alimentazione nel mondo antico*, «Nuova secondaria», 3, XXX, 2012, p. 44.

⁴ Si verifica in varie posizioni, tra le quali davanti a *-l-* seguita da consonante: così *columen/culmen, stolidus/stultus*; cfr. V. Pisani, *Grammatica latina storica e comparativa*, Rosenberg & Sellier, Torino 1962, p. 15.

⁵ Antica misura greca di capacità, corrispondente a circa 52 litri.

⁶ P. Garnsey, W. Scheidel, *Cities, Peasants and Food in Classical Antiquity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, p. 184. Attesta la provenienza dal Bosforo di 400.000 medimni di grano Demostene, *Contro Leptine* 31, frutto della benevolenza del re del Bosforo Leukon.

⁷ P. Garnsey, *Famine and food supply in the Graeco-Roman world*, tr. it. *Carestia nel mondo antico*, La Nuova Italia, Scandicci 1997, pp. 129 ss., con rassegna critica delle teorie precedenti sull'argomento.

⁸ E' il caso del raccolto dell'anno 329-328 a.C., che conosciamo grazie ai registri degli *epístatai* o sovrintendenti di Eleusi, IG II² 1672, che mostrano un'annata cattiva, mentre nello stesso anno i dati da Lemno sono a favore di un'annata ricca; cfr. P. Garnsey, *Carestia nel mondo antico*, cit., p. 137.

⁹ L'affermazione è sulla bocca dello stratega ateniese Nicia in VI, 20,4.

¹⁰ M. C. Amouretti, *Le pain et l'huile dans la Grèce antique*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris 1986, p. 125.

¹¹ Per esempio nelle *Ecclesiastice* di Aristofane, al v. 606.

¹² Lo stesso termine indicava in greco anche lo strumento o chiave con cui si tendevano le corde della lira.

¹³ *Italico nullum equidem comparaverim candore ac pondere* (63).

¹⁴ Lo ipotizza: J. André, *L'alimentation et la cuisine à Rome*, Klincksieck, Paris 1961, p. 53.

¹⁵ Si pensa all'equivalenza della *puls* romana alla *maza* greca, sia in termini di ingredienti, sia di funzione sociale come alimento povero: così ritengono molti studiosi, tra i quali J. Auberger, *Manger en Grèce classique: la nourriture, ses plaisirs et ses contraintes*, Presses de l'Université Laval, Québec 2010, p. 46.

¹⁶ *Ennius, antiquissimus vates, obsidionis famem exprimens offam eripuisse plorantibus liberis patres commemorat.*

¹⁷ Accolto dal Vahlen, *Ennianae poesis reliquiae*, Hakkert, Amsterdam rist. 1967, come frammento da collocarsi tra i *Libri incerti*, e attribuito invece, pur in forma dubitativa, dallo Skutsch al libro IV. Cfr. O. Skutsch, *The Annals of Q. Ennius*, Oxford 1985, pp. 610-611.

¹⁸ E' la tesi di J. André, *L'alimentation et la cuisine à Rome*, cit., p. 52.

¹⁹ La fonte è Gellio III, 3.

²⁰ *Epist. ad Luc.* 18, 10.

²¹ Svet., *Aug.* 24.

²² Plinio, XVIII, 81. Degli *adorea liba* parla anche Virgilio, *Aen.* VII, 109, cioè focacce di farro, o spelta. Le mangiano i Troiani nel noto episodio delle *mensae*, per cui vedi l'Appendice.

²³ Il panettiere poteva quindi scegliere se impiegare o meno il *fermentum*, e quindi produrre un pane azzimo o no. Cfr. I. Gozzini Giacosa, *Mense e cibi della Roma antica*, Piemme, Casale Monferrato 1986, p. 32.

²⁴ Cfr. W. Deonna, M. Renard, *A tavola con i Romani*, Pratiche Editrice, Parma 1994, p. 45, sulla base della testimonianza di Plutarco, *Quaest. Rom.* 85, 284F.

²⁵ Sembrano essere equivalenti i contenuti delle due mani, nella battuta del vecchio Euclione nell'*Aulularia* di Plauto: *altera manu fert lapidem, panem ostent altera*, cioè in una mano porta una pietra, nell'altra mette in mostra un pane.

²⁶ *Sat.* 5, 68-69: *uix fractum, solidae iam mucida frusta farinae*. I *frusta* (bocconi del pane) sono dunque *mucida* (ammuffiti).

²⁷ *De agri cultura* 157, 9: *si non, dato panem purum ibidem madefaciat*.

²⁸ *Satyr.* 66,2.

²⁹ Si comprende dunque l'etimologia della parola focaccia, dal latino *focacia(m)*, quindi cotta sul *focus*, fuoco, focolare.

³⁰ Le equivalenze con la tipologia di pane moderna sono in G. Race, *La cucina del mondo classico*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1999, p. 184.

³¹ Sempre Plinio, XVIII, 105. La *siligo* è dunque il termine che indica sia il grano comune (per esempio in Columella, *R.r. l.* II, 5, 2), sia la farina da esso prodotta. Nel passo già citato di Giovenale, V, 69 ss., il pane tenero, riservato al padrone di casa, è impastato con la *siligo*: *Sed tener et niueus mollique soligine fictus /seruatur domino*. Seneca, *Epist. ad Luc.* 119, 3 contrappone il pane *plebeius* a quello *siligineus*, come esempi di qualità diverse: ma entrambi i tipi servono a sfamare. *Tener* e *siligineus* sono detti contemporaneamente del pane buono in *epist.* 123, 2.

³² L'episodio è raccontato da Svet., *Caes.* 68.

³³ Svet., *Aug.* 76-77.

³⁴ Svet., *Nero* 48.

³⁵ Sappiamo che era prodotto con miele, vino, latte, olio, pepe e frutti canditi: cfr. A. Dosi, F. Schnell, *Le abitudini alimentari dei Romani*, Quasar, Roma 1992, p. 55.

³⁶ In realtà il termine non sembra collegato con la *festinatio*, come scrive Plinio, bensì col fatto di essere rigirato durante la cottura; cfr. il greco *strépho* = giro, rivolto.

³⁷ Tutte queste notizie ci vengono da Plinio, XVIII, 107.

³⁸ Cic., *In Pisonem* 67,12.

³⁹ *Divinae institutiones* I, 20,33.

⁴⁰ *Aen.* I, 257-296.

⁴¹ *Fasti*, VI, 381-382: *Quodcumque est solidae Cereris, cava machine frangat, / mollitamque manu duret in igne focus*.

⁴² Ma il nome potrebbe essere quello di un candidato alle elezioni municipali di Pompei, leggibile sull'esterno della casa del fornaio Terenzio Neo.

⁴³ E. Forcellini, *Lexicon totius Latinitatis, s. v. Collegium pistorum*: "apud Gruter, *Inscript[iones antiquae totius orbis Romani]*, Heidelberg 1603], 81,10 e 255,1".

⁴⁴ III, 4,1: *item collegia Romae certa sunt, quorum corpus senatus consultis atque constitutionibus principalibus confirmatum est, veluti pistorum et quorundam aliorum, et naviculariorum, qui et in provinciis sunt*. Ancora a 27,1,46: *Qui in collegio pistorum sunt, a tutelis excusantur, si modo per semet pistrinum exercent: sed non alios puto excusandos quam qui intra numerum sunt. Urbici autem pistores a collegiarum quoque filiorum tutelis excusantur*.

**The representation of food subjects in the roman
pictorial decoration of Vesuvius area**

**La raffigurazione di soggetti alimentari nella decorazione
pittorica residenziale romana di area vesuviana**

CARMEN QUADRI

Art and food are two founding pillars of human experience, as it can be demonstrated by a cursory look at the history of mankind. The main focus of this paper is a survey of their relationship in the context of ancient Rome, in particular during the chaotic period between the late Republic and the first Imperial Era (1st century BC - 1st century AD), a time of deep upheavals both for the State and for individuals. On the basis of a study of the rich corpus of so called still-life paintings coming from Vesuvio area - dramatically but luckily survived through history - I'll try to discuss artistic, social and emotional meanings of food representations, as they appear from the wall decoration system of private Pompeian houses

Benché intuitivamente il rapporto tra arte e cibo sembri essere uno dei pilastri dell'esperienza, non solo estetica, dell'individuo, al tema non pare sia stata dedicata attenzione nel passato dagli studi di settore. Expo 2015 si rivela pertanto un'occasione estremamente favorevole per indagare questo argomento. Una delle aree tematiche della manifestazione è così dedicata a "Art & Food"¹ con un'esposizione - curata da Germano Celant - che si occupa "di investigare il multiforme campo di relazione fra l'arte e l'alimentazione nell'arco cronologico che si estende dal 1851 anno della prima Esposizione Universale (Great Exhibition of the Works Industry of All Nations di Londra), snodo simbolico dell'epoca moderna, all'attualità"². Focalizzazione ridotta al solo segmento dell'arte contemporanea, dunque. Tuttavia una relazione tra il mondo dell'arte e quello dell'alimentazione sembra rintracciabile in tutto il corso della storia. In questa sede mi limiterò alle rappresentazioni alimentari nelle decorazioni parietali abitative di età romana, provenienti dall'area vesuviana, con particolare riferimento ai siti di Pompei, Ercolano, Oplontis, Boscoreale.

Tale scelta presenta due vantaggi: in primo luogo essa consente di condurre l'analisi su un corpus sufficientemente considerevole di reperti³; in secondo luogo offre la possibilità - eccezionale per il mondo classico - di mettere in rapporto le opere con i reali contesti abitativi, pure in gran parte conservati in virtù dell'eruzione del Vesuvio del 79 d.C., che, come è noto, "sigillò" l'area pompeiana fino agli scavi settecenteschi. Questo secondo aspetto in particolare si rivela particolarmente interessante: per quanto piccoli, i quadretti con soggetti alimentari erano collocati all'interno di una decorazione parietale di grandi superfici che sempre, nel mondo romano, è intimamente correlata al sistema architettonico su cui è disposta. Essa è forse addirittura definibile come "insieme funzionale unitario", inserito in ciò che a sua volta può essere immaginato come un sistema complesso, dalle molteplici e profonde implicazioni sociali e politiche, la "casa" (*villa* o *domus*) romana⁴. Come è stato scritto, questa "era un centro di comunicazione sociale e di autorappresentazione dimostrativa"⁵, dotato di una "funzione sociale" che risultava "determinante ai fini sia della disposizione

spaziale delle camere e delle sale, sia della scelta dell'allestimento decorativo”⁶.

Considerate alla luce di questa impostazione, le raffigurazioni di soggetto alimentare pongono a loro modo una piccola sfida di comprensione: come si inseriscono nell'evoluzione del gusto abitativo, pure riscontrabile a Pompei? Come interagiscono con la decorazione delle pareti? Quali associazioni evocano? Quale tipo di spettatore presuppongono e che rapporto plausibilmente instaurano con lui?⁷

Le fonti antiche soccorrono solo parzialmente nella risposta a questi quesiti: sicuramente non aiutano a far chiarezza i racconti - non privi di sapore aneddótico - che evocano dipinti di uva eseguiti con tanta verosimiglianza da entrare in gara con la natura⁸ o i richiami alla pittura, anche di crudo realismo, presenti nella riflessione filosofica greca⁹.

D'altro canto la raffigurazione di soggetti quotidiani e minuti, tra cui anche cibi e vivande, maturata nella temperie ellenistica, in particolare alessandrina e pergamena, dovette godere di una certa fortuna¹⁰. Nella sua *Naturalis Historia* Plinio il Vecchio parla in questi termini di *Piraeicus*¹¹, pittore probabilmente vissuto tra il IV e il III secolo a.C: da annoverare tra quelli *minoris picturae celebres in penicillo, [...] arte paucis postferendus*¹², egli *tonstrinas sutrinisque pinxit et asellos et obsonia ac similia, ob haec cognominatus rhyparographos, in iis consummatae voluptatis, quippe eae pluris venire quam maximae multorum*¹³. I termini usati da Plinio inducono a credere che si trattasse di opere per così dire di consumo e decorative: la parola *rhyparographus*, un calco dal greco, indica un pittore specializzato in dipinti di un genere inferiore, rappresentanti oggetti comuni e di poco conto, in grado probabilmente di andare incontro al gusto del grande pubblico. In realtà la mancanza di testimoni superstiti impedisce di fare supposizioni: le opere di cui parla Plinio sono *pinakes*, dipinti su tavola, che sono totalmente andati perduti. E le pitture pompeiane, se da un lato - come si vedrà - aiutano a far luce su come dovevano presentarsi questi *pinakes*, dall'altro aumentano il numero di interrogativi. Basti qui dire che, come è stato notato, tutte le pitture di “natura morta” dell'area vesuviana non

presentano mai cibi cotti, risolvendosi - significativamente - per lo più in composizioni di ceste e frutti¹⁴.

Qualche cosa si può dire su un altro genere di pittura di alimenti, ricordata da Vitruvio nel *De architettura*, chiamato *xenia*. Esso era localizzato nelle piccole stanze destinate agli ospiti all'ingresso delle case greche:

Praeterea dextra ac sinistra domunculae constituuntur habentes proprias ianuas, triclinia et cubicula commoda, uti hospites advenientes non in peristylia sed in ea hospitalia recipiantur. Nam cum fuerunt Graeci delicatiores et fortuna opulentiores, hospitibus advenientibus instruebant triclinia, cubicula, cum penu cellas, primoque die ad cenam invitabant, postero mittebant pullos, ova, holera, poma reliquasque res agrestes. Ideo pictores ea, quae mittebantur hospitibus, picturis imitant, xenia appellaverunt. Ita patres familiarum in hospitio non videbantur esse peregre, habentes secretam in his hospitalibus libertatem¹⁵.

Utilizzando il termine *xenia*, quindi, si evocava l'ambito - politico e sociale - dell'ospitalità, un vero e proprio caposaldo del sistema dei valori greco: erano infatti essi i piccoli doni (alimentari!) che il padrone di casa faceva trovare al proprio ospite. Ora, se la “designazione con tale aggettivo sostantivato di pitture in cui tali doni erano rappresentati è documentata, nella greco e nella latinità antiche superstiti in questo solo passo vitruviano”¹⁶, è anche vero che il termine permane con una certa vischiosità per un lungo periodo di tempo nell'ambito culturale romano. Sono *Xenia* gli epigrammi che compongono il tredicesimo e penultimo libro di Marziale (I sec.d.C.)¹⁷ e sempre con *xenia* sono indicate delle composizioni pittoriche nell'opera, tarda, della fine del II-inizi del III secolo d.C. di Flavio Filostrato¹⁸: questo a conferma sia “che gli antichi usassero effettivamente questo nome per le nature morte”¹⁹, sia del perdurare di una certa abitudine percettiva, pur nella diversità dei frangenti e dei contesti sociali e politici, all'interno della storia di Roma. E in effetti una parte considerevole dei quadretti a noi giunti rappresenta per l'appunto *pullos, hova, olera, poma relisquasque res agrestes*. In realtà, almeno altri due parametri devono essere considerati. In primo luogo, il principio che - quantomeno nella trattatistica architettonica e retorica - sembrava

informare sia le raffigurazioni pittoriche sia le orazioni: il *decor*, ovvero l'appropriatezza di ciò che viene rappresentato all'argomento e al luogo²⁰; in secondo luogo un ordinamento cronologico. La Roma della tarda repubblica non è certamente la Roma del principato né quella della prima età imperiale, o quella della crisi del III secolo dopo Cristo. Lo stesso vale per Pompei, che conosce una notevole trasformazione nel corpo sociale e politico nell'arco di tempo compreso tra la fase osca del II secolo a.C. e la sua tragica fine nel I sec. d.C.²¹, quando ormai molte delle antiche proprietà erano passate di mano. Si è supposto che gli antichi dignitari della città si fossero allontanati almeno dopo il 62 d.C. e al loro posto fosse subentrato un nuovo ceto, composto da famiglie di liberti, che probabilmente "avevano accumulato il proprio patrimonio con il commercio e i negozi e, in parte, in breve tempo"²²: le loro necessità abitative, ciò che costoro chiedevano alle loro case, ciò che volevano rappresentassero e le funzioni che dovevano svolgere saranno state diverse dai *domi nobiles* del I secolo a.C., in competizione sulla scena politica.

Una carrellata in diacronia sui dipinti a tema alimentare nelle aree residenziali delle case romane sembra confermare questa suggestione²³. Rappresentazioni di cibi compaiono a partire dal secondo stile, caratterizzato da una esuberante architettura, smaccatamente illusionistica, che ordina e articola la parete²⁴. Essi compaiono dapprima nelle grandi ville suburbane del I secolo a.C., quando il fenomeno dell'*asiatica luxuria* stava ormai conquistando l'aristocrazia della città e della provincia, informando in maniera inarrestabile - nonostante le recriminazioni formali del moralismo ufficiale - lo stile di vita dei romani.²⁵ È stato detto che queste pitture "non avevano soltanto la funzione di ampliare lo spazio reale, bensì anche di offrire stimoli associativi per evocare un ambiente splendido"²⁶ da offrire agli occhi dei *clientes* e dei visitatori, che - secondo itinerari definiti - si trovavano a girare per tablini, *oeci* e peristili²⁷. E il mondo che queste rappresentazioni devono evocare è quello degli splendori orientali, dei *paradeisoi* delle corti ellenistiche, in particolare alessandrino e pergameno, cantato anche nella poesia idillica greca. La

dimora gentilizia, ambiente osmotico tra vita pubblica, rappresentazione di sé e affari privati, finisce per assorbire in sé tratti culturali mutuati dal mondo greco di recente conquista: biblioteche, ginnasi, ambulatori e giardini, pinacoteche, persino licei vengono riprodotti o rievocati nelle case.²⁸ Possedere originali greci, o riprodurne l'atmosfera, è sinonimo di distinzione, ma anche possibilità di accedere ad un mondo altamente evocativo. Risalgono a questo periodo le pitture di un cubicolo della villa di *Fannius Synistor* a Boscoreale, oggi al Metropolitan Museum a New York e quelle del triclinio 14 e dell'*oecus* 23 di Oplontis, per la cui esecuzione è stata proposta la medesima bottega di pittori²⁹. Ed è in questi ambienti, affollati di prospettive, che troviamo alcune tra le più belle raffigurazioni di alimenti, in forma di offerte votive alla divinità. Nel caso del cubicolo di Boscoreale, esse compaiono su più pareti: su quella di fondo, dove veniva disposto il letto, è ritratto un giardino con pergolato e muro di cinta, sotto cui si apre una grotta con una fontana, evocativo forse di un paesaggio sacrale (*fig.1*). Sul bordo del parapetto dipinto che separa il finto portico dal giardino è posta una coppa di vetro colma di frutti³⁰. Su una delle pareti laterali, inquadrato da due colonne all'interno di un sapiente incastro prospettico di architetture dipinte, si staglia un santuario a *tholos*, ai piedi del quale sono poggiati su due parapetti frutti votivi (si riconoscono dei melograni e delle mele cotogne); in primo piano altri oggetti di culto (*fig 2*). Altri *poma* posti come offerte si ritrovano in posizioni analoghe nei quadri laterali, che riempiono - senza soluzione di continuità - l'intera stanza, senza preoccupazioni per una logica unitaria³¹ (*fig 3*). Come è stato detto, il fatto che "queste pitture vengano interpretate così spesso come aree sacre, è dovuto al carattere sacro dei giardini principeschi delle decorazioni ellenistiche"³². È importante a questo punto sottolineare come gli stessi elementi si ritrovino in un cubicolo di una casa di Pompei (IV, *Ins. Occ*, 41), ascrivibile agli anni 40-30 a.C.³³ (*fig 4*). L'insieme, comunque di qualità, è nel complesso meno elegante della decorazione di Boscoreale: le aperture dei piani architettonici sono semplificate; l'illusionismo ottico fortemente ridotto; le proporzioni tra gli oggetti

volutamente sfalsate. Eppure ritornano, quasi montati su una parete nuova, gli elementi votivi della villa di Fannio Sinistore: due esili colonne sormontate da una trabeazione inquadrano un tempietto a *tholos*, dentro al quale si distingue la statua di Venere Anadiomene³⁴; dietro al tempio si intravedono le fronde degli alberi di un boschetto sacro che spuntano oltre il muro di cinta; davanti due figure di probabili offerenti, eccessivamente piccole, e due frutti, eccessivamente grandi. Ai lati della scena, su un tramezzo di cinabro rosso vivo sono appesi, esageratamente fuori scala, una coppa di pesci, sulla sinistra, e di pernici, sulla destra, in entrambi i casi appesi per la bocca³⁵. Ancora più a destra, oltre un'infilata di tre finte colonne, una fontana, che ricorda molto da vicino quella del cubicolo di Boscoreale. Allo stesso ambiente pertiene con molta probabilità un frammento (ora conservato al Museo Archeologico Nazionale di Napoli - inv. 9847) con maschera e lepre appesa, ugualmente da considerare come un'offerta rustica, bucolica, alla divinità³⁶.

Il gusto per l'illusionismo tipico delle pitture di II stile si ritrova in un altro capolavoro della pittura romana, la decorazione del triclinio principale e dell'*oecus* 23 della cosiddetta Villa di Poppea a Oplontis. Nel primo caso un cesto di vimini pieno di fichi verdi e neri, dal felice cromatismo, si trova collocato su una mensola sormontata da un arco, aperto sul cielo azzurro. Di strabiliante freschezza e naturalismo è la resa dei frutti: alcuni, spaccati, mostrano allo spettatore la loro invitante maturità (*figg.* 7-9). Nel secondo caso, un altro vaso di frutti, questa volta una coppa di vetro trasparente, traboccante di *poma* di diverse sfumature ambrate, si trova collocato nella parte alta della decorazione della stanza, quasi in equilibrio sulla parte terminale del parapetto (*fig.* 10-11). Più in basso, è dipinto un cesto velato con frutta, mele rosse e pomi bruni (forse prugne), davanti a una fiaccola di tipo alessandrino posta di traverso e decorata di spighe (*fig.* 12). Siamo di fronte ad una pittura di eccellente qualità, in un contesto di altissima committenza, per il quale il ricordo degli aneddoti sulla gara tra natura e pittura di ascendenza greca non sembra poi così fuori luogo. Su un'altra parete della stessa stanza, la finta architettura ospita una fagianotta, un gruppo di due mele e un

grappolo d'uva bianca da tavola, un dolce coperto di glassa rossa adagiato su un'alzata d'argento (*fig.* 13)³⁷.

Il gusto abitativo di questa fascia di committenti, il fascino evocato dall'aura di ricchezza che promana dall'Oriente ellenizzato rivissuto sulle pareti di casa, diventa a poco a poco il modello da imitare, come confermano i dipinti dell'*oecus* 22 della Casa del Criptoportico di Pompei (I, 6, 2)³⁸. Nel registro superiore dell'ambiente, scandito dal succedersi di erme dipinte, il proprietario di questa abitazione, che con un cospicuo dispendio di denaro aveva ampliato una precedente modesta casa ad atrio facendo erigere nel giardino un criptoportico (da cui il nome dell'edificio)³⁹, volle che fosse dipinta una serie di *pinakes*: è l'origine delle nature morte autonome⁴⁰ (*fig.* 14). Piccoli quadretti, chiusi da finte sportelli le cui ante vengono rappresentate aperte, simulano la raffigurazione di scene di diverso genere. Tra di esse, un galletto che volta repentino il capo verso un cesto colmo di frutta e sul cui bordo è appoggiato un tovagliolo bianco, decorato con una striscia orizzontale scura, e frangiato. (*fig.* 15)

La tipologia decorativa del III stile⁴¹ sembra limitare la possibilità di inserire rappresentazioni alimentari nell'ornamentazione pittorica, sebbene non manchi un esempio di eccellente qualità proveniente nuovamente da Oplontis. Sul soffitto del *calidarium* si trovano raffigurazioni di mele, formaggi, datteri ed altri elementi, dipinti in quadretti autonomi collocati sotto edicole chiuse superiormente da conchiglie, in cui sono collocati figure di offerenti⁴² (*fig.* 19). Sono opere in un certo senso di passaggio: se l'aggancio con il mondo votivo non viene meno, garantito com'è dalla figurette, forse associabili a dapiferi, gli alimenti rappresentati hanno guadagnato - come invero già nella pinacoteca della Casa del Criptoportico - uno spazio rappresentativo autonomo. Il passo verso una presenza al tutto autonoma, fino ad occupare spazi più importanti della parete, è davvero breve (*fig.* 20).

Ed in effetti questo è ciò che accade nel I sec. d.C., nelle pitture di IV stile⁴³, nel periodo della fervente ricostruzione seguita al terremoto del 62 d.C. A quest'epoca risale il numero maggiore di opere di "natura morta". Come si è detto, l'aspetto sociale della

città è molto cambiato. Nuovi personaggi hanno acquisito potere e ricchezza, che presumibilmente ora vogliono mostrare e spendere. Forse, come è stato proposto, il modello per loro è ora la villa tardo-repubblicana, con la sua inconfondibile aura⁴⁴. Forse è la nuova *luxuria*, quasi innaturale⁴⁵, che si celebrava alla corte imperiale della dinastia giulio-claudia ad attrarre perdutamente questi nuovi ricchi, come il Trimalcione di Petronio. Per tutti probabilmente vivere in villa è il sogno di una vita, tanto più che gli spazi per una reale partecipazione politica diventano sempre più esigui nel corso del I secolo d.C. Parecchi di questi proprietari sono liberti, che, proprio nell'ultimo periodo di Pompei, costruiscono la propria residenza, magari inglobando lotti adiacenti. Si è parlato di "grandi raffigurazioni per piccoli sogni"⁴⁶ a proposito dei dipinti di questa stagione e effettivamente le pitture alimentari sembrano - almeno ad una prima, parziale analisi, confermare il quadro. La Casa dei Vettii (VI, 15, 1), il complesso di case acquistate da Cornelio Tages (noto anche come Casa dell'Efebo, I 7,10.12), la Casa della Fontana Piccola (VI 8, 22-23) - abitazioni in cui si manifesta il nuovo gusto caratterizzato da un "aberrante *mixtum compositum*"⁴⁷, la cui finalità non è l'eleganza di un progetto figurativo unitario, ma la possibilità di suscitare "molteplici stimoli immaginativi" in grado di aiutare la rievocazione e l'immedesimazione in un mondo idilliaco - sono tutte decorate da scene di natura morta⁴⁸. Prova, al minimo, della diffusione pervasiva di questo tipo di decorazione, che ora si trova non solo nelle sale di ricevimento, eventualmente associate al banchetto, come parrebbe logico (*oeci* o *triclinia*), ma anche in sale di rappresentanza, come i tablini, o all'ingresso della casa. Nella maggioranza dei casi, le rappresentazioni sono stereotipate e ripetitive, tanto da far supporre che dipendessero da repertori di botteghe specializzate. I cibi riprodotti sono in numero esiguo, affatto riconducibili alla varietà dell'esuberante cultura gastronomica dei ricchi attestata dalle fonti. Spesso sono polli spennati, lepri o selvaggina, o verdure,

alimenti per i quali è comunque facile trovare riscontri con testi letterari coevi, soprattutto quelli, come gli epigrammi di Marziale, che descrivono in maniera più vivida la società del tempo⁴⁹. In almeno un caso, è possibile agganciare i dipinti alle convenzioni sociali: si tratta delle notevoli raffigurazioni provenienti dalla Casa dei Cervi di Ercolano (*figg. 21-23*), ora ricomposti a polittico nei quadretti del Museo Archeologico Nazionale di Napoli⁵⁰. In una di esse, sono rappresentati i datteri e le monete, una d'argento e un aureo di età claudia, che era consuetudine scambiarsi durante i *Saturnalia*, le feste di fine anno, rievocate nei versi di Marziale⁵¹. Allo stesso modo l'affresco raffigurante un drappo con petali e datteri, proveniente dalla casa di M. Fabius Rufus (VI, *Insula Occidentalis*, 22) (*fig. 24*)⁵², raffigura un'abitudine attestata nei banchetti più fastosi e descritta anche da Petronio, consistente nel fare cadere sui commensali come dono durante il pasto frutti, frutta secca, focacce e fiori, in precedenza collocati su drappi sospesi, scossi al momento opportuno. Non è difficile credere che queste decorazioni fossero allusive della piacevolezza del vivere, dello stare bene in società, della ricchezza tanto agognata e ora finalmente goduta, in grado di portare, anche solo per il breve volgere di una sera in luoghi lontani, vagheggiati con la fantasia⁵³.

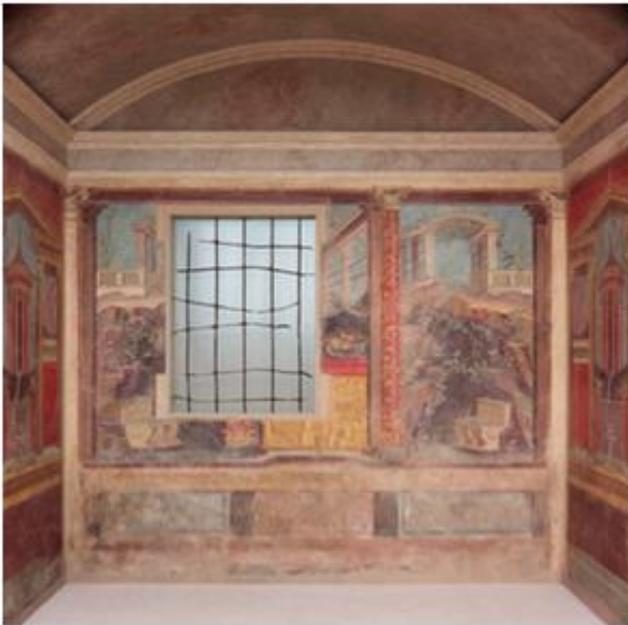
Seguire l'evoluzione di questo soggetto iconografico nei contesti abitativi e civili diventa difficile dopo l'eruzione del Vesuvio. Eppure il tema non sembra mai venire meno: riapparirà, in altre vesti, in ambiti nuovi e con significati inediti, nelle rappresentazioni funerarie romane e poi nell'arte iconografica. Ma a quel punto una selezione di alimenti si caricherà di profondi significati simbolici e religiosi.

CARMEN QUADRI

carmen.quadri@istruzione.it

Docente di Lettere, Culture della materia, Università di Bergamo
Teacher assistant, University of Bergamo

La raffigurazione di soggetti alimentari nella decorazione pittorica residenziale romana di area vesuviana - figure



1 - *Decorazione di parete con giardino, grotta e cesto di frutta, cubicolo, dalla villa di Fannius Synistor, Boscoreale, oggi New York, Metropolitan Museum, II stile*



2 - *Decorazione di parete con tholos e offerta votiva, cubicolo, dalla villa di Fannius Synistor, Boscoreale, oggi New York, Metropolitan Museum, II stile*



3- *Veduta di insieme, cubicolo, dalla villa di Fannius Synistor, Boscoreale, oggi New York, Metropolitan Museum, II stile*



4 - Decorazione di parete con tholos, da Pompei, VI, *Insula Occidentalis*, 41, cubicolo (17), parete sud, oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, II stile



5 - Decorazione di parete con offerte votive ad una statua di divinità, cubicolo, dalla villa di *Fannius Synistor*, Boscoreale, oggi New York, Metropolitan Museum, II stile



6 - Decorazione di parete con anatre e caprioli (o antilopi), da Ercolano, Villa dei Papiri, oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, II stile



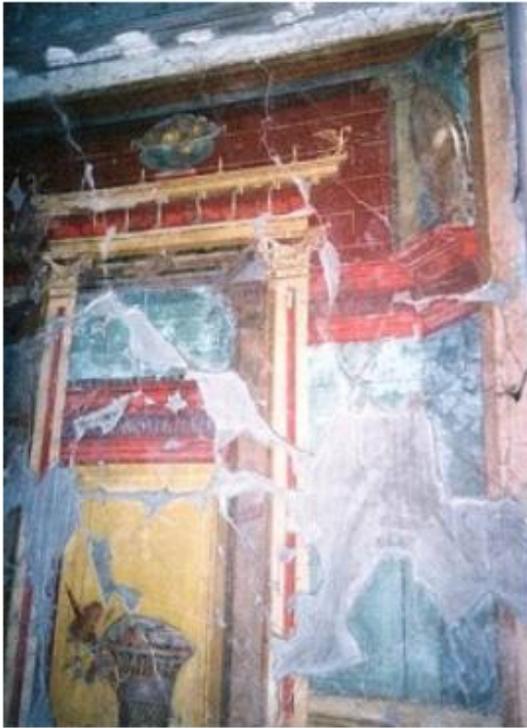
7 - Veduta d'insieme, da Ercolano, Villa dei Papiri, oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, II stile



8 - *Veduta d'insieme*, triclinio 14, cosiddetta Villa di Poppea, Oplontis (Torre Annunziata), II stile



9 - *Cesto di vimini colmo di fichi*, part., triclinio 14, cosiddetta Villa di Poppea, Oplontis (Torre Annunziata), II stile



10 - *Veduta d'insieme, oecus 23 - parete nord, Oplontis (Torre Annunziata), cosiddetta Villa di Poppea, II stile*



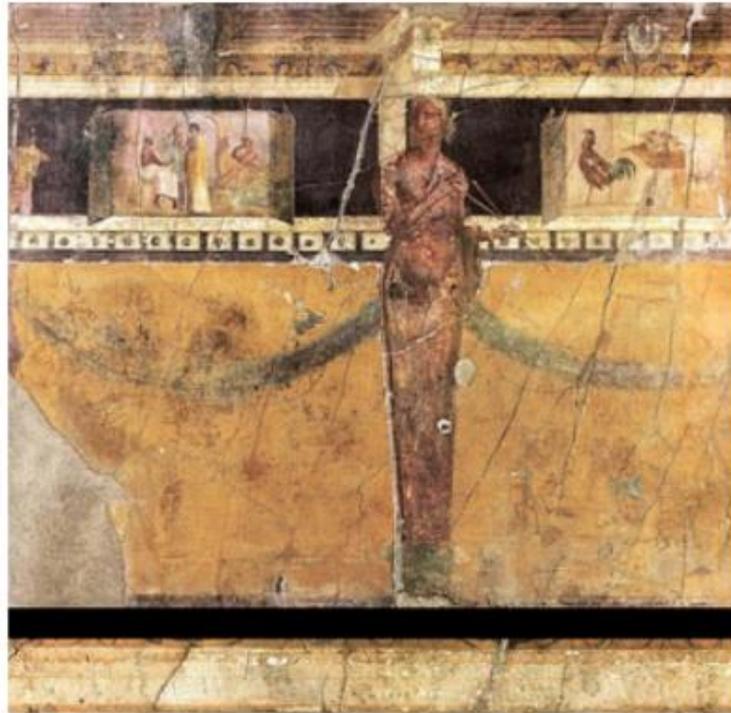
11 - *Vaso di poma, part. oecus 23 - parete nord, Oplontis*



12 - *Cesta di vimini e fiaccola alessandrina, part., oecus 23, parete nord, Oplontis (Torre Annunziata), cosiddetta Villa di Poppea, II stile*



13 - *Torta, part. oecus 23 - parete est, Oplontis (Torre Annunziata), cosiddetta Villa di Poppea, II stile*



14 - *Struttura architettonica e decorativa della parete, part., Oecus 22, parete sud, Pompei, Casa del Criptoportico (I, 6, 2), Il stile*



15 - *Pinax con galletto e cesta di frutta, part., oecus 22, parete sud, Pompei, Casa del Criptoportico (I, 6, 2), Il stile*



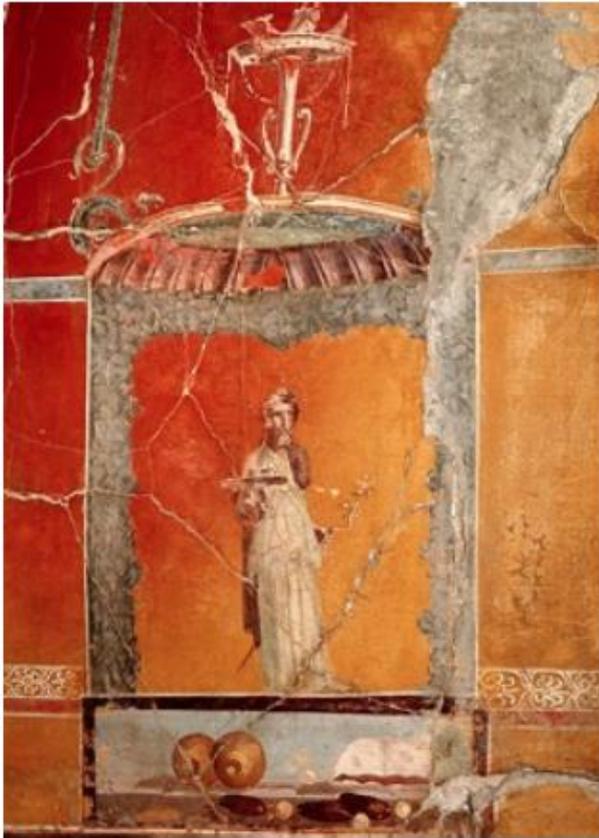
16 - *Struttura architettonico-decorativa con pinakes, disegno ricostruttivo, Pompei, Casa delle Vestali (VI, 1, 6) peristilio 39, IV stile*



17 - *Frutta in vasi di vetro e terracotta*, da Pompei, *Praedia* di Giulia Felice (II, 4, 3), tablino 92, oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, IV stile



18 - *Suppellettili da cucina, uova, uccelli, vaso d'argento, tovagliolo*, da Pompei, *Praedia* di Giulia Felice (II, 4, 3), tablino 92, oggi Napoli, Museo Archeologica Nazionale, IV stile



19- *Figura di offerente, mele, formaggio e datteri, soffitto del caldarium, Oplontis (Torre Annunziata), cosiddetta Villa di Poppea, III stile finale*



20- *Frutta, uovo, pollo e altri commestibili, da Pompei, Tempio di Iside (VIII, 7, 28), portico est, tratto nord, oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, IV stile*



21 - *Quadretti con soggetto alimentare, da Ercolano, Casa dei Cervi (IV, 21) oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, IV stile*



22 - *Quadretti con soggetti alimentari (Xenia?)*, da Ercolano, Casa dei Cervi (IV, 21) oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, IV stile



23 - *Quadretti con soggetti alimentari*, da Ercolano, Casa dei Cervi (IV, 21) oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, IV stile



24 - *Drappo con petali e datteri*, da Pompei, Casa di M. Fabius Rufus, (VII, *Insula Occidentalis*, 22), oggi Napoli, Museo Archeologico Nazionale, IV stile

¹<http://www.expo2015.org/it/esplora/aree-tematiche/art-and-food>

² *Ibidem*

³ Sotto il nome di “natura morta” sono recensiti circa trecento pezzi tra dipinti, mosaici e suppellettili (cfr. S. De Caro, *La natura morta nelle pitture e nei mosaici delle città vesuviane*, Electa Napoli, Napoli 2011, p. 21. Il volume di riferimento è J.M. Crosille, *Les natures mortes campaniennes. Répertoire descriptif des peintures de nature morte du Musée Nationale de Naples, de Pompéi, Herculaneum et Stabies*, Latomous, Bruxelles 1965). A margine va peraltro registrata una difficoltà di ordine lessicale e concettuale: per classificare questi dipinti si adopera una categoria mutuata dalla teoria dei generi della storiografia artistica di età moderna (cfr. S. De Caro, *La natura morta*, cit. p. 8; *Id.*, *Due “generi” nella pittura pompeiana: la natura morta e la pittura di giardino*, in A. De Franciscis, K. Schofeld et al., *La pittura di Pompei. Testimonianze dell’arte romana nella zona sepolta del Vesuvio nel 79 d.C.*, Jaca Book, Milano 1991, p. 257). I centri propulsori della natura morta seicentesca sono le Fiandre (Francoforte e Hanau) e la Spagna (Toledo), cui si aggiunge - nella ricostruzione di Mina Gregori - la Lombardia, dove secondo la studiosa erano da lungo tempo germinate le condizioni perché questo genere si sviluppasse: l’osservazione della realtà, marca caratteristica della pittura rinascimentale lombarda che aveva dato luogo ad un “orientamento realistico e antiidealistico comune nell’Italia padana”; l’apertura di lunga data al mondo fiammingo e la continua riflessione sul lascito di Leonardo “per quanto riguardava la conoscenza della natura e [...] l’interesse preminente per i fenomeni naturali e per la loro spiegazione scientifica” (M. Gregori, *Due partenze in Lombardia per la natura morta*, p. 15 in *La natura morta italiana. Da Caravaggio al Settecento*, Firenze, Palazzo Strozzi, 26 giugno - 12 ottobre 2003, catalogo della mostra, a cura di M. Gregori, Electa, Milano 2003). È indubbiamente possibile operare suggestionanti associazioni di marca tipologica tra le opere antiche e quelle moderne, all’interno di una specie di “storia del genere”, tanto più se, come pare, il recupero degli *xenia* nei circoli umanistici tardocinquecenteschi italiani sortì una certa influenza sugli artisti (*ivi*, p. 23; E. Acanfora, *Le origini della natura morta*, in *La natura morta*, cit. p. 58). Tuttavia non va dimenticato che il periodo di affermazione di questo tipo di dipinti coincide con l’affermazione della scienza galileiana e con un acceso dibattito intorno alla natura. A mero titolo esemplificativo: il *Canestro di frutta* di Caravaggio è degli ultimissimi anni del Cinquecento; le composizioni floreali di Jan Brueghel all’Accademia Carrara di Bergamo datano agli anni Dieci del XVII secolo (http://www.lacarrara.it/la-collezione/cerca/?_sf_s=brueghel&_sfm_wpcf-da=1320+2000, *ad vocem*; l’artista continuerà a dipingere fino a oltre gli anni Cinquanta:); le nature morte con strumenti musicali di Evaristo Baschenis nel medesimo museo si collocano negli anni Sessanta (http://www.lacarrara.it/la-collezione/cerca/?_sf_s=baschenis&_sfm_wpcf-da=1320+2000, *ad vocem*); Giordano Bruno muore nel 1600; l’*Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari* di Galileo è del 1612, il *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* del 1632; la prima edizione delle *Meditazioni metafisiche sulla filosofia prima* di Cartesio esce nel 1641. Infine non vanno trascurate le implicazioni simbolico-allegoriche - di un mondo intriso di religione cristiana - delle nature morte seicentesche.

⁴ Sul legame tra pittura e architettura nello spazio della parete, cfr. E.M. Moormann, *La pittura romana fra costruzione architettonica e arte figurativa*, in *Romana Pictura. La pittura romana dalle origini all’età bizantina*, Rimini, Palazzi del Podestà e dell’Arenario, 28 marzo-30 agosto 1998, catalogo della mostra, a cura di A. Donati, Electa, Milano 1998, pp. 14-32. Sugli aspetti sociali delle decorazioni nelle case romane, cfr. A. Wallace-Hadrill, *Case dipinte. Il sistema decorativo della casa romana come aspetto sociale*, in *Roma. La pittura di un impero*, Roma, Scuderie del Quirinale, 24 settembre 2009-17 gennaio 2010, catalogo della mostra, a cura di E. La Rocca, Skira, Ginevra-Milano 2009.

⁵ P. Zanker, *Pompei*, Einaudi, Torino 1993, p. 14.

⁶ *Ivi*, p. 17.

⁷ “Anche nel mondo dei romani occorre considerare assieme quel che si guarda e le condizioni nelle quali si trova lo spettatore” (G. Susini, *Comunicare per immagini, nel mondo dei Romani*, in *Romana pictura*, cit. p. 11). Per un’introduzione sulla struttura architettonica della casa romana in relazione agli usi sociali e alla presenza dei visitatori: G.L. Grassigli, *La casa*, in M. Torelli, M. Manichelli, G.L. Grassigli, *Arte e archeologia del mondo romano*, Longanesi, Milano 2008, pp. 251-257).

⁸ Come la gara di tra Parrasio e Zeusi, riferita da Plino (*Nat. Hist.* XXXV, 65-66. Il brano è presentato e discusso in M. L. Gualandi, *L’antichità classica. Le fonti per la storia dell’arte*, Carocci, Roma 2014, p.170 e *passim*, cui si rimanda anche per un inquadramento teorico dei problemi posti dall’arte antica, condotto sulla ricognizione delle testimonianze letterarie).

⁹ Così Aristotele, in un famoso brano della *Poetica* (IV. 1448b): “L’imitare è congenito fin dall’infanzia nell’uomo, [...] e attraverso l’imitazione si procura le prime conoscenze; dalle imitazioni tutti ricavano piacere. Ne è indizio ciò che avviene nell’esperienza. Anche di ciò che ci dà pena vedere nella realtà godiamo a contemplare la perfetta

riproduzione, come le immagini delle belve più odiose e dei cadaveri” (in M. L. Gualandi, *L'antichità classica*, cit., p. 162. Il brano è discusso *passim*; le eventuali ripercussioni della posizione aristotelica in campo figurativo sono analizzate in S. De Caro, *La natura morta*, cit., pp. 9-10). Di dipinti di oggetti autonomi, anche alimentari, non è possibile parlare fino all'età ellenistica, essendo le rappresentazioni precedenti, pure attestate, tutte riconducibili ad un ambito sacrale e rituale, in particolare di marca funeraria: *ivi*, pp. 8-9, 39-41 e A. Corso, E. Romano, traduzione e commento al libro sesto di Vitruvio, *De Architectura*, II, a cura di P. Gros, Einaudi, Torino 1997, p. 995 n. 251.

¹⁰ Che i dipinti di “natura morta” pompeiana siano riconducibili a originali ellenistici o quanto meno a quell'ambito culturale è cosa ormai acquisita dagli studi, tanto da poter proporre accostamenti “di atmosfera” tra epigrammi dell'*Antologia Palatina* e singoli dipinti (cfr. S. De Caro, *La natura morta*, cit., in particolare p. 33 per un suggestivo avvicinamento tra il cesto di frutta del dipinto con Priapo all'ingresso della pompeiana Casa dei Vettii (VI, 15, 1) e un epigramma di Filippo di Gadara del I sec. d.C.).

¹¹ Plinio, *Nat. Hist.* XXXV, 112.

¹² “(tra i maestri) del pennello celebri per pitture di categoria inferiore, essendo secondo a pochi in fatto di arte” (trad. it. e note di A. Corso, R. Mugellesi, G. Rosati: Gaio Plinio Secondo, *Storia naturale*, V, Mineralogia e Storia dell'Arte, libri 33-37, Torino, Einaudi 1988, p. 415).

¹³ “Dipinse botteghe di barbieri e di calzolai, asini, vivande e simili per cui fu chiamato *rhyparographus*. In questi soggetti, d'altra parte, dimostrò abilità e determinazione se le sue opere furono vendute a maggior prezzo che le più grandi di molti altri” (*ibidem*). Il passo è presentato e discusso in M.L. Gualandi, *L'antichità classica*, op. cit., pp. 422-423 e *passim*. Si noti che il termine *obsonia* (vivande) è attestato in Cicerone e in Nepote ad indicare più propriamente il companatico, in particolare pesci, legumi e frutta. In greco il termine si riferisce a “vivande preparate in modo speciale, aromatizzate o cotte” (F. Eckel, *Natura morta*, in *Enciclopedia dell'arte antica*, ora http://www.treccani.it/enciclopedia/natura-morta_%28Enciclopedia_dell%27_Arte_Antica%29/)

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ “Inoltre a destra e a sinistra sono costruite casette aventi proprie porte, triclini e camere adeguate, affinché gli ospiti che arrivano siano accolti non nei peristili, ma in tali appartamenti per ospiti. Infatti i Greci quando furono più raffinati e di condizioni più benestanti, per gli ospiti che arrivavano preparavano triclini, camere, stanze con provviste e il primo giorno li invitavano a cena, il seguente mandavano polli, uova, verdura, frutta e altri prodotti agricoli. Pertanto i pittori con pitture si ispiravano a quei doni che erano inviati agli ospiti e le chiamarono *xenia* (doni ospitali). Così i padri di famiglie nell'appartamento per ospiti non avevano la sensazione di trovarsi fuori casa, godendo in questi ambienti per ospiti di una riservata liberalità” (Vitruvio, *De Arch.*, VI. 7. 4; trad. it. e commento di A. Corso e E. Romano, Vitruvio, *De Architectura*, II, cit.)

¹⁶ *Ivi*, p. 995 n. 251.

¹⁷ E *Aphoreta*, “doni da portar via” il XIV. Come si vedrà, entrambi i libri di Marziali sono stati messi in relazione con i soggetti rappresentati nelle nature morte. (S. De Caro, *La natura morta*, cit., p. 27, e - per i singoli quadretti: 57, 75, 76, 79, 88, 90, 109, 111; V. Sampaolo, *Le nature morte*, in *La pittura pompeiana*, a cura di I. Bragantini e V. Sampaolo, Electa, Milano 2009)

¹⁸ S. De Caro, *La natura morta*, cit. p. 8, Id., *I soggetti umili nella pittura romana: la natura morta*, in *Roma. La pittura*, cit., p. 77. Su Filostrato e le sue *Immagini* (*Eikónes*) come fonte per la storia dell'arte antica: M. L. Gualandi, *L'antichità classica*, cit.

¹⁹ S. De Caro, *La natura morta*, p. 8

²⁰ M. L. Gualandi, *L'antichità classica*, cit., pp. 23 seg., anche per l'avvicinamento tra il brano di Vitruvio relativo ai principi di giudizio estetico di un edificio e la trattatistica retorica.

²¹ Una ricostruzione di questa trasformazione e delle sue ricadute sull'immagine urbana è in P. Zanker, *Pompei*, cit.

²² *Ivi*, p. 216

²³ Data la vastità del tema, mi limiterò qui alla trattazione di alimenti commestibili, cotti o crudi, ad esclusione dei pesci, un soggetto di fatto suscettibile di letture in più direzioni. Vanno almeno ricordate però le pitture da cucina e quelle dei larari (con un'insistita ricorrenza della raffigurazione di offerte di uova). Un raggruppamento tematico, basato sul comune filo conduttore della *utilitas*, è in S. De Caro, *La natura morta*, cit., p. 21.

²⁴ Dall'inizio del I secolo alla prima età augustea. Per una panoramica sulla pittura romana: I. Baldassare, A. Pontrandolfo, A. Rouveret, M. Salvatore, *Pittura Romana*, Federico Motta Editore, Milano 2002

²⁵ Per un quadro di riferimento sui mutamenti artistici avvenuti a Roma a partire dal II secolo a.C. a seguito dell'arrivo copioso di opere d'arte greche dopo la conquista di Roma in Oriente: M. Menichietti, *Arte e lotte politiche fra tarda repubblica e impero*, in M. Torelli, M. Menichietti, G. L. Grassigli, *Arte e Archeologia*, cit., pp. 90-117.

²⁶ P. Zanker, *Pompei*, cit., p. 153

²⁷ Per motivi politici, questo tipo di concezione artistica e architettonica occuperà in prima battuta le ville suburbane della nobiltà e degli *homines novi* romani, per poi estendersi - nel corso del tempo - anche alle *domus* di città di provincia, come Pompei, i cui *domi nobiles* erano ansiosi di uniformarsi al clima dettato dalla metropoli, di partecipare alla vita politica prima e di compiacere il *princeps* poi, in una dialettica che, come si vedrà, giungerà a toccare anche i nuovi ricchi à la Trimalcione nel I sec. d.C.

²⁸ I. Baldassare, A. Pontrandolfo, A. Rouveret, M. Salvatore, *Pittura Romana*, cit., pp. 81 e seguenti. Come emblema di questa situazione viene spesso portato come esempio Cicerone, e la dicotomia che si profila tra la verecondia con la quale si schernisce nelle vesti di oratore o di accusatore, quando l'assunzione e il rispetto dei valori del *mos maiorum* è elemento irrinunciabile per la realizzazione delle proprie ambizioni politiche (evidente nel molte volte citato processo a Verre) da un lato e molte delle lettere private all'amico Attico (che dalla Grecia gli procura pezzi da collezione,) testimonianze appassionate del suo amore per il mondo dell'arte ellenistica. Le *villae* di Cicerone, in campagna, diventano la realizzazione del sogno "alla greca" nel quale molti intellettuali romani si cullarono negli anni tormentati della fine della Repubblica.

²⁹ S. De Caro, *La natura morta*, cit., p. 18

³⁰ Si noti che la coppa di frutti è stata messa in relazione con la pratica degli *xenia*: I. Baldassare, A. Pontrandolfo, A. Rouveret, M. Salvatore, *Pittura Romana*, cit., p. 95

³¹ "È significativo che ai committenti non interessasse la coerenza delle prospettive da un punto di vista di "logica spaziale" e di contenuto. Più importante era la ricchezza e la varietà delle immagini. Proprio in ville piccole si dipingevano, le une accanto alle altre, le più differenti prospetti e vedute, spesso in ambienti angusti" (P. Zanker, *Pompei*, cit., p. 153, che cita come esempio proprio il *cubiculum* di Boscoreale)

³² *Ibidem*

³³ Oggi al Museo Archeologico Nazionale di Napoli, Inv. 8549. L. Rocco, *Tholos*, in *La pittura pompeiana*, cit., scheda 72, con bibliografia precedente e S. De Caro, *La natura morta*, cit., scheda 16.

³⁴ Anche nel *cubiculum* al Metropolitan era presente una raffigurazione con offerte votive in prossimità di una statua (*fig.5*)

³⁵ Il rapporto tra questo tipo di raffigurazione votiva e forme analoghe di marca letteraria presenti negli epigrammi dell'*Antologia Palatina* è stato a più riprese indagato da Stefano De Caro (*ibidem*) Forse riconducibile a questo contesto, o ai *paradeisoi* e alle riserve di caccia delle corti orientali, è uno splendido brano ad affresco, proveniente dalla Villa dei Papiri di Ercolano, ora al Museo Archeologico Nazionale di Napoli (*fig. 6*) (Inv. 8759 - S. De Caro, *La natura morta*, cit., scheda 20). Verosimilmente discendente da un perduto originale forse alessandrino, il quadretto rappresenta delle anatre appese e, in basso dei caprioli (questi ultime sono state anche interpretate come antilopi e l'intera composizione ricondotta alla fauna nilotica (V. Sampaolo, in *Romana pictura*, cit., scheda 8)

³⁶ L. Rocco, *Tramezzo con maschera e lepore appesa*, in *La pittura pompeiana*, cit., p.scheda 73.

³⁷ S. De Caro, *La natura morta*, cit, schede 21-24, con bibliografia.

³⁸ *Ivi*, schede 13-15; M. Papini, scheda I.4, in *Roma. La pittura*, cit.

³⁹ Zanker, *Pompei*, cit., p. 199.

⁴⁰ Anni dopo, in pieno IV stile, una struttura architettonico-decorativa simile si ritroverà nella Casa delle Vestali (VI, 1, 6.), peristilio 49 (*fig. 16*. S. De Caro, *La natura morta*, cit, scheda 37, con bibliografia). Nel IV stile in generale si registra la ripresa di questa partimentazione della parete, anche in maniera semplificata: le nature morte si disporranno in maniera indipendente sul registro superiore, come nel caso dei celebri quadretti provenienti dai *praedia* di Giulia Felice, oggi al Museo Archeologico Nazionale di Napoli (*Ivi*, schede 36, 35, 39, 40, 41, con bibliografia; figg.17-18)

⁴¹ Dall'età augustea (ultimi decenni del I secolo a.C.) fino alla prima metà del I secolo d.C.

⁴² *Ivi*, scheda 34

⁴³ dalla II metà del I secolo d.C., in particolare associazione con l'edificazione della *Domus Aurea* di Nerone (iniziata dopo l'incendio del 64 d.C)

⁴⁴ P. Zanker, *Pompei*, cit. p. 182 e *passim*.

⁴⁵ Vedi l'attacco contro la *luxuria*, la brama per il lusso, in Seneca, *Naturales Quaestiones*, che si meraviglia delle contraffazioni della natura da essa prodotte alla ricerca del godimento e dello stupore (III, 17), appuntandosi su esempi tratti dal mondo gastronomico (III, 18).

⁴⁶ P. Zanker, *Pompei*, cit. p.199

⁴⁷ *Ivi*, p. 208

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ Va inoltre segnalata la vischiosità del tipo iconografico riconducibile all'offerta votiva, ora laicamente privo di collocazione in un tempio, e collegato al repertorio visivo degli epigrammi ellenistici (S. De Caro, *La natura morta*, cit.,

in particolare per il tema epigrammatico dell'offerta morta e dell'animale vivo, che ignaro del suo prossimo futuro sacrificale, becca la frutta, più volte replicato nel *corpus* considerato).

⁵⁰ *Ivi*, schede nn. 45-48; 51-54 con bibliografia; F. Grasso in *La pittura pompeiana*, cit., schede nn. 174-177

⁵¹ *Ivi*, p. 369; S. De Caro, *La natura morta*, cit.

⁵² *Ivi*, scheda n. 124; F. Grasso in *La pittura pompeiana*, cit., scheda n. 192

⁵³ P. Zanker, *Pompei*, cit., tanto più in un periodo di forte ripiegamento interiore, quali i secoli della Roma imperiale.

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

iNonno.

An app to enhance the historical, cultural and artistic heritage of Lombardy through the witnesses of older people

FRANCESCA MARTINELLI - ALESSANDRA MAZZINI - ANDREA LAZZARI

iNonno is an application designed for smartphones and tablets with the purpose to enhance the historical, cultural and artistic heritage of Lombard territory through the witnesses of older people. The application promotes intergenerational dialogue combining the power of storytelling with an innovative and attractive technology for new generations. iNonno has been created in order to promote Expo 2015's purposes in schools, to tell culinary habits, recipes and historic restaurants, markets and stores of Lombardy and to become an original and innovative "guidebook" for tourists who visit the Lombard cities. The project has been developed within the framework of the International Doctoral School on "Human capital formation and labour relation" of the University of Bergamo and it has been co-financed by the Lombardy Region.

iNonno, why? Structure and purpose of the project

The application *iNonno* supports the rediscovering of history through a system of maps and geolocalisation. The project was born with the purpose of promoting the heritage of the cities of Lombardy, Milan, Bergamo and Brescia.

The platform hosts video interviews, audios, texts and photos of older people who tell anecdotes and historical experiences contextualised with historic introductions. Collaborations with associations that deal with older people and archives that made available their patrimonies guaranteed the wealth of contents.

The witnesses are available both through a map and divided into thematic areas. In addition, special sections contain events related to the historical-cultural memory and local traditions (witnesses, conferences, etc.) and opportunities for voluntary work within social cooperatives and retirement homes.

The first purpose of *iNonno* is to allow a new approach to history for middle school students as integration to the history program.

The second purpose is to enhance the memory of older people, who most often do not have the opportunity to participate in the city life, spreading their cultural heritage and local cultural identity.

Therefore, the project is in reference to EU's policies for active ageing and precisely to the second area of intervention, "Active involvement and participation of older people in society". Within this area, EU affirm that older people have the time and energy to continue to make an important contribution to society, for example as responsible and active citizens undertaking voluntary work in their local communities and more widely, as carers for both the younger and the older generations within their own families, and as consumers for new products and services¹.

The third purpose is to support voluntary activities in retirement homes and social cooperatives in order to create a link between the young users of the application and older people. University traineeship and networking sections in the application have been developed to enhance this connection, to suggest events and to provide information about voluntary activities.

Lastly, the project aims to become an "alternative" guide to the cities involved by offering the opportunity to visit and discover their secrets through a view filtered by time. With Expo2015, *iNonno* could be a different way for tourists to be aware of the recent history of the city of Milan, Bergamo and Brescia.

An app focusing on the human person

The educational idea at the base of the application *iNonno* was born within the International PhD School “Human Capital Formation and Labour Relations” and it is structured around the concept of “person” understood in its integrity, unitary and totality.

The referring perspective is the pedagogical one, which, on the contrary of other human sciences, brings with it “something more” and calls into question the ethical dimension of the person. Unlike educational sciences (psychology, anatomy, anthropology sociology, etc.), pedagogy is a discipline that goes beyond the “theoretical logic” and the epistemic knowledge of experience.

The word “pedagogy” derives from the Greek words *pâis*, *paidós*, a subject in growth, and from *agogé*, a transport, a relational, physical and emotional movement induced from music in the person, or *agein*, that means to lead, to guide in an active way. The aim of pedagogy is, therefore, the fulfilment of oneself. It aims, in fact, “to give meaning” to the educational experience of the subject in growth, mobilizing educational sciences, but while the educational sciences are limited to consider what happened in the past, pedagogy goes beyond and considers the person in its wholeness of spiritual, moral, psychological, social and cultural aspects that make it unique and unrepeatable.

In this framework, the increase and the valorisation of the human being do not dissolve with the beginning of the adulthood, but are destined to perpetuate. With this approach all phases of life are considered of equal value and education becomes a never definitive process.

At first, the association between pedagogy and old age could seem to be forced but the etymology of the term “pedagogy” attests that the man is “for his whole life” the protagonist of the educational movement. For this reason the old age is not only a weakening process, but also a process of construction and renewed of potentialities. Ageing therefore means not only loss, decay, and maladjustment, but it is also an occasion for the realization of oneself.

The senile condition is currently marked by an enormous contradiction: on one side, a greater longevity; on the other side, a defective social representation of old age. Pedagogy supports the possibility to continue to grow throughout

life, preserving the quality and the sense of the existence. The project *iNonno* wants to reflect on the ways in which this progressive aging of the population can be transformed in order to redesign social services, to reformulate political training and to gather new professional perspectives for young people. *iNonno* has been created, therefore, from the knowledge that:

the subdivision of the familiar networks, the anonymity of the community, the recourse to healthcare techniques increasingly standardized and the conception of the human capital in merely economic and functionalist terms are realities that push like a centrifuge force towards a marginalization, if not towards a true and own expulsion, of the same idea of aging².

While young people’s mnemonic patrimony is poor and future oriented, in older people the memory becomes a fundamental instrument through which, watching one’s own history and one’s own experience, you take stock of your life.

However, this so-called “individual memory” seems to have a subjective value in the older people because it seems completely inconsequential for the community social and productive development. Older people are characterized as collectors of memories because of their experiences, but they are also considered insignificant and precarious by a society that nowadays is in perpetual evolution. As a result older people feel expelled from social life and they often begin to develop feelings of inadequacy, uselessness and isolation³. But older people nowadays, as in the past, are an archive of knowledge, competency, experiences and traditions. They are a precious cultural patrimony that must not be lost and that, if communicated and readapted, can become a resource and an opportunity for growth, above all, for the younger generations.

If a human action is what it is only if performed with intentionality, *lógos*, freedom and responsibility⁴, in the same way the reflection on the accumulated practical experience fortifies these last ones and helps to perfect «the practical *orthos lógos* of everyone»⁵. In other words, man is made in order to learn from his own experiences and to perfect the knowledge that oversees human actions.

This is the reason why the older people demonstrate, also according to Aristotle, greater *phrónesis* than youth, and it is without question an adequate instrument to produce knowledge and to promote the human actions.

Moreover, the reflection on the own personal experience is a necessary way, but not sufficient, to improve everyone and everything. As the human action is imprinted to wholeness, the *phrónesis* of everyone has to be transformed in the *orthos lógos* of all and the narration is the more effective instrument to do this. In order to improve the *orthos lógos* of everyone, which means to educate people in imitating other people's actions (*mimesis*), the use of stories is necessary to translate human actions into literature, witness, and biography⁶.

In this framework, the treasure of knowing represented and guarded by older people becomes an indispensable patrimony for the community. To let it happens, this heritage has to become memory. And at the same time memory, for being truly such, has to be communicated, to be narrated. As Chiosso writes:

The reflection on one's word sends back, in its turn, the value of dialogue and the pedagogical meaning of narration not in an autobiographical sense, but as a description or an explanation of an event that is the root of history that continues to involve us. The presumed end to "the great narrations" declared by the post-modern culture, a recall to the exemplary narration, proposes the attempt to restore a virtuous circuit between subject, community, sense of belonging and "I listen to the other". Education cannot afford to disregard the transmission of that nucleus of memories, of facts, and of values around which every social group acknowledges and it is identified, otherwise it risks to be dissolved. But beyond the memory function (individual's history is always inserted in the history of the communities to which it sends back the collective identity), the narration constitutes also the moral background within individual and group's choices are placed, becoming the compass of collective virtues.

Through narration and encounter, "the other" enters in us and prevents that tradition crystallizes and flattens the habit in order to become instead "a personal process", whose permanent validity roots in the intimate disposition of man to conserve memory in his own identity⁷.

Man, in its integrity and complexity, is the bearer of the past, and the past is accumulated in the mind and in the body, which in turn are imprinted and determined by it. But the imprint of the past does not sink into man like as he experiences it passively. On the contrary, the time becomes memory when the man reconstructs it in a dynamic and creative way, interpreting it. "To make memory" man performs intentionality, freedom, responsibility and *lógos* and these *actus umani* are those that make the person what it is⁸. Older people experienced it in a deeper way, and that make them become keepers of memory. When memory becomes narration it activates a creative dimension that is proper to any novelistic structure and events, and goes beyond a rigorous historical reference in order to become *historic narration*⁹. And the memory is always mediated, a filtered history told by someone.

For this reason, the voices of the old protagonists of *iNonno* can tell the history of the city like no historic book could do, transforming it in an interactive, dynamic and accessible matter.

This platform has the purpose to keep the traditions and local history alive by showing to young people their roots and helping them to realize the importance of memory. Through storytelling, the historic memories are spread to the entire community.

iNonno has been embraced by older people with enthusiasm because it gave them the opportunity to challenge the stereotypical image of decline, inactivity, passivity too often associated to older people. The image they gave to the group of research during the encounters hold, had been an image of older men that want to tell about themselves and to renew their image as an active resource of the social community.

In establishing a dialogue with the active subjects of Lombardy (cooperatives, retirement homes for the older people, etc.), the project focused its attention to the European Commission purposes of "Active Ageing" and operated in order to endorse the "social" value of the older people, for example, through the voluntary work that goes beyond the "economic" productivity of the older people. This social value must not be underestimated because it contributes to guarantee the general well-being of society

more than the economical one. So *iNonno* offers an opportunity of participation to the older people who want to remain active subjects and not to become passive objects of social and cultural policies.

Moreover *iNonno* offers a concrete opportunity to its users (above all the students of the middle school) to become active protagonists of the educational process subtended to the use of this app. Users have the chance to get in touch with associations and agencies that deal with older people and to undertake voluntary work, becoming an active part of the intergenerational exchange on which is based the application.

From Plan to Product

During the project management phase – carried out between July and December 2014 – the research team decided to focus the project on the cities of Milan, Bergamo and Brescia, specifying partners and collaborators. At first, contacts had been made with agencies and associations working with older people and with archives, institutes and museums in order to access to document patrimonies and photos and reconstruct the city's history.

The application development had been committed to a student enrolled at the II year of LMCCI¹⁰ of the University of Bergamo. He shifted his master thesis object on the production of an application and the team accepted his proposal with the purpose to involve a high number of university students in the project.

In September 2014 the group of research specified the application structure and the technological tools needed with the student. In the following months, the team recognized as essential the purchase of the annual premium membership of Como.com, an on line software that supports the development of applications. Following the group instructions, the student structured the app. Step by step the team verified his progresses and assigned him new tasks.

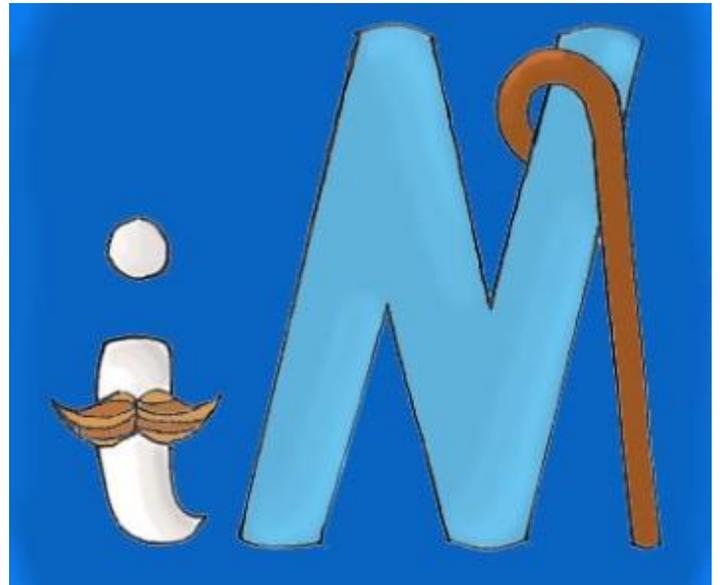


Figure 1 - *iNonno*'s logo (original draw by Simona Valotti).

In this first phase, it had also been contacted the university staff in charge to: activate the mail inonno@unibg.it; obtain the authorisation to create an *iNonno* YouTube channel; introduce *iNonno* also through the university social network; constitute the *iNonno* webpage¹¹ on the university website.

To involve even more students, a PhD student and tutor of the Department of Human and Social Sciences of the University of Bergamo had been selected and a traineeship related to *iNonno* for the students enrolled in the bachelor in Educational Studies and especially in the curriculum “Elderly People’s Adviser” had been established. Only one traineeship related to the *iNonno* project had been activated and a third-year female student – enrolled in the curriculum “Social and Community Adviser” – had carried out a 150 hours internship at the Auser association of Bergamo. The aim of the internship was to participate in daily activities and promote new ones, enriching the contents of the application and verifying its efficacy in relation to its purposes. Among others, the mainly activities of the traineeship related to *iNonno* had been the interviews to the older people and the coordination of specific activities, such as a day focus on local recipes.

Ph.D. students edited the collected contents (written witnesses, videos, recipes, photos, local proverbs, dialectal expressions, etc.) verifying their educational and historic

value. A database had been created and all the contents had been subdivided and classified.

At last, the team got in touch with a student enrolled in the first year of the Academy Fine Arts of Brera (Milan) who designed and drew the background and the logo of the application (see Appendix, Figure 1 and Figure 2) in respect to the main target and the project message.

During the creative phase – carried out from the beginning of October 2014 – the researchers started to interview older people with semi-structured interviews recorded (audio and video when possible) after a release signature. At the same time, had been purchased specific books and collected archive material. Then the team chose the editing criteria and edited the contents also adopting specific technological tools, such as the online software video editor Powtoon.com. Furthermore, the Ph.D. student in charge of the historical research analysis prepared historic introductions to context the witnesses, while the responsible of didactics proposed a first hypothesis of tutorial cards. Then had been started the procedure to register the brand *iNonno* at the Chamber of Commerce of Bergamo.



Figure 2 - *iNonno*'s background (original draw by Simona Valotti).

The final phase had been articulated in three steps: the communication activity, in order to promote the application (social network, press); the launch of *iNonno* onto the market, with its upload to Google Play¹² and to the Apple store¹³; the regular on going update of contents.

Geography of contents

The contents are available from the homepage of the application and they are organised in section (see Appendix, Figure 3) divided in the following groups:

- Contents: “Themes and Locations” (“Temi e Luoghi”); “Videos” (“Video”); “Audios” (“Audio”).
- Networking: “Talk with the grandfather” (“Parla col nonno”); “LiveAlbum”; “Instagram”; “Events” (“Eventi”).
- Map: “Map” (“Mappa”).
- Usability: “Tutorial”, “EDU”.
- Information about the project: “The project” (“Il progetto”); “Credits”.

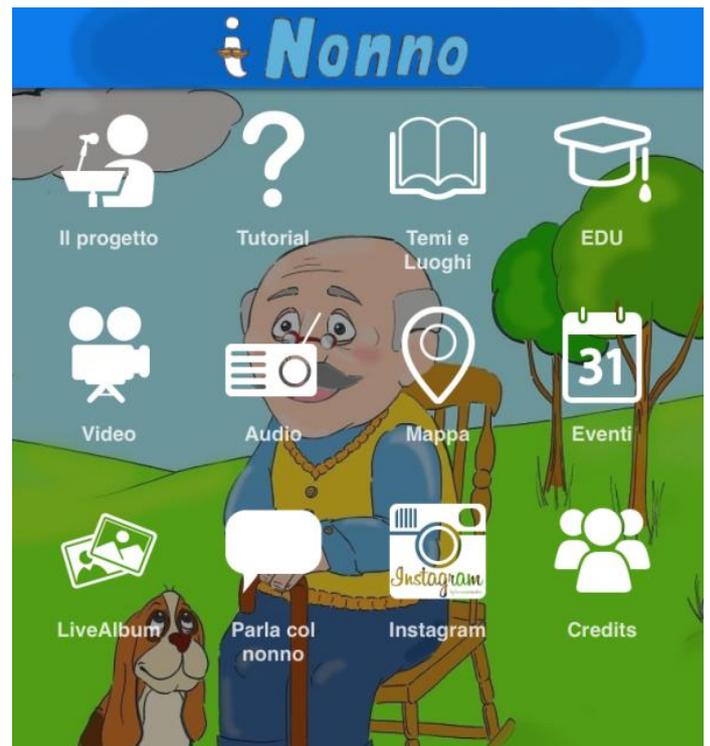


Figure 3 - *iNonno*'s homepage.

The section “Themes and Locations” is the main section of the application and consists of seven categories, namely “Milan” (“Milano”); “Bergamo”, “Brescia”, “World War II” (“Seconda Guerra Mondiale”), “Protests of 1968” (“1968 e dintorni”), “Years of Lead” (“Anni di piombo”)

and “Food’s stories” (“Storie di cibo”). Each category has audios, videos and texts. Every content page is composed by the witness title, an old photo, an historic introduction, a link to the witness and a link to the association to which the older person belong.

“Videos” section is a link with *iNonno App*¹⁴, the *iNonno* YouTube channel. “Audios” section is a link with *iNonno* archive in *Pluriversiradio.it*¹⁵, the podcasting service of the University of Bergamo.

To the networking group belong: “Talk with the grandfather” which collects the contacts of institutions and associations available to host volunteer; “LiveAlbum”, a space where to upload photos while using *iNonno*; the social network Instagram, adopted to spread *iNonno* developers activities; and “Events”, a space dedicated to the suggestion of activities developing and sharing historic memory, such as conferences or exhibitions.

“Map” contains the map system that allows the user to download the witnesses or the documents related to a location or suggested by the geolocalisation.

“Tutorial” and “EDU” sections help users to benefit from the application. In “Tutorial” there are videos (linked to a playlist on the YouTube channel) that explains *iNonno* functions. “EDU” is the section dedicated to the school and consists of tutorial cards and instructions to use *iNonno* in classrooms.

“The project” and “Credits” include detailed information about *iNonno*, i.e. a project presentation, names and project’s developers contacts.

Partners

The Department of Human and Social science of The University of Bergamo has been the organizational headquarters of the project.

Starting from the pedagogical purpose of the project, at first the group of research contacted some local institutions and associations in contact with older people and that were available to host interviewers.

So the team identified as project partners the R.S.A. “Il Nuovo Focolare di S. Maria di Loreto” in Milan, the Auser Association in Bergamo and the Association “F. Balestrieri-Anziani in linea Onlus” in Brescia. The choice to conduct most of interviews in social cooperatives and

retirement homes had the purpose to develop a network between them and the world of the young users of *iNonno* in order to establish a voluntary system.

Keeping this purpose as reference, the research group got also in touch with other associations of the Bergamo’s territory, such as consortia of cooperatives (“Ribes” and “Lynxs”) and associations (the healthcare facility “Politerapica - Terapie della Salute”, the social cooperative “Servire”, the volunteer organization “Primo Ascolto Alzheimer”, the “Centro Terza Età Santa Caterina”, the “Associazione Anziani e Pensionati Osio Sopra” and “Aiuto Per L’Autonomia”). All there associations proved to be available to host trainees and volunteers.

iNonno also belong to the project “Bergamo Longeva” organised by Bergamo Municipality in collaboration with the Department of Human and Social sciences of The University of Bergamo. “Bergamo Longeva” highlights the feasibility of a careful ageing in an active dimension through the activities proposed by the “Unità operativa Anziani” that works in various sectors of intervention in relation to different kinds of users. In the University the initiative gave life to research and applied research activities. It has also be presented during graduate courses, master classes and specific seminars.

Furthermore, the team involved the Association “Casa della Memoria” in Brescia, which gave the opportunity to access its historic archives and documents. This Association was established in December 2000 by the Association of the victim’s families of Loggia square’s massacre (strage di piazza Loggia), by the Municipality and by the Province of Brescia as a centre of activities and documentation about the Loggia square’s massacre and on the so-called “strategy of tension”. The Association had been engaged in scientific research, exploration, acquisition of documentation, led by a spirit of strict historical analysis, in order to achieve a complete reconstruction and interpretation of facts. Every year the association organises events to remember the anniversary of the massacre.

Lastly, in particular for the city of Milan, had been contacted the online and independent newspaper *MilanoFree.it* and the publishing house *Meravigli Edizioni*

which supported *iNonno* with photos, archives' documents and recipes.

Technological tools

Building an application for smartphones and tablet had not been easy and it could have been carried out in two ways: creating the application for iOS or Android (operating systems respectively of Apple and Google/Samsung) through specific programming languages; adopting a support software able to develop an application avoiding programming languages.

The group of research chose the second way after a meeting with the master student who became the app developer of *iNonno* and who wrote his thesis about it. The competences of the student – now graduated in Modern languages for communication and international cooperation – did not allow him to deal with a real programming language. For that purpose, thanks also to a past experience of internship, the student decided to use the online app builder Como.com.



Figure 4 - Example of witness's card on Google Fusion Table.

Como.com is an on line software whose main functions are available for free. To get top-level functions we decided to purchase a premium membership for a year; this allowed the team to: delete Como.com advertising; send the application before to Como.com and after to the

stores in order to test its performances and reduce the possibility of a rejection; access to a more powerful push notification, useful for self-promotion.

Clearly, to adopt a supporting software sets some restraints related to the possibilities offered by the chosen tool. These specific restraints were about: graphics, contents organisation and map customization.

The first two restraints were easily bypassed, the third one was not trivial and the team were forced to use a new tool, i.e. Google Fusion Tables. Google Fusion Tables is a web service provided by Google for data management. Fusion tables can be used for gathering, visualising and sharing data tables. The web service provides means for visualizing data also with geographical maps. Data that can be mapped in Fusion Tables can also be a layer on a Google Map.

The student designed a customized map employing Google Fusion Tables. In the map each witness, recipe or other document is marked with a pin and located in a selected site. Clicking on the pin a screen appears within document data and the link to access its application's page (see **Appendix, Figure 4**).

Thanks to the advices and the assistance of an engineer it had also been possible to add to the map a geolocation system that allows to show, in addition to the set pins, the current position to those who use the application walking in the city.

There are three kinds of materials displayed by the application: video, audio and text in pdf format.

Witnesses' videos were made with tablets and smartphones and were edited with software already on personal computers (e.g. Windows Movie Maker and iMovie). Tutorials were made with the online software Powtoon.com, which allows to product and edit videos¹⁶. It also has been purchased one year subscription by Powtoon.com in order to access to superior functionalities and delete software advertising from videos. Once edited, all the videos has been uploaded on the YouTube channel *iNonno App* and linked from there to the application pages contained in "Themes and Locations" and to the Google Fusion Tables.

Audios had been made with smartphones and recorders. Then they had been edited with programs already proposed by smartphones and with the online free software

“Taglia MP3 Online” that allows to cut files in an intuitive way. Once edited, audio files had been uploaded to Pluriversiradio.it, the podcasting service of The University of Bergamo, in which a specific archive for the project *iNonno* had been created. From there, files had been linked to the application pages contained in “Themes and Locations” and to the Google Fusion Tables.

Downloadable texts in pdf format does not have a reference page, but are directly uploaded to the application in the section “Themes and Locations” and to the Google Fusion Tables.

***iNonno* at school**

The integration of new technologies into school is characterised by at least two kinds of problems: on the one hand, the lack of practice and preparation of teachers in adopting new technologies; on the other hand, the non-inclusion of technologies within teaching programs¹⁷.

Otherwise the new generation of students lives totally absorbed in new technologies and the Network is for them such as a natural habitat.

In this mostly generational gap¹⁸, often technological tools seem to be used with more confidence by students than by teachers, even though teachers have the task to help pupils to develop a correct and critical use of tools¹⁹.

These difficulties should be faced not only with refresher courses for teachers and the development of new technologies to support teaching (e.g. LIM), but also with projects of digital environments designed to promote various kinds of learning. Specific digital learning experiences could be designed in two ways: designing structured sequences of learning activities or creating new ways to represent and share knowledge and practices²⁰.

iNonno project belongs to the last group. In fact, it is an application produced with the definite purpose to support the study of recent history with digital contents. It is an example of multimedia historiography, e.g. a way to study history based on the introduction of digital elements. Information and communication technology tools (audios, videos, hypertexts, etc) are mixed with a virtual map in order to build an unstructured learning experience where study paths can be freely set.

The application contents were selected and edited under the supervision of PhD students of the International Doctoral School on “Human capital formation and labour relation”. The contents were edited with the middle school as target. Especially, the preparation of historical texts was committed to a PhD student who is professor of history in high school. In addition, a series of tutorial cards were arranged with the advice of a middle school professor in order to help the construction of a learning experience based on *iNonno* contents.

Moreover, the three selected historical periods (World War II; Protests of 1968; Years of Lead) are the result of a comparison with teachers of middle school who highlighted the difficulty of dealing with these issues through frontal lessons. Therefore, *iNonno* may be in the first instance used by teachers to present such historical topics.

In addition to the primary adoption in the classroom, where *iNonno* could also be used to conduct lessons about the traditions of Lombardy’s city, the application could enrich school trips.

***iNonno* and Expo 2015**

The *iNonno* project was born thanks to the participation of the project to a competition announcement of Lombardy Region in July 2014. It was developed since September 2014, when the Lombardy Region selected and financed the project. The purpose of the announcement was to support cultural project related to Expo 2015.

The topic of the Universal Exposure “Feeding the planet, Energy for life” refers to one inalienable human right: the right to have food and an adequate nutrition. The nutrition theme focuses its attention not only on the nourishment intended as food, but also on the nourishment of the soul. It is a biological data that the most basic challenge of human life is to nourish itself in order to guarantee its species survival. But it is also true that for human beings survive is not enough because they are also always looking for a well being.

The application *iNonno* was born as an attempt to answer to this need focusing on the food that nourishes the mind. *iNonno* pedagogy is based on the idea that everyone at every age could play an active role in life and society and

participate in the educational process. Older people are an unavoidable patrimony for the community and its new generations have only to be stimulated and well *nourished*. Therefore, *iNonno* is designed as a concrete tool in order to actualise these good practices and it does that in three main ways.

First, *iNonno* promotes Expo 2015's purposes in schools underlying that the school has not only the institutional task to support, through the education of young people, the process of acquisition of the values connected with the Italian culture and traditions, but it has also a concrete function in the construction of a shared knowledge.

Second, the application contains the "Food's stories" section intentionally designed for Expo 2015 (see **Appendix, Figure 5**). This section consists of culinary habits, recipes and historic restaurants, markets and stores situated in Milan, Bergamo and Brescia. In this section food is conceived as a nourishing gesture that becomes meal and *convivium*, an opportunity for growth and education, communion and encounter, but above all food is cultural identity. In *iNonno* food memories refer us to places that no longer exist but that in some way supported the construction of a city and its inhabitants identity. Food memories help to rethink the value that the food had in the (also recent) history of man.

Lastly, *iNonno* could be an original and innovative "guidebook" for tourists who visit the Lombardy cities. The application could be an easy way to become familiar with the history and the traditions of Milan, Bergamo and Brescia and to discover every city in a different way than following the classical touristic routes. An English version of the application is planned in order to involve also foreign tourists.



Figure 5 - "Food's stories" section was conceived for Expo2015 (in "Themes and Locations").

Communication strategy

To get a good visibility through media the team identified a specific strategy that takes into account both the target audience (middle school's students) and the tools to adopt. To be effective, the communication strategy of an application has to be based on highly integrated communication tools and channels of different nature. This kind of management is possible only with a multichannel communication planning. So for the dissemination of the project *iNonno* it has been planned a strategy that took into account mass communication tools in relation to the geographical area.

Following this integrated communications strategy, the dissemination finds itself on traditional media and online communication giving a special attention to social networks because of the main target involved.

The communication activity with traditional media, such as newspapers, magazines, televisions and radios, is related to the target and the geographic area. The management of relations with traditional media is supported by the conventional press office activities (such as press monitoring, preparation of press releases and press review).

Online communication relies on the internet page created on the website of The University of Bergamo²¹ and, considering that most of the audience is in school age, it is also supported by social networks such as: Facebook²², where has been created a *fan page*; Twitter²³, which allows to get in touch with similar realities; Google+²⁴ to disseminate more effectively *iNonno* contents; Instagram²⁵ and Pinterest²⁶ to share photos of the collaborators with the aim of self-promotion.

Finally, to achieve the maximum dissemination possible, connections with educational institutions have also been created.

Acknowledgements

Since the project *iNonno* was developed within the framework of the International Doctoral School on “Human capital formation and labour relation” of The University of Bergamo, most professionals involved in it belongs to our Ph.D. school or to the University.

At first, we would like to thank the responsible of the project, professor Giuseppe Bertagna, for his support and guidance. We would also like to thank our Ph.D.’s colleagues who helped us during the project, Alberta Bergomi for her historic researches, Cristina Casaschi who established the traineeship’s path and Francesco Magni for his assistance with social media. We have also to thank Anita Padovan, the trainee who decided to believe with us in the project, Carmen Quadri for assisting us in the didactics and Simona Valotti for her original draws. Lastly, we would like to thanks professor Riccardo Dondi and professor Marco Lazzari for their advices and engineer Simone Pala for his technical help.

FRANCESCA MARTINELLI

francesca.martinelli@unibg.it

*Dottoranda in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro, Università di Bergamo
Ph.D. Student in Human capital formation and labour relations, University of Bergamo*

ALESSANDRA MAZZINI

alessandra.mazzini@unibg.it

*Dottoranda in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro, Università di Bergamo
Ph.D. Student in Human capital formation and labour relations, University of Bergamo*

ANDREA LAZZARI

a.lazzari@studenti-unibg.it

*Dottore magistrale in Lingue moderne per la comunicazione e cooperazione internazionale, Università di Bergamo
Post Graduate in Modern Languages for International Communication and Cooperation, University of Bergamo*

¹ European Commission, *Demography, active ageing and pensions. Vol. 3: Social Europe guide*, Publications Office of the European Union, Luxembourg: May 2012.

² C. Casaschi, *L’essere anziano in una nuova geografia di servizi*, in L. Callioni (Ed.), *Ridisegnare i confini della città*, Edizioni Studium, Roma 2014, p. 134.

- ³ G.B. Cassano - A. Tundo, *Psicopatologia e clinica psichiatrica*, UTET, Torino 2006.
- ⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
- ⁵ Ibi, p. 327.
- ⁶ Ibi, p. 328
- ⁷ G. Chiosso (Ed.), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002, p. 42.
- ⁸ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 315.
- ⁹ G.B. Cassano - A. Tundo, *Psicopatologia e clinica psichiatrica*, cit.
- ¹⁰ Master of Modern Languages for International Communication and Cooperation of the Department of Languages, Literatures and Communication of University of Bergamo.
- ¹¹ Webpage of the project *iNonno* on the University of Bergamo website:
http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?id_notizia=72826&cerca=DOT-FPDLM_link.
- ¹² Link to download *iNonno* on an Android device:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.conduit.app_e3265a66e53d4ae4a041ca61f1297203.app.
- ¹³ Link to download *iNonno* on an Apple device: <https://itunes.apple.com/it/app/inonno/id968000203?l=en&mt=8>
- ¹⁴ Link YouTube to the channel *iNonno App*: <https://www.youtube.com/channel/UCPwDNiOIWXJK8slwIfFjxA>.
- ¹⁵ The archive dedicated to *iNonno* on Pluriversiradio: <http://www.pluriversiradio.it/index.php?p=archive&cat=inonno>.
- ¹⁶ An example of video created with Powtoon.com is the project teaser (<https://www.youtube.com/watch?v=Y7HfwN2IBWY>).
- ¹⁷ G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano 2007.
- ¹⁸ A. Marconi, *E-learning e innovazione pedagogica. Competenze e certificazione*, Armando Editore, Roma 2010.
- ¹⁹ H. Beetham, *Active Learning in Technology-Rich Contexts*, in H. Beetham - R. Sharpe (Edd.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing for 21st Century Learning*, Routledge, New York - London 2013.
- ²⁰ L. Masterman, *The Challenge of Teachers' Design Practice*, in H. Beetham - R. Sharpe (Edd.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, cit.
- ²¹ *iNonno*'s internet site on the website of Bergamo University:
http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?id_notizia=72826&cerca=DOT-FPDLM_link.
- ²² Fan page on Facebook:
<https://www.facebook.com/inonnounibg>.
- ²³ Account on Twitter: <https://twitter.com/inonnounibg>.
- ²⁴ Account on Google+:
<https://plus.google.com/u/0/app/basic/109958061886076753837/posts?cbp=1cr1exlm5t7i4&sview=25&cid=5&soc-app=115&soc-platform=1>.
- ²⁵ Account on Instagram: <http://instagram.com/inonnounibg/>.
- ²⁶ Account on Pinterest: <http://www.pinterest.com/inonno/>.

The GM Food debate within responsible innovation.

Il dibattito sugli OGM all'interno di un'innovazione responsabile.

JONATHAN HANKINS

In the present and recent past, the debate around the genetic modification of foodstuffs for both human and animal consumption has become so polarized that it is difficult even to refer to it as a debate any more.

The aim of this essay is to analyze the debate in terms of its importance for the rapidly expanding field of Responsible Innovation. Issues surrounding the development of this (GM) issue are often cited in responsible innovation literature, as rightly or wrongly the current position is seen as non productive for all sides. This has lead to the GM case often being taken as an example of how an RI approach could improve stakeholder representation within scientific development.

This essay presents the argument that the polarization of positions has created a vicious and self replenishing cycle. Information is primarily published by interested parties, for example companies promoting GM as a good for society, or organizations opposed to the development of the technology on moral or ethical grounds. This systematic tit for tat propaganda approach has left little or no space for debate. There are few sites of real exchange, leading to a strengthening of polarized positions, and away from a constructive discussion about the pros and cons of such technology.

An introduction to GM foods

The following is a brief review of information garnered from various websites that describe what genetic modification actually is. This I believe is the starting point for many lay people's interest in the matter. The texts are all aimed at a non scientific audience.

In relation to the biggest GM crops, soybean, cotton and corn, there are 2 distinctly different approaches. The first is herbicide tolerance (HT) and the second insect resistance (Bt). In other cases nutritional changes have been made, but the major cash crops are based around the following approaches.

Herbicide-tolerant (HT) crops are developed to survive application of specific herbicides that previously would have destroyed the crop along with the targeted weeds. So farmers can plant seeds and spray a herbicide that kills everything apart from the desired crop.

Herbicides target key enzymes in the plant's metabolic pathway, which disrupt plant food production and eventually kill it. Genetic modification creates a degree of tolerance to the broad-spectrum herbicides – in particular glyphosate and glufosinate – which will control most other green plants.

1. Glyphosate-tolerant crops Glyphosate herbicide kills plants by blocking the EPSPS enzyme, an enzyme involved in the biosynthesis of aromatic amino acids, vitamins and many secondary plant metabolites. There are several ways by which crops can be modified to be glyphosate-tolerant. One strategy is to incorporate a soil bacterium gene that produces a glyphosate-tolerant form of EPSPS. Another way is to incorporate a different soil bacterium gene that produces a glyphosate degrading enzyme.
2. Glufosinate-tolerant crops Glufosinate herbicides contain the active ingredient phosphinothricin, which kills plants by blocking the enzyme

responsible for nitrogen metabolism and for detoxifying ammonia, a by-product of plant metabolism. Crops modified to tolerate glufosinate contain a bacterial gene that produces an enzyme that detoxifies phosphonothricin and prevents it from doing damage.

The developers argue that use of this type of seeds cuts fuel usage and tilling as there are fewer weeds, (tilling leads to top soil loss as it is blown in the wind). They also argue that GM production has led to less herbicide use, but that may not be the case for long (if at all).

Unfortunately one effect of this mass usage seems to be the development of ‘superweeds’, that are becoming resistant to these herbicides. Farmers have had to address this problem by using more and different types of herbicide as I will later describe.

Insect-resistant crops containing the gene from the soil bacterium *Bt* (*Bacillus thuringiensis*) have been available for corn and cotton since 1996. These bacteria produce a protein that is toxic to specific insects. Instead of the insecticide being sprayed, the plants produce the bacteria so insects eating the plant die.

There are risks associated with this approach as well as the advantage that farm workers are not exposed to spraying insecticides.

Invasiveness – Genetic modifications, through traditional breeding or by genetic engineering can potentially change the organism to become invasive. Few introduced organisms become invasive, yet it’s a concern for the users.

Resistance to *Bt* – The biggest potential risk to using *Bt*-crops is resistance. Farmers have taken many steps to help prevent resistance but as in the previous case it is a potentially serious problem.

Cross-contamination of genes, genes from GM crops can potentially introduce the new genes to native species.

Much of the recent dramatic growth in GM usage can be attributed to the development of plants that offer both of these systems.

An Introduction to Responsible innovation

Responsible Innovation (RI) is a rapidly developing field of both action and study. Previously virtually unheard of, now definitions abound, and there is a rapidly expanding body of literature both from academic and non-academic sources¹. One of the most commonly cited definitions is that of Rene’ Von Schomberg:

Responsible Research and Innovation is a transparent, interactive process by which societal actors and innovators become mutually responsive to each other with a view to the (ethical) acceptability, sustainability and societal desirability of the innovation process and its marketable products (in order to allow a proper embedding of scientific and technological advances in our society)².

As we see, this definition (like many others in use today), seems to view innovation as involving science, technology, or industrial production. It involves distribution and supply process, and an end product. This very much reflects the route that current RI investment and research is taking. Current research includes placing social scientists into laboratories to enhance the scientist’s own understanding of the complex consequences and ripple-effects of their innovations, as well as suggestions for ethical frameworks to bring RI considerations to bear onto both the funding and research practice areas.

The specific criticism that this article will address relates not only to the definition above but also to one of the tenants of RI as laid out in the Rome Declaration on Responsible Research and Innovation³, which is itself very much influenced by the literature cited above.

The declaration states that

RRI requires that all stakeholders including civil society are responsive to each other and take shared responsibility for the processes and outcomes of research and innovation. This means working together in: science education; the definition of research agendas; the conduct of research; the access to research results; and the application of new knowledge in society- in full respect of gender equality, the gender dimension in research and ethics considerations.

A central part of working towards the goals stated above involves stakeholder involvement⁴. In the case of the GM debate, as with many other topics currently forming the RI debate, I would argue that one of the major stakeholders must be seen as the general public. This is due to the irreversible nature of the technology, its possible widespread but almost unseen use, and the often cited rights of consumers to know what they are consuming.

If as argued in much RI literature⁵ stakeholder involvement must begin while projects are in their planning stage, it is plain to see that the clock cannot be turned back to create a different scenario, and as a result the GM project cannot be seen as an example of RI. It does however fit some of the criteria offered in the literature⁶ in that the project itself is aimed at some form of betterment for human society (or at least can be justified as such). Genetic modification of plant material for bio-fuels production is often offered as an example of how genetic engineering is necessary in the search for a more sustainable fuel production system. It is interesting to note that polarization of positions within this debate is much less fixed than in the use of GM techniques for human (or animal) foodstuff provisioning.

Public Involvement

In the case of GM as noted above) the general public could be seen as a major stakeholder. The problem of GM acceptance is extremely visible in Europe and if constantly under debate regarding legislation⁷. Much of the information presented to the public is available online, a fact that as I argue above contributes to the polarized positioning due to the nature of the hosting partners. Almost all information freely available to the general public (with the exception of academic literature) is hosted on websites that have already well defined views on the topic. The information they choose to share and the style and slant are primarily aimed at influencing the reader's opinion, as I will go on to demonstrate below with some examples.

The Case studies

All of the parties involved in the experimentation and production of GM foodstuffs have high quality glossy websites. Examining them in terms of content is beyond the scope of this essay, but they all argue that GM foods will improve the lives of large populations on Earth. The only mentions of safety are positive, in terms of the safety of their operations, and neither dissenters or the general public at large appear.

Therefore in the following section I would like to review a small section of the more critically worded materials that are freely available online. Although there is a great deal of academic literature available on the Internet, I choose to exclude it for this analysis as I am interested in a general readership perspective, so have conducted my search using Google rather than Google Scholar. As noted above publications from within the industry have also been excluded.

I would first like to present some general Information regarding GM production: If we look at the statistics that the US Department of Agriculture publish as reported by the Organic Consumers Association website⁸, we find the following:

- 93% of soybeans grown in the USA are GM
- 90% of all corn produced in the US is GM
- 95% of US sugar beat is GM
- 40% of all cropland in the US is used for Monsanto (the largest GM seed producer) production
- 40% of all global GM crops are produced in the US
- 35% of all the corn grown in the world is GM
- 81% of all the soybeans grown in the world are GM

The statistics chosen are impressive in their impact factor, but the link between the current situation and the percentages is not developed. The reader can know little about the geographic distribution, amount, uses or type of modification, leading to a skewed communication (I would argue that taken as they are presented, the reader would have difficulty in positively reading these “findings”).

If we look at other “news” style presentations we find a journalistic approach to providing information, including the use of inflammatory headlines. In an article entitled *Mexico Confirms GM Maize contamination*⁹, an unnamed author writing on SciDev.net states:

The Mexican government has confirmed earlier reports that transgenic maize is growing within the country’s borders and has apparently contaminated wild varieties, despite a national ban on the cultivation of (GM) crops. A government-commissioned study has shown that as many as 95 per cent of maize fields in the Mexican states of Oaxaca and Puebla contain evidence of GM ‘contamination’— the highest level yet recorded.

There is also an explanation of the controversial withdrawal of the claim, but the headline nature of the reporting leaves an overwhelming and lasting impression.

Other articles do report scientific journal articles, the online publication of the journal *Nature* being one example. In *A Hard Look at GM Crops*¹⁰, Natasha Gilbert argues that one effect of the mass usage of insect resistant GM crops seems to be the development of ‘superweeds’ that are becoming resistant to these herbicides (as noted above). Farmers have had to address this problem by using more and different types of spray herbicide, according to a cited Pennsylvania State University research article.

The author describes the academic article’s findings stating that pesticide use will increase dramatically in the very near future as a result, questioning the sustainability of the process, with resulting problems similar to the present antibiotics resistance problem that we are seeing in the human population. She also argues that it should also be noted that the use of broad spectrum herbicides has grown as GM usage has grown, as its ease of application using the new seeds has made it more widespread, even though it only needs to be applied once under a GM regime.

Experts and regulation

Issues surrounding regulation and expert involvement are widely available online, and they tend to be extremely critical of the GM industry and regulatory bodies as a whole. In the following section I outline several cases as

reported through various websites. The following information is taken from the IVN website¹¹.

In the USA the Federal Drug Administration is responsible for regulating the safety of GM crops that are eaten by humans or animals. According to a policy established in 1992, FDA considers most GM crops as “substantially equivalent” to non-GM crops. In such cases, GM crops are designated as “Generally Recognized as Safe” under the Federal Food, Drug, and Cosmetic Act (FFDCA) and do not require pre-market approval.

According to the IVN article, over the last decade at least 7 high ranking FDA officials have also held high positions in Monsanto, the largest producer of GM seeds in the world. This is accepted and known as the revolving door in the USA, but it is worthy of exploration.

The website states that

at the forefront of this controversy is Michael R. Taylor, currently the deputy commissioner of the Office of Foods. He was also the deputy commissioner for Policy within the FDA in the mid ‘90s. However, between that position and his current FDA position, Mr. Taylor was employed by Monsanto as Vice President of Public Policy. Other Monsanto alumni include Arthur Hayes, commissioner of the FDA from 1981 to 1983, and consultant to Searle’s public relations firm, which later merged with Monsanto. Michael A. Friedman, former acting commissioner of the FDA, later went on to become senior Vice President for Clinical Affairs at Searle, which is now a pharmaceutical division of Monsanto (incidentally Donald Rumsfeld ex Secretary of Defense was also on the Board of Directors). Virginia Weldon became a member of the FDA’s Endocrinologic and Metabolic Drugs Advisory Committee, after retiring as Vice President for Public Policy at Monsanto.

Another controversy surrounded the appointment of Margaret Miller. The following is taken from Red Ice Creations website¹²:

In order for the FDA to determine if Monsanto’s growth hormones were safe or not, Monsanto was required to submit a scientific report on that topic. Margaret Miller, one of Monsanto’s researchers put the report together. Shortly before the report submission, Miller left Monsanto and was hired by the FDA. Her first job for the

FDA was to determine whether or not to approve the report she wrote for Monsanto. In short, Monsanto approved its own report. Assisting Miller was another former Monsanto researcher, Susan Sechen.

The article states that

Monsanto received copies of the position papers of the EC Director General for Agriculture and Fisheries prior to a February 1998 meeting that approved milk from cows treated with BST. Notes jotted down by a Canadian government researcher during a November 1997 phone call from Monsanto's regulatory chief indicate that the company 'received the [documents] package from Dr Nick Weber', a researcher with the US Food and Drug Administration (FDA). Sources noted that Weber's supervisor at the US FDA is Dr Margaret Mitchell who, before joining the agency, directed a Monsanto laboratory working on the hormone.

The question of who should or could actually regulate GM research is however never raised, and no alternative to the system offered, although the language used is extremely accusatory.

New Developments, The Nanomaterials in Food Debate

Recently a similar debate has been developing surrounding the use of nanomaterials in foodstuffs. The forum is very similar to that described above however, with online authors offering one-sided arguments.

Friends of the Earth US have recently published a report entitled *Tiny Ingredients, Big Risks*¹³. The report states that:

There has been a ten fold increase in unregulated and unlabeled nanofoods over the last 6 years; nanomaterials are found in a broad array of everyday food (cheese, chocolate, breakfast cereals etc); major food companies are investing billions in nanofood and packaging; an increasingly large body of peer reviewed evidence indicates that nanomaterials may harm human health and the environment; nano agrochemicals are now being used on farms so entering the environment; US regulation is wholly inadequate; public involvement in decision-making regarding these problems is necessary.

The article states that products containing unlabeled nano-ingredients range from Kraft American Singles to Hershey's chocolate. They are made by major companies including Kraft (KRFT), General Mills (GIS), Hershey (HSY), Nestle (NSRGY), Mars, Unilever (UL), Smucker's (SJM) and Albertsons. But due to a lack of labeling and disclosure, a far greater number of food products with undisclosed nanomaterials are likely currently on the market.

The report documents 85 food and beverage products on the market known to contain nanomaterials — including brand name products, and points out that the nanofood industry will soon be worth \$20 billion.

This is a detailed report, it lists many of the the products that have been found to contain these materials, the (reported) health problems associated with ingestion of such materials in animals and calls for action. As we would expect from Friends of the Earth it is a single minded argument however. There is no discussion about why companies are choosing to proceed in this way, or detailed analysis of health risks. It is however convincingly written but with a clear agenda to shock.

Concluding Remarks

In this essay I have argued that without an impartial forum within which GM and other food technology issues can be debated, arguments on both sides will become and remain polarized. Form an RI perspective the need for open public debate is paramount, and many lessons can be learned from the current GM situation.

The current situation regarding the state of the debate is problematic on many levels. The public voice is not heard, almost all information is political in nature and has clear and explicit aims and goals, there is little or no referencing making reports difficult to compare, verify and credible from an academic perspective. Information such as that above about the actual nature of GM processes is much more difficult to find online than the later news style stories, and the language is more difficult to understand, a fact that must influence the level of understanding held by any lay member of the public. The reports are much more visible and are presumably read by people who have little understanding of genetic modification, it's aims, and the

scientific process that underpins it. The aim of this essay is not however to criticize these reports from an academic perspective, but to raise the problem of the polarizing nature of the system as it exists today.

Above I have offered several examples that I see as typical of the issue today. Obviously these examples are not meant to be exhaustive, nor to express criticism regarding the viewpoints represented. The aim is merely to demonstrate the structural form of the current debate, and the problems that it represents for an RI approach.

For those of us working within the RI community, the issue of non political and open debate is fundamental, especially if the GM debate is to become less radicalized and this situation is to be avoided in the future. I argue the need to bring all parties to the debate, in an open and non politicized forum, in which all stakeholders have equal representation.

JONATHAN HANKINKS

jonnyhankins@hotmail.com

Dottorando (Fondazione Bassetti) in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro,
Università di Bergamo
*Ph.D. student (Bassetti Foundation), Human capital formation and labour relations,
University of Bergamo*

¹ Cfr. R. Owen, J. Bessant, M. Henitz (Eds.), *Responsible innovation: Managing the Responsible Emergence of Science and Innovation in society*, Chichester, Wiley 2013; H. Sutcliffe, *A Report On Responsible Research and Innovation*, Prepared for DG Research and Innovation, European Commission, 2013; X. Pavie, V. Scholten, D. Carthy, *Responsible Innovation: From Concept to Practice*, World Scientific Publishing Company Incorporated, Singapore 2014.

² R. Von Schomberg, *Prospects for Technology Assessment in a framework of responsible research and innovation*, in M. Dusseldorp, R. Beecroft (Eds.), *Technikfolgen abschätzen lehren: Bildungspotenziale transdisziplinärer Methode*, Springer, Wiesbaden 2011, p. 48.

³ The Rome Declaration on Responsible Research and Innovation in Europe was published under the auspices of the Italian Presidency of the Council of the European Union, 21st November 2014.
http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/rome_declaration_RRI_final_21_November.pdf

⁴ Cfr. R. Owen, J. Bessant, M. Henitz (Eds.), *Responsible innovation*, cit.

⁵ J. Hankins, *A Handbook for Responsible Innovation*. Bassetti Foundation Books, Milan 2012.

⁶ V. Sutton, *Hydrogen: A model for Regulating Emerging Technologies in Innovation and Responsibility: Engaging with New and Emerging Technologies*, in C. Coenen, A. Dijkstra, C. Fautz, J. Guivant, K. Konrad, C. Milburn, H. Van Lente (Eds.), *Akademische Verlagsgesellschaft*, AKA GmbH, Berlin 2014.

⁷ See the European Commission GMO portal for details: http://ec.europa.eu/food/plant/gmo/new/index_en.htm

⁸ http://www.organicconsumers.org/articles/article_28059.cfm

⁹ <http://www.scidev.net/global/gm/news/mexico-confirms-gm-maize-contamination.html>

¹⁰ <http://www.nature.com/news/case-studies-a-hard-look-at-gm-crops-1.12907>

¹¹ <http://ivn.us/2013/02/11/the-revolving-door-fda-and-the-monsanto-company/>

¹² <http://www.redicecreations.com/specialreports/monsanto.html>

¹³ <http://www.foe.org/news/news-releases/2014-05-new-report-tiny-ingredients-big-risks>

The heart of hunger: anthropo-ethics analysis and pedagogical narrative

Il cuore della fame: analisi antropo-etica e narrazione pedagogica

MARIA CHIARA CASTALDI

A short, but strong call to the numbers of hungry in the world by the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), the International Food Policy Research Institute (IFPRI), the World Food Programme (WFP), to the ONU report The State of Food Insecurity in the world (SOFI 2014) on the themes of Hidden Hunger, malnutrition and undernutrition. These numbers become people (850 million) in a perspective anthropo-ethics that relates hunger and food-safety as exemplified in the story of Shin Dong-hyuk, young Korean escaped from a labor camp in North Korea, moved by the extraordinary force of desire-imagination of the taste of chicken. A concluding reflection on the combination of hunger-happiness in relation to freedom, self-determination, possibilità of choosing as a guarantee of human dignity.

Nel 2014 l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Alimentazione e l'Agricoltura (FAO) ha pubblicato il rapporto *The State of Food Insecurity in the World 2014*, nel quale si denuncia ancora una volta il numero esorbitante di persone cronicamente sottoalimentate nel mondo: 805 milioni, un essere umano su 9.

Il Global Hunger Index 2014 (Indice Globale della Fame), stilato dall'International Food Policy Research Institute (IFPRI), è stato dedicato al tema della Fame Nascosta: la carenza dei micronutrienti è uno degli aspetti meno conosciuti e più sottovalutati della fame. Essa si verifica quando l'assunzione e l'assorbimento di vitamine e minerali sono insufficienti per garantire buone condizioni di salute e di crescita nei bambini e normali funzioni fisiche negli adulti. Un circolo vizioso che compromette lo sviluppo e si traduce in una grave violazione dei diritti umani. Tra i potenziali effetti della fame nascosta ci sono mortalità materna e infantile, disabilità fisiche, indebolimento del sistema immunitario, danni alle facoltà intellettive. Se la fame nascosta si radica in un territorio, non solo impedisce alle persone di sopravvivere e prosperare come membri produttivi della società, ma mantiene anche i Paesi in un vicolo cieco fatto di

malnutrizione, cattive condizioni di salute, perdita di produttività, povertà persistente, alto tasso di morti premature e riduzione della crescita economica. Questo dimostra come non solo il diritto al cibo, ma anche l'accesso agli alimenti giusti in modo corretto, sia fondamentale tanto per il benessere individuale quanto per i Paesi nel loro complesso¹.

Secondo la prospettiva personalista del pedagogista milanese Cesare Scurati, l'ambiente e l'educazione al consumo e alla comprensione internazionale sono i nuovi grandi temi dell'umanesimo pedagogico planetario che incrocia culture socio-sanitarie e diritto, ricerca e istruzione, territori e risorse, valori e culture. La frontiera possibile dei consumi consapevoli offre una sorta di assicurazione di fronte alle paure e alle emergenze alimentari dell'oggi e ridefinisce i rapporti con l'altro, con l'ambiente, con le risorse².

Secondo il *World Food Programme* (WFP - Programma Alimentare Mondiale), la più grande organizzazione umanitaria al mondo che si occupa di assistenza alimentare per combattere la fame, la stragrande maggioranza delle persone che soffrono per mancanza di cibo (709 milioni) vive nei paesi in via di sviluppo, dove il 13,5% della

popolazione è denutrita. In questi paesi un bambino su sei (circa 100 milioni) è sottopeso e uno su quattro nel mondo soffre di deficit di sviluppo. Nei paesi in via di sviluppo questa percentuale può crescere arrivando a un bambino su tre³.

Il rapporto dell'ONU *Lo Stato dell'insicurezza alimentare nel mondo* (SOFI 2014) rileva che è proprio l'Asia, il continente più popoloso del mondo, la regione dove si concentra il maggior numero delle persone che soffrono la fame: 526 milioni⁴.

Fame, una parola che in quattro lettere si assume la responsabilità di milioni di vite, di condizioni al limite dell'umano, inteso come "diritto sussistente": denutrizione, malnutrizione, sottanutrizione, carenza alimentare rappresentano disfunzioni significative dell'imprescindibile processo di assunzione di cibo nel quale si radica e trae fondamento la vita di ogni essere umano.

Il cibo ci ricorda che abbiamo fame e la fame ci ricorda che esistiamo, se è vero che l'"Io penso", di cartesiana memoria, mette l'uomo davanti a se stesso e alla propria esistenza, anche la fame, nella sua concretezza talvolta crudele, svolge un ruolo da protagonista nel porre l'uomo di fronte al bisogno del mondo per restare saldo a quell'esistenza. Protagonista invisibile, ma presente nella vita di ogni essere umano: nel pianto del neonato per ricevere il latte dal seno materno, come nell'appetito fisiologico di ogni persona dopo il digiuno, da stimolo salutare per la sopravvivenza, per tanti popoli, che vivono sotto la soglia di povertà, mostra la faccia opposta di un incubo opprimente che prima ti ricorda che esisti e poi, varcato il limite, ti annulla nel buio di chi non è più.

Queste le preliminari osservazioni con le quali si è voluto introdurre il presente contributo: la cruda verità dei dati empirici registrati su scala mondiale si immerge sin dalle prime righe nel gelido mare di un dramma al confine tra l'umano e il disumano. Numeri che parlano di vite, di braccia stanche, di gambe esauste, di bocche vuote, di occhi che guardano senza vedere la luce della speranza, accumulati tutti, questi numeri (805 milioni), dalla presenza invisibile e raccapricciante della fame. La persona e la sua fame, fame di cibo, di libertà, di amore, di dignità, di riconoscimento, sono le protagoniste assolute della storia che si vuole fare oggetto del cuore di questo

lavoro, non solo per ricordare che l'impegno per *salvare dalla fame* è un dovere dal quale nessuno può ritenersi esonerato, ma per cercare di *salvare* dall'indifferenza.

È proprio la fame che ha condotto il giovane Shin Dong-hyuk prima alla disperazione e poi alla fuga disperata.

Shin è un ragazzo di 33 anni che vive a Seoul in Corea del Sud, e 9 anni fa è fuggito dal Campo 14, il peggior campo per prigionieri politici della Corea del Nord. La sua è una storia agghiacciante che fa realizzare che le ombre di Aushwitz non si sono ancora diradate, anzi incombono con la loro carica di morte su un'altra parte del mondo.

Nell'intervista rilasciata al *Messaggero di Sant'Antonio* nel numero di Dicembre 2014, Shin racconta la sua cruda verità, la drammatica storia a lieto fine dell'unico fuoriuscito dal campo della morte per altri 200.000 prigionieri, detenuti anche solo per il sospetto di possedere una Bibbia o una radiolina sintonizzata su un'emittente straniera.

Nato nel Campo per un programma di accoppiamento finalizzato a dare nuove braccia di lavoro al Campo stesso, Shin ha vissuto così, senza ricevere mai un abbraccio, una carezza, senza diritti, senza dignità, solo un numero come gli altri al ritmo della paura, delle esecuzioni capitali, del sospetto, della fame, delle torture, della morte.

Anche un chicco di mais nella tasca del grembiolino, nel Campo 14, è un reato capitale, che va punito massacrando il colpevole a sangue fino a farlo morire, come racconta Shin di una sua compagna di classe di nove anni, scoperta dall'insegnante col corpo del reato in classe e punita così, sotto gli occhi inermi e anestetizzati dei compagni, per non rischiare di fare la stessa fine con l'accusa di omertà⁵.

Storia alla quale si è tentati di non credere nella società globalizzata del XXI secolo, eppure tanto vera come quelle gocce di sangue sul pavimento dell'aula del Campo 14. Tutto testimoniato nel libro di Blaine Harden, corrispondente dall'Asia per il "Washington Post", dal titolo *Escape from Camp 14: One Man's Remarkable Odyssey from North Korea to Freedom in the West* (*Fuga dal Campo 14*, edito da Codice nel 2014).

Leggendo le 300 pagine del testo colpisce uno degli aspetti più terrificanti della realtà del Gulag: le morti per malnutrizione, abbondanti e terribilmente ovvie in ogni settore del campo, a causa di una dieta ferrea e disumana, che consiste in una minestra di cavolo e pasticcio di mais

365 giorni all'anno, a colazione, a pranzo e a cena, non idonea né sufficiente per la mole di lavoro richiesta. Shin stesso ricorda che “ogni tanto chiedevamo il permesso di prendere un topo. Se la guardia ci dava l'ok, lo catturavamo e lo mangiavamo”.

Il problema del cibo per Shin e gli altri internati era costante e terrorizzante. Non riuscire a rimediare una razione sostanziosa implicava essere debilitati l'indomani non portando a termine il lavoro assegnato, con la consapevolezza disarmata di subire punizioni corporali, che avrebbero protratto il circolo vizioso della sofferenza sorda fino alla morte del detenuto.

Un cibo, dunque, presente con martellante insistenza pur nella sua totale assenza, nel suo non esserci se non nel luogo non-luogo del desiderio, dell'immaginazione, dell'illusione senza futuro di chi vive solo per morire sognandolo e si risveglia bruscamente per i morsi lancinanti della fame. È questo un esempio estremo di quella Fame Nascosta sopra citata, nascosta insieme alle sue vittime, fino alla negazione stessa dell'esistenza del Campo da parte delle autorità della Corea del Nord.

Giungiamo al cuore del racconto allucinato del giovane Shin, che nei suoi primi 23 anni di vita ha pagato sulla sua pelle lo scotto della libertà di pensiero, quella libertà che i giovani del mondo democratico danno pericolosamente per scontata, ergendo sulla bandiera dell'ovvio e del definitivo una parola tanto sacra quanto precaria, quando alla domanda della giornalista Giulia Cananzi: “Che cosa l'ha spinto a evadere?”, Shin risponde:

Il mio non è stato un pensiero rivoluzionario. Nessun uomo sano di mente poteva pensare di scappare dal Campo 14. Tutti si adeguavano per sopravvivere. Ma l'uomo mi raccontava che le persone fuori dal campo mangiavano bene e vivevano meglio. Restai colpito da come descriveva il gusto del pollo, che noi prigionieri allevavamo per le guardie, ma non potevamo mangiare. Il desiderio di pollo è stata la mia molla per la libertà.⁶

Di fronte all'affermazione: «Il desiderio di pollo è stata la mia molla per la libertà», non può restare in silenzio chi si occupa, come chi scrive, di pedagogia e di educazione. È la forza scioccante di un desiderio in apparenza interamente legato alla sfera del corporeo, del sussistente,

del sopravvivere materiale, che ha messo un uomo in grado di sfidare la morte, di guardarla dritta negli occhi e di rischiare il tutto per tutto. Non la forza di un ideale, non il fuoco di un'ideologia, non la sete di libertà, niente di specificatamente *umano* dona il coraggio della fuga, ma la crudeltà disumana della fame.

Inevitabile il richiamo alla famosa opera del filosofo tedesco Ludwig Feuerbach, scritta nel 1862, dal titolo *Il mistero del sacrificio o l'uomo è ciò che mangia*, in cui si sostiene la teoria di un materialismo radicale, nell'attestazione della coincidenza tra l'essere e il mangiare.

Anima e corpo sono intimamente collegati, in un connubio profondo e assoluto: L'anima dipende dall'organo; se in quest'ultimo non c'è la giusta forma e proporzione, anche la funzione e l'attività non si esercita nel modo dovuto. Ma anche l'organo dipende dalla funzione; esso s'indebolisce, si atrofizza e infine muore del tutto, se non viene usato e consumato come si conviene; poiché nutrizione e logoramento, produzione e consumo, anche in questo caso sono inseparabili.⁷

Ma l'anima, fintantoché ha potere sul corpo, non è forse, a dir poco, nel corpo o comunque, se si respinge questo “nel” in quanto richiama troppo dei rapporti spaziali, connessa, intimamente connessa al corpo, un'anima fatta corpo cioè? [...] Com'è possibile concepire come un semplice effetto sul corpo ciò che è effetto soltanto con il corpo e mediante il corpo? e lasciare che sia “posto” soltanto dall'anima ciò che già nella'anima stessa presuppone il corpo? Com'è possibile, infatti, mettere in accordo passioni quali l'amore, l'ira, lo sdegno, il timore, lo spavento con un'anima immateriale, incorporea e in se stessa extracorporea?⁸

Pur nel loro carattere estremo e dalla forte pregnanza ideologica, le parole di Feuerbach costituiscono una traccia densa e sfaccettata per indagare, nel racconto scioccante di Shin, le tracce di una relazione esistenziale inscindibile, quella tra l'uomo e il suo nutrimento. Il cibo diviene, dunque, un simbolo antropologico di pregnanza unica che coglie l'uomo nelle sue profondità più intime e nascoste e lo situa nel legame con la terra, con il cosmo, con la polis, con la società, con il mondo. Il teologo gesuita Gustave Martelet considera il mangiare un atto

fondamentale per la *Genesis dell'uomo nuovo*, come si evince dal titolo di un suo libro in cui si legge:

Non esiste per l'uomo un assenso più totale a tutto ciò che lo circonda dell'atto di mangiare. È il modo umano di dire il proprio sì, perché è nello stesso tempo il sì del corpo e dell'anima. Ogni boccone di pane è in qualche modo un boccone di mondo che accettiamo di mangiare⁹ (G. Martelet, 1976, pp. 31-33).

L'atto di mangiare rinvia l'uomo al suo essere corpo sia come bisogno che come legame con l'universo: mangiando, infatti, assimila il mondo e lo trasforma.

Se l'atto di mangiare è un atto sensoriale totale, che investe tutti i sensi¹⁰, l'atto del non-mangiare investe la totalità della persona, assumendo in se stesso, come atto/non-atto, la stessa carica pervasiva, ma di segno opposto, dell'atto di assunzione del cibo. Il nutrirsi/non-nutrirsi, inoltre, ricorda all'uomo la sua caducità, il suo essere mortale: si mangia per vivere, ma il mangiare non riesce a farci sfuggire alla morte¹¹.

Dalla funzione vitale come strumento di sopravvivenza, il cibo si apre alla funzione *esistenziale* segnando il passaggio propriamente umano dal sopravvivere all'essere. Ed è la ricerca di questa relazione vitale col mondo e con se stesso, che spinge Shin a correre con folle audacia oltre il filo spinato.

Se ci si sofferma sulle parole «restai colpito da come descriveva il gusto del pollo», si può cogliere con immediatezza quanto di *umano* vi sia insito: la capacità immaginativa della persona, la peculiarità umana di figurarsi una realtà sconosciuta, attuando il passaggio dai sensi all'attività libera del pensiero. Dalla vista dei polli che venivano allevati dai detenuti unicamente per sfamare le guardie, si attua il passaggio alla realtà alternativa dell'immaginazione, per riallacciarsi alla realtà propria dei sensi attraverso il gusto, elevato, a sua volta, all'atto del pensiero come gusto immaginato, prefigurato, idealizzato, sganciato dalla dimensione del concreto e del tangibile, ma capace di scrollare la paura e di accendere il coraggio.

Nella biografia di Blaine Harden sono descritte con accuratezza le sensazioni provate dal giovane ventitrenne all'uscita dal Campo, emblematica l'attestazione chiara e definitiva del protagonista:

Ero felice anche se avevo fame.¹²

È l'esperienza della possibilità di procurarsi il cibo, di sceglierlo, di gustarlo, la prima autentica forma di libertà di un ragazzo che fino a quel momento ne aveva solo sentito parlare come racconto fantastico e lontanissimo di chi quella libertà l'aveva perduta per un'idea o per una fede. La libertà non è un sentimento, ma una condizione dell'esistenza, eppure, quando è vera, quando è vissuta con pienezza e consapevolezza, quando viene assaporata con l'anima e con il corpo, non può essere disgiunta dal sentimento della felicità. Fame e felicità, un binomio possibile solo nella possibilità libera di dare ascolto a quella fame, nella possibilità reale di porvi rimedio, aprendo così la strada alle dimensioni dell'ignoto, dell'indeterminato, del mistero, del futuro da costruire, lineamenti propri solo di chi vive nella libertà di autodeterminarsi.

Se nell'esperienza di Shin il nutrimento assume la sua peculiarità antropologico-culturale attraverso un impatto tale da contribuire a rivoluzionare il senso e il significato della sua esistenza, tale peculiarità trova il proprio luogo di appartenenza in ogni essere umano. Il mangiare umano, dunque, richiede un'adeguata interpretazione pedagogica per indagarne le profonde valenze educative.

Il cibo si offre come mediatore di relazione, virtuoso intreccio di tradizioni, ecologia e cultura del dialogo, contesto reale ed emozionale per ricercare l'armonia con gli altri e con l'ambiente. Nutrirsi di cibo, ma anche di relazioni, di situazioni e di stati d'animo si situa nell'esperienza del vivere armonico/disarmonico, positivo/negativo, in una tessitura che riguarda l'inesorabile intrecciarsi delle dinamiche interpersonali.

Il cibo contribuisce a conferire significato alla realtà della nostra socialità e dei nostri sentimenti e da essi prende significato. Esso non può essere vissuto solo come prodotto all'interno di un mercato o come mezzo per incrementare la produttività umana, ma ricercato nel suo senso profondo, che rimanda alla sua storia e alle sue radici.¹³

È proprio dalla possibilità di nutrirsi che dipende l'esistenza, è la possibilità di operare determinate scelte alimentari una delle pratiche significative

dell'elaborazione del sé, orientate alla cura, mediante il costante nutrimento del corpo con cibi considerati culturalmente appropriati che, oltre a costituire una fonte di piacere, agiscono anche simbolicamente come materie prime per evidenziare l'identità di un individuo di fronte a se stesso e agli altri¹⁴. Cibo e identità, dunque, un binomio che nel Campo 14 è deliberatamente frantumato nell'immutabile ripetitività di un cibo che diviene complice inconsapevole dell'annullamento del tempo, dei ritmi, delle radici, della storia, della memoria, dell'identità. Senza la possibilità di scegliere, di variare l'alimentazione, di assaporare, di provare, di preparare, la valenza simbolica del nutrirsi pone sulla sabbia le sue fondamenta e contribuisce ad allontanare l'uomo da sé stesso, dalle dimensioni specificatamente umane dell'essere, del valore e del senso dell'esistenza.¹⁵

L'alimentazione, dunque, come energia vitale del pianeta che contribuisce ad uno «sviluppo sostenibile basato su un corretto e costante nutrimento del corpo, sul rispetto delle pratiche fondamentali di vita di ogni essere umano, sulla salute e sul rispetto dell'ambiente»¹⁶, implica la necessità etica dell'educazione non solo nell'accezione di educazione alla nutrizione-alimentazione, ma di un'educazione intesa essa stessa come *nutrimento* della persona e delle sue relazioni con il sé e con l'altro-da-sé.¹⁷ Particolarmente efficace la metafora di Pierluigi Malavasi, pedagogista e direttore dell'ASA (Alta Scuola per l'Ambiente) dell'Università Cattolica di Milano, che in vista dell'EXPO di Milano ha proposto il concetto di «città fertile», la cui fertilità consiste nel saper generare dal basso processi e buone pratiche. Dal basso, cioè dal cittadino, dalla persona nella sua singolarità, nella sua progettualità educativa che si concreta come «formazione umana integrale, edificata sul valore delle risorse della terra e della creatività, sui beni della dignità del lavoro e della vita in comune, [...] come apertura alla vita, centro del vero sviluppo, slancio verso l'altro e verso l'alto, che spetta a

ciascuna generazione coltivare, per realizzare la città fertile».¹⁸

La riflessione pedagogica identifica nella responsabilità dell'educazione¹⁹ lo strumento per sostenere i giovani nella capacità di prendersi cura della propria umanità, dell'ambiente e delle altre culture quali cittadini del mondo in una logica di solidarietà ed equità, per costruire una comunità educante nel segno della sostenibilità e di un maggior benessere globale.

La finalità educativa di ogni esposizione universale, espressa nella Costituzione istitutiva del *Bureau International des Expositions*, evidenzia la preoccupazione per la centralità della persona²⁰: l'appello a prendersi cura della nutrizione umana è connesso con l'esigenza di adottare strumenti di trasmissione di contenuti e di valori che siano efficaci e capaci di suscitare il desiderio di una conoscenza profonda rispetto ai micro e macro contesti del reale, attraverso una progettualità educativa che miri alla promozione dello sviluppo umano integrale²¹. Ed è tale convinzione la chiave di lettura dell'intenzionalità pedagogica di queste note: se duplice è stato il binario di riflessione antropo-etica, da un lato i dati relativi alla Fame su scala globale nel macro contesto del pianeta Terra, dall'altro la parabola narrativa di una singola vita, un unico numero, la concretezza di un'esperienza emersa da una realtà «marginale» del mondo come quella del Gulag, tuttavia uno è stato il *trait d'union* in grado di trasformare in numeri in volti, la storia di un evaso in un messaggio universale, la fame del corpo in fame del cuore, l'*ostensione* della dimensione etica della sacralità della persona. Persona che radica nel suo essere-in-relazione (con gli altri, con se stesso, col mondo) le categorie della comunicazione, della cura, della responsabilità, dei valori, della nutrizione, assi portanti e categorie fondative dell'esistenza umana, della sua educabilità e, della connessa, *narrabilità* pedagogica²².

MARIA CHIARA CASTALDI
mcastaldi@unisa.it

Dottore di ricerca in Metodologia della ricerca educativa, Università di Salerno
Ph.D. in Education, University of Salerno

- ¹ *Indice Globale della Fame, La sfida della Fame Nascosta*, Edizione Italiana Cesvi (Onlus - Cooperazione e Sviluppo), 2014.
- ² C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003, p. 204.
- ³ World Food Programme, wfp.org.it
- ⁴ *The State of Food Insecurity in the World*, FAO, 2014.
- ⁵ Cfr. B. Harden, *Fuga dal Campo 14*, Codice, Torino 2014.
- ⁶ G. Cananzi, Shin Dong-Hyuk, *L'uomo che visse due volte*, in «Messaggero di Sant'Antonio», Dicembre 2014.
- ⁷ L. Feuerbach, *Spiritualismo e materialismo – specialmente in relazione alla libertà del volere*, Andolfi F. (a cura di), Laterza, Roma-Bari 1993, pp. 162-163.
- ⁸ *Ibidem.*, p. 175.
- ⁹ G. Martelet, *Genesi dell'uomo nuovo. Vie teologiche per un rinnovamento cristiano*, Queriniana, Brescia 1976, pp. 31-33.
- ¹⁰ D. Le Breton, *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*, Cortina Raffaello, Milano 2007.
- ¹¹ L. Manicardi, Lezione di apertura in Convegno *Cibo, Culture e Religioni*, Milano, Fondazione Culturale San Fedele, 20 Novembre 2014.
- ¹² G. Cananzi, Shin Dong-Hyuk, *L'uomo che visse due volte*, op. cit.
- ¹³ C. Birbes, *Nutrirsi di relazione. Una riflessione pedagogica tra cibo e educazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2012, p.14.
- ¹⁴ D. Lupton, *L'anima nel piatto*, Il Mulino, Bologna 1999, p.12.
- ¹⁵ G. Acone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.
- ¹⁶ P. Malavasi, *Expo education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, 2013, p. 96.
- ¹⁷ M.C. Castaldi, *L'iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell'altro: l'esigenza interculturale dall'educazione del pensiero all'educazione del cuore*, in Clarizia L., M.C. Castaldi, M.G. Lombardi, F. Quatrano, *Il Colloquio interculturale nella Scuola*, Edisud, Salerno 2013.
- ¹⁸ P. Malavasi, op. cit., p. 136.
- ¹⁹ M.G. Lombardi, *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*, Edizioni ETS, Pisa 2014.
- ²⁰ G. Acone, *Di generazione in generazione, quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e autobiografia*, Martino P., Trotta O., Visconti E. (a cura di), Pensa, Lecce 2013.
- ²¹ P. Malavasi, *Dare la vita. Fede, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p.104.
- ²² L. Clarizia, *La Relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma 2013.

**Food as construction of meaning.
Personalities, models and perspectives of individual and global life
in relation to food and its consumption**

**L'alimentazione come costruzione di significati.
Personalità, modelli identitari e prospettive di vita individuale e globale
in rapporto al cibo e al suo consumo**

SALVATORE MANCA – STEFANIA GREPPO

More and more often we talk about “nutrition education”, “healthy cooking” or “good eating habits”. Usually such terms refer to a correct approach to food, which is expressed through a healthy diet; culture and development of the area, a careful selection of products and, therefore, the knowledge to know what we are eating. This trend reflects not only the fashion of the moment, a status symbol, or the result of one of the many ephemeral “products” launched by consumerism; in fact, can identify a particular social group, a personal characteristic, a communication element of considerable importance: in essence, one of the many ways to express themselves, their tastes, their ideas and inclinations. From all this, it is clear the importance and the close connection between the food and the subjective, anthropological, social, educational, psychological aspects of each person, from which created worlds of meaning that can help to give a more aware and rich interpretation of the “history” of each of us.

Ormai sempre più spesso si parla di “educazione alimentare”, di “cucina salutare” oppure di “buone abitudini alimentari”. Solitamente tali termini rimandano ad un corretto approccio al cibo, che si esprime attraverso una sana alimentazione, la cultura e la valorizzazione del territorio, una selezione accurata e ampia di prodotti e, quindi, la consapevolezza di sapere ciò che stiamo mangiando. Questa tendenza non rispecchia solamente la moda del momento, uno *status symbol* oppure il risultato di uno dei tanti “prodotti” effimeri lanciati dal consumismo; bensì, rappresenta la possibilità di identificarsi in un determinato gruppo o appartenenza sociale, di far emergere caratteristiche personali o elementi comunicativi di notevole importanza: in sostanza, uno dei molti modi di esprimere se stessi, i propri gusti, le proprie idee e le proprie inclinazioni personali.

Per citare solo alcuni esempi, è interessante apprendere che nel nord Africa la tradizione vuole che il *cous cous* si mangi con gli altri commensali intorno ad un unico piatto utilizzando le mani; per servirsi non si usano le posate, ma pane lievitato ed è usanza che questo piatto si mangi solo insieme alla famiglia o a coloro che sono considerati parte della comunità, pertanto, il cibo riveste una forte connotazione sociale; oppure è tradizione in Giappone aspirare rumorosamente la zuppa o gli spaghetti mentre si è a tavola ed è importante mangiare da tutti i piatti serviti e bere soltanto dopo aver terminato il pasto; inoltre, ciò che tocchi con le bacchette va preso e mangiato, il cibo non va tagliato con le bacchette, non bisogna indicare o gesticolare con le bacchette e non vanno incrociate dopo averle usate¹. La cucina popolare russa è abbastanza semplice e genuina: si prediligono le zuppe, spesso agre, i pesci marinati, i dolci alla frutta, e in generale per i sapori acidi e dolci, presenti in moltissimi piatti tipici. Il tè è una

bevanda molto importante che scandisce il ritmo della giornata: preparata nell'apposito bollitore (il “samovar”) è accompagnata da marmellate, torte, pirojki, krendiel e altri biscotti. La Pasqua è la festività più importante, dopo una quaresima passata senza consumare prodotti animali, il giorno di Pasqua si festeggia con carni di agnello e tacchinella, prosciutto in gelatina, uova decorate, kulibiac, paskha, kulitch e dolci tradizionali². La cucina Balinese è invece una delle più complesse cucine del mondo, poiché si utilizzano moltissime spezie, mescolate con la verdura fresca, carne e pesce. Parte della cucina indonesiana, dimostra le tradizioni indigene; gli abitanti dell'isola sono prevalentemente indù e le tradizioni culinarie sono un po' distinte rispetto al resto dell'Indonesia, con feste e celebrazioni religiose, tra cui molti alimenti speciali preparati come le offerte per le divinità, così come altri piatti consumati comunitariamente durante le celebrazioni. Il riso è quasi sempre consumato come un fiocco accompagnato con verdure, carne e pesce. Maiale, pollo, frutta, verdure e frutti di mare sono ampiamente utilizzati, ma come la maggior parte degli indù, il manzo non è mai o raramente consumato.

Attraverso il cibo si costruiscono quindi nuovi significati e modelli che concorrono a rivelare aspetti peculiari della Persona e può essere inteso come componente di un “linguaggio” che ci rappresenta, parla di noi e ci apre al mondo esterno.

In modo poetico, ma non troppo, possiamo affermare che il rapporto che si crea con il cibo è uno dei modi per interpretare la vita di ciascuno; non è un caso che lo si associ di frequente ad una forma d'arte, in grado di attivare tutti e cinque i sensi: gusto, olfatto, vista, tatto, udito. E non è un caso, che si associ il cibo alla convivialità, alla socializzazione e alla piacevolezza di trascorrere del tempo insieme ad altre persone. La tradizione occidentale, ad esempio, attraverso gli antichi Greci e Romani che celebravano il simposio, ci ha tramandato questa tradizione, che è ormai pratica e abitudine comune.

Purtroppo però, il rapporto con il cibo non sempre riconduce ad esperienze di vita ottimali e a vissuti emotivi positivi, al contrario, presenta anche realtà difficili, contraddittorie, rette da equilibri precari, in cui

la nutrizione appare come un arduo miraggio per coloro che stentano a sopravvivere.

L'attenzione si ripone su quelle situazioni di estrema povertà, su quei Paesi in via di sviluppo in cui la maggior parte degli abitanti patisce la fame, oppure su quei Paesi distrutti dalle continue guerre.

E non solo, la realtà si complica anche quando il legame con il cibo diventa conflittuale, disarmonico, patologico e l'individuo si trova in difficoltà ad affrontare con resilienza le situazioni avverse. Fra i tanti esempi proposti dalla letteratura e dai testi specialistici, è indicativo il contributo di Pietro Barbetta, nel trattare il tema relativo ai disturbi alimentari. A riguardo, Barbetta sostiene che «alcune autrici dell'area anglosassone suggeriscono la necessità di leggere i “disturbi alimentari” all'interno del contesto sociale e culturale e non solo in relazione ai loro aspetti biomedici. Queste autrici propongono una lettura in termini d'analisi dei discorsi, prodotti della società occidentale contemporanea, sul corpo e sulla femminilità, che regolano i comportamenti quotidiani delle donne “anoressiche” (Malson 1997). Nei loro lavori sono rintracciabili temi, immagini e significati culturali e di *gender*, concernenti l'essere donna nella società occidentale contemporanea e riguardanti il corpo, la bellezza, l'essere magri o l'essere grassi, il mangiare e il non mangiare, il perdere o l'aumentare di peso»³.

Da tutto ciò, si evince l'importanza e la stretta connessione tra il cibo e la sfera soggettiva, antropologica, socio-culturale, educativa, psicologica di ciascun individuo, da cui si alimentano mondi di significati che possono aiutare a dare una lettura più consapevole, ricca e approfondita della “storia” di ognuno di noi.

Facendo riferimento a temi di attualità, l'evento mondiale dell'Expo invita tutti a “nutrire il Pianeta”, ma cosa vuol dire esattamente nutrire il Pianeta? Che declinazione assume questa domanda per noi cittadini dell'Occidente più abituati all'opulenza che alla privazione? Chi deve nutrire chi? Di che cosa ci si deve nutrire?

Il sociologo Zygmunt Bauman nel libro “La società dell'incertezza” evidenzia come la modernità sia caratterizzata da un grande processo di sradicamento che genera un'identità personale «poco definita, fluttuante e

destrutturata». In qualche modo questo sradicamento dell'identità avviene come reazione «alla difficoltà di rimanere sempre in movimento e di doversi fermare al momento della scelta, di essere flessibile e pronto ad assumere modelli di comportamento differenti, di essere allo stesso tempo argilla plasmabile e abile scultore»⁴. È come se ogni individuo non potesse mai fare esperienza di essere al proprio posto, di bastare.

Per Bauman, l'elevata e sempre diversa richiesta della modernità, genera nell'individuo la paura dell'inadeguatezza che definisce come «una inadeguatezza postmoderna che rimanda all'incapacità di acquisire la forma e l'immagine desiderate, qualunque esse siano».

Corpo e identità personale sono i protagonisti principali di questa inadeguatezza.

L'inadeguatezza del corpo

Se da una parte oggi, nella società del consumo, il corpo è considerato come un corpo che consuma, che è in grado di godere dei molteplici stimoli che provengono dall'esterno e che tanto più è funzionante tanto più sa godere delle sensazioni e dei piaceri, d'altra parte è un corpo che, proprio perché esposto a molteplici piaceri ed esperienze, viene avvertito come fuori controllo: non sappiamo cosa proverà, con quale intensità, se si ammalerà, se cambierà nella direzione che noi desideriamo; nel corpo si condensano ansie e paure (di ammalarsi, di cambiare, di morire).

Il principio costante di tutte le strategie utilizzate nella storia per rendere la paura sopportabile è sempre consistito anzitutto nello spostare l'attenzione dalle cose su cui non si può fare nulla a quelle su cui si può intervenire⁵. Se dunque non posso assicurare al corpo la salute e il benessere posso almeno intervenire su di esso con il fitness e la buona alimentazione. Sono un esempio di questo tentativo, individuale e collettivo, di contenere la paura di inadeguatezza (e del limite) del corpo, l'attenzione sempre più marcata che mostra, ad esempio, la televisione, al tema della buona cucina e, paradossalmente, della dieta e le statistiche di vendita dei libri confermano questo interesse. Certamente ne è testimonianza la clinica psicologica che si trova ad affrontare nuovi sintomi connessi proprio al bisogno di

controllare il corpo (e l'alimentazione di conseguenza), quali l'ortoressia e la vigoressia. L'ortoressia, che trova la propria etimologia nelle parole greche *orthos* (giusto) e *orexis* (appetito), è un disturbo del comportamento alimentare che consiste nello scegliere oculatamente e rigidamente cibi “sani” che favoriscano il raggiungimento o il mantenimento di una condizione di salute. Proprio perché la scelta di tali cibi è vissuta come imperativa e rigida, tale comportamento assume una connotazione patologica. Alcuni soggetti ortoressici possono sviluppare pensieri ipocondriaci, fobie di contaminazione, possono impiegare molto tempo a programmare e organizzare pasti “sani”, possono estromettersi da situazioni di socialità per il timore di non poter reperire cibi sufficientemente “sani” e compromettere progressivamente la propria quotidianità. Ne parla il recente film di Saverio Costanzo “*Hungry hearts*”, in cui una giovane mamma, interpretata dall'attrice Alba Rohrwacher, affama il proprio bambino nell'impossibile tentativo di proteggerlo da ciò che proviene dall'esterno, dai cibi potenzialmente tossici, non naturali o anche semplicemente estranei, cioè non controllati e non prodotti da lei.

La vigoressia è invece un'altra declinazione dell'iper controllo alimentare e del corpo. È un disturbo caratterizzato da un cronico vissuto di inadeguatezza dell'immagine del corpo che si vorrebbe più muscoloso o talvolta più magro. L'insoddisfazione per la propria immagine alimenta la compulsione all'esercizio fisico, alle diete, all'utilizzo talvolta di farmaci e anabolizzanti. Come nei casi di ortoressia, il comportamento vigoressico tende a strutturarsi rigidamente nel tempo, implicando, in certi casi, l'impegno di diverse ore al giorno per le pratiche di allenamento fisico e determinando, di conseguenza, l'esclusione dalla socializzazione e la compromissione del quotidiano.

È evidente, in entrambe le situazioni cliniche, il bisogno di controllo e di esercitare una trasformazione dell'oggetto corpo, vissuto come separato dalla psiche, non in continuità con l'io e oggettivizzato. Il risultato del controllo è un'illusoria e, purtroppo almeno inizialmente, gratificante esperienza di potere, di capacità di essere incisivi e di salvaguardare la propria vita.

Non diversa è l'esperienza anoressica. Spesso, indipendentemente dall'origine della sofferenza che il sintomo alimentare interpreta, l'esordio del disturbo del comportamneto alimentare avviene in momento storico della vita del soggetto che viene avvertito di grande instabilità e incertezza, come ad esempio il passaggio ad un nuovo ordinamento di studi, la perdita di un legame affettivo, la fine di un amore. Avviene, cioè, in concomitanza di eventi che si sono vissuti come incontrollabili e per questo destabilizzanti. Iniziare una dieta, controllare rigidamente ciò che entra nel corpo, infliggere al corpo un cambiamento imposto da noi attraverso il digiuno o l'esercizio fisico, genera un'esperienza di potere, di vincita, di controllo decisamente gratificante, almeno all'inizio. Ce lo dimostra la storia di Anna.

Anna è una giovane e brillante studentessa, abita con i genitori e la sorella, studia in Università, si dedica allo sport e ad uscire con gli amici. Dopo il primo anno di Università si accorge di voler cambiare indirizzo di studi, ci prova, crede inizialmente di riuscire a non perdere l'anno accademico poi, per un cavillo burocratico, le viene comunicato che si deve iscrivere di nuovo al primo anno del corso di studi che ha scelto. Non se lo aspettava, non l'aveva messo in conto. Un intoppo ad una carriera scolastica ineccepibile. Nello stesso periodo muore la nonna a cui era molto affezionata. È il crollo sostanziale, ma inizialmente appena percettibile. Senza quasi deciderlo, Anna inizia a restringere l'alimentazione, poco alla volta esclude gli alimenti, i dolci, la frutta, i carboidrati. Si riduce a mangiare crackers e formaggio, più volte al giorno, tutti i giorni, per mesi. Il peso cala progressivamente fino ad un gravissimo sottopeso. Anna non sta inseguendo un'ideale di bellezza, non cerca un'immagine diversa di sé, si illude piuttosto di fermare il suo corpo, di controllare l'imprevedibilità degli eventi. Il padre medico guarda con lei il referto degli esami ematochimici, Anna si specchia nella preoccupazione del padre senza farsene nulla, sta bene nel suo irrigidimento, nel suo controllo serrato che la porta a pesare 35 kg, fino al precipitare degli eventi. Un ricovero "salvavita" nel reparto di Medicina le dimostra che il controllo messo in atto da lei è sfuggito di mano, è diventato un discontrollo, un disordine. Il prevedibile modificarsi del

corpo è diventato l'imprevedibile della prognosi. Così magra e defedata non può più controllare nulla. Ora che non ha più il controllo di niente può riprende a mangiare... nella stanza dell'ospedale.

L'inadeguatezza dell'identità

«Mi sento insignificante, mi sembra di non significare niente per nessuno»⁶. Il sintomo anoressico, ancora una volta illusoriamente, risponde al disagio espresso da queste parole. È un sintomo psicologico che si esprime, però, visivamente, concretamente, si mostra allo sguardo dell'Altro che rispecchia, dunque, al soggetto anoressico un'eccezionalità, per quanto terrificata e mostruosa. La diagnosi di anoressia offre al soggetto un'identità in prestito laddove ci sia una vulnerabilità narcisistica, un'incapacità di dire "io Sono". È come se il soggetto che soffre del non poter sentire un'identità di sé precisa e definita, assumesse inconsapevolmente l'identità di anoressico come forma di auto-trattamento, di contenimento del vuoto che avverte.

Talvolta non si tratta di un vuoto di identità ma dell'incollamento ad una pseudo-identità sociale iperadattata: lo studente modello, la sportiva modello, la più bella ecc.⁷ In questi casi il sintomo anoressico giunge a scardinare l'etichetta posticcia attraverso il passaggio nella nuova e transitoria, si spera, identità anoressica per poi giungere, attraverso la cura, ad un'identità che corrisponda davvero al soggetto.

È ciò che accade nel film "Primo amore" di Matteo Garrone (2004), in cui Michela, la protagonista, accetta di modellare il proprio corpo sul desiderio del compagno Vittorio, inseguendone il suo ideale perverso e, ancora una volta illusorio, di arrivare, attraverso il perdere, il togliere peso, all'essenza dell'altro. È un ideale violento, di estremo controllo dell'altro, in cui Vittorio sente evidentemente di poter sperimentare una sicurezza nella relazione con Michela a patto di possederla totalmente fino all'essenza anatomica delle ossa. Michela incapace di separarsi, di disincarnare l'ideale di lui, rivelerà a conclusione del film tutto il potere mortifero dell'assurdo progetto.

Da quanto detto risulta evidente quali e quanti significati si incarnino nel corpo e nel rapporto con il cibo, di come il rapporto con l'alimentazione possa nutrire prima di

tutto il senso di sé e la propria identità soggettiva, e di quanto sia importante riconsiderare e valorizzare il

legame vitale che accomuna ciascuno di noi al Mondo.

SALVATORE MANCA

salvatore.manca@unibg.it

Dottorando in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro,
Università di Bergamo

*Ph.D. student in Human capital formation and labour relations,
University of Bergamo*

STEFANIA GREPPO

Psichiatra, psicoterapeuta CRA/CD “La Casa di Bianca”,
Centro Sant’Ambrogio-Ordine Ospedaliero Fatebenefratelli.
*Psychiatrist, psychotherapist CRA/CD “La Casa di Bianca”,
Centro Sant’Ambrogio-Ordine Ospedaliero Fatebenefratelli.*

¹ Tratto dal sito www.mayleasushibar.wordpress.com visitato il 15.04.2015.

² Tratto dal sito www.cibo360.it visitato il 15.04.2015.

³ P. Barbetta, *Anoressia e isteria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, p. 116.

⁴ Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 106-112.

⁵ Ivi, p. 100.

⁶ P.F. Cerro, L. Pasero, *Quattro passi per strada. L'anoressia come disperata volontà di esistere*, Il Vaso di Pandora, Vol XXI, N. 3, M. Sabatelli Editore, Savona 2013, pp. 69-80.

⁷ A. Raggi, *Il mito dell'anoressia*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 199.

**“Not only to feed on”:
analysis of the educational aspects in a kindergarten**

**“Non solo per nutrirsi”:
analisi degli aspetti educativi in una scuola dell’infanzia**

CHIARA DE MAESTRI

In the first part of the article is illustrated the international literature which has studied the feeding behavior with a pedagogical approach in the kindergarten. In the second part are described the studies about the children’s feeding behavior and the teachers’ educational strategies applied in the Italian kindergarten.

L’educazione alimentare è un tema che è stato affrontato dalla letteratura internazionale secondo un approccio multidisciplinare in cui convivono e portano il proprio contributo sia le scienze umanistico-educative che quelle mediche. Il rischio che spesso comporta l’adozione di un approccio multidisciplinare in questo settore è l’affidare l’educazione alle discipline mediche con il conseguente impoverimento dell’intervento educativo. Bisogna tener conto che un intervento educativo non è mai un intervento medico. Compito del medico è fare una diagnosi, stabilirne il decorso ed effettuare se ritenuto necessario un intervento farmacologico, mentre l’azione educativa mira verso un’altra direzione: la prevenzione e il ristabilire un equilibrio (Fraccaro, Donello, Martin, 2007, p.17). Questo rischio, che negli ultimi anni è divenuto sempre più concreto, ha fatto sì che l’attenzione della ricerca scientifica, anche nell’ambito delle scienze psicologiche, si spostasse sempre più sui disturbi alimentari e sul comportamento patologico. Ciò ha ristretto il vasto campo dell’alimentazione - tralasciando tutto quell’aspetto che evidenzia lo stretto legame tra cibo e costruzione ed espressione della propria identità sociale e personale, che si crea quando si mangia insieme - all’antropologia e alla sociologia, le quali hanno portato sicuramente un valido contributo al tema dell’alimentazione ampliando il proprio raggio di

indagine anche al comportamento “non patologico” (Guidetti & Cavazza, 2010, p.359).

L’indagine dei comportamenti alimentari reputati non patologici ha come obiettivo quello di produrre una consapevolezza che ha ricadute applicative rilevanti in termini di progettazione educativa. Se si considera che le abitudini alimentari acquisite precocemente sono quelle più consolidate e che da esse dipende in buona parte ciò che mangiamo, si comprende quanto sia importante intervenire già a partire dall’infanzia per fini di prevenzione (Fraccaro, Donello, Martin, 2007, pp. 9-16). Il comportamento alimentare infantile costituisce uno dei temi che l’antropologia e la sociologia (*languages studies*) si sono preoccupate di indagare all’interno dell’ambito familiare, in cui si stabiliscono le prime abitudini nonché le prime relazioni asimmetriche. Tali relazioni che si creano tra i partecipanti sono costruite sia linguisticamente - chi dice cosa a chi, rispetto dei tempi per parlare, no sovrapposizione - sia attraverso l’organizzazione dei pasti - chi serve e chi decide cosa è appropriato mangiare e quando bisogna mangiarlo (Ochs e Shohet, 2006). La relazione tra il cibo e la moralità nel contesto familiare è definita e rinforzata da “chi si prende cura”, invece all’interno delle strutture istituzionali educative tale responsabilità ricade sulle insegnanti. Ciò potrebbe creare delle divergenze con le famiglie, soprattutto a causa della non condivisione delle

medesime norme riguardo all'alimentazione e ciò potrebbe collocare il bambino in un una posizione poco favorevole (Karrebaek, 2012, p.5).

Le ricerche condotte a livello internazionale, che hanno preso in considerazione il comportamento alimentare infantile inserito nel sistema scolastico, hanno evidenziato un aspetto comune del pranzo a scuola: la preparazione del pasto da parte del *caregiver*. Quando il pasto prodotto a casa viene portato a scuola, i valori simbolici e significativi di casa vengono trasportati all'interno del contesto scolastico (Karrebaek, 2012, p. 5). Questa concezione mette in luce la caratteristica paradossale del *lunch box*. Da un lato è considerato un conforto per il bambino piccolo che entra per la prima volta a scuola, un possesso privato in uno spazio come quello istituzionale dove c'è pochissima privacy (Karrebaek, 2012, p. 5; Allison, 1991, pp. 195-197).

Infatti, nel momento in cui il *lunch box* è inserito all'interno del sistema scolastico e istituzionale viene a mancare in esso l'aspetto intimo legato alla casa ed alla famiglia. In altre parole il *lunch box* diventa, all'interno dell'istituzione scuola, un oggetto istituzionale che si deve sottomettere alla gerarchia imposta dall'autorità educativa, l'insegnante (Karrebaek, 2012, p. 5). Nella realtà giapponese, in cui il sistema educativo è estremamente rigido ed inflessibile, non è contemplato il divertimento. Imparare è un lavoro duro con poche scelte e pochi piaceri (Allison, 1991, pp. 198-199). Questa concezione deriverebbe dal *background* culturale in cui predomina il modello del rigore e del dovere al di sopra del piacere. Il primo inserimento scolastico è dunque sentito dalle famiglie e dal bambino come "soto". "Soto" è la nozione linguistica con una forte accezione negativa che corrisponde all'essere sporco, ostile e distante. All'aggettivo "soto" si contrappone quello di "uchi" ovvero pulito, confortevole, familiare, che viene per l'appunto identificato con il contesto domestico in cui il bambino cresce e stabilisce le prime relazioni. Se la scuola, dunque, è percepita come antagonista, "soto", il cibo preparato con attenzione amorevole dal *caregiver*, per eccellenza la madre, conserva tutti gli aspetti dell' "uchi" (Allison, 1991, pp. 199-200). La preparazione del cibo diviene un momento di particolare rilevanza in Giappone poiché assume un significato molto lontano da ciò che è puramente pragmatico e funzionale alla nutrizione del bambino. L'

"obento" - cibo portato da casa preparato con estrema minuziosità - diviene il segno di un "dono", un "ricordo" da casa che simbolicamente media il passaggio della percezione della scuola di "soto" a quella di "uchi" (Allison, 1991, p. 201). Il cosiddetto pranzo preparato a casa in famiglia e portato a scuola non è solo un elemento che media, ma costituisce anche il primo confronto attraverso cui si comprende come il concetto di "corretto/salutare", nell'ambito scolastico, possa divergere da quello percepito dai bambini (Karrebaek, 2012, pp. 5-6).

Le pratiche alimentari sono il frutto di credenze culturali legate alla tradizione, alla moralità e all'identità almeno quanto la nutrizione e la salute. Questo crea differenze su quanto l'istituzione scolastica definisce "corretto alimento" e ciò che è reputato "sano" da chi frequenta la struttura, ovvero i bambini e indirettamente le loro famiglie. Lo scollamento tra la scuola e la famiglia rispetto alla categoria di "cibo sano" è ancora più evidente nel momento in cui il background di origine familiare non coincide con quello dell'istituzione (Karrebaek, 2012, p.6; Id., 2013, pp. 18-19). Nel sistema educativo danese, in cui è stata condotta la ricerca di Karrebaek (2010), la salute era una categoria di ordine obbligatorio e morale a cui le insegnanti davano maggior importanza, rispetto ad altri registri come quello religioso del "cibo consentito": *halal* (Karrebaek, 2013, p. 20).

Le autorità educative non prendevano mai iniziative per rendere le pratiche alimentari a base religiosa, comprese le norme di *halal* e *haram*, un tema educativo. Questa deliberata strategia era stata adottata al fine di non ferire o insultare qualcuno sottolineandolo come "diverso". Tale macchinazione si è, tuttavia, tradotta in discrepanze inspiegabili, che si sono tuttavia rivelate suggestive ed esplicite, tra il modello "salute" che veniva proposto dal sistema scolastico e il modello "*halal*" proposto dai bambini che provenivano da un contesto culturale diverso da quello danese. Accadde così che in Danimarca, dove il maiale e i suoi derivati costituiscono gli alimenti legati alla cucina tradizionale, le braciocole di maiale in classe furono citate come alimento sano, mentre per i musulmani il maiale è uno degli elementi più salienti categorizzati come *haram* (Karrebaek, 2012, pp. 21-23). Questa discrepanza tra il registro "salute" e quello "religioso" non sussisteva in modo così netto

nella classe-studio di Israele, in quanto la condivisione dello stesso sistema di valori religiosi da parte dei partecipanti non presentava il confronto con la diversità. Nel contesto di osservazione israelita in cui Golden (2006) ha condotto la ricerca, attraverso il cibo si evidenziava la potenzialità della scuola come luogo principale di insegnamento di tutte quelle pratiche religiose legate alla formazione dell'identità nazionale. Il cibo diveniva così il mezzo educativo su cui si impiantava la trasmissione di valori legati a un evento religioso/identitario, come ad esempio quello della Pasqua. All'interno dell'istituzione educativa le occasioni alimentari che assumevano significato cerimoniale trasformavano il cibo in strumento di trasmissione di un sapere storico, sociale e religioso. Attraverso questa appropriazione, durante le attività didattiche in classe, della ritualità ebraica della Pasqua, che solitamente era circoscritta all'interno delle mura domestiche, si garantiva indirettamente la formazione delle madri sui modi adeguati di preparare il cibo adatto a questa occasione (Golden, 2006, pp. 184-186). Un'altra tipologia tramite cui, da parte del personale scolastico, era forgiata l'identità nazionale erano le attività ludico-alimentari proposte con le arance, che sono emblema per eccellenza della presenza sionista in Palestina (Golden, 2006, p.187). Da ciò si può dedurre che il contesto in cui si privilegiava la pratica educativa legata all'alimentazione, paradossalmente, non era il momento del pasto o della merenda bensì quello in aula. La routine quotidiana del pasto e della merenda era concepita come una *non-occasion* che appariva prevedibile e insignificante, priva di cerimonie, con una notevole flessibilità di orario (di circa un'ora). Raramente l'insegnante si rendeva disponibile a interrompere la lezione. Per le insegnanti la merenda e il pasto non erano altro che l'intervallo di tempo posto tra le attività che avvenivano prima e quelle che avvenivano dopo:

- l'attività di apprendimento in classe, che avveniva in forma collettiva, dove il controllo e l'autorità dell'insegnante erano fortemente presenti;
- il gioco costruito come tempo libero, in cui i bambini erano liberi di scegliere le proprie attività e i compagni di gioco.

Tuttavia, sia il pasto che la merenda emergevano come la debole forma di entrambi: dell'attività di

apprendimento e di quella ludica (Golden, 2006, pp. 190-194).

In Italia, sebbene il cibo e le occasioni legate al "mangiare insieme" siano state indagate come luoghi principali di conoscenza sociale e di trasmissione culturale, poca attenzione è stata riservata agli usi e ai significati del cibo all'interno dei contesti istituzionali, specie educativi, rispetto ai quali si richiede una maggior riflessione poiché costituiscono per il bambino piccolo non solo il primo ingresso nel mondo delle istituzioni, ma anche il primo luogo in cui si realizza un tipo di socializzazione secondaria che si colloca all'infuori del contesto familiare. A differenza delle realtà descritte, quella italiana rappresenta un punto critico. Obiettivo della ricerca era quello di fornire un contributo alla letteratura internazionale, analizzando il comportamento alimentare del bambino nel contesto scolastico, specie quello dell'infanzia.

A partire da Maggio e fino alla fine di Giugno è stata condotta a Bergamo, in una scuola dell'infanzia a indirizzo paritario, su bambini di età compresa tra i 2 e i 3 anni, l'osservazione degli aspetti educativi nell'alimentazione. L'osservazione è stata supportata da registrazioni audio-visive di conversazioni bambino-bambino e bambino-insegnante ed integrata successivamente da interviste aperte con le figure educative. Gli spazi principali in cui si è concentrata l'attività di ricerca sono stati:

- il refettorio dove era consumato il pasto principale, il pranzo, preparato al momento nella cucina scolastica di cui la struttura è fornita, da un addetto (cuoca) di una agenzia di *catering* secondo le disposizioni giornaliera dettate dall'Asl.
- le classi in cui, oltre alla didattica, si svolgeva la merenda di metà mattina, che è solitamente composta da frutta di stagione che la scuola stessa forniva a tutti i bambini.

Dal materiale raccolto è emerso che, pur essendo il rumore sottofondo della vita scolastica prescolare, esso non è percepito come elemento di disturbo dalle insegnanti. Le conversazioni sono abbastanza frequenti soprattutto tra i bambini più "grandi" (4-6 anni), i quali tendono a parlare di loro stessi, delle proprie vicende personali, tuttavia non mancano anche narrazioni riferite ad eventi della mattinata, preziosi per fissare il ricordo di

quanto avvenuto. Molto spesso le conversazioni che avvengono fanno riferimento anche ai familiari e a persone assenti e sono indirizzate sia verso le insegnanti che verso i pari, anche se verso quest'ultimi con maggior frequenza. I discorsi che avvengono a tavola possono essere rappresentati anche da rimproveri delle insegnanti, ma sono rari, così come i "capricci" dei bambini. Se avvengono riguardano dispetti tra i vicini di posto e il modo di consumare il cibo. Infatti durante il pasto l'insegnante interviene solo per evitare che si giochi con le posate e che il cibo sia buttato a terra, o per favorire l'adozione della corretta postura funzionale sia alla consumazione del pasto che alla socializzazione. I bambini ritenuti più piccoli (2-3 anni), essendo meno coordinati tra mano e sguardo, tendono a mantenere, invece, lo sguardo più diretto al piatto che verso i partner. Le conversazioni riferite a loro stessi o a terzi non presenti, come i genitori, sono ricercate in particolar modo più con l'insegnante e/o le collaboratrici, qualora siano presenti allo stesso tavolo, che con i compagni. Nel bambino piccolo, i momenti di interazione con l'altro avvengono soprattutto attraverso il cibo, il quale funge da mediatore. Il bambino ricerca l'attenzione dell'altro attribuendo al cibo le caratteristiche del gioco destrutturato (gioco simbolico). Nonostante nel bambino più grande il gioco con il cibo e a tavola venga rimproverato dall'insegnante, in questa fase in cui il bambino sperimenta il cibo anche con gli altri sensi è maggiormente tollerato. In questa fase, gran parte della sua conoscenza rispetto al cibo passa ancora attraverso la sperimentazione ludica. Il caso osservato è quello di un bambino che afferra con una mano i cornetti e li infila in bocca come se fossero vermi e mostra questo modo di mangiare anche ai suoi compagni: ciò suscita il riso degli altri e stimola anche i bambini ritenuti più restii all'imitazione di tale comportamento nonché alla sperimentazione tattile e poi gustativa. Questo tipo di episodio si è rivelato interessante per due aspetti. Da un lato il cibo è divenuto mediatore che ha favorito la socializzazione, dall'altro si evidenzia anche per quanto riguarda il comportamento alimentare ciò che è stato proposto nella teoria dell'apprendimento di Bandura (1976). Le ricerche che hanno tentato di trasportare questa teoria sull'influenza tra pari di età prescolare nel campo comportamento alimentare non patologico hanno di mostrato l'efficacia del modellamento. Gli individui

che partecipavano - all'interno di un laboratorio - a questi esperimenti venivano esposti all'esempio di un uno o più coetanei che avevano precedentemente mostrato preferenze opposte alle loro (Birch, 1980; Ducker, 1938; Marinho, 1942) o che erano stati appositamente istruiti come modelli (Brody e Stoneman, 1981; Hendy 2002). L'esposizione al consumo o alla scelta di determinati cibi da parte dei pari sembrava produrre un cambiamento nelle preferenze e nel consumo dei soggetti *target*. Tuttavia la durata dell'effetto, come successivamente dimostrato, era relativamente breve. Hendy (2002) non ha ritrovato alcun effetto del modellamento a distanza di un mese dall'esperimento. Tale durata potrebbe dipendere infatti da altri fattori, come ad esempio i gusti iniziali del partecipante (Guidetti & Cavazza, 2010, pp. 360-363). Secondo la Teoria sociale cognitiva di Bandura (1997), le persone dovrebbero più facilmente imitare i modelli del loro stesso genere (Hendy, 2002). Questo effetto non è però emerso in ambito alimentare, mentre è stato sottolineato, nelle ricerche, che i bambini tendono a imitare più i propri coetanei o soggetti più grandi piuttosto che bambini più piccoli e che i pari talvolta rappresentano un modello più efficace dell'adulto quando la competenza sociale del modello bambino risulta più influente se si dimostra abile nei giochi e nella relazione con gli altri bambini. Infatti, il bambino che prendeva i cornetti e che veniva imitato da tutti gli altri era quello che nella classe durante le attività ludico-didattiche mostrava il profilo del *leader* (Guidetti & Cavazza, 2010, pp. 365-369, pp. 374-375). Anche nel contesto scolastico italiano il pasto, che si svolgeva invece in un luogo specifico allestito appositamente per il pranzo, era concepito come un intervallo che si frapponeva tra l'attività in classe e quella che avviene dopo il gioco, pur conservando le caratteristiche di entrambi. A differenza delle ricerche che la letteratura internazionale propone rispetto a questo tema, nella ricerca condotta sul campo non è stato possibile osservare il ruolo della continuità tra famiglia e scuola, che invece il cibo preparato da casa offre. Questa impossibilità è stata dettata da ragioni istitutive in cui, come spesso accade in altre regioni d'Italia, la preparazione del pasto a scuola è dettata dall'ASL ed è affidata ad un'azienda di catering. Questo aspetto del cibo come elemento di comprensione della relazione

scuola-famiglia è stato recuperato tramite interviste condotte con le educatrici/insegnanti. Durante le interviste è stato riferito e sottolineato più volte da più di un'educatrice che spesso i genitori lamentavano che i figli si rifiutavano di mangiare a casa gli stessi cibi (secondo la stessa ricetta) che a scuola invece mangiavano senza contestare. Sulla base di quanto ho appreso nelle ricerche mi permetterei di leggere quanto riportato dall'educatrice rispetto al rifiuto a casa di un cibo mangiato a scuola nell'ottica proposta nella ricerca di Kareabeak (2010), in cui mangiare pane di segale - alimento considerato più "sano" rispetto al pane bianco - era considerato il potenziale per diventare sani e crescere forti ed intelligenti e dunque essere bravi studenti. Mangiare pane di segale era per il bambino emblema del bravo studente (Karrebaek, 2013, pp. 23-26). Analogamente mangiare tutto a scuola (il che è per forza di cose sano, dato che il menu giornaliero è impartito da un nutrizionista) era associato dal bambino nella scuola italiana al rispondere all'ideale del bravo scolaro.

Durante la merenda le strategie educative non erano indirizzate unicamente verso la sperimentazione di nuovi alimenti. Il momento frutta, in cui il cibo era maggiormente esplorato, era anche il principale luogo in cui si faceva educazione alimentare e alla salute. La modalità educativa che più frequentemente veniva utilizzata era quella di porre maggior enfasi sul cibo considerato "sano" attraverso esclamazioni entusiastiche da parte dell'insegnante, come ad esempio "Mmmh, che buona la pera!" e a questa modalità spesso era associata un'ulteriore strategia che associava il concetto di "corretto alimento" alla categoria di "bravo studente".

Situazione 1:

Momento frutta h. 10:00 (15/05/14)

Educatrice: "Oggi c'è la mela! che buona la mela!"
 (...)

Educatrice: "Chi mangia la mela con la buccia? Prima i bambini che mangiano la mela con la buccia. Solo i campioni mangiano la mela con la buccia"

Gioele: "Io mangio la buccia"

Geremia: "La mangio pure io"

Luca: "Pure io!"

Educatrice: "Bravi, solo i campioni mangiano la mela con la buccia! Perché la buccia fa bene ai denti e fa crescere forti"

Sofia: "Anch'io la mela"

Educatrice: "Con la buccia?"

Sofia: "Con la buccia!"

Il dialogo riportato mette ben in luce come l'insegnante associ il concetto di sano e forte a quello di bravo studente, di studente modello, utilizzando termini come "campioni" e "forte". Un tipo di cibo era più accettato nel contesto scuola quando si usava questo tipo di strategia.

Nel dialogo seguente è riportato come il modello che l'insegnante proponeva, ossia il concetto di cibo sano come elemento categorico per diventare grandi e intelligenti, fosse stato interiorizzato dai bambini a tal punto da esser riproposto nei confronti dei loro pari e dei bambini più piccoli.

Situazione 2:

Momento frutta h. 10:00 (27/05/14)

Gioele: "Io mangio tutta la frutta!"

Geremia: "No, Lorenzino piccolo deve mangiare la banana perché è piccolo!"

Lorenzo: (ride)

Geremia: "Così devi fare... (con il pollice e l'indice fa il gesto di portarsi un ipotetico pezzetto di banana in bocca)... gnam... gnam... gnam... capito?"

Lorenzo: (ride di nuovo! E' davvero divertente il gioco che sta facendo il suo amico)

(...)

Geremia: "Io taglio la banana con le forbici"

Gioele: "No, la banana si mangia con le mani!! Così... gnam... gnam... (rifà lo stesso gesto mostrato da Geremia a Lorenzo)"

In questo caso si è assistito a un momento in cui il secondo bambino (Geremia) spiega come si mangia la banana e indirettamente spiega al suo interlocutore che è necessario mangiarla per diventare grandi e forti. L'affermazione da parte di Geremia che "Lorenzino deve mangiare la banana perché piccolo" come elemento necessario al processo di crescita derivava dall'imitazione del modello adulto presente, in questo caso l'insegnante, che incoraggia, come reso evidente in altre occasioni, il consumo di frutta e verdura in quanto alimenti fondamentali per crescere, diventare intelligenti e di conseguenza essere dei bravi scolari. Infatti per essere bravi scolari bisogna prima di tutto essere intelligenti e grandi. Nella seconda parte della

conversazione si osserva il primo bambino (Gioele) correggere il comportamento del secondo, mostrando a tutti il gesto “corretto”. Nella seconda parte del dialogo che avviene tra i tre bambini osserviamo come le norme riguardo alle modalità di “corretto” consumo del cibo, che erano state molto probabilmente mostrate all’interno dell’ambiente familiare e poi impartite e rinforzate dall’educatrice durante l’inizio dell’anno scolastico, fossero state interiorizzate da Gioele.

I due episodi riportati mostrano due specifici eventi: da un lato evidenziano quanto sostenuto da Karrebaek (2013, pp. 23-26), ossia come si tenda ad associare il modello dello “studente bravo e intelligente a scuola” a quello dello “studente sano” che mangia in modo “corretto”, quasi fossero due categorie interdipendenti. Dall’altro lato si osserva come il metodo indiretto che si applicava concretamente attraverso l’esclamazione

“Solo i campioni mangiano la frutta!” fosse stato introiettato a tal punto da esser riproposto dai bambini in una situazione del tutto destrutturata.

Nel contesto osservato l’uso del rinforzo positivo (come descritto in **situazione 1**) da parte dell’insegnante costituiva il principale metodo educativo con cui l’insegnante stessa riusciva a persuadere circa l’adozione di un comportamento alimentare sano e vario. Il desiderio del bambino di rispondere e aderire a quel modello di “esser bravo studente e uno studente-bravo”, da quanto analizzato, rappresenta uno degli aspetti da approfondire e su cui realizzare strategie che possano esser applicate specie nei contesti scolastici.

CHIARA DE MAESTRI
c.demaestri@studenti.unibg.it

Laurea triennale in Scienze dell’educazione, Università degli Studi di Bergamo
 Graduate in Education, University of Bergamo

BIBLIOGRAFIA:

- Addressi E., Galloway A. T., Visalberghi E., Birch L. L. (2005), *Specific social influences on the acceptance of novel foods in 2-5-year-old children*, *Appetite*, 45(3), pp. 264-71.
- Allison A. (1991), *Japanese Mothers and the Obentos: The Lunch-Box as Ideological State Apparatus*, *Anthropological Quarterly*, 64(4), pp. 195-208.
- Bandura A. (1976), *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Birch L. L. (1980), *Effects of peer model’s food choices and eating behaviors on preschooler’s food preferences*, *Child Development*, 51, pp. 489-496.
- Boyhus E.M., (2005), *Rugbrød Og Danmarkshistorie*, [Rye Bread and the Danish History]. *Denmark: Schulstad’s Newsletter*.
- Brody G. H., Stoneman Z. (1981), *Selective imitation of same-age, older and younger peer models*, *Child Development*, 52, pp. 717-720.
- Clendenen V. I., Herman C. P., Polivy J. (1994), *Social facilitation of eating among friends and strangers*, *Appetite*, 23, pp. 1-13.
- De Castro J. M. (1991), *Social facilitation of the spontaneous meal size of humans occurs on both weekdays and weekends*, *Physiology and Behavior*, 49, pp. 1289-1291.
- De Castro J. M. (1994), *Family and friends produce greater social facilitation of food intake than other companions*, *Physiology e Behavior*, 56, pp. 445-455.
- De Castro J. M. (1997), *Socio-cultural determinants of meal size and frequency*, *British Journal of Nutrition*, 77(18), pp. 39-55.
- Duncker K. (1938), *Experimental modification of children’s food preferences through social suggestion*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 33, pp. 489-507.
- Fraccaro S., Donello C., Martin A. (2007), *Il Mangiastorie*, Erickson, Gardolo
- Garb J. L., Stunkard A. J. (1974), *Taste aversions in man*, *American Journal of Psychiatry*, 131, pp. 1204-1207.
- Golden D. (2006), *Nourishing the Nation: the uses of food in an Israeli kindergarten*, *Food and Foodways*, 13(3), pp. 181-199.
- Guidetti M., Cavazza N. (2010), *De Gustibus: l’influenza sociale nella costruzione dei repertori alimentari*, *Psicologia sociale*, 3, pp. 359-382.
- Harper L. V., Sanders K. M. (1975), *The effect of adults’ eating on young children’s acceptance of unfamiliar food*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, pp. 206-214

- Hendy H. M. (2002), *Effectiveness of trained peer models to encourage food acceptance in preschool children*, *Appetite*, 39, pp. 217-225.
- Hendy H. M., Raudenbush B. (2000), *Effectiveness of teacher modeling to encourage food acceptance in preschool children*, *Appetite*, 34, pp. 61-76.
- Karrebaek M. S. (2012), *What's in your lunch box today?: Health, Respectability, and Ethnicity in the Primary Classroom*, *Journal of Linguistic Anthropology*, 22(1), pp.1-22.
- Karrebaek M. S. (2013), *Rye bread and halal: Enregisterment of food practices in the primary classroom*, *Language & Communication*, 34, pp. 17-34.
- Kontopodis M. (2013), *Eating Christmas cookies, whole-wheat bread and frozen chicken in the kindergarten: doing pedagogy by other means*, *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 16(2), pp.123-138.
- Lupton D. (1999), *L'anima nel piatto*, Il Mulino, Bologna.
- Marcus B., Weaver-Hightower (2011), *Why Education Researcher Should Take School Food Seriously*, *Educatoional Researcher*, 40(1), pp. 15-21.
- Marinho H. (1942), *Social influence in the formation of enduring preferences*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 37, pp. 448-468.
- Montanari M. (2006), *Il cibo come cultura*, Laterza, Bologna.
- Montanari M. (1989), *Convivio. Storia e cultura dei piaceri della tavola*, Laterza, Bari.
- Ochs E., Shohet M., (2006), *The Cultural Structuring of Mealtime Socialization*, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, pp.35-49.
- Sheldon A., Engstrom H. (2014), *Two systems of mutual engagement. The co-cosruction of gendered narrative styles by American preschoolers*, in Polly E. Szatrowski (a cura di), *Language and Food: Verbal and nonverbal experiences*, John Benjamins Publishing Company, Minnesota.
- Toselli M., (2013), *L'osservazione del pranzo nella vita quotidiana della scuola dell'infanzia, una ricerca intervento*, *Ricerche di psicologia*, 3, pp.503-517.

SITOGRAFIA:

- Danish Ministry of Food, Agriculture, and Fisheries (2002) *Tips Til at Spise Brød* [Tips for Eating Bread] http://www.altomkost.dk/Inspiration/Tips_til_sunde_vaner/Tips_til_at_spise_broed/forside.htm (last accessed 5/1/2015)
- Hjerteforeningen (2006) *Børn Spiser Mere Slik end Rugbrød*. [Children eat more sweets than rye bread]. <http://www.hjerteforeningen.dk/index.php?pageid=334&newsid=492> (last accessed 01/01/ 2015).
- Meyer, Claus, Boyhus E.M. (2002) *Dansk Mad Og Madkultur*. [Danish Food and Food Culture]. Manuscript (received from authors) to Ministry of Foreign Affairs' website <http://www.denmark.dk/en/menu/Lifestyle/Food+and+Drink/Danish-Food-Culture/Danish-Food-Culture.htm> (last accessed 01/01/2015)

Learning practices, self-education and social re-connection. The case of ‘Bilanci di Giustizia’ (Budgets of Justice)

Pratiche di apprendimento, autoeducazione e ri-connessione sociale. Il caso dei Bilanci di Giustizia

ANTONIA DE VITA, FRANCESCO VITTORI

The article analyses, within a theoretical, sociological and pedagogical framework, the potentials of self-education, learning and the creation of social reconnections present in certain movements, linked to responsible consumerism and different economies. A particular analysis is dedicated to the Italian experience of ‘Bilanci di Giustizia’ (Budgets of Justice) and their various practices, aimed at promoting a change in lifestyles, in particular a lighter promotion of the consumer’s interests focused more on human development and care of the living.

Processi educativi e sociali ‘not for profit’

«Facendo uso delle cose materiali che possiede, l’uomo deve stare in guardia e proteggersi dalla loro tirannia. Se, crescendo, resta debole e non impara a difendersi, allora inizia un lento suicidio dovuto al disseccarsi dell’anima».

R. Tagore, *Santiniketan*, 1917 ca.

«Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall’idea di profitto: esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia».

M. Nussbaum, *Not for Profit Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press 2011.

Il grande pedagogista e letterato indiano Rabindranath Tagore e la filosofa Martha Nussbaum ci aiutano, attraverso le citazioni in esergo, a entrare verticalmente in una difficile ma necessaria discussione rispetto a quella

che Nussbaum chiama “la crisi silenziosa dell’istruzione”, dovuta tra le altre cose, ad un modello di formazione decisamente orientato al profitto. Con parole più antiche e provenienti da un’altra cultura, Tagore ci ricorda che la tirannia delle cose può farci smarrire l’anima - fondamentale per qualsiasi educazione e formazione che vogliamo dirsi umane - e questo smarrimento è tanto più frequente nelle persone in formazione. Riaprendo le domande su quali modelli formativi ed educativi stiamo costruendo e trasmettendo alle nuove generazioni, ci arrivano da entrambi gli autori due preziose indicazioni: non delegare il compito educativo di nutrire e formare l’anima “alla tirannia delle cose materiali”, riassumendosi pienamente la responsabilità politica e sociale dell’educare e del formare ed erodendo spazi alla tanto operosa ‘pedagogia del capitale’¹, che negli ultimi decenni ha educato intere generazioni alla crescita economica anziché alla crescita umana; riaprire criticamente il senso dei tanti cambiamenti che stiamo vivendo, alla luce di quelli che riteniamo possano essere i saperi essenziali alla vita e alla democrazia, alla formazione e all’educazione per lo

sviluppo umano.

Molta pedagogia critica si è dedicata negli ultimi decenni ad approfondire lo stato di salute della democrazia a seguito dei processi neoliberisti che hanno invaso tutti gli ambiti del vivere, investendo con forza anche i contesti educativi e formativi. In particolare, la riflessione legata all'educazione degli adulti ha preso in considerazione come i contesti informali siano diventati spazi di autoeducazione e di educazione alla cittadinanza democratica e alla partecipazione politica². Tanti gruppi legati al consumerismo politico appaiono come nuove espressioni dell'educazione degli adulti³. Stiamo assistendo all'invenzione di pratiche che hanno in comune una passione per l'apprendere e per il partecipare dentro o fuori i movimenti sociali⁴.

È in questa prospettiva che vorremmo presentare esempi di comunità di pratiche⁵, di 'altre scuole': laboratori di autoeducazione e autoformazione nati tra adulti all'interno dei movimenti delle economie diverse⁶ e, in particolar modo, dei movimenti legati al consumo critico e ai cambiamenti degli stili di vita.

L'intento dell'indagine è quello di approfondire come queste comunità riaprano in maniera 'not for profit' i processi di apprendimento, di autoeducazione e autoformazione, di capacità di creare connessioni e partecipazione sociale. Entrando nel merito delle esperienze di cui chi partecipa ai Bilanci di Giustizia si fa protagonista, è possibile raccogliere elementi per una formazione orientata alla 'capacitazione'⁷ personale e collettiva, all'adozione di metodologie attive e partecipative che mostrano concretamente come è possibile, tra scuole formali e informali, nutrire l'anima e tenere viva la democrazia e la partecipazione riscommettendo su relazioni, contesti e legami.

Mettendoci in ascolto dei gruppi legati ai movimenti di cambiamento degli stili di vita che hanno collaborato alla ricerca, abbiamo percepito l'importante contributo – su dove stanno andando e possono andare i processi educativi e sociali – che viene da questi gruppi impegnati nella riapertura delle domande su quale società e quale politica stiamo creando per il presente e per il futuro.

Proprio in un momento storico nel quale l'economicismo imperante ha emarginato l'economia stessa, che in epoche passate ha sempre camminato assieme a politica e a

società, sono emerse diverse comunità di pratiche che con il proprio nuovo agire economico stanno riscattando le relazioni e le connessioni necessarie tra società, politica ed economia. Lo stanno facendo attraverso una riappropriazione di autonomia dell'agire che passa – spostando lo sguardo e l'accento – dal sistema economico, che tende a renderci impotenti, alle potenzialità di uomini e donne in carne ed ossa. Questo spostamento li rende veri soggetti dell'agire economico proprio a partire da ciò che è in loro potere fare. Facendo leva sui comportamenti e sulle pratiche che prendono lo slancio dall'adozione di nuovi stili di vita, vengono ipotizzati nuovi sistemi complessi di relazioni e tentati nuovi approcci con il consumo, con il lavoro e la produzione, con l'ambiente e con i propri simili: nuove posture epistemologiche. Sono tutti movimenti che potremmo definire parte di 'economie diverse', provando così a togliere l'etichetta, alle volte consolatoria, di 'altra/altre economia/e' ai complessi processi economici e sociali in corso che forse stanno tentando nuove ipotesi. Troppo spesso le economie emergenti vengono confinate, o sì, nel recinto teorico di economie alternative intese come parallele, incapaci dunque di ridisegnare e re-immaginare un orizzonte complessivo nel quale tutti possano riconoscersi e tutte le dimensioni possono trovare una nuova e diversa combinazione. È nel tentativo di superare, fin dalla nominazione, i parallelismi tra economia/economicismo egemone e laboratori di 'economia solidale', di giustizia, etica, alternativa che preferiamo parlare di economie diverse.

La strada percorsa è quella del cambiamento che si misura con il quotidiano, a 'partire da sé' e dai gesti del consumare e del produrre che ritrovano sia le proprie potenzialità e radicalità critica, sia una risignificazione creativa. È un'altra partenza che aspira a congedarsi da forme della politica usurate, per provare a tracciare itinerari che vogliono rilocalizzare assieme all'economia anche la politica, con quel movimento di portare vicino per guardare lontano.

Cambiamento e apprendimento sono due parole chiave che possono aiutarci ad entrare meglio nella capacità generativa di gruppi e comunità di pratiche che disegnano e sperimentano interessanti approcci al cambiamento mettendo in gioco in maniera notevole nuovi processi. È la

capacità di creare o ricreare connessioni sociali ciò che connota queste sperimentazioni e che ci porta ad approfondire il contributo di I. Young, che ha studiato un modello di connessioni sociali.

Connessioni sociali, responsabilità e giustizia

Per entrare nel merito del modello delle connessioni sociali proposto dalla filosofa Iris Marion Young⁸, è necessario innanzitutto dare alcune definizioni del concetto di struttura sociale, alla quale la stessa filosofa americana si rifà, necessarie per sviluppare l'intero discorso che verrà affrontato nei paragrafi successivi.

Parafrasando il sociologo Peter Blau⁹, una struttura sociale può essere definita come uno spazio multidimensionale di posizioni sociali differenziate, all'interno del quale una popolazione è distribuita. Ogni individuo quindi occupa una determinata posizione sociale, che è relazionata sia al contesto all'interno della quale è inserito, sia al ruolo assunto dagli altri individui. Da questa definizione si evince quindi che ogni persona è messa in relazione con una struttura più grande e con ciascun individuo, anch'esso inserito in questa matrice. Anche Pierre Bourdieu¹⁰ utilizza una metafora spaziale per definire il concetto di struttura sociale, interpretandola come 'terreno' all'interno del quale gli individui sono relazionati con gli altri. Secondo Young, quindi, l'architettura delle strutture sociali consiste nelle connessioni fra queste diverse posizioni occupate dagli individui all'interno di questo "terreno" e le relazioni che si creano fra essi. Una struttura sociale esiste solo nell'azione e nelle interazioni degli individui con l'ambiente. Non esiste quindi in quanto condizione, ma in quanto processo. Questo fenomeno è quello che Giddens¹¹ definisce come "strutturazione", intendendo le strutture sociali come insieme di regole e risorse implicate reciprocamente nella riproduzione dei sistemi sociali. È proprio da quest'ultima definizione di Giddens che Young presenta il concetto di "ingiustizia strutturale", affermando che essa esiste nel momento in cui un grande numero di categorie di individui viene sottoposto ad un sistema di dominio e privazione di risorse e di possibilità, offrendo invece allo stesso tempo ad una grossa fetta di popolazione una vasta gamma di possibilità di sviluppo, di esercitare e mettere in pratica le

proprie capacità.

Le connessioni sociali che ci mettono in relazione con gli altri individui non sono relegate ai confini nazionali, ma in un contesto socioeconomico globalizzato travalicano totalmente l'idea dello stato nazione, come entità sociale ed organizzativa. Le nostre azioni sono condizionate ed influenzano quelle degli altri che sono distanti da noi. Allo stesso modo, le azioni individuali influenzano le istituzioni e le istituzioni a loro volta incidono su di noi e su coloro che sono lontani. O'Neill¹² sostiene che abbiamo una sorta di impegno morale rispetto agli altri. Le nostre azioni sono investite di valori e ciò avviene anche quando non siamo consci di questo fatto, in particolare quando creiamo un danno. Noi abbiamo una sorta di obbligo morale di giustizia rispetto a coloro che vivono nei Paesi del sud del mondo. Young esemplifica questo sistema mostrando ciò che accade nel settore dell'abbigliamento sportivo, dove, da un lato, i giovani americani e occidentali hanno la possibilità di acquistare capi alla moda spendendo poco e restando 'al passo con i tempi'. Dall'altro lato, per fare in modo che questo possa avvenire, è necessario che negli stabilimenti del sud-est asiatico i lavoratori vengano privati dei diritti fondamentali, permettendo così alle grandi multinazionali dell'abbigliamento di poter esercitare sia il dominio del mercato commerciale, sia il dominio sull'esistenza di individui sfruttati in maniera disumana.

I movimenti sociali e gli attivisti che lottano contro lo sfruttamento dei lavoratori, nelle fabbriche e nei laboratori dei Paesi in via di sviluppo, sostengono che i lavoratori delle fabbriche terzomondiste che stanno alla base di questo sistema subiscono ingiustizie sotto forma di dominio, coercizione e privazione di diritti, inseriti in un sistema globale di iniquità. Questo avviene perché la complessità del sistema, che veicola i prodotti dalla produzione alla vendita al dettaglio nei Paesi Occidentali, e la maniera con la quale gli attori sono costretti ad agire all'interno del mercato, determinano quella che viene definita "ingiustizia strutturale". Questo sistema di dominio si instaura quindi consciamente – per quanto riguarda le grandi aziende transnazionali – ed inconsciamente – dal lato dei consumatori. Tradotto significa che una collettività viene sfruttata da un'altra che inconsciamente sfrutta ma che in realtà si sente a posto, o

comunque non è consapevole che i propri comportamenti di consumo sostengono questo regime di sfruttamento e dominio diffusosi a livello globale.

L'ingiustizia strutturale quindi è qualcosa di differente rispetto alle repressive misure di uno Stato, oppure legate ad un'azione sbagliata e dannosa commesse da un singolo attore. L'ingiustizia strutturale si presenta come una conseguenza di diverse azioni, individuali e istituzionali, in relazione ai loro particolari obiettivi ed interessi, all'interno di un sistema di norme e regole condivise. Tutte le persone, fisiche o giuridiche, che sono direttamente o indirettamente coinvolte in questi processi, ne sono responsabili, nel senso che ne sono la causa. Esse non sono direttamente responsabili nel senso di azione-reazione, ma in quanto attori sociali di una struttura interconnessa.

Tutti siamo responsabili, ma il nostro grado di responsabilità rispetto all'ingiustizia strutturale dipende essenzialmente dal nostro potere e dalle nostre capacità di azione, quindi dalla possibilità di incidere in maniera significativa sugli equilibri stabilitisi.

Queste differenze di approccio, correlate con il livello nella scala gerarchica a cui ogni singolo attore appartiene all'interno di questi processi strutturali, implicano poi diversi gradi di responsabilità e quindi capacità d'azione. Ciò non toglie comunque al consumatore la capacità di influenzare il sistema attraverso le sue scelte di consumo e acquisto. Partendo da questi presupposti normativi la sociologa politica Micheletti¹³ mostra che cosa s'intenda per "assunzione individualizzata di responsabilità", ponendo in particolare l'accento sul ruolo che hanno i consumatori, restando coerente con quanto illustrato da Young. I singoli consumatori, infatti, indipendentemente dalle politiche o dalle leggi di ciascun Paese, hanno obblighi morali sia in relazione alle esternalità positive derivanti dalle loro azioni di consumo, sia derivanti dalle loro azioni o non-azioni, o semplicemente derivanti dai loro atteggiamenti. L'assunzione individualizzata di responsabilità – da non confondersi con l'individualismo – viene ripresa da Micheletti in quanto azione volontaria e personalizzata, nella quale il singolo individuo-consumatore utilizza tutti i mezzi che ha a disposizione per valutare la sostenibilità di ogni sua azione di consumo. Per fare che questo accada, il consumatore dovrà innanzitutto poter agire liberamente per perseguire questo obiettivo e,

soprattutto, dovrà essere in grado di poter valutare positivamente o negativamente i propri comportamenti. Come verrà mostrato nel paragrafo successivo, il consumo critico, nel corso degli ultimi decenni, è entrato pertanto a far parte dei repertori d'azione dei movimenti per la giustizia sociale. Basando l'analisi di questo fenomeno sociale su questo presupposto normativo, sarà possibile mostrare come questa assunzione individualizzata di responsabilità, attraverso l'auto-produzione, si traduca in una sorta di ri-connesione con la struttura sociale globalizzata e con il pianeta in generale.

I movimenti del consumo critico organizzato

I movimenti sociali sono da considerarsi fra gli attori principali attraverso i quali le collettività hanno espresso e portato alla luce le proprie rivendicazioni e battaglie. Non si tratta di organizzazioni simili ai partiti, gruppi di pressione o lobby; i movimenti sociali sono rappresentabili come sistemi di relazione tra pluralità di soggetti¹⁴. Parafrasando Donatella della Porta e Mario Diani¹⁵, questi sistemi di relazioni consentono la circolazione di informazioni, competenze e risorse materiali utili all'azione, e di condividere interpretazioni della realtà.

La società occidentale contemporanea è stata descritta come una variante particolare del capitalismo avanzato. Il cittadino non è più al centro dell'organizzazione politica ed economica, ma è il consumatore il soggetto, o l'oggetto, attorno al quale tutto ruota, in un contesto sociale caratterizzato da individualismo e frammentazione della realtà sotto ogni punto di vista¹⁶. Considerata questa centralità del consumatore e del consumo nelle società capitalistiche, non stupisce il fatto che i movimenti sociali abbiano inserito fra i loro repertori d'azione le pratiche individuali legate al consumo¹⁷. In una situazione che Colin Crouch¹⁸ ha definito "post-democratica", ossia in cui la partecipazione tradizionale, fatta di voto elettorale e rappresentazione partitica, sembra perdere di intensità, il consumatore attento agli aspetti etici e politici si è configurato come nuovo interlocutore per le istituzioni politiche, nazionali, internazionali e transnazionali e per i nuovi movimenti sociali. Un nuovo attore sociale da mobilitare politicamente, da costruire attraverso un

linguaggio politico. È soprattutto a partire dalla fine degli anni Novanta, in occasione degli eventi di Seattle del meeting dell'Organizzazione Mondiale del Commercio (WTO) del 1999, che il consumatore è stato investito definitivamente di compiti politici. In questo modo alcune forme di consumo alternativo vennero di lì in poi definite di “buycottaggio”, affiancate in quanto forma ‘positiva’ alle iniziative ‘negative’ di boicottaggio delle grandi multinazionali. Il tutto è stato considerato come un insieme di nuove forme di partecipazione politica definita come “consumerismo politico”¹⁹. L'idea di fondo è che queste forme di partecipazione rispondano sia al processo di globalizzazione, sia a quello di individualizzazione evocati da autori come Beck, Bauman o Giddens²⁰. Secondo Micheletti²¹ il cosiddetto ‘consumerismo politico’ sarebbe un forma di “azione collettiva individualizzata”, che muta il potere individuale del carrello della spesa, attraverso azioni di collegamento spesso discontinue e mediate dalle nuove tecnologie, in uno strumento politico, particolarmente adatto a popolazioni ‘riflessive’, con alti livelli di scolarizzazione e capacità di processare informazioni, oltre che deluse dalle tradizionali forme di partecipazione politica e dalle istituzioni stesse della politica. Le scelte di consumo possono diventare, oltre che un canale di simbolico per manifestare forme di identificazione, una sorta di dichiarazione politica e morale²², un modo per esercitare un’opzione e manifestare un orientamento, un mezzo attraverso cui costituire reti di mobilitazione o ricreare un senso perduto di comunità²³.

A partire dalla prima metà degli anni Novanta hanno quindi iniziato a diffondersi tutta una serie di movimenti ed iniziative che hanno utilizzato il consumo critico come strategia politica e di azione. Come hanno efficacemente dimostrato Forno e Graziano²⁴, i movimenti del consumerismo politico possono essere suddivisi lungo due assi distinti: atteggiamento rispetto ai consumi e dimensione rispetto alla quale organizzare l'azione. Gli autori, infatti, distinguono le azioni di tipo anti-consumeristiche dalle alter-consumeristiche, muovendo esse sul piano d'azione globale e locale. Suddividendo in questo modo i movimenti sociali delle “economie diverse”, è possibile quindi inserire ciascun movimento nella corrispondente area del diagramma descrittivo di queste proposte alternative. Fra di essi possiamo

annoverare il Fair Trade, le Transition Town, il downshifting, gli ecovillaggi, il Movimento per la decrescita, e molti altri.

Contemporaneamente nel nostro Paese abbiamo assistito alla nascita di movimenti sociali, reti di associazioni e gruppi informali come i Bilanci di Giustizia (che verranno approfonditi nel paragrafo successivo) e i Gruppi di Acquisto Solidale (GAS)²⁵, che hanno fatto del consumo critico, etico e responsabile, la strategia centrale della loro azione. All'interno delle economie diverse, i Bilanci di Giustizia e i GAS rappresentano due casi molto importanti di questa tendenza a creare o ricreare relazioni sociali e connessioni²⁶. Agevolati dall'evoluzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione²⁷, questi nuovi movimenti sociali si stanno diffondendo sempre più, seppur con difficoltà. Tuttavia, hanno suscitato, nel corso degli ultimi anni, un notevole interesse accademico, non soltanto per quanto riguarda la loro diffusione, ma anche per quanto riguarda le motivazioni che spingono questi movimenti sociali a compiere determinate azioni.

In particolare, è da tenere in considerazione il cambiamento strutturale e multidimensionale che la crisi economico-finanziaria del 2008 ha determinato, provocando inevitabilmente numerose conseguenze anche nell’approccio empirico a questi movimenti sociali, ma non solo. La crisi finanziaria del 2008, scoppiata a causa della bolla immobiliare e dei derivati ad essa legati, creatasi nel corso degli anni precedenti, ha provocato un cataclisma tale per cui tuttora gli Stati Occidentali si trovano in una situazione di stallo, con il rischio per alcuni – Grecia, Spagna e Italia – di ritrovarsi in una situazione di stagflazione. Con lo scoppio della crisi è crollato pure il mito della “mano invisibile” che regola il mercato; infatti, la conseguenza è stata il ritorno al controllo ed al sostegno degli istituti finanziari da parte delle banche centrali (Fed Bank, BCE e FMI) e delle organizzazioni sovranazionali. L’impatto che si è determinato poi sull’economia reale è stato devastante: deflazione, disoccupazione ai livelli delle crisi degli anni Settanta, sfiducia da parte dei cittadini ed *empowerment* alle agenzie di *rating*, vero e proprio spauracchio per molti Stati ‘sotto attacco’²⁸.

Sebbene queste siano state le conseguenze dal punto di vista economico di cui tutti sappiamo, tuttavia le

conseguenze che si sono abbattute sulla società e sui movimenti sociali, già presenti prima del 2008 non è stata ancora verificata in maniera esauriente, anche perché le conseguenze, come poc'anzi detto, le stiamo osservando tuttora. Volendo entrare nello specifico, come sottolineato da Castells²⁹, questi movimenti sociali che fanno del consumo critico uno dei loro principali repertori d'azione, sebbene siano stati generalmente considerati post-materialisti, continuano a crescere ed espandersi, in quanto rispondono anche ad una mancanza di senso determinata dal contesto sociale in cui stiamo vivendo. Da quanto sostenuto da Castells, sembra che dopo la crisi, sebbene ci sia un distacco piuttosto marcato della popolazione rispetto ai partiti politici ed alla partecipazione politica in generale, in conseguenza della 'sottomissione' delle istituzioni politiche nazionali rispetto alle politiche di austerità imposte dalla *governance* sovranazionale – si pensi al Portogallo, alla Grecia, alla Spagna o all'Irlanda – sembra che i cittadini siano comunque alla ricerca di luoghi di partecipazione politica all'interno dei quali essi possano diventare cittadini 'attivi', che si tratti di piazze³⁰ o di luoghi di partecipazione attiva e strettamente legata al territorio ed alla realtà familiare o di comunità (GAS e Bilanci di Giustizia), gli individui nei Paesi Occidentali, nel nostro caso in Italia, sentono il bisogno di andare oltre questa situazione di stallo e 'ritrovare' il senso di sé e delle proprie azioni in altri contesti e modalità. L'economia solidale e sostenibile, afferma Castells, è fra le quattro sfaccettature emergenti in seguito alla crisi sia negli Stati Uniti, sia in Europa. Ed è proprio questa emergente economia che da anni i GAS e i Bilanci di Giustizia cercano di sostenere e radicare il più possibile. Un elemento che contraddistingue le loro iniziative, (pur partendo dall'azione individuale del consumerismo politico data da un forte senso di responsabilità rispetto alle problematiche contemporanee)³¹, sia di tipo ambientalista che derivanti dalla responsabilità etica e sociale d'acquisto di determinati prodotti, abbiano una volontà d'intenti collettiva. Come illustrato precedentemente, il consumerismo politico può essere interpretato come una forma di assunzione individualizzata di responsabilità. Questo senso di responsabilità associato all'azione è un concetto sviluppato dalla filosofia politica contemporanea. Di seguito viene riportato un estratto del saggio di

Micheletti³², nel quale si fa esplicito riferimento al *social connection model*, elaborato dalla filosofa americana Iris Marion Young³³.

L'autrice, prendendo come esempio le campagne di consumerismo politico contro le aziende che operano nel mercato globale dell'abbigliamento, teorizza che l'acquisto di vestiario sia un'azione sociale in grado di condizionare e allo stesso tempo alimentare i meccanismi strutturali che colpiscono i lavoratori nella produzione tessile globalizzata. Questo presupposto normativo è l'elemento alla base del mio concetto di assunzione individualizzata di responsabilità, che si pone in continuità con le idee di Young, estendendo il suo modello anche ad altre relazioni strutturali associate con la produzione globale e il consumo privato, specificando teoricamente le 22 condizioni e le risorse necessarie perché gli individui possano coinvolgersi in queste azioni di responsabilità politica e nelle azioni collettive individualizzate³⁴.

Come si noterà nei paragrafi successivi, dalle risultanze dei focus group, tenuti durante l'Incontro Nazionale dei Bilanci di Giustizia del 2014³⁵, è emersa in maniera importante questa volontà da parte degli attivisti di riconnettersi al mondo, mossi da un forte senso di responsabilità e di giustizia sociale. Questo desiderio di riconnessione è interessante in quanto sottende sia la volontà politica di incidere, seppur in maniera relativa, sulla società e sull'economia, sia, e contemporaneamente, la volontà di agire sulla propria persona, cercando di riposizionarsi nel mondo e di ritrovare un punto di contatto con esso.

“Quando l'economia uccide... bisogna cambiare!”

Era questo lo slogan dell'Assemblea Nazionale che nel 1993 venne convocata dai Beati Costruttori di pace. Un imponente appuntamento all'Arena di Verona che partiva dalla denuncia netta di un sistema che ha creato squilibri e ingiustizia sociale e che richiede una presa di coscienza altrettanto netta sulle motivazioni e le ragioni per immaginare un cambiamento di questo stesso sistema. Cambiare perché? Cambiare come? In quella giornata molti argomenti e testimonianze vennero portati in risposta alle domande sul perché cambiare un sistema economico

che genera violenza sulle persone e sul come farlo, attraverso quali teorie, strumenti e pratiche. Da quella giornata, raccontata da alcuni partecipanti come un'importante occasione di orientamento per l'azione sociale e politica, nacquero diverse e significative esperienze come quella oramai più che ventennale dei Bilanci di Giustizia. Che cosa fare concretamente, praticamente, a partire da sé per contribuire a creare un sistema economico, sociale e politico più giusto e sostenibile, più pacifico e maggiormente rispondente ai bisogni e ai desideri delle persone? La risposta ideata dalla Campagna Bilanci di Giustizia nel 1993 fu quella di inventare pratiche che avessero a che fare con il cambiamento dello stile di vita a partire dai propri comportamenti quotidiani sui consumi che fossero sia critici sia 'leggeri'. Attraverso l'utilizzo di uno strumento quale 'il bilancio' che, mese per mese contabilizzava le spese effettuate e la possibilità di spostare/ridurre/cambiare alcune voci di spesa – da un utilizzo convenzionale verso un utilizzo 'spostato' nella direzione della giustizia, della solidarietà, della riduzione degli sprechi ecc. –, era possibile prendere coscienza, misurare e anche quantificare quanto delle azioni concrete in un tempo medio-lungo incidessero sul cambiamento dello stile di vita. «Proprio da lì bisognava partire: dai propri consumi quotidiani. Per cominciare a rivederli secondo un criterio di giustizia. "Spostare" i propri consumi seguendo criteri etici ed ecologici e segnalare su un bilancio mensile queste scelte: questa era la proposta a cui cominciarono ad aderire alcune famiglie già nel 1994»³⁶.

Quella dei Bilanci di Giustizia è un'esperienza collettiva che ha coinvolto nell'arco di più di due decenni diverse centinaia di famiglie in rete in tutta Italia. Un movimento che raccoglie donne e uomini impegnati a modificare secondo 'giustizia' la struttura dei propri consumi quotidiani e l'utilizzo dei propri risparmi. Nel corso di uno degli incontri annuali dei Bilanci di Giustizia, l'economista tedesco Gerhard Scherhorn disse: «Dovremmo riflettere su un'antica esperienza: il senso dei beni materiali riposa nei beni immateriali, ma l'abbondanza dei beni materiali elimina quelli immateriali. Questi ultimi infatti li possiamo produrre solo noi: sono le

nostre relazioni sociali, la nostra spiritualità, la nostra creatività. Queste cose determinano la qualità della vita»³⁷. È importante sottolineare che le pratiche di riduzione dei consumi e di sobrietà rispetto ai beni vanno inserite in un paesaggio simbolico e culturale che è quello tracciato da Scherhorn, il quale spiega in maniera chiara sia il legame tra bene e beni, tra materialità e immaterialità, tra ricchezza e povertà, tra abbondanza e scarsità, come anche la possibilità da parte di donne e uomini di generare qualità della vita attraverso le relazioni sociali, la capacità di rendere profonde e creative le relazioni e la vita. È su questa capacità di generare qualità e felicità attraverso un cambiamento dello stile di vita che, negli anni, le pratiche dei Bilancisti si sono concentrate, mostrando di aver intercettato e orientato i bisogni del nostro tempo storico. In *Prove di felicità quotidiana*³⁸, molte narrazioni di pratiche mettono in luce che la trasformazione di uno stile di vita trova di frequente la principale motivazione nel desiderio di impostare e proporre alla propria famiglia forme di vita capaci di trasmettere valori di giustizia, equilibrio con l'ambiente, solidarietà; forme che si traducano in una progettualità costruttiva per il presente e per il futuro. L'inizio è spesso racchiuso in un gesto che riguarda le tante scelte possibili nel quotidiano: usare tanto o poco l'auto per gli spostamenti; ridurre i ritmi e i tempi di lavoro e il reddito ad esso connesso per poter disporre di maggior spazio per le relazioni; imparare ad autoprodurre cibi ed oggetti come forma di riappropriazione di saperi e di autodeterminazione; impostare in modo maggiormente comunitario la convivenza in casa facendo dell'ospitalità un punto forte; ridurre l'impatto ambientale a partire dalla riduzione dei rifiuti; rendere la sobrietà un progetto evangelico o di leggerezza dei consumi, e molto altro.

Le tante storie raccontate hanno tutte in comune un'attribuzione di significato positivo alla 'sobrietà' che è spesso associata alla felicità e ad una via di saggezza nella relazione con le cose. Viene suggerita una traiettoria che ribalta il punto di vista sulla sobrietà intesa come privazione e rinuncia per riproporla come ritrovata creatività con le cose e nelle relazioni.

«Da qualche anno, invece, la sobrietà ha cambiato sembianze, assumendo il volto soddissatto di colui che ha venduto tutto per acquistare il campo dove è nascosto il tesoro. Il passaggio dalla sobrietà alla sobrietà felice è un

passaggio importante perché apre l'orizzonte su dimensioni non-economiche, sul benessere e la qualità della vita, spostando l'attenzione dalla decrescita economica alla crescita di ciò che rende la vita più umana e più degna di essere vissuta»³⁹.

L'interesse per pratiche legate alle forme di consumo critico e di cambiamento di stile di vita scaturisce dalla loro capacità di rimettere in luce quanto le dimensioni dell'economico tendano a nascondere ed occultare altri modelli e possibilità di benessere e di qualità della vita. È la riscoperta del limite in relazione all'utilizzo consapevole dei beni a riaprire le possibilità al limite stesso che può, dunque, trasformarsi da limite-*limitante* a limite-*movente*⁴⁰.

Le famiglie bilanciste⁴¹, assieme ad altri movimenti assonanti, hanno contribuito in maniera significativa negli ultimi vent'anni a maturare una cultura generalizzata sull'importanza politica dei consumi e sulla loro significatività per incidere sulla qualità della vita, sul benessere personale e sociale e sulla proposta di nuovi stili di vita. Molte delle persone che hanno avviato questa esperienza, provenienti dall'attivismo cattolico, ambientalista, pacifista, di sinistra, sono negli anni diventate protagoniste di altre comunità di pratiche come i Gruppi di Acquisto Solidale, i Distretti e le Reti di Economia Solidale, i percorsi legati alla Decrescita felice, mostrando la moltiplicazione di percorsi legati alla ricerca di nuovi equilibri economici, sociali e politici. Queste esperienze rientrano pienamente in quelle pratiche e movimenti sociali che promuovono le economie diverse e sostengono idee e stili di vita che, a partire da una critica all'economicismo, attivano o riattivano processi partecipativi dal punto di vista educativo dei legami e delle connessioni sociali, della creazione di nuove forme di cittadinanza attiva, anche creando spazi di autoformazione/formazione e di apprendimento di persone adulte in particolare nei contesti urbani ma, con alcune differenze, anche in quelli rurali. Il radicamento locale e territoriale di questo movimento (attraverso i gruppi locali) va di pari passo con l'esistenza della rete nazionale, che rappresenta l'occasione del confronto e dello scambio sulle pratiche oltre che uno spazio dedicato al rilancio della riflessione personale e collettiva.

Processi di apprendimento, auto-educazione e riconnessione sociale. Alcune risultanze dei Focus Group

La ricerca "Pratiche e visioni del cambiamento e dell'apprendimento. Dalla riduzione dei consumi a nuove ipotesi di convivenza" è stata avviata da TiLT- *Territori in Libera Transizione*⁴² nell'agosto 2014 in occasione dell'Incontro Nazionale dei Bilancisti attraverso una prima azione di ricerca che ha previsto, per la fase di avvio, la realizzazione di quattro Focus Group rivolti a donne e uomini coinvolti nelle pratiche bilanciste⁴³. Le risultanze dei Focus Group offrono numerosi elementi su alcune delle questioni poste in questo saggio: i processi di apprendimento, autoeducazione/autoformazione e partecipazione politica attivati dalle comunità di pratiche bilanciste e il loro legame con i processi di cambiamento personale e collettivo.

Come sottolineato nel paragrafo precedente, l'obiettivo della campagna dei Bilanci era quello di mostrare che un cambiamento globale è possibile a partire da sé, prendendo spunto da un modo diverso di vivere la politica e la giustizia a partire dalla concretezza dei gesti quotidiani.

Educazione al cambiamento: partire da sé e autoformazione

Concepire il cambiamento nella prospettiva dello stile di vita implica una forte connotazione educativa e autoeducativa, una valenza apprenditiva che si realizza a partire dalla motivazione individuale ma con il sostegno fondamentale del gruppo, degli altri.

Una cosa che mi piace è il fatto che nella campagna dei Bilanci puoi partire da te, dalla tua esperienza quindi avere sopra la testa un ideale molto grande... un mondo migliore... questo bisogno profondo di giustizia che trovo nelle scelte concrete... questo partire da sé è una cosa che mi piace (FG_2014).

Attraverso la partecipazione a gruppi di adulti che si organizzano spontaneamente e informalmente, la pratica bilancista ha ideato in oltre vent'anni percorsi di consapevolezza su svariati aspetti del vivere e del consumare criticamente. La passione del fare e la passione dello studio e dell'approfondimento teorico sono elementi

connotanti una delle metodologie portanti: l'autoformazione attraverso i laboratori di autoproduzione, adottati già nei primi anni Novanta.

I laboratori oggi li fanno tutti ma noi continuiamo a farli sapendo perché li facciamo, cioè una forza dei bilanci è continuare a tenere insieme il fare ma anche il perché lo facciamo, facciamo il pane per una serie di ragioni e abbiamo presenti queste ragioni e quando insegniamo agli altri a fare il pane spieghiamo loro queste ragioni (FG_2014).

Una potenzialità interessante dei laboratori riguarda l'approccio formativo/autoformativo che questi mettono in luce all'interno del funzionamento del gruppo. Si aprono gruppi di studio su differenti tematiche che hanno a che fare con la riappropriazione di saperi, che abbiamo delegato quasi interamente, con una conseguente perdita di competenza e autonomia.

Sull'autoformazione volevo dire che quello che mi ha insegnato i Bilanci è la possibilità di mettere in discussione qualunque scelta, di ripensare ogni volta quello che sto facendo. Il gruppo locale invece mi ha insegnato alcuni strumenti manuali, fare il pane; cosa vuol dire l'agricoltura biologica ecc... e questo mi ha portato sempre a mettere in discussione perché se no mi fermo, faccio il pane in casa perché è buono, invece mi ha portato anche a livello personale a dire allora che lavoro faccio?, come curo i bambini? A livello personale, mia moglie si è interessata tantissimo della cura o della salute dei bambini o dei vestiti, io ho fatto il corso di agricoltura bioecologica, quindi questo cammino ci ha portato cambiamenti e ad acquisire competenze grazie al gruppo ma anche al di fuori del gruppo (FG_2014).

Per quanto riguarda l'autoformazione, si sottolinea il fatto che le riunioni mensili interne al gruppo sono un elemento fondamentale, un contesto all'interno del quale emergono idee da parte di tutti e si è spinti a farlo, in quanto l'appartenenza stessa al gruppo dà una maggiore sicurezza e fiducia a ciascuno. Il ragionamento cresce al crescere degli interventi da parte di tutti. L'idea del singolo può trasformarsi nell'idea collettiva. Un altro aspetto interessante che viene sottolineato è l'importanza che ha

avuto l'autoformazione per ciò che concerne la gestione dei conflitti interni. Affrontare le discussioni in maniera circolare viene visto come un patrimonio della campagna stessa.

La scuola dei Bilanci

Nel corso dei Focus Group abbiamo chiesto ai quattro gruppi che cosa hanno imparato nella loro esperienza di bilanciisti: dal punto di vista pratico, teorico e di visione del mondo. Quello che è emerso ci fa pensare che si è creata quella che potremmo denominare una 'scuola dei Bilanci' all'interno della quale si condivide, come gruppi, l'esigenza di studiare, approfondire, invitare esperti sui vari temi: dal consumo critico, all'agricoltura biologica, alla questione dei marchi, alla salute, all'abbigliamento, alle abitazioni a basso impatto ambientale, e altro ancora.

Abbiamo studiato in gruppo e da soli non l'avremmo mai fatto (FG_2014).

Quando i bilanciisti raccontano che cosa hanno imparato emergono risposte ricche e articolate che valorizzano, in primis, il gruppo come luogo di apprendimento e come luogo di sperimentazione di pratiche. L'interesse verso l'acquisizione di nuove conoscenze, anche interpellando gli esperti, è parte di un processo di riappropriazione dei saperi che hanno molto a che fare con una critica a stili di vita alienati, anche da consumi inconsapevoli e da una perdita collettiva di conoscenze.

I praticanti bilanciisti raccontano di aver imparato 'un metodo pedagogico'. In primis, in relazione al come affrontare il cambiamento possibile: imparando a ragionare sui consumi, sulle relazioni, sul tempo, sul reddito spendibile e su come anche le scelte difficili possono essere sostenute dal gruppo.

Si impara a 'connettere', a mettere in relazione cose piccole e cose grandi, gesti materiali e valori simbolici, forma e sostanza, visibile e invisibile. L'importanza degli aspetti spirituali, come è già emerso nella presentazione delle pratiche bilanciiste, è significativo di un processo profondo di cambiamento.

Ho imparato a collegare i diversi aspetti delle varie scelte concrete: materiale, spirituale, nella prospettiva di un cambiamento possibile (FG_2014).

Contemporaneamente si impara a ‘connettersi’, per non implodere in un dentro sempre uguale. Assieme agli altri si fa autoformazione ed autoeducazione e si impara principalmente un metodo più che dei contenuti specifici, una maniera di stare in relazione con gli obiettivi di cambiamento,

Guardare in tutte le direzioni e darsi obiettivi piccoli raggiungibili (FG_2014).

dandosi del tempo, che è quello necessario ad acquisire una consapevolezza reale che dà molta forza.

Quando un percorso è guadagnato nella propria esperienza, con tempo, è inattaccabile e dà grande serenità stare in questa consapevolezza (FG_2014).

Il tempo, che è forse il luogo di principale alienazione del nostro tempo storico, è tra gli aspetti e le dimensioni del vivere maggiormente esplorata dalle pratiche bilanciste, che mettono in discussione la relazione che intratteniamo tra tempo e lavoro. La proposta di ridurre il lavoro, di rallentare quando possibile, emerge in molte testimonianze:

come bilanci abbiamo messo in discussione la questione lavoro/tempo [...] Ho fatto un grosso lavoro sul tempo per sé e per gli altri. Ho preso il part time e ho potuto accudire i miei genitori, fare le mie camminate (FG_2014).

Sovranità (alimentare), autoproduzione e riappropriazione dei saperi

Tra le pratiche significative dei bilancisti troviamo l’autoproduzione, in primis, del cibo.

Per dare una cornice efficace dell’impatto politico, sociale ed educativo di queste pratiche, è necessario nominare due aspetti importanti. Emerge un bisogno da parte dei bilancisti di riappropriarsi di molti saperi legati alla vita materiale e alla capacità comune delle persone di prendersi

cura di se stessi. Il facile accesso all’acquisto di beni e di prodotti di ogni genere ci ha privati via via di molte capacità di ‘fare da noi’, ‘di autoprodurre’, di saper fare, di saper essere⁴⁴.

Il secondo aspetto riguarda la possibilità di esercitare la sovranità dell’essere cittadini, che in relazione al cibo significa entrare nel merito di che cosa significhi oggi esercitare una “sovranità alimentare”. L’autoproduzione di cibo è quindi particolarmente significativa perché intreccia entrambe queste istanze, che sono tra l’altro elementi di un conflitto politico su diversi modelli di agricoltura e su visioni difformi di che cosa significhi nutrire il pianeta⁴⁵.

Rientrando nel vivo delle risultanze dei focus, il processo di apprendimento-riappropriazione dei saperi è riconosciuto da tutti come possibile grazie alla presenza degli altri che apprendono assieme a te.

L’autonomia che viene dall’autoproduzione, la fiducia in se stessi, il recupero di saperi, la condivisione, il fare insieme tutto quello che c’è dentro l’autoproduzione è un benessere che è molto raro... se non altro da un punto di vista più egocentrico egoistico funziona [...] è una forza questo approccio della conoscenza

abbiamo lanciato il metodo dei laboratori che è stato importantissimo, un approccio legato ai saperi, un approccio anche pratico (FG_2014).

In particolare, in relazione ad una delle pratiche più diffuse, ossia l’autoproduzione, dai focus group è emerso un aspetto determinante, che conferma quanto sostiene Young e che è facilmente riscontrabile dalle parole di questa bilancista intervistata:

Una cosa che mi piace molto e mi aiuta molto è riappropriarci di tante cose che io avevo delegato a altri e invece farle da noi, soprattutto da quando sono sposata... l’autoproduzione, però non è fare le marmellate, ma riappropriarti di queste cose ti aiuta sicuramente a rafforzare il tuo percorso di essenzialità ma anche avere un rapporto più stretto con quello che ti circonda, perché se cominci a pensare che prendi la farina, integrale, biologica, fare il pane sono tutte cose che poi ti riportano alla loro origine [...] per me è più profondo che dire “faccio le cose in casa”, che già è importante, ma fare le cose in casa è

concatenato a ritornare a quello che la natura ci dà. E' un aspetto molto importante anche per la vita familiare, influisce molto, poi l'essenzialità ti porta anche a cambiare con gli altri, ti porta a essere meno attaccata alle cose che hai e attento a chi ha bisogno (FG_2014).

Il riappropriarsi quindi della capacità di creare qualcosa con le proprie mani non soltanto dà a tutti la possibilità di migliorare la propria manualità, ma favorisce il restaurarsi di un legame ancor più stretto con gli elementi che ci circondano. Il desiderio dei bilanciati di riconnettersi al mondo, spinti da questo forte senso di responsabilità, certamente influenzato dalle esperienze personali di ciascun attivista, mostra quanto sia evidente la spinta a incidere non soltanto nella sfera privata, ma di portare un cambiamento politico, economico e sociale ad un livello più esteso. Il cibo quindi in questo caso, non è soltanto una delle tante pratiche attraverso le quali i Bilanciati cercano di raggiungere il loro scopo, ma diventa un crocevia fondamentale per creare o ricreare connessioni con l'esterno e la società:

Mentre penso a rinnovare questo cambiamento, a renderlo maggiore, più profondo, bisogna che mi guardi un po' intorno. Io personalmente sento questa necessità: facciamo qualcosa anche per il quartiere, anche per un metro quadro più in là della mia casa (FG_2014).

Il desiderio di non implodere – in qualità di movimento – ed aprirsi verso un numero sempre più grande di attori sociali ed individui, è stato presentato come una necessità con la quale dovranno inevitabilmente fronteggiarsi nei prossimi anni, sia per dare senso a ciò che continuano a fare da oltre vent'anni, sia per ridare linfa ad un movimento che sembra essersi 'bloccato' in una fase di stallo, come avvenuto per diversi movimenti sociali nati nello stesso periodo. In questo senso sembra che le pratiche di formazione ed autoformazione abbiano contribuito a rafforzare questa consapevolezza di sé ed arricchire di conoscenze ciascuno di essi, oltre a rafforzare l'appartenenza al gruppo.

Studiare i marchi, l'importanza delle coltivazioni biologiche, del consumo di carne, per alcuni si è pure tramutato in un passaggio graduale e consapevole al

vegetarianesimo. Alcuni degli intervistati hanno inoltre sottolineato come la 'palestra' dei Bilanci, abbia dato vita ad alcuni Gruppi di Acquisto Solidale nei loro territori, ma non solo.

Rispetto alla soddisfazione... se io guardo nel locale, il GAS di Borgomanero, è nato ben dopo il Gruppo dei Bilanci che siamo rimasti solo noi come famiglia, però di quello che era il gruppo iniziale di quelle tre-quattro famiglie, non tutti mandavano il bilancio alla segreteria, però da lì è nato il GAS di Borgomanero [...] io ho visto gente avvicinarsi a questo GAS, che non sapeva cosa fosse un GAS, chiedevano informazioni ed erano interessati. Gente che non avresti mai detto, per cui quindi queste cose qua danno soddisfazione (FG_2014).

L'aver, per esempio, sostenuto per molto tempo il commercio equo solidale, l'acquisto da cooperative locali, non ha smosso gli equilibri, sostengono loro. Tuttavia, ritengono comunque necessario sostenerne e diffondere l'importanza di queste realtà e di queste altre pratiche, anche e soprattutto per creare una domanda di determinati beni e prodotti all'interno della società. Queste esternalità positive sono certamente degne di nota, in quanto testimoniano quanto siano determinanti queste pratiche individuali nel portare stimoli verso l'esterno.

L'esempio molto concreto è come il cambiamento rende necessario qualcos'altro. Nel momento in cui abbiamo deciso che non volevamo avere una macchina di proprietà, abbiamo dato origine a un movimento che ha creato la nascita di una cooperativa di *car-sharing*. Quindi le proprie scelte per diventare possibili devono diventare anche politiche in alcuni casi, dare origine a cose che prima non c'erano per andare nella direzione voluta, questa è la cosa più estrema ma più visibile, prima non c'era qualcosa e tu la fai nascere, come i GAS e tante realtà e pratiche di bilanciati per rendere possibili cose che prima non erano possibili (FG_2014).

Si pensi per esempio all'utilizzo ridotto dell'automobile e della condivisione dei mezzi privati di trasporto: è grazie a queste "buone abitudini" che oggi vediamo diffondersi sempre di più il *car-sharing* e il *car-pooling*, volendo prendere in considerazione la mobilità. La palestra

bilancista quindi è interessante in quanto permette a ciascun individuo di ritrovare un ‘proprio posto nel mondo’: dà senso alle azioni individuali che generano anche un riscontro generale. L’esempio della mobilità è buono per mostrare quanto queste pratiche si stiano rendendo riconoscibili nel corso del tempo e stiano orientando anche il senso comune rispetto alle necessità di modificare almeno in parte il proprio stile di vita.

Un elemento che va preso in considerazione, inoltre, è la volontà di agire politicamente anche nel locale, nel territorio. Alcuni attivisti per esempio hanno espresso il desiderio di ‘andare oltre il bilancio’, che ha connotato i primi dieci anni di Campagna bilanci, e di muoversi per portare nuove pratiche e strategie di gestione a livello delle amministrazioni locali, di contagiare i contesti più vicini. Questa attenzione per il territorio e le istituzioni lì presenti indica il desiderio da parte dei militanti di allargare la rete e di riconnettersi al mondo, non soltanto attraverso il consumo, ma anche attraverso la partecipazione politica diretta nella gestione ed amministrazione del quartiere o del comune d’appartenenza.

Rispetto alle relazioni la potenza di cambiamento per il fatto che i Bilanci è un’esperienza di relazioni interna e esterna, interna al movimento e esterna, un esempio concreto è il gruppo in cui siamo nati che si è trasformato in molte altre cose tutte in rete, tutte le attività nate dal gruppo di Bilanci di San M. sono consorziate e si stanno consorziando con tutto il resto sul territorio regionale e internamente dal gruppo a livello nazionale (FG_2014).

Conclusioni

Il presente saggio ha mostrato come sia possibile, partendo dall’analisi di un movimento legato al consumo critico e alle economie diverse, riscontrare l’importanza di processi di apprendimento e di riconnessione sociale attivati da queste comunità di pratiche. Abbiamo messo in luce come questi movimenti sociali che stanno popolando l’arena politica e sociale degli ultimi decenni, siano la testimonianza concreta e tangibile che all’interno della sfera delle economie diverse si stiano generando visioni alternative all’economia di mercato, che prendono lo slancio dal consumo critico ma sanno andare oltre. Queste

comunità di pratiche, assieme ad altre, rappresentano laboratori di transizione verso nuovi modelli nei quali le dimensioni economiche, sociali e politiche ritrovano un maggiore equilibrio.

Analizzando la letteratura di settore e attraverso i primi risultati della ricerca in corso, possiamo rilevare che le potenzialità di questi movimenti consistono principalmente nella loro capacità auto-educante e nell’esercizio di responsabilità sociale, politica, ecologica di cui si fanno testimoni. La criticità riguarda invece il rischio di un certo grado di autoreferenzialità, il pericolo di rimanere confinati all’interno di strati di popolazione omogenea. Le cause di questo ipotetico isolamento potrebbero essere individuate nella rinuncia volontaria ad una rappresentanza comune, sebbene in un recente passato vi siano state diverse ed importanti occasioni di condivisione di spazi e di partecipazione collettiva. Si pensi ai referendum contro l’utilizzo dell’energia nucleare e contro la privatizzazione della gestione delle reti idriche, quest’ultimo indetto nel 2011. Come sottolineano Andretta e Guidi⁴⁶, lo spartiacque della crisi non ha determinato una riduzione del numero dei militanti che prendono parte a queste iniziative, semmai ha fatto sì che altri cittadini iniziassero a mettersi in rete e creare nuovi gruppi. Come affermato in precedenza, questo mantenersi attivi non è soltanto la conseguenza di valori post-materialisti, ma risponde al bisogno di creare senso per se stessi e per gli altri, di contribuire a creare nuovi approcci per una società in cambiamento e in transizione. Un aspetto che sembra accomunare i bilancisti e movimenti simili risulta essere il desiderio di aprirsi verso l’esterno e creare un sistema di relazione nel e con il territorio più partecipativo.

L’intreccio di interessi da parte di chi fa ricerca e l’esigenza espressa dalla comunità bilancista di promuovere maggiori relazioni con l’esterno hanno generato una proposta congiunta di ‘ricerca per l’azione’. L’intento dell’indagine partecipata “Pratiche e visioni del cambiamento e dell’apprendimento. Dalla riduzione dei consumi a nuove ipotesi di convivenza” avviata da TiLT, non è quello di ‘pilotare’ l’azione del movimento, ma di contribuire a creare uno spazio strutturato di pensiero nel quale prendere consapevolezza dei limiti e delle potenzialità delle loro azioni, delle ipotesi di cambiamento che stanno sperimentando, accompagnando il processo

evolutivo delle loro iniziative e possibilmente la diffusione delle loro pratiche. Per questo motivo, si è deciso di coinvolgere direttamente alcuni bilanciisti durante l'intera durata della ricerca che si articolerà nei prossimi due anni. La necessità di farsi conoscere da un pubblico più ampio e di ampliare le connessioni sociali, è stata sottolineata

soprattutto dai Bilanciisti storici. Pertanto, conclusa questa prima fase dell'indagine, il passo successivo prevederà, da parte dell'équipe di ricercatori e ricercatrici coinvolti, la realizzazione di una serie di interviste in profondità volte a comprendere maggiormente gli aspetti emersi da questa mappatura preliminare e, auspicabilmente, molti altri.

ANTONIA DE VITA

antonia.devita@univr.it

Ricercatrice di Pedagogia generale, Università di Verona
Researcher of Pedagogy, University of Verona

FRANCESCO VITTORI

francescovittori@hotmail.it

Dottore magistrale in Comunicazione, Informazione, Editoria, Università di Bergamo
*Post Graduate in Communication, Information, Publishing,
University of Bergamo*

¹ A. De Vita, *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*, Carocci, Roma 2009.

² P. Mayo, L. English, *Adult education and social movements: perspectives from Freire and beyond*, in «Educazione Democratica», 3, 2012, pp. 170-208.

³ K. Jubas, *Learning (through) consumption: shopping as a site of adult education*, in P. Mayo (Ed.), *Learning with Adults*, Sense Publishers, Rotterdam 2013.

⁴ Fondazione Cascina Roccafranca, *Una cascina per ricostruire lo "spazio comune"*, in «Animazione sociale», 246, 2010.

⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

⁶ L. Bertell, M. Deriu, A. De Vita, G. Gosetti (a cura di), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milano 2013.

⁷ G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.

⁸ I.M. Young, *Responsability and global justice: a social connection model*, in «Social Philosophy and Policy», 1, XXIII, 2006, pp. 102-130.

⁹ P.M. Blau, *Inequality and Heterogeneity*, The Free Press, New York 1977.

¹⁰ P. Bourdieu, *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford, CA 1980.

¹¹ A. Giddens, *The Constitution of Society*, University of California Press, Berkeley 1984.

¹² O.O'Neill, *Faces of Hunger*, Allen and Unwin, London 1985; Id., *Toward Justice and Virtue*, Cambridge University Press, Cambridge 1996; O.O'Neill, T. Pogge, *World Poverty and Human Rights*, Polity Press, Cambridge 2002.

¹³ M. Micheletti, *La svolta dei consumatori nella responsabilità e nella cittadinanza*, in «Partecipazione e Conflitto», III, 2009, pp. 17-41.

¹⁴ F. Forno, *Nuove Pratiche economiche e movimenti sociali*, in L. Bertell, M. Deriu, A. De Vita, G. Gosetti (a cura di), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milano 2013.

¹⁵ D. della Porta, M. Diani, *I movimenti sociali*, Carocci, Roma 1997.

¹⁶ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2002; Id., *Consumo, dunque sono*, tr. it., Laterza, Bari 2008.

- ¹⁷ F. Forno, P. Graziano, *Sustainable community movement organisations*, in «Journal of Consumer Culture», 2, XIV, 2014, pp. 139-157.
- ¹⁸ C. Crouch, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- ¹⁹ M. Micheletti, *Political Virtue and Shopping: Individuals, Consumerism and Collective Action*, Palgrave Macmillan, London 2003; Id., *La svolta dei consumatori nella responsabilità e nella cittadinanza*, in «Partecipazione e Conflitto», III, 2009, pp. 17-41.
- ²⁰ L. Leonini, R. Sassatelli (a cura di), *Il consumo critico*, Laterza, Bari 2008.
- ²¹ M. Micheletti, *Political Virtue and Shopping: Individuals, Consumerism and Collective Action*, cit.; Id., *La svolta dei consumatori nella responsabilità e nella cittadinanza*, in «Partecipazione e Conflitto», cit., pp. 17-41.
- ²² *Ibidem*.
- ²³ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2001.
- ²⁴ F. Forno, P. Graziano, *Sustainable community movement organisations*, in «Journal of Consumer Culture», cit., pp. 139-157.
- ²⁵ F. Forno, L. Ceccarini, *From the street to the shops: The rise of new forms of political action in Italy*, in «South European Society and Politics», 2, II, 2006, pp. 197-222; G. Migliore et al., *Organic consumption and consumer participation in food community networks*, in «Special Issue New Medit», IV, 2012, pp. 46-48; Id., *Food Community Networks as Leverage for Social Embeddedness*, in «Journal of Agricultural and Environmental Ethics», 5, XXVII, 2014, pp. 549-567; P. Rebughini, *Costruire nuovi spazi di consumo: i Gruppi di acquisto e il sogno della trasparenza*, in L. Leonini, R. Sassatelli (a cura di), *Il consumo critico: significati, pratiche, reti*, Laterza, Roma-Bari 2008; R. Sassatelli, *Consumo, cultura e società*, Il Mulino, Bologna 2004.
- ²⁶ G. Migliore et al., *Organic consumption and consumer participation in food community networks*, in «Special Issue New Medit», cit., pp. 46-48
- ²⁷ F. Forno, *Nuove reti: consumo critico, legami digitali e mobilitazione*, in P. Rebughini, R. Sassatelli (a cura di), *Le nuove frontiere dei consumi*, Ombre Corte, Verona 2008; P. Parigi, R. Gong, *From grass-roots to digital ties: A case study of a political consumerism movement*, in «Journal of Consumer Culture», 2, XIV, pp. 236-253.
- ²⁸ M. Castells, J. Carça, G. Cardoso, *The Cultures of the Economic Crisis: An Introduction*, in *Aftermath: The Cultures the Economic Crisis*, Oxford University Press 2012.
- ²⁹ *Ibidem*.
- ³⁰ Basti pensare al movimento del 15M - Indignados in Spagna e più recentemente alla formazione politica Podemos, oppure al Movimento 5 Stelle in Italia.
- ³¹ Id., *La svolta dei consumatori nella responsabilità e nella cittadinanza*, in «Partecipazione e Conflitto», cit.
- ³² *Ivi*, pp. 22-23.
- ³³ I.M. Young, *Responsability and global justice: a social connection model*, in «Social Philosophy and Policy», cit.
- ³⁴ M. Micheletti, *Political Virtue and Shopping: Individuals, Consumerism and Collective Action*, cit.
- ³⁵ Stiamo parlando dell'Incontro annuale dei Bilanci di Giustizia che si è svolto alla fine di agosto 2014 a Caprino Bergamasco (Bg), all'interno del quale è stata avviata la prima fase della ricerca "Pratiche e visioni del cambiamento e dell'apprendimento. Dalla riduzione dei consumi a nuove ipotesi di convivenza" (Università di Verona e Università di Bergamo), di cui si parlerà in seguito.
- ³⁶ A. Valer, *Bilanci di giustizia. Famiglie in rete per consumi leggeri*, Emi, Città di Castello 2001, pp. 19-20.
- ³⁷ Cfr. A. Valer, *Bilanci di giustizia. Famiglie in rete per consumi leggeri*, cit.
- ³⁸ L. Gaggioli, A. Valer, *Prove di felicità quotidiana. Istruzioni per l'uso*, Terre di mezzo, Milano 2011.
- ³⁹ *Ivi*, p. 43.
- ⁴⁰ A. De Vita, *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*, cit.
- ⁴¹ Parliamo di "famiglie bilanciste", poiché dal punto di vista numerico sono in particolare i nuclei familiari ad aver utilizzato lo strumento del bilancio.
- ⁴² TiLT- *Territori in Libera Transizione* è un gruppo interdisciplinare e interuniversitario che coinvolge studiose/i di diverse università italiane e straniere. La ricerca dedicata ai Bilanci di Giustizia vede la partecipazione dell'Università di Verona, dell'Università di Bergamo e di alcuni/e bilancisti/e. La ricerca avrà una durata biennale, e prevede una prima parte di ricerca qualitativa (Focus Group, interviste biografiche con approccio Grounded Theory/Software NVivo, Comunità di ricerca) e una seconda parte quantitativa (questionario on line).
- ⁴³ I quattro Focus group sono stati svolti durante l'Incontro Nazionale alla fine di agosto 2014 a Caprino Bergamasco (Bg) e rientravano nella prima fase della ricerca "Pratiche e visioni del cambiamento e dell'apprendimento. Dalla riduzione dei consumi a nuove ipotesi di convivenza" avviata da TiLT (Università di Verona e Università di Bergamo e Bilanci di Giustizia) e sono stati rivolti a bilancisti suddivisi in quattro gruppi con il criterio della temporalità di partecipazione alla Campagna Bilanci. Il primo gruppo era costituito da coloro che hanno aderito sin dal principio, un secondo da quelli di recente ingresso, un terzo da persone che partecipano da diversi anni ma non dalle origini e, infine, il quarto gruppo era costituito dai "Fuori rotta", il gruppo dei giovani, figlie/i dei bilancisti.
- ⁴⁴ I. Illich, *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, tr. it., Erikson, Trento 2008.

⁴⁵ C. Sage, *Environment and food*, Routledge, Oxon, 2012. In una lezione tenuta da Colin Sage della University College Cork (Irlanda), alla Siena School for Liberal Arts sui temi della sostenibilità e della sicurezza alimentare, intitolata *Contesting visions for future food security*, è emersa con chiarezza la complessità della questione: quale agricoltura per quale cibo? Si rimanda a: V. Shiva, *Terra Madre. Come sopravvivere allo sviluppo*, Utet, Milano 2004.

⁴⁶ M. Andretta, R. Guidi, *Resistant, Resilient, Unbalanced. How Italian Solidarity Purchase Groups Change in Times of Crisis and Austerity?*, in «Partecipazione e Conflitto», 2, 2015, *in press*.

RECENSIONI

Massimo Folador, *Il lavoro e la regola*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 191

Il libro di Massimo Folador, come lo stesso autore ci indica, «nasce dal tentativo, insidioso e delicato, di unire il sacro con il profano»¹, il mondo del monachesimo e quello dell'impresa, al fine di mostrare cosa la Regola di S. Benedetto, vecchia di 1500 anni, possa dire oggi a questa realtà sociale ed organizzativa.

Il volume sorge anche come seguito al precedente libro di Folador, pubblicato nel 2006 da Guerini e Associati, con il titolo: *L'organizzazione perfetta. La regola di San Benedetto. Una saggezza antica al servizio dell'impresa moderna*.

Prima di affrontare alcune tematiche della Regola, radici dell'organizzazione perfetta descritta nel primo testo, viene messo in luce dall'autore il paradigma di riferimento dell'intera opera: la centralità della persona, perno fondamentale dell'organizzazione, fulcro centrale per l'impresa. Persona che, nelle differenti accezioni (e derive) con cui oggi viene intesa nel mondo del lavoro, da risorsa a capitale, è colta qui nella sua globalità. Non una persona-lavoratrice quindi, esecutrice in modo pedissequo di tecniche e attività standardizzate, ma una persona umana che possa crescere, personalmente e professionalmente, donando alle persone che la circondano il suo essere, anche all'interno di contesti lavorativi.

Il libro si suddivide quindi in quattro capitoli, focalizzati su quattro diversi

aspetti della Regola benedettina che l'autore ritiene fondamentali per la vita e lo sviluppo dell'impresa moderna: l'ascolto, la responsabilità, la consapevolezza, la condivisione.

L'ascolto proposto da San Benedetto non è passività, mera ricezione. È, secondo l'autore, azione attiva, che il soggetto deve compiere, mettendo in gioco tutto sé stesso, affacciandosi alla ricerca del punto di incontro, sforzandosi di comprendere ciò che contraddistingue nel profondo la persona posta di fronte a lui. Ascolto carico, quindi, di quelle caratteristiche che dell'azione sono proprie: intenzionalità, ragione, libertà e responsabilità². Ascolto che, inoltre, «accade solo nel silenzio»³. Silenzio del corpo, della mente e del cuore.

La responsabilità, poi, discende dallo stesso ascolto, il quale si pone come incipit per la costruzione di pensieri ed azioni responsabili e che rimanda all'importanza della consapevolezza e della volontarietà nelle scelte. L'autore inserisce in questo momento il concetto di responsabilità diffusa, posta a qualunque livello, ed in qualunque forma di comunità, dall'impresa al monastero. Questa, ci dice Folador, dà direzione e senso ad ogni cammino e richiama, ancora una volta, all'avere a cuore il bene della persona e della comunità, al fare dell'artigiano come demiurgo⁴.

Anche la responsabilità, così come il silenzio, si sviluppa in una triplice direzione: responsabilità rispetto a sé,

responsabilità rispetto agli altri, responsabilità rispetto alle cose.

Nel terzo capitolo troviamo racchiusi i punti precedentemente messi in risalto, e qui ulteriormente espansi. La consapevolezza, anch'essa, si rivolge verso il proprio agire, e mette al centro la formazione della persona. Parlando di formazione, l'autore introduce l'idea di formazione continuativa. Formazione che è quindi sempre da valorizzare, lungo l'intero arco di vita della persona, ed in ogni momento. È qui che viene ripreso il legame esistente tra pensiero e azione, inserendo l'agire e il riflettere in un circolo ricorsivo capace di generare nuovi pensieri e nuove azioni consapevoli. Questo è un legame fondamentale su cui investire per lo sviluppo dell'azienda e per l'innovazione; un legame posto in essere in ogni momento, in maniera continuativa, indifferentemente da ruoli o mansioni.

In conclusione, mutuando ancora una volta i concetti più volte precedentemente esposti, l'autore amplia ulteriormente lo sguardo, invitando ad aprirsi maggiormente verso l'esterno, verso visioni differenti da quelle proprie dell'impresa, abbracciando così la possibilità di un confronto costruttivo. Solo in questo modo sarà possibile far sì che i talenti e le esperienze differenti delle persone siano posti in dialogo, per il raggiungimento di un obiettivo comune.

MATTEO BERARDI

Studente di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Bergamo
Post Graduate student in Pedagogy, University of Bergamo

¹ M. Folador, *Il lavoro e la regola*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 15-16.

² G. Bertagna, voce *Azione* in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia 2013, p. 57.

³ M. Folador, cit., p. 40. Tale silenzio, tipico degli ambienti benedettini, è particolarmente messo in risalto nel film del 2005 del regista Philip Gröning.

⁴ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 29.

I. Loiodice (ed.), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 192

Coppie, famiglie, rapporti tra generi e generazioni. La riflessione intorno a queste tematiche, che hanno a che fare con l'emancipazione dell'uomo e della donna, del bambino e della bambina e quindi con la conquista delle pari opportunità all'interno e al di fuori della coppia e della famiglia, si pone come sempre più urgente, a fronte della persistenza sociale del principio della divisione secondo il sesso e della supremazia del genere maschile su quello femminile. Considerazioni, queste ultime, che ancora emergono dalle ricerche e dagli studi del settore, nonostante i cambiamenti culturali e i progressivi riconoscimenti sociali del femminile e nonostante la sempre più diffusa interscambiabilità dei ruoli.

Se un numero sempre maggiore di padri collabora nella gestione della casa e nella cura dei figli, non mancano gli esempi di mariti e padri "padroni" che assumono atteggiamenti prevaricatori e a volte addirittura violenti nei confronti della propria famiglia, reiterando vecchi modelli di una società maschilista e patriarcale. Ripensare le identità di genere diventa in questa direzione un vero e proprio imperativo pedagogico: si tratta di riflettere sul maschile e sul femminile in un'ottica interdisciplinare e transculturale, in una prospettiva lifelong e lifewide, ovvero estesa all'intero corso della vita e nella pluralità dei luoghi dell'esistenza. Un ripensamento che può trovare una chiave di volta nel dispositivo della formazione, intesa come congegno in grado di suscitare pensieri, emozioni, affetti e di promuovere relazioni

improntate al principio del rispetto delle differenze a partire dall'infanzia e fino all'età adulta e anziana.

Il volume "*Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*" ben illustra i termini del dibattito, esplorando, come efficacemente argomenta la curatrice nella sua introduzione, «l'universo maschile e femminile nella loro reciprocità» (p. 11) ed evidenziando «i persistenti tratti discriminatori ma al contempo gli evidenti tratti emancipativi» (*ibidem*) attraverso una lente interdisciplinare (legata a una pluralità di sguardi interpretativi: pedagogico, storico, filologico-letterario e antropologico) e transculturale (il volume raccoglie i contributi di studiosi e di studiose italiani, francesi e spagnoli intervenuti in un *Erasmus Intensive Programme* realizzato presso l'Università di Foggia in partenariato con quella di Siviglia e quella di Paris 8, intitolato "*Dalla coppia alla famiglia. Nuovi modelli educativi tra generi e generazioni*").

La ricomposizione delle tessere del «mosaico esistenziale» (p. 15) di uomini e donne adulti all'università viene raccontata da Isabella Loiodice attraverso l'esperienza del Laboratorio di Bilancio di Competenze, inteso dagli studenti e dalle studentesse adulti «come spazio per "imparare a prendersi cura di sé" proprio a partire dal riconoscimento di quelle forze "endogene" che ciascuno ha ma che nella maggior parte dei casi non sa di avere» (p. 16) e dunque, soprattutto per le donne, per riscattarsi e per

rimettersi in gioco, anche a partire dalla propria appartenenza di genere. Narrando e narrando-si molte di loro, come emerge dall'approfondita analisi delle loro scritture condotta dall'autrice, si sono scoperte «pronte, alla fine del percorso di bilancio, a costruire un proprio progetto personale, formativo e professionale proprio a partire dall'avvenuta consapevolezza delle cadute e delle ripartenze, degli ostacoli e delle facilitazioni, delle vicinanze e delle lontananze che emergono quando si fa "parlare", si dà voce alla propria storia» (pp. 25-26).

Narrazioni al femminile sono pure quelle analizzate da Nadia Setti, sebbene questa volta a parlare non siano persone "in carne ed ossa", ma eroine "di carta", protagoniste una di una relazione che diventa luogo per sperimentare un'altra sessualità (*La stanza 411* di Simona Vinci), l'altra di un momento di crisi che vive come rottura della normalizzazione alienante della coppia eterosessuale (*La femme gelée* di Annie Ernaux). Narrazioni "di genere" in cui è possibile ritrovare, come ben sottolinea l'autrice, le questioni che hanno ispirato e agitato i movimenti sociali e in particolare quelli delle donne: il corpo e la sessualità, il desiderio femminile, la consapevolezza della disparità dello statuto sociale delle donne e degli uomini. La coppia e la famiglia tradizionale appaiono nelle narrazioni di queste due autrici come luoghi claustrali e claustranti, che anche quando sono nati su premesse di libertà e di anticonvenzionalità, come

nel caso del romanzo di Annie Ernaux, finiscono per cedere alla normalizzazione. Dinamiche che sembrano accomunare le coppie di oggi a quelle dell'antichità classica, come emerge dal contributo, sempre letterario, di Giuseppe Solaro, che parla degli amori di Catullo e Lesbia, di Tibullo e Delia, per poi sconfinare nel mito di Medea e quella che definisce la sua "duplice debolezza". Con il contributo di Daniele Cerrato si esplora invece l'universo medievale di Compiuta Donzella, poetessa che sceglie la strada della monacazione pur di non cedere a un matrimonio combinato da suo padre e che trova nella scrittura un luogo di sovversione attraverso l'appropriazione di uno spazio tipicamente maschile.

La famiglia è oggetto di un'approfondita analisi pedagogica nel saggio di Daniela Dato. L'autrice analizza criticamente le posizioni del dibattito intorno a quella che con Martha Nussbaum definisce «la struttura fondamentale della società», mettendo in evidenza come da una parte essa possa essere spazio di progettualità, di capacitazione, di empowerment e di resilienza, dall'altra luogo di attacco all'autonomia, all'indipendenza, alla libertà del soggetto, che pure senza di essa, senza la trama di relazioni che la costituiscono, non potrebbe costruire la propria identità. Proprio a partire da questi presupposti l'autrice sostiene la necessità di un'azione formativa e tras-formativa da rivolgere alle famiglie, richiamandosi in particolare al progetto europeo intitolato al *family learning*, «che si basa sulla consapevolezza che migliorare le politiche di supporto alla famiglia in termini di competenze di base ma

anche trasversali migliora le possibilità di successo e di apprendimento dei figli e la loro qualità della vita più in generale» (p. 46). La famiglia, dunque, come luogo di "generatività" esistenziale; di attenzione, di ascolto, di dialogo, di incontro tra generi e generazioni, di cura. La famiglia come nucleo a propria volta bisognoso di cura e di formazione, che nel saggio di Francesco Mansolillo viene declinata nella prospettiva di un orientamento inteso come strumento di sostegno alla genitorialità, di contrasto alla povertà e di promozione di inclusione sociale. Il volume offre una trattazione della famiglia non solo nella sua forma "tradizionale", ma anche nelle "nuove" forme che essa può assumere nella nostra società complessa e nei ruoli di genere che in esse si inscrivono, analizzati sotto il profilo antropologico da Anne Benveniste e sotto quello sociologico da Irene Strazzeri, che conduce la sua riflessione, in particolare, sulle questioni della femminilizzazione della società e sul ruolo della donna tra pubblico e privato. L'ingresso delle donne nella politica in particolare, sostiene l'autrice, «potrebbe rappresentare la volontà di andare al cuore della crisi istituzionale democratica, con effetti di gran lunga più interessanti della conquista della parità» (p. 82): la proposta è di una ri-significazione di uno spazio pubblico a partire dalle donne, l'elaborazione di una traduzione al femminile del cambiamento.

Più specificamente pedagogico è il contributo di Anna Grazia Lopez, che focalizza l'attenzione in particolare su quelli che definisce "nuovi padri" o, riprendendo Maria Grazia Contini,

"mammi": quei padri, cioè, che operando una vera e propria "mutazione antropologica", assumono funzioni proprie delle madri, mentre queste, viceversa, dei padri, conferendo alle famiglie equilibri nuovi, fondati sull'intreccio tra autorità e affettività: una ridefinizione dei ruoli che può diventare per i figli una preziosa opportunità di crescita, a patto che sia resa oggetto di una precisa intenzionalità educativa. Emerge, ancora una volta, l'importanza della formazione, che l'autrice declina nella chiave di una "pedagogia dell'esistenza", ovvero di una pedagogia «che abbia come obiettivo quello di proporre interventi educativi finalizzati a far esplicitare nei padri il senso del proprio progetto di vita a partire da una riflessione circa il proprio sé» (pp. 74-75) e quindi dalla decostruzione del proprio modello di genitorialità per scoprire nuove dimensioni di possibilità e di progettualità, come uomini e come genitori. Pronti a vivere questa duplice dimensione esistenziale attraverso tutte le età della vita, fino all'anzianità, età nella quale sperimentare un nuovo significativo ruolo: quello di nonni, che viene analizzato efficacemente nel saggio di Manuela Ladogana, che già nel titolo, Nonni e nipoti. Un'alleanza educativa possibile, narra della riscoperta, nella relazione quotidiana tra anziano e bambino, «del valore educativo e culturale, affettivo e sociale dell'intergenerazionalità» (p. 87) intesa come trasmissione del mondo e della memoria da una generazione all'altra per riannodare i legami tra passato, presente e futuro. Sulla trasmissione dei ruoli di genere e sul ruolo svolto in particolare dal

gioco, dai giocattoli e dalla letteratura per l'infanzia si interroga nel suo contributo Barbara De Serio. A partire dalle riflessioni contenute in un classico sulla letteratura di genere, ancora oggi straordinariamente attuale pur essendo stato pubblicato nel 1973, Dalla parte delle bambine di Elena Gianini Belotti, e dall'analisi delle principali ricerche italiane sugli stereotipi di genere e il sessismo linguistico nei libri per ragazzi, l'autrice propone strumenti e modalità per modificare il rapporto delle bambine e delle ragazze con il proprio genere: trasmettere loro una cultura delle differenze di genere, attraverso un recupero della storia del femminile. Un compito educativo che secondo l'autrice non può che essere affidato alle donne, madri e insegnanti. All'interno di questa stessa riflessione può essere collocato anche il contributo di chi scrive. A partire dalla

consapevolezza che i libri per l'infanzia, in particolare gli albi illustrati, costituiscono una sorta di "lessico simbolico" che costruisce e nutre le identità di genere dei bambini e delle bambine, e attraverso un'analisi storica e pedagogica delle rappresentazioni delle famiglie da esse veicolate, viene proposta una molteplicità di testi capaci di sovvertire gli stereotipi e di offrire all'infanzia dei modelli alternativi di mamme e papà, bambini e bambine, e quindi di famiglie.

A completare questo plurale e complesso sguardo analitico e interpretativo dell'universo delle coppie e delle famiglie, i saggi di Anna Dipace/Rosaria Pace e di Maria Vinella: il primo dedicato ai nuovi media e al racconto digitale come strumento per narrar-si e narrare la propria differenza nonché come luogo di incontro tra culture; il secondo

all'arte e ai suoi linguaggi, con particolare riferimento alla rappresentazione del corpo femminile nella storia, letta tra differenza e indifferenza, tra secolari rappresentazioni maschili e nuove rappresentazioni femminili di donne artiste che inevitabilmente hanno espresso ed esprimono il loro impegno creativo a partire da una rinnovata definizione del corpo. Ancora una volta un modo, per le donne, di rinnovare la propria storia che, come scrive la curatrice del volume a conclusione della sua introduzione, «trova proprio nella capacità di coltivazione e cura quelle "virtù" intrappolate nel privato e che invece possono diventare "pubbliche" ed estese a più contesti organizzativi e quindi condivise, al di là dei generi e delle generazioni» (p. 12).

ROSSELLA CASO

Dottore di ricerca in Scienze pedagogiche, Università degli Studi di Foggia
Ph.D. in Education, University of Foggia

F. Butera, *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 165

Il testo di Butera sui temi del cambiamento organizzativo parte da una domanda fondamentale: «che cosa dà valore aggiunto ad una società high-tech o a un gruppo di ricerca, le organizzazioni o le persone?» (p. 138). La parte prima, “Analisi e progettazione di unità organizzative”, illustra ad un lettore non addetto ai lavori la polisemia del termine organizzazione e la storia di essa in campo sociologico. Attraverso la definizione di processo, si vede una trasformazione in atto nella sociologia a una dimensione dove si fa strada un essere umano pensante che (co-) costruisce la realtà che abita. Infatti, il processo è inteso da Butera come «una sequenza di eventi adeguatamente concepiti, concretamente realizzati ed efficacemente controllati che convertono input in output e conducono al raggiungimento degli scopi dell’organizzazione e al soddisfacimento dei bisogni dei clienti/utenti» (pp. 23-24).

L’Autore sintetizza efficacemente il portato delle nuove teorie e pratiche organizzative nel modello delle “4 C” (Cooperazione, Conoscenza, Comunicazione, Comunità). Oltre alle tecniche organizzative, in questo modello entrano indirettamente anche “le persone”. Si pone più volte all’attenzione del lettore l’importanza della comunità di lavoro professionale, per giungere a una interessante definizione di conoscenza, intesa come condivisione delle conoscenze tra individui a vari livelli e tra individui e sistemi tecnologici.

Il terzo capitolo è un approfondimento della “configurazione organizzativa”:

processo, attività e sistema di coordinamento e controllo. L’Autore analizza, il KM (*Knowledge Management*) fondato sulla circolazione e gestione della conoscenza degli individui e delle comunità professionali. Butera sostiene che «non è possibile capire i rapporti sociali se non si studiano le risorse tecnologiche e i processi produttivi su cui i processi sociali sono in parte costruiti». Va oltre, decostruendo la concezione riduzionista diffusa che fa coincidere il KM con la presenza di dispositivi tecnologici. Quest’ultimi, per liberare il loro potenziale, necessitano di un sistema professionale, un sistema di gestione delle persone e di un sistema formativo. Il KM, scrive Butera, «è una combinazione di tecnologia, organizzazione e persone».

Nel volume si parla di *knowledge workers* avendo come modello le “professioni liberali”, che sono quelle più qualificate. Ciò sta a significare, per converso, che chi pratica arti meccaniche o lavori manuali, è solo un mero esecutore che non “pensa” quando “fa”. L’organizzazione che sta delineando il sociologo è quella per cui il laureato (che magari ha fatto anche un master all’estero) svolgerà un lavoro a beneficio di pochi eletti che pensano. E colui che si è formato in un istituto tecnico, in un professionale o, ancor peggio, in un Cfp, farà un lavoro semplice e meno qualificato. In questo discorso si dimentica che non si può fare senza cogitare (non ha senso alcuno) e non si può pensare senza usare le “mani”.

L’intenzione dichiarata è quella di

promuovere una nuova figura professionale di “professionista aziendale”, il passaggio del manager dal ruolo di struttura a un ruolo di servizio e l’obiettivo è di avere sempre più lavoratori altamente qualificati nell’impresa. Ciò può consentire di superare una concezione “isolazionista” della competenza, ciò che riguarda solo la propria mansione di cui si è specialisti ma diventa importante conoscere altre fasi del processo: ad esempio, non solo essere in grado di svolgere attività trasformative sul prodotto ma anche controllarne la qualità. Questa idea del lavoro potrebbe e dovrebbe riguardare anche i lavori meno qualificati, pena creare un’impresa dove l’organizzazione è gestita in modalità *top-down* e non si vede come, altrimenti, si possa costruire una comunità di lavoro.

L’autore sottolinea l’importanza del benessere psicologico e sociale della persona nell’organizzazione lavorativa. Esistono per il sociologo cinque tipologie in cui si articola l’“integrità della persona”. Viene considerata, tra le altre, l’“integrità cognitiva” ossia “ricevere informazioni comprensibili”. Da sottolineare, inoltre, l’“integrità professionale” intesa come competenze e formazione. Le competenze e lo sviluppo di esse sono un patrimonio della persona e dell’impresa. Inoltre, Butera, al pari di altri studiosi, rileva la necessità del bilanciamento di vita e di lavoro, come se, oltre l’esperienza lavorativa, vi fosse la vita, la libertà/responsabilità, la realizzazione di sé e l’obbligo

sarebbe il lavoro. Come se nell'*otium* si potesse realizzare la persona e nel *negotium* ci fosse solo alienazione.

Il capitolo quattro è dedicato alla progettazione del cambiamento organizzativo in cui vengono descritti i passaggi della metodologia. Butera, rispetto al cambiamento organizzativo, sostiene che è sbagliato farlo dirigere da un “esperto” esterno, ma bisogna adoperare le competenze e le esperienze interne perché possono raggiungere risultati positivi nel miglioramento dei processi. Questa visione può e dovrebbe essere adottata anche nelle P.A., per far fronte al fenomeno diffuso delle consulenze esterne che hanno un costo ingente per le casse pubbliche. Questa concezione è anche buona e giusta ed è capace di generare collaborazione e fiducia (quindi il benessere), viatico per considerare l’intergenerazionalità della competenza.

La metodologia GICS (“Gestione

dell’innovazione e del cambiamento strutturale”) che propone l’Autore, ha l’obiettivo di migliorare l’organizzazione, considerando sia i processi sociali che le tecnologie, le persone e la cultura. Inoltre, la GICS richiede di instaurare la cooperazione tra *top management* e *management operativo*. Il nodo critico è sicuramente il fatto che lo staff viene considerato solamente alla stregua di uno *stakeholder* interno. Questo modello intende coinvolgere gli *stakeholder* esterni ossia utenza e parti sociali. Il sociologo sottolinea che la partecipazione delle parti sociali non deve aver intento negoziale ma progettuale al fine di (co-) costruire l’assetto organizzativo.

Il capitolo quinto è dedicato al cambiamento organizzativo nella multinazionale Cerestar nell’anno 1985. Il capitolo sei e sette (approfondimento sull’impresa rete) e otto (progettazione impresa a rete

governata) e nove (reti imprese) si occupano del sorgere delle organizzazioni imprenditoriali a rete, dovuti alla diffusione negli anni ‘80 di processi di decentramento produttivo, soprattutto in paesi meno sviluppati e che avevano e hanno ancora un costo del lavoro molto più basso. Nel capitolo dieci viene trattata la progettazione di una grande impresa rete, e tale argomento serve per comprendere come l’eccessiva esternalizzazione abbia effetti negativi per l’impresa centrale. Il rischio è di delegare all’esterno competenze chiave dell’impresa madre, e ciò può causare, secondo l’Autore, una diminuzione della qualità. La riduzione del ricorso all’*off-shoring* è utile per aumentare l’occupazione nei paesi occidentali. Inoltre è un bene, perché mette al centro il patrimonio di competenze del lavoratore e riconosce la persona, non più come dipendente, ma come collaboratore.

ALFREDO DI SIRIO

Studente di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Bergamo
Post Graduate student in Pedagogy, University of Bergamo