

Punire, castigare, obbedire. Una lettura antropologica delle pratiche educative violente

Marinella Muscarà¹, Alessandro Romano²

Abstract

Il contributo propone una riflessione sulle pratiche educative improntate sulla violenza attraverso un'ibridazione disciplinare in prospettiva antropologica. In particolare, si suggerisce di ricorrere al concetto socio-antropologico di "violenza strutturale" per sostenere che l'impiego delle punizioni e della violenza nella relazione educativa, tanto nell'ambiente familiare quanto in quello scolastico, sia da attribuire non solo al singolo reo ma anche all'organizzazione sociale che ne è corresponsabile. Emerge la necessità di un'attenta analisi e riflessione sulle ragioni culturali alla base dei fatti di violenza educativa, al fine di progettare efficaci interventi formativi finalizzati allo sviluppo della persona e della società.

Parole chiave: punizioni corporali, transdisciplinarietà, violenza strutturale, responsabilità sociale, azione educativa.

Abstract

This paper is a reflection through a disciplinary hybridization offered by the anthropological perspective on the educational practices based on violence. In particular, the use of the socio-anthropological concept of "structural violence" is suggested, in order to claim that the use of punishment and violence in educational relationship, taking shape both in the family and in the school environment, is attributable not only to individual but also to social organization jointly responsible. In order to design effective educational interventions, and to develop the person, and society, the need for careful analysis and reflection on the cultural reasons underlying the educational violence therefore emerges.

Keywords: corporal punishment, transdisciplinarietà, structural violence, social responsibility, educational action.

¹Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Enna "Kore".

²Dottorando di Ricerca in Inclusione sociale nei contesti multiculturali presso l'Università degli Studi di Enna "Kore". I paragrafi 1 e 4 del presente contributo sono opera di Marinella Muscarà; i paragrafi 2 e 3 di Alessandro Romano.

Prologo

La tradizione pedagogica, non diversamente da quella psicologica, con riferimento alla storia degli studi sulle teorie e pratiche educative e sulle implicazioni di natura comportamentale, è stata protagonista di articolati dibattiti, animose invettive, fortunate riflessioni che, condivisi da coloro che scrivono, hanno denunciato e condannato il ricorso alla violenza come mezzo educativo (Borruso, 2013; Ulivieri, 1990). Rigore e disciplina, adottati come necessari per la crescita di un individuo civile e ben istruito, hanno celato per lungo tempo una complessa fenomenologia della violenza e dell'umiliazione, ben radicata anche nel cuore della 'civilissima' Europa, che è stata opportunamente svelata nella seconda metà del secolo scorso dalla studiosa tedesca di Scienze sociali Katharina Rutschky, con la pubblicazione nel 1977 del volume *Schwarze Pädagogik* e in anni più recenti in Italia studiata e analizzata da Paolo Peticari (2016, 2018).

La pedagogia nera implica una visione olistica della società, ove la persona è un semplice ingranaggio asservito ad un'ideologia, in cui non è concesso spazio alcuno alla specificità dell'individuo. Oggi come in passato la pedagogia nera esiste, allorché l'adulto esercita un potere assoluto e trincia sentenze a dritta ed a manca sul bene e sul male. Si atteggia ad autorità suprema ed a paladino della legge. Il suo intento, lungi dal voler nuocere al fanciullo, è anzi quello di salvarlo (Pourtois, Barras, in Pati, a cura di, 2003, p. 555).

Le insidie della *Schwarze Pädagogik*, sovvertendo le logiche educative che pongono al centro della riflessione e dell'azione pedagogica gli spazi e i bisogni educativi del fanciullo, coinvolgono quest'ultimo in quella che Paolo Peticari ha definito la «catena invisibile del male» (2018, *passim*), cioè quell'insieme inevitabile di fattori intervenienti, scaturiti a seguito della violenza esperita dal minore, che si riverberano sullo sviluppo psicologico e sociale dell'individuo. Come ha osservato di recente Mirca Benetton,

Lo spettro di violenza sui bambini oggi è diverso dal passato, rispetto cioè agli infanticidi, all'abbandono, alla denutrizione che troviamo, ad esempio, nel 1800; si sono ridotti certamente gli interventi punitivi sui bambini secondo quanto evidenzia la "pedagogia nera", che ritiene il bambino un soggetto da educare il prima possibile rendendolo docile e ubbidiente e supporta in tal modo "l'educazione con la verga" da parte dei genitori (2019, p. 252).

Secondo De Stefani, le punizioni corporali sono intese come «misure implicanti un certo ammontare di forza fisica applicate su un bambino o adolescente dai genitori o da altre persone incaricate di funzioni *lato sensu* educative a scopo appunto educativo o per imporre disciplina» (2012, p. 68). Esse prendono forma, in modo eterogeneo, nel *continuum* spaziale della nostra società moderna e civile, globale e multicultural, trovando ancora spazio con disarmante evidenza nelle numerose pagine di cronaca e chiamando le discipline pedagogiche a esercitare un'azione costante di vigilanza. Il ricorso alle pratiche punitive a fini educativi, che oggi appare sempre più ridotto, non deve però trarre in inganno: ridurre non vuol dire, infatti, eliminare; non significa espungere definitivamente l'intervento violento dalla logica della disciplina; non indica, infine, una vera e cosciente risoluzione della questione relativa alle punizioni corporali. L'attuale situazione, osserva al riguardo Elisabetta Biffi,

presenta uno scenario in cui: 58 Stati hanno raggiunto il divieto di punizione corporale in tutti gli ambienti, compresa la casa; altri 54 Stati sono impegnati a raggiungere un divieto legale completo (Global Initiative to end All Corporal Punishment, 2019). Per quanto riguarda le punizioni corporali all'interno delle scuole, i recenti studi attestano che 132 Stati hanno vietato le punizioni corporali in tutte le scuole, è lecito in alcune o in tutte le scuole in 67 Stati (Global Initiative to end All Corporal Punishment, 2019) (2019, p. 25).

Non appare superfluo ricordare che, all'indomani del II Conflitto mondiale, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva e promulga, come atto politico di risposta agli orrori della guerra e alle violazioni della dignità umana, la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (D.U.D.U.). In essa particolare attenzione è rivolta all'infanzia, come condizione che necessita di specifiche azioni di salvaguardia e protezione. Com'è noto, il documento si compone di 30 articoli/principi che presentano, – ribadisce l'art. 5 della Dichiarazione di Vienna (United Nations, 1993) adottata dalla Conferenza mondiale sui diritti umani del 1993 – caratteristiche di: *universalità*, in quanto appartengono ad ogni essere umano senza distinzione di razza, di colore di pelle, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita, o di altra condizione; *inviolabilità*, in quanto nessuno ne può essere privato; *indisponibilità*, in quanto nessuno può rinunciarvi neppure volontariamente; *indivisibilità*, in quanto sussiste un'interdipendenza tra tutti i diritti umani, secondo cui non può esservi pieno godimento di un diritto fondamentale se vi è

contestuale violazione di un altro. Per tali caratteristiche, la D.U.D.U. ha dato origine a efficaci strategie sovranazionali volte a garantire il rispetto di ogni donna e di ogni uomo, pur al variare di *ethos* ed *etnos*. Segnatamente in riferimento alla condizione del minore, la D.U.D.U. prevede, all'art. 25, che «La maternità e l'infanzia hanno diritto a speciali cure ed assistenza. Tutti i bambini, nati nel matrimonio o fuori di esso, devono godere della stessa protezione sociale» (United Nations, 1948, art. 25), intendendo per quest'ultima il diritto ad azioni specifiche che riducano i fenomeni di rischio, connessi dunque anche alle dinamiche di violenza che possono manifestarsi nel corso della vita di un bambino.

Poco più di quarant'anni dopo l'emanazione della D.U.D.U., nel 1989 la stessa Agenzia ONU approva la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia*, sottolineando la necessità di «assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere» (United Nations, 1989, art. 3). Al riguardo, l'art. 19 della Convenzione sancisce:

Gli Stati parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale, per tutto il tempo in cui è affidato all'uno o all'altro, o a entrambi, i genitori, al suo tutore legale (o tutori legali), oppure a ogni altra persona che abbia il suo affidamento (ivi, art. 19).

A fronte della dimensione sovranazionale e universalistica dei diritti sopra richiamati, nonostante la ratifica delle Dichiarazioni e delle Convenzioni, si osserva a tutt'oggi in misura assai diffusa una certa discontinuità tra le indicazioni internazionali e le strategie attuative che prendono forma a livello locale. Infatti, non sorprende che all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile sia stata ribadita la necessità di contrastare tutte le forme di violenza nei confronti dei bambini. La Risoluzione 70/1 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 25 settembre 2015 e costituita da 17 obiettivi,

è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Essa persegue inoltre il rafforzamento della pace universale in una maggiore libertà. Riconosciamo che sradicare la povertà in tutte le sue forme e dimensioni, inclusa la povertà estrema, è la più grande sfida globale ed un requisito indispensabile per lo sviluppo sostenibile (United Nations, 2015, p. 1).

All'interno di questa cornice di senso, si rende necessario «Porre fine all'abuso, allo sfruttamento, al traffico di bambini e a tutte le forme di violenza e tortura nei loro confronti» (ivi, p. 25). L'intervento pedagogico è così invocato dall'Agenda 2030 in quanto la «scienza dell'educazione e della formazione, assume la *governance* del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale» (Vischi, 2018, p. 163). L'azione riflessiva pedagogica, in ottica trasformativa può rendere possibile il conseguimento dei *goals* dell'Agenda 2030, attraverso il perseguimento di un'adeguata qualità dell'educazione che deve essere universalmente garantita, cioè coerente con il principio stesso di *educabilità* (Grange, 2018). Appare corretto ritenere dunque, con le parole di Teresa Grange, che

Il ricorso a modelli pedagogici che evidenziano il carattere necessario del nesso tra qualità dell'educazione e postulato di educabilità previene così ogni deriva autoreferenziale di reificazione della qualità, attenua la probabilità di compiere generalizzazioni improprie di obiettivi localmente raggiunti, riduce il rischio di accreditare o trasferire acriticamente repertori di "buone prassi" decontestualizzate e, nel valorizzare la categoria della scelta, promuove responsabilità (ivi, p. 24).

Volgendo lo sguardo alla situazione dell'Italia che, è bene ricordare, ha ratificato la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza il 27 maggio 1991 con la legge n. 176, il Comitato sui Diritti dell'Infanzia, in occasione della pubblicazione delle recenti *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, ha richiamato l'importanza dell'obiettivo 16.2 dell'Agenda 2030, all'interno della sezione «III. *Main areas of concern and recommendations*». Segnatamente, in essa si legge:

20. Taking note of target 16.2 of the Sustainable Development Goals, the Committee, with reference to its general comment No. 8 (2006) on the right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment, reiterates its previous recommendations (CRC/C/ITA/CO/3-4, para. 35) and urges the State party to: (a) Explicitly prohibit corporal punishment, however light, by law in all settings; (b) Raise awareness among parents and the general public on the harmful effects of corporal punishment for the well-being of children; (c) Promote alternative positive, non-violent and participatory forms of child-rearing and discipline (United Nations, 2019, p. 6).

Ribadendo le raccomandazioni sul diritto del minore alla protezione dalla violenza, è evidente che il Comitato sui Diritti dell'Infanzia intende agire quantomeno su due livelli della responsabilità sociale: quella giuridica e quella pedagogica. Seguire le linee vettoriali del pensiero soggiacente alle *Osservazioni* significa, innanzitutto, costruire e riconoscere un sistema normativo che sia, esso stesso, garante del diritto alla non-violenza e che sia capace di esprimere la propria efficacia, non solo sul fronte sanzionatorio ma anche su quello preventivo. In secondo luogo, agire sul piano della responsabilità pedagogica significa rivendicare a gran voce l'aspetto pratico della dimensione educativa che, sottraendo al gioco vizioso dell'esercizio intellettualistico la teoria pedagogica, conferisce a quest'ultima quella capacità di interferire con progettualità e responsabilità sul terreno scosceso dell'educazione. Vuol dire adottare, in ambito pedagogico, con le parole di Giuseppe Elia,

una prospettiva pratica sull'educazione come *azione da compiere*, che si svolge all'interno di diversi ambiti, dai più tradizionali ai più innovativi e che si impone in senso per così dire gerundivo: azione che *deve essere compiuta* ma anche *azione inevitabile* che, se non viene posta come oggetto di attenzione non per questo non viene compiuta (2016, p. 71).

Ciò esige una lettura non superficiale; al contrario, è necessaria una «comprensione profonda del fenomeno. Servono, infatti, ricerche in profondità che riescano ad interrogare i significati di questi fenomeni violenti e a farsi carico dei soggetti coinvolti, delle loro storie, dei percorsi e processi educativi che hanno portato i violenti ad essere ciò che sono» (Biffi, 2019, p. 27).

Il valore delle *Osservazioni*, infine, risiede anche nella dimensione dichiarativa del documento, cioè nella capacità di evidenziare come la situazione, in Italia, presenti ancora tratti di omogeneità territoriale, in relazione agli episodi di violenza ai danni dei minori, tanto in ambiente familiare quanto in quello scolastico. A tutt'oggi la persistenza di prassi educative improntate sulla violenza fisica, moralmente disapprovate sebbene socialmente tollerate in modo sottaciuto, sembra rivelarsi una caratteristica di un processo di inculturazione di modelli e pratiche della cura del bambino che può trovare spiegazione, ad esempio, se si è disposti a realizzare una 'ibridazione di sguardi' tra prospettiva pedagogica e orientamento antropologico.

1. *La cultura della violenza e della punizione*

Il fatto che il concetto di “cultura” costituisca uno dei costrutti teorici più complessi e articolati della storia dell’umanità, a cui gli intellettuali delle più svariate tradizioni disciplinari hanno desiderato rivolgere progetti conoscitivi differenti al variare delle categorie crono-topologiche, sembra già sufficiente a confermare l’ambiguità di tale nozione, che è ben spiegata da uno dei più autorevoli antropologi e sostenitore della prospettiva semiotica della cultura in Italia, Antonino Buttitta:

Il concetto di cultura occupa uno spazio tanto vago da rendere quasi impossibile la delimitazione dei suoi confini. Il significato del termine e dei suoi equivalenti, da nazione a nazione, da gruppo a gruppo, da individuo a individuo, e perfino da momento a momento nei comportamenti verbali dello stesso individuo, oscilla in un arco semantico che va dalla indicazione solo di particolarissimi prodotti dell’intelletto, ritenuti qualitativamente pregevoli, alla denotazione dell’intera realtà umana (1996, p. 15).

Al di là di ogni forma di particolarismo o universalismo connessa al significato strutturale del concetto di cultura, è oramai consuetudine ritenere la nota formulazione proposta da Edward Burnett Tylor³ un utile strumento ermeneutico, da cui partire per giungere alla comprensione delle dinamiche sociali e dei processi antropopoietici che hanno luogo all’interno delle comunità umane. Lungi dal voler reificare prospettive evoluzioniste che ritenevano di potere efficacemente classificare le società procedendo da forme semplici a forme sempre più complesse di civiltà, il concetto antropologico di cultura enunciato in *Primitive culture* potrebbe funzionare agevolmente per interrogarsi sulle ragioni soggiacenti alle pratiche punitive e di violenza, provando così a fornire alcune spiegazioni. Come ha bene notato Silvana Miceli,

L’aspetto più interessante del nuovo concetto tyloriano di cultura [...] consiste per un verso nella nuova capacità di comprensione del termine, che definisce oramai tutti i comportamenti umano-sociali, e non più soltanto quei settori intellettuali-spiritali che prima comprendeva per eccellenza, e per altro verso nella inestricabile connessione che vi risulta contemporaneamente sottolineata

³Tylor definisce la cultura «that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society» (1871, p. 1).

tra forme di vita sociale e forme di cultura, sicché la diversità dei fatti di cultura veniva infine ricondotta alla diversità dei contesti di vita sociale all'interno dei quali essi trovavano la loro più normale e prevedibile collocazione (2005, p. 50).

Se è vero che l'agire umano è sempre culturale, perché ciascun uomo è modellato e 'de-formato' dalle capacità e abilità che acquisisce sperimentando – innanzitutto ma non esclusivamente – i propri contesti di vita sociale, in quanto membro di un gruppo, è plausibile ritenere che le ragioni fondanti le pratiche educative caratterizzate da un certo grado di violenza siano da ricercare proprio all'interno di quella che Tylor definisce "cultura". In particolare, tali pratiche educative, quando non sono veementemente condannate ma moderatamente tollerate o accettate come funzionali all'acquisizione di comportamenti conformi alla norma (in famiglia), e per il raggiungimento di un adeguato livello di competenze (a scuola), sembrano poter essere ricondotte alla questione della "morale"⁴, che si esplica nelle opposizioni dicotomiche *buono-cattivo*, *giusto-sbagliato*, *corretto-scorretto*, *normale-anormale*.

Dal momento che il pericolo di fraintendimento a questo punto si rende particolarmente elevato, è bene precisare che non si intende cedere a un relativismo culturale che neghi ogni giudizio valoriale, né si intende affatto legittimare comportamenti violenti nei confronti dei minori o di qualsiasi altro individuo. Al contrario, il tentativo è quello di considerare criticamente gli strumenti teoretici utilizzati per l'analisi dei fatti educativi, di reclamare la loro utilità come arnesi pedagogici in questo tempo e in questo luogo e di decostruire lo sguardo pedagogico mostrandone la determinatezza culturale. Converrà, al riguardo, ricordare le parole dell'antropologa americana Ruth Benedict, in ordine alla dinamica morale del normale-anormale:

No one civilization can possibly utilize in its mores the whole potential range of human behavior. Just as there are great numbers of possible phonetic articulations, and the possibility of language depends on a selection and standardization of a few of these in order that speech communication may be possible at all, so the possibility of organized behavior of every sort, from the fashions of local dress and houses to the dicta of a people's ethics and religion, depends upon a similar selection among the possible behavior traits. [...]. Every society, beginning with some slight inclination in one direction or

⁴Si noti che la morale ("*morals*") è inclusa nel concetto tyloriano di "cultura", come nella precedente nota.

another, carries its preference farther and farther, integrating itself more and more completely upon its chosen basis, and discarding those type of behavior that are uncongenial. Most of those organizations of personality that seem to us most uncontrovertibly abnormal have been used by different civilizations in the very foundations of their institutional life. Conversely the most valued traits of our normal individuals have been looked on in differently organized cultures as aberrant. Normality, in short, within a very wide range, is culturally defined. It is primarily a term for the socially elaborated segment of human behavior in any culture; and abnormality, a term for the segment that particular civilization does not use. The very eyes with which we see the problem are conditioned by the long traditional habits of our own society. [...] We recognize that morality differs in every society, and is a convenient term for socially approved habits. Mankind has always preferred to say, "It is a morally good", rather than "It is habitual", and the fact of this preference is matter enough for a critical science of ethics. But historically the two phrases are synonymous (1934, pp. 63-64).

Dal momento che anche gli oggetti di ricerca pedagogica sono culturalmente connotati, appare imprescindibile, per scienza e coscienza, interrogarsi sulle ragioni culturali dell'agire sociale, sui movimenti magmatici di ciò che la Benedict chiama «socially approved habits» (1934, *passim*) e sugli effetti sociali dell'*habitus* di Pierre Bourdieu, cioè sull'insieme dei

sistemi di disposizioni durature, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente "regolate" e "regolari" senza essere affatto il prodotto dell'obbedienza a delle regole, oggettivamente adattate al loro scopo senza presupporre l'intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli e, dato tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra ([1972], trad. it. 2003, p. 207).

Alla luce di quanto sinteticamente descritto, la capacità di mettere in pratica, anche in ambito pedagogico, un'attitudine etnoantropologica sembrerebbe costituire una *chance* ulteriore per la comprensione di un fatto educativo, che è in tutti i casi *culturale*, quindi storico e transitorio, locale e situato.

L'antropologia (così come una certa filosofia dell'educazione) ci mette a disposizione una modalità di indagine che, valorizzando la riflessività, l'immagina-

zione, la flessibilità e, innanzitutto, l'ascolto, permette di affrontare tali situazioni e questioni, e di restituirle in tutta la loro complessità al lettore, provocandone ulteriori riflessioni, congetture e rielaborazioni (Leoncini, 2011, p. 234).

Solo dopo avere rinunciato a reificare atteggiamenti etnocentrici, sarà possibile avviare, non senza affanno, un percorso di riflessione/azione che abbia delle significative ricadute sulla dimensione sociale, anche in termini di promozione di forme positive di disciplina, sottolineando l'importanza delle regole e delle strategie individuali e collettive per sottrarre l'uomo dalla dimensione anomica.

2. Ibridazioni disciplinari: sguardi antropologici su responsabilità sociale e violenza

Nel segno di un'intersezione disciplinare che possa giovare al dibattito sulle punizioni corporali, un contributo può giungere dagli studi di antropologia della violenza (Beneduce 2008; Farmer 2006; Quaranta 2006; Dei 2005). Se tale settore del sapere antropologico ha storicamente privilegiato scenari *post*-bellici e *post*-coloniali, subendo non di rado la seduzione nei confronti di contesti esotizzanti, le istanze concettuali da esso elaborate sembrano proporsi, oggi, come utili strumenti per provare a comprendere i fenomeni di violenza che si realizzano anche all'interno dei contesti occidentali.

In particolare, alla luce della natura culturale di tutte le pratiche educative, comprese quelle improntate sull'aggressività, l'antropologia della violenza può essere convenientemente impiegata per provare a interrogarsi sulla dimensione della *responsabilità* delle punizioni corporali. Infatti, riflettere sulla responsabilità sociale della violenza presuppone un'inversione di prospettiva, una torsione dello sguardo, un capovolgimento della questione che non investe esclusivamente colui che compie l'atto violento – ad esempio il genitore o l'educatore aggressivo - ma coinvolge direttamente tutta la società, che si rende connivente della produzione di quelle macchie di disuguaglianza sociale, di iniquità, di ingiustizia e di svantaggio che costituiscono di frequente il fertile *humus* nel quale prendono forma le punizioni corporali e le altre forme di violenza. Tale approccio ermeneutico consente inoltre di spiegare criticamente le ragioni profonde della continuità, in termini di persistenza, di una fenomenologia delle punizioni corporali che, in tutti i casi, presenta livelli differenti di pubblica condanna.

A fronte del complesso e articolato catalogo di violenze, non sono mancati i tentativi di spiegare i meccanismi determinanti i tratti di efferatezza che hanno caratterizzato e caratterizzano universalmente le comunità umane. Esempio chiaro di tale approccio, ricorda Roberto Beneduce, è rappresentato dal lavoro di Françoise Héritier, che fa dell'effrazione il nucleo centrale della sua genealogia della violenza (Beneduce, 2008, pp. 5-6; Héritier, 1996, trad. it. 2005). Il rischio di scivolare verso soluzioni meccanicistiche nell'interpretazione dei fatti di violenza, in forza degli apparenti tratti di invarianza che accomunano il fenomeno nelle diverse comunità umane, impone tuttavia un certo atteggiamento prudentiale nell'elaborazione di principi generalisti a favore, invece, di strategie d'indagine che assumano come *focus* «l'analisi dei meccanismi storici che producono la violenza *in contesti particolari* e l'esplorazione degli *effetti locali* che essa genera» (Beneduce, 2008, p. 10).

Tralasciando le questioni di metodo, seppur non secondarie, particolarmente utile per una riflessione storicamente fondata sulla persistenza delle pratiche punitive ai fini educativi sembra essere la nozione di "violenza strutturale" dell'antropologo americano Paul Farmer (Farmer, 2004). Il concetto di violenza strutturale, proposto in principio dal sociologo Johan Galtung, nell'ambito della sua «teoria sulla pace» (Galtung, 1969, *passim*), per spiegare gli effetti prodotti dalle strutture sociali in termini di mancato raggiungimento da parte di un gruppo umano della condizione di pieno potenziale e soddisfacimento, è stato risemantizzato da Farmer per indicare «one way of describing social arrangements that put individuals and populations in harm's way [...]. The arrangements are structural because they are embedded in the political and economic organization of our social world; they are violent because they cause injury to people» (Farmer, *et al.*, 2006, p. 1686).

In altre parole, con il concetto di violenza strutturale, l'antropologo americano suggerisce di spostare l'attenzione sulle forze sociali che agiscono al di fuori del controllo e della consapevolezza di un gruppo umano e che si esplicano in azioni lesive nei confronti tanto dei singoli soggetti quanto dell'intera collettività. La violenza così generata non è compiuta da un individuo nei confronti di un altro ma è prodotta dall'organizzazione sociale, quale risultante delle disuguaglianze, e che si traduce concretamente in espressioni di violenza, crudeltà, atrocità. La violenza strutturale, spiega bene Ivo Quaranta,

Affonda le sue lame attraverso la limitazione della capacità di azione dei soggetti che occupano le posizioni più marginali all'interno di contesti segnati da

profonde diseguaglianze sociali, ecco l'infezione da HIV, la tubercolosi, la violenza politica e di genere, le discriminazioni razziali vengono a configurarsi come specifiche modalità in cui la sofferenza sociale si materializza nella vita delle persone, come incorporazione individuale di più ampi processi sociali (2006, p. 7).

Il fatto che la nozione di violenza strutturale rechi con sé interessanti risvolti per una pedagogia critica sembra emergere anche dal recente lavoro di Armin Bernhard sulla «pedagogia della pace» (2019, trad. it. 2019, *passim*). Lo studioso sostiene che la pedagogia della pace debba essere concepita come lotta «contro le strutture sociali della discordia» (ivi, p. 72) e utilizza il concetto di violenza strutturale, non diversamente da Galtung, per spiegare che

il conflitto è sistematicamente connesso con la struttura sociale, e ciò vuol dire che il conflitto è installato nel sistema e che viene riprodotto costantemente da quest'ultimo (Galtung 1975). La violenza c'è, quando una persona, gruppi di persone o classi sociali vengono private delle possibilità di realizzare la loro vita, anche se questa realizzazione, mediante lo sviluppo materiale e tecnologico delle società, sarebbe possibile senza alcun problema. Se in uno dei più ricchi sistemi economici si diffondono progressivamente fenomeni, come i senzatetto o la povertà infantile, allora c'è violenza (Bernhard, 2019, trad. it. 2019, p. 76).

Nell'ambito del nostro tentativo di problematizzare le questioni relative alla violenza educativa, qualunque sia il contesto in cui prende forma – familiare o scolastico – qualunque sia il soggetto reo dell'azione aggressiva e dannosa – genitore o docente –, e qualunque sia il destinatario dell'intervento improntato sulla pratica punitiva – figlio o alunno –, l'aspetto che maggiormente ci interessa sottolineare della “teoria della violenza *strutturale*” è, come d'altra parte già anticipato, quello della *responsabilità sociale*. Secondo questa interpretazione, le punizioni corporali si configurano come una delle eco più forti, degli esiti più manifesti, degli atti sociofanici più morbosi di un'organizzazione sociale che, indipendentemente dalla dimensione locale – occidentale o meno – non sempre e non dappertutto mostra di sapere avviare una revisione puntuale delle politiche educative finalizzate ad affrontare problemi e a raggiungere traguardi positivi per il benessere di tutte le persone, in relazione al processo di crescita di un individuo.

La responsabilità sociale, quale dimensione centrale del concetto di violenza strutturale, sembra palesarsi con forza anche nelle stesse parole di Bernhard, in ordine alle ragioni addotte per spiegare il mantenimento dello stato di discordia. Egli scrive:

La pedagogia si rivolge ai bambini, ai giovani e agli adulti, insomma, a persone concrete che sono state socializzate in un sistema di assenza di Pace che, come noi tutti, contribuiscono al suo mantenimento o passivo o attivo. L'obiettivo di una pedagogia della lotta alla discordia organizzata può, quindi, solo esistere nell'ambito di uno stacco interiore e mentale della gente, dagli esempi che vogliono giustificare i rapporti conflittuali della società (ivi, p. 73).

Non diversamente, la proposta di una 'svolta ermeneutica' nell'analisi delle punizioni corporali e in genere di tutte quelle forme di educazione implicantil il ricorso alla violenza, può realizzarsi solo a partire dalla costruzione di una cosciente responsabilità sociale che, facendo emergere gli impliciti culturali dell'azione di efferatezza educativa, prenda le distanze da intendimenti volti a giustificarne l'impiego. In tal senso, l'azione pedagogica si rende particolarmente significativa per la gestione e il controllo del rischio sociale attraverso interventi educativi, ininterrotti e reiterati nel corso dell'intera vita di un individuo, volti a prevenire gli eventi avversi – come le punizioni corporali – che incidono sulle condizioni di vita dei bambini di oggi e degli adulti di domani.

Risulta, così, immediatamente chiaro che osservare le punizioni corporali, e più in generale le pratiche educative improntate sull'esercizio della forza, attraverso la lente focale della nozione di violenza strutturale potrebbe rappresentare un'inedita opportunità ermeneutica per gli studi pedagogici. Senza deresponsabilizzare affatto il soggetto promotore dell'efferatezza, la dimensione della *colpa* si estende a tutta la società, che può scegliere se rendersi corresponsabile di atteggiamenti violenti nei confronti dei bambini oppure provare ad «analizzare la violenza come *fatto sociale totale*, nel quale lo psichico, l'individuale, la soggettività assumono il ruolo di campi tematici critici per un esame della sua genealogia e della sua riproduzione» (Beneduce, 2008, p. 25). In tal modo sarà possibile provare a progettare, responsabilmente, interventi educativi destinati a tutte le fasce d'età basati su modelli di disciplina che, non contemplando la dimensione punitiva *tout court*, agiscano sul *welfare*, sulle politiche sociali connesse al benessere di ciascun individuo.

Epilogo

Marco Fabio Quintiliano, già nel I secolo d.C., interrogandosi sulle corrette prassi pedagogiche, condanna con grande vigore il ricorso a pratiche educative improntate sulla violenza. Il pedagogista latino indica

la punizione corporale come un'attività sconveniente e ingiuriosa (Quintiliano, [90-96 d.C.], I, 3, 14) che produce vergogna e « *pudor frangit animum et abicit atque ipsius lucis fugam et taedium dictat*» (ivi, I, 3,16).

Benché oltre 2000 anni distanzino, sull'asse tempo, la condizione descritta da Quintiliano, la problematicità e la criticità della relazione educativa fondata su comportamenti che presuppongono l'impiego della forza fisica (*violenza*) come strumento correttivo per le condotte non conformi alla norma e alla morale, ancora oggi si presentano come particolarmente cogenti, sia in Italia che altrove.

Il timore e la paura generati dal «dissolvimento delle vecchie forme identitarie» (Muscarà, 2016, p. 128) e da un «sistema culturale indefinito e mutevole, più votato alle mode che ai modelli culturali, quindi potenzialmente confuso e essenzialmente privo di ancoraggi e di sicurezze» (*Ibidem*), sembrano spingere le più importanti agenzie educative – la famiglia e la scuola – a ripiegare su desueti modelli pedagogici, storicamente fondati ma scientificamente inefficaci e dannosi come quelli improntati sull'obbedienza e la punizione. Con riferimento specifico all'Italia, le richiamate *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico* prodotte dal Comitato sui Diritti dell'Infanzia assumono valore anche per la loro capacità di scuotere le coscienze di tutte le donne e di tutti gli uomini, facendo emergere come la violenza educativa rappresenti ancora un nervo scoperto del corpo sociale.

Se, come ha sostenuto Maurizio Sibilio, l'azione didattica ha mostrato negli anni più recenti una straordinaria disponibilità alla dimensione transdisciplinare anche per arginare

i rischi di una lineare deriva applicativa che declinasse in didattica le evidenze derivanti da studi neuroscientifici [...] Sul piano pedagogico, temi come quello della *responsabilità* hanno spostato il locus della riflessione scientifica sulla natura e sui significati del processo di insegnamento-apprendimento. La responsabilità dell'azione educativo-didattica può essere interpretata, da un lato, come lo studio della consapevolezza del docente di potere scegliere *liberamente* in presenza di una serie di opzioni, dall'altro, come l'analisi dei condizionamenti che inducono la *scelta* (2016, p. 139).

Nel nostro tentativo di condurre le questioni educative entro una prospettiva transdisciplinare (De Freitas, Morin, Nicolescu, 1994; Nicolescu, 1996, trad. it 2014; Milani, 2015), con il fine di evidenziare il valore della pluralità degli sguardi, a condizione che si indossi la veste del “migrante del sapere” alla costante ricerca di nuove spazialità della dimensione etica dell'educazione, il ricorso alla nozione antropologica

di “violenza strutturale” sembra emergere come un’opportunità ermeneutica per spiegare le implicazioni sociali delle punizioni corporali. Sebbene ancora *in nuce*, tale istanza interpretativa ha permesso di declinare il concetto di “responsabilità dell’azione educativo-didattica” come responsabilità dell’intera organizzazione sociale, e non del singolo reo.

Alla luce di ciò, la presa in carico del problema non può limitarsi a una mera condanna degli atteggiamenti punitivi e di mortificazione della dignità umana ma, grazie anche al ricorso a istanze concettuali provenienti da orizzonti disciplinari differenti, deve implicare un’attenta analisi e riflessione sulle ragioni culturali, storiche e situate, soggiacenti ai fatti di violenza educativa per potere efficacemente intervenire sulle falde umane che mostrano ancora un certo grado di tolleranza.

Nel quadro di un’azione di militanza sociale (Tomarchio, Ulivieri, 2015), le discipline pedagogiche sono chiamate ad assumere una rinnovata responsabilità educativa nella progettazione di interventi significativi per il benessere dei giovani cittadini, anche nel senso di un accrescimento delle loro *capabilities*, e per il processo di sviluppo della persona e della società nella sua interezza.

Riferimenti bibliografici

- Benedict R. (1934): Anthropology and the Abnormal. *The Journal of General Psychology*, 10(1), pp. 59-82.
- Beneduce R. (2008): Introduzione. *Etnografie della violenza. Antropologia*, 8(9-10), pp. 5-47.
- Benetton M. (2019): Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall’ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori. *Pedagogia Oggi*, 17(1), pp. 245-266.
- Bernhard A. (2019): Il sistema sociale dell’assenza organizzata di pace e la violenza strutturale. Punto di partenza, soggetto e compiti di una pedagogia critica della pace. Trad. it. di Daniela Aprea, *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(1), pp. 71-82.
- Biffi E. (2019): La violenza all’infanzia: ombra e ferita dell’educazione. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell’educazione: violenze e maltrattamento sui minori*. Milano: FrancoAngeli.
- Borruso F. (2013): “Ti do io una buona lezione che ricorderai a lungo”: Metodi educativi e violenza sull’infanzia nella storia dell’educazione fra Sette e Novecento. *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 80-99.
- Bourdieu P. (2003): *Per una teoria della pratica: con tre studi di etnologia cabila [1972]*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.

- Buttitta A. (1996): *Dei segni e dei miti: Una introduzione all'antropologia simbolica*. Palermo: Sellerio.
- De Freitas L., Morin E., Nicolescu B. (1994): *Charter of Transdisciplinarity* (<http://basarab-nicolescu.fr/chart.php>; data di ultima consultazione: 1.4.20).
- De Stefani P. (2012): Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti: Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia. *Studium educationis: Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, n. 2, pp. 67-78.
- Dei F. (2005): *Antropologia della violenza*. Roma: Meltemi.
- Elia G. (2016): *La ricerca pedagogica come scienza della pratica educativa*. In M. Muscarà, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*. Pisa: ETS, pp. 67-82.
- Farmer P. (2004). *Pathologies of Power: Health, Human rights, and The New War on The Poor*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Farmer P. (2006): Un'antropologia della violenza strutturale. *Antropologia*, 6(8), pp. 17-49.
- Farmer P., Nizeye B., Stulac S., Keshavjee S. (2006): Structural Violence and Clinical Medicine. *PLoS Medicine*, 3(10), pp. 1686-1691.
- Galtung J. (1969): Violence, Peace and Peace Research, *Journal of Peace Research*, vol. 6, pp. 167-191.
- Grange T. (2018): Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), pp. 19-31.
- Héritier F. (a cura di) (1996): *Sulla violenza*. Trad. it. Roma: Meltemi, 2005.
- Leoncini S. (2011): Etnografia in contesti scolastici: Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento: Supplemento*, 3(9), pp. 231-237.
- Miceli S. (2005): *In nome del segno: introduzione alla semiotica della cultura*. Palermo: Sellerio.
- Milani L. (2015): Transdisciplinarietà come progetto politico: La crisi sociale come crisi culturale e di senso. *Metis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 5(1), pp. 41-48.
- Muscarà M. (2016): *Profili identitari e didattica interculturale*. In M. Muscarà, S. Ulivieri (a cura di): *La ricerca pedagogica in Italia*, cit., pp. 125-136.
- Muscarà M., Ulivieri S. (a cura di) (2016): *La ricerca pedagogica in Italia*, cit.
- Nicolescu B. (1996): *Manifesto of Transdisciplinarity*. Trad. it. Messina: Armando Siciliano Editore, 2014.
- Perticari P. (2016): *Bambini trattati male*. Bergamo: Zeroseiup.
- Perticari P. (2018): *Introduzione alla Pedagogia nera*. In K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis, pp. 7-167.
- Pourtois J.-P., Barras C. (2003): "È per il bene tuo": pedagogia nera ed educazione familiare. In L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 553-572.

- Quaranta I. (2006): Introduzione. *Sofferenza sociale. Antropologia*, 6(8), pp. 5-15.
- Quintiliano M.F. (90-96 d.C.): *Institutio oratoria*, libro I.
- Rutschky K. (1977): *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt, Wien, Berlin: Ullstein Verlag.
- Sibilo M. (2016): *La semplicità come possibile traiettorie non lineare*. In M. Muscarà, S. Ulivieri (a cura di): *La ricerca pedagogica in Italia*, cit., pp. 137-149.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di) (2015): *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tylor E.B. (1871): *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. London: Murray.
- Ulivieri S. (1990): *Ieri e l'altro ieri. Per una storia della violenza all'infanzia*. In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di): *Infanzia e violenza: Forme, terapie, interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- United Nations (1948): *Universal Declaration of Human Rights*, A/RES/217(III), ([https://www.undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://www.undocs.org/A/RES/217(III))); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (1989): *Convention on the Rights of the Child*, A/RES/44/25, (<https://www.undocs.org/A/RES/44/25>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (1993): *Vienna Declaration and Programme of Action*, (<https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (2015): *70/1. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, A/RES/70/1, (<https://www.unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (2019): *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Italy*, CRC/C/ITA/CO/5-6 (<https://www.undocs.org/CRC/C/ITA/CO/5-6>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- Vischi A. (2018): *Agenda 2030, giovani e Alta Formazione: Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa*. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), pp. 161-174.