

Dizionario critico di pedagogia

A cura di
Massimo Baldacci

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pédagogique, Losanna
Luciana Bellatalla, Università di Ferrara
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Franco Cambi, Università di Firenze
Enzo Catarsi †, Università di Firenze
Giorgio Chiosso, Università di Torino
Enza Colicchi †, Università di Messina
Michele Corsi, Università di Macerata
Mercedes Cuezaz López, Universidad de Granada
Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada
Liliana Dozza, Università di Bolzano
Maurizio Fabbri, Università di Bologna
Silvia Fioretti, Università di Urbino
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Franco Frabboni †, Università di Bologna
Eliana Fraeunfelder †, Università di Napoli
Patrizia Gaspari, Università di Urbino
Giovanni Genovesi, Università di Ferrara
Cosimo Laneve †, Università di Bari
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Umberto Margiotta †, Università di Venezia
Berta Martini, Università di Urbino
Maria Chiara Michelini, Università di Urbino
Riccardo Pagano, Università di Bari
Teodora Pezzano, Università della Calabria
Franca Pinto Minerva, Università di Foggia
Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca
Mario Rizzardi, Università di Urbino
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Roberto Sanì, Università di Macerata
Vincenzo Sarracino, Seconda Università di Napoli
Giuseppe Spadafora, Università della Calabria
Francesco Susi, Università Roma Tre
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Angela Maria Volpicella, Università di Bari
Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

Dizionario critico di pedagogia

A cura di
Massimo Baldacci

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino.

Isbn e-book Open Access: 9788835184423

Il volume è disponibile anche in formato cartaceo in versione commerciale.
Per maggiori informazioni consultare il sito www.francoangeli.it.

Isbn cartaceo: 9788835173878

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*In ricordo di Enza Colicchi, per tutti noi una maestra
e un'indimenticabile amica*

Lemmi e autori

Introduzione. Termini e concetti della pedagogia

Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” pag. 11

Nota metodologica

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 21

A

Adolescenti / Giovani

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 25

Adulti (educazione degli)

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 30

Ambiente educativo

Mimmo Pesare, Università del Salento » 34

Anziani (educazione degli)

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 39

Apprendimento

Silvia Fioretti, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 43

Autoritarismo

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 47

C

Comunità (educativa)

Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 52

Corporeità (educazione alla)

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre

Cultura

Mimmo Pesare, Università del Salento pag. 62

Cura

Mimmo Pesare, Università del Salento » 67

D**Democrazia (educazione alla)**

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli Federico II » 71

Diversità / Differenza

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 75

E**Educabilità**

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 80

Educazione

Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 85

Educazione della mente

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 90

Emancipazione

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 95

Esperienza

Teodora Pezzano, Università della Calabria » 99

Estetica (educazione all’)

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre » 103

F**Famiglia**

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” » 108

Filosofia dell’educazione

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 114

Finalità (educative)

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 118

Formazione

Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 122

G

Gioco

Teodora Pezzano, Università della Calabria pag. 127

I

Inclusione

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli “Federico II” » 131

Indottrinamento

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 136

Insegnamento

Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli
“Federico II” » 141

Intercultura

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari
“Aldo Moro” » 146

Interesse

Teodora Pezzano, Università della Calabria » 152

Istruzione

Berta Martini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 156

L

Lavoro (educazione al)

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 160

Libertarismo (pedagogico)

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 165

M

Metodo (educativo)

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre » 173

Modello (educativo)

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 178

P

Pedagogia

Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università
di Bologna » 183

Pedagogia speciale

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli “Federico II” pag. 190

R

Relazione (educativa)

Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 194

Ricerca (metodologia della)

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari
“Aldo Moro” » 199

S

Scienza/e dell'educazione

Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 204

Scuola

Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli
“Federico II” » 209

Sistema (educativo)

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 214

Socializzazione

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 218

Società (educante)

Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 223

Soggetto

Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 228

Storia dell'educazione

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 233

T

Teoria, Pratica (Pt.) e Prassi (Ps.), Maurizio Fabbri,

Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 238

Teorie dell'educazione, Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli Federico II

» 243

V

Valori, Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 248

Autoritarismo

[ingl. *Authoritarianism*; fr. *Autoritarisme*; ted. *Autoritarismus*; spagn. *Autoritarismo*]. Il termine deriva da *auctoritate* ed è chiara la *somiglianza di famiglia* con autorità, che, come attestato sin dal '300, indica, tra le altre cose, il “potere di chi occupa una carica” e risulta talora sovrapponibile a prestigio.

Nel linguaggio comune, la parola a. copre un ampio spettro semantico, denota l'esercizio prepotente dell'autorità, designa in negativo i regimi politici tirannici; né sono rilevabili scarti importanti tra le accezioni ordinarie e i più diffusi significati concettuali del lemma.

Rispetto al linguaggio pedagogico, con Catalfamo, può associarsi l'a. a una “condotta” adusa a considerare fini non negoziabili un complesso di norme al quale l'educando dovrebbe a ogni costo “conformarsi” (G. Catalfamo, *Less. delle sc. dell'ed.*, dir. L. Volpicelli) e la ricordata affinità con il concetto di autorità pone quesiti relativi al limite superato il quale essa si tramuterebbe in a. Giova in tal senso gettare lo sguardo al discorso politologico, in cui l'autorità si riferisce ora al “fondamento” o al “criterio” che “origina” o “legittima un potere”, ora al “potere legittimo” per il quale si pretende obbedienza, ora all'autorevolezza di un attore, ora al potere inteso come dominio (C. Galli, *Enc. delle Sc. Sociali*). L'eventuale giudizio positivo sull'autorità, formulabile ove non la si ritenesse consistere “nel possesso di una forza ma nel diritto di esercitarla” derivante dal “consenso di coloro sui quali viene esercitata” (G. Fornero, *Diz. di Fil.* Di N. Abbagnano), è però condizionato dalla prospettiva di chi lo esprime,

dalle condizioni storicamente determinate di specifiche forme di vita, dall'atteggiamento di chi vi è immerso nei confronti delle relazioni asimmetriche presenti, generalmente giustificabili con ragioni competenziali e ordinamentali. Analoghe problematicità si riscontrano nel campo delle idee pedagogiche, dove l'autorità è stata vista, soprattutto dalla seconda metà del Settecento, o quale male da estirpare – è il caso delle pedagogie che tendono a non differenziarla dall'a. [→ Libertarismo] – e comunque fattore da temperare significativamente (com'è per certo attivismo legato a prospettive democratico-progressiste), oppure, sin dall'antichità, quale indispensabile elemento della fenomenologia educativa a motivo dell'im maturità dell'educando e, se molto giovane, della sua “cieca turbolenza” rispondente a un “*principio di disordine*” (G.F. Herbart, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, libro I, cap. I). In questa seconda declinazione, l'autorità darebbe senso a ciò che per il momento non è autosufficiente, potenziandolo, accrescendolo, e indirizzerebbe verso finalità la cui legittimità si fonderebbe su prospettive ideologico-confessionali, su ragioni inerenti allo sviluppo della mente e del carattere infantile e umano, sulla constatazione del suo contrassegno di regolarità funzionale alla stabilizzazione dell'ordine sociale. Così, in un senso non deteriore, Flores D'Arcais la identifica con la “capacità [...] di agire sugli altri, per ottenerne il concorso in vista del raggiungimento di un [...] obiettivo” (*Nuovo Diz. di Ped.*) e Laeng, chiamando in causa Laberthonnière, la vede *liberatrice*, non “asservitrice”, per cui il suo opposto sarebbe l'anomia, non la libertà (*Lessico pedagogico*). A proposito di quest'ultima, va rilevata la fre-

quenza a tematizzarne il rapporto con l'autorità, letto in termini di antinomia ovvero quale relazione simmetrica, per cui i due termini sarebbero correlativi, definendosi a partire dal "rapporto [...] istituito tra *natura dell'educando e cultura oggettiva* in atto" (G. Catalfamo, *Less. delle sc. dell'ed.*, dir. da L. Volpelli). Stando a quest'ultima opzione interpretativa, "costrizione e libertà" non si escluderebbero a vicenda (S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cap. I, §1) e andrebbe rigettata l'idea che l'"autorità del maestro conduca di necessità" a limitare la "libertà dello scolaro" (G. Flores D'Arcais, *Nuovo Diz. di Ped.*). Per citare Lambruschini – a parere del quale l'"autorità educatrice" deve sostenere e non soggiogare l'educando e l'educatore fare attenzione a non "dare a divedere" di volere "signoreggiare il fanciullo" (*Della educazione*, V, 4), mentre le punizioni sarebbero un "sussidio" (VII, II, 3) accettabile in vista del "morale riordinamento del cuore" dell'educando (VII, I, 5), ma da ponderare e, se possibile, evitare, pena lo scadere dell'educatore in un "tiranno" (VII, II, 3) – "l'autorità è la legge che rispetta la coscienza, la libertà è la coscienza che rispetta la legge". Ovviamente, le pedagogie rimarcano il valore dell'autorità di norma non si autodefiniscono autoritarie e non accetterebbero di essere inscritte nel solco della *pedagogia nera*. Detta categoria, introdotta nella seconda metà degli anni '70, arricchisce le prospettive critiche nei confronti dell'a. e chi si è concentrato su di essa ha problematizzato la stessa ragione educativa, nonché il processo di scientificizzazione della pedagogia, che, sostiene Rutschky, pensando l'educando "come prodotto artificiale di un educatore" operante "in condizioni di laboratorio", percepirebbe

"la vita [...] come condizione marginale perturbatrice" (2015). La declinazione dell'a. degli autori impegnati a smascherare la *Schwarze Pädagogik* quale cuore della pedagogia non collima con quelle ordinarie.

In letteratura, si suole evocare l'esperienza spartana quale ideal-tipo di un'educazione autoritaria (e anticipatrice delle pedagogie dei totalitarismi), all'insegna di una disciplina tesa all'annientamento dell'individualità e alla sua riconversione collettivistica sì da fare il bene della *polis*, cui subordinare l'esistenza e per il quale operare ogni scelta morale. Per restare all'antichità, non può non menzionarsi la posizione di Platone, il quale, convinto che l'infanzia sia un "*momento di minorità*", assimila il bambino "all'agitato" e prospetta un percorso educativo dei fanciulli che ne tenga a freno la "fonte del pensiero ancora indomita" (*Leggi*, VII 808 d, e). Un'immagine di infanzia per certi versi accostabile si ritrova in non pochi autori cristiani propensi a rintracciare nel fanciullo la supremazia della natura, perciò del peccato, e a giustificare un'azione autoritativa, coerentemente con la convinzione dell'*auktoritas* divina quale scaturigine della *potestas* mondana. Ed è il principio di autorità a informare la *Ratio Studiorum*, frequentemente chiamata in causa (e non solo dalle pedagogie libertarie) quale dispositivo articolante un'istituzione totale incentrata su una programmazione asfissiante e su una disciplina il cui mancato rispetto implica l'intervento di un Correttore deputato a intimorire e a castigare i riotosi. Non sorprende perciò l'evocazione gramsciana del modello gesuitico quale prototipo di educazione rigida, contro cui si sarebbe scagliato violentemente, ma comprensibilmente, Rousseau

(*Quaderni del carcere*, Q 1, §123), sovente assunto a padre nobile delle pedagogie antiautoritarie. Sennonché, secondo parte della letteratura, anche nelle pagine rousseauiane l'a. giocherebbe un ruolo centrale, giacché una delle *mission* del *precettore* risiederebbe nel rendere Emilio "docile", sottoponendolo alla "forza delle cose" (Libro II, cap. V) e facendogli credere di essere libero; e, scrive Rousseau, "non vi è soggezione tanto perfetta, come quella che serba l'apparenza della libertà" (Libro II, cap. XVI), né educatore più efficace di quello che ha sostituito il lessico dell'obbedienza con quello della necessità naturale. Al modello rousseauiano di educazione negativa qualche decennio dopo si contrapporrà quello herbartiano, teso a riaffermare i principi del governo e della disciplina e a prospettare (almeno nelle fasi iniziali) un maestro impegnato reprimere gli impulsi dello scolaro ricorrendo alla "minaccia, sancita all'occorrenza dalla coercizione" (*Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, libro I, cap. I, §3), alle punizioni corporali (purché erogate con parsimonia), alla "privazione della libertà" (*Disegno di lezioni di pedagogia*, parte II, sez. 1, cap. II). Sull'autorità insistono altresì alcune pedagogie spiritualistiche. Così, Foerster sottolinea il valore dell'obbedienza che l'educando dovrebbe accettare per un "istinto vitale dell'anima" (*Scuola e carattere*, Torino 1912), per una sorta di disciplina volontaria associabile all'"obbedienza libera" che si deve all'autorità liberatrice teorizzata da Laberthonnière e propedeutica all'elevazione del fanciullo "al di sopra dei propri istinti" e della propria "anarchia interna": siccome l'educando avrebbe "bisogno di essere difeso contro se stesso", l'"autorità dell'Educatore", cifra di

"un'anima che si dona", interverrebbe nella sua "vita" per fornirgli "i mezzi con cui prendere pieno possesso di sé", incarnando "il soccorso" atteso e invocato "per diventare quel che deve essere" (*Teoria dell'educazione*, II). Con la *rivoluzione copernicana* dell'attivismo, tesa a liberare il maestro "dalla sua veste di poliziotto" (A. Ferrière, *La scuola attiva*, cap. IV), i metodi magistrocentrici vengono considerati "una grave restrizione alla libertà intellettuale e morale" (J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cap. V) e all'idea che l'obbedienza all'autorità sia propedeutica al raggiungimento dell'autonomia si contrappone quella che alla libertà ci si educi con e attraverso la libertà. Anche nel contesto italiano si sviluppano istanze pedagogiche che relativizzano l'autorità del docente. Si pensi a Montessori, che denuncia l'educazione tradizionale, rea di "distruggere la volontà dell'allievo", e sostiene che l'insegnante debba reprimersi "perché lo spirito del bambino sia libero di espandersi ed esprimersi" (*La mente del bambino. Mente assorbente*, cap. XXVI), o a Lombardo Radice, il quale, senza apertamente contestare i principi-chiave dell'attualismo, propone una didattica della *collaborazione* che in parte si discosta dalla lezione di Gentile, nella cui pedagogia non vi sarebbe "scuola senza disciplina", quest'ultima identificata con l'"autorità del docente" (*Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. II, parte I, cap. I, §1). Nel quadro di un'"unità originaria della legge con la volontà" (§3), per Gentile l'autorità costituirebbe "il principio d'ogni governo esercitato da una volontà che rappresenta e fa valere la legge" (§2) e la disciplina andrebbe intesa quale "unità [...] di libertà e autorità" non, però, "data immediatamen-

te”. Ne verrebbe l’errore di considerare l’indisciplina “una postuma rottura della legge della scuola” e non, invece, il “tramite” per “instaurarla” passando per “fatica e sforzo”, “cadute e [...] risorgimenti; colpe ed espiazioni” (§26) – elementi fondamentali che “*l’autorità dell’educatore divent[i] la libertà dell’allunno*” (vol. I, parte III, cap. II, §15), cui giungere pure attraverso castighi corporali giustificati dall’idea che il corpo sia “in concreto” spirito e che “se non si potesse castigare nel corpo, non ci sarebbe modo di infliggere castigo di sorta” (vol II, parte I, cap. I, §27).

Nel secondo dopoguerra, nel contesto di una complessiva problematizzazione dell’ordine sociale capitalistico e delle forme di vita tradizionali, emergono una serie di prospettive antiautoritarie i cui antefatti possono ritrovarsi in esperimenti come quello tolstoiano di Jasnaja Poljana o nelle esperienze più radicali della galassia attivistica di inizio secolo (e.g. la scuola di Summerhill fondata da Neill, viepiù influenzato da Reich). Nel merito, una delle figure più originali è Illich, per il quale “crescere nella condizione di bambino” (condizione storica, poiché senza l’esistenza di “istituzioni didattiche destinate a specifiche età e obbligatorie, la “fanciullezza” sparirebbe dalla circolazione”) rappresenta una condanna “a un conflitto disumano tra la [...] coscienza di sé” e quella dell’insegnante, specchio d’una pervertita coscienza sociale autoritaria. Secondo Illich, “solo segregando degli esseri umani nella categoria della fanciullezza” li si potrebbe assoggettare “all’autorità di un insegnante [...] *terapeuta*” convinto di essere “autorizzato a frugare nella vita privata dell’allievo per aiutarlo a crescere come persona” (*Descolarizzare la società*,

cap. II). Coerentemente con la sua critica delle professioni, per l’intellettuale austriaco *disabilitanti* e contro-produttive, gli insegnanti rappresenterebbero, alfine, agenti impegnati a conculcare in modo autoritario i discenti e a paralizzarne la vita. Non può poi che accennarsi a Lapassade, che lancia la parola d’ordine dell’*autogestione pedagogica*, a von Braunmühl, che approfondisce il tema dell’antipedagogia, a Vaneighem, che invoca la *smilitarizzazione dell’insegnamento*, e, per il contesto italiano, a De Bartolomeis, il quale ne *La ricerca come antipedagogia* denuncia la “violenza della lezione”. Alcune proposte antiautoritarie, ad es. quella di Illich, vengono comunque messe in discussione da Rutschky, la quale per un verso ne apprezza l’“iconoclastia”, per l’altro ne biasima la convinzione che “in ambito formativo tutto possa essere organizzato”, quantunque “in maniera completamente diversa” (2015). Nello specifico, la studiosa svela l’abitudine a considerare l’infanzia come malattia e presenta la pedagogia nera non alla stregua di una forma degenerata del discorso pedagogico, bensì quale suo nucleo nascosto: “un insieme di rapporti, supporti e tecnologie di sé orientate al miglioramento” dell’educando che, al pari dell’illuminismo descritto da Adorno e Horkheimer, si rovescia nel suo contrario, trasformandosi in una perniciosa biopolitica. E se Rutschky connette la *Schwarze Pädagogik* allo sviluppo della società borghese, Miller ne psicologizza le cause e ne individua il movente nell’“esercizio di potere dell’adulto sul bambino”, pertanto separando “la storia dell’educazione dalle costrizioni imposte dalla riproduzione di formazioni sociali storiche” ed ele-

vando a “oggetto” di “critica non [...] le concrete forme educative [...], ma l'educazione in generale” (A. Berhard, *La permanenza della pedagogia nera e il principio antiautoritario nell'educazione*, “Topologik”, 4, 2008). Le tesi di Miller o di Rutschky palesano il potenziale carattere teologico-politico del fenomeno-educazione e della teoria che se ne occupa e, se sfrondata da alcuni estremismi, il loro programma di ricerca appare utile per individuare il carattere implicitamente autoritario dei

dispositivi che guidano alcune teorie pedagogiche *mainstream* e orientano la vita dei sistemi educativi.

Pietro Maltese

Bibliografia

- Miller A. (1987), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. 1980).
- Rutschky K. (2015), *Pedagogia nera. Fonti storiche nell'educazione civile*, Mimesis, Milano-Udine (ed. or. 1977).