



2

Aprile 2026

“We’re all a little authoritarian.” Multilayered, internalized authoritarianism, “black pedagogy,” and teacher training for the “unlearning” of educational conditioning

“Siamo tutti un po’ autoritari”. Autoritarismo incorporato pluristratificato, pedagogia nera e formazione docente per l’unlearning dei condizionamenti educativi

Maria Grazia Riva

Università di Milano-Bicocca

mariagrazia.riva@unimib.it

Doi: <https://>

ABSTRACT

This article analyzes the persistence of authoritarianism in contemporary educational relationships, drawing on the concept of “black pedagogy” and its transgenerational internalization. The article proposes a reconceptualization of teacher authoritarianism as a structural and embodied phenomenon, introducing the theoretical category of multilayered embodied authoritarianism, understood as a configuration articulated across multiple interconnected levels: psychological, educational and pedagogical, social, epistemic, and bodily. Through a critical dialogue with decolonial, posthuman, and trauma-informed perspectives, as well as those of black pedagogy and research on critical teacher education, the article demonstrates how contemporary teacher education remains largely embedded within the very matrices that produce and reproduce logics of domination.

QTimes webmagazine - Anno XVIII - n. 2, 2026

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

In particular, the article analyzes the processes of internalizing epistemic hierarchies, the centrality of the teacher as a mechanism of control, and the role played by somatic regulation in authoritarian practices. Building on these analyses, the article proposes a further conceptual shift from reflexivity to disidentification, introducing the call for practices of unlearning as a transformative tool for teacher education. Finally, it is argued that only an approach capable of simultaneously addressing the diverse and concurrent implicit dimensions of educational practice can open the door to non-authoritarian pedagogical practices, grounded in an awareness of the educational models and pedagogical mechanisms employed, in relational exchange, in openness to uncertainty, in the acknowledgment of partiality, and in the co-construction of knowledge.

Keywords: educational and pedagogical authoritarianism, black pedagogy, teacher training, unlearning, disidentification.

RIASSUNTO

Il contributo analizza la persistenza dell'autoritarismo nelle relazioni educative contemporanee a partire dalla nozione di pedagogia nera e dalla sua interiorizzazione transgenerazionale. L'articolo propone una riconcettualizzazione dell'autoritarismo docente come fenomeno strutturale e incorporato, introducendo la categoria teorica di autoritarismo incorporato pluristratificato, inteso come configurazione articolata su più livelli interconnessi: psichico, educativo e pedagogico, sociale, epistemico, corporeo. Attraverso un dialogo critico con le prospettive decoloniali, postumane, trauma-informed, della pedagogia nera e con le ricerche sulla critical teacher education, si mostra come la formazione docente contemporanea rimanga in larga misura inscritta nelle stesse matrici che producono e riproducono logiche di dominio. In particolare, vengono analizzati i processi di interiorizzazione delle gerarchie epistemiche, la centralità del soggetto docente come dispositivo di controllo e il ruolo svolto dalla regolazione somatica nelle pratiche autoritarie. A partire da tali analisi, l'articolo propone un passaggio concettuale ulteriore dalla riflessività alla disidentificazione, introducendo l'invito a pratiche di unlearning come dispositivo trasformativo per la formazione insegnanti. Si sostiene infine che solo un approccio capace di lavorare simultaneamente sulle diverse e simultanee dimensioni implicite dell'agire educativo possa aprire la possibilità di pratiche pedagogiche non autoritarie, fondate sulla consapevolezza dei modelli educativi e dei dispositivi pedagogici attuati, sullo scambio relazionale, sulla apertura all'incertezza, sul riconoscimento della parzialità e sulla co-costruzione del sapere.

Parole chiave: autoritarismo educativo e pedagogico, pedagogia nera, formazione docenti, unlearning, disidentificazione.

1. INTRODUZIONE: L'AUTORITARISMO COME INFRASTRUTTURA INVISIBILE DELL'EDUCAZIONE

L'autoritarismo educativo non è un residuo arcaico da superare, ma una struttura incorporata che si rigenera proprio attraverso i dispositivi formativi deputati a trasformarla (Bourdieu, 1977; Massa, 1997; Miller, 2008). Uno degli aspetti più paradossali della pedagogia contemporanea risiede nella coesistenza di due tendenze apparentemente inconciliabili. Da un lato, il discorso educativo si presenta oggi come fortemente orientato all'emancipazione, alla valorizzazione delle differenze, alla centralità del soggetto in apprendimento, alimentando un immaginario pedagogico in cui le pratiche autoritarie sembrerebbero appartenere ormai a una fase storica superata (Freire, 1970). Dall'altro lato, tuttavia, la realtà quotidiana delle istituzioni educative continua a essere attraversata da forme diffuse e persistenti di controllo, normalizzazione e subordinazione, che si esprimono non tanto attraverso modalità esplicitamente coercitive quanto piuttosto mediante una trama fitta di pratiche ordinarie, spesso non riconosciute come problematiche (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977; Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024). È proprio questa ordinarietà a costituire il nodo teorico più rilevante. L'autoritarismo educativo contemporaneo può essere piuttosto letto non tanto come una deviazione riconoscibile o una eccezione patologica quanto come infrastruttura implicita dell'agire educativo, inscritta nelle modalità attraverso cui si organizzano il tempo, lo spazio, le attività, le relazioni, la parola e le dimensioni simboliche e rituali (Foucault, 1975; Massa, 1997). Il controllo del corpo (Barone, 2025), la regolazione dei tempi di intervento, la definizione delle modalità legittime di partecipazione, l'uso del giudizio valutativo come dispositivo di orientamento comportamentale: tutti questi elementi, lungi dall'essere percepiti come esercizi di potere, vengono frequentemente interiorizzati come componenti naturali e necessarie del processo educativo (Bourdieu, 1977). In tale prospettiva, l'affermazione "siamo tutti un po' autoritari" non può essere interpretata come una semplice provocazione retorica, ma deve essere assunta come una chiave di lettura strutturale. Essa indica che l'autoritarismo non si situa soltanto a livello delle intenzioni o delle scelte consapevoli, ma si radica nelle modalità attraverso cui i soggetti educanti sono stati a loro volta formati, producendo una sorta di continuità implicita – sempre produttrice di effetti formativi - tra esperienze subite ed esperienze agite (Ferenczi, 1933; Bourdieu, 1977; Miller, 2008; Riva, 2024). L'autoritarismo, in altre parole, non è qualcosa che si applica dall'esterno, ma qualcosa che si abita dall'interno, una volta che è stato interiorizzato. Da qui deriva una prima implicazione cruciale: ogni tentativo di trasformazione delle pratiche educative che si limiti a intervenire sul piano metodologico, esortativo o dichiarativo è destinato a risultare parziale (Bartolomé, 1994; Paris, Alim, 2017; Doucet, 2019). L'introduzione di approcci didattici o tecniche e tecnologie innovative, di strategie partecipative o cooperative, non garantisce di per sé una modifica delle logiche profonde della relazione educativa, le quali infatti tendono a riemergere nei momenti di tensione, incertezza o perdita di controllo (hooks, 2010; van der Kolk, 2014; Fernando, 2025).

2. VERSO UNA TEORIA DELL'AUTORITARISMO INCORPORATO PLURISTRATIFICATO

Per rendere conto di questa persistenza, appare necessario disporre di un quadro concettuale capace di superare le letture parziali dell'autoritarismo (Foucault, 1975; de Sousa Santos, 2018). In questo

contribuito si propone, a tal fine, la categoria di ‘autoritarismo incorporato pluristratificato’, intesa come dispositivo teorico in grado di articolare le diverse dimensioni attraverso cui l’autoritarismo si produce, si sedimenta e si riproduce nelle pratiche educative. Questa proposta si può collocare in un’area di intersezione tra approcci diversi, che negli ultimi anni hanno contribuito a problematizzare in modo sempre più radicale la formazione docente (Biesta, 2010; Snaza & Weaver, 2015; Mignolo & Walsh, 2018). Piuttosto che assumere tali approcci in modo separato, la categoria di autoritarismo pluristratificato ne propone una integrazione, evidenziando come ciascuno di essi illumini un livello specifico del fenomeno senza esaurirne la complessità. L’autoritarismo viene così concepito come una configurazione articolata su più piani simultanei. Esso è, al tempo stesso, una memoria relazionale incorporata, un habitus socialmente prodotto attraverso anche modelli pedagogici e pratiche educative, una gerarchia epistemica interiorizzata, una risposta somatica automatica e un effetto di una specifica concezione del soggetto (Bourdieu, 1977; Barad, 2007; van der Kolk, 2014; Mignolo & Walsh, 2018). Ciò significa che esso non può essere modificato intervenendo su un solo livello, poiché ogni livello rinforza e sostiene gli altri. Questa impostazione consente di comprendere perché molti interventi di riforma educativa risultino inefficaci nel produrre cambiamenti profondi. Interventi formativi focalizzati sui metodi non incidono sulle credenze implicite; interventi sulle credenze non modificano le risposte corporee; interventi sulla dimensione individuale non toccano le strutture epistemiche e istituzionali (Bartolomé, 1994; Perry, 2006; Biesta, 2010; Fernando, 2025). L’autoritarismo persiste proprio perché è distribuito, incorporato e stratificato. In questo senso, la categoria proposta non ha solo una funzione descrittiva ma anche una funzione critica ed euristica. Essa permette di spostare l’attenzione da una logica di correzione dei comportamenti a una logica di trasformazione delle condizioni che li rendono possibili (de Sousa Santos, 2018; Palmieri, 2018). Allo stesso tempo, essa apre la strada a una ridefinizione radicale della formazione docente, che non può più essere concepita come acquisizione lineare di competenze. Va pensata come processo complesso di trasformazione su più piani del rapporto tra soggetto, educazione, formazione, istruzione, sapere e potere (Baldacci, 2013; Snaza & Weaver, 2015; Mignolo & Walsh, 2018).

3. PEDAGOGIA NERA E GENEALOGIA DELL’AUTORITARISMO EDUCATIVO

All’interno di questa prospettiva, un primo livello di analisi è rappresentato dalla dimensione psichica, educativa, pedagogica e relazionale, che può essere esplorata attraverso il riferimento alla pedagogia nera (Rutschky, 1977; Miller, 2008). Tale nozione ha avuto il merito di portare alla luce la violenza strutturale implicita in molte pratiche educative tradizionali, mostrando come l’educazione si sia storicamente configurata anche come spazio di controllo e di repressione (Rutschky, 1977; Miller, 2008). Ciò che risulta particolarmente rilevante in questa tradizione di studi non è solo la denuncia di pratiche esplicite di dominio quanto l’individuazione di una logica educativa e relazionale più sottile, fondata sulla negazione dell’esperienza soggettiva del bambino (Ferenczi, 1933; Miller, 2008). La pedagogia nera opera, infatti, attraverso la svalutazione dei bisogni, delle emozioni e dei desideri, sostituendoli con aspettative adulte che vengono presentate come normativamente superiori e pedagogicamente valide (Miller, 2008). In questo modo, il soggetto in formazione apprende precocemente che il riconoscimento relazionale dell’altro passa attraverso l’adeguamento a un modello pedagogico esterno (Ferenczi, 1933; Bourdieu, 1977; Riva, 2024). Questa dinamica produce

effetti che si estendono ben oltre l'infanzia. Il soggetto interiorizza non solo contenuti normativi, ma modalità relazionali, sviluppando una predisposizione a percepire il controllo e la subordinazione come elementi naturali della relazione educativa (Bourdieu, 1977; Miller, 2008). Quando tale soggetto assume a sua volta un ruolo educativo, queste modalità tendono a riattivarsi, spesso in modo inconsapevole, continuandone così la trasmissione transgenerazionale (Miller, 2008; Riva, 2021). L'insegnante si trova così a operare in una condizione di ambivalenza strutturale: da un lato egli può essere portatore di un orientamento teorico che rifiuta esplicitamente l'autoritarismo, dall'altro lato continua a mettere in atto pratiche che lo riproducono. Questa ambivalenza non è il segno di una incoerenza individuale ma l'effetto della coesistenza di livelli diversi dell'esperienza: quello dichiarativo e quello incorporato (Bourdieu, 1977; Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024). Per comprendere la forza di questa dinamica è utile osservare il modo in cui essa si manifesta nella quotidianità della vita scolastica. Situazioni apparentemente banali — uno studente che interrompe, che non segue le consegne, che manifesta un disagio — possono attivare nel docente reazioni che eccedono la situazione specifica. Il richiamo all'ordine, l'irritazione, la tendenza a ristabilire rapidamente una gerarchia non sono solo risposte funzionali ma segnali di una attivazione più profonda, che rimanda a schemi educativi e relazionali interiorizzati (Miller, 2008; van der Kolk, 2014). È in questi momenti che emerge il carattere incorporato dell'autoritarismo. Non si tratta di decisioni ponderate ma di modalità automatiche di risposta, che si impongono al soggetto prima ancora che egli possa riflettere su di esse (Perry, 2006; van der Kolk, 2014). L'autoritarismo si rivela così non come scelta, bensì come risposta appresa, radicata nella memoria del corpo e della relazione educativa (van der Kolk, 2014). Questa osservazione consente di trarre una conseguenza rilevante per la formazione docente: se l'autoritarismo si colloca a un livello pre-riflessivo, gli strumenti tradizionali della formazione — basati sulla trasmissione di conoscenze e sulla riflessione razionale e cognitiva — risultano inadeguati per affrontarlo (Schön, 1983; Bartolomé, 1994; Bianchi, D'Antone, 2024). È necessario attivare dispositivi che permettano di lavorare su questa dimensione implicita, rendendo visibili le modalità incorporate e aprendo la possibilità di una loro trasformazione (Barone, 2025). Allo stesso tempo, questa analisi pone le basi per il passaggio alla dimensione successiva, quella epistemica e politica, mostrando come la genealogia dell'autoritarismo non si esaurisca nella storia di formazione individuale, intrecciandosi con processi più ampi di costruzione socio-culturale e ideologica delle gerarchie del sapere e del potere (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977).

4. COLONIALITÀ DELL'EDUCAZIONE E PRODUZIONE DELL'AUTORITÀ EPISTEMICA

Il riconoscimento della dimensione transgenerazionale dell'autoritarismo, così come emerge dall'analisi della pedagogia nera, apre necessariamente a un ulteriore livello di interrogazione. Se è vero che gli insegnanti agiscono schemi educativi e relazionali interiorizzati, è altrettanto evidente che tali schemi non si formano nel vuoto, ma sono storicamente situati e pedagogicamente e culturalmente prodotti (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977). In questa prospettiva, le teorie decoloniali consentono di operare un passaggio decisivo, spostando l'attenzione dalla dimensione intrapsichica anche a quella epistemico-politica (de Sousa Santos, 2018; Mignolo & Walsh, 2018; Burgio, 2022). La nozione di colonialità del sapere, sviluppata nell'ambito del pensiero decoloniale latino-americano, permette di comprendere come le istituzioni educative moderne siano state storicamente

implicate nella costruzione di gerarchie tra forme di conoscenza (de Sousa Santos, 2018; Mignolo & Walsh, 2018). Tali gerarchie non riguardano soltanto i contenuti, in quanto definiscono ciò che può essere riconosciuto come sapere legittimo e chi è autorizzato a produrlo e a trasmetterlo (de Sousa Santos, 2018). In questo senso, la scuola non è semplicemente un luogo di trasmissione neutrale ma un dispositivo di classificazione e di regolazione epistemica (Foucault, 1975; Mignolo & Walsh, 2018). L'autoritarismo educativo assume qui una configurazione specifica che non si esaurisce nella dimensione relazionale ma si articola come forma di dominio concettuale e cognitivo (de Sousa Santos, 2018; Mignolo & Walsh, 2018). L'insegnante non esercita soltanto un potere sulla condotta degli studenti ma occupa una posizione di superiorità epistemica che tende a essere data per naturalizzata (Bourdieu, 1977; Mignolo & Walsh, 2018). Tale posizione si fonda sull'idea implicita che il sapere disciplinare e accademico costituisca una forma superiore di conoscenza, rispetto alla quale le esperienze e i saperi degli studenti risultano subordinati o irrilevanti (de Sousa Santos, 2018). Questa configurazione produce effetti profondi sulla relazione educativa. Lo studente non è semplicemente colui che apprende ma diventa il soggetto che deve colmare una mancanza, adeguarsi a uno standard, essere corretto (Bourdieu, 1977). L'insegnante, di conseguenza, è chiamato a esercitare una funzione normalizzante che si presenta come educativa ma che, in realtà, contribuisce a riprodurre una specifica idea di ordine sociale, pedagogico e culturale (Foucault, 1975; Baldacci, 2025). Qui la categoria di autoritarismo incorporato pluristratificato mostra la propria capacità analitica. Il livello epistemico non sostituisce quello psichico, individuale e formativo ma lo rafforza e lo legittima. La memoria relazionale e educativa del dominio trova nel sistema educativo una cornice che lo normalizza mentre le gerarchie epistemiche vengono interiorizzate come evidenze naturali (Bourdieu, 1977; Mignolo & Walsh, 2018). Ne deriva un circuito di riproduzione in cui il soggetto educante si trova a essere contemporaneamente prodotto e produttore dell'autoritarismo (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977).

5. FORMAZIONE DOCENTE COME DISPOSITIVO DI EPISTEMICIDIO

All'interno di questa prospettiva, la formazione docente assume una posizione strategica (Martini, 2013). Essa non rappresenta semplicemente il luogo in cui si apprendono tecniche di insegnamento ma costituisce uno spazio privilegiato di costruzione della soggettività docente e della sua identità professionale, al tempo stesso agendo per la riproduzione dell'ordine epistemico dominante (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977). Numerosi studi nell'ambito della *teacher education* evidenziano come i percorsi formativi siano spesso organizzati attorno a una concezione implicita del sapere come neutro, universale e cumulativo (Bartolomé, 1994; Mignolo & Walsh, 2018; Ladson-Billings, 2021). L'insegnante in formazione è chiamato ad appropriarsi di questo sapere e a trasmetterlo in modo efficace, senza che vengano interrogate le condizioni storiche e culturali che ne hanno determinato la legittimazione (de Sousa Santos, 2018). In questo senso, la formazione contribuisce a produrre una forma di consenso epistemico che rende invisibili le gerarchie su cui si fonda (Bourdieu, 1977; Mignolo & Walsh, 2018). Questo processo può essere interpretato come una forma di epistemicidio (de Sousa Santos, 2018). Non si tratta necessariamente di una esclusione esplicita quanto di una marginalizzazione sistematica di forme di conoscenza che non rientrano nei canoni accademici dominanti (Tuhiwai Smith, 2012; de Sousa Santos, 2018). Saperi situati, esperienziali, indigeni o non

formalizzati vengono spesso considerati irrilevanti o subordinati, anche quando vengono formalmente inclusi nei curricula (Tuck & Yang, 2012; Tuhiwai Smith, 2012). L'effetto di questa operazione è duplice: da un lato si produce un impoverimento dell'esperienza educativa, che viene ridotta a ciò che è riconosciuto come valido dal sistema; dall'altro lato si rafforza la posizione dell'insegnante come detentore di un sapere superiore, legittimando implicitamente forme di autoritarismo epistemico (Bourdieu, 1977; Mignolo & Walsh, 2018). L'insegnante non deve semplicemente insegnare: deve "portare" lo studente verso un sapere considerato più valido dal sistema socio-culturale, pedagogico, ideologico e politico dominante, riproducendo una logica di asimmetria (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977). Ciò che risulta particolarmente rilevante è che questo processo avviene spesso in modo non consapevole. Ad esempio, gli insegnanti in formazione possono essere esposti a pratiche formative apparentemente inclusive o critiche. Tuttavia, senza un lavoro esplicito di decostruzione sul piano epistemico tali pratiche rischiano di essere assimilate all'interno del paradigma dominante (Ferrante, 2016; Bianchi, D'Antone, 2026). La trasformazione rimane così superficiale mentre le strutture profonde continuano a operare. La scuola moderna opera dunque, nei fatti, come dispositivo di produzione di gerarchie epistemiche (de Sousa Santos, 2018; Mignolo & Walsh, 2018).

6. DISOBBEDIENZA EPISTEMICA E CRISI DELLA POSTURA DOCENTE

Per interrompere questo circuito è necessario introdurre un punto di incrinatura che non si limiti a modificare i contenuti, andando piuttosto a incidere sulla postura stessa del docente rispetto al sapere (Mignolo & Walsh, 2018). In questo senso, la nozione di disobbedienza epistemica consente di pensare a un passaggio 'oltre' rispetto alla consueta prassi dell'inclusione (Mignolo & Walsh, 2018). Disobbedire epistemicamente significa sospendere la naturalità delle gerarchie del sapere, riconoscendo che ciò che viene considerato universale è in realtà situato e storicizzato (de Sousa Santos, 2018). Questo implica un movimento che tocca profondamente l'identità docente per come è stata rappresentata nei secoli. L'insegnante in questa ottica non può più essere definito come colui che possiede e trasmette il sapere, perché viene invece indirizzato ad accettare una condizione di riconoscimento della propria parzialità e di propensione all'apertura (Mignolo & Walsh, 2018). Questo passaggio è molto destabilizzante, poiché mette in discussione uno degli elementi fondamentali della legittimazione professionale tradizionale. La sicurezza che deriva dal possedere un sapere riconosciuto viene meno, lasciando spazio a una posizione più incerta e dunque insicura, in cui il docente deve negoziare continuamente il proprio ruolo. Peraltro, è proprio invece in questa crisi che si apre la possibilità di una trasformazione reale delle pratiche educative e di insegnamento (de Sousa Santos, 2018; Mignolo & Walsh, 2018). Rinunciare alla posizione di superiorità epistemica non significa abbandonare il sapere, ma ridefinirne il senso e la prospettiva. Il sapere non è più qualcosa che si possiede e si trasmette senza porsi il problema della sua origine storica e contestuale. Diventa qualcosa che, senza negare il proprio patrimonio di conoscenze, si costruisce con consapevolezza critica nella relazione educativa e didattica, attraverso processi di confronto e di co-elaborazione, nell'accoglienza dei saperi altri che portano il loro contributo nell'interazione scolastica (Tuhiwai Smith, 2012; de Sousa Santos, 2018). Questo cambiamento ha implicazioni profonde per la relazione educativa. Lo studente non è un vaso vuoto da colmare perché lo si istituisce come un

interlocutore portatore di conoscenze che partecipano alla costruzione del sapere (Freire, 1970). La relazione non è più strutturata esclusivamente sulla differenza di competenza, bensì sulla possibilità di mettere in gioco prospettive diverse mentre il docente svolge un ruolo di regista consapevole della parzialità e del significato storico dei saperi in gioco (Freire, 1970; Ferrante, 2016). D'altra parte, questo processo non può essere sufficiente e ben sostenuto se non viene accompagnato da un lavoro su altri livelli dell'autoritarismo. La dimensione epistemica, infatti, è strettamente intrecciata con quella soggettiva, che riguarda il modo in cui il soggetto docente si percepisce (Barad, 2007; Snaza & Weaver, 2015).

7. VERSO LA CRISI DELL'ANTROPOCENTRISMO PEDAGOGICO

È in questo punto che le prospettive postumane permettono di compiere un ulteriore salto teorico (Barad, 2007; Snaza & Weaver, 2015). Se la svolta decoloniale mette in discussione la gerarchia dei saperi, il post-umanesimo mette in discussione la centralità del soggetto umano come tale, aprendo una riflessione più radicale sul fondamento stesso dell'autorità educativa (Latour, 2005; Barad, 2007; Ferrante, 2014). La pedagogia moderna si è sviluppata attorno a una concezione del soggetto umano come centro del processo di conoscenza, capace di organizzare, controllare e dare senso all'esperienza (Foucault, 1975). L'insegnante incarna in modo paradigmatico questa posizione in quanto soggetto che guida, organizza e struttura l'apprendimento. Questa centralità, si può affermare in questo contesto, è strettamente connessa alla logica dell'autoritarismo: chi occupa il centro ha il compito e il diritto di governare il processo. Il post-umanesimo destabilizza questa configurazione mostrando come l'esperienza educativa sia il risultato di una rete complessa di relazioni che eccedono il soggetto umano (Barad, 2007; Ferrante, 2014; Snaza & Weaver, 2015). Seguendo il pensiero di Riccardo Massa rispetto al concetto di 'dispositivo pedagogico', corpi, materiali, spazi, tecnologie, tempi, affetti partecipano alla costruzione del sapere in modo non riducibile a una singola intenzionalità (Massa, 2000; Latour, 2005; Ferrante, 2016). In quest'ottica, la rappresentazione di un docente che controlla il processo appare illusoria. L'autoritarismo può essere allora reinterpretato come un tentativo di ristabilire una centralità che la realtà dell'esperienza continuamente mette in crisi. Di fronte alla complessità, il soggetto reagisce cercando di riprendere il controllo e riaffermare una posizione di dominio (Foucault, 1975). Questo movimento, se pur comprensibile utilizzando la prospettiva tradizionale sul ruolo del docente, genera effetti di riduzione della ricchezza delle interazioni educative e didattiche portando alla limitazione delle opportunità di apprendimento. Il decentramento del docente non implica la scomparsa del suo ruolo, come taluni temono, aprendo piuttosto a una sua ridefinizione. L'insegnante non è più il centro da cui tutto dipende perché diventa un nodo all'interno di un sistema pedagogico-didattico-relazionale più ampio (Snaza & Weaver, 2015). Questa trasformazione di paradigma culturale richiede un cambiamento profondo nella concezione della formazione docente, che deve preparare i futuri insegnanti ad abitare l'incertezza, a lavorare nella complessità e a riconoscere la propria non-centralità (Barad, 2007; Ferrante, 2014).

8. IL CORPO DELL'AUTORITARISMO: REGOLAZIONE, ATTIVAZIONE E RISPOSTA SOMATICA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Se le prospettive decoloniali e postumane consentono di mettere in discussione rispettivamente la gerarchia dei saperi e la centralità del soggetto docente, la svolta *trauma-informed* introduce un ulteriore elemento di radicalizzazione teorica, spostando l'attenzione su un piano spesso trascurato nella riflessione pedagogica: quello del corpo (Perry, 2006; van der Kolk, 2014). L'autoritarismo, in questa prospettiva, non appare più soltanto come una struttura educativa, relazionale o epistemica ma come una modalità di risposta incorporata, radicata nella regolazione del sistema nervoso (van der Kolk, 2014). Gli studi sul trauma e sulla neurobiologia dello sviluppo hanno mostrato come le esperienze precoci – in particolare quelle caratterizzate da imprevedibilità, stress o assenza di sintonizzazione relazionale nelle pratiche educative di attaccamento e in quelle, si potrebbe aggiungere, della pedagogia nera – contribuiscano a configurare modalità di risposta automatica agli stimoli ambientali (Perry, 2006; van der Kolk, 2014). Tali risposte non vengono mediate da processi riflessivi, ma si attivano in modo rapido e pre-consapevole, orientando il comportamento in funzione della ricerca di sicurezza e stabilità (van der Kolk, 2014). Applicata al contesto educativo e scolastico, questa prospettiva consente di reinterpretare molte pratiche autoritarie come tentativi di regolazione somatica (Perry, 2006). L'insegnante che, di fronte a una situazione percepita come caotica, disorganizzata o incontrollabile, reagisce aumentando il livello di controllo, non necessariamente agisce una scelta intenzionale di dominio: può essere invece spinto da uno stato di attivazione interna che richiede una risposta immediata (van der Kolk, 2014). Il bisogno di ordine diventa allora una forma di stabilizzazione del sistema nervoso, mentre il ricorso all'autorità si configura come strategia di autoregolazione (Perry, 2006). Questo ulteriore spostamento di prospettiva permette di comprendere perché l'autoritarismo sia così resistente al cambiamento. Se esso fosse semplicemente una convinzione o una pratica appresa a livello razionale o cognitivo sarebbe possibile modificarlo attraverso interventi formativi centrati sulla riflessione. Tuttavia, quando l'autoritarismo si iscrive a livello anche corporeo, esso sfugge a tali interventi, riemergendo nei momenti di maggiore attivazione, cioè proprio quando le risorse riflessive risultano meno disponibili (van der Kolk, 2014). Un esempio tratto dalla quotidianità scolastica può chiarire questa dinamica. In una classe rumorosa, in cui gli studenti parlano, si muovono e interrompono continuamente, l'insegnante può sperimentare un senso crescente di disorganizzazione interna. Il cuore accelera, la tensione muscolare aumenta, l'attenzione si restringe. In questa condizione, il sistema tende a ricercare rapidamente una soluzione che ristabilisca ordine e prevedibilità. L'intervento autoritario – ad esempio un richiamo secco, una imposizione del silenzio, una minaccia di punizione – può dunque essere letto anche come una risposta efficace sul piano somatico individuale, generando criticità sul piano della relazione educativa. Ciò non significa affatto che tali pratiche debbano essere giustificate ma che devono essere decostruite e comprese profondamente per la funzione che svolgono nella materialità educativa. Senza questo passaggio, la formazione docente rischia di produrre forme di colpevolizzazione o prescrizioni normative a livello del singolo individuo, generando malessere nella pratica educativa, che necessita invece di riscoprire il piacere dell'insegnamento e di un apprendimento creativo e duraturo (Bartolomé, 1994; Biesta, 2022). Riconoscere la dimensione corporea dell'autoritarismo consente invece di aprire uno spazio di lavoro con maggiori possibilità di efficacia, che non insiste

nell'indicare ciò che “dovrebbe” essere fatto, puntando a fornire strumenti e tecniche per intervenire su ciò che accade realmente a più livelli di profondità.

9. FORMAZIONE DOCENTE E CECITÀ CORPOREA: IL LIMITE IMPLICITO DEI MODELLI TRADIZIONALI

Nonostante la crescente diffusione di approcci orientati al benessere e alla relazione, la formazione docente continua in larga misura a ignorare la dimensione corporea dell'esperienza educativa (Brunzell, Stokes & Waters, 2016). I percorsi formativi si concentrano prevalentemente su contenuti disciplinari, metodologie didattiche e strategie di gestione della classe, presupponendo implicitamente che l'insegnante sia un soggetto pienamente consapevole e in grado di controllare del tutto le proprie azioni educative (Biesta, 2010). Questa presupposizione costituisce una forma di “cecità corporea” che limita profondamente l'efficacia della formazione. L'insegnante viene formato come se il suo agire fosse esclusivamente il risultato di decisioni razionali mentre in realtà esso è profondamente influenzato anche da dinamiche somatiche, che operano al di sotto della soglia della consapevolezza (Perry, 2006; van der Kolk, 2014), derivanti da pratiche educative generatrici di stress e malessere che sono state interiorizzate. Ne deriva una ulteriore frattura tra ciò che l'insegnante “sa” e ciò che effettivamente fa nella pratica. La conseguenza più evidente è la ricorrenza di situazioni in cui insegnanti che aderiscono a modelli pedagogici democratici e partecipativi si trovano a mettere in atto comportamenti autoritari proprio nei momenti in cui tali modelli vengono messi alla prova (Fernando, 2025). La difficoltà non risiede allora nella mancanza di conoscenze o di buone intenzioni ma nell'assenza di strumenti per riconoscere, comprendere e gestire anche la dimensione corporea della relazione. Da questo punto di vista la formazione docente appare strutturalmente incompleta. Essa si rivolge a un soggetto astratto, presupponendo un livello di controllo che non tiene conto della complessità reale dell'esperienza propria, degli studenti e del contesto complesso del sistema-scuola (Foucault, 1975; Massa, 1997). L'autoritarismo viene così affrontato come problema cognitivo o etico, mentre viene trascurata la sua dimensione materiale, incarnata ed emotiva (van der Kolk, 2014).

10. IDEOLOGIA, SOGGETTIVITÀ E RESISTENZA AL CAMBIAMENTO NELLA FORMAZIONE DOCENTE

Questo limite si intreccia con un altro elemento critico, evidenziato dalle ricerche sulla *critical teacher education*: la tendenza della formazione a focalizzarsi sui metodi trascurando la dimensione ideologica, biografica e soggettiva dell'insegnamento (Biesta, 2010). Gli insegnanti vengono spesso formati attraverso un repertorio di tecniche e strategie, senza che vengano esplicitati i presupposti che orientano il loro uso (Schön, 1983; Massa, 1997). Come sottolineato da Lilia Bartolomé, questa impostazione produce una forma di neutralizzazione dell'educazione, che oscura le implicazioni politiche, culturali e le ideologie pedagogiche sottese alle pratiche didattiche (Bartolomé, 1994; Baldacci, 2025). L'insegnante può così utilizzare metodologie innovative senza interrogarsi sul modo in cui esse si inseriscono all'interno di strutture di potere più ampie e di determinati dispositivi pedagogici (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977). L'autoritarismo, in questo senso, non viene eliminato ma semplicemente trasformato, assumendo forme più sottili che riconducono alle dimensioni strutturali dell'autoritarismo pluristratificato (Bourdieu, 1977; Mignolo & Walsh, 2018). Le ricerche

più recenti sulla formazione docente rinforzano quanto già evidenziato da altre prospettive novecentesche rispetto a come il processo di costruzione dell'identità professionale sia fortemente influenzato da fattori biografici, educativi e formativi, istituzionali e storico-culturali (Bourdieu, 1977; Massa, Cerioli, 1999; Ferrante, 2016; Crescenza, 2024). L'insegnante si trova a operare, nei fatti, all'interno di un sistema di vincoli che limita la possibilità di attuare cambiamenti radicali – anche quando abbia compreso le dinamiche storiche e pedagogiche dell'autoritarismo –, generando tensioni tra ideali pedagogici e pratiche effettive (Bourdieu, 1977; Fernando, 2025). Un esempio significativo riguarda l'introduzione di metodologie partecipative. Sebbene esse siano ampiamente valorizzate nella formazione, la loro implementazione concreta richiede una gestione dell'incertezza che molti insegnanti trovano difficile sostenere (Schön, 1983; Luciano, Guerra, 2014). L'apertura alla partecipazione implica infatti una perdita parziale di controllo, che può attivare le dinamiche somatiche e relazionali descritte in precedenza (van der Kolk, 2014). In assenza di un lavoro su questi livelli, l'insegnante tende a riportare la situazione entro schemi più familiari, riproducendo forme di autoritarismo (Bourdieu, 1977; Miller, 2008). Questa dinamica evidenzia come la resistenza al cambiamento non sia tanto un problema di volontà o di competenza quanto il risultato dell'interazione tra diversi livelli impliciti e profondi dell'esperienza (Bourdieu, 1977; van der Kolk, 2014; Barone, 2024). L'autoritarismo incorporato pluristratificato si manifesta qui nella sua forma piena, emergendo dall'intreccio tra memoria relazionale ed educativa, pedagogia nera, gerarchie epistemiche coloniali, risposta corporea e vincoli storico-sociali, culturali, istituzionali (de Sousa Santos, 2018; Mignolo & Walsh, 2018).

11. VERSO L'INTEGRAZIONE DEI LIVELLI: COMPLESSITÀ E NECESSITÀ DI UN CAMBIO DI PARADIGMA

A questo punto del percorso teorico, appare sempre più evidente come nessuna delle prospettive considerate – della pedagogia nera, decoloniale, postumana, trauma-informed – sia sufficiente, presa isolatamente, a rendere conto della complessità dell'autoritarismo educativo. Ciascuna illumina un aspetto specifico, ma è solo nel loro intreccio che emerge una comprensione adeguata del fenomeno (Bourdieu, 1977; van der Kolk, 2014; Snaza & Weaver, 2015; Mignolo & Walsh, 2018). Ciò che le accomuna è il rifiuto di una visione semplificata dell'educazione come processo controllabile e lineare (Foucault, 1975). In tutte emerge la necessità di confrontarsi con le latenze, con l'implicito, con l'incertezza, con ciò che eccede la volontà del soggetto (Massa, 2000; Ferrante, 2016; Palmieri, 2018). Questo implica un cambiamento di paradigma che riguarda non solo le pratiche ma il modo stesso di concepire la formazione docente. L'autoritarismo non può essere eliminato attraverso prescrizioni normative o attraverso l'introduzione di tecniche più efficaci. Esso deve essere compreso come parte integrante del funzionamento dell'esperienza educativa per poter essere trasformato (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977; Riva, 2024). Ciò richiede dispositivi formativi capaci di lavorare simultaneamente su più livelli, preparando il terreno per il passaggio alle pratiche di *unlearning* e di disidentificazione (Ferrante, 2016; de Sousa Santos, 2018; Mignolo, Walsh, 2018).

12. DALLA RIFLESSIVITÀ ALLA DISIDENTIFICAZIONE: UNA SOGLIA TEORICA PER LA FORMAZIONE DOCENTE

L'insieme delle analisi fin qui sviluppate consente di evidenziare con crescente chiarezza il limite strutturale anche del paradigma riflessivo che ha dominato, negli ultimi decenni, il campo della formazione docente (Schön, 1983). L'idea che l'insegnante possa trasformare le proprie pratiche attraverso un processo di riflessione consapevole sull'azione ha certamente rappresentato un avanzamento importante rispetto a modelli puramente trasmissivi. Tuttavia, essa presuppone un'unità del soggetto che le prospettive discusse contribuiscono a mettere radicalmente in crisi (Bourdieu, 1977; Barad, 2007; Biesta, 2022). Se l'autoritarismo è, come si è cercato di mostrare, una configurazione incorporata e pluristratificata, non è sufficiente che il soggetto "prenda coscienza" delle proprie pratiche per modificarle. La riflessione interviene infatti soprattutto sul piano cognitivo, mentre le dinamiche di cui si tratta operano anche – e talvolta soprattutto – a livello pre-riflessivo, corporeo, affettivo, socio-materiale ed epistemico (van der Kolk, 2014). Si rende pertanto necessario uno spostamento teorico che consenta di pensare la trasformazione non come semplice revisione delle pratiche quanto piuttosto come messa in discussione profonda dell'identità stessa del soggetto docente (Baldacci, 2012). Questo spostamento può essere descritto attraverso la categoria di disidentificazione. Disidentificarsi non significa abbandonare il proprio ruolo o rifiutare la propria storia: fa riferimento alla sospensione dell'adesione implicita ai modelli interiorizzati che definiscono, dandolo per scontato e naturalizzato, ciò che rappresenta essere insegnante (Bourdieu, 1977). Significa riconoscere che tali modelli sono il prodotto di processi storici, culturali, ideologici, pedagogici e relazionali, che possono quindi essere interrogati, decostruiti e trasformati facendoli emergere dallo sfondo supposto invece come dato (Foucault, 1975; Ferrante, 2016; Volpicella, Crescenza, 2020; Bianchi, D'Antone, 2024). La disidentificazione rappresenta una soglia critica perché introduce una frattura nella continuità tra esperienza passata e pratica presente. Essa apre uno spazio in cui ciò che appariva naturale diventa problematico, in cui ciò che era interiorizzato come ovvio può essere visto nelle sue implicazioni di potere (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977). In questo senso essa non è semplicemente una metodologia e una tecnica formativa, ma un processo che ha una forte dimensione euristica, etica e politica (de Sousa Santos, 2018).

13. L'UNLEARNING COME DISPOSITIVO TRASFORMATIVO

Per approssimarsi all'obiettivo trasformativo della disidentificazione è necessario introdurre nella formazione docenti metodologie e pratiche di disapprendimento, di *unlearning* (de Sousa Santos, 2018; Mignolo, Walsh, 2018). A differenza dell'apprendimento tradizionalmente inteso, l'*unlearning* non riguarda l'acquisizione di nuovi contenuti ma la decostruzione e la disarticolazione di condizionamenti che operano in modo implicito e contemporaneamente a più livelli dell'esperienza (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977). Nel caso dell'autoritarismo docente, l'*unlearning* consiste nel rendere visibile e progressivamente disinnescare la connessione strutturale tra sapere, potere e identità che sostiene le pratiche di dominio (Foucault, 1975; Mignolo & Walsh, 2018). Questo processo non

avviene certo in modo lineare né attraverso un'unica tipologia di intervento. E' richiesta la costruzione di dispositivi pedagogici e formativi complessi, in grado di incidere sui punti di connessione tra dimensioni differenti (Massa, 2000; Galimberti, Ferrante, Gambacorti Passerini, 2022). Un primo elemento fondamentale è rappresentato dalla possibilità di portare alla luce le micro-pratiche educative attraverso cui l'autoritarismo si manifesta. Ciò implica creare spazi in cui le pratiche possano essere osservate e analizzate non solo nel loro esito, ma nel loro processo, prestando attenzione a elementi spesso trascurati come il tono della voce, la gestione dei tempi, le reazioni corporee, le modalità di intervento (Massa, 1997 e 2000; Cerioli, Massa, 1999). Questo livello di analisi consente di interrogarne la presunta naturalità, mostrando come anche le azioni più banali siano cariche di presupposti (Bourdieu, 1977). Un altro elemento riguarda il lavoro sulla dimensione corporea. Come si è visto, molte risposte autoritarie si attivano a partire da stati di attivazione somatica, che sfuggono alla regolazione cosciente (Perry, 2006; van der Kolk, 2014). L'*unlearning*, in questo senso, implica lo sviluppo di una sensibilità corporea che consenta di riconoscere tali stati e di intervenire su di essi. Ciò significa riconoscere che la relazione educativa è un evento incarnato, che coinvolge il corpo in modo determinante (van der Kolk, 2014). Un terzo elemento riguarda la decostruzione delle gerarchie epistemiche. L'*unlearning* non può essere limitato alla dimensione educativa relazionale ma deve includere il rapporto con il sapere. Ciò implica creare condizioni in cui il docente possa sperimentare una perdita di centralità epistemica, confrontandosi con forme di conoscenza che non controlla pienamente e che mettono in crisi la sua posizione di superiorità (de Sousa Santos, 2018; Mignolo & Walsh, 2018). Infine, un ruolo centrale è svolto dal lavoro sulla soggettività. L'*unlearning*, infatti, non si limita a modificare ciò che l'insegnante fa, ma interviene su ciò che egli è in quanto soggetto educante. Questo implica affrontare dimensioni profonde come il desiderio di controllo, il bisogno di riconoscimento, la difficoltà a tollerare l'incertezza (Bourdieu, 1977; Riva, 2024).

14. DISPOSITIVI FORMATIVI E RIDEFINIZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Alla luce di quanto esposto, la formazione docente andrebbe ripensata come uno spazio formativo in cui si attivano processi di trasformazione integrata. Ciò richiede una ridefinizione dei dispositivi formativi, che non possono più essere organizzati esclusivamente attorno alla trasmissione di contenuti o alla simulazione di pratiche ideali, ma devono creare le condizioni per una messa in gioco reale della soggettività, che deve prendere consapevolezza del suo essere condizionata (Bourdieu, 1977; Ferrante, 2016). In questa prospettiva, assumono particolare rilevanza quei dispositivi che permettono di lavorare simultaneamente su più livelli (Massa, 1997; Ferrante, 2016; Palmieri, 2018). L'analisi collettiva delle pratiche, sviluppata attraverso la condivisione di esperienze concrete, se ben progettata e guidata può consentire di rendere visibili le dinamiche implicite e di costruire una riflessione situata (Schön, 1983; Ferrante, 2016; Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024). Parallelamente, la costruzione di contesti formativi non rigidamente gerarchici consente di sperimentare in prima persona forme alternative di relazione educativa (Freire, 1970). In questi contesti, la distribuzione della parola e del potere non è predeterminata ma viene continuamente negoziata, permettendo agli insegnanti di confrontarsi con la propria posizione e di sperimentare modalità diverse di essere nella relazione formativa (Freire, 1970; Cerioli, Massa, 1999). Un ulteriore elemento riguarda

l'introduzione di pratiche che favoriscano il decentramento epistemico, attraverso il riconoscimento di saperi situati e la valorizzazione della pluralità delle prospettive (Tuhiwai Smith, 2012; de Sousa Santos, 2018). Ciò contribuisce a mettere in crisi la posizione del docente come unico detentore di sapere, aprendo la possibilità di una co-costruzione reale. In questo quadro, la professionalità docente non può più dunque essere definita esclusivamente in termini di competenze, mentre deve essere intesa come capacità di abitare la complessità, di so-stare, di tollerare l'incertezza e di mantenere aperta la relazione (Blandino, Granieri, 2001). Si tratta di una ridefinizione profonda, che sposta l'attenzione dal controllo alla relazione, dal conforto della padronanza al rischio educativo della apertura e della disponibilità.

15. CONCLUSIONI: L'AUTORITARISMO COME QUESTIONE STRUTTURALE DELLA FORMAZIONE

Si è cercato di mostrare come l'autoritarismo educativo non sia un fenomeno marginale o residuale ma una componente strutturale dei processi di formazione, radicata in dinamiche che attraversano più livelli dell'esperienza (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977). La nozione di autoritarismo incorporato pluristratificato consente di rendere visibile questa complessità, evitando semplificazioni e offrendo una chiave di lettura integrata. Le implicazioni di questa prospettiva sono importanti. Viene messa in discussione l'idea che il cambiamento educativo e formativo possa essere ottenuto attraverso interventi tecnicistici, lineari o unilaterali, mostrando la necessità di lavorare sulle molteplici dimensioni implicite e strutturali dell'agire docente (Bourdieu, 1977; de Sousa Santos, 2018). Si è evidenziato poi il ruolo centrale della formazione come spazio in cui tali dimensioni possono essere affrontate. Infine, si è aperta una questione più ampia, che riguarda il rapporto tra educazione e società. L'autoritarismo educativo non è isolato perché riflette e contribuisce a riprodurre logiche di dominio più ampie (Foucault, 1975; Bourdieu, 1977; Baldacci, 2025). Intervenire su di esso significa quindi non solo trasformare le pratiche educative e formative bensì contribuire a un cambiamento delle forme di relazione fra generazioni e delle dinamiche sociali più in generale. In questo senso, l'*unlearning* e la disidentificazione non rappresentano semplicemente strategie formative quanto piuttosto pratiche politiche nel senso più ampio del termine: modi attraverso cui i soggetti possono interrogare le condizioni della propria formazione e aprire spazi di trasformazione (Freire, 1970; de Sousa Santos, 2018). La formazione docente non fallisce nel cambiare l'autoritarismo ma continua a riprodurlo perché ne condivide le matrici profonde (Bourdieu, 1977; Massa, 1997; Miller, 2008). La sfida è quella di proseguire nel costruire una pedagogia capace di riconoscere la propria implicazione nelle dinamiche di potere e di lavorare su di essa in modo consapevole (Foucault, 1975; Massa, 1997). L'autoritarismo educativo contemporaneo non si presenta nelle forme della legittimazione della punizione o della manipolazione educativa come nei secoli della pedagogia nera conclamata. Si esprime invece come infrastruttura implicita e nascosta dell'agire educativo (Foucault, 1975; Miller, 2008). L'autoritarismo educativo non sopravvive nonostante la formazione docente ma attraverso di essa, finché quest'ultima non va a intervenire sulle dimensioni implicite e incarnate della relazione educativa (Bourdieu, 1977; hooks, 2010; van der Kolk, 2014; Barone, 2025). Non si tratta di eliminare ogni forma di autorità, bensì di sottrarla alla logica del dominio. Va restituita a una dimensione educativa, formativa e relazionale in cui il sapere non è strumento di controllo ma occasione di incontro all'interno di un dispositivo pedagogico intenzionale e consapevole (Freire, 1970; Massa, 2000; hooks, 2010; Volpicella, Crescenza, 2020; Biesta, 2022).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (ed.). (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori Bruno.
- Baldacci, M. (2025). *Dal merito al diritto all'istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bartolomé, L.I. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173–194.
- Barone, P., Cuzuzza, G. & Ferrante, A. (2024). *Ecologie della materia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P. (2025). *I teatri del corpo*. Milano: Guerini.
- Bianchi, L. & D'Antone, A. (2024). *Oltre l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- Bianchi, K. & D'Antone, A. (2026). *Pedagogia interculturale e inclusione sociale*. Brescia: Scholè.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Cortina.
- Blandino, G. & Granieri, B. (2001). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Cortina.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale*. Milano: FrancoAngeli.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*, 20, 63-83.
- de Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Crescenza, G. (2024). *Ritratti di maestri*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Doucet, F. (2019). Culturally Sustaining and Humanizing Practice in Early Childhood Care and Education, in Brown, P.C., Benson McMullen, M & File, N. (2019). *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Ferenczi, S. (1933). Confusion of Tongues Between Children and Adults. In Id. (1994). *Final contributions to the problems and methods of psychoanalysis*. London: Routledge.
- Fernando, M. (2025). Becoming a critical pedagogue in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 1-19.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano: LED.
- Ferrante, A., Galimberti, A. & Gambacorti Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking*. New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*. New York: Teachers College Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Luciano, E. & Guerra, M. (2014). *Costruire partecipazione*. Bergamo: Junior.
- Martini, B. (2013). *Pedagogia dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2000). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Massa, R. & Cerioli, L. (1999). *Sottobanco*. Milano: Angeli.
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Miller, A. (2008). *La persecuzione del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Paris, D. & Alim, H. S. (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies*. New York: teachers College press.
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated children. In N. Boyd Webb (ed.), *Working with traumatized youth in child welfare*. New York: Guilford Press.
- Riva, M.G. (2024). Disoccultare dispositivi pedagogici congruenti con le dittature. Un contributo per prevenire e riparare i danni all'infanzia. *METIS*, 14(2), 97-115
- Riva, M.G. (2021). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *CIVITAS EDUCATIONIS*, 10(2), 113-130.
- Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt: Ullstein.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Snaza, N., & Weaver, J. (eds.). (2015). *Posthumanism and educational research*. London: Routledge.
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Volpicella, A. & Crescenza, G. (2020). *Apprendere a insegnare*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: Viking.

Copyright (©) Maria Grazia Riva



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Riva, M.G. (2026). “Siamo tutti un po’ autoritari”. Autoritarismo incorporato pluristratificato, pedagogia nera e formazione docente per l’unlearning dei condizionamenti educativi [“We’re all a little authoritarian.” Multilayered, internalized authoritarianism, “black pedagogy,” and teacher training for the “unlearning” of educational conditioning]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 1-16, Doi: <https://doi.org...>