



**HAL**  
open science

**“In-dipendenza”. Percorsi di controllo e di  
emancipazione delle minoranze culturali nella storia  
sociale dell’educazione europea**

Luca Bravi, Tommaso Vitale

► **To cite this version:**

Luca Bravi, Tommaso Vitale. “In-dipendenza”. Percorsi di controllo e di emancipazione delle minoranze culturali nella storia sociale dell’educazione europea. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 2017, 4 (1), pp.5 - 14. 10.4454/rse.v4i1.18 . hal-01767032

**HAL Id: hal-01767032**

**<https://sciencespo.hal.science/hal-01767032v1>**

Submitted on 7 Apr 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

LUCA BRAVI, TOMMASO VITALE

EDITORIAL

«IN-DIPENDENCE». CONTROL AND EMANCIPATION PATHS  
OF CULTURAL MINORITIES IN EUROPEAN SOCIAL HISTORY OF EDUCATION

EDITORIALE

«IN-DIPENDENZA». PERCORSI DI CONTROLLO E DI EMANCIPAZIONE DELLE  
MINORANZE CULTURALI NELLA STORIA SOCIALE DELL'EDUCAZIONE EUROPEA

A partire dal processo di costituzione degli Stati-nazione in Europa, le relazioni sociali si sono intrecciate e delineate intorno al complesso ambito di confini politici e culturali non sovrapponibili tra loro (Fiamingo e Giunchi 2009). L'elaborazione d'identità nazionali ha così costruito le categorie di *insider* ed *outsider* edificandole principalmente sulla base di confini impressi sulla carta geografica. Non si tratta d'immaginare un costante scontro tra maggioranze nazionaliste e minoranze culturali, linguistiche, di genere e religiose all'interno degli Stati, perché in realtà le une e le altre hanno sempre abitato e vissuto in uno spazio necessariamente condiviso, sebbene con tensioni competitive e conflitti. È invece utile, senza scadere nelle facili generalizzazioni, analizzare le forme di *governance* attivate dagli Stati europei per il controllo delle minoranze ed i contrapposti tentativi fatti dagli *outsider* per proteggere la propria specificità e la propria permanenza su territori di cui anche le minoranze si sentivano legittimamente parte (Le Galès e Vitale 2015, 7-17).

Ricostruire una storia sociale dell'educazione relativa a questi percorsi permette di analizzare più approfonditamente il punto d'incontro tra elementi di dipendenza/controllo e quelli legati all'emancipazione, perché entrambi questi processi hanno operato attraverso politiche educative esplicite o implicite, messe in atto per omologare, assimilare, integrare oppure per resistere (Betti et al. 2009).

In Spagna, a partire dal 1492, musulmani ed ebrei erano stati espulsi e perseguitati, alcuni di loro si convertirono in modo fittizio alla religione cattolica per permanere sui territori in cui avevano sempre vissuto. In Russia dal 1792, le comunità ebraiche, prima espulse dall'impero, furono ammassate nella parte occidentale del territorio. In alcuni contesti europei, la fine del Settecento segnò l'introduzione progressiva di legislazioni più tolleranti verso specifiche minoranze: nel 1781 nell'impero austroungarico, Giuseppe II introdusse la tolleranza religiosa dopo che la madre, Maria Teresa d'Austria, aveva perseguitato i protestanti deportandoli in Transilvania ed emanato ordini di espulsione rivolti agli ebrei, alimentando di fatto un forte antisemitismo. Entrambi i sovrani dell'impero avevano attivato e mantennero costantemente una politica assimilazionista, legata in particolare alla rieducazione coatta dei rom presenti nei propri confini.

Nel Settecento, le riforme sociali avviate dai sovrani illuminati europei rappresentarono anche i primi interventi diretti rivolti verso le minoranze. Le prime esperienze di scuola di Stato furono anche lo strumento collante per costruire l'immagine di un popolo coeso e fedele al sovrano, ma dal punto di vista delle comunità minoritarie prendevano corpo anche le prime politiche rieducative coatte in senso assimilazionista: l'inclusione a patto che le comunità accettassero l'abbandono immediato e per legge dei propri specifici usi e costumi, della propria lingua o del proprio credo religioso. Non si trattava più di perseguire chi era percepito come diverso, ma d'includere forzatamente un numero più ampio possibile di soggetti presenti all'interno dei confini di Stato, in modo da disinnescare la pericolosità percepita rispetto a comunità che apparivano differenti per usi e costumi. In definitiva, si trattava di quella che potremmo chiamare "assimilazione funzionale", una forma di omologazione in cambio del riconoscimento di un proprio ruolo sociale, utile al regno (Covato 2007).

Zygmunt Bauman ha descritto tutte queste minoranze percepite come «problematiche» di cui troviamo traccia nella legislazione degli Stati europei, come «popoli dei confini» che hanno vissuto costantemente «a cavallo delle barricate» per riuscire a mettere in atto forme di resistenza di basso profilo che ne hanno garantita la sopravvivenza, senza cedere all'omologazione forzata, dando luogo a una certa invisibilità e marginalità sociale. Non è un caso che si tratti di comunità transnazionali che hanno vissuto storicamente la diaspora, il nomadismo forzato o la stanzialità ai margini delle città o lungo le linee di frontiera: di fronte alle spinte assimilazioniste, il permanere sui confini, magari sfuggendo alle leggi avverse ed attuando un movimento costante tra Stati confinanti ha permesso a queste comunità di sfuggire alle persecuzioni e dunque di sopravvivere mantenendo una propria organizzazione interna, seppur non riconosciuta dallo Stato. L'educazione e la formazione hanno spesso assunto l'aspetto della clandestinità per garantire la sopravvivenza di gruppi non tollerati dal potere governativo. D'altro canto, questa condizione di resistenza ha rafforzato l'immagine del pericoloso *outsider* interno ai confini degli Stati-nazione.

Bauman ha inserito la propria riflessione sulle «comunità dei confini» all'interno del volume *Modernità e Olocausto* (Bauman 1992) nel quale traccia gli stretti legami esistenti tra patto sociale moderno e ricorso allo sterminio fisico di gruppi percepiti come diversi e pericolosi. Le comunità dei confini hanno rappresentato utili capi espiatori in varie epoche storiche e in relazione alle molteplici guerre combattute, poiché hanno incarnato il simbolo della diversità, ma la riflessione del sociologo polacco permette in particolare di cogliere lo stretto legame esistente tra politiche assimilazioniste, azioni di contrasto all'omologazione attivate internamente dalle minoranze e scivolamento verso quel razzismo biologico e culturale che ha caratterizzato il Novecento e che ha fatto emergere l'idea che le tensioni fra maggioranza e minoranze potessero essere risolte tramite l'eliminazione fisica delle seconde (Mantegazza 2008). In questo quadro hanno giocato un ruolo anche delle *concezioni meritocratiche della cittadinanza*, che hanno selezionato i cittadini da tenere e da quelli da eliminare sulla base del merito del loro comportamento (mendicizia, vagabondaggio, etc.) e non sulla base del loro diritto di cittadinanza (Bravi, 2007; Vitale, 2008).

Alla fine dell'Ottocento, sacche di minoranze 'resistenti' erano presenti all'interno di Stati che avevano utilizzato lo strumento dell'inclusione coatta, dunque le politiche rieducative potevano considerarsi fallite. Tale insuccesso fu giustificato dall'assioma che esistessero caratteristiche di stampo razziale che rendevano alcuni gruppi immutabilmente problematici. Erano i concetti del razzismo biologico che Arthur de Gobineau espresse dalla metà dell'Ottocento nel *Saggio sulla disuguaglianza delle razze umane* (1854) affermando l'esistenza di razze superiori e razze inferiori e ribadendo che gli elementi ereditari non potessero essere mutati con interventi educativi da parte dei governi.

La storia sociale dell'educazione permette di cogliere l'elemento che lega l'imperativo dell'assimilazione con la fallita rieducazione e quindi con l'avvio della propaganda razzista. Questa storia sociale è fondamentale per riuscire a delineare meglio il Novecento e mettere in luce i meccanismi tramite i quali il nazionalismo costruito su politiche omologatrici si è alimentato e si è agganciato progressivamente al razzismo biologico (Cambi 2006).

Alla fine della seconda guerra mondiale è risultato evidente che le politiche educative avevano avuto un ruolo decisivo nel costruire un consenso acritico intorno al nazionalismo e al totalitarismo e avevano collaborato a costruire l'immagine di molteplici capri espiatori. Da un lato si offrivano ruoli precostituiti per ottenere pieno riconoscimento sociale (si pensi alla figura di madre, educatrice e sposa entro cui fu rinchiuso il genere femminile) (Ulivieri e Pace 2013), dall'altro s'insisteva con la propaganda di odio da rivolgere verso chi appariva «diverso», fatto di diversità etniche, linguistiche, culturali, religiose, che avrebbero minato la sicurezza e l'ordine precostituito.

All'interno della resistenza al totalitarismo, in quegli stessi anni e in condizione di privazione di libertà, si sono però sviluppate anche riflessioni legate al superamento del nazionalismo: il testo *Per un'Europa libera e unita*, conosciuto oggi come il Manifesto di Ventotene elaborato nel 1941 da Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colorni ed Ursula Hirschmann, durante il loro confino, esprimeva la volontà e la necessità di procedere verso un'Europa federata che superasse il concetto di Stato-nazione. All'interno della storia locale degli Stati europei sono state altrettanto numerose le esperienze educative clandestine e minoritarie sorte per garantire il proprio diritto alla diversità ed al dissenso che spesso hanno avuto il merito d'introdurre molteplici elementi d'innovazione generativa.

La metà del Novecento ha rappresentato quindi uno snodo decisivo per analizzare il mutamento rispetto al rapporto di potere tra gruppi maggioritari e minoranze in Europa. Il dopoguerra è stato il momento in cui le Costituzioni democratiche degli Stati europei hanno individuato i nuovi valori d'inclusione e tolleranza come obiettivi di un nuovo patto sociale da costruire soprattutto attraverso percorsi formativi ed educativi all'interno ed all'esterno dell'ambito scolastico. In Italia, Piero Calamandrei lo ribadì nel suo «Discorso sulla Costituzione» tenuto il 26 gennaio del 1955 nel quale individuava l'importanza di «dare a tutti la scuola per dare a tutti gli uomini, la dignità di uomo». Dal punto di vista giuridico, i processi ai danni dei gerarchi nazisti elaborarono nel crimine di genocidio e nel crimine contro l'umanità due riferimenti decisivi

che descrivevano qualsiasi tentativo di eliminazione rivolto verso una minoranza come un crimine messo in atto contro l'intero genere umano, perché privava quest'ultimo della propria molteplicità e complessità.

Nonostante il processo di costruzione delle democrazie nella seconda metà del Novecento sulla base dei valori di uguaglianza e tolleranza, l'Europa ha dovuto nuovamente confrontarsi con gravi episodi di pulizia etnica in occasione delle guerre nei Balcani che hanno portato alla dissoluzione della Jugoslavia. All'interno di quelle complesse vicende storiche, il massacro attuato l'11 luglio del 1995 nella città di Srebrenica dalle forze militari del governo serbo di Milosevic in Bosnia Erzegovina è stato recentemente rimosso dai programmi scolastici in vigore nella Repubblica serba di Bosnia, la parte politico-amministrativa nata dagli accordi di Dayton con popolazione a maggioranza serba. L'acuirsi o il dissolversi della conflittualità all'interno di nazioni sempre più caratterizzate dalla multiculturalità, ma anche dalla presenza di minoranze interne che rivendicano riconoscimento restano quindi temi che rivelano un profondo rapporto con la storia sociale dell'educazione e che attraversano gli eventi europei fino alle attuali sfide dell'inclusione e della pace nel presente.

I saggi che compongono la parte monografica di questo volume delineano un percorso analitico attraverso le esperienze educative e formative costruite tanto dal punto di vista di chi, nello Stato, ha attuato forme di governo finalizzate a controllare comunità minoritarie, quanto dalla parte delle molteplici minoranze che hanno elaborato forme di resistenza, in particolare attraverso la scuola e l'istruzione. Se ne ricava un'oscillazione tra pratiche di controllo e pratiche di emancipazione che hanno il merito di restituire la complessità dei rapporti di potere in gioco all'interno di un contesto sociale condiviso.

Il saggio di Andrea Mannucci affronta la presenza dei protestanti in Toscana ricostruendo il pensiero pedagogico e l'attività educativa svolta da questa minoranza composta, secondo il primo censimento italiano del 1861, da 32.684 soggetti dei quali 4.369 in Toscana. L'attività educativa fondata sull'idea del diritto all'istruzione per ciascun individuo consentì alle scuole evangeliche d'intervenire in maniera diretta sull'analfabetismo fin dalla metà dell'Ottocento, quando la percentuale di analfabeti all'interno del regno d'Italia si attestava oltre il 74% e raggiungeva punte del 90% nel meridione. L'esperienza educativa evangelica è paradigmatica rispetto al positivo e pacifico apporto delle minoranze in Italia, perché le comunità protestanti hanno collaborato attivamente nel campo della formazione e le loro scuole non sono mai state luoghi di controversie religiose, ma semmai si sono caratterizzate da subito come strutture non confessionali, molto spesso in grado di produrre innovazione nel campo educativo. Le prime leggi che introdussero l'obbligatorietà dell'istruzione di Stato in Italia furono tema d'intenso dibattito tra gli evangelici che s'interrogarono sulle modalità più utili per garantire una reale istruzione obbligatoria anche per le classi sociali più povere, di fatto escluse originariamente dal processo formativo.

L'esperienza degli evangelici restituisce l'immagine di una minoranza che ha contribuito in modo concreto all'innovazione educativa all'interno dello Stato, mentre l'analisi di Andrea Dessardo sulle scuole nel Trentino Alto Adige negli anni Venti del

Novecento pone di fronte alla prima esperienza italiana di gestione dei rapporti con la minoranza nazionale residente nel Südtirol, annesso al Regno d'Italia alla fine della prima guerra mondiale e densamente abitato da popolazione a netta maggioranza germanofona. È l'inizio di una lunga negoziazione per l'autonomia provinciale di una popolazione di confine che il saggio di Dessardo propone per mezzo di documenti d'archivio rinvenuti in particolare nel Fondo Credaro, relativi al periodo in cui Luigi Credaro fu commissario generale civile per la Venezia Tridentina (1919-1922). La documentazione ricostruisce le azioni organizzate dalla popolazione locale per opporsi all'istruzione in lingua italiana attraverso numerosi casi di renitenza all'obbligo scolastico fino a veri e propri atti d'intimidazione rivolti verso i rappresentanti del governo centrale. La politica italiana si dimostrava incapace di gestire i rapporti con la minoranza linguistica del Südtirol ed il 23 ottobre del 1923, un decreto prefettizio dava seguito alle indicazioni nazionali relative all'italianizzazione forzata dei territori di confine in riferimento anche alla Riforma scolastica elaborata da Giovanni Gentile. L'utilizzo del tedesco era proibito, in particolare nelle scuole.

Il saggio di Manuela Gallerani permette d'ampliare l'analisi relativa a questo stesso territorio di confine del nord Italia volgendo lo sguardo alla risposta organizzata dalla minoranza di lingua tedesca di fronte all'omologazione forzata ordinata dal governo. Si tratta dell'esperienza delle *Katakombenschulen* (scuole delle catacombe), luoghi d'istruzione clandestina che divennero antesignane di una tematica, quella del ruolo della lingua madre nell'istruzione scolastica delle minoranze, che conserverà profondo interesse fino ad approdare nel ventunesimo secolo, e trovare legittimità nelle teorie più avanzate delle scienze cognitive e della pedagogia interculturale. Il tedesco era stato espunto dalle scuole, dagli uffici, dalla toponomastica, dalle conversazioni in pubblico e la resistenza sudtirolese all'italianizzazione forzata si espresse nell'impegno di maestre e maestri licenziati dalle scuole del Regno che si misero a disposizione per formare bambine e bambini i dai 6 ai 14 anni di età, continuando ad utilizzare la propria lingua madre.

Nello stesso contesto del fascismo italiano, Michelina D'Alessio descrive l'impegno del regime nell'istruire il genere femminile a ricoprire il ruolo di personale insegnante idoneo ad assumere la direzione dei corsi di economia domestica teorico-pratici nei centri industriali e rurali per massaie, per contadine, per dopolavoriste e maestre di campagna. In particolare, D'Alessio analizza un fondo documentario appartenuto ad una maestra di origini molisane che nel 1942 fu tra le ventotto allieve diplomate accolte nella scuola superiore di economia domestica aperta a Roma nei locali di San Gregorio al Celio. Ne scaturisce l'immagine di una femminilità relegata a ruoli di madre, sposa ed educatrice che rimanda a una connotazione stereotipata legata in particolare a un'organizzazione sociale in cui il genere maschile opera con funzioni di controllo e confinamento dell'alterità.

Il medesimo tema della percezione del diverso, dal punto di vista storico, è approfondito da Antonio Ciniero nel suo saggio dedicato alla ricostruzione della presenza della comunità rom nel Salento. Se l'immagine dello «zingaro» sembra rimandare a una connotazione slegata dai concetti di cittadinanza e nazione, scopriamo invece che

la presenza dei rom nel Salento ed in particolare nel sud Italia è documentata a partire dal XVI secolo e che, in assenza di politiche rieducative specifiche indirizzate sul *target group* dello “zingaro”, i rom del meridione hanno partecipato accanto al resto della popolazione ai medesimi percorsi di scolarizzazione, di cittadinanza e di democrazia risultando oggi comunità naturalmente incluse nelle città del sud Italia in cui continuano a vivere, senza essere inseriti in luoghi iper-segregati su base etnica come sono i campi nomadi. Laddove, invece, è stata attivata la politica rieducativa statale costruita sulla base del campo nomadi e delle classi speciali riservate a zingari dagli anni Sessanta agli anni Ottanta, lo stereotipo dello “zingaro asociale” si è diffuso ed ha generato il protrarsi di un’esclusione sostenuta e riproposta nel tempo dal governo locale e nazionale.

I saggi di Stefano Pasta e di Luana Collacchioni hanno il merito di porre in relazione le dinamiche di controllo, omologazione ed emancipazione delle minoranze attuate nel periodo dei totalitarismi e del razzismo novecentesco con l’impegno alla costruzione di una società inclusiva e democratica da sostenere e dirigere attraverso le pratiche educative nel tempo presente. Per comprendere le conclusioni a cui i due autori ci conducono, può essere utili richiamare alla memoria le vicende legate alla Conferenza di Evian del 1938. La suddetta conferenza si svolse dal 6 al 15 luglio del 1938 presso l’omonima località francese bagnata dal lago Lemano. L’incontro fu organizzato da Roosevelt, all’epoca presidente degli Stati Uniti, per discutere con le altre nazioni della possibilità di accogliere i profughi ebrei che fuggivano dalla persecuzione nazista. La conferenza si concluse con un insuccesso, poiché nessuno degli Stati europei acconsentì ad elevare le quote di rifugiati previste per il proprio territorio in quell’anno. È noto che una gran parte di quegli stessi profughi in fuga nel 1938 furono, pochi anni dopo, le vittime dei campi di sterminio nazisti. Siamo tornati alla metà del Novecento e alle vicende legate allo sterminio su base razziale che rappresentano l’esperienza a partire dalla quale si sono ricostruite e rifondate le democrazie del Ventesimo secolo. La riflessione di Stefano Pasta individua chiaramente come i campi di sterminio abbiano rappresentato l’anello finale di una catena di azioni che ha preso il via dalla conflittualità tra maggioranza e minoranze, tra *insider* ed *outsider*: il suo testo permette di cogliere le continuità storiche con le vicende di altri profughi che oggi fuggono dalla guerra o dalla fame (Le Galès, King e Vitale 2017, 428-450). Dal Duemila, lo Stato italiano ha introdotto una serie di leggi legate al tema della Memoria che hanno permesso di edificare luoghi preposti alla didattica della Shoah, ma l’esperienza narrata da Pasta, cioè l’ospitalità data presso il Binario 21 ai rifugiati giunti a Milano, rappresenta anch’essa un’iniziativa con importanti implicazioni educative a livello sociale. Il Binario 21 è infatti la banchina della stazione centrale di Milano dal quale partivano i vagoni piombati carichi di deportati, ma oggi è anche sede di un memoriale sorto con finalità di formazione educativa. Il percorso didattico del binario 21 di Milano inizia di fronte a una stele all’ingresso dell’edificio che riporta la parola «indifferenza». La vicenda dell’accoglienza dei profughi nel presente è diventata una nuova occasione educativa proposta all’intera comunità cittadina milanese, in particolare alle scuole ma non solo, e ha prodotto come effetto un’accoglienza integrata con il tessuto sociale del capoluogo lombardo, perché è stata saldamente legata alla memoria della sofferen-

za della deportazione vissuta durante il regime fascista in quella stessa città.

Esiste un'ultima questione che è necessario affrontare e che è possibile esprimere attraverso uno scomodo interrogativo: è giusto richiamarsi oggi alle vicende di segregazione, deportazione e sterminio del passato per utilizzarle come chiave di lettura educativa nel presente, oppure si cade in un'eccessiva semplificazione di eventi che rischia di far cadere simili iniziative nella strumentalizzazione del passato?

Liliana Segre, ex deportata ebrea ad Auschwitz, oggi impegnata nell'attività di testimonianza con le scuole presso il Binario 21, ha fornito il proprio punto di vista: «Quando l'uomo viene disprezzato e la dignità umana viene colpita, ogni uomo conta, per cui se ricordare la Shoah farà aprire oggi qualche porta, sarà stata utile anche questa similitudine».

In questo senso, il percorso educativo verso la valorizzazione della memoria personale e collettiva cui si richiama il saggio di Luana Collacchioni permette di cogliere un ultimo dato storicamente connotato: la storia sociale dell'educazione dimostra che innovazione, sperimentazione e stimolo al cambiamento sono stati spesso introdotti nel contesto sociale dall'azione emancipatrice di minoranze.

A Berlino, presso il centro di documentazione e didattica sorto nella villa di Wannsee, il luogo in cui, nel gennaio del 1942, il nazismo conteggiò definitivamente gli ebrei d'Europa, per determinarne lo sterminio, Elke Gryglewski, responsabile della didattica per la memoria dei crimini del nazismo, ricorda costantemente ai visitatori che nelle società multiculturali la narrazione della memoria e della storia non può essere univoca; per trasformarsi in percorso educativo ed essere assimilata realmente da studenti europei, arabi, africani, americani ha prima bisogno dell'intervento della «pedagogia del riconoscimento». Non esiste costruzione di alcun percorso socio-educativo legato alla tolleranza in Europa, se prima non si strutturano le premesse del riconoscimento della storia delle differenti comunità e minoranze che oggi coabitano su un medesimo territorio nazionale. Gryglewski individua questa premessa come l'unica strada per attenuare il conflitto tra comunità discordanti e da questo punto di vista, i percorsi della storia sociale dell'educazione rappresentano lo strumento in grado di svelare la trama complessa che ha unito e diviso maggioranza e minoranze all'interno di un medesimo contesto storico.

### *Bibliografia*

Bauman, Zygmunt. 1992. *Modernità e Olocausto*. Bologna: il Mulino.

Betti, Carmen, Giulia Di Bello, Flavia Bacchetti, Gianfranco Bandini, Umberto Cattabini e Pietro Causarano. 2009. *Percorsi storici della formazione*. Milano: Apogeo editore.

Bravi, Luca. 2007. *Rom e non zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative sotto il regime fascista*. Roma: Cisu.

Cambi, Franco. 2006. *Le pedagogie del Novecento*. Bari-Roma: Laterza.

Covato, Carmela. 2007. *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.



- Fiamingo Cristiana e Elisa Giunchi. 2009. *Muri, confini, passaggi*. Milano: Giuffré.
- Gryglewski, Elke. 2013. *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palastinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*. Berlin: Metropol-Verlag.
- Le Galès Patrick e Tommaso Vitale. 2015. “Diseguaglianze e discontinuità nel governo delle grandi metropoli. Un’agenda di ricerca.” *Territorio*, n. 74.
- Le Galès Patrick, Desmond King e Tommaso Vitale. 2017. “Assimilation, Security, and Borders in the Member States”. In Desmond King & Patrick Le Galès, eds. 2017. *Reconfiguring European States in Crisis*. Oxford: Oxford University Press.
- Mantegazza, Raffaele. 2008. *L’educazione e il male*. Milano: Franco Angeli.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1979. *Storia sociale dell’educazione*. Milano: Principato.
- Ulivieri, Simonetta e Roberta Pace. 2013. *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Vitale, Tommaso. 2008. “Politiche locali per i rom e i sinti, fra dinamiche di consenso e effettività eugenetica.” In Amendola Adalgiso, Bazzicalupo Laura, Chicchi Federico, Tucci Antonio, a cura di 2008. *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione*. Macerata-Roma: Quodlibet.