

Justice system and juvenile deviance after the Covid-19 pandemic. Educational paths between school promotion and re-education

Giustizia e devianza minorile dopo la pandemia Covid-19. Percorsi alternativi tra promozione scolastica e rieducazione

Emanuela Guarcello^a, Giulia Gozzelino^b

^a *Università di Torino*, emanuela.guarcello@unito.it

^b *Università di Torino*, g.gozzelino@unito.it

Abstract

Starting from the concept of social justice and from universal children's rights (UN, 1989), the contribution questions the role of education in enhancing the originality and uniqueness of each one and in restoring responsibility and dignity to fragile (Milani, 2019), difficult (Bertolini, 1993) and deviant (Vico, 1988) young people. In a complex contemporaneity, tested by pandemic's sufferings and restrictions, the pedagogical look underlines the importance of reconstructing – starting from school – promotional, capacitating and justice-oriented paths. Deviant acts are read in the light of a broad social responsibility. We propose the empowerment of an educating community (Agazzi, 1968) aimed at participation, dialogue (Freire, 2002) and assumption of an active and inclusive citizenship. The juvenile penal system is collectively rethought, favouring diversion from prosecution, mediation, reparation and probation strategies.

Keywords: social justice; education; school; juvenile penal system; citizenship.

Sintesi

Partendo dal concetto di giustizia sociale e dai diritti universali delle bambine, dei bambini e degli adolescenti (UN, 1989), il contributo si interroga sul ruolo dell'educazione nel valorizzare l'originalità e l'unicità di ciascuno e nel restituire responsabilità e dignità ai soggetti fragili (Milani, 2019), difficili (Bertolini, 1993) e devianti (Vico, 1988). In una contemporaneità complessa, provata dalla sofferenza e dalle restrizioni della pandemia, lo sguardo pedagogico sottolinea l'importanza di ricostruire, a partire dalla scuola, percorsi promozionali, capacitanti e orientati alla giustizia. Si rileggono gli atti devianti alla luce di un'ampia responsabilità sociale e si propone l'empowerment di una comunità educante (Agazzi, 1968) volta alla partecipazione, al dialogo (Freire, 2002) e all'assunzione di una cittadinanza attiva e inclusiva per ripensare collettivamente il sistema penale minorile privilegiando deviazioni dall'accusa, strategie di mediazione, di riparazione e di messa alla prova.

Parole chiave: giustizia sociale; educazione; scuola; giustizia penale; cittadinanza.

1. Giustizia come senso del processo educativo: una sfida per il post-pandemia

La giustizia, da un punto di vista pedagogico, prima ancora di essere osservata e descritta nel suo articolarsi entro un *sistema* istituzionale e di pratiche deve essere concepita e problematizzata per il suo *senso* valoriale (Brezinka, 1986/1989; Levinas, 1971/1977; Reboul, 1989/1997; Ricœur, 2005/1995; 2001/2007). Un senso che ne fa la ragione in nome della quale l'educare trova il proprio senso come processo di promozione del cambiamento dell'uomo e del mondo nella direzione del rispetto della loro dignità e della loro sempre ulteriore emancipazione in senso umano (Freire, 1996/2004). È un'emancipazione che se da un lato è presa di coscienza e liberazione dalle condizioni che ostacolano il proprio cambiamento, dall'altro lato è al contempo tensione e capacitazione (Nussbaum, 2011) a intervenire nel mondo nella pienezza delle proprie capacità e nell'originalità del proprio progetto di vita (Arendt, 1954/1991).

Il legame inscindibile tra giustizia e originalità – è infatti la giustizia a fare del percorso educativo un percorso progettato affinché ciascuno possa intervenire nel mondo per la propria e più piena unicità – rende conto del nesso irrinunciabile tra la giustizia stessa e la devianza. Una devianza che – richiamando Giuseppe Vico (1988) – è da intendersi come una sana *divergenza eticamente orientata*. Infatti è proprio la giustizia a orientare il percorso educativo affinché si impegni ad allestire quelle esperienze che, mentre promuovono la divergenza di ciascuno, al contempo creano le condizioni più favorevoli per scongiurare o per superare situazioni di marginalità e di esclusione, di violenza e di delinquenza – dunque di devianza come marginalità patologica (Barone, 2020a).

Un percorso educativo così impegnato nella costruzione di contesti capacitanti, in grado di far triangolare le dimensioni della giustizia, dell'originalità e della devianza, deve essere ripensato. Infatti, non può né essere 'concentrato' unicamente entro gli *spazi* della rieducazione della devianza intesa come estrema espressione di disagio e di comportamento delinquenziale e criminale – quindi gli spazi penitenziari minorili –, né essere posticipata nei *tempi* ormai tardivi di un recupero impervio *relegato* alle fasi adolescenziali e giovanili. Deve essere piuttosto avviato in modo *precoce* quindi nel tempo dell'infanzia, orientato in senso *universale e inclusivo* ossia rivolto a tutti i bambini e alle bambine negli spazi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e infine condotto su un piano autenticamente *promozionale* "delle risorse e delle potenzialità dei minori" che si dimostri capace di superare la "retorica discorsiva della prevenzione" (ibidem).

Questo ripensamento non è certo inedito.

Trova fondamenta autorevoli in quelle esperienze scolastiche che hanno visto nella scuola, e in particolare nel suo carattere – con Cesare Scurati (2003) – di *elementarità*, la concreta possibilità per tutti i bambini e le bambine di emancipazione e quindi di giustizia sociale (Meirieu, 2018/2019, 2011/2015). A partire da sguardi epistemologici di volta in volta diversi – più orientati in senso positivista o idealista, in senso pragmatista, personalista o cognitivo-costruttivista¹ – la scuola ha individuato a più riprese la leva di questa possibilità

¹Sono orientamenti che richiamano il corpus teoretico e le pratiche relativi ad alcuni tra i più significativi programmi e le maggiori riforme che hanno segnato la storia della scuola dalla Restaurazione ad oggi. Il riferimento va ai programmi della scuola elementare a partire dal 1988 con Aristide Gabelli (Gabelli, 1992), proseguendo con il 1923 e i programmi di Giuseppe Lombardo Radice (Lombardo Radice, 1958), per passare attraverso i programmi della Commissione Washburne del 1945 (Dewey, 1929; Washburne, 1970), proseguendo con i programmi del 1955

di emancipazione e di giustizia nella promozione di quello che ancora oggi rimane – per la pedagogia – l’occasione di “pensare in grande” (Fabbri, 2019, p. 69): la capacità di *giudicare da sé*.

Una capacità di giudicare che vede nelle parole del maestro Alberto Manzi (Farné, 2020) una traduzione tanto poetica quanto significativa. Sono le parole che il maestro romano, la cui prima esperienza di insegnamento avviene proprio nell’istituto carcerario “Aristide Gabelli”, dedica ai bambini di quinta elementare nel 1976: “Spero che abbiate capito quello che ho sempre cercato di farvi comprendere: NON RINUNCIATE MAI, per nessun motivo, sotto qualsiasi pressione, AD ESSERE VOI STESSI. Siate sempre padroni del vostro senso critico, e niente potrà farvi sottomettere. [...] Perciò avanti serenamente, allegramente, con quel macinino del vostro cervello SEMPRE in funzione; [...] con onestà, onestà, onestà, onestà, e ancora onestà, perché questa è la cosa che manca oggi nel mondo, e voi dovete ridarla; e intelligenza, e ancora intelligenza, e sempre intelligenza, il che significa prepararsi, il che significa riuscire sempre a comprendere, il che significa sempre riuscire ad amare, e... amore, amore” (Manzi, 1976).

Questo ripensamento pur non essendo inedito, è oggi sollecitato con forza e con urgenza da una nuova sfida.

È una sfida che rimette in gioco l’anima classica della giustizia e la pone in dialogo con nuove scene sociali e planetarie da riorientare nel senso della promozione della dignità di tutti e di ciascuno. Infatti, dalla scena della Restaurazione e dell’Unità d’Italia alla scena delle Guerre Mondiali e delle Rivoluzioni Industriali arriviamo, con quel *bagaglio* sulle spalle, alla scena della pandemia Covid-19 – oggi – e del post Covid-19 – nell’immediato domani: “Nelle famiglie povere [...] i figli [...] subiscono le ingiustizie e le disuguaglianze di un sistema che non sa affiancare, sostenere e promuovere i talenti di tutti, specialmente nelle situazioni di emergenza. Le famiglie in povertà assoluta o relativa sono anche quelle che hanno pochissimi mezzi a disposizione per contrastare l’isolamento sociale dei propri figli e della famiglia determinato dall’attuale situazione di *lockdown*” (Milani, 2020, p. 446).

2. Fenomenologia di un vulnus: “sistema giustizia”, esperienza scolastica e devianza minorile durante il lockdown

Proprio questo isolamento rappresenta una delle condizioni a partire dalle quali ricostruire la fenomenologia di un vulnus che la pandemia da Covid-19 ha contribuito ad esacerbare: il vulnus della devianza minorile (Milani, 1995) intesa nel senso del disagio e della marginalità patologica. È un vulnus che nuovamente – anche nella scena del Covid-19 – richiama sia il legame tra giustizia, originalità e devianza sia il ruolo cruciale in esso giocato dalla scuola. Infatti un fattore che si ritiene abbia contribuito a esacerbare il vulnus della devianza è rappresentato dalla repentina ‘trasfigurazione’ dello spazio scolastico. Una trasfigurazione che ha curvato l’esperienza scolastica in senso digitale aprendo la didattica a interessanti forme di innovazione, ma al contempo confinando parte dei bambini e delle bambine entro la *discomfort zone* del “digital divide” (Milani, 2020, p. 446) e dell’“isolamento” sociale, emotivo e anche – spesso – familiare (Tilli, 2020, p. 77).

(Maritain, 1942/1966; Agosti, 1948) e arrivando ai programmi del 1985 (Bruner, 1990/1992; Scurati, 1984) e del 2003 (Bertagna, 2004).

Non sono pochi gli studi che, in questi stessi mesi, hanno ricostruito il fenomeno a partire da angoli visuali diversi e da un focus di lettura sia nazionale sia internazionale.

A livello nazionale, il recentissimo Report della Direzione centrale della polizia criminale sul fenomeno della devianza minorile (2020) indica l'isolamento come condizione che in particolare ha influito sulle condotte devianti durante il lockdown esacerbandole, con particolare riguardo sia agli atti di inosservanza della legge consumati sul web e sui social media (accesso abusivo al sistema informatico o telematico, istigazione al suicidio, detenzione di materiale pornografico, frode informatica,...) sia ai vissuti di disagio alimentati da esperienze di violenza incontrate "errando", senza limiti spazio-temporali, nel web stesso. Un vulnus, quello della devianza, confermato anche dall'indagine condotta dall'IRCCS "Gaslini" e dall'Università degli Studi di Genova (Uccella, De Carli, & Nobili, 2020). L'indagine fotografa una situazione minorile segnata – sempre per via della condizione di isolamento – da problematiche comportamentali diffuse sulla quasi totalità del campione analizzato e riconducibili anche a stati di irritabilità e di malessere personale profondo. Problematiche che la ricerca riconduce alla trasfigurazione della scuola in senso esclusivamente digitale, per via della smaterializzazione degli spazi di esperienza e di relazione in presenza a cui i più giovani hanno risposto frequentemente – tra le mura domestiche – con comportamenti aggressivi a loro volta potenzialmente letti come eventuale preludio di patologie legate allo stress post-traumatico².

Infatti, pur se l'esperienza del lockdown non deve essere in assoluto demonizzata poiché può anche essere letta, come sostenuto dal Centro ricerche educative su infanzie e famiglie CREIF, nei termini di un'"occasione per un nuovo nutrimento" dei bambini e delle loro famiglie (Casadei, 2020, p. 87)³, è sempre lo stesso Centro – nel Dossier "*Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*" (Gigli, 2020) – a porre in evidenza il legame tra la trasfigurazione digitale della scuola, l'isolamento di bambini e i possibili fenomeni di disagio e sofferenza:

"bambini e bambine, ragazzi e ragazze [...] in molti casi, hanno subito le conseguenze dell'aumento delle disuguaglianze sociali e i disagi del *digital divide*. Il Covid-19 ha accentuato alcune tendenze già in atto nella nostra società, rendendole emergenze, e ci costringe a ripensare urgentemente le modalità di prendersi cura degli individui più giovani" (Casadei, 2020, p. 90).

Un vulnus rilevato non solo a livello nazionale ma anche a livello internazionale. Lo studio "We want to learn" (2020), condotto in collaborazione tra Unesco, Unicef e Banca Mondiale, conferma il rapporto tra scuola, isolamento e devianza dei bambini e delle bambine: "The effects of extended school closures on students and teachers, combined with lockdowns and economic instability, have been substantial" (p. 43). In particolare, gli effetti legati all'isolamento sono da ricondurre sia più specificamente alle difficoltà di apprendimento, alle lacune nell'acquisizione delle skills didattiche e al problema del

² Già ora stiamo assistendo alle drammatiche conseguenze di un aumento del disagio adolescenziale, una delle quali è rappresentata dall'aumento dei tentativi di suicidio e dei suicidi portati a termine dagli adolescenti, crescita che non ha riscontro nei numeri fino a prima registrati dalla sanità -in questo caso torinese- rispetto al fenomeno (Martinengo, 2020).

³ Un'esperienza interessante in tal senso è rappresentata dal documentario "*La scuola a casa*" (Ronchi & Corradi, 2020) che narra l'esperienza di una scuola primaria durante il lockdown.: www.indire.it/2020/11/02/la-scuola-a-casa-il-documentario-che-racconta-il-vissuto-di-docenti-e-alunni-durante-il-lockdown/ (ver. 10.12.2020).

“dropout and disengagement” (p. 27) sia più in generale ai disagi mentali ed emotivi che possono alimentare la devianza stessa.

Il rapporto tra scuola, isolamento e devianza dei bambini e delle bambine (Alban Conto, Akseer, Dreesen, Kamei, Mizunoya, & Rigole, 2020) che il lockdown ha posto all’attenzione delle politiche educative internazionali non fa che confermare quanto già emerso in altre situazioni di emergenza sanitaria. Ad esempio, la chiusura prolungata della scuola nel periodo 2013-2014 in Africa aveva posto il mondo educativo di fronte allo stesso *vulnus*: l’aumento del fenomeno dei *dropouts* e dell’insuccesso scolastico, dei rischi della violenza e dell’abuso, della perdita dei riferimenti parentali, delle gravidanze precoci e indesiderate, del lavoro minorile e dell’incuria (Bakrania et al., 2020; Bandiera et al., 2019; Evans & Popova, 2015; Selbervik, 2020). Ancora dopo i successivi sei anni gli effetti negativi generatisi nel connubio tra chiusura della scuola e pandemia erano evidenti: “these increase risks and further deepen existing learning inequalities in vulnerable households, where the resources to support children are scarce” (Alban Conto et al., Akseer, Dreesen, Kamei, Mizunoya & Rigole, 2020, p. 7; Duryea & Levinson, 2007; Glick, David, & Walker, et al., 2016).

3. Ripensare percorsi educativi sostenibili: la promozione del “sistema giustizia” a partire dalla scuola primaria

Senza cadere in visioni semplicistiche che tracciano una consequenzialità lineare e deterministica tra devianza e isolamento sociale oppure tra devianza e sospensione della scuola in presenza, il quadro ricostruito permette di argomentare a favore della natura non solo problematica ma oggi emergenziale del rapporto tra giustizia, originalità e devianza che la pandemia ha contribuito a esacerbare. Un’esacerbazione manifestatasi in forme che meno si presentano nel classico “fuori” delle strade e dei quartieri, ma che piuttosto esplodono nel “dentro” delle mura domestiche e dei confini senza spazio e senza tempo del web.

Il *vulnus* della devianza minorile esacerbato dalla pandemia Covid-19 impegna quindi la pedagogia in una sfida. Lavorare a un ripensamento del “sistema giustizia” ossia delle sue istituzioni e delle sue pratiche, affinché si pongano in modo significativo ed efficace sia a *promozione* di una devianza intesa come divergenza “sana” ed equilibrata sia a *rieducazione* di una devianza intesa come disagio e marginalità patologica. Sono due livelli – quello della promozione e della rieducazione – che solo se concepiti in una costante *inclusione* possono restituire il contenuto, gli spazi e i tempi di un percorso educativo capace di essere realmente sostenibile dopo la pandemia da Covid-19 e di prendersi cura di quel *vulnus* che il Covid-19 stesso ha esacerbato.

Se “la pandemia offre anche delle lezioni, che unite alle conoscenze fornite dalla ricerca, permettono di tratteggiare le direzioni per costruire un necessario, nuovo e unitario welfare per i bambini” (Milani, 2000, p. 56), allora il *vulnus* della devianza non può più essere trattato scotomizzando i due estremi del “sistema giustizia”: la scuola e l’istituto carcerario, così come il benessere o il disagio “*in erba*” e la condotta delinquenziale o criminale. Infatti, solo partendo dal primo macro-livello promozionale della scuola è possibile incidere costruttivamente anche sul secondo più interno micro-livello rieducativo del sistema carcerario – e su tutte le articolazioni del rieducare “prima” di esso presenti.

Prendendo avvio dal primo macro-livello promozionale, il ripensamento di percorsi educativi sostenibili a partire dalla scuola primaria permette di focalizzare la riflessione su

due ordini di questioni. La prima questione è rappresentata dal rapporto tra sostenibilità dei percorsi educativi e fascia 6-11 anni. La seconda questione è rappresentata dalle proposte educative che l'analisi dell'esperienza pandemica ha portato a emersione.

In particolare la prima questione, di *ordine strutturale*, permette di chiarire che il ripensamento dei percorsi educativi scolastici è posto entro la cornice della sostenibilità (Malavasi, 2010). In questo senso è un ripensamento orientato verso percorsi educativi realmente capaci (Ferrante, Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2019) di promuovere e tutelare la giustizia in senso ampio – sociale, ambientale, alimentare, economica, etc. Una promozione e una tutela realizzate attraverso il fattivo esercizio del pensiero critico e attraverso esperienze che esercitino efficacemente un pensare, un sentire e un agire volti a rendere il bambino e la bambina a tutti gli effetti in grado di definirsi per la loro originalità. Una definizione che non solo non metta a rischio il proprio futuro e quello del mondo (Luhmann, 1990), ma che lavori affinché entrambi fioriscano nella loro pienezza (Nussbaum, 2006). Se questa è la dimensione centrale di tutti i gradi scolastici, in relazione al vulnus della devianza esacerbato anche per via delle derive di *digital device* e di isolamento è proprio la “scuola primaria” (Bruschi & Perissinotto, 2020, p. XVII) a configurarsi come lo spazio emergenziale entro il quale il vulnus stesso può ulteriormente degenerare, con il rischio di un’ “*esplosione*” negli anni successivi.

La seconda questione, di *ordine euristico e critico*, permette di ancorare il ripensamento dei percorsi educativi scolastici agli esiti più attuali di ricerca rispetto al lockdown e alle proposte di contrasto al disagio e alla devianza nel post-Covid-19. A livello internazionale lo studio di Unicef, Unesco e Banca Mondiale, edito nell'ottobre 2020, permette di ricostruire, in particolar modo, tre proposte operative. La prima proposta – richiamabile a cornice delle seguenti – si centra sulla priorità di una gestione locale dei percorsi educativi, da differenziarsi a seconda degli specifici bisogni rilevati.

La seconda proposta si centra sull'importanza di pensare ad “*additional supports to mitigate learning losses*” che si sono frequentemente verificate proprio a seguito del periodo di lockdown, individuando anche nuove strategie valutative sensibili al problema e che permettano di orientare in senso personalizzato i percorsi di supporto.

La terza proposta è focalizzata sui servizi di supporto psicosociale e di salute mentale per bambini e per genitori proprio al fine di contrastare e superare i disagi emersi nel periodo pandemico.

Sono proposte che tuttavia non esauriscono il senso di un ripensamento che voglia e possa incidere realisticamente sulla capacità della scuola di *promuovere ogni bambino* in senso pieno e umano. Infatti i percorsi educativi dovrebbero essere ripensati non solo – temporaneamente e funzionalisticamente – con riguardo alle risorse e agli strumenti scolastici ma *in primis* e più radicalmente con riguardo alla figura dell'insegnante (Bertagna, 2020) e dovrebbero farlo per lo meno sotto due profili: il profilo del suo ruolo educativo e il profilo organizzativo-didattico. Proprio l'esperienza pandemica e il vulnus che essa ha esacerbato in termini di disagio e devianza – per non essere stati vissuti “in vano” – dovrebbero infatti divenire la leva per un reale e fecondo – sostenibile – cambiamento rispetto alla concezione dell'insegnante.

Un insegnante che, se è concepito per il suo *ruolo educativo*, è colui che sa introdurre in modo “gioioso” e “serio” alla cultura (Scurati, 2003) e al contempo sa promuovere il pieno compimento del bambino, senza la necessità di scotomizzare le sue competenze psicologiche, antropologiche, sociologiche delegandole ad altrettanti specialisti. Senza negare l'efficacia dell'intervento specialistico nelle situazioni che emergono per la loro

stra-ordinarietà e gravità, l'insegnante è già in sé padrone di quelle stesse competenze che compongono in modo integrato il suo profilo professionale e che permettono di osservare il bambino senza frazionarlo a sua volta in una molteplicità di sguardi non sempre coerenti e integrati tra loro.

Un insegnante che, se pienamente valorizzato sotto l'*aspetto organizzativo e didattico*, può lavorare a un ripensamento degli spazi e dei tempi scolastici. È un ripensamento che in primo luogo può incidere sugli spazi e sui tempi riorganizzandoli attraverso la proposta di esperienze educative che possano essere frequentate, anche facoltativamente, nel corso di parte del periodo estivo permettendo ai bambini e alle bambine di lavorare in forme laboratoriali a piccoli gruppi, secondo approcci personalizzati e basati sull'esperienza. È un ripensamento che in secondo luogo può rileggere la didattica online per definire opportune pratiche miste che possano essere un valido supporto per includere nel percorso scolastico quei bambini che per periodi non brevi sono e saranno tenuti all'isolamento per necessità sanitarie ancora connesse alla situazione pandemica oppure per altre rilevanti problematiche sanitarie che comportino una prolungata permanenza presso la propria abitazione.

Questo cambiamento rispetto alla concezione dell'insegnante, senza voler essere esaustivo rispetto ai molteplici aspetti che hanno interrogato la capacità della scuola primaria di promuovere la giustizia durante e dopo la pandemia, vuole proporsi come occasione per una trasformazione sostenibile ed eticamente orientata: "Si tratta di comprendere – con l'esercizio critico del pensiero – le nostre individuali e collettive "tentazioni", e le loro ricadute sulla esistenza nostra, dei nostri figli, di tutti gli altri. E, se si vuole, dire basta. Cambiando passo. "Desiderandolo, il cambiamento!" (Contini, 2020, p. 17).

Si tratta di comprendere le nostre "*tentazioni*" – come donne e uomini di scuola – di evitare l'attraversamento dei problemi e quindi di rimuoverli, di rimanere fermi in un immobilismo tanto rassicurante quanto asfittico, di considerare impensabile ciò che non è irrealistico ma che è solamente ancora impensato. Si tratta di valutare le ricadute di queste "tentazioni" nell'esacerbare quel vulnus di disagio e di devianza, di sentirne il peso dentro di noi, di farcene preoccupare e quindi di assumerne la responsabilità. Si tratta infine di mettersi "in cammino" (Freire, 1977/1979) desiderando, con volontà e con capacità, di lavorare all'emancipazione non solo del bambino ma anche della scuola. Senza questa emancipazione non "cambierà il passo" della promozione della giustizia per tutti e soprattutto per quei bambini la cui originalità rischia giorno dopo giorno di sprofondare nel vulnus di una devianza sofferente e fin anche criminale.

4. Il sistema carcerario minorile: limiti e rischi ai tempi della pandemia Covid-19

Il movimento verso un'educazione alla giustizia dentro e fuori dalla scuola per una trasformazione sociale e comunitaria pare ancora più urgente se si volge lo sguardo alla situazione dei minori all'interno delle strutture carcerarie.

Centinaia di migliaia di minorenni sono posti nel mondo in condizione di detenzione e sono esposti – in questo momento storico – a un elevato rischio di contrarre il Covid-19 e a un'ulteriore compressione dei loro diritti.

Molti di loro vivono in spazi angusti e sovraffollati, con nutrizione, assistenza sanitaria e igienica scarse, in condizioni che possono facilmente favorire la diffusione di malattie

contagiose come il Covid-19. Un'epidemia in una di queste strutture potrebbe esplodere in qualsiasi momento. I minori detenuti sono più soggetti degli altri a incurie, abusi e violenze di genere, soprattutto se la capacità del personale di sicurezza nel prestare assistenza è limitata per effetto dell'epidemia o delle misure di contenimento del virus.

In molti paesi del mondo bambini e ragazzi sono coinvolti nel sistema di giustizia minorile o in custodia cautelare, detenuti per il loro status di migranti o per altri motivi di carattere amministrativo, prigionieri a causa di conflitti armati, per motivi di sicurezza nazionale, per il proprio attivismo politico o per i diritti umani, o semplicemente per il fatto di convivere con genitori detenuti.

Diversi governi non stanno affrontando la sicurezza dei bambini detenuti nella loro risposta al Covid-19 (Human Rights Watch HRW, 2020). I dati disponibili indicano che il virus continua a colpire in modo particolare le strutture chiuse come comunità, residenze e carceri. I detenuti sono particolarmente vulnerabili alle infezioni a causa della stretta vicinanza e di una maggiore incidenza di condizioni mediche sottostanti. L'accesso all'acqua, ai servizi igienici e ai servizi medici di base è spesso scarso e in molti paesi, le carceri sono gravemente sovraffollate.

È noto che solo circa 20 paesi nel mondo hanno rilasciato bambini dalle strutture di detenzione nel tentativo di limitare l'impatto del Covid-19. Un'indagine globale sui resoconti dei media ha rilevato che, in confronto, detenuti adulti sono stati rilasciati in almeno 79 paesi in risposta alla pandemia. Mentre in Afghanistan, Ciad, Indonesia e Sud Sudan i bambini sono stati esplicitamente inclusi negli ordini di rilascio, nella maggior parte degli altri paesi sono stati esclusi.

Negli Stati Uniti, il *Marion Correctional Institute* dell'Ohio ha registrato uno dei più alti tassi di infezione da Covid-19 al mondo: oltre l'80% dei 2.000 detenuti adulti della prigione è risultato positivo al virus e il centro di detenzione minorile dello stesso Stato, ha registrato la positività di quasi la metà dei bambini detenuti.

In Italia, anche il carcere è luogo di diffusione del virus, colpito duramente dalla seconda ondata della pandemia di Covid-19: i numeri sono cresciuti nell'Autunno 2020, rispetto alla primavera con migliaia di positività registrate tra operatori e detenuti. Sono stati registrati casi in quasi la metà degli istituti del Paese e – nelle situazioni peggiori – si sono verificati focolai interni ai penitenziari; i contagi sono avvenuti anche fra le persone in isolamento e hanno coinvolto alcuni bambini in carcere con le loro madri e minori detenuti (Antigone, 2021).

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action e UNICEF (2020) hanno rilanciato un appello affinché i minorenni detenuti vengano rilasciati. Si richiede ai governi e alle autorità competenti di rilasciare urgentemente tutti i bambini e ragazzi che possono essere custoditi in sicurezza presso le proprie famiglie o di ricorrere a misure alternative al carcere quali le case-famiglia, l'affidamento alla famiglia allargata e altre forme di assistenza familiare o comunitaria. È stata inoltre richiesta una moratoria immediata ai nuovi ingressi nei centri di detenzione minorile.

Quali azioni è possibile intraprendere per tutelare i bambini deprivati della propria libertà nel corso della pandemia? Quali soluzioni alternative abbiamo a disposizione? Quali rischi devono ancora correre i minori detenuti nel nome del controllo e della sicurezza sociale? “I diritti dei bambini alla protezione, alla sicurezza e al benessere devono essere garantiti in ogni contesto, anche e soprattutto nel corso di crisi come quella che il mondo sta affrontando oggi. E il miglior modo per garantire i diritti dei minorenni detenuti, in questa pandemia, è il loro rilascio” (Fore, 2020, p. 2).

5. Uno sguardo pedagogico alla giustizia minorile per una svolta necessaria

L'attuale pandemia può permetterci di affrontare i limiti della detenzione minorile e istituire nuovi sistemi di giustizia in grado di accogliere il disagio, il disadattamento, la devianza e di promuovere cambiamento sociale e rieducazione tenendo conto delle responsabilità collettive e comunitarie e mettendo fine all'isolamento e alla reclusione dei soggetti marginali. La detenzione può essere stressante e pericolosa, comporta privazioni fisiche, emotive e intellettuali a cui anche gli adulti resilienti hanno difficoltà a far fronte. Per i bambini e i ragazzi, quindi, è probabile che la detenzione abbia un effetto particolarmente grave e duraturo. Questo è il motivo per cui dovrebbero essere detenuti solo come ultima risorsa e per il più breve tempo possibile. Al di là del tipo di struttura di detenzione e delle divisioni tra adulti e bambini e tra uomini e donne, quando i bambini sono detenuti c'è sempre un rischio per la loro salute, per il loro benessere e per la loro sicurezza non solo nel presente, ma anche in futuro. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi che crescono in detenzione devono affrontare una dura lotta per diventare adulti adeguati alla società e integrati. Insieme alla detenzione aumentano i rischi di violenza, di abbandono e di sfruttamento che per molti minori sono ulteriori difficoltà da sopportare (ICRC, 2017).

Il superiore interesse dei minori dovrebbe sempre essere al centro del sistema di Giustizia e le alternative alla detenzione dovrebbero costantemente essere privilegiate. Gli standard minimi delle Nazioni Unite riassunti nelle Regole di Pechino stabiliscono una serie di opzioni non detentive per i bambini che affrontano atti criminali. Sono incluse la *diversion*, deviazione dall'accusa e dalla detenzione per contenere gli effetti desocializzanti e criminogeni dell'etichettamento legati alla vicenda processuale e sanzionatoria, l'istituto della messa alla prova e le strategie di mediazione e di riparazione per incanalare i minori in processi adeguati all'età, focalizzati sull'educazione e sulla responsabilità, inseriti nella comunità. Questo può significare tenere i minori nel loro ambiente familiare (ove possibile) oppure introdurre strategie di affidamento e/o protezione. I minori possono essere inseriti in programmi di istruzione, di formazione professionale, di lavoro socialmente utile, di apprendistato, in percorsi di riabilitazione e in altre forme di sostegno sociale. In tutti i casi, dovrebbero essere alternative alla detenzione volte a coinvolgere la famiglia e la comunità in processi equi che rispettino i diritti e le esigenze delle ragazze e dei ragazzi e i loro migliori interessi (ibidem).

Le scelte politiche sull'utilizzo dei fondi europei detti *Recovery Fund* – che saranno in parte destinati alla Giustizia e al sistema penitenziario – dipendono anche dallo sguardo che le discipline sociali e le Scienze dell'Educazione riescono a offrire – in questo momento storico – alla cittadinanza europea e italiana. Antigone (2020) sottolinea come sia un'occasione da non sprecare con soli piani di edilizia penitenziaria ma da sfruttare con creatività e investimenti nel campo delle risorse umane. Una vera ripartenza è possibile solo in una società coesa e capace di farsi carico di tutti i suoi componenti, con politiche organiche di inclusione rivolte anche alle fasce più deboli e capaci di sottrarre alle politiche penali un'ampia fascia di coloro che oggi affollano le carceri italiane, innanzitutto rispetto alla gestione dei minori, delle madri detenute con figlie e figli e delle persone afflitte da dipendenze.

Con Barone (2020b) consideriamo la difficoltà di “comprendere e empatizzare con la storia difficile di un minore che commette un reato. Soprattutto quando il reato colpisce il nostro immaginario, nei termini di una violenza irrazionale e gratuita che ci pare ingiustificabile e da condannare” (p.161). Ne sono validi esempi le violenze contro le persone, gli abusi fisici e sessuali, le aggravanti razziali e di genere. Le nostre leggi ci richiamano però a

percorsi che abbiano il fine di educare e di rendere responsabili i minori, pronti al rientro nella comunità e nella società.

Seguendo Milani (2005), il lavoro educativo in carcere è sottoposto a fortissimi condizionamenti: è l'esito di un incontro negativamente connotato lontano dalla libertà e dalla reciprocità che dovrebbero caratterizzare il rapporto tra minore e educatore/educatrice; è segnato dalle contraddizioni delle istituzioni totali che spersonalizzano gli individui; i tempi e gli spazi dedicati ai rapporti educativi sono insufficienti e inadeguati; il vincolo giudiziario e le dinamiche di controllo e di punizione frenano la progettualità e la segregazione blocca l'intenzionalità e l'apertura alla comunità (Milani, 2005, pp.180-185).

Inoltre le attività educative e le sperimentazioni virtuose trovano spazi marginali rispetto a una realtà carceraria ancora troppo spesso improntata alla punizione e alla chiusura. Si può ulteriormente sottolineare come il sistema penale approfondisca la separazione tra vittima e reo e le rispettive comunità di riferimento, aggravi la lacerazione dei legami sociali prodotta dal reato, e possa esacerbare tra le parti sentimenti di vendetta o di rivalsa. Esso produce stigmatizzazione ed esclusione sociale, lascia irrisolto il motivo del conflitto e impone un oblio – come avviene attraverso la prescrizione – che fa della vittima un soggetto processuale insoddisfatto, inchiodato irrimediabilmente al ruolo di parte lesa che chiede invano giustizia (Mannozi, 2019).

Rimarchiamo quindi come traguardi relativi alla risoluzione dei conflitti, all'attivazione di relazioni costruttive, alla progettualità e al reinserimento sociale siano raggiungibili in maniera più realistica ed efficace fuori dal carcere e dentro la comunità. Con Bertolini (1993; Bertolini & Caronia, 2015) rileggiamo gli atti devianti, compiuti dai *ragazzi difficili*, come atti comunicativi che implicano una dimensione di intenzionalità e di responsabilità, ma anche un bisogno di ascolto, di riconoscimento e di posizionamento. Essi sono allo stesso tempo atti contingenti rispetto alla complessità familiare, sociale, economica, materiale, culturale vissuta. Considerando le conseguenze della povertà educativa (Save the Children, 2014; 2017; 2018; Milani, 2020), della deprivazione e della manipolazione sociale subite dai minori autori di reato talvolta cresciuti in contesti di marginalità estrema e spesso portatori di una vulnerabilità negata e di una fragilità inespressa (Milani, 2019), sembra opportuno riportare gli atti devianti sotto una responsabilità più ampia – che non riguarda il singolo – ma l'intera comunità la quale deve sentirsi chiamata ad assumere un ruolo di educazione, di riparazione e di restituzione comune. Sottolineiamo ancora la necessità di una strategia dialogica e comunitaria tesa a rafforzare il tessuto sociale, unire, organizzare e ricercare sintesi culturale e scambio: “non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione” (Freire, 2002, p. 78); non è dentro il carcere che ragazze e ragazzi hanno la possibilità di ripensare i propri orizzonti di significato, ma intessendo nuove relazioni e un dialogo sociale all'interno della comunità. La vocazione all'umanizzazione “è negata nell'oppressione” (ivi, p. 28) e nella violenza carceraria mentre percorsi alternativi che consentano l'aspirazione alla libertà e alla giustizia, permettono il recupero dell'umanità rubata.

È tempo di orientarsi verso una differenziazione del sistema sanzionatorio. Le misure alternative al carcere costano meno di un decimo (degli oltre cento euro al giorno spesi per la detenzione) e hanno un significativo impatto nella lotta alla recidiva e negli obiettivi di recupero sociale dei condannati. L'Europa e l'Italia hanno la possibilità di investire in termini di innovazione, di sperimentazione sociale, di spazi e di reti, di diritti e di opportunità, di risorse umane qualificate. Le misure alternative producono sicurezza – solo lo 0.5% di coloro che scontano una misura alternativa commette nuovi reati – (Antigone,

2020); al contrario, il carcere aumenta il rischio di recidiva e introduce i minori in un ambiente di deprivazione, di punizione, di isolamento sociale che allontana la possibilità di cambiamento e di rieducazione.

La detenzione dei minori disumanizza ragazze e ragazzi e la nostra società in generale; permettere esperienze diverse (che prevedano la sperimentazione di altre parti di sé, la riscoperta di risorse sociali nascoste, l'utilizzo di competenze latenti e l'assunzione di responsabilità) consentirebbe l'avvio di un percorso di liberazione autentica e di trasformazione del nostro mondo.

Lo sguardo pedagogico può oggi guidare la nostra società nel permettere a chi ha commesso reato di cambiare prospettiva insieme alla comunità e non in solitudine, abbandonando maschere, scudi e scegliendo la via della *cura*, della parola, della reciprocità. Attraverso un nuovo coinvolgimento relazionale ed emotivo, ragazze e ragazzi autori di reato hanno la possibilità di sganciarsi dalle precedenti immagini di sé e di aumentare il loro senso di autostima e di autoefficacia, per intrecciare le loro vite e le loro narrazioni con quelle degli altri e per impegnarsi in nuovi progetti esistenziali.

La nostra società deve oggi interrogarsi sul livello di giustizia raggiunto, reagire con rabbia agli esempi di ingiustizia e mettersi all'opera per correggerli e per migliorare (Bauman & Tester, 2002); essa deve promuovere una responsabilità diffusa e una comunità educante (Agazzi, 1968) che miri alla cura, alla presa in carico collettiva della fragilità (Milani, 2019), al rafforzamento del tessuto sociale e che diffonda pratiche di mediazione, di ricomposizione, di empowerment e di convivenza.

6. Conclusione

Ripensare i percorsi educativi in tema di devianza minorile a partire da una visione che coglie il rapporto di implicazione tra la promozione scolastica e la rieducazione non solo è una scelta possibile ma è anche *la* scelta che può fare di quegli stessi percorsi occasioni irrinunciabili di giustizia.

Una giustizia che promuove e non solo ripara; una giustizia orientata “verticalmente” in senso valoriale e non solo “orizzontalmente” in funzione risarcitiva; una giustizia che trasforma e si trasforma e non solo esegue e applica; una giustizia che si fa spazio entro il quale proprio la pandemia Covid19 Covid-19 – con le sue preoccupanti derive di disagio e di marginalità – può essere al contempo generativa di un ripensamento tanto eticamente significativo quanto potenzialmente efficace.

Non resta che cambiare passo e mettersi in cammino.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A. (1968). *La pedagogia sociale come teoria e prassi della «società educante»*. Brescia: La Scuola.
- Agosti, M. (1948). *Didattica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). Covid-19: Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising

Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss. In *Innocenti Working Paper* 2020-13. UNICEF.

- Antigone. (2020). *Per un nuovo sistema penitenziario, non per nuovi penitenzieri. Le proposte di Antigone per un uso razionale e costituzionalmente orientato del recovery fund nel sistema penitenziario*. Roma: Antigone. <https://www.antigone.it/upload2/uploads/docs/AntigoneRecovery%20Fund.pdf> (ver. 15.12.2021)
- Antigone. (2021). *XVII rapporto sulle condizioni di detenzione. Covid e pandemia in Italia*. Roma: Antigone. <https://www.rapportoantigone.it/diciassettesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/covidCovid-e-pandemia-in-italia/> (ver. 15.12.2021)
- Arendt, H. (1954/1991). La crisi dell'istruzione. In Id., *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Milano: Garzanti. (Original work published 1954).
- Bakrania, S. C., Chávez, C., Ipince, A., Rocca, M., Oliver, S., Stansfield, C., & Subrahmanian, R. (2020). Impacts of Pandemics and Epidemics on Child Protection Lessons learned from a rapid review in the context of Covid-19. In *Office of Research – Innocenti Working Paper WP* 2020-05. Florence: UNICEF.
- Bandiera, O., Buehren, N., Goldstein, M., Rasul, I., & Smurra, A. (2018). The economic lives of young women in the time of Eebola : Lessons from an Empowerment Program. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31219> License: CC BY 3.0 IGO. (ver. 15.12.2021).
- Barone, P. (2020a). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Milano: Guerini Scientifica.
- Barone, P. (2020b). Orizzonti possibili per nuove soggettività: generare cambiamenti educativi nel lavoro con i minori in ambito penale. In G. Pagano F. Sabatano (Eds.), *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità* (pp. 161-169). Milano: Guerini Scientifica.
- Bauman, Z., & Tester, K. (2002). *Società, etica e politica. Conversazioni con Zygmunt Bauman*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (Nuova edizione, Eds: Barone P. e Palmieri C.). Milano: Franco Angeli.
- Brezinka, W. (1986/1989). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma: Armando. (Original work published 1986).
- Bruner, J. (1990/1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1990).
- Bruschi, B., & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Bari-Roma: Laterza.

- Casadei, R. (2020). L'emergenza sanitaria e il digiuno dalle abitudini: occasione per nuovo nutrimento o per altre dipendenze? In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19 – riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 87-91). CREIF. <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covidCovid-19-riflessioni-pedagogiche> (ver. 15.12.2021).
- Contini, M. (2020). "Tentazioni virali": prima, durante, dopo. In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19 – riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp.14-17). CREIF. <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covidCovid-19-riflessioni-pedagogiche> (ver. 15.12.2021).
- Dewey, J. (1929). *My Pedagogical Creed*. Washington, DC: Progressive Education Association.
- Duryea, S., David L., & Deborah L. (2007). Effects of Economic Shocks on Children's Employment and Schooling in Brazil. *Journal of Development Economics*, 84(1), 188–214.
- Evans, D. K., & Popova, A. (2015). Orphans and Ebola: estimating the secondary impact of a public health crisis. In *Policy Research Working Paper, no. WPS 7196*, 1. Washington, DC: World Bank Group.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Farné, R. (2020). Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola. In M. Aglieri & A. Augelli (Eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 31-40). Milano: FrancoAngeli.
- Fore, H. (2020) *Rilasciare i minorenni detenuti. Misura urgente per scongiurare il Covid-19*. UNICEF.
- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (Eds.). (2019). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- Freire, P. (1977/1979). *Pedagogia in cammino*. Milano: Mondadori. (Original work published 1977).
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (1996/2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA. (Original work published 1996).
- Gabelli, A. (1992). *Il metodo di Insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Glick, P. J., David, E. S., & Walker, T. F. (2016). Household Shocks and Education Investment in Madagascar. In *Political Economy - Development: Public Service Delivery eJournal*, 78(6), 792–813. 2016.
- HRW. Human Rights Watch (2020), *Human Rights Dimensions of Covid-19 Response*. [hrw.org/news/2020/03/19/human-rights-dimensions-covid-19-response#_Toc35446581](https://www.hrw.org/news/2020/03/19/human-rights-dimensions-covid-19-response#_Toc35446581) (ver. 15.12.2021).
- ICRC. International Committee of the Red Cross (2017). *Children and detention*. Ginevra: International Committee of the Red Cross.

- Levinas, E. (1971/1977). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book. (Original work published 1971).
- Lombardo Radice, G. (1958). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Firenze: Edizioni Remo Sandrone.
- Luhmann, N. (1990). *Comunicazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi, P. (Ed.). (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: Educatt.
- Manzi, A. (1976). *Lettera ai bambini di quinta elementare*. www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/01/Alberto-Manzi-letterabimbiquinta-1976.pdf (ver. 15-12-2021).
- Mannozi, G. (2019). *La diversion: gli istituti funzionali all'estinzione del reato tra processo e mediazione*. Firenze: disCrimen.
- Maritain, J. J., (1942/1966). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola. (Original work published 1942).
- Martinengo, M. T. (2020). Emergenza psichiatrica tra gli adolescenti. Boom di tentativi di suicidio. *La Stampa*, 12 dicembre 2020. www.lastampa.it/topnews/edizioni-locali/torino/2020/12/12/news/emergenza-psichiatrica-tra-gli-adolescenti-boom-di-tentativi-di-suicidio-1.39650539 (ver. 15.12.2021).
- Meirieu, P. (2011/2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: Franco Angeli. (Original work published 2011).
- Meirieu, P. (2018/2019). *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando. (Original work published 2018).
- Milani, L. (1995). *Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milani, L. (2005). L'educatore nelle strutture carcerarie: ambiguità e dilemmi di una professione al confine. In A. Ascenzi & M. Corsi (Eds.), *Professione educatori/formatori* (pp. 141-219). Milano: Vita e Pensiero.
- Milani, L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *Metis*, 9(1), 1–16.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. In *Education Sciences & Society*, 2, 444–457.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge-Massachusetts-London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge-MA: Harvard University Press.
- Report della Direzione centrale della polizia criminale sul fenomeno della devianza minorile* (2020). www.interno.gov.it (ver.15.12.2021).
- Reboul, O. (1989/1997). *La filosofia dell'educazione*. Roma: Armando. (Original work published 1989).

- Ricœur, P. (1995/2005). *Il Giusto. Vol. 1*. Cantalupa (TO): Effatà. (Original work published 1995).
- Ricœur, P. (2001/2007). *Il Giusto. Vol. 2*. Cantalupa (TO): Effatà. (Original work published 2001).
- Ronchi, R., & Corradi, M. (2020). La scuola a casa. www.indire.it/2020/11/02/la-scuola-a-casa-il-documentario-che-racconta-il-vissuto-di-docenti-e-alunni-durante-il-lockdown/ (ver. 15.12.2021).
- Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children. (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf> (ver. 15.12.2021).
- Save the Children. (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia onlus. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf> (ver. 15.12.2021).
- Scurati, C. (1984). La scuola elementare tra presente e futuro. In *Vita e Pensiero*, 5, 48–54.
- Scurati, C. (2003). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Selbervik, H. (2020). Impacts of school closures on children in developing countries: Can we learn something from the past?. *Chr.Michelsen Institute. May 2020*. <https://www.cmi.no/publications/7214-impacts-of-school-closures-on-children-in-developingcountries-can-we-learn-something-from-the-past> (ver. 15.12.2021).
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action & UNICEF. (2020). *Technical Note: Covid-19 and Children Deprived of their Liberty*. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/technical-note-covidCovid-19-and-children-deprived-their-liberty> (ver. 15.12.2021)
- Tilli, C. (2020). Famiglie e minori alla prova del Covid-19. In M. Sanfelici, L. Giu & S. Mordegli (Eds.), *Il servizio sociale nell'emergenza Covid-19* (pp. 71-95). Milano: FrancoAngeli.
- Uccella, S., De Carli, F., & Nobili, L. (2020). Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia. www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf (ver. 15.12.2021).
- UN (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. 20 novembre 1989, New York. <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/> (ver. 15.12.2021).
- UNESCO, UNICEF & The World Bank (2020). *We want to learn? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: Unesco.
- Vico, G. (1988). *Educazione e devianza*. Brescia: La Scuola.
- Washburne, C. (1970). La riorganizzazione dell'istruzione in Italia. In *Scuola e città*, 6-7, 273–277.