Oltre le famiglie "buone" e le famiglie "cattive": devianza, responsabilità educativa e pratiche di tutela.

Monja Taraschi*

Riassunto

L'articolo propone una rilettura critica del rapporto tra famiglia e devianza minorile, evitando semplificazioni deterministiche e superando la dicotomia tra "buone" e "cattive" famiglie. Avvalendosi dell'approccio bioecologico e della sociologia delle family practices, lo studio inquadra il minore nel suo ecosistema di sviluppo e la famiglia nelle sue pratiche quotidiane, mettendo in luce la natura situata della responsabilità educativa. Vengono esaminati tre snodi tematici centrali: l'abuso dei mezzi di correzione nei processi educativi familiari; i reati culturalmente motivati e i conflitti tra cornici valoriali, con particolare attenzione alla tutela dei diritti del minorenne; l'esperienza "Liberi di scegliere" come esempio emblematico di interazione tra famiglia, contesto sociale e istituzioni educative.

Parole chiave: *cultura dell'illegalità; processi intergenerazionali; tutela del minorenne.*

Beyond "Good" Families and "Bad" Families: Deviance, Educational Responsibility, and Protection Practices

Abstract

The article offers a critical re-reading of the relationship between family and juvenile deviance, avoiding deterministic simplifications and moving beyond the dichotomy between "good" and "bad" families. Drawing on the bioecological approach and the sociology of family practices, the study situates the minor within his or her developmental ecosystem and the family within its everyday practices, highlighting the situated nature of educational responsibility. Three central thematic nodes are examined: the abuse of corrective means in family educational processes; culturally motivated crimes and conflicts between value frameworks, with particular attention to the protection of the minor's rights; and the "Liberi di scegliere" experience as an emblematic example of the interaction among family, social context, and educational institutions.

Keywords: *culture of illegality; intergenerational processes; protection of the minor.*

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Civitas educationis, a. XV, n. 1, giugno 2026 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222334332 • DOI: 10.7413/2281-9568170
© 2026 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. Famiglia, educazione e devianza

L'affermazione di Daniel Gottlieb Moritz Schreber[1]:

> Se abituiamo il bambino al buono e al giusto, lo prepariamo a compiere poi il buono e il giusto […] Se si lascia che le abitudini sbagliate prendano radice, il bambino viene facilmente posto in pericolo […] non avrà più il potere di sopprimere l'abitudine sbagliata. (1858: 60)

restituisce con particolare efficacia una visione educativa, tipica tra il XIX secolo e il primo Novecento, ricondotta, in una lettura critica successiva, alla cosiddetta *pedagogia nera* (Riva, 1993; Cambi, 2006; Miller, 2007; Rutschky, 2015; Perticari, 2016; Borruso, 2017; Fabbri, 2022: 11). Questo paradigma attribuiva all'abitudine, alla disciplina e alla correzione un ruolo centrale nella formazione morale del soggetto, nella convinzione che il "bene" potesse essere incorporato attraverso la ripetizione e il controllo, fino a diventare una disposizione stabile, sottratta alla riflessività e alla scelta consapevole. In tale prospettiva, l'educazione non era pensata come accompagnamento verso l'autonomia, bensì come processo di normalizzazione, volto a prevenire la deviazione mediante l'anticipazione coercitiva delle condotte ritenute socialmente desiderabili.

All'interno di questo orizzonte storico, la famiglia assumeva una funzione eminentemente normativa e preventiva: ad essa veniva affidato il compito di "abituare al bene", neutralizzando sul nascere inclinazioni ritenute pericolose o disordinate. La possibilità stessa della devianza veniva così ricondotta a una presunta insufficienza educativa del contesto familiare, mentre la trasgressione era interpretata come l'esito di abitudini "sbagliate" radicate precocemente e ormai difficilmente emendabili[2]. Tale impianto teorico, pur collocato nel proprio tempo, ha esercitato un'influenza duratura sulle rappresentazioni sociali della famiglia, contribuendo a consolidare una lettura dicotomica che oppone famiglie capaci di educare correttamente a famiglie ritenute incapaci o inadeguate. Si è così affermata la contrapposizione tra famiglie considerate "buone", in grado di assicurare uno sviluppo armonico e trasmettere valori prosociali, e famiglie "cattive" o carenti, ritenute responsabili dell'insorgere di identità devianti. Tale dico-

1 D.G.M. Schreber (1808-1861) fu un medico tedesco che, nella seconda metà dell'Ottocento, elaborò e diffuse un modello di pedagogia familiare centrato sulla disciplina, sull'obbedienza e sul controllo del corpo infantile, ampiamente circolato nel contesto culturale ed educativo del suo tempo.

2 Un esempio emblematico di tale impostazione è rappresentato dall'inchiesta condotta tra il 1946 e il 1948 negli Istituti di correzione per minorenni delinquenti e nelle prigioni di donne dell'America latina, in numero complessivo di 169, concernenti venticinque paesi d'Europa, d'Asia, d'Africa, d'America nonché d'Oceania, che porta la studiosa Odette Philippon ad affermare che "la causa primordiale, e più diffusa della delinquenza giovanile è una deficienza familiare qualunque, dovuta a colpa o anche semplicemente disgrazia" (Philippon, 1956: 66).

tomia è ben radicata nel senso comune e talvolta nelle prassi istituzionali, ma risulta pedagogicamente fuorviante, perché semplifica processi educativi complessi e presuppone un nesso causale lineare tra contesto familiare ed esito comportamentale (Perillo, 2024: 238-245). In realtà, la devianza non è un tratto innato né un destino inevitabile, ma il prodotto di molteplici interazioni educative e sociali. Lo sviluppo dell'individuo è influenzato da una costellazione di fattori (Scabini & Galimberti, 1986: 93-96; Pati, 1992: 29-31; Ricci & Resico, 2010; Chello, 2019: 115-122; Moro, 2025: 557; Corbi *et al.*, 2023: 131).

Non sorprende, dunque, che nel dibattito sulle origini della devianza minorile la famiglia abbia storicamente occupato un ruolo centrale (Ashley, 1940; Toby, 1957; McCord, 1982; Ainsworth *et al.*, 1966; Glueck S. & Glueck E., 1966; Despert, 1967; Spitz, 1969; Bandini & Gatti, 1972; Bowlby, 1967, 1973, 1982; Ardigò, 1977; Bairon & Le Blanc, 1977; Rankin, 1983; Hirschi, 1983; Johnson, 1986; De Leo, 1990, 1998; Miller, 1991; Ferguson, 1992; Towberman, 1994; Sturniolo, 1996; Sabatano, 2011: 69-72). Ancora oggi, di fronte a un atto criminale commesso da un minorenne, l'opinione pubblica e le istituzioni tendono istintivamente a rivolgere lo sguardo al contesto familiare, alla ricerca di cause, responsabilità o carenze educative. A partire dalla seconda metà del Novecento, tuttavia, è emerso un contro-movimento teorico che mette in discussione spiegazioni causali e deterministiche della devianza minorile, aprendo a una lettura pedagogica attenta ai processi, alle relazioni e ai significati. Il riferimento alle teorie dell'etichettamento, pur nate in ambito sociologico, assume qui un valore eminentemente educativo, evidenziando che l'identità deviante non deriva esclusivamente da carenze familiari, ma si costruisce anche attraverso sguardi, aspettative e pratiche istituzionali. Come mostrano Becker (1982) e Lemert (1981), la devianza non è una qualità intrinseca del soggetto, bensì il risultato di processi di definizione sociale che incidono profondamente sui percorsi educativi e sulle possibilità di riconoscimento.

Un contributo decisivo in chiave pedagogica è offerto dal pensiero di Piero Bertolini, che invita a leggere la devianza come esperienza esistenziale e relazionale, rifiutando ogni riduzione colpevolizzante del contesto familiare. La pedagogia della devianza, in questa cornice, non ricerca cause univoche, ma si interroga sulle condizioni educative che possono favorire o ostacolare i processi di crescita, di responsabilizzazione e di cambiamento – in altri termini, su una responsabilità educativa situata nelle concrete relazioni di vita. La famiglia non è dunque intesa come origine esclusiva del disadattamento, bensì come uno dei contesti educativi in cui si intrecciano risorse e fragilità, possibilità e limiti (Bertolini & Caronia, 2015: 49-50; Izzo *et al.*, 2003). Anche gli approcci ecologici allo sviluppo, come quello elaborato da Urie Bronfenbrenner (1986), rafforzano questa lettura, sottolineando la necessità di considerare il minore all'interno di una pluralità di ambienti educativi interconnessi. In tale quadro, la contrapposizione tra famiglie "buone" e famiglie "cattive" appare non solo teoricamente fra-

gile, ma anche pedagogicamente problematica: rischia di cristallizzare le identità, di alimentare la stigmatizzazione e ostacolare interventi educativi realmente orientati alla comprensione e all'inclusione.

Occorre, allora, piuttosto interrogarsi su *come* e *perché* certi contesti familiari contribuiscano all'emergere di condotte trasgressive nei minori, mentre altri fungano da fattore protettivo (Barone, 2011: 180; Bertolini & Caronia, 2015; Formenti, 2014; Milani, 2018: 13). Significativamente, il Preambolo della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*[3] recita: "il fanciullo, per il pieno e armonioso sviluppo della sua personalità, deve crescere in un ambiente familiare in un clima di felicità, di amore e di comprensione", attribuendo particolare attenzione al contesto familiare (Ardesi, 2004: 15). Inoltre, l'art. 18 della Convenzione impegna gli Stati a garantire il riconoscimento del principio secondo cui entrambi i genitori hanno una responsabilità comune nell'educazione e nello sviluppo del figlio. Si delinea così la necessità di una corresponsabilità educativa, che nella letteratura psicopedagogica recente è stata definita anche come "cogenitorialità" (McHale, 2010; Pati, 2014; Vinciguerra, 2015; Merenda, 2017; Parricchi, 2020, 2022; Salvò & Milani, 2025: 122) e come bigenitorialità nel nostro ordinamento (legge 54/2006). In continuità con tali principî, il Consiglio d'Europa (REC [2006]19) ha promosso il paradigma della "genitorialità positiva", invitando gli Stati a sostenere le responsabilità genitoriali attraverso interventi di *parenting support*. Tali interventi possono collocarsi sia in una prospettiva preventiva e universalistica (*pull approach*), rivolta a tutte le famiglie, sia in una prospettiva mirata ai bisogni specifici (*push approach*), privilegiando la valorizzazione delle risorse familiari rispetto a letture centrate sui *deficit* (Milani, 2018: 114). Secondo Bronfenbrenner, il minore ha bisogno di "una buona ecologia umana e sociale", poiché è al suo interno che possono formarsi relazioni familiari positive e di sostegno. La teoria bioecologica dello sviluppo offre uno schema integrativo per collocare la famiglia all'interno di un sistema di influssi multilivello: nessun minorenne cresce in un vuoto sociale, la famiglia è sempre immersa in un tessuto di influenze più ampie. Lo sviluppo individuale è influenzato dall'interazione continua tra caratteristiche personali e ambientali, in una serie di cerchi concentrici che vanno dal microsistema (famiglia, pari, scuola) fino al macrosistema culturale (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1991; Perillo, 2018: 53; Milani, 2010, 2018). Ne consegue che il medesimo stile genitoriale o comportamento può avere esiti differenti a seconda del *contesto ecologico* in cui si situa. In quest'ottica, la famiglia non è più vista come causa unica e lineare della devianza, bensì come parte di una rete di concause e influenze reciproche: si superano le spiegazioni monofattoriali e si riconosce la complessità sistemica anche della genesi della devianza minorile.

3 Approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176.

Questa consapevolezza teorica implica un cambio di prospettiva: non esistono famiglie intrinsecamente "cattive" in senso assoluto, così come non esistono famiglie perfettamente "buone". Esistono piuttosto situazioni educative più o meno favorevoli, contesti familiari più o meno capaci di rispondere ai bisogni evolutivi, sempre in interazione con altri contesti[4].

Oltre l'etichetta semplicistica di "famiglia cattiva", ci invita ad andare anche il contributo di David Morgan e delle *family practices* (1996; 2011). Se l'approccio ecologico evidenzia la complessità dei sistemi di sviluppo, Morgan suggerisce di ripensare radicalmente il concetto stesso di "famiglia", passando da una visione statica e sostanzialista della famiglia a una visione processuale basata sull'idea di *doing family*, ovvero il "fare famiglia" attraverso pratiche quotidiane e relazioni dinamiche tra i suoi membri. In questa prospettiva, ha poco senso parlare di famiglia "buona" o "cattiva" in termini assoluti; occorre piuttosto analizzare le pratiche familiari concrete: ciò che le famiglie fanno, come interagiscono, quali valori trasmettono, come affrontano problemi e conflitti. Il concetto stesso di *pratiche familiari* richiama l'attenzione sulla fluidità della vita familiare e sulla necessità di collegare le prospettive di chi agisce all'interno della famiglia con quelle di chi osserva dall'esterno, intrecciando biografie individuali e contesto storico-sociale. In altri termini, *fare famiglia* significa mettere in atto *routine*, rituali, forme di comunicazione e modelli educativi che, nell'insieme, definiscono l'identità familiare. Il modo in cui i genitori gestiscono la quotidianità, comunicano le regole, manifestano affetto o controllano le frequentazioni dei figli rientra nelle *family practices* ed è spesso più rilevante – per quanto concerne gli esiti comportamentali – della struttura familiare in sé (Sità, 2014: 79; Morgan, 1996). Ad esempio, una famiglia socialmente ben inserita potrebbe adottare pratiche educative autoritarie o negligenti (famiglia "apparentemente buona" con pratiche problematiche); viceversa, famiglie segnate da disagio economico o da trascorsi giudiziari possono esprimere cure affettive intense e valori prosociali (famiglia "stigmatizzata come cattiva", ma con risorse positive). Ciò che conta, quindi, non è un giudizio aprioristico sull'intero nucleo, ma l'analisi puntuale di come quella famiglia interagisce con il minore e con l'ambiente: supporto emotivo fornito, le modalità di controllo e supervisione, i modelli comportamentali offerti, reti di aiuto attivate, la qualità della comunicazione, la coesione interna, ecc.[5]

4 A titolo esemplificativo, si richiama il recente e ampiamente mediatizzato caso della "famiglia del bosco" di Palmoli (Abruzzo), divenuto emblematico delle tensioni tra scelte educative familiari non convenzionali e intervento istituzionale a tutela del minore. In chiave ecologica, il caso può essere letto come conflitto tra microsistema familiare, ritenuto adeguato dai genitori, e macrosistema socio-istituzionale, che ha attivato servizi sociali e autorità giudiziaria in relazione a scuola, socializzazione e sicurezza abitativa.

5 Si richiama ancora il caso della "famiglia nel bosco" di Palmoli menzionato nella precedente nota, in quanto esso consente di spostare lo sguardo dall'evento in sé alle pratiche familiari concrete, offrendo un riferimento attuale per riflettere criticamente su come vengono lette e valutate, in sede istituzionale, forme di vita educativa che si discostano dai modelli familiari prevalenti.

La pedagogia familiare contemporanea insiste, dunque, sulla necessità di interventi volti a rafforzare le pratiche educative funzionali all'interno delle famiglie, piuttosto che colpevolizzare o "etichettare" le famiglie stesse (Daly, 2013; Milani, 2009, 2018: 188; Premoli, 2014: 161; d'Agnese & Perri, 2016: 228; Sità, 2022). In termini epistemologici, ciò significa passare da una logica lineare di causa-effetto ("famiglia cattiva causa figlio cattivo") a una logica complessa e relazionale, in cui il comportamento deviante del minore è letto come sintomo di un malessere sistemico. Tale malessere non è generato solo dalla famiglia, ma può riflettere rotture nelle relazioni scuola-famiglia, influenze di sottoculture devianti, mancanza di supporti sociali; viceversa può essere amplificato se la famiglia adotta a sua volta pratiche inadeguate nel tentativo di fronteggiarlo. In quest'ottica, ogni famiglia può esprimere potenzialità educative (famiglia come risorsa) ma anche fattori di vulnerabilità (famiglia come fattore di rischio), spesso compresenti. La sfida pedagogica sta nel potenziare le prime e intervenire sui secondi.

Appare chiaro che superare la contrapposizione tra famiglie "buone" e famiglie "cattive", comporti l'adozione di un approccio pedagogico critico alla devianza minorile, che sposti l'attenzione dalle facili colpevolizzazioni familiari all'analisi delle pratiche educative reali e riconosca la responsabilità educativa come fenomeno situato e condiviso nel contesto socio-familiare. Il presente contributo si muove in questa prospettiva: nei paragrafi successivi tale chiave di lettura verrà applicata ad alcuni scenari emblematici, mostrando come questa postura teorica permetta di rileggere in modo diverso il rapporto tra famiglia e condotte devianti.

2. Quando l'educazione si trasforma in abuso

Un ambito in cui la sottile linea tra "buone" e "cattive" pratiche familiari emerge con evidenza è quello dell'"esercizio della disciplina" e dell'"uso dei mezzi di correzione". Tutti i genitori si trovano, prima o poi, a dover gestire infrazioni alle regole, comportamenti trasgressivi o ribelli da parte dei figli. La modalità con cui la famiglia reagisce a queste situazioni ha un impatto significativo sulla formazione dell'identità del minore. In Italia, l'ordinamento giuridico riconosce esplicitamente i limiti oltre i quali la "correzione" diventa abuso[6]. L'art. 571 del codice penale punisce l'abuso dei mezzi di correzione o di disciplina: "Chiunque abusa dei mezzi di cor-

6 La giurisprudenza è ormai unanime nel precisare che il termine *correzione* va assunto come sinonimo di *educazione*. Cass. Pen., 9 gennaio 2004, n. 4934. Tuttavia, dal punto di vista pedagogico l'assimilazione tra correzione ed educazione non può essere accolta in senso pieno e immediato. L'educazione infatti non può essere ridotta a una risposta alla trasgressione, ma si configura come un processo intenzionale, relazionale e continuo, finalizzato alla promozione dell'autonomia, della responsabilità e del riconoscimento del soggetto in formazione. Ne consegue che l'equiparazione tra correzione ed educazione può essere assunta solo come criterio interpretativo in ambito giuridico,

rezione o di disciplina in danno di una persona sottoposta alla sua autorità […] è punito, se dal fatto deriva il pericolo di una malattia nel corpo o nella mente". Tale disposizione sancisce un principio di rilievo non solo giuridico, ma anche pedagogico: l'educazione non può mai legittimare pratiche che mettano in pericolo l'integrità fisica o psichica del minore. Non si tratta, dunque, semplicisticamente di affermare che il "fine educativo non giustifica i mezzi", bensì di ribadire che in ambito pedagogico fini e mezzi devono mantenersi coerenti e congruenti. Un obiettivo educativo orientato alla crescita, alla responsabilizzazione e al rispetto della persona non può essere perseguito attraverso strumenti violenti, umilianti o lesivi della dignità del soggetto in formazione. Tradizionalmente, in molte culture, si riteneva che una severa disciplina – talvolta persino corporale – fosse parte integrante dell'educazione dei giovani, "castigare per correggere" (Cavina 2007; Borruso, 2014; Taraschi, 2021). Oggi sappiamo che le punizioni corporali e le umiliazioni producono effetti contrari a quelli dichiaratamente educativi (Lucangeli 2019; Benelli 2020): possono generare nel minore aggressività, paura, bassa autostima, fino a vere e proprie patologie, oppure indurlo a riprodurre egli stesso comportamenti violenti (Corsi & Riva, 2013: 5; Riva, 2014: 48; Fabbri, 2016: 33; Cerrocchi & D'Antone, 2020: 120; Fabbri, 2022: 142-147)[7]. In questa prospettiva, il superamento delle pratiche punitive non rappresenta una rinuncia all'educazione, ma una sua ridefinizione in chiave relazionale e responsabilizzante, fondata sul riconoscimento del minore come soggetto di diritti e protagonista attivo del proprio percorso di crescita.

Un altro ambito che mette in crisi la categorizzazione semplicistica buone/cattive è quello dei reati culturalmente motivati. Con questa espressione si fa riferimento a quei comportamenti illegali che trovano giustificazione, almeno soggettiva, in valori, tradizioni o consuetudini proprie di specifici contesti culturali. L'incontro tra sistemi normativi differenti solleva questioni complesse sia sul piano giuridico sia su quello educativo, imponendo un delicato equilibrio tra comprensione culturale e tutela dei diritti fondamentali[8]. Il riferimento al relativismo culturale non può tradursi in una sospensione del giudizio etico-pedagogico, né nella neutralizzazione dei diritti della persona. Esistono dichiarazioni e strumenti giuridici interna-

mentre, sul piano pedagogico, essa va ricondotta entro una cornice più ampia che riconosca la complessità dei processi educativi e ne eviti semplificazioni riduttive.

7 La giurisprudenza italiana, per lungo tempo, ha discusso se per configurare l'art. 571 c.p. fosse necessario il dolo specifico (cioè l'intenzione di educare mediante quel mezzo violento). Oggi si ritiene che basti il dolo generico, ovvero la volontà cosciente di compiere l'atto lesivo, indipendentemente da finalità educative dichiarate. Cass. Pen., 3.5.2005, n. 16491.

8 Esempi di reati culturalmente motivati possono includere violenze legate all'onore, matrimoni forzati, mutilazioni genitali femminili. Si tratta di pratiche che in alcune comunità sono ritenute necessarie per preservare l'onorabilità della ragazza, ma nel nostro ordinamento costituiscono reato grave (l. 7/2006) e violazione dei diritti umani fondamentali.

zionali che affermano principî di valore universale, capaci di travalicare i singoli ordinamenti e di collocarsi all'interno di una visione umana e "umanizzante" di più ampio respiro. Documenti come la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* o la *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* non si esauriscono nella loro dimensione normativa o interpretativa, ma delineano una cornice valoriale di grande rilevanza pedagogica. In questa prospettiva, il rispetto delle differenze culturali non può mai legittimare pratiche che violino la dignità, l'integrità fisica o psichica e i diritti fondamentali del minore. La pedagogia è chiamata qui a svolgere un ruolo decisivo: non quello di negare o relativizzare le appartenenze culturali, ma di orientare i processi educativi verso l'interiorizzazione di valori condivisi, fondati sul riconoscimento della persona come fine e non come mezzo (Moscato, 1994: 9; Santelli Beccegato, 2003: 12; Portera, 2004: 161; Ardesi, 2004: 9-11; Milani, 2015: 14). Un relativismo culturale assunto in modo acritico rischia infatti di tradursi in una forma di deresponsabilizzazione educativa; se invece viene ricondotto entro una cornice di diritti universali, può offrire occasione di mediazione pedagogica e di costruzione di percorsi emancipativi.

Interessante è anche considerare che, all'interno di uno stesso paese, esistano *sottoculture* con sistemi di valori parzialmente divergenti da quelli dominanti, e come alcune famiglie si facciano portatrici di tali codici valoriali alternativi. In certi casi, i reati commessi da minori traggono origine da motivazioni culturali nel senso che rispecchiano credenze o consuetudini radicate nel contesto familiare e comunitario di appartenenza. Un esempio emblematico è dato dalle famiglie inserite in contesti di criminalità organizzata. In queste situazioni, il minore cresce spesso in un ambiente in cui l'illegalità è persino valorizzata: la fedeltà al clan, l'omertà, l'uso della violenza come strumento di risoluzione delle controversie possono essere presentati come *virtù* o necessità per la sopravvivenza. Qui la costruzione dell'identità deviante assume una valenza *collettiva e culturale*: il giovane può sviluppare un senso di appartenenza orgogliosa alla "famiglia" criminale, che ha propri codici d'onore e rituali, trovando in essa riconoscimento e *status*. La devianza non è vissuta come tale all'interno del gruppo familiare – non c'è conflitto di valori interno – mentre lo scontro avviene con la società esterna e le istituzioni. Tale dinamica rende particolarmente difficile l'intervento educativo, poiché implica la messa in discussione di intere cornici valoriali e interpretative apprese nella socializzazione primaria. A riguardo, un *case study* significativo, espressione anche dell'interazione tra famiglia, contesto sociale e istituzioni educative è rappresentato dal progetto *Liberi di scegliere*. Siamo di fronte a famiglie inserite in contesti di criminalità organizzata di stampo mafioso, in particolare la 'ndrangheta calabrese[9]. Come ha evidenziato Banfield (2010), introducendo il termine

9 Si tratta di un'iniziativa nata nell'ambito della giustizia minorile italiana, ispirata dall'attività del magistrato Roberto Di Bella. Operando in territori segnati da una forte presenza della criminalità organizzata, il giudice Di Bella ha promosso un approccio

di *familismo amorale*, all'interno di contesti sociali di tipo mafioso l'azione individuale è orientata esclusivamente alla massimizzazione dell'interesse e della forza della famiglia. In questa prospettiva, tutto ciò che contribuisce a rafforzare il gruppo familiare – compresi il furto, l'estorsione e il delitto – risulta moralmente giustificato, mentre, secondo l'interpretazione di Banfield, nessun principio etico esterno è in grado di porre un limite all'agire criminoso. La famiglia diviene così non soltanto il contesto affettivo primario, ma un vero e proprio spazio educativo, nel quale norme, valori e pratiche illegali vengono interiorizzati precocemente e presentati come funzionali, necessari o inevitabili.

È proprio in questa dimensione che si radica il meccanismo della riproduzione intergenerazionale di codici e pratiche illegali: i figli crescono apprendendo che l'illegalità non è una trasgressione, ma una modalità legittima di affermazione, di appartenenza e di sopravvivenza sociale. Parlare di "riproduzione" non implica un automatismo né un destino: descrive, piuttosto, una continuità educativa e ambientale che può restringere l'orizzonte delle alternative, soprattutto quando famiglia e contesto territoriale coincidono con una rete di opportunità illegali e con forti meccanismi di controllo sociale. In questo senso, interventi come *Liberi di scegliere* si collocano in un punto di frattura: non "salvano" per definizione, ma tentano di aumentare la libertà educativa del minorenne, producendo un microsistema alternativo (scuola, pari, adulti significativi, dispositivi di sostegno) e un mesosistema cooperativo tra autorità, servizi e comunità educante. La qualità pedagogica di questa frattura dipende da condizioni verificabili: ascolto e partecipazione del minorenne, progettualità educativa individualizzata, garanzia di stabilità e durata appropriata dell'accoglienza, tutela della continuità degli affetti ove possibile, e presenza di un progetto di reintegrazione/riunificazione o di autonomia che eviti che la separazione si trasformi in stigma o punizione simbolica.

3. Oltre la colpevolizzazione: genitori e figli tra sanzioni e responsabilità

Le riflessioni svolte finora conducono al cuore di una prima questione problematica: se la famiglia non può essere considerata, in termini automatici o deterministici, intrinsecamente colpevole delle condotte devianti del minore, per quale ragione l'intervento istituzionale viene così spesso percepito – e rappresentato – come una forma di "punizione" inflitta ai genitori?

innovativo: sottrarre i figli adolescenti delle famiglie mafiose al destino apparentemente segnato della carriera criminale, offrendo loro l'opportunità di scegliere un percorso di vita diverso, supportato dallo Stato e da reti educative. Da questa esperienza è scaturito prima un protocollo d'intesa e poi un progetto pilota, denominato appunto *Liberi di scegliere*, che ha fatto scuola a livello nazionale. Il cuore del progetto consiste in un *percorso educativo alternativo* per minori provenienti da contesti familiari mafiosi o gravemente devianti.

Una prima risposta va ricercata nella dimensione simbolica e sociale del giudizio. L'opinione pubblica e il discorso mediatico tendono infatti a costruire una lettura fortemente colpevolizzante della famiglia del minore autore di reato. Espressioni ricorrenti quali "Dove erano i genitori?" o "Se è successo, la colpa è della famiglia" alimentano una narrazione semplificata, fondata sulla ricerca di un responsabile adulto facilmente individuabile. Analoghe dinamiche possono emergere anche all'interno delle istituzioni educative, come la scuola, che talvolta reagiscono ai comportamenti problematici degli studenti assumendo un atteggiamento accusatorio verso le famiglie, generando conflitti anziché alleanze educative. Questa tendenza, culturalmente radicata e umanamente comprensibile perché rassicurante, entra tuttavia in tensione con la complessità dei fenomeni educativi e sociali, rischiando di produrre letture riduttive delle cause della devianza e di attivare dinamiche stigmatizzanti poco funzionali al recupero del minore.

Per evitare equivoci concettuali, è allora necessario distinguere con chiarezza il piano sanzionatorio dal piano della tutela. Sul piano giuridico, i procedimenti volti a verificare l'adeguato esercizio della responsabilità genitoriale e che possono condurre a misure di limitazione o decadenza della stessa non hanno natura afflittiva né configurano sanzioni nei confronti dei genitori. Essi costituiscono strumenti di protezione del minore, finalizzati a rimuovere condizioni di pregiudizio e a garantire il suo benessere psico-fisico ed evolutivo. In questa prospettiva, l'eventuale restrizione della responsabilità genitoriale non va letta come una "pena" inflitta all'adulto, bensì come una misura orientata a garantire al bambino o all'adolescente un contesto di vita sicuro, stabile e adeguato ai suoi bisogni (Ferrando, 2023; Galluzzo, 2024; Moro, 2025)[10].

Diversa è la dinamica che si attiva qualora, accanto ai procedimenti di tutela, emergano profili di responsabilità penale in capo ai genitori, ad esempio nei casi di abuso, maltrattamento, trascuratezza grave, concorso o istigazione. In tali situazioni, l'ordinamento opera su un piano distinto, nel quale l'eventuale sanzione riguarda il fatto-reato e le responsabilità individuali ad esso connesse. Confondere questi livelli – tutela del minore da un lato e sanzione dell'adulto dall'altro – rischia di indebolire l'analisi pedagogica, alimentando letture polarizzate: da un lato colpevolizzanti, dall'altro difensive.

La letteratura pedagogica ha da tempo chiarito che le misure di tutela dei minori non nascono con un intento punitivo nei confronti dei genitori, ma assolvono a una funzione eminentemente protettiva ed educativa (Formenti, 2000: 132-135; Lorenzini, 2012: 134; Premoli, 2014: 158). Provvedimenti quali l'affidamento del minore a un'altra famiglia, l'inserimento in comunità educative o la decadenza della responsabilità genitoriale non

10 In tale prospettiva si colloca anche la giurisprudenza della Corte EDU, che, nell'interpretazione dell'art. 8, par. 2, CEDU, riconduce il principio dei *best interests of the child* a possibile limite alle prerogative genitoriali, legittimando interferenze dell'autorità pubblica finalizzate alla tutela dei diritti e delle libertà del minore.

sono concepiti per "punire" la famiglia, bensì per mettere in sicurezza il minore quando il contesto familiare d'origine, per ragioni diverse, non è in grado di garantire condizioni di crescita adeguate o risulta esposto a gravi fattori di rischio. In situazioni estreme – come quelle che coinvolgono contesti mafiosi o criminali – l'allontanamento del minore e la sospensione o decadenza della responsabilità genitoriale rappresentano misure di salvaguardia necessarie, fondate sul principio del *best interest of the child*, sancito a livello internazionale[11]. Tale principio impone che la separazione dal genitore costituisca un'*extrema ratio*, da adottarsi esclusivamente quando sia indispensabile per prevenire un grave pregiudizio al fanciullo. Ne deriva che la libertà educativa dei genitori incontra un limite invalicabile nei diritti fondamentali dei minorenni; qualora tali diritti vengano sistematicamente compromessi, l'intervento di tutela diviene doveroso. È chiaro che ogni collocamento extra-familiare richiede verifiche periodiche e una progettualità che mantenga, per quanto possibile, l'obiettivo della riunificazione o comunque una traiettoria educativa leggibile e condivisa.

Ciò premesso, va tuttavia riconosciuto che l'esperienza concreta di tali misure è frequentemente vissuta dalle famiglie come profondamente dolorosa e simbolicamente punitiva. Nel progetto *Liberi di scegliere*, che prevede l'allontanamento dei minori da famiglie mafiose per interrompere la trasmissione intergenerazionale di una cultura dell'illegalità, la decisione di separare un figlio dal nucleo d'origine è spesso percepita dai genitori come una punizione affettiva estrema, assimilabile a una dichiarazione implicita di fallimento educativo. Più in generale, l'affidamento ai servizi sociali o l'inserimento in comunità disposto dall'autorità giudiziaria può essere interpretato come un messaggio di sostituzione della famiglia da parte dello Stato, producendo vissuti di umiliazione e stigmatizzazione. In questo senso, si genera una tensione tra la natura non punitiva della misura e il suo impatto simbolico ed emotivo sui genitori; tensione che non può essere elusa, ma compresa e governata pedagogicamente, trasformando una misura di protezione in un percorso di senso. In termini operativi, ciò implica sicuramente una preparazione della decisione con ascolto attivo e informazione comprensibile anche al minorenne, diversamente il progetto può trasformarsi, agli occhi del destinatario, in un dispositivo "che decide al posto suo", rafforzando vissuti di stigma e la narrativa "Stato contro

11 Ancora una volta ritorna utile l'esempio della vicenda di Palmoli. Essa, infatti, rende evidente la tensione tra libertà educativa dei genitori e dovere pubblico di tutela del minore: se l'ordinamento riconosce ampi margini di autonomia (inclusa l'istruzione parentale), tali scelte trovano limite nel rispetto dei diritti fondamentali dei figli (istruzione, socialità, salute, sicurezza). Dal punto di vista pedagogico, la genitorialità "alternativa" richiede una valutazione situata e caso-per-caso, capace di riconoscere risorse educative (coesione affettiva, educazione ambientale, stili di vita sobri) e, insieme, fattori di rischio (isolamento sociale, carenze sanitarie e di cura). La vicenda mostra come interventi percepiti come punitivi possano generare polarizzazione e stigmatizzazione, suggerendo la priorità di misure di sostegno e mediazione prima di ricorrere a provvedimenti coercitivi, al fine di bilanciare autonomia familiare e superiore interesse del minore.

famiglia". Poi, anche una definizione esplicita della durata appropriata e delle verifiche; l'investimento sulla stabilità collocativa e la continuità di relazioni significative; un lavoro non giudicante, quando possibile, con la famiglia, per evitare che la separazione produca chiusura difensiva e renda più fragile l'alleanza educativa attorno al minorenne. Questo approccio educativo diventa ancora più indispensabile nei casi in cui le misure si intrecciano con finalità di prevenzione (come nel caso *Liberi di scegliere*), perché la tensione tra protezione, prevenzione e punizione può riemergere sia nel discorso pubblico sia nel modo in cui gli interventi vengono concretamente realizzati.

Si delinea un paradosso delicato: pur essendo finalizzati alla tutela del minore, tali interventi rischiano di produrre effetti collaterali di colpevolizzazione e mortificazione della famiglia. I genitori possono sentirsi marchiati come incapaci o dannosi, perdere fiducia nelle istituzioni e chiudersi in una posizione difensiva o rinunciataria. Al contempo, il minore rischia di interiorizzare un'identità eterodefinita, percependosi come "figlio di genitori falliti" o vittima di un'ingiustizia, con conseguente rifiuto del percorso educativo; per questo l'intervento deve separare con chiarezza la tutela del suo benessere dalla produzione di etichette morali su di lui o sulla sua famiglia, e deve lavorare su competenze, opportunità e legami alternativi più che su narrazioni colpevolizzanti.

Queste dinamiche confermano come l'interrogativo "famiglia colpevole sì/no?" risulti, in ultima analisi, mal posto. Più che in termini di colpa, appare necessario ragionare in termini di responsabilità condivise e di contesti educativi da ripensare nella loro dimensione relazionale ed ecologica. La famiglia, pur non potendo essere considerata la causa diretta della devianza del figlio, resta parte integrante sia del problema sia della soluzione e deve essere coinvolta attivamente nei percorsi di recupero. Tuttavia, l'approccio pedagogico e quello giuridico procedono spesso su binari paralleli: da un lato la presa in carico educativa del minore, dall'altro l'eventuale procedimento nei confronti dei genitori. Un esito più efficace richiederebbe invece un approccio integrato, capace di coordinare gli interventi in un progetto comune (Frabboni, 1989; Frabboni & Pinto Minerva, 2003, 2018; Manno *et al*., 2022). In questa "scena ecologica", non vi sono colpevoli individuali, ma legami di corresponsabilità all'interno della rete familiare e sociale (Milani, 2018: 99). In tale prospettiva, le misure di tutela dovrebbero essere sempre accompagnate da interventi di supporto alla famiglia d'origine e da un lavoro di ricucitura delle relazioni educative, affinché la separazione, quando necessaria, possa assumere un carattere temporaneo e realmente riparativo.

In questa direzione, la valutazione pedagogica delle misure di tutela può essere resa più robusta se viene collocata in un continuum che integra: promozione (costruzione di condizioni favorevoli), prevenzione (riduzione dei fattori di rischio e rafforzamento delle risorse) e tutela (protezione quando il pregiudizio è attuale), evitando che la tutela si riduca a sola separazione e che la prevenzione sia confusa con controllo o anticipazione punitiva.

4. Dispositivi educativi e risignificazione pedagogica della responsabilità

Le contraddizioni emerse nei paragrafi precedenti richiedono di ripensare i dispositivi educativi e la stessa nozione di responsabilità in chiave pedagogica. La risignificazione pedagogica della responsabilità consiste nello spostare l'accento dalla ricerca di un colpevole alla costruzione di percorsi di corresponsabilità educativa situati nei contesti reali di vita. Da una prospettiva pedagogica critica, è possibile offrire chiavi di lettura più ampie e strategie d'intervento che ricompongano il quadro sistemico, scongiurando semplificazioni e derive punitive. Teorie consolidate come quelle di Bronfenbrenner e Morgan, del resto, forniscono un linguaggio ed un paradigma interpretativo utili a evitare letture affrettate e giudizi semplicistici sul rapporto tra famiglia e devianza. Anche la ricerca empirica suggerisce orientamenti più equilibrati: ad esempio, investire in interventi di comunità – potenziando le scuole in aree a rischio, attivando programmi di mentoring per gli adolescenti – risulta spesso più efficace che concentrare l'attenzione unicamente sulle mancanze familiari. Analogamente, promuovere interventi di sostegno alle famiglie è cruciale: la pedagogia sociale sottolinea l'importanza di agire non solo sul minore, ma anche sul suo contesto d'origine con approcci di *empowerment* (Iori, 2006; Simeone, 2008; Milani, 2015: 170), attivando risorse e competenze genitoriali latenti invece di puntare il dito accusatorio[12]. In parallelo, è essenziale un'opera di sensibilizzazione culturale, in sinergia con i *media* e con la scuola, per modificare la narrazione pubblica sul rapporto famiglia-devianza, diffondendo un messaggio più equilibrato che riconosca l'importanza del contesto familiare nell'educazione senza scadere nel familismo colpevolizzante.

Una traduzione pedagogica coerente delle tensioni fin qui emerse implica anche un ripensamento delle prassi normative e procedurali. Ad esempio, si potrebbe affiancare al procedimento penale minorile un "contratto educativo" con la famiglia: ciò prevedrebbe che i genitori partecipino attivamente al progetto rieducativo del figlio con impegni precisi (frequentare un percorso formativo, collaborare con i servizi, garantire la regolare frequenza scolastica, ecc.). In questo modo si giocherebbe prima la carta di un'assunzione di responsabilità guidata e condivisa, riservando l'inter-

12 Numerosi programmi educativi innovativi vanno in questa direzione, come il programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) promosso dal Ministero delle Politiche Sociali, che adotta un modello di valutazione e intervento basato sull'ecologia dello sviluppo di Bronfenbrenner (Milani, 2015): lavorando con il mondo del bambino, inteso come insieme di famiglia, scuola e comunità, P.I.P.P.I. mira a sostenere i genitori in difficoltà per evitare che trascuratezza o incompetenza evolvano in abusi o abbandoni. Si formano operatori capaci di entrare nelle famiglie "a rischio" con rispetto e disponibilità all'ascolto, costruendo con esse un'alleanza educativa piuttosto che un rapporto inquisitorio, attraverso approcci come l'educativa domiciliare (Tabacchi, 2018), l'affiancamento familiare (famiglie tutor che aiutano altre famiglie) e i gruppi di *parent training* nei servizi territoriali.

vento autoritativo soltanto al caso di fallimento di tale percorso. Esperienze europee come il *family group conferencing* dimostrano, peraltro, che coinvolgere la rete familiare allargata nella definizione di un piano di aiuto per il minore può portare a soluzioni condivise e a tassi di recidiva sensibilmente più bassi (Maci, 2017). Misure di questo tipo riflettono il passaggio da un approccio punitivo verso la famiglia a un approccio orientato alla corresponsabilità e all'*empowerment* dei genitori, in linea con una prospettiva pedagogica critica della devianza. Adottare una prospettiva pedagogica sul crimine e sulla devianza minorile significa, in definitiva, spostare lo sguardo dalla mera sanzione alla comprensione e trasformazione dei percorsi individuali e familiari. Occorre, parafrasando Deligny, "suscitare nuovi avvenimenti, rimescolare le carte" nella vita bloccata dei ragazzi "difficili" (Deligny, 2020: 14) e delle loro famiglie "difficili"; si tratta di mettere in atto continui "tentativi pedagogici", come Deligny chiamava ogni sua iniziativa, evidenziandone la dimensione sperimentale (Ibid.: 12). La qualità della genitorialità non è una condizione data una volta per tutte, né un tratto immutabile, ma un processo in continua evoluzione (Pourtois & Desmet, 2004; Rossi, 2015). La competenza genitoriale può essere appresa, affinata e trasformata attraverso l'esperienza, la riflessività e il supporto educativo. Non si tratta, infatti, solo di una funzione biologica, ma di una dimensione educativo-relazionale che si sviluppa nel tempo, in risposta ai bisogni dei figli e nel dialogo costante con il contesto di crescita (Milani, 2018: 88; Cadei, 2023). Nel loro apparire superficialmente "buone" o "cattive", le famiglie non sono realtà statiche, ma luoghi dinamici in cui si intrecciano cura e mancanza, sostegno e smarrimento, generatività e vulnerabilità. Riconoscere tale complessità non significa, però, adottare uno sguardo ingenuamente ottimistico o consolatorio. Accanto a famiglie che – pur segnate da difficoltà – possono essere accompagnate in percorsi di cambiamento, esistono situazioni in cui il contesto familiare risulta gravemente compromesso e non recuperabile in tempi compatibili con i bisogni evolutivi del minore. In questi casi, la responsabilità pedagogica ed educativa impone di spostare il baricentro dall'idea del recupero della famiglia d'origine alla tutela concreta del minore, riconoscendone il diritto a crescere in un ambiente affettivamente stabile, sicuro e sufficientemente funzionale. La sfida non consiste nel preservare a ogni costo il legame biologico, ma nel garantire condizioni di vita e di cura adeguate, anche attraverso strumenti alternativi quali l'affido familiare e l'adozione. Tali misure – che richiedono competenze specifiche, conoscenze approfondite e un'assunzione di responsabilità condivisa da parte delle istituzioni educative, sociali e giudiziarie – rappresentano talvolta l'unica risposta possibile per salvaguardare il progetto di vita del minore.

I versi di Pascoli "È l'alba: si chiudono i petali un poco gualciti; si cova, dentro l'urna molle e segreta, non so che felicità nuova" (1903) possono essere letti come una metafora della realtà familiare: i petali segnati non ne esauriscono il valore, ma ne testimoniano la storia. Anche nelle famiglie più fragili si può intravedere uno spazio di possibilità, un nucleo di senso

e di cura che merita di essere riconosciuto. Tuttavia, questa immagine non va assunta come una promessa universale di riscatto. I segni lasciati dalla storia familiare non sempre consentono un nuovo sbocciare dei petali, né garantiscono esiti trasformativi compatibili con i tempi e i bisogni evolutivi del minore. Prendere atto di questo limite significa sottrarsi tanto alla retorica salvifica quanto alla logica colpevolizzante, per adottare una postura pedagogicamente matura, capace di riconoscere i confini di ciò che è possibile nell'intervento sulla famiglia del minorenne e di affermare con chiarezza il diritto del minore a crescere in una famiglia in grado di offrirgli cura, continuità e riconoscimento.

Bibliografia

Ainsworth, M.D., Andry, R.G., Bowlby, J, Harlow, R.G., Lebovici, S., Mead, M., & Wooton, B. (1966), *La carenza delle cure materne*, Roma: Armando.

Ardesi, S. (2004), "I diritti dei bambini e delle bambine alla luce del paradigma dei diritti umani", in M.L. De Natale (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 3-25.

Ardigò, A. (a cura di) (1977), *Giustizia minorile e famiglia*, Bologna: Patron.

Ashley, W.H. (1940), "Male and Female Broken Home Rates by Types of Delinquency", in *American Sociological Review*, n. 5, pp. 601-609.

Bairon, L., & Le Blanc, M. (1977), "Family Components and Home-Based Delinquency", in *British Journal of Criminology*, 17, pp. 157-168.

Bandini, T., & Gatti, U. (1972), *Dinamica familiare e delinquenza giovanile*, Milano: Giuffré.

Banfield, E. C. (2010), *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna: il Mulino.

Barone, P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Milano: Guerini.

Basile, F. (2010), *Immigrazione e reati culturalmente motivati. Il diritto penale nelle società multiculturali*, Milano: Giuffrè.

Becker, H. S. (1982), *Outsiders, Saggi di sociologia della devianza*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Benelli, C. (2020), "Per una "pedagogia delle carezze", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 97-112.

Bertolini, P., & Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano: FrancoAngeli.

Borruso, F. (2013), "'Ti do io una buona lezione che ricorderai a lungo'. Metodi educativi e violenza sull'infanzia nella storia dell'educazione fra Sette e Novecento", in *Pedagogia Oggi*, n. 2, 80-99.

Borruso, F. (2014), "Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli. Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento", in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano: Guerini, pp. 27-40.

Bowlby, J. (1967), *Cure materne e igiene mentale del fanciullo,* Firenze: La Nuova Italia.

Bowlby, J. (1973), *Attachment and loss, vol. 2° Separation: anxiety and anger,* London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1982), *Costruzione e rottura dei legami affettivi,* Milano: Cortina.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986), "Ecology of the Family as the Context for Human Development. Research Perspectives". *Developmental Psychology*, 6, pp. 733-742.

Bronfenbrenner, U. (1991), *Intergenerational Relationships and Cross-national Development. An Ecological Perspective,* Konstanz Symposium (Università di Costanza).

Bronfenbrenner, U. (2010) (a cura di), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo,* Trento: Erickson.

Cadei, L. (2023), "Responsabilizzare la famiglia", in D. Simeone (a cura di), *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo,* Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo, pp. 93-112.

Cambi, F. (2006), "La famiglia che forma: un modello possibile?", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 1, n. 1, pp. 23-29.

Cavina, M. (2007), *Il padre spodestato. L'autorità paterna dall'antichità ad oggi*, Roma-Bari: Laterza.

Cerrocchi, L. & D'Antone, A. (2020), "Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 113-135.

Chello, F. (2019), *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Lecce: Pensa Multimedia.

Corbi, E., Giordano, P, Mannese, S. & Perillo, P. (2023), "I comportamenti antisociali degli adolescenti: un fenomeno complesso", in M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà & F. Agrusti (a cura di), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, Milano: FrancoAngeli, pp. 129-155.

Corsi, M., & Riva, M.G. (2013), "La pedagogia della non violenza, oggi: riflessioni e proposte", in *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 5-10.

d'Agnese, V., & Perri, P. (2016), "Relazioni familiari: tra nuove forme di complessità e dinamiche di funzionamento", in F. Marone (a cura di) *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione,* Lecce: Pensa Multimedia, p. 217-239.

Daly, M. (ed.) (2007), *Parenting in Contemporary Europe: A Positive Approach,* Strasburg: Council of Europe.

De Leo, G. (1990), *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento,* Roma: NIS.

De Leo, G. (1998), *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*, Carocci: Roma.

Deligny, F. (2020), *I vagabondi efficaci e altri scritti*, Milano: Edizioni dell'asino.

De Maglie, C. (2010), *I reati culturalmente motivati. Ideologie e modelli penali*, Pisa: ETS.

Despert, J.L. (1967), *Enfants du divorce*, Paris: P.U.F.

Di Bella, R., & Surace, G. M. P. (2019), *Il progetto Liberi di scegliere. La tutela dei minori di 'ndrangheta nella prassi giudiziaria del Tribunale per i minorenni di Reggio Calabria,* Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Di Bella, R., & Zapelli, M. (2019), *Liberi di scegliere. La battaglia di un giudice minorile per liberare i ragazzi della 'ndrangheta*, Segrate (MI): Rizzoli.
Fabbri, M. (2016), "Orizzonti di non violenza nell'epoca del Disagio della civiltà", in *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 27-38.
Fabbri, M. (2022), *Essere insegnanti essere genitori. La competenza comunicativa in educazione,* Milano: FrancoAngeli.
Ferguson, D., Horwood, L., & Lynskey, M. (1992), "Family Change, Parental Discord and Early Offending", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, pp. 1059-1075.
Ferrando, G. (2023), *Diritto di famiglia*, Bologna: Zanichelli.
Formenti, L. (2000), *Pedagogia della famiglia,* Milano: Guerini Studio.
Formenti, L. (2014), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano: Guerini e Associati.
Frabboni, F. (1989), *Il sistema formativo integrato*, Teramo: EIT.
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2018), *La scuola siamo noi*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Galluzzo, S.A.R. (2024), *Il diritto di famiglia e dei minori*, Bologna: Zanichelli.
Glueck, S., & Glueck, E. (1966), *Family Environment and Delinquency*, London: Routledge & Kegan Paul.
Hirschi, T. (1983), "Crime and the Family", in J. Wilson (Ed.), *Crime and Public Policy,* San Francisco: Institute for Contemporary Studies Press, pp. 53-68.
Iori, V. (2006), "Genitorialità e servizi sociali: l'Osservatorio Famiglie e il Centro per le famiglie di Reggio Emilia", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 49-63.
Izzo, D., Mannucci, A., & Mancaniello, M.R. (2003), *Manuale di pedagogia e della devianza*, Pisa: Edizioni ETS.
Johnson, R. (1986), "Family structure and delinquency: general patterns and gender Differences", in *Criminology*, vol. 24, n. 1, pp. 65-84.
Lemert, E. (1981), *Devianza, problemi sociali e forme di controllo,* Milano: Giuffrè.
Lorenzini, S. (2012), "Genitori e figli che arrivano da lontano: l'adozione internazionale", in M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma: Carocci, pp. 119-138.
Lucangeli, D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento: Erickson.
Maci, F. (2017), *Come facilitare una Family Group Conference. Manuale operativo per le riunioni di famiglia,* Trento: Erickson.
Manno, D., Mancinelli, A., & Chello, F. (2022), "Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici", in *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. XI, n. 2, pp. 73-93.
Mccord, J. (1982), "The Relationship between Paternal Absence and Crime", in J. Gunn & D.P. Farrington (eds.), *Abnormal Offenders, Delinquency, and the Criminal Justice Syste*m, New York: John Wiley & Sons, pp. 113-128.

McHale, J. (2010), *La sfida della genitorialità*, Milano: Raffaello Cortina.
Merenda, A. (a cura di) (2017), *Genitori con modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*, Assisi: Cittadella.
Milani, P. (2009), "«Buongiorno signora Rossi». Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 7-22.
Milani, P., & Ius, M. (2010) *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza,* Milano: Raffaello Cortina.
Milani, P., Ius, M., Serbati, S., Zanon, O., & Di Masi D. (2015), *Il Quaderno di PIPPI. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma,* Padova: BeccoGiallo.
Milani, P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
Miller, A. (1991), *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, Milano: Garzanti.
Miller, A. (2007), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino: Bollati Boringhieri.
Morgan, D.H. (1996), *Family Connections: An Introduction to Family Studies,* Cambridge: Polity.
Morgan, D.H. (2011), *Re-thinking Family Practices*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Moro, A.C. (2025), *Manuale di diritto minorile*, Bologna: Zanichelli.
Moscato, M.T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale,* Brescia: La Scuola.
Neill, A.S. (2020), *I ragazzi felici di Summerhill*, Milano: Red.
Parricchi, M. (2020), "Genitori e professionalità operanti nel mondo dei gemelli: tra emozioni, cura e consulenza pedagogica", in S. Polenghi, G. Cappuccio & G. Compagno (a cura di), *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori*? Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1799-1811.
Parricchi, M. (2022), "Diventare famiglia. La sfida della co-genitorialità, in particolare nelle famiglie gemellari", in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(1) 2022, pp. 149-160.
Pascoli, G. (1982), *Canti di Castelvecchio*, Rizzoli: Milano.
Pati, L. (1992), "Le funzioni educative nel sistema delle relazioni familiari", *La Famiglia*, n. 151, pp. 28-40.
Pati, L. (a cura di) (2014), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola.
Perillo, P. (2018), *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione,* Milano: FrancoAngeli.
Perillo, P. (2024), "La Famiglia", in E. Corbi, P. Perillo & F. Chello (a cura di), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Milano: UTET, pp. 229-250.
Perticari, P. (2016), *Bambini trattati male*, Bergamo: Zeroseiup.
Philippon, O. (1956), *La gioventù colpevole. Vi accusa.* Roma: Edizioni Paoline.
Portera, A. (2004), *Educazione interculturale in famiglia,* Brescia: La Scuola.
Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2004), *L'educazione implicita,* Pisa: Del Cerro.

Premoli, S. (2014), "Lo sguardo sui diritti: ri-pensare l'azione socio-educativa con «mamma e papà un po' così un po' cosà»", in L. Formenti, *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative,* Milano: Guerini Scientifica, pp. 155-172.

Rankin, J. (1983), "The Family Context of Delinquency", in *Social problems*, vol. 30, n. 4, pp. 466-479.

Ricci, G.F., & Resico, D. (a cura di) (2010), *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi,* Milano: FrancoAngeli.

Riva, M.G. (1993), *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia,* Milano: Unicopli.

Riva, M.G. (2014), "Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza", in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerche pedagogiche e narrazioni educative*, Milano: Guerini, pp. 41-56.

Rossi, B. (2015), *Genitori competenti*, Lecce: PensaMultimedia.

Rutschky, K. (2015), *La pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile,* Milano-Udine: Mimesis.

Sabatano, F. (2011), *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*, Roma: Carocci.

Salvò, A., & Milani, P. (2025), "La collaborazione tra famiglia affidataria e famiglia di origine come fattore protettivo dei processi di riunificazione familiare", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 119-132.

Santelli Beccegato, L. (2003), "Interculturalità. Cosa se no?", in L. Santelli Beccegato (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative,* Bari: Levante.

Scabini, E., & Galimberti, C. (1986), "La famiglia con adolescenti. Compiti di sviluppo e rapporti. Tra generazioni ", in *Il bambino incompiuto*, 1, pp. 93-106.

Schreber, D.G.M. (1858), *Källipadie oder Eziebung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmassige Förderung normaler Körperbildung*, Leipzig: Fleischer.

Simeone, D. (2008), *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, Brescia: La Scuola.

Sità, C. (2014), "«Fare» famiglia. Sfide di metodo per comprendere i legami familiari in mutamento", in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia.Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano: Guerini e Associati, pp.75-88.

Sità, C. (2022), "Sostegno", in M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi & D. Simeone (a cura di), *Parole per educare. Pedagogia della famiglia. Studi in onore di Luigi Pati*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 155-162.

Spitz, R.A. (1969), *Il primo anno di vita del bambino*, Firenze: Giunti-Barbera.

Sturniolo, I. (1996), *Problematica pedagogica penitenziaria*, Roma: Laurus Robuffo.

Tabacchi, A. (2018), *L'educatore a domicilio fra riflessività e buone prassi*, Milano: Educatt.

Taraschi, M. (2021) "La violenza educativa. Famiglia e scuola colpevoli di un delitto pedagogico, 'oltre ogni ragionevole dubbio'", in M. Musello & V. Cafagna (a cura di), *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola oggi*, Barletta: Cafagna Editore, pp. 95-137.

Toby, J. (1957), "The differential Impact of Family Disorganization", in *American Social Review*, vol. 23, pp. 505-512.

Towberman, D. B. (1994), "Psychosocial Antecedents of Chronic Delinquency", in N. J. Pallone (ed.), *Young Victims, Young Offenders Current Issues in Policy and Treatment*, New York: Haworth Press, pp. 151-164.

Vinciguerra, M. (2015), "La competenza genitoriale. Verso l'orizzonte della reciprocità", in *Pedagogia e Vita*, n. 73, pp. 114-128.