



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di laurea in Scienze Psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e delle Relazioni
Interpersonali**

Elaborato finale

ADOLESCENZA E GIUSTIZIA RIPARATIVA A SCUOLA

Relatore

Prof. Gianluca Gini

Laureando: Emanuele Pettenà

Matricola: 2117461

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

1. Premesse
2. Giustizia punitiva e prescrittiva
 - 2.1 In cosa consiste
 - 2.2 Evidenza
 - 2.2.1 Le strategie punitive sono efficaci?
 - 2.2.2 The School-to-Prison Pipeline
 - 2.2.3 Approfondimento mirato: i SRO
 - 2.2.4 Ultime considerazioni
3. L'opinione degli adolescenti
 - 3.1 Perché coinvolgere gli adolescenti
 - 3.2 Pareja Conto et al. (2025)
4. Giustizia riparativa
 - 4.1 Un nuovo paradigma
 - 4.1.1 Caratteristiche generali
 - 4.1.2 Caratteristiche nelle scuole
 - 4.2 Evidenza
 - 4.2.1 Risultati promettenti
 - 4.2.2 Approcci congiunti
5. Bibliografia

1. Premesse

Come ha ben sintetizzato la Zero Tolerance Task Force (2008), le istituzioni scolastiche¹ devono essere luoghi protetti per più ragioni: salvaguardare l'incolumità di tutte le persone che si trovano al loro interno; assicurare un ambiente di apprendimento ottimale e motivante; approfittare degli interventi disciplinari per insegnare agli adolescenti delle competenze trasversali utili sia dentro che fuori dalla scuola; ridurre il rischio di ulteriori episodi di violenza scolastica in futuro. La violenza scolastica può essere intesa come una “azione esercitata attraverso la forza diretta verso qualsiasi membro della comunità di educazione” (Pérez-Jorge et al., p. 2, tda) e le sue conseguenze sulla salute mentale e sul coinvolgimento all'apprendimento interessano sia studenti che insegnanti (DePaoli & McCombs, 2023). Sebbene la violenza scolastica sia manifestabile in diverse forme (Valle-Barbosa et al., 2019), attualmente le sue declinazioni più preoccupanti sono due: il bullismo e le discriminazioni contro le minoranze (Pérez-Jorge et al., 2023).

Il bullismo è “uno specifico tipo di violenza scolastica tra pari (studenti) e presenta intenzionalità di danno, continuità nel tempo della condizione di bullismo e la disparità di potere tra aggressori e vittime” (Canas-Pardo, 2017; Granados, 2020). È un fenomeno diffuso, tra gli adolescenti (Pérez-Jorge et al., 2023), e anch'esso comprende manifestazioni comportamentali di varia natura (fisiche, verbali ecc.) che hanno ricadute sull'intera comunità scolastica (Falla & Ortega-Ruiz, 2019). Il bullismo, inoltre, rappresenta uno degli ostacoli alla coesistenza scolastica (Herrera & Pedroza, 2012), e pertanto facilita gli episodi di discriminazione contro le minoranze culturali, etniche, sessuali, religiose e fisiche, che oggi sono molto frequenti (Ayala-Cardillo, 2015) nella popolazione scolastica odierna, più eterogenea che in passato (Valdés-Morales et al., 2019).

Esistono diversi approcci che si prefiggono di rendere le scuole un luogo protetto, ma l'oggetto di trattazione specifico di questa tesi saranno due interventi disciplinari che vengono attuati dentro le scuole e che sono riconducibili a uno stesso concetto: quello di *giustizia*, definita come la “Virtù eminentemente sociale che consiste nella volontà di riconoscere e rispettare i diritti altrui attribuendo a ciascuno ciò che gli è dovuto secondo la ragione e la legge” (Treccani, n.d.). Questi due interventi disciplinari si chiamano *giustizia punitiva* e *giustizia riparativa*. È importante sottolineare fin da subito che le informazioni bibliografiche riportate in questa tesi non sono conclusioni definitive, poiché sono il risultato di un ambito di ricerca ancora aperto, nel quale è fondamentale la collaborazione delle scuole nel fornire i dati (DePaoli & McCombs, 2023; Ijaz et al., 2024; Zero

¹ Considerando il target di questa tesi di laurea, termini come “istituzione scolastica” o “contesto educativo” si riferiranno esclusivamente alle scuole medie e superiori, mentre i termini “studente” e “adolescenti” verranno utilizzati come sinonimi.

Tolerance Task Force, 2008). È chiaro che ogni intervento implementato per aumentare il senso di sicurezza all'interno di una scuola, che sia improntato sulla giustizia punitiva o su quella riparativa, deve poi prevedere una fase di valutazione finale che indaghi se ha avuto delle conseguenze negative sugli studenti (DePaoli & McCombs, 2023, Zero Tolerance Task Force, 2008).

2. Giustizia punitiva e prescrittiva

2.1 In cosa consiste

Le *Zero-Tolerance Policies* rappresentano l'approccio che, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, è stato maggiormente adottato nel caso di infrazioni da parte degli studenti all'interno delle scuole (Zero Tolerance Task Force, 2008) e prevedono punizioni improntate sull'esclusione degli studenti disturbanti dal contesto di apprendimento, quindi sospensioni o espulsioni (Welch & Payne, 2012). Tramite l'allontanamento degli studenti devianti dal contesto di apprendimento, infatti, verrebbe garantito il ristabilimento della disciplina (Welch & Payne, 2012; Zero Tolerance Task Force, 2008), verrebbe permesso l'apprendimento agli studenti rimasti a scuola e si fornirebbero un monito contro eventuali trasgressioni future (Zero Tolerance Task Force, 2008). L'effetto deterrente, che costituisce un assunto fondamentale delle *Zero-Tolerance Policies* (Skinner, 1953), è tuttavia il motivo per cui i gli interventi previsti non sono proporzionati al comportamento da punire (Zero Tolerance Task Force, 2008).

Poiché sono state formulate per garantire la sicurezza fisica all'interno degli edifici scolastici, le *Zero-Tolerance Policies* sono paragonabili ad altre strategie, adottate negli Stati Uniti d'America, che vengono richieste spesso dopo gravi episodi di violenza scolastica (DePaoli & McCombs, 2023) e che consistono nei seguenti provvedimenti (DePaoli & McCombs, 2023):

- controllare ogni adulto all'ingresso della sede scolastica, che sia membro del personale o un visitatore occasionale, e fornire un badge da indossare a chi è autorizzato ad accedervi;
- utilizzare dispositivi elettronici come telecamere di sicurezza o metal-detector, anche se nelle scuole l'uso di quest'ultimo è molto raro;
- inviare poliziotti nelle scuole:

“Un *school resource officer (SRO)* è un agente di polizia con facoltà di arresto che lavora, a tempo pieno o parziale, in un contesto scolastico. [...], questo personale è incaricato di rivestire un ruolo tripartito che include l'applicazione della legge, un mentoring informale e insegnamenti sulla pubblica sicurezza (per esempio, prevenzione

al fenomeno delle gang, conferenze anti-bullismo e sicurezza al volante). Hanno inoltre la funzione di promuovere un'immagine positiva di applicazione della legge presso gli studenti e le comunità scolastiche.” (National Association of School Resource Officers [NASRO], p. 12, tda)

- armare gli insegnanti e il resto del personale scolastico.

2.2 Evidenza

2.2.1 Le strategie punitive sono efficaci?²

Secondo la revisione della letteratura svolta dalla Zero Tolerance Task Force (2008), le Zero-Tolerance Policies non solo sono inefficaci nel garantire il senso di sicurezza nelle scuole, ma spesso costituiscono anche una fonte di vulnerabilità per gli adolescenti:

- aumentano la frequenza della violenza scolastica, invece di diminuirla;
- espongono gli studenti soggetti a sanzioni a un maggior rischio di incorrere in ulteriori interventi disciplinari e di abbandonare gli studi, o di completarli in ritardo;
- oltre che agli studenti con genitori dotati di un minor livello di istruzione (Mizel et al., in pubblicazione), vengono applicate agli adolescenti neri o con disabilità in maniera sproporzionata, senza la giustificazione di un numero corrispondente di comportamenti a rischio da parte di queste fasce della popolazione studentesca.

Togliendo gli studenti disturbanti dal contesto scolastico, inoltre, le scuole potrebbero alimentare una società meno tollerante verso le minoranze discriminate (Adukia et al., 2025).

Per quanto riguarda le strategie punitive più in generale, occorre adottare molta cautela nella loro implementazione all'interno delle scuole. Tale cautela è dovuta a due motivi relativi allo stato dell'arte

² Prima di continuare la trattazione di questo capitolo, si informa il lettore che nel seguente paragrafo, e nei paragrafi 2.2.2 e 2.2.4, verranno prese in esame solo le *Zero Tolerance Policies* e le strategie punitive in generale. È inutile soffermarsi ulteriormente sui provvedimenti caratteristici degli Stati Uniti in quanto non c'è alcuna evidenza che suggerisca la loro efficacia nel garantire il senso di sicurezza nelle scuole. L'unica eccezione è costituita dagli *School Resource Officers*, di cui si discuterà nel paragrafo 2.2.3: essi, infatti, costituiscono l'unica, tra le strategie americane sopracitate, riconducibile a un intervento disciplinare e su cui è stata già sviluppata una letteratura scientifica consistente.

attuale. Primo, sono ancora incerte le ricadute delle strategie punitive sugli adolescenti relative alla condotta comportamentale a scuola e al benessere mentale (Ijaz et al., 2024). Secondo, non sono state ancora esaminate approfonditamente le interazioni tra le strategie punitive e i fattori individuali, familiari (es. livello di istruzione dei genitori) e demografici degli studenti (Mizel et al., in pubblicazione). Tuttavia, è possibile che esse siano associate a un minor successo accademico (Duarte et al., 2023) e che interessino maggiormente gli adolescenti che presentano un comportamento delinquenziale, anche fuori dalla scuola (Mizel et al., in pubblicazione).

2.2.2 The School-to-Prison Pipeline

“La disciplina improntata sull’esclusione aumenta la probabilità che uno studente verrà esposto al sistema legale criminale in adolescenza o più tardi in età adulta, soprattutto a causa del più elevato rischio di essere arrestato durante il periodo di sospensione o espulsione.” (Cuellar & Markowitz, p. 2, tda)

Le espulsioni e le sospensioni, che sono una caratteristica chiave delle *Zero-Tolerance Policies* (Zero Tolerance Task Force, 2008), rappresentano la parte iniziale di un fenomeno, chiamato *School-to-Prison Pipeline*, in cui esse facilitano o comportano il passaggio degli studenti espulsi o sospesi dalle istituzioni scolastiche al sistema giudiziario minorile (Krezmien et al., 2014, pagine 267-288). Un ulteriore problema è che ad aumentare il pericolo di essere arrestati concorrono anche altri fattori individuali e influenzabili dalle sospensioni/espulsioni. Pur non essendo ancora chiaro come, ad esempio, l'arresto in età adulta è predetto sia dagli interventi disciplinari improntati sull'esclusione sia dall'uso di sostanze, che si aumentano a vicenda (Prins et al., 2023). Oltre alle variabili individuali, anche quelle demografiche hanno un peso nel determinare o meno l'ingresso nella *School-to-Prison Pipeline*, perché essa colpisce maggiormente gli studenti neri, maschi, di status socioeconomico basso o con disabilità (Krezmien et al., 2014, pagine 267-288).

Il legame tra sospensione/espulsione e incarcerazione, sempre secondo Krezmien e colleghi, può essere diretto o indiretto: o le istituzioni scolastiche stesse affidano al sistema giudiziario uno studente sospeso/espulso - cosa che, per assicurare l'effetto deterrente, avviene anche in presenza di infrazioni che una volta erano gestite all'interno della scuola, senza l'intervento delle forze dell'ordine (Zero Tolerance Task Force, 2008) -, o l'allontanamento dal contesto di apprendimento espone l'adolescente a un rischio più alto di partecipare ad attività delinquenziali e quindi di essere incarcerato.

2.2.3 Approfondimento mirato: i SRO

Secondo Sorensen et al. (2023), gli *school resource officers* non solo sono inefficaci nel garantire il senso di sicurezza negli edifici scolastici, ma nelle scuole dove operano si assiste anche a un aumento della frequenza delle strategie punitive, soprattutto nei confronti degli studenti neri o con disabilità, che vengono quindi privati più degli altri delle opportunità di apprendimento. Finn et al. (2005) hanno individuato tre motivi alla base delle conseguenze negative degli *school resource officers*:

- Le scuole non definiscono accuratamente i ruoli e le responsabilità degli *SRO*.
- Quando i ruoli e le responsabilità degli *SRO* sono definiti, variano considerevolmente da scuola a scuola in termini di attività e di tempo da dedicare per ciascuna di esse.
- Manca un addestramento specifico prima di lavorare come *SRO*.

Riguardo al terzo punto, DePaoli e McCombs (2023) avvertono della necessità che l'addestramento degli *SRO* comprenda una formazione sul significato dei problemi comportamentali adolescenziali dal punto di vista dello sviluppo e sulle loro possibili modalità di supporto, in modo che non vengano criminalizzati.

Una pratica preventiva altamente distruttiva di alcuni uffici di polizia consiste nell'arrestare, dentro le scuole, gli studenti autori dei comportamenti più gravi affiancando all'azione delle tecniche, quali la ripresa dell'arresto tramite i social media, finalizzate a farli vergognare intenzionalmente per il loro comportamento (Stilwell et al., 2025). Oltre al fatto che la vergogna è fortemente associata alla depressione (Kim et al., 2011), l'umiliazione pubblica riduce il clima positivo a scuola (Cooley, 2018), potrebbe amplificare i bias negativi a cui sono soggetti gli studenti appartenenti alle minoranze discriminate (Welch & Payne, 2010) e gli studenti che l'hanno esperita possono essere danneggiati sul lungo termine per l'enorme diffusione a cui vanno incontro i contenuti dei social media (Stilwell et al., 2025).

L'umiliazione pubblica, inoltre, alimenta ciò che i responsabili degli episodi di violenza scolastica più dannosi vogliono rimuovere (Garvey, 2019, pagine 27-88), ovvero le “normali operazioni e minacce di violenza che generano panico” (Cybersecurity and Infrastructure Security Agency [CISA], p. 2, tda). Che la violenza scolastica possa assumere le caratteristiche di una reazione ad esperienze negative importanti vissute dentro il contesto scolastico più in generale è suggerito da Peterson e Densley (2021):

“L'86% dei responsabili di sparatorie nelle scuole hanno lasciato prove di essere stati vittime di bullismo acuto dentro la scuola, e molti avevano una storia di problemi

comportamentali che hanno ricevuto come risposta delle misure punitive quali sospensioni, espulsioni e contatti con la legge.” (p. 8, tda)

2.2.4 Ultime considerazioni

Nonostante i risultati riportati nei precedenti paragrafi di questo sottocapitolo, la ricerca scientifica non è ancora giunta a delle conclusioni definitive circa le conseguenze delle strategie punitive sugli studenti. Perché le si possa trovare, è necessario che, su ciascun intervento disciplinare a carattere punitivo, *Zero-Tolerance Policies* incluse, si trovi una definizione e una descrizione degli effetti previsti sugli adolescenti chiare e condivise (Ijaz et al., 2024). Poiché non si può escludere che i vari interventi disciplinari mostrino delle specificità che dipendono dal paese in cui sono attuate, è comunque buona norma riportare una loro descrizione dettagliata in qualunque progetto di ricerca di cui sono oggetto, in modo da permettere confronti tra articoli scientifici basati su campioni rappresentativi di popolazioni diverse (Ijaz et al., 2024). Un tema su cui la ricerca dovrebbe soffermarsi, inoltre, sono le cause per cui le strategie punitive sono una fonte di discriminazione verso le minoranze etniche (Zero Tolerance Task Force, 2008).

Mentre la ricerca deve progredire in merito alle strategie punitive, la Zero Tolerance Task Force (2008) è riuscita a formulare due indicazioni per un uso accorto delle medesime. Primo, gli interventi improntati sull'esclusione (sospensioni ed espulsioni) dovrebbero essere adottati solo nei casi estremi, in presenza cioè di un serio pericolo per l'incolumità (fisica o emotiva) di altri studenti o di membri del personale scolastico; se adottati, devono comunque prevedere la possibilità per gli studenti sospesi/espulsi di continuare il percorso di istruzione in sede separata rispetto al resto della popolazione studentesca. Secondo (indicazione già accennata nel paragrafo precedente), quando si punisce uno studente bisogna tenere in considerazione che il suo comportamento inadeguato potrebbe essere riconducibile al funzionamento psicobiologico caratteristico dell'adolescenza, più che a una condotta deviante.

3. L'opinione degli adolescenti

3.1 Perché coinvolgere gli adolescenti

Nelle scuole statunitensi, sono stati creati dei sistemi di denuncia anonima grazie a cui tutti i membri di una comunità scolastica, studenti inclusi, possono riportare, in maniera confidenziale, qualsiasi minaccia al senso di sicurezza nella scuola (Stilwell et al., 2025). Non si tratta di una

strategia di facile implementazione: richiede dei training specifici, sensibilizzazione all'uso responsabile e un continuo monitoring per evitare falsi allarmi (Stilwell et al., 2025). Quando è usata correttamente, però, ha dato prova di efficacia nel garantire il senso di sicurezza nelle scuole e nel facilitare interventi precoci (Thulin et al., 2024).

Rendere una scuola sicura è un compito continuativo (Zero Tolerance Task Force, 2008), di cui sono responsabili tutti i membri della stessa, non solo il personale scolastico. Uno studente, infatti, può rivolgersi a una figura adulta se si accorge di una potenziale minaccia da sventare. In questo senso, gli adolescenti sono maggiormente partecipi se nei contesti educativi frequentati, di fronte a una trasgressione, viene comunque preso in considerazione il loro benessere da parte degli adulti che devono gestirla (Pareja Conto et al., 2025), se c'è un clima positivo generale (Thapa et al., 2013) e se sanno di potersi rivolgere a uno o più adulti disposti ad ascoltarli e con cui hanno delle relazioni positive (Pollack et al., 2008). È quindi fondamentale che le scuole adottino delle pratiche disciplinari ritenute giuste ed eque dagli studenti e che, per raggiungere tale obiettivo, educatori, ricercatori e decisori politici lavorino in sinergia con gli adolescenti (Pareja Conto et al., 2025).

3.2 Pareja Conto et al. (2025)

Nel seguente sottocapitolo, verranno riportati i risultati di uno studio condotto da Pareja Conto et al. (2025) sulle caratteristiche che gli adolescenti considerano fondamentali di un intervento disciplinare da loro percepito come giusto in risposta a un episodio di violenza scolastica tra pari. Da ricordare che in questa declinazione della violenza scolastica tra pari rientra il bullismo (Canas-Pardo, 2017; Granados, 2020), della cui necessità di attenzione si è accennato nel capitolo “1. Premesse”.

L'immediatezza è una prima caratteristica fondamentale perché gli studenti che subiscono soprusi non si sentano soli, ma non basta. È importante anche la partecipazione al processo decisionale su come gestire un episodio di violenza scolastica tra pari degli adolescenti coinvolti nello stesso, sia vittime che aggressori, e quindi la considerazione delle responsabilità e del punto di vista di ognuno di loro, per due motivi:

- Bisogna indagare le cause più profonde dell'episodio, non focalizzare l'attenzione soltanto sull'azione in sé.
- Se l'episodio è avvenuto, possono aver concorso sbilanciamenti di potere di cui gli adolescenti si accorgono più facilmente degli adulti. Oltre che dall'appartenenza o meno a una minoranza discriminata di uno studente, tali sbilanciamenti di potere derivano anche da dinamiche proprie del contesto scolastico, come per esempio la preferenza di un insegnante nei confronti di un determinato alunno o la cattiva reputazione di un altro all'interno della stessa classe.

Un altro aspetto che emerge dalle interviste e dai focus group condotti da Pareja Conto e colleghi è lo stesso emerso in merito al mantenimento del senso di sicurezza nelle scuole (vedi sottocapitolo precedente): contrastare la violenza all'interno di una scuola non è una prerogativa esclusiva del personale, ma di tutti i membri della comunità scolastica. Se, infatti, c'è un episodio di violenza scolastica tra pari in corso, anche uno studente può scongiurarlo, denunciando il fatto a un insegnante. Per questo, quando bisogna decidere come gestire questo tipo di episodi, bisogna coinvolgere anche gli studenti che, pur non avendone rivestito alcun ruolo attivo, ne sono comunque stati testimoni passivi (il termine inglese utilizzato per designare questa categoria di attori di un episodio di violenza scolastica è *bystanders*). Gli adolescenti intervistati, tuttavia, puntualizzano che ogni membro della comunità scolastica deve attenersi alla propria posizione di responsabilità all'interno della medesima: uno studente non può sostituirsi a un insegnante perché non ha la sua stessa autorità.

Infine, è necessario che l'intervento disciplinare scelto:

- tenga in considerazione i bisogni degli adolescenti, dei quali il più importante citato da Pareja Conto e colleghi è il bisogno di connessione interpersonale, che si manifesta anche nella violenza scolastica;
- sia coerente con gli obiettivi posti dopo il danno avvenuto, “come proteggere gli studenti da ulteriore violenza e insegnare una lezione dagli errori di qualcuno” (p. 16, tda).

Riguardo all'ultimo punto, gli studenti non sono contrari alle strategie punitive, purché siano applicate in maniera retributiva, in modo cioè bilanciato alle responsabilità dell'adolescente punito.

Le richieste di autonomia da parte degli adolescenti non si limitano alla partecipazione al processo decisionale relativo agli interventi disciplinari, che si svolgono all'interno della struttura top-down tipica del sistema scolastico. Chiedono che gli adulti insegnino come gestire in modo positivo un conflitto tra pari, una competenza spendibile anche fuori dal contesto scolastico. Pertanto, secondo Pareja Conto et al. (2025), mentre ai ricercatori è consigliato di svolgere altri focus group per approfondire in quali condizioni gli adolescenti ritengano giusto un intervento disciplinare, a seconda delle loro esperienze passate e dei vari tipi di violenza scolastica tra pari, un approccio alternativo alla giustizia punitiva potrebbe essere quello di cui si discuterà nell'ultimo capitolo della tesi: la giustizia riparativa.

4. Giustizia riparativa

4.1 Un nuovo paradigma

4.1.1 Caratteristiche generali

La giustizia riparativa è un approccio che si prefigge due obiettivi: la risoluzione di un *conflitto* e la riparazione del *danno* che ne è conseguito (Pérez-Jorge et al., 2023). Per *danno*, si intende la compromissione delle relazioni interpersonali tra le varie parti coinvolte in un conflitto (Patrizia, 2019). Per *conflitto*, invece, si intende una qualunque situazione in cui è riscontrabile un'offesa verso una o più persone da parte di un'altra/e: la giustizia riparativa non riguarda solo quei crimini o comportamenti che sono perseguibili a livello penale (Cox, 2018). Per risolvere un conflitto, viene permessa la partecipazione di tutte le parti coinvolte nel conflitto, che possono così manifestare e vedere soddisfatti i propri bisogni (Pérez-Jorge et al., 2023).

È importante sottolineare che, in caso di reato, la giustizia riparativa si pone come un approccio aggiuntivo, e non sostitutivo, rispetto alle normali procedure penali:

“Questo non significa ignorare il peso legale dei crimini e le persone coinvolte (aggressori e vittime), ma considerarle come persone piuttosto che come aggressori e vittime, comportamenti che causano danni piuttosto che crimini, conseguenze piuttosto che vittimizzazione, giudizio, condanna, punizione.” (Patrizia, p. 2, tda)

La giustizia riparativa, inoltre, possiede una doppia valenza preventiva: promuove competenze di gestione pacifica dei conflitti, tra cui la capacità di dialogo (Cox, 2018), e, permettendo la rimarginazione delle fratture relazionali conseguenti a un conflitto, impedisce che esse sfocino in ulteriori atti distruttivi (Patrizia, 2019).

4.1.2 Caratteristiche nelle scuole

Le pratiche riparative possono essere implementate in diverse realtà, tra cui la scuola (Patrizia, 2019), dove sono già attive in alcuni paesi da più di dieci anni (McCluskey, 2010), anche se ci sono ancora pochi studi empirici sulla loro efficacia nei contesti educativi (Pérez-Jorge et al., 2023). La supposizione è che esse diminuiscano l'utilizzo delle strategie punitive e aumentino il clima positivo scolastico (Sprague & Tobin, 2017). Secondo Lodi et al. (2021), infatti, quando implementata nelle scuole, la giustizia riparativa assume una finalità promozionale preponderante rispetto a quella preventiva perché permette non solo di risolvere i danni provocati da un conflitto, ma anche la costruzione di relazioni positive e la trasmissione di competenze trasversali che favoriscono la

coesistenza pacifica. Questi ultimi due obiettivi sono perseguibili grazie agli strumenti propri delle pratiche riparative nelle scuole, riportati da Acosta et al. (2019):

“(a) la massimizzazione degli umori positivi attraverso lo sviluppo di legami più stretti e relazioni tra studenti—e tra studenti e insegnanti—ottenibili con attività proattive come incontri di gruppo tra studenti e personale scolastico; (b) la minimizzazione degli umori negativi attraverso la richiesta posta agli offensori di riconoscere la responsabilità del proprio comportamento e l'aiuto fornito loro per reintegrarsi nella comunità; e (c) l'incoraggiamento ad esprimere le emozioni attraverso l'uso di dichiarazioni e domande affettive.” (p. 3, tda)

È importante specificare che, all'interno dei contesti scolastici con target adolescenti, la giustizia riparativa è implementabile tramite diversi tipi di interventi (Lodi et al., 2021), che in questa tesi però non verranno esaminati singolarmente ma come un unico insieme. Una caratteristica comune alle pratiche riparative più adottate, però, è che “prevedono il coinvolgimento di più persone [...] e non il solo coinvolgimento della vittima e dell'aggressore, confermando un approccio alla giustizia riparativa più esteso, sistemico e relazionale” (Lodi et al., p. 15, tda).

Bisogna inoltre specificare che le pratiche riparative sono riconducibili a quelle strategie disciplinari di gestione del comportamento che, a differenza delle strategie punitive, si pongono l'obiettivo di ridurre le condotte inadeguate degli studenti fornendo loro dei modelli comportamentali alternativi (Hendry, 2009) e/o aumentando quegli aspetti positivi interni alle scuole stesse che fungono da fattori di protezione contro la violenza scolastica, primo fra tutti la presenza di una comunità scolastica supportiva (DePaoli & McCombs, 2023). Un altro fattore di protezione da sviluppare potrebbero essere il coinvolgimento attivo nelle attività didattiche e le aspirazioni accademiche (Mizel et al., in pubblicazione). Si rimanda a DePaoli & McCombs (2023), Pérez-Jorge et al. (2023), Kwan et al. (2022), Meléndez Guevara et al. (2022) e Gregory et al. (2014) per una trattazione approfondita di tali strategie alternative all'approccio punitivo, in quanto vertono dallo scopo di questa tesi.

Alcuni autori individuano già in alcuni aspetti propri dell'approccio riparativo dei predittori della sua efficacia nelle scuole. Pareja Conto et al. (2025), per esempio, fanno notare che, poiché l'approccio riparativo pone l'attenzione verso la responsabilità dei singoli attori di un episodio di violenza come della comunità più allargata (Zehr, 2002), esso risponde alle richieste degli adolescenti di chiamare in causa anche i *bystanders* (spettatori passivi di un episodio di violenza scolastica tra pari) e di considerare le responsabilità di ciascuna parte coinvolta in un conflitto, invece di soffermarsi soltanto su un singolo episodio di violenza e di gestirlo come una semplice contrapposizione tra un

aggressore e una vittima, come è tipico degli approcci punitivi. Meléndez Guevara et al. (2022), invece, per costruire una scuola più sensibile alle vulnerabilità, ritengono cruciale tenere in conto i fattori contestuali che influenzano i comportamenti umani, e, come loro stessi fanno notare, la loro considerazione costituisce un aspetto centrale dell'approccio riparativo (Berger, 2019; Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2014; Winn, 2020). Nel loro studio del 2022, infatti, Meléndez Guevara e colleghi, in linea con l'evidenza scientifica precedente (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007), le esperienze di discriminazione etnica a scuola predicono comportamenti antisociali tra gli adolescenti latini negli Stati Uniti.

4.2 Evidenza

4.2.1 Risultati promettenti

Secondo la rassegna della letteratura condotta da Lodi et al. (2021), le pratiche riparative hanno i seguenti effetti nelle scuole con target adolescenti:

- Riducono la frequenza della violenza scolastica, dimostrandosi quindi più efficaci delle strategie punitive e delle *Zero-Tolerance Policies* e diminuendone la frequenza di utilizzo.
- Aumentano le relazioni interpersonali positive tra studenti e insegnanti e tra studenti e studenti, permettendo quindi la coesistenza tra adolescenti di varia etnia, genere e status socioeconomico, e addirittura sensibilizzando alle discriminazioni contro le minoranze.
- Potrebbero aumentare il rendimento scolastico e diminuire l'assenteismo degli adolescenti, ma la letteratura scientifica non dispone ancora di una forte evidenza in merito. Uno studio recentissimo, tuttavia, non ha riscontrato alcun cambiamento nel rendimento scolastico a seguito dell'implementazione delle pratiche riparative, suggerendo che tenere gli studenti devianti all'interno del contesto di apprendimento, invece di sospenderli, potrebbe non causare per forza la sua compromissione (Adukia et al., 2025).
- Aumentano il senso di sicurezza nelle scuole e il clima positivo scolastico. In linea con ciò, Pérez-Jorge et al. (2023) suggeriscono che i metodi riparativi favoriscono una percezione positiva delle figure di autorità negli studenti.
- Riducono il rischio di comportamenti dannosi per la salute (es. uso di sostanze) negli adolescenti, soprattutto nei maschi.
- Promuovono diverse competenze per la gestione pacifica dei conflitti, oltre ad altre competenze sociali, interpersonali ed emozionali. Ciò è stato successivamente suggerito da Adukia et al. (2025), i quali hanno individuato, oltre a un decremento di sospensioni, una diminuzione di arresti fuori dalla scuola, registrata dal dipartimento di polizia locale, dopo l'implementazione delle pratiche riparative. Secondo lo studio esplorativo di Pérez-Jorge et

al. (2023), è possibile che i metodi riparativi aumentino l'autodeterminazione degli adolescenti, che è una componente importante delle persone proattive (Alonso-Rodríguez-Jim et al., 2022, pagine 116-130; Peralta et al., 2002; Zimmerman, 1990).

- Aumentano il benessere tra gli studenti.

Adukia et al. (2025) hanno inoltre rilevato che le pratiche punitive costituiscono un fattore di protezione maggiore per gli studenti appartenenti alle minoranze discriminate:

“Riguardo all’eterogeneità degli effetti del trattamento, abbiamo scoperto che le diminuzioni totali nelle sospensioni e negli arresti sono le più ampie tra studenti neri, che subiscono i più alti indici di sospensioni e arresti e hanno le percezioni di clima scolastico più negative in partenza.” (p. 28, tda)

Perché le pratiche riparative siano efficaci, tuttavia, è richiesta una formazione specifica e un lavoro sinergico da parte di tutti i membri della comunità scolastica, non solo da parte del personale scolastico (DePaoli & McCombs, 2023), ma anche da parte degli studenti e delle figure esterne in rapporti continui con la stessa, come i genitori dei ragazzi (Lodi et al., 2021). Si tratta di uno sforzo collettivo per cambiare la mentalità negli istituti scolastici rispetto a quella tradizionale e punitiva (Hollands et al., 2022), che però non è indifferente né a breve termine (Fronius et al., 2019). Per questo, prima di implementare le pratiche riparative in maniera sistemica, Lodi et al. (2021) raccomandano agli operatori di valutare attentamente il singolo contesto scolastico di interesse, oltre a effettuare l'implementazione in maniera graduale e tenendo sempre conto delle risorse disponibili: “sebbene sia essenziale stabilire modelli qualitativi e sistemi di valutazione rispettando l'applicazione di queste pratiche, non è sempre possibile (se anche lo è) applicare un modello standard e privo di ambiguità” (p. 17, tda).

Sebbene la ricerca scientifica debba ancora approfondire i singoli fattori che permettono alle strategie riparative di conseguire i benefici riportati a inizio paragrafo (Lodi et al., 2021) e quali siano i loro costi economici (Hollands et al., 2022), esse sono considerate un buon investimento, in alternativa alle *Zero-Tolerance Policies*, per incrementare il senso di responsabilità degli studenti, sia verso sé stessi che verso la comunità (DePaoli & McCombs, 2023).

4.2.2 Approcci congiunti

Le pratiche riparative favoriscono un decremento nell'utilizzo delle strategie punitive all'interno delle scuole, indipendentemente dal fatto che le prime siano state adottate per sostituire le seconde o per affiancarle (Lodi et al., 2021). Quando si deve optare per un loro uso congiunto o meno, bisogna tenere conto che a diverse declinazioni della violenza scolastica potrebbero corrispondere diverse risposte adeguate. Ad esempio, per gestire il fenomeno del bullismo, Kwan et al. (2022) propongono

di adottare soltanto le pratiche riparative, perché sono non giudicanti nei confronti dei bulli, i quali di conseguenza sarebbero più incoraggiati a cercare aiuto dopo il pentimento che non in presenza di provvedimenti disciplinari tradizionali.

La necessità di un approccio eterogeneo è stata sottolineata anche dalla Zero Tolerance Task Force (2008), la quale ha evidenziato che, per rendere le scuole un luogo protetto, al loro interno si dovrebbero adottare più interventi che si sono dimostrati efficaci allo scopo, tra cui la giustizia riparativa, così che fungano da possibili alternative gli uni agli altri. Sempre la Zero Tolerance Task Force ha fatto notare che i suddetti interventi sono stati categorizzati dalla letteratura in tre distinti livelli di prevenzione, basati su una progressiva focalizzazione sulle fasce più a rischio della popolazione studentesca:

- primaria, rivolta a tutti gli studenti;
- secondaria, rivolta agli studenti a maggior rischio di perpetrare violenza scolastica;
- terziaria, rivolta agli studenti che hanno già commesso violenza scolastica.

La giustizia riparativa è un intervento di prevenzione terziaria (Zero Tolerance Task Force, 2008).

Un altro insieme di pratiche che ha dato prova di rendere il contesto di apprendimento un luogo più positivo è il framework delle Positive Behavioral Interventions and Supports, o PBIS (Lee & Gage, 2020), il quale presenta alcune similitudini con le pratiche riparative: “entrambi si prefiggono di prevenire, ridurre e rispondere ai problemi comportamentali costruendo relazioni positive” (International Institute for Restorative Practices [IIRP], p. 2, tda). Hollands et al. (2022) hanno provato a indagare la possibilità di integrare le pratiche riparative nel PBIS, ma i risultati ottenuti non hanno indicato un incremento dell’ambiente scolastico positivo. Gli stessi autori hanno notato la presenza di alcuni problemi interni allo studio che potrebbero averne compromesso la validità e suggeriscono di pianificare ulteriori studi per comprovare la fattibilità dell’integrazione tra i due approcci.”

5. Bibliografía

*Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a Whole-School Change Intervention: Findings From a Two-Year Cluster-Randomized Trial of the Restorative Practices Intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 876–890. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2>

Adukia, A., Feigenberg, B., & Momeni, F. (2025). From Retributive to Restorative: an Alternative Approach to Justice in Schools. *American Economic Review*, 115(8), 2722–2754. <https://doi.org/10.1257/aer.20230971>

*Alonso-Rodríguez-Jim, I., Pérez-Jorge, D., Gonzalez-Herrera, A. I., & Gonzalez-Contreras, A. I. (2022). Percepción De las Familias Ante la Resolución De Conflictos Empleando Métodos Restaurativos En el Contexto Escolar. Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Gonzalez-Herrera, A. I., & Gonzalez-Contreras, A. I. (A cura di), Responsabilidad Social Para la Inclusión(116–130). Dykinson.

*Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia Escolar: un Problema Complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493–509. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>

*Berger, E. (2019). Multi-Tiered Approaches to Trauma-Informed Care in Schools: A Systematic Review. *School Mental Health*, 11(4), 650–664. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09326-0>

*Canas-Pardo, E. (2017). Acoso Escolar: Características, Factores de Riesgo y Consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7–18. <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/635>

*CISA. (2024). Anonymized Threat Response Guidance: A Toolkit for K-12 Schools. Department of Homeland Security. <https://www.cisa.gov/sites/default/files/2024-09/ATRGToolkit508.pdf>

*Cooley, A. H. (2018). Against Shaming: Preserving Dignity, Decency, and a Moral-Educative Mission in American Schools. *St. John's Law Review*, 91(4), Article 2. <https://scholarship.law.stjohns.edu/lawreview/vol91/iss4/2/>

*Cox, D. J. (2018, ottobre). Conference Report on European Forum for Restorative Justice [EFFRJ] 10th International Conference: Expanding the Restorative Imagination, Restorative Justice Between Realities and Visions in Europe and Beyond (14-16 June 2018). *Wolverhampton Law Journal*, 1(1). <https://ssrn.com/abstract=3264712>

*Cuellar, A. E., & Markowitz, S. (2015). School Suspension and the School-to-Prison Pipeline. *Int. Rev. Law Econ.*, 43, 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.irle.2015.06.001>

DePaoli, J., & McCombs, J. (2023). Safe Schools, Thriving Students: What We Know about Creating Safe and Supportive Schools. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/701.445>

*Duarte, C. D., Moses, C., Brown, M., Kajeepeta, S., Prins, S. J., Scott, J., & Mujahid, M. S. (2023). Punitive School Discipline as a Mechanism of Structural Marginalization With Implications for Health Inequity: a Systematic Review of Quantitative Studies in the Health and Social Sciences Literature. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1519(1), 129–152. <https://doi.org/10.1111/nyas.14922>

*Falla, D., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. *Psicol. Educ.*, 25(2), 77–90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>

*Finn, P., Shively, M., McDevitt, J., Lassiter, W., & Rich, T. (2005). Comparison of Program Activities and Lessons Learned Among 19 School Resource Officer (SRO) Programs. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486266.pdf>

*Fronius, T., Darling-Hammond, S., Sutherland, H., Guckenburg, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2019). Restorative Justice in U.S. Schools: An Updated Research Review. WestEd Justice & Prevention Research Center. <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2019/04/resource-restorative-justice-in-u-s-schools-an-updated-research-review.pdf>

*Garvey, S. P. (2019). Can Shaming Punishments Educate? Garvey, S. P. (A cura di), Shame Punishment(27-88). Routledge.

*Granados, R. (2020). Riesgo de Violencia y el Acoso Escolar en Estudiantes de Guanajuato, México. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 13, 1–23. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi33.316>

*Gregory, A., Bell, J., & Pollock, M. (2014). How Educators Can Eradicate Disparities in School Discipline: A Briefing Paper on School-Based Interventions. Bloomington, IN: The Equity Project at Indiana University. <http://rtpcollaborative.indiana.edu/briefing-papers/>

*Hendry, R. (2009). Building and Restoring Respectful Relationships in Schools: A Guide to Using Restorative Practice. *London: Rutledge*, 1(2009), Article 176. <https://doi.org/10.4324/9780203834633>

*Herrera, A., & Pedroza, F. J. (2012). El Bullying una Aproximación a la Delimitación Operacional del Concepto. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1(1), 451–459. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342046.pdf>

Hollands, F. M., Leach, S. M., Shand, R., Head, L., Wang, Y., Dossett, D., Chang, F., Yan, B., Martin, M., Pan, Y., & Hensel, S. (2022). Restorative Practices: Using Local Evidence on Costs and Student Outcomes to Inform School District Decisions about Behavioral Interventions. *Journal of School Psychology*, 92(2022), 188–208. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.007>

*IIRP. (2018). Behavior Support Systems Model: Restorative Practices Implementation Guide. <https://www.jefferson.kyschools.us/sites/default/files/JCPS%20Restorative%20Practice%20Implementation%20Guide.pdf>

Ijaz, S., Nobles, J., Mamluk, L., Dawson, S., Curran, B., Pryor, R., Redwood, S., & Savović, J. (2024). Disciplinary Behaviour Management Strategies in Schools and Their Impact on Student Psychosocial Outcomes: A Systematic Review [Version 2; Peer Review: 2 Approved]. *NIHR Open Research*, 0, 4–13. <https://doi.org/10.3310/nihropenres.13563.2>

*Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, Guilt, and Depressive Symptoms: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 137(1), 68–96. <https://doi.org/10.1037/a0021466>

*Krezmien, M. P., Leone, P. E., & Wilson, M. G. (2014). Marginalized Students, School Exclusion, and the School-to-Prison Pipeline. Church, W. T., IISpringer, D. W., & Roberts, A. R. (A cura di), *Juvenile Justice Sourcebook*(267-288). New York: Ox University Press.

Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P.S.F. (2022) Youth Bullying and Suicide: Risk and Protective Factor Profiles for Bullies, Victims, Bully-Victims and the Uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2022), Article 2828. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052828>

*Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and Expanding Systematic Reviews and Meta-Analyses on the Effects of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2021). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2022), Article 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

*McCluskey, G. (2010). Restoring the Possibility of Change? A Restorative Approach With Trouble and Troublesome Young People. *Int. J. Sch. Disaffection*, 7(1), 19–25. <https://access.portico.org/Portico/auView?auId=ark:%2F27927%2Fphx2c2c5m82>

Meléndez Guevara, A. M., White, R. M. B., Lindstrom Johnson, S., Nair, R. L., & Roche, K. M. (2022). School Racial-Ethnic Discrimination, Rule-Breaking Behaviors and the Mediating Role of Trauma among Latinx Adolescents: Considerations for School Mental Health Practice. *Psychol Sch.*, 59(10), 2005–2021. <https://doi.org/10.1002/pits.22562>

Mizel, M. L., Miles, J. N. V., Pedersen, E. R., Tucker, J. S., Ewing, B. A., & D’Amico, E. J. (in pubblicazione). To Educate or To Incarcerate: Factors in Disproportionality in School Discipline. *Child Youth Serv Rev.* <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.009>

*NASRO. (n.d.). About NASRO. <https://www.nasro.org/main/about-nasro/>

Pareja Conto, L., Recchia, H., María Velásquez, A., Escorcía Vera, V., Velez, G., & Wainryb, C. (2025). Adolescents' Viewpoints on Fair and Unfair Ways to Address Peer Harm in Schools. *Journal of Adolescent Research*, 0(0), 1–28. <https://doi.org/10.1177/07435584251380799>

*Patrizia, P. (2019). *La Giustizia Riparativa. Psicologia e Diritto per il Benessere di Persone e Comunità*. Carocci: Roma, Italia.

*Peralta, F., Zulueta, A., & Gonzalez Torres, M. C. (2002). La Escala De Autodeterminación De Arc. Presentación De un Estudio Piloto. *Siglo Cero*, 33(3), 5–14. <http://hdl.handle.net/11162/32093>

Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Arino-Mateo, E. (2023). Restorative Methods as a Strategy for the Prevention of Violence and Bullying in Primary and Secondary Schools in Mexico: An Exploratory Study. *Heliyon*, 0(2023), Article 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>

*Peterson, J., & Densley, J. (2021). *The Violence Project: How to Stop a Mass Shooting Epidemic*. Abrams Press.

*Pollack, W. S., Modzeleski, W., & Rooney, G. (2008). Prior Knowledge of Potential School-Based Violence: Information Students Learn May Prevent a Targeted Attack. U.S. Secret Service and the U.S. Department of Education. https://rem.s.ed.gov/docs/ED_BystanderStudy.pdf

Prins, S. J., Shefner, R. T., Kajeepeta, S., Levy, N., Esie, P., & Mauro, P. M. (2023). Longitudinal Relationships among Exclusionary School Discipline, Adolescent Substance Use, and Adult Arrest: Public Health Implications of the School-to-Prison Pipeline. *Drug and Alcohol Dependence*, 251(2023), Article 110949. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2023.110949>

*SAMHSA. (2014). *SAMHSA's Guidance for a Trauma Informed Approach*. <https://store.samhsa.gov>

*Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Free Press.

*Sorensen, L. C., Avila Acosta, M., Engberg, J., & Bushway, S. D. (2023). The Thin Blue Line in Schools: New Evidence on School-Based Policing Across the U.S. [EdWorkingPaper No. 21-476]. *Annenberg Institute at Brown University*. <https://doi.org/10.26300/heqx-rc69>

*Sprague, J., & Tobin, T. (2017). Aligning Positive Behavioral Interventions and Supports and Restorative Practices. University of Oregon, Institute on Violence and Destructive Behavior. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Aligning%20Positive%20Behavioral%20Interventions%20and%20Supports%20and%20Restorative%20Practices&author=J.%20Sprague&publication_year=2017

Stilwell, S. M., Kobel, D., & Heinze, J. E. (2025). What's in a Shame? Rethinking School Safety in the Face of Disruptive Threats. *Journal of School Health*. <https://doi.org/10.1111/josh.70013>

*Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

*Thulin, E. J., French, A., Messman, E., Masi, R., & Heinze, J. E. (2024). Firearm-Related Tips in a Statewide School Anonymous Reporting System. *Pediatrics*, 153(2), 1–6. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-063861>

Treccani. (n.d.). Giustizia. <https://www.treccani.it/enciclopedia/giustizia/>

*Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión Educativa en Relación Con la Cultura y la Convivencia Escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187–211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

*Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino Adolescents' Mental Health: Exploring The Interrelations Among Discrimination, Ethnic Identity, Cultural Orientation, Self-Esteem, and Depressive Symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549–567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002>

*Valle-Barbosa, M. A., de la Torre, A. M., Robles-Banuelos, R., López, M. G. V., Flores-Villavicencio, M. E., & Gonzalez-Pérez, G. J. (2019). La Violencia y Acoso Escolar en una Escuela

de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 43–58.
<https://doi.org/10.35362/rie7923180>

*Welch, K., & Payne, A. A. (2010). Racial Threat and Punitive School Discipline. *Social Problems*, 57(1), 25–48. <https://doi.org/10.1525/sp.2010.57.1.25>

*Welch, K., & Payne, A. A. (2012). Exclusionary School Punishment: The Effect of Racial Threat on Expulsion and Suspension. *Youth Violence Juv. Justice*, 10, 155–171.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541204011423766>

*Winn, M. T. (2020). Justice on Both Sides: Transforming Education Through Restorative Justice. Harvard Education Press.

*Zehr, H. (2002). The Little Book of Restorative Justice. Good Books.

*Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview. *Educ. Psychol.*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

ZTTF. (2008). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852–862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>

* = opere non direttamente consultate.