

# Percorsi di riduzione dei rischi di vittimizzazione. Un punto di vista pedagogico

Laura Cavana\*

## Riassunto

A partire dalla complessità di significato del termine “vittima”, l’autrice si propone, in primo luogo, di legittimare la pertinenza del contributo pedagogico nell’ambito delle iniziative promosse ai fini della riduzione dei danni e dei rischi di vittimizzazione. In secondo luogo, nel procedere con una lettura del problema in linea all’approccio che si evince dalla pedagogia fenomenologica, pone in risalto sia la centralità dei vissuti soggettivi di vittimizzazione, sia i caratteri più espliciti che connotano in negativo la società contemporanea. Da qui la traccia di una proposta educativa in merito.

## Résumé

Partant de la complexité du terme « victime », l’auteur se propose, premièrement, de légitimer la pertinence de la pédagogie dans les initiatives de réduction des dommages et des risques de victimisation. Deuxièmement, en se servant de l’approche de la pédagogie phénoménologique, l’auteur met en évidence aussi bien la centralité des vécus subjectifs de victimisation que les caractères négatifs de la société contemporaine. Enfin, une proposition éducative est avancée.

## Abstract

Starting from the multiple meanings of the word “victim”, first of all the author’s aim is to state the consistency of educational contributions in reducing victimisation risks and damages. Then, through the approach of phenomenological pedagogy, the author underlines both the centrality of subjective experiences of victimisation and the clear negative characters of contemporary society. Finally, the author suggests several educational proposals to cope with this issue.

---

\* Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Bologna dove insegna *Pedagogia della devianza e interventi educativi sulle dipendenze e Educazione degli adulti*. Dall’anno della sua costituzione è membro del C.I.R.Vi.S. (Centro Interdipartimentale di Ricerca sulla Vittimologia e sulla Sicurezza) del medesimo Ateneo.

## 1. Definizione del campo d'indagine.

Partiremo da una definizione del concetto di “vittima”, allo scopo di delimitare in primo luogo il campo d'indagine intorno al quale verterà questo contributo. Lo Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*<sup>1</sup>, dà del suddetto termine la seguente definizione: “...1 Nel rito sacrificale, animale o essere umano offerto, per uccisione, alla divinità...2 Sacrificio. 3 (fig.) Chi perde la vita o subisce gravi danni personali o patrimoniali, in seguito a calamità, sventure, disastri, incidenti e sim...4 Chi soggiace ad azioni ingiuste, a prepotenze, violenze, soperchierie, sopraffazioni e sim...5 (fig.) Chi subisce, anche senza averne piena coscienza, le conseguenze negative di errori, vizi, difetti e sim. propri o altrui...”. Così, per esempio, rispetto al punto 1 si parla di *immolare una vittima*; al punto 2 di *sacrificio*; al punto 3 delle *vittime del terremoto, della carestia, dell'alluvione; delle vittime della strada, del lavoro, ma anche del dovere, di un'ingiustizia, di un'epidemia*; al punto 4 di *vittime della tirannide, dell'intolleranza religiosa, delle persecuzioni razziali*; ma si parla anche di *vittima del padrone, del capufficio*; infine, rispetto al punto 5 si parla di *vittima dell'ambizione, dell'egoismo umano*, oppure si dice che uno è *vittima inconsapevole del sistema*, o ancora che uno *fa la vittima*, ossia si atteggia a persona trascurata, infelice, perseguitata, avendo invece molti motivi di soddisfazione.

Cosa si evince da tale definizione? Anzitutto che la nozione di vittima è una nozione “complessa”, quindi non riducibile ad ovvietà o a facili semplificazioni; infatti essa rinvia tanto a una pluralità di contesti differenti (in ambito sia

pubblico sia privato, sia individuale sia collettivo, sia personale sia di gruppo), quanto a una pluralità di effetti e conseguenze negativi, anch'essi differenziati, ma in relazione ai tratti, alle fisionomie e ai livelli di intensità. In secondo luogo, dalla sopraddetta definizione si può desumere che, al di là delle differenziazioni appena elencate e di altre elencabili, la condizione di *passività* e a volte addirittura di *impotenza*, caratterizza il ruolo ricoperto da colui o da colei che si rappresenta e/o si percepisce come vittima. Ne consegue che occuparsi dei processi di vittimizzazione comporta da un lato la necessità/opportunità del ricorso a un approccio interdisciplinare, e dunque relazionale, unitamente alla consapevolezza della parzialità di ogni punto di vista, se considerato isolatamente e nella sua specificità o unicità. Mentre implica dall'altro lato, la necessità/opportunità di porre in risalto la centralità che viene ad assumere il *soggetto-vittima*, o per dire meglio, il suo *vissuto* in merito all'esperienza subita. In altre parole, non basta rivolgere l'attenzione al fatto accaduto o all'episodio in sé e per sé; ciò che conta soprattutto, quando ovviamente la vittima sopravvive all'azione subita, è cogliere il *sensu* e il *significato* che quel soggetto attribuisce all'accadimento esperito, allo scopo di comprenderne la portata sul piano emotivo. Questo tipo di attenzione, fondamentale nei percorsi educativi di cura e di recupero, caratterizza l'ottica della pedagogia fenomenologica alla quale il presente contributo si ispira. Per essa infatti, ogni soggetto investe di senso e di significato la realtà che lo circonda, secondo una modalità del tutto propria e

---

<sup>1</sup> Zingarelli N. , *Vocabolario della lingua italiana*,

personale, anche se condivide con altri la stessa situazione o circostanza. La sua risposta (reazione) pertanto, è sempre unica e singolare in quanto è l'esito della sua storia di formazione, delle sue aspettative e dei suoi investimenti nei confronti del futuro. Per la sua risonanza sugli insiemi relazionali, l'attenzione verso i vissuti soggettivi ora sottolineata, non costituisce, a mio avviso, una prerogativa esclusiva dell'approccio pedagogico (fenomenologico), nonostante ne caratterizzi modalità e stile, ma rappresenta piuttosto una modalità interattiva metodologicamente "trasversale" ai differenti approcci disciplinari, chiamati in causa nei confronti del fenomeno in questione. Si tratta perciò di un'indicazione metodologica di intervento, da parte della pedagogia non da trattenere, ma da riversare, per essere applicata, su tutte le componenti disciplinari via via coinvolte. La necessità di un approccio interdisciplinare per quanto riguarda le teorie e le prassi sulle vittime, chiama in causa, come già ho evidenziato, campi molteplici di saperi; e se è vero che la Criminologia più recente, per esempio, se ne occupa in senso stretto, dedicando a questi temi uno spazio ampio e dettagliato, è anche vero, come subito vedremo, che la Pedagogia può essere legittimata ad occuparsene, sia pure in senso più lato e indiretto, ma non per questo meno necessario, incisivo e rilevante.

L'attenzione rivolta ai vissuti di vittimizzazione prima accennata permette di fare emergere un primo elemento volto a legittimare la presenza del punto di vista pedagogico nelle attività promosse con lo scopo di ridurre i rischi di vittimizzazione e del perdurare di detta condizione. Cercare di

---

Zanichelli, Bologna, 1994.

stabilire una relazione empatica con la vittima, cosicché il rapporto instaurato giunga a profilarsi come "autentica" relazione d'aiuto, mi pare senz'altro una condizione necessaria e indispensabile affinché il soggetto-vittima possa avviarsi a un graduale superamento delle conseguenze negative prodotte dall'esperienza subita e affinché quest'ultima lasci sul soggetto soltanto segni transitori e non permanenti. Per inciso, il superamento del dato, l'andare oltre, lo sguardo cioè rivolto al futuro, è appunto la specificità propria (*proprium*) del contributo pedagogico.

L'attenzione verso i vissuti di vittimizzazione e quanto ho appena affermato pone inoltre l'accento sulla relazione e la relazione rappresenta la struttura portante della pedagogia e della pratica educativa che ne scaturisce.

Un secondo rilevante insieme di fattori volto a giustificare, legittimandolo, il contributo pedagogico nei processi di riduzione dei danni e dei rischi di vittimizzazione risiede, a mio parere, in un'attenta considerazione di alcuni caratteri che connotano la società contemporanea, definita da Bauman<sup>2</sup> "società dell'incertezza". Come si evince facilmente e anche soltanto da un rapido sguardo al nostro quotidiano, ciò che manca nella nostra contemporaneità è il principio di "solidarietà", in altre parole e più precisamente "la non indifferenza nei confronti dell'altro". "...l'altro mi impone di avere cura di lui in virtù della sua presenza"<sup>3</sup>; se questo non avviene l'essere umano si sente più incerto, più insicuro, in breve più vulnerabile e più esposto. Da qui, a

---

<sup>2</sup> Bauman Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.

<sup>3</sup> Bianchi E., *Ogni cosa alla sua stagione*, Einaudi, Torino, 2010, p. 106.

mio parere, lo stretto legame tra i vissuti di disagio generati dalla mancanza di solidarietà e la crescita dei rischi e dei danni di vittimizzazione. Questo genere di problemi può essere affrontato dalla prospettiva pedagogica e articolato alla luce di alcune “parole chiave”, alle quali la pedagogia si è spesso richiamata – e con forza – in particolare a partire dall’inizio del 1900. Mi soffermerò subito a considerare tali parole, sottolineando fin da ora la doppia valenza, educativa e preventiva, del sopraddetto richiamo.

## **2. Intersoggettività, socialità e solidarietà.**

Con il termine “pedagogia” si intende una riflessione più o meno strutturata sull’educazione<sup>4</sup>; quindi una teoria che ha come oggetto l’educazione nel suo manifestarsi concreto, operativo. Se la pedagogia è teoria, l’educazione è prassi. L’educazione è un’esperienza costitutiva dell’uomo (e della donna), è cioè un’esperienza intrinseca alla loro natura. E’ nello stesso tempo un’esperienza naturale o biologica e un’esperienza culturale. Più precisamente, essa rappresenta per l’individuo una necessità biologica, in quanto da ciò dipende la sua stessa sopravvivenza fisica; inoltre, come la storia insegna, è la stessa vita ad esigere una continua crescita e un continuo sviluppo del sapere (della tradizione, della cultura) acquisito. Così, tramite l’esperienza educativa, originariamente caratterizzata dalla

---

<sup>4</sup> Il termine pedagogia è un termine ambiguo, poiché il modo in cui viene inteso dipende dal punto di vista dal quale lo si prende in considerazione. In questo senso non esiste una sola pedagogia, come non si può parlare di una sola prassi educativa. Per questa ragione, nell’esprimere il proprio punto di vista pedagogico rispetto a una determinata problematica, diventa opportuno specificare l’orientamento pedagogico di riferimento.

comunicazione interpersonale e dalla trasmissione culturale, l’essere umano da natura si fa cultura. La duplice azione dell’educare attraverso: 1. *l’educare* (da educo, as, avi, atum, are: allevare, alimentare, prendersi cura); e 2. *l’educere* (da educo, is, eduxi, eductum, educere: condurre fuori), rende possibile questo passaggio<sup>5</sup>. La struttura complessa dell’educazione si rivela pertanto in primo luogo come struttura di una destrutturazione; ma è solo in questo modo che risulta poi possibile “istruire” (rendere abile, formare in qualche cosa), ovvero ristrutturare di nuovo<sup>6</sup>.

Alla luce di tali osservazioni, si può dunque definire l’educazione come una struttura complessa che regola i modi di pensare, di agire e di sentire...e l’istruzione come una sua regione più elementare, ma necessaria agli effetti di una nuova ristrutturazione educativa. Pertanto, come la stessa storia dell’umanità, costituita di continui rapporti tra gli individui e i gruppi sociali, empiricamente ci insegna, “l’uomo è ontologicamente convivenza”<sup>7</sup>, nasce quindi “duale”<sup>8</sup>. Ne consegue che qualsiasi esperienza umana ha un fondamento sociale. Perciò anche l’esperienza educativa, in modo analogo a qualsiasi altra esperienza umana, ha il suo fondamento costitutivo nella socialità. Come lo ha la politica, per esempio, il cui compito è quello di

---

<sup>5</sup> Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987; Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1993.

<sup>6</sup> Massa R., op. cit.

<sup>7</sup> Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino, 2005, p. 306.

<sup>8</sup> Erbetta A., “La decisione e l’attesa. Nota in margine a “Pedagogia e politica” di Piero Bertolini”, in *Encyclopaideia*, n. 11, Clueb, Bologna, 2002.

gestire in primo luogo gli aspetti organizzativi necessari alla vita comunitaria.

La fenomenologia di Husserl, alla quale si richiama direttamente la prospettiva pedagogica di mio riferimento, ha attribuito notevole importanza al tema dell' *intersoggettività*. Per il filosofo tedesco, infatti, l'esperienza dell'altro o apertura all'altro non è qualcosa che il singolo individuo può accettare o meno, a seconda delle circostanze e delle scelte personali. E' piuttosto un'esperienza della quale non può fare a meno, poiché è dall'incontro con l'altro che l'io è in grado di cogliere e di comprendere tanto la realtà a lui interna, quanto quella del mondo oggettivo, materiale e umano. Ciò significa "riaffermare il carattere essenzialmente relazionale della *Lebenswelt*, del mondo della vita autentica, e soprattutto che essa, proprio in quanto relazionata è nel suo fondamento sempre sociale"<sup>9</sup>. La socialità, in un'ottica fenomenologica, non è pertanto un fatto secondario, bensì immanente al senso stesso del processo. Questo implica che l'esperienza educativa ha nella socialità uno dei suoi elementi costitutivi originari, poiché senza di essa non potrebbe avere luogo, come fin qui penso di avere sufficientemente dimostrato. Per tale ragione la socialità rientra a tutti gli effetti tra le cinque direzioni intenzionali<sup>10</sup> o indicazioni metodologiche di intervento nell'agire educativo, indicate da Bertolini, alle quali ogni operatore pedagogico e dell'educazione dovrebbe attenersi. Esse perciò si configurano come un "dover essere pedagogico", ovvero come concreti orientamenti

di senso, in breve come "valori" pedagogicamente significativi. Alla socialità per esempio, possiamo collegare, o cogliere in essa, la direzione di senso della *cooperazione*, e quella della *partecipazione* (di tutti e quindi della non-esclusione di qualcuno). Il valore pedagogico-metodologico della partecipazione induce a richiamarci a una interpretazione più ampia e meno esplicita del suo significato, secondo la quale lo stesso soggetto in educazione va trattato come *corresponsabile* dell'evento educativo e dunque come parte *attiva* delle scelte programmatiche e progettuali che vengono fatte.

E' difficile al giorno d'oggi negare la nostra incapacità di collaborare e cooperare; tale capacità infatti, oggi manca nel nostro rapporto col lavoro e nelle relazioni che intessiamo con gli altri. L'effetto è immediato ed è quello di ritrovarci immersi in un quotidiano individualismo esasperato, che non riconosce e non rispetta la presenza dell'altro. Cooperazione e collaborazione sono dunque capacità che vanno sviluppate, tuttavia non solo per contrastare le conseguenze negative a una loro carenza e/o mancanza, come ora ho accennato, ma anche perché non sono in antitesi con una "sana" competizione e con la legittima aspirazione di realizzazione e di emancipazione personale. Infatti, "se il valore dell'individualismo è innegabile, dobbiamo però riconoscere che dipendiamo dagli altri...Dobbiamo ripartire da qui non per negare l'importanza dell'individuo, ma per inserirlo in un contesto più ampio...Dalla serietà con cui ciascuno svolge il proprio lavoro, al rifiuto del rampantismo, alla capacità di vedere e aiutare l'altro in un momento di difficoltà. Va riscoperta

*sistemicità, la relazione reciproca, la possibilità, la*

---

<sup>9</sup> Bertolini P. , *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 32.

<sup>10</sup> Le altre quattro direzioni intenzionali (o costanti, o universali) dell'esperienza educativa sono: la

la lezione della propria insufficienza, della non assoluta sovranità”<sup>11</sup>. In definitiva, del proprio limite. E non è forse la mancanza di solidarietà, l’ esito finale di un eccesso di individualismo, a rendere più “insicure” le nostre vite e nello stesso tempo ad accrescere in noi la percezione dell’ insicurezza? Diversamente, come si spiegherebbe l’apparente contraddizione tra l’aumento del senso di insicurezza della popolazione, registrato a partire tra gli anni settanta e ottanta del novecento, e la diminuzione dei crimini riscontrata, non solo da noi ma nel resto del mondo, dalla più recente sociologia?<sup>12</sup>.

### 3. Un impegno senza certezze.

Alla luce delle considerazioni fin qui riportate risultano pedagogicamente scorretti, perché irrelazionistici, tutti quegli interventi educativi centrati nel ristretto ambito dell’individuale o del privato, che invitano, in modo più o meno esplicito e diretto, ad instaurare relazioni e comportamenti impostati egoisticamente, a partire soprattutto da motivazioni esibizionistiche, narcisistiche e arrivistiche, dunque non relazionali e/o impostate sul pieno rispetto di tutte le componenti presenti. Risultano invece pedagogicamente corretti, perché relazionistici, tutti quegli interventi che favoriscono la collaborazione, l’assunzione di responsabilità, l’accettazione dell’altro/degli altri, la tolleranza reciproca, il rispetto per l’altro, il fare insieme, ecc. Non sono quindi le relazioni educative a “senso unico” a definire l’idea di relazione

educativa corretta, bensì quelle che si attengono a un criterio di reciprocità, mantenendo comunque ferma una posizione di asimmetria tra i soggetti in relazione (educatore-educando, genitori-figli, insegnante-allievo, ecc.). Come scrive V. Iori “L’assenza di simmetria nel rapporto educativo non implica...s-proporzione, dis-misura o squilibrio; al contrario, è proprio l’asimmetria dei soggetti in relazione che conferisce equilibrio al rapporto e consente la comunicazione”<sup>13</sup>. Questo per dire che “non vi è educazione senza asimmetria”<sup>14</sup>.

Rispetto ai sopraddetti temi, non va taciuto lo stato di profonda crisi che da qualche tempo interessa anche l’educazione. Come ho già detto, oggi infatti assistiamo a un profondo assorbimento degli individui nel proprio privato; l’atomismo dell’individuo assorbito in se stesso milita contro l’ipotesi di una cultura dell’educazione che si proponga di attribuire un elevato valore al principio della “partecipazione”, su diversi livelli, dei singoli individui, dei cittadini. E quando la partecipazione declina, il rischio è quello di perdere via via la facoltà di essere soggetti attivi, presenze attive e non indifferenti.

Sia l’individualismo, sia la ragione strumentale, conseguente, come sottolinea C. Taylor<sup>15</sup>, alla semplificazione indotta dai criteri economici e del calcolo, quando vengono applicati a tutti gli aspetti delle nostre vite e del nostro ambiente, sono un prodotto di un mancato riconoscimento della dimensione “intersoggettiva” dell’esistenza, nelle sue diverse manifestazioni. E’ vero che tanto

---

*irreversibilità*; Cfr. ibidem, cap. IV.

<sup>11</sup> Monti D., “Il mito dell’individualismo. Perché ci crediamo tanto?”, in *Corriere della Sera*, 1 Settembre 2012.

<sup>12</sup> Cfr. per tutti, Barbagli M., Gatti U., *Prevenire la criminalità*, il Mulino, Bologna, 2005.

---

<sup>13</sup> Iori V., *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l’autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano, 2008, p. 67.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 68.

l'uno, quanto l'altra non sono ancora fenomeni dominanti e dilaganti in termini assoluti, ma è pur vero che è indubbia una loro presenza massiccia e perciò preoccupante.

Se si concorda su tale linea propositiva, si tratta allora di educare coscienze che siano private ma a un tempo pubbliche, individuali e a un tempo collettive, facendo rientrare, in prima istanza, nei programmi e nei progetti educativi, a partire già dalla prima infanzia, significative esperienze di partecipazione, di collaborazione, di assunzione di incarichi e di responsabilità. Soprattutto nelle prime età della vita, infanzia e pre-adolescenza, questo compito, a mio parere, spetta innanzitutto alla scuola di concerto con le famiglie, ossia alle due agenzie educative primarie. In verità, programmi e progetti finalizzati ad obiettivi di partecipazione e di inclusione sociale, finora non sono del tutto mancati nell'ambito delle iniziative attivate dall'istituzione scolastica, soprattutto se dirette alle fasce più basse del ciclo di vita. Basti pensare a questo proposito a tutte quelle iniziative promosse e indicate sotto il nome di "cittadinanza" e "sviluppo sostenibile". In modo analogo, anche i genitori, e soprattutto alcuni, si sono fatti carico, o singolarmente, o in gruppo o sostenuti da qualche istituzione, di fornire ai propri figli stimoli educativi sul medesimo versante. Tuttavia, ciò che a mio avviso oggi manca, o perlomeno è quasi del tutto assente, è una stretta "alleanza" tra scuola e famiglia, come molti segnali sembrano dimostrare già a partire dalla scuola dell'infanzia, e non solo per quanto concerne la tipologia delle iniziative appena ricordate, ma anche per quanto riguarda qualunque genere di attività o progetto. Una prima

rilevante incidenza negativa generata dalla suddetta "dis-alleanza" si coglie con evidenza nella mancanza di "continuità scuola-famiglia", in quanto non sempre gli orientamenti pedagogico-educativi promossi e portati avanti dalla scuola sono in linea a quelli adottati in ambito familiare, cosa che, al contrario, sarebbe quanto mai necessaria, specie nelle fasi di scolarizzazione primaria.

Questo insieme di problematiche e di considerazioni preoccupanti rinvia alla odierna crisi dell'educazione in generale e a quella del ruolo educativo ricoperto dagli adulti in particolare, i quali senza alcun dubbio oggi hanno perso la loro funzione di "guida", necessaria alle giovani generazioni come pure, ma anche in conseguenza, la loro autorevolezza. Per ovvi motivi, non mi è possibile affrontare in questa sede la complessità di questo problema, perciò rinvio per un suo eventuale approfondimento ad altri lavori, svolti in precedenza<sup>16</sup>.

Rispetto a tutto quanto ho riportato nel presente paragrafo, a questo punto mi pare legittimo ribadire l'importanza e l'urgenza di un impegno educativo teso a dedicare spazio e tempo ai fini di trascendere la natura altamente egoica dell'Io, che sappiamo già ben radicata nel bambino/a, per fare emergere, invece, la sua natura relazionale, intersoggettiva e così coniugare il tempo privato con quello pubblico. E' il *tenerci* alle cose, o *l'essere come esserci*, oppure *l'essere presenza*

---

1994.

<sup>16</sup> Cavana L., "Adultità e crisi dell'autorevolezza tra continuità e cambiamento", in *RPD, Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 1, vol. 5, 2010 (Rivista anche on line del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna); Cavana L., *Educare all'autonomia nel nido e nella scuola dell'infanzia: disalleanze in proposito tra educatori*,

---

<sup>15</sup> Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari,

*autentica nel mondo*, tutte e quante modalità dell'essere volte a designare un approccio all'esistenza che, tanto verso il bene privato, quanto verso il bene pubblico, è centrato sull'attenzione, sulla motivazione, sulla partecipazione, in altri termini sull'impegno, in luogo dell'indifferenza e dell'abitudine al mondo. Che questo tipo di impegno sia "un impegno senza certezze" non dipende solo dal fatto che la nostra contemporaneità, come già ho detto richiamandomi a Bauman, è caratterizzata dall'incertezza, dunque dall'insicurezza, ma anche dal fatto che ogni azione orientata verso il futuro, come lo sono ogni intervento e ogni esperienza educativa, è sempre apertura verso l'ignoto, il non certo, il non ancora conosciuto. Non può darsi il contrario. Nonostante ciò, e forse appunto per ciò, è importante mantenere una direzione di senso e la motivazione nell'agire. Su questo versante, la società odierna ci mette continuamente alla prova, per cui ritengo che i percorsi formativi ed auto formativi, di qualsiasi grado e livello, oggi più che mai debbano muoversi nella direzione di un rafforzamento dell'interiorità del soggetto. Questo per dire che la continua tensione verso il raggiungimento di una stabilità interiore, che mai può essere acquisita una volta per tutte, rappresenta senz'altro l'antidoto migliore per far fronte all'instabilità esterna. Occorre però detronizzare l'io e la sua natura altamente egoica. Il riconoscimento e il rispetto dell'altro/degli altri da un lato e quello dell'interdipendenza dei fenomeni dall'altro, possono costituire un primo rilevante passo nella ricerca dei modi per aderire a una vita attiva e impegnata, anche in assenza di facili scommesse. In quanto adulti, abbiamo la

---

*genitori e formatori*, in Contini M. (a cura di), *Dis-*

responsabilità di restituire ai giovani *il senso del futuro*.

#### **4. Sintesi di chiusura.**

Ritornando adesso, ma solo per concludere, alla definizione del concetto di vittima, con il quale ho avviato questo mio contributo, dopo questa digressione sui principali aspetti che caratterizzano in negativo il nostro vivere attuale, restano ancora da sottolineare alcuni elementi che, come subito vedremo, concorrono ad accrescere e ad accentuare la complessità della nozione in questione, pertanto la complessità dei problemi che ne sono conseguenti.

Se da una parte il termine vittima racchiude in sé un'ampia pluralità di significati, corrispondenti comunque ad altrettanti indicatori di esperienze di vittimizzazione differenti tra loro per entità, gravità e intensità di reato, dall'altra parte abbiamo a che fare con un termine che per certi versi varia nel tempo, da cultura a cultura, ma che varia anche nel tempo all'interno di una stessa cultura. La relatività di tale nozione contribuisce ad aumentare la sua complessità e dunque problematicità; la fisionomia con la quale oggi si presenta comprende molti tratti di competenza anche pedagogica. Sono appunto quei tratti che ho cercato di delineare in queste pagine e che configurano in negativo la qualità di molte relazioni umane proprie del nostro tempo. Da esse dicevo, traggono origine molti vissuti di vittimizzazione, purtroppo oggi ampiamente diffusi. Impegnarci contro il dilagare di questi fenomeni è una responsabilità che dobbiamo assumerci, sia a scopo preventivo, sia terapeutico-

---

*alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma, 2012.

educativo; per farlo, ritengo che questo contributo ne offra almeno un possibile avvio.

### **Bibliografia di riferimento.**

- Barbagli M., Gatti U., *Prevenire la criminalità*, il Mulino, Bologna, 2005.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Bertolini P., *Ad armi pari, La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino, 2005.
- Bianchi E., *Ogni cosa alla sua stagione*, Einaudi, Torino, 2010.
- Cavana L., "Adulità e crisi dell'autorevolezza tra continuità e cambiamento", in *RPD, Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 1, vol. 5, 2010 (*Rivista on line del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna*).
- Cavana L., *Educare all'autonomia nel nido e nella scuola dell'infanzia: disalleanze in proposito tra educatori, genitori e formatori*, in Contini M. (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma, 2012.
- Erbetta A., "La decisione e l'attesa. Nota in margine a "Pedagogia e politica di Piero Bertolini", in *Encyclopaideia*, n. 11, Clueb, Bologna, 2002.
- Iori V., *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano, 2008.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.
- Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- Monti D., "Il mito dell'individualismo. Perché ci crediamo tanto?", in *Corriere della Sera*, 1 Settembre 2012.
- Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari, 1994.
- Zingarelli N., *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1994.