



"Educare alla vita buona del Vangelo"

- Quaderno n. 1: presentazione de *"La sfida educativa"*
- Quaderno n. 2: "strumento di lavoro" per una verifica della capacità educativa dell'agire pastorale della nostra Chiesa
- Quaderno n. 3: sussidio di catechesi sulla celebrazione eucaristica
- Quaderno n. 4: *"Educare in un mondo che cambia"*
- Quaderno n. 5: *"Educiamo insieme: comunità ecclesiale e alleanza educativa"*
- Quaderno n. 6: *Il Vangelo di Giovanni: riavvio alla lettura*
- Quaderno n. 7: Le nozze di Cana *"Eucaristia e affettività"*;
La moltiplicazione dei pani e dei pesci
"Eucaristia e cittadinanza"
- Quaderno n. 8: Discorso sulla manna e il pane della vita
"Eucaristia e tradizione"
La lavanda dei piedi, significato dell'Eucaristia
"Eucaristia e fragilità"
- Quaderno n. 9: La pesca miracolosa e il pasto del Risorto
"Eucaristia, lavoro e festa"
- Quaderno n. 10: *"La relazione educativa fra libertà e responsabilità"*

L'EUCARISTIA PER LA VITA



La relazione educativa fra libertà e responsabilità

relazione del prof.
Roberto Farné

Quaderno n. 10

testo tratto da
Roberto Farné
**"La (in)sostenibile
debolezza del decidere"**

in Encyclopaideia IX,
2005, n. 18, pp. 95-114

si ringrazia
il prof. Massimiliano Tarozzi
direttore responsabile
della rivista "Encyclopaideia"
per la gentile concessione
della pubblicazione
del presente testo

BIBLIOGRAFIA

Axelrod R., 1985, *Giochi di reciprocità. L'insorgenza della cooperazione*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1984, *The evolution of cooperation*, Basic Books, New York).

Cecchini A., Indovina F. (a cura di), 1989, *Simulazione, per capire e intervenire nella complessità del mondo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano.

De Finetti B., 1979, voce "Decisione", in *Enciclopedia*, vol. IV, Einaudi, Torino.

Farné R., 2005, "Pedagogy of Play", in *Topoi. An International Review of Philosophy*, Vol. 24; n. 2, pp. 169-181.

Feyerabend P.K., 1980, *Contro il metodo: abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, pref. di Giulio Girello, 3. ed., Feltrinelli, Milano, (ed. orig. 1978, *Against method: outline of an anarchistic theory of Knowledge*, Verso, London).

Gargani A. (a cura di), 1979, *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino.

Husserl E., 1961, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, (ed. orig. 1954).

Husserl E., 1965, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino (ed. orig. 1913).

Montessori M., 1909, *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello.

Regge T., 1980, voce "Relatività", in *Enciclopedia*, vol. XI, Einaudi, Torino. Vattimo G., Rovatti P.A. (a cura di), 1983, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.

Von Neumann J., Morgenstern O., 1947, *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton University Press.

prendere decisione su altri soggetti si possono nascondere piccole o grandi psicopatologie, visioni di sé e del mondo autocentrate, scorie di disagi e frustrazioni inesprese.

Uno dei punti che caratterizzano questo tema, poiché non si tratta di una competenza oggettiva, meramente tecnica, ma di una attitudine soggettiva è, per esempio, in quale rapporto stiano la sfera razionale e quella emotiva, quali rischi comporti l'assumere essenzialmente l'una o l'altra come direttrice nel prendere decisioni. E ancora: come incide, posto che incida (io ne sono convinto) la differenza di genere su questa attitudine? Si può pesare (ma anche constatare...) che esistano zone di competenza diverse, nelle professioni come nella vita quotidiana, dove il prendere decisioni si declina meglio al femminile o al maschile, oppure che tutto questo sia indifferente e che ciò che conta siano i tratti di personalità e le capacità decisionali che un uomo o una donna, poco importa, sanno mettere in campo nelle situazioni in cui si trovano. Ma è bene non dimenticare che le radici della nostra cultura patriarcale hanno sempre visto l'uomo padre e marito prendere decisioni sulla donna, figlia e moglie. I *Gender's Studeis* hanno messo in evidenza come la "rivoluzione culturale" che, negli ultimi trent'anni ha portato nel mondo occidentale all'affermazione dei diritti delle donne sia passata proprio dalla appropriazione di ambiti decisionali, a partire, non a caso, da quelli che riguardano la sfera della corporeità (il corpo è mio... l'utero è mio e decido io...).

Se prendere decisioni è, anche, una competenza che si impara, allora può esistere una formazione a questo, non solo come *training* formativo in campo professionale (esistono già vari esempi in tal senso), ma come percorso educativo che fin dall'infanzia può accompagnare il soggetto a fare esperienza nel prendere decisioni e quindi nel cogliere il senso della necessità e della responsabilità che questo comporta. I *setting* educativi della vita familiare, della scuola, dell'associazionismo sportivo e ricreativo offrono molte occasioni, appena si colga l'importanza di questo elemento. C'è infine un campo d'esperienze che, nel suo essere spontaneo e naturale, prima ancora che intenzionale, ha un grande valore formativo rispetto a ciò di cui ci occupiamo: si tratta del gioco e segnatamente di quello libero che i bambini e le bambine praticano attraverso le loro forme di socializzazione. È l'unico campo d'esperienza dove i bambini imparano concretamente e autonomamente la funzione e la necessità del decidere. Decidere a che gioco giocare, stabilirne i termini, formulare le regole condivise o il canovaccio narrativo, assegnare ruoli, sono fra le condizioni fondamentali che un gruppo di bambini deve imparare a gestire quando ha a disposizione uno spazio libero e un tempo libero per giocare (Farné, 2005). Un segno evidente di "Crisi dell'educazione" è il progressivo venir meno di queste esperienze, che porta l'infanzia ad essere, nella vita quotidiana, sempre più oggetto di programmazioni, anziché soggetto di decisioni.

La relazione educativa fra libertà e responsabilità

prof. Roberto Farné

Forlì, 21 novembre 2011

*Cerco un centro di gravità permanente
che non mi faccia mai cambiare idea
sulle cose e sulla gente...*

(Franco Battiato, 1981)

L'obiettivo di questo articolo è di introdurre una riflessione sul senso e il valore del prendere decisioni: un fattore essenziale della competenza e della responsabilità educativa. Partendo da tre campi d'esperienza: quello medico, quello giuridico e quello scolastico, tutti caratterizzati, pur nelle rispettive differenze, dalla "decisione" come evento necessario e inalienabile, si cerca di mettere in evidenza la crisi che oggi attraversa questa istanza. I contributi del positivismo e della relatività, la stessa fenomenologia, visti come passaggi cruciali della cultura e delle scienze moderne, hanno investito anche i modi e le funzioni del decidere, rendendo questo atto più complesso e problematico, per certi aspetti più "debole". La crisi del decidere è crisi dell'autorità, passa attraverso forme improprie di delega, ambigue concezioni della tolleranza e della partecipazione, perdita di responsabilità. Il peso della decisione per chi la riceve, così come per colui che decide, non dovrebbe essere una condanna, ma una verifica; un dispositivo che consente in ogni caso di riprogettare il futuro del soggetto.

1. Prima di entrare nel campo che più direttamente mi interessa, quello cioè dell'esperienza educativa e del ruolo che in essa riveste il prendere decisioni, bisogna riconoscere che esiste un ambito in cui *la decisione* assume un ruolo fondamentale ed è oggetto di analisi scientifica: si tratta dell'economia, a cui si può collegare, per certi versi, la politica. Il tema della decisione, proprio per la rilevanza che può avere negli effetti su larga scala, viene studiato sulla base di parametri matematici e scientifici rigorosi e complessi che comprendono, per esempio, la famosa "teoria dei giochi" di Von Neumann e Morgenstern (1944), i calcoli probabilistici, le simulazioni ecc. (Axelrod, 1984; Cecchini e Indovina, 1989). Qui si può parlare effettivamente di "teorie delle decisioni", che insegnano appunto a prendere decisioni, date certe condizioni, sulla base di alternative comparabili e avendo come obiettivo il raggiungimento del massimo beneficio o del minimo danno. Si tratta quindi di calcolare i rischi, determinare gli investimenti, acquisire il massimo di informazioni possibili sul-

la situazione che sarà oggetto della decisione e così via. Come ha scritto Bruno De Finetti (1978): “Il difetto inevitabile (ma bisogna cercare almeno di limitarlo!) consiste nel non saper immaginare tutte le conseguenze possibili, vicine e lontane di ogni atto (per forza: sono infinite!)”. Uno dei temi più interessanti, dal mio punto di vista, che si colgono scrutando appena questo campo di ricerca e di esperienza è per esempio la grande differenza che passa fra le decisioni individuali e quelle collettive, ma qui mi limito ad enunciarlo...

Si potrebbe sbrigativamente chiudere questa parte del discorso dicendo che, fin qui, è roba da *decision makers*, da dirigenti politici o da amministratori delegati; non credo, o per lo meno, non solo: in realtà è roba da tutti i giorni, con cui tutti bene o male ci esercitiamo nella nostra “politica” e nella nostra “economia” quotidiane: ognuno di noi applica una propria “teoria delle decisioni”, anche se non ne ha fatto oggetto di studio e non saprebbe descriverne gli aspetti teorici che la ispirano. Si è riflettuto assai poco, su come uno degli aspetti significativi della pedagogia della famiglia, sia l’educazione all’economia: è qualcosa di estremamente concreto che inizia fin da bambini, che presuppone determinati valori (o disvalori) e che, in ultima analisi, pone l’istanza del decidere. Credo che ognuno, ripercorrendo la propria biografia educativa, saprebbe costruire i termini teorici e pratici con cui ha imparato a “fare economia” non solo nel significato che questa affermazione aveva comunemente nella vita familiare. L’ambito in cui si colloca il tema della decisione, e che ci interessa più direttamente, è quello che riguarda le relazioni umane. A titolo esemplificativo e, forse, paradigmatico, ho preso tre situazioni che sono caratterizzate da aspetti comuni oltre che da evidenti differenze.

La prima è quella di un magistrato che deve decidere se concedere o meno la semilibertà a un soggetto che ha già trascorso una parte della pena in carcere; vi è entrato che era molto giovane, aveva commesso un reato molto grave: la violenza nei confronti di una minorenne.

Il magistrato raccoglie tutte le informative del caso a partire dalla richiesta motivata da parte dell’avvocato del giovane: relazione dello psicologo, degli educatori e della direzione del carcere, valutazione della possibile destinazione e affidamento fuori dal carcere ecc. La decisione è difficile e rischiosa, prende tempo, quindi decide...

La seconda situazione è quella che vede un medico di famiglia alle prese con un suo paziente che manifesta da tempo dei dolori in forma acuta. Gli prescrive degli esami, ad una prima valutazione gli somministra alcuni farmaci che gli provocano dei benefici solo momentanei.

Allora lo indirizza ad uno specialista, ma la sua diagnosi non lo convince del tutto; prova con un altro, che mette in evidenza altri aspetti... Insomma, nulla di certo: si potrebbe dar corso a una terapia farmacologica che però non dà

E si può infine arrivare ad esprimere forme di “disobbedienza civile” o di “obiezione di coscienza”, che può essere prevista dalla legge in determinati campi, ma in altri può essere rivendicata dal soggetto qualora egli ritenga che in quella particolare situazione, in base a un proprio dettato etico o spirituale, *l’obbedienza non sia una virtù*.

La decisione, quando non è un mero atto esecutivo e tecnicistico da parte dell’insegnante, del medico, del giudice, pone il soggetto che la deve prendere in un atteggiamento riflessivo e critico. In ogni campo in cui la decisione è l’atto di un soggetto che tocca direttamente la condizione di un altro soggetto, essa non dovrebbe configurarsi come un atto finale e conclusivo, ma come una sorta di passaggio necessario e a volte difficile, che fa intravedere sempre l’apertura e non la chiusura al futuro; la decisione comprende la categoria del “possibile”, non la esclude. Nei casi più difficili, poiché sono quelli che pongono davvero il problema del “senso del decidere”, la decisione lascia il segno su chi la riceve e dovrebbe essere l’esito di una “ricerca della verità” per chi la assume. Nel difficile equilibrio, nella imprescindibile relazione fra i vissuti di queste due istanze, si trova il senso (a volte il dramma) del decidere. Per questo il peso della decisione per chi la riceve, così come l’intenzionalità di colui che decide, non dovrebbero mai essere una *condanna*, ma una *verifica*; un dispositivo che consente in ogni caso di riprogettare il futuro del soggetto. In campo giuridico esiste l’istituto del “ricorso” in diversi gradi di giudizio, mentre la pratica esaminatoria sia in campo medico, sia pedagogico nella scuola, è quella che dovrebbe consentire di prendere decisioni rigorose, se non proprio scientifiche, in maniera non arbitraria ma sulla base di dati obiettivi. Forse anche per questo vale la famosa affermazione di Eduardo De Filippo “Gli esami non finiscono mai”...

Come si vede, il tema continua ad aprire spunti di riflessione e di discussione che qui è impossibile esaurire. Mi chiedo per esempio se prendere decisioni sia essenzialmente un atto spontaneo e naturale, anche gli animali lo fanno; le variabili sono quelle date dalle contingenze in cui ci si trova a prendere (o a subire) decisioni. Oppure se, oltre questa dimensione biologica e adattativa che riguarda più o meno tutti, vi sia un apprendimento al decidere che si sviluppa in alcuni individui più che in altri, come vera e propria abilità e competenza. Siamo portati a ritenere che in una strutturazione gerarchica dei ruoli e delle funzioni, chi è più in alto abbia (dovrebbe avere) più capacità e quindi anche più responsabilità, nel decidere. Ciò che avviene normalmente, nelle progressioni di carriera, è che questa “competenza” si dà per acquisita: i meccanismi che portano un soggetto ad accedere a un grado o livello più alto non pongono fra i requisiti espliciti le abilità e modalità (stile, tecniche ecc.) nel prendere decisioni rispetto agli altri. Si tratta di una questione delicata anche sul piano psicologico, del profilo di personalità: nel potere (a tutti i livelli) dato dal

fare sono la figura del Prefetto per ciò che riguarda la delega (dal Governo), mentre alle Regioni sono stati trasferiti degli ambiti legislativi che prima erano dello stato centrale.

Alla scuola vengono "delegati" (ma ancora una volta il termine non è corretto, poiché non vi è alcuna delega di tipo istituzionale...) sempre nuovi compiti educativi che non appartengono alla sua *mission* pedagogica: l'educazione stradale, l'educazione alimentare (tra poco, forse, l'educazione alle buone maniere...) ecc. Competenze tradizionalmente della famiglia o di contesti educativi informali.

La domanda è: la scuola che nell'autonomia del suo Piano di Offerta Formativa dice di sì a queste richieste, in base a quale identità pedagogica decide? Essa può essere vista come una scuola dal profilo pedagogico forte, didatticamente attrezzata alla bisogna, perché si fa carico delle istanze educative di cui la società (le famiglie dei bambini e delle bambine utenti) sente urgente bisogno. Ma può essere vista anche come una scuola dal profilo debole, permeabile a tutto, senza una propria identità, orientata a fare ciò che le si chiede sulla base delle più varie istanze.

E una scuola che dicesse: "Educazione stradale? No grazie", invitando i genitori ad assumersi le proprie responsabilità educative e quindi rigettando questa ipotetica e fraintesa "delega"? Compito: uscire al sabato o alla domenica in bicicletta o a piedi col proprio figlio e, strada facendo, insegnargli come ci si comporta di fronte a un certo segnale e come fare per evitare certi rischi ecc. Quella scuola esprimerebbe una identità debole per non assumersi una responsabilità educativa che oggi si connota come autentica "emergenza sociale" (la prima causa di morte e di invalidità permanente fra gli adolescenti e i giovani è per incidente stradale), o forse perché dice "Non abbiamo tempo per l'educazione stradale; per noi è più importante il sostegno didattico per chi ne ha bisogno"? Si tratta cioè dell'indispensabile leggere, scrivere, far di conto, variamente declinabile dalla scuola elementare al liceo. Nel frattempo, nessuno chiede alla scuola di insegnare e spiegare la Costituzione della Repubblica italiana, l'unico testo che potrebbe legittimamente definirsi "obbligatorio".

Il problema rinvia a quel "mandato di servizio pubblico" a cui gli insegnanti, ma anche i medici, in quanto "pubblici funzionari" devono rispondere e dove prendere decisioni può tradursi nell'assecondare rigorosamente un certo "mansionario" che indica, prescrive, ordina; in altre parole nel "fare il proprio dovere" nel modo migliore e nelle condizioni date. Diversamente, vi possono essere situazioni o casi in cui il soggetto decide di attuare forme di "resistenza" più o meno attiva, trovando modi per aggirare, eludere, rallentare l'attuazione di certe direttive che non lo convincono (si pensi, ad esempio, a quanto è avvenuto in molte scuole elementari a proposito della istituzione dell'insegnante-tutor in base alla riforma Moratti...).

garanzie, oppure ad un ricovero in ospedale che prefigura un eventuale intervento chirurgico. Il paziente si aspetta una decisione del medico e comunque, di fronte alle due alternative, la sua domanda sarebbe: lei dottore che cosa suggerisce?

Veniamo al terzo esempio: siamo in un liceo, gli insegnanti di una prima si riuniscono per gli scrutini di fine anno scolastico. Si pone il caso di una allieva: il suo rendimento scolastico è debole e discontinuo; il giudizio complessivo, non buono, è sostanzialmente condiviso dagli insegnanti. Tre materie sono chiaramente insufficienti, una quarta è in bilico; il giudizio su questa determina la bocciatura o la promozione seppure con alcuni debiti. Nella seduta del Consiglio c'è chi propende per la bocciatura, sostenendo che è meglio farlo nel primo anno poiché la ragazza non ha le basi per affrontare gli anni successivi; e chi sarebbe favorevole alla promozione, come una sorta di prova d'appello e di fiducia. All'insegnante in questione si chiede di decidere...

Sono consapevole della approssimazione con cui ho descritto questi tre casi, non mi sono documentato a fondo sulle procedure specifiche nelle varie situazioni, ma la mia intenzione è quella di mettere in evidenza dei casi verosimili in cui il tema della decisione costituisca un evento ineludibile da parte del soggetto chiamato ad esercitare un determinato ruolo. È questo un aspetto comune che caratterizza le tre situazioni, insieme ad alcuni altri: il carattere asimmetrico di ognuna delle relazioni (giudice/imputato; medico/paziente; insegnante/allievo), il livello istituzionale in cui le decisioni vengono prese (L'amministrazione della giustizia, il servizio sanitario, la scuola pubblica), le conseguenze dirette della decisione sul soggetto (ottenere o meno la semilibertà, essere ricoverato in ospedale, essere bocciato a scuola). Avevo pensato anche ad un quarto esempio, tipicamente educativo e dove le decisioni esercitano un peso rilevante: quello della famiglia.

L'ho tralasciato perché, a differenza degli altri, questo ha un basso livello di formalizzazione istituzionale, a fronte di un grado indubbiamente alto di significato pedagogico; in altri termini, nei tre esempi che ho portato, la decisione si esprime anche sulla base di atti documentali, che ne sanciscono il "peso": verbali, cartelle cliniche, sentenze, registri ecc.

Vi è però una differenza significativa che riguarda i tre esempi, per cui non possono essere messi sullo stesso piano: la decisione che riguarda il medico e l'insegnante ha una cornice istituzionale diversa rispetto a quella del giudice. Prescindiamo dai singoli casi e guardiamo le situazioni nella loro generalità. L'azione dei primi due, l'insegnante e il medico, si svolge all'interno di un "servizio pubblico", orientato da linee di indirizzo, che riguardano la Scuola come la Salute, dove si definiscono le finalità e i compiti a cui l'insegnante come il medico non possono essere indifferenti. Per esempio, il lavoro di un insegnante e le decisioni che è chiamato a prendere non sono indifferenti rispetto

al fatto che il mandato della scuola sia quello di selezionare i migliori sulla base dell'accertamento del loro rendimento didattico, oppure di accompagnare tendenzialmente tutti verso i livelli più alti dell'istruzione. E così il medico non può essere indifferente al fatto che il servizio sanitario nazionale indichi di privilegiare la prevenzione, di abbassare il consumo di farmaci, di limitare i ricoveri ospedalieri ecc. Insomma, le decisioni che un insegnante e un medico prendono in merito a uno studente o a un paziente devono essere giustificate anche alla luce del "mandato di servizio pubblico" nel quale essi operano, soprattutto quando, almeno apparentemente, sembrano discostarsene.

Non è la stessa cosa quando si tratta della decisione di un magistrato nell'esercizio della sua funzione. Il potere giuridico che egli esercita non risponde ad un indirizzo politico, ma al potere giudiziario che è autonomo rispetto a quello politico. Nel prendere una decisione egli quindi non fa che applicare la legge, ed è tenuto ad essere *indifferente* rispetto ad altri eventuali "richiami". Di qui la rilevanza giornalistica o scandalistica che hanno alcune sentenze o decisioni di questo o quel giudice su questo o quel caso, allorché si scontrano con una certa "opinione pubblica", con un "senso comune" della giustizia e così via; a cui si risponde con l'immane affermazione "le sentenze non si discutono". Questo non significa, ovviamente, che non vi sia interpretazione della legge, non a caso esistono gradi diversi di giudizio ognuno dei quali è autonomo rispetto al precedente e può succedere che ne capovolga la sentenza, ma questo non determina alcuna perdita di legittimità.

2. Il quadro descritto fin qui, sembra avere una sua sostanziale tenuta. Esistono degli assetti istituzionali, dei ruoli, delle funzioni e in tale contesto l'esercizio del decidere, nelle sue diverse declinazioni e implicazioni fa parte dell'organismo, è, in un certo senso, un connotato fisiologico: date certe condizioni, la decisione è un evento necessario nell'articolazione di un meccanismo relazionale e istituzionale.

In altre parole, esiste *la legittimità* (in termini di competenza e autorevolezza) da parte di qualcuno nel prendere decisioni su qualcun altro, esiste *la processualità* (dati tecnici, giustificazioni, elementi probatori...) in base alla quale si prende una certa decisione, infine esiste *il valore* della decisione presa (la sua efficacia, gli esiti che determina).

Ma la descrizione lineare del meccanismo, nel quale tutto sembra filare liscio, nella sua pur necessaria chiarezza non dà conto della complessità, legata essenzialmente ai fattori delle soggettività in gioco, alle loro "visioni del mondo", al loro grado di consapevolezza non tanto sul *fatto* di dover decidere, quanto sul *senso* del dover decidere, rispetto a quel soggetto (studente, paziente, detenuto in attesa...).

Se guardiamo il problema dal punto di vista della sua evoluzione storica e cul-

4. Forse, un punto chiave è quello della crisi del rapporto fra responsabilità e delega. In ogni campo di quelli di cui ci siamo occupati e segnatamente in quello educativo, la decisione implica un carico di responsabilità soggettiva inalienabile; il punto è che non si può non decidere, anche quando chi lo fa percepisce tutta la *complessità* e la *relatività* di una situazione in cui la decisione non significa comunque "chiudere il caso" o "risolvere il problema". Proprio allora si avverte il peso psicologico (e morale) della responsabilità connessa all'atto del decidere.

Si possono cercare strade per evitare questo peso: una di queste è coinvolgere il più possibile altri nella decisione, renderla collettiva anziché soggettiva, con l'idea che così facendo si ripartisce il disagio e il peso diventa più lieve. Il problema è che non in tutti i campi è possibile farlo: quelli che abbiamo usato come esempi nel corso della trattazione, affidano l'atto decisionale e la responsabilità al singolo (anche se, per la sfera giuridica, come si è detto, i riferimenti istituzionali hanno un *proprium* che li distingue dagli altri). In ogni caso, anche volendo e là dove è possibile, far assumere alla decisione una forma collettiva e condivisa comporta tempi lunghi e a volte difficoltà che finiscono spesso per renderla inefficace o per... trovare altre soluzioni.

Un'altra strada è quella della *delega*: la possibilità di delegare ad altri decisioni, scelte, interventi, è una pratica che tende a scaricare dalla responsabilità di decidere, trovando altri disposti a farlo, e ovviamente con delle buone giustificazioni. Gli esempi che si potrebbero fare in proposito e che porterebbero a rinforzare questa tendenza sono molteplici e la cronaca (piccola e grande) ce ne offre continuamente: casi di decisioni sbagliate, di danni subiti ingiustamente da persone, di errori commessi (per le ragioni più diverse) e di cui spesso non si arriva al responsabile sulla base di un meccanismo di compiti e funzioni attribuiti o delegati ad altri o da altri che tendono a far svanire i contorni di un fatto che pure è avvenuto e su cui qualcuno ha deciso. Si tratta di un modo perverso di intendere la delega, che corrisponde per lo più a una alienazione di decisioni e di responsabilità.

Nel suo significato originario, sul piano politico-istituzionale, il meccanismo della *delega* non presuppone affatto la comoda attribuzione di compiti e responsabilità da qualcuno, che se ne vuole liberare, ad altri.

Nella stessa parola "delega" vi è il significato del "legame" con chi attribuisce quella delega. Si decide per conto di qualcuno; questa funzione procede dall'alto verso il basso per cui, decidere in base a una delega, significa ricondurre tale decisione alla volontà e alla potestà di chi ha dato quella delega. Altra cosa è il *trasferimento* di responsabilità decisionale; in questo caso chi opera il trasferimento si libera di una certa sfera di potere e la attribuisce ad altri che, da quel momento in poi agisce in totale autonomia rispetto alle competenze trasferite. Sul piano giuridico-istituzionale, gli esempi che si possono

Sembra di poter dire che dove è necessario prendere decisioni che hanno conseguenze dirette su soggetti in carne e ossa, i modelli che hanno a che fare con il relativismo, il pensiero debole, le teorie della complessità, trovano scarsa applicazione. Qui non è in gioco il problema dell'interpretazione: ogni giudice sa (e lo sanno altrettanto bene gli avvocati difensori) che la decisione finale è l'esito di un rapporto fra applicazione e interpretazione della legge; così un medico decide dando un significato alla "lettura" dei sintomi del paziente, dei suoi esami, della sua storia clinica. Infine, un insegnante che dà un giudizio su un alunno, lo fa attribuendo un certo significato al suo rendimento scolastico, per cui lo stesso voto sulla stessa materia dato a due studenti diversi può avere significati diversi. Tutto questo non mette in crisi la procedura decisionale, anzi, nel problematizzarla, la rafforza, quasi le dà un valore aggiunto.

In realtà, abbiamo assistito nel corso degli anni ad una progressiva mutazione dei significati e dei vissuti che riguardano l'intenzionalità del decidere. Tradizionalmente basato sugli assetti scientifici e istituzionali di un "pensiero forte", l'atto decisionale (definito nei suoi tratti più marcati come "decisionismo") ha progressivamente perso sul piano dell'autorevolezza, ma ha guadagnato, indebolendosi, nuove sensibilità sul piano dialogico, riflessivo, critico. La cultura dei diritti da una parte e la lotta a tutte le forme di abuso di potere dall'altra, che significa una azione educativa e preventiva capillare e permanente in tali direzioni, hanno contribuito in maniera significativa a cambiare i modi con cui si esprime il decidere, accentuandone il senso di responsabilità. Termini come "Organi collegiali", "decentramento", "partecipazione sociale" nelle istituzioni civiche e nella scuola, così come il formarsi di Associazioni, di Organismi di controllo e di *Authority* con compiti di vigilanza, di denuncia, di mediazione nei diversi campi dove si aprono conflitti che riguardano la vita del cittadino (consumatore, malato, utente di servizi ecc.), hanno favorito il progressivo passaggio dal *Government* inteso come governo centrale, stato che decide, alla *Governance* e cioè a un sistema di relazioni fra Stato e cittadini attraverso le forme organizzate della società civile in cui si decide sulla base di condivisioni e di mediazioni, attraverso relazioni dal basso e "concertazioni". Mi chiedo, però, fino a che punto è sostenibile la "debolezza del decidere", quella che porta, per intenderci, alla paura di compiere determinate scelte perché da una parte se ne avverte la problematicità, il rischio dell'errore, il disagio del "mettersi nei panni dell'altro..."; dall'altra la paura delle conseguenze: opposizioni, ricorsi, ritorsioni ecc. Ci sono casi di insegnanti che, per aver sanzionato un allievo con un brutto voto o con una nota, hanno dovuto contrastare la protesta dei genitori che sostenevano l'illegittimità di tale decisione. Ma gli esempi che si potrebbero fare sono molti, nei campi che abbiamo preso come esempi: c'è chi parla di un dilagante "perdonismo" e Ponzio Pilato, col suo celebre gesto, è un personaggio che va per la maggiore...

turale, ci accorgiamo che il XX secolo ha visto un profondo mutamento di significato teorico e pratico in merito al tema della decisione che stiamo trattando; un mutamento che inizia a dare i suoi segni evidenti almeno a partire dall'Illuminismo. Ovviamente non intendo qui ripercorre le tappe di questa storia (ma andrebbe fatto...), ma porre l'attenzione su un paio di fattori che hanno inciso in maniera significativa sul concetto di decisione, nel merito e nel metodo.

La concezione "retributiva" della giustizia faceva sì che ad ogni reato o infrazione, sulla base di rigide categorie sanzionatorie, corrispondesse una specifica pena o punizione. A giustificare questo impianto era il principio del libero arbitrio che caratterizza tutti indistintamente, a cui corrispondeva un uguale grado di responsabilità: insomma, se un soggetto commetteva un furto, il problema e la decisione riguardavano unicamente il reato e non la persona che lo aveva commesso, le sue condizioni ecc. Se spostiamo l'attenzione al campo medico, lo "sguardo clinico", che produce una "cartella clinica" è, sul piano strettamente scientifico, il resoconto dettagliato di una malattia che esige decisioni terapeutiche, la cui oggettività tecnica prescinde dalla soggettività del malato; egli è semplicemente un corpo portatore di una malattia codificata e da debellare.

Cambiamo ancora scenario: se un ragazzo va male a scuola, è in base al suo rendimento scolastico che si decide di bocciarlo, perché a lui se ne attribuisce la responsabilità; di fatto, si presuppone che lui fosse libero di andare bene o di andare male a scuola.

A mandare in crisi questo impianto di totale oggettivazione del sistema decisionale e in cui, nella asimmetria delle relazioni in gioco, il soggetto debole non ha la parola per dire qualcosa di sé, è stata la cultura scientifica del positivismo. Il positivismo italiano non è considerato generalmente fra i più rilevanti nella storia del pensiero scientifico europeo del XIX secolo ma, per quello di cui stiamo parlando, ha avuto qualche merito. Si deve a Cesare Lombroso, per esempio, il contributo fondamentale a quella "Scuola della difesa sociale" che poi ha avuto grande seguito nella cultura giuridica, e che si opponeva al principio astratto e assoluto del "libero arbitrio" che starebbe alla base della scelta di commettere un reato, affermando che il delinquente non è affatto libero nel suo atto, ma è condizionato da una molteplicità di fattori (sociali, psichici ecc.) e che dunque ogni decisione in merito deve tener conto non solo del reato in sé, ma della specificità del soggetto che lo ha commesso. E così, quando Lombroso sosteneva che una malattia diffusa come la pellagra era il risultato di carenze alimentari (e quindi di condizioni sociali e ambientali), la medicina ufficiale preferiva curare la pellagra come malattia in sé, senza alzare gli occhi sulla complessità di un problema che esigeva (anche) altro genere di decisioni. Viene da sé, spostando l'attenzione sul piano pedagogico, citare un altro grande protagonista del positivismo italiano: Maria Montessori e la sua

valorizzazione del bambino soggetto attivo, che si muove e che agisce in un ambiente, che è artefice del proprio apprendimento. Tutta la sua pedagogia non si fonda su una idea dell'infanzia generica a cui applicare dei generici principi educativi, ma su un soggetto in carne e ossa, che appartiene a un ambiente sociale e dove l'educazione è, finalmente, una pratica con "Il metodo della pedagogia scientifica" come punto di riferimento, per usare il titolo della sua opera più famosa.

Vorrei soffermarmi per un momento sull'esempio che ho fatto in merito alla bocciatura scolastica. A mettere in crisi in modo irreversibile questo impianto decisionale è stato Don Milani con la famosa *Lettera a una professoressa*; siamo nel 1967 e la sua Scuola di Barbiana volge al termine. La lettura e la ricaduta pedagogica di questo testo è stata dirimpente, ma essenzialmente legata ai percorsi di una ideologia catto-comunista, e della forte spinta antiautoritaria e antistituzionale che avuto nel movimento politico-culturale del '68 il suo terreno favorevole. In realtà, a rileggere il lavoro di Don Milani, viene fuori un "positivismo pedagogico" tutt'altro che marginale e che trova conferme in *Esperienze pastorali*, che precede di dieci anni il libro più famoso. In entrambi i casi, le analisi del sacerdote e maestro sono supportate dalla ricerca quasi ossessiva di dati di realtà da dimostrare "scientificamente", da un impianto empirico fatto di osservazioni e di analisi oggettive, di testimonianze e di elaborazioni categoriali, tese ad avvalorare ipotesi, alla messa in crisi di modelli consolidati, a porre la necessità di nuove prassi e di nuove scelte. In *Lettera a una professoressa* c'è una appendice di una ventina di pagine dove si raccolgono "le tavole statistiche che non sono strettamente necessarie per la comprensione del testo. Servono agli amici che vogliono approfondire e ai meno-amici che non si fidano". Nel corso del testo ci sono altre 15 pagine dedicate a elaborazione di dati e analisi quantitative su determinati fenomeni, generalmente orientati a dare conto, scientificamente, della selezione e dispersione scolastica. *Esperienze pastorali* non è da meno: l'attenzione ai dati della realtà socio-educativa che analizza, alla loro elaborazione e descrizione è quasi ossessiva. In sostanza, don Milani cerca di dimostrare che finora, chi ha preso decisioni nella scuola sul destino dei ragazzi, lo ha fatto sulla base di principi che non erano sostenuti da alcun rigoroso criterio pedagogico. Ad andare in crisi è l'impianto docimologico e selettivo su cui si è retta la scuola italiana: i tempi erano maturi per questo, Don Milani non ha fatto che dare evidenza scientifica al problema, e lo ha fatto anche utilizzando una raffinata retorica argomentativa e un linguaggio carico di suggestioni.

Ma torniamo ai riferimenti sul positivismo: ha aperto nuove prospettive nei campi dove prendere decisioni ed esprimere criteri di valore risentiva di pregiudizi che avevano il loro fondamento in principi antichi, dati per certi e assoluti. Su questo impianto, la conoscenza scientifica della natura e della cul-

logica vicina all'estremismo islamico; altri manifestano apertamente contro tale decisione che sarebbe il segno di una intolleranza xenofoba vicina al razzismo e che colpisce direttamente l'infanzia. Si tratta, in questi casi, di decidere in materia di "libertà educativa"; detto così potrebbe suonare come un ossimoro pedagogico: l'educazione, per sua natura, non si identifica con la libertà *toutcourt*. Il punto è: si tratta effettivamente di decisioni limitative di diritti? E fino a che punto ci si può spingere in questa direzione? Esiste un "peso" della decisione non solo per chi la subisce ma anche per chi la prende, anche se è profondamente diversa la "natura" di tale peso.

Spostiamoci su un altro piano, quello di uno stato laico e liberale, garante dell'uguaglianza dei soggetti e delle loro differenti culture etiche, che riconosce (art. 29 della nostra Costituzione) *la famiglia* come "società naturale fondata sul matrimonio". La definizione, che viene attribuita a Palmiro Togliatti, può apparire come il frutto di un pensiero forte di impianto giusnaturalista, del tutto indifferente al fatto che altre forme di convivenza abbiano diritto anch'esse ad essere riconosciute come "famiglia", con tutto ciò che ne consegue.

In questo senso sarebbe, secondo alcuni, il *relativismo etico* che porta a decidere sul piano legislativo affermando di fatto l'indifferenza ad ogni principio di valore sovraordinato (la famiglia naturale esiste da prima dell'affermazione dello stato liberale); secondo altri sarebbe l'affermazione del diritto positivo che, in uno stato democratico è chiamato a riconoscere le differenze e a non discriminare sul piano dei diritti. Dove passa il confine fra "Stato laico" e "laicismo di Stato", poiché le decisioni che si prendono non sono indifferenti a questo?

Il dizionario della lingua italiana Devoto Oli definisce *relativismo* "ogni atteggiamento del pensiero che consideri la conoscenza come incapace di attingere una realtà oggettiva e assoluta" e, di seguito, presenta alcune specificazioni del termine relativismo come "concettuale (o epistemico)", "culturale", "etico", "linguistico". Consultando altri dizionari più specialistici, i campi di riferimento nella sostanza non cambiano. Viene da dire che il relativismo non abbia sfondato in campo giuridico, medico, pedagogico, per riprendere i tre ambiti da cui siamo partiti all'inizio con degli esempi a proposito del "prendere decisioni". Sul piano pedagogico, quello che più direttamente mi interessa, ho trovato un riferimento nell'*International Encyclopedia of Education*, pubblicata da Pergamon, a Oxford, nel 1994, dove si trova la voce "Relativism and Realism". La trattazione è essenzialmente epistemologica; rispetto all'educazione si dice che entrambe queste correnti hanno influenzato i metodi della ricerca educativa, in particolare il relativismo ha posto l'attenzione sui metodi qualitativi. Inoltre, il costruttivismo sarebbe, sul piano psicopedagogico il modello teorico più vicino al relativismo.

verrebbero definiti senza mezzi termini violenti e reazionari, comunque intollerabili in base ai principi della dignità e libertà umana, perché si rischierebbe di favorire il razzismo.

“Anche il razzismo e il fascismo hanno la propria cultura - dice Maryam Nama-zie - Lottare per i diritti umani universali significa condannare e disprezzare le idee reazionarie. La sconfitta del Nazismo e delle sue teorie biologiche ha ampiamente discredito le teorie della superiorità della razza. Ma il pregiudizio che le alimentava ha trovato in questa nostra epoca una forma di espressione più accettabile.

I fautori del relativismo culturale sono i difensori dell’olocausto della nostra epoca. È urgente che tutti coloro che rispettano l’umanità comincino a lottare per l’abolizione di tutte le idee retrograde e reazionarie che sono incompatibili con la libertà umana”.

Quando nel settembre del 2004 sulle pagine del quotidiano *Il Manifesto* la *Iena* Riccardo Barenghi scrisse “Tra un Iraq liberato dai tagliatori di teste e un Iraq occupato dai soldati americani, preferisco la seconda ipotesi”, si sollevò un tale vespaio di polemiche nella sinistra e nel mondo “pacifista” che Barenghi, giudicato troppo di destra, venne sfiduciato (licenziato) dal suo giornale e in novembre emigrò al quotidiano *La Stampa*. Lo slogan “né con i terroristi né con i marines” sventolato in molti cortei pacifisti, è l’eco di quello che oltre vent’anni fa recitava “né con lo stato né con le BR” (qualcuno preferiva sostituire il né...né, con il contro...contro, ma il significato nella sostanza non cambia). Categorie tutte, le quattro che compaiono nei due slogan, espressioni di un pensiero e di una azione forti e come tali non condivisibili sul piano di un relativismo etico-politico che le tratta indifferentemente. Ma non scegliere in ragione di un “pensiero debole” che deve analizzare e distinguere, prendere le distanze e sospendere il giudizio, rischia di rendere questo stesso pensiero inconsistente, lo priva di qualunque azione: saranno altri a fare le necessarie scelte e a “sporcarsi le mani”.

Le decisioni in campo educativo generano spesso opinioni contrastanti, la stampa, le televisioni e i gruppi politici si schierano a favore o contro una certa decisione: per esempio sulla legittimità di istituire una classe di sole ragazze islamiche in una scuola secondaria pubblica italiana, come unica possibilità che quelle famiglie accettano per far continuare gli studi in Italia alle loro figlie, sulla base dei loro principi religiosi. È accaduto a Milano nel 2004: la Sovrintendenza scolastica aveva dato parere favorevole, la decisione del Ministro fu di segno contrario, in ragione della laicità della scuola pubblica e del principio della non separazione (discriminazione) di alcun soggetto in base alle proprie caratteristiche, siano esse etniche, religiose, psico-fisiche. A un anno di distanza, sempre a Milano, il Comune decide di chiudere la scuola musulmana di via Quaranta: c’è chi ritiene sia un luogo di propaganda ideo-

tura, e del soggetto, avrebbero aperto la strada alla “modernità”. Non bisogna dimenticare che è figlia del positivismo la psicoanalisi, a cui va il merito di avere costruito per la prima volta una scienza che mette al centro il soggetto con la sua storia personale ed esperienziale, e dove il processo terapeutico è inconcepibile se non come dialogo e ascolto, fino ai “rischi” del *transfert*.

Questa spinta innovativa non ha comunque tardato a mostrare i segni di una propria rigidità epistemologica, richiudendosi all’interno di parametri scientifici e di un impianto filosofico e ideologico totalmente autocentrato, orientato a una visione acritica e monolineare della scienza e del progresso. L’uomo stesso si riduceva ad essere “oggetto”, dopo essere stato protagonista di quelle stesse scienze umane e sociali che costituivano la vera novità del positivismo nel panorama culturale europeo. Ciò che farà dire a Husserl (1961), nel suo *La crisi delle scienze europee*, che “Le mere scienze di fatti producono meri uomini di fatto”.

Le pratiche relative al decidere, viste nella loro molteplici articolazioni, non sono fattori secondari rispetto a tutto questo, poiché esse si richiamano comunque, in maniera più o meno esplicita a degli assetti teorici. E allora non rimaneva che un punto da scardinare: quella ontologia della certezza che, qualunque fosse il suo statuto filosofico o epistemologico, non accettava l’istanza del dubbio, la crisi dei propri postulati di verità, comunque l’idea che la decisione non fosse necessariamente riconducibile a un dato di verità stabile, ma ad una ricerca il cui esito fosse segnato dalla provvisorietà o, se si preferisce, dalla *relatività*.

I punti di riferimento, che ci aiutano a tracciare le coordinate di questo processo, dal mio punto di vista, sono almeno due. Il primo è il “relativismo culturale” in antropologia, il cui impianto teorico e di ricerca si deve ai lavori di Franz Boas pubblicati fra il 1896 e il 1911 e successivamente agli allievi che si sono riconosciuti in questa scuola (Ruth Benedict ecc.). Come è noto, questa teoria, in contrasto con quella evoluzionista e diffusionista, afferma che una cultura va compresa dall’interno, e non dall’astratto punto di vista “oggettivo” dell’etnografo portatore di una diversa mentalità. Secondo questa impostazione, l’antropologo è invitato a mettere in discussione la sua stessa formazione e identità culturale, per non venirne irrimediabilmente condizionato in senso deformante e riduttivo nelle sue osservazioni e considerazioni.

Il secondo contributo è quello della “Teoria della relatività” che impegnò Einstein per una decina d’anni, fra il 1905 e il 1916. Qui il terreno di riferimento è la fisica: Einstein induce a considerare la realtà in cui viviamo come uno spazio a quattro dimensioni, dove la quarta dimensione è costituita dal tempo, e le quattro dimensioni non possono essere considerate separatamente. Mentre la fisica classica considerava costanti e uniformi lo spazio e il tempo, Einstein introduce il concetto di “movimento” inteso come il movimento di qualcosa

rispetto ad un'altra cosa, presa come punto di riferimento e che può essere in movimento a sua volta. Lo spazio e il tempo sono *relativi* perché dipendono dal movimento del sistema di coordinate utilizzato. Queste teorie mettono in crisi uno dei presupposti fondamentali della scienza, e cioè che esperimenti in condizioni identiche portino a risultati identici. Viene così negata la acritica assunzione di teorie e risultati passati, che aveva permesso la continua accumulazione delle scoperte scientifiche.

Ci sarebbe anche un terzo punto di riferimento, di tipo filosofico, quello della "fenomenologia" nella elaborazione di Edmund Husserl, i cui scritti fondamentali coprono i primi trent'anni del '900. Si può discutere se la fenomenologia sia iscrivibile ai modelli del "relativismo": essa elabora una teoria della conoscenza (e insieme una "critica scientifica della scienza") che si basa sul "fenomeno" inteso non come dato oggettivo di una realtà-in-sé, ma come esito della relazione io/mondo sulla base della coscienza intenzionale soggettiva.

Il "senso della realtà" dunque non è un mero adeguamento alla realtà, ma la continua ricerca di senso in cui l'*Epoché fenomenologica*, intesa propriamente come "sospensione del giudizio" diventa il dispositivo fondamentale "che mi vieta l'attuazione di qualsiasi giudizio, di qualsiasi presa di posizione predicativa nei confronti dell'essere e dell'essere-così e di tutte le modalità d'essere dell'esistenza spazio-temporale del reale" (Husserl, 1965). Un procedimento che, mettendo fra parentesi la realtà quale mi viene data con i criteri di verità e di decisione che su di essa si applicano in base al senso comune, mi consente di ri-conoscerla per quella che *realmente* è a partire dalla mia intenzionalità. Messa fra parentesi quella (o questa) realtà con le sue mappe cognitive abituali e sicure, si apre la strada a un "disorientamento" nel quale il soggetto deve rischiare di perdersi per ritrovarsi, e dove ogni decisione ne prefigura un'altra possibile. Certo la fenomenologia non porta allo scetticismo, ma all'esercizio metodico del dubbio sì. Se da una parte non si può fuggire dalla realtà (la stessa *epoché* non è infatti fuga dalla realtà), dall'altra ci si accorge che ogni decisione presa qui e ora sembra contraddire quella "apertura al possibile" che della fenomenologia è, forse, la scoperta più autentica. La decisione impone la scelta, ed entrambe implicano la rinuncia alla molteplicità delle altre possibili scelte; se non vale più il criterio di Verità, posso appellarmi a quello di Responsabilità, ma se il primo si indebolisce al punto da non esistere se non nella sua accezione plurale e con la v minuscola, in virtù di che cosa il secondo dovrebbe essere forte? Insomma, parafrasando Woody Allen: se Dio è morto, il comunismo è crollato, la ragione è in crisi e la famiglia non si sa più cosa sia, allora scopro che anch'io, forse, non mi sento troppo bene...

"Crisi della ragione" (Gargani et al., 1979) e "pensiero debole" (Vattimo e Rovatti, 1983) sono figli legittimi della fenomenologia? In parte sì, almeno nel senso che sono l'esito di una sua declinazione pertinente, che segna il passaggio

dalla modernità alla post-modernità. Il gioco non è più quello di contrapporre e infine di sostituire un sistema di verità ad altro sistema, ma di smantellare i principi stessi di "Sistema", di "Verità", di "Conoscenza" così come finora si sono posti nella storia della nostra cultura: paradigmi di semplificazione drastica del rapporto io/mondo che hanno prodotto dispositivi decisionali rigidi. Ma che cosa può succedere se categorie come "pensiero debole", "molteplicità", "relatività", "dubbio" che hanno dato vita ad una critica radicale della triade Razionalità-Realtà-Verità, nel loro progressivo sedimentarsi, diventano a loro volta *metodo*, visione del mondo, in un certo senso "sistema di pensiero"? Il relativismo è la deriva della categoria scientifico-gnoseologica della "relatività", così come delle teorie della complessità e del pensiero debole, forse della stessa fenomenologia? Oppure è tutto questo nella sua riformulazione come "pensiero forte"?

Tullio Regge (1980), spiegando e commentando la teoria della relatività di Einstein, ha scritto che "Questa azione di rottura dell'intuizione tradizionale ha portato forse a porre troppa enfasi sul concetto di relativo, portando a formule superficiali quali 'tutto è relativo, nulla è assoluto'. Si tratta sempre di una realtà unica, lo spazio-tempo, che viene vista sotto prospettive diverse e da diversi osservatori.

Tutte queste prospettive sono legate tra loro in modo semplice, diretto e privo di ambiguità...". Fra l'estremo relativismo delle teorie di Feyerabend (1980), contro il metodo, per una teoria anarchica della conoscenza, come recita il titolo di una delle sue opere più famose, e il relativismo prudente di Putnam che cerca una difficile conciliazione col pragmatismo deweyano, per fare solo due esempi di pensatori che hanno fatto di tutto questo l'oggetto essenziale della loro ricerca, troviamo tutte le suggestioni di un tema che nel porre al centro la crisi della ragione è comunque alle prese col problema di trovare una via di uscita.

3. Su Internet si trova il testo di una conferenza tenuta da Maryam Namazie all'interno di un forum organizzato dall'*International Campaign in Defence of Women's rights in Iran*, dal titolo "Cultural Relativism: This Era's Fascism"; essa riporta alcuni casi di palesi violazioni dei diritti umani subite anche in Europa da donne islamiche e tollerate o giustificate dalla società, e in alcuni casi dalle sue istituzioni, sulla base del rispetto della religione e della cultura di appartenenza dei soggetti coinvolti. I sostenitori del relativismo culturale, sostiene Maryam Namazie, affermano che i diritti umani universali sono un concetto occidentale; persino la sinistra avrebbe subito le suggestioni del relativismo sulla base di una sorta di "difesa" delle identità altre, che sono in genere quelle di soggetti appartenenti alle società povere del Terzo mondo. Succede così che non si denunciano idee e comportamenti che, in altri contesti