

# Conoscenza e etica in Richard Rorty

Emilia Romano

## 1. Introduzione

*“Il solo punto sul quale vorrei insistere è che l’impegno morale di filosofi dovrebbe essere quello di continuare la conversazione dell’Occidente, piuttosto che insistere nel mantenere un posto all’interno di quella conversazione per i problemi tradizionali della filosofia moderna.”*  
R.Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, p. 304

*“Solo se presupponiamo che ci sia un vocabolario scevro di ogni dato di valore in grado di rendere commisurabili questi insiemi di dati “fattuali”, solo a questo patto la distinzione positivista tra fatti e valori, tra credenze e atteggiamenti può apparire plausibile. Ma l’invenzione filosofica che un tal vocabolario si trovi sulla punta delle nostre lingue è disastrosa dal punto di vista dell’educazione.”*  
R.Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, p. 279

L’epoca nella quale viviamo, caratterizzata da multiculturalismo, complessità, varietà, commistioni e ibridazioni tra culture, religioni e visioni del mondo, è un’epoca in cui quanto mai risulta evidente la difficoltà dell’uomo di orientarsi, di scegliere la propria strada, la propria verità; è l’epoca della caduta di ogni certezza, metafisica e non, l’epoca del “dopo”: dopo la tradizione, dopo la metafisica, dopo la verità, e che richiede più che ogni altra uno sforzo costante di riflessione, per la comprensione della realtà e per la messa in discussione degli strumenti utilizzati per riflettere, interpretare, decostruire, la realtà.

Il neopragmatismo pare essere, ad un tempo, un efficace strumento di indagine per condurre questa riflessione (per il suo rapporto esplicito e complesso con il postmoderno con il quale ad esempio condivide quella collocazione del “dopo”) e un punto di vista privilegiato per portare avanti un discorso intorno ai temi dell’educazione più esplicito di quanto in realtà non venga fatto all’interno di questa filosofia<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Il neopragmatismo americano nasce come esplicita posizione filosofica nel corso degli

In particolare si intende fare riferimento ai lavori di Richard Rorty, l'autore che più e meglio di altri ha dato conto del confronto, dell'intreccio e del dialogo tra due importanti tradizioni pragmatiste: quella del pragmatismo classico, recuperata come via di superamento della filosofia analitica e resa contrassegno di un orizzonte teoretico capace di legare la costruzione sociale del significato, l'interpretazione, con una particolare forma di vita, quella democratica; e quella "continentale" o europea responsabile dell'elaborazione di un nuovo concetto di verità, intesa come critica e interpretativa.<sup>2</sup>

Il tentativo di analisi dei testi di questo autore viene compiuto al fine di delineare la pedagogia implicita nella sua filosofia: l'idea di formazione (attorno alla quale si è storicamente andata elaborando la pedagogia nella sua tradizione occidentale), di soggetto, di cultura, di società, dei rapporti che regolano soggetto e soggetto, e soggetto e società.

Due paiono essere a questo punto le categorie sulle quali dover concentrare l'attenzione: la conoscenza, intesa come "sapere preposizionale giustificato da proposizioni disposte in argomentazioni"<sup>3</sup>, frutto di un incontro con la cultura, incontro che è dialogo, confronto, scambio; e l'etica, in quanto elemento indispensabile per la comprensione dei rapporti che necessariamente intercorrono tra le persone, ciascuna dotata di un proprio orizzonte assiologico, non necessariamente compatibile con quello degli altri.

### 1. Cenni sul neopragmatismo e Richard Rorty

*"Alla periferia della storia della filosofia moderna ,  
si trovano delle figure che, senza formare una "tradizione",  
si rassomigliano nella loro sfiducia nei confronti della nozione  
che l'essenza dell'uomo consista nell'essere conoscitore di essenze."*

R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, p. 282

*"Noi pragmatisti speriamo di dissolvere i problemi filosofici tradizionali  
considerandoli problemi pratici sotto mentite spoglie."*

R. Rorty, *Lettera del 1° agosto 1990*, in A.N. Balslev e R. Rorty, *Noi e loro*, Il Saggiatore, Milano 2001, p. 80

anni Ottanta e, nel corso del decennio successivo, viene riconosciuta universalmente una espressione autorevole della ricerca filosofica. Soprattutto gli viene riconosciuta la capacità di offrire una visione più critico-radicalmente della teoreticità e la capacità di far dialogare in maniera organica le due grandi tradizioni filosofiche, generalmente contrapposte, che hanno caratterizzato l'indagine filosofica del Novecento: filosofie analitiche e filosofie continentali.

<sup>2</sup> Per un approfondimento su questi temi cfr. Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, *Modelli pedagogici*, Amando, Roma 2002 e vol. II, *Per una teoria dell'educazione*.

<sup>3</sup> R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1986, (ed. or. *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton, NJ, USA 1979), p. 108.

Collocandosi al centro dell'incontro/scontro delle due grandi tradizioni di pensiero del Novecento (la crisi della filosofia analitica e la ripresa in chiave critica della filosofia continentale, soprattutto in relazione alla tradizione storicistico-ermeneutica), il neopragmatismo trae da queste tradizioni modelli e temi di riflessione, ma, ibridandoli con la visione del pragmatismo classico, li dota di un maggiore spessore politico. Il neopragmatismo, infatti, si propone come una filosofia fortemente orientata al sociale, ai valori della comunità e della democrazia, come anche a quelli dell'individualità e della comunicazione propri di un soggetto marcatamente *sociale*.

Uno tra gli elementi distintivi di questa filosofia è la particolare nozione di conoscenza, che, in seguito alla messa in discussione dei dogmi dell'empirismo<sup>4</sup>, si fa più problematica, complessa e dialettica: diviene risultato di una interpretazione. Parallelamente, anche la concezione della verità viene a modificarsi divergendo sempre più da ogni modello di rispecchiamento e accentuando gli aspetti connessi alla fallibilità e alla precarietà. E ancora, è la concezione del linguaggio ad essere messa in crisi. Il neopragmatismo, infatti, raccogliendo l'eredità del secondo Wittgenstein, scardina l'idea fisicalista, scientifica e dogmatica e vincolata al principio del realismo e dell'oggettività del linguaggio e del pensiero inteso come linguaggio. È Wittgenstein, infatti, che lega il linguaggio all'uso, al contesto socio-culturale, all'intenzionalità dei soggetti parlanti, intenzionalità che è, sì cognitiva, ma anche comunicativa, propria di una cultura antropologicamente intesa.<sup>5</sup>

Per riassumere, ciò che caratterizza questo nuovo modo di fare e di intendere la filosofia è il pluralismo, il collocarsi in pieno nell'epoca del Postmoderno, un'epoca in cui le caratteristiche imprescindibili di ogni filosofia sono la laicità del pensiero e la consapevolezza che ogni pensiero è espressione di un punto di vista.

Tre possono essere considerati i maestri del neopragmatismo: Davidson, Putnam e Rorty, che insieme condividono un rapporto strettissimo con la filosofia analitica, il richiamo al pragmatismo e il legame con Dewey.

Il pragmatismo, nell'ottica di questi tre studiosi, vede collocati al centro del processo teorico la cultura/società, la pluralità e relatività dei codici semantici e l'aspetto pratico di ogni attività conoscitiva. È intorno al concetto di verità, però, che si manifestano tra i tre autori delle asimmetrie, delle divergenze: "se in tutti e tre verità e credenza, verità e storia sociale, fatti e valori si collegano strettamente, è poi lo stemma della verità post-analitica che viene a descriversi

<sup>4</sup> L'empirismo moderno è stato per molta parte condizionato da due dogmi: I) una presunta discriminazione fra verità che sarebbero *analitiche* per il fatto di basarsi sul significato dei termini, e non su dati di fatto, e verità che sarebbero *sintetiche* perché si fonderebbero su dati di fatto; II) la tesi per cui tutte le proposizioni significanti sarebbero equivalenti a certi costrutti logici sulla base di termini in relazione diretta con l'esperienza immediata, e cioè il *riduzionismo*. Per un approfondimento si veda W.v.O. Quine, *Due dogmi dell'empirismo logico*, 1951/1966, trad.it. In *Il problema del significato*, Ubaldini, Roma.

<sup>5</sup> Cfr. L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 1967.

in forme diverse, più linguistiche in Davidson, più razionalistico-critiche in Putnam, più ermeneutiche in Rorty”.<sup>6</sup>

Resta ineliminabile il dato che la laicità del pensiero, il suo costituirsi di punti di vista, il modo di fare filosofia, fa di Davidson, Putnam e Rorty dei filosofi del “mondo della contingenza” quale è il nostro mondo.

Dall’analisi dei loro testi è possibile tentare di tracciare una sorta di profilo di questo nuovo modello teorico, il neopragmatismo appunto, per cercare di rintracciarne gli elementi caratterizzanti.

In primo luogo è il rapporto con il teoretico a segnare una novità rispetto alla tradizione filosofica occidentale. Ciò che viene messo in discussione è l’idea della conoscenza come rappresentazione e rispecchiamento della realtà. La conoscenza è per i neopragmatisti un atto linguistico, storico e culturale, pertanto contingente e condizionato. Viene, inoltre respinta la “tradizionale” abitudine di pensare per dualismi, a partire da quello classico mente-corpo, in quanto considerati pregiudizi limitanti per una autentica attività di ricerca. Un altro elemento di novità è il fatto di considerare colui che conosce e produce conoscenza come un interprete, dotato di credenze, pre-giudizi e abitudini da cui è inevitabilmente condizionato. La conoscenza diventa così interpretazione e interpretazione problematica perché problematica e condizionata è la relazione che intercorre di volta in volta tra soggetto, oggetto e contesto (inteso sia come contesto socioculturale, ma anche come mondo interno di pre-convinzioni, pre-concetti e pre-giudizi). È la verità, inoltre a cambiar forma divenendo, soprattutto in Rorty, conversazione: si tratta di una verità libera, argomentativa, instabile da un punto di vista fondativo e tenuta in equilibrio sulla efficacia persuasiva degli argomenti e sulla maggiore o minore condivisibilità con altri.

La situazionalità della conoscenza, il fatto che il pensare sia così fortemente caratterizzato dal contesto, dal singolo soggetto conoscente e interpretante, la particolare concezione della verità, inducono a considerare che la modalità più importante del pensare possa essere indicata nella conversazione. È per questo che viene a crearsi in questa impostazione teoretica, un legame molto forte tra verità e democrazia. È la società democratica, infatti, che consente a tutti di partecipare liberamente alla conversazione per la “costruzione” di una verità e di una serie di norme e regole valide per quella stessa società.

È sempre a partire da questa nuova idea di verità, che acquista una certa rilevanza il nesso che intercorre tra valori e società: la conversazione in atto nelle società democratiche infatti, ha come sfondo uno scenario che non è solo storico e culturale, ma anche etico e politico.

Richard Rorty, per il fatto di essersi confrontato con alcuni tra i più illustri esponenti della filosofia continentale<sup>7</sup> e per averli interpretati in ma-

<sup>6</sup> F. Cambi, *La galassia neopragmatista: origini, sviluppi e strutture*, in Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, op. cit., p. 19.

<sup>7</sup> Nietzsche, Marx, Freud, la cosiddetta “scuola del sospetto”, Heidegger e Habermas, Fou-

niera assolutamente inedita, può essere considerato esemplare di questo approccio filosofico. La sua opera più matura può essere considerata *La filosofia dopo la filosofia*<sup>8</sup>.

Il riferimento teorico forte è qui Nietzsche e il suo nihilismo reinterpretato come contingenza e relatività del linguaggio e del significato. La filosofia, divenendo “prodotto del tempo e del caso”<sup>9</sup>, perde ogni fondamento metafisico, così come lo perdono l’Io e il giudizio morale. È grazie a Freud, riconosce Rorty, che viene meno “l’idea stessa di un essere umano paradigmatico”<sup>10</sup>, un uomo che necessita di interpretare e costruire di volta in volta il proprio mondo e il proprio orizzonte di senso.

Un soggetto siffatto richiede, per vivere, una società liberale, orientata in senso individualista, consapevole della propria contingenza e della propria finitezza, all’interno della quale ciascuno è sorretto dall’ironia e dalla solidarietà. Ironia che è dubbio e disincanto.<sup>11</sup> Solidarietà che è consapevolezza ed esternazione del proprio dolore. Mostrare il proprio dolore, nel privato e nel pubblico infatti, per fissarlo come esperienza comune, contribuisce alla percezione di un senso di appartenenza e alla nascita di un’etica sociale.

### 3. *Conoscenza e comunità democratica*

*“La domanda su come si possa organizzare l’istruzione [...] in realtà, è la domanda: cosa possono fare gli educatori per far prosperare la democrazia?”*

R. Rorty, *Prefazione a Scritti sull’educazione* in F. Santoianni, p. 8

La conoscenza nell’ottica rortyana viene a configurarsi non più come il possesso di una serie di dati utili alla rappresentazione di un mondo esterno, delle cose così come sono, ma è un discorso narrativo consapevole della propria contingenza, situationalità e storicità. Il soggetto di tale conoscenza, portatore di personali descrizioni del mondo è chiamato a confrontarsi con altre descrizioni, magari più interessanti e fruttuose della proprie. Ed è all’interno di queste discussioni significative, di questi dialoghi, che la conoscenza si fa formazione, si fa edificazione. Il mantenimento di una discussione pregnante tra gli esseri umani è lo scopo principale della “filosofia edificante” ed è per questo che nella scelta del “cosa” conoscere, acquistano un peso decisivo, il desiderio di conoscere, la passione, l’interesse.

cault e Derrida, il secondo Wittgenstein, Quine, Davidson.

<sup>8</sup> R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza ironia e solidarietà*, Laterza, Roma-Bari 1989, ed.or. 1989.

<sup>9</sup> Ivi, p. 32.

<sup>10</sup> Ivi, p. 44.

<sup>11</sup> Ironici in tal senso sono Hegel, Nietzsche, Derrida e Foucault, i maestri della decostruzione e del sospetto.

Questo nuovo modo di intendere la conoscenza, pur se oggetto di numerose critiche ed interrogativi, non sottrae al pragmatismo il suo essere tradizionalmente un pensiero indirizzato all'azione, ma rafforza l'idea che quel pensiero per poter essere utile e produttivo debba essere un diritto e debba essere un pensiero al quale si sceglie di aderire con passione.

Associare la conoscenza alla passione e all'interesse ha tra le sue conseguenze il venir meno di una concezione dell'uomo come soggetto forte: a parere di Rorty, è la cultura democratica occidentale a garantire la pluralità di concezioni antitetiche e differenti, pluralità che è insieme risultato e possibilità d'essere della democrazia<sup>12</sup>.

La democrazia delineata da Rorty, all'interno della quale la differenza tra opinioni e credenze è ridotta alla differenza tra argomenti su cui è più facile ottenere un accordo attraverso il dialogo e la persuasione, e la conoscenza intesa come capacità di scegliere responsabilmente ciò in cui credere, comprenderlo ed essere capace di argomentarlo, rimandano ad un soggetto la cui formazione non può limitarsi all'inculturazione. Il soggetto rortyano, il soggetto edificante, deve sì, in un primo momento, appropriarsi degli aspetti consolidati della cultura, ma deve anche essere sollecitato dalla passione, dall'entusiasmo, dal coinvolgimento sostenuti dall'obiettivo principale dell'autotrasformazione e della crescita personale.

La formazione del soggetto, che oggi va realizzandosi in contesti quanto mai allargati, multiformi e pluriculturali, richiede a ciascuno la capacità di confrontarsi con la diversità, per comprenderla, rispettarla ed, eventualmente, appropriarsene. A tal fine altri strumenti oltre a quelli scientifici, paiono poter fornire pari efficacia, se non miglior efficacia, per la gestione di relazioni tra sé e gli altri che vanno facendosi via via più complesse ed articolate: la conoscenza pratica costituita da un insieme di saperi popolari e del senso comune; la capacità di narrare gli eventi e di costruire linguaggi "diversi" per raccontare la realtà; l'ironia.

La ricerca di nuovi modi di dire la realtà si traduce nella ricerca di nuovi modi di vivere e di agire: nuovi modi di essere e di formarsi. A questo proposito Rorty sostiene che più e meglio di qualsivoglia curriculum multiculturale e indipendentemente dal livello di raffinatezza teorica di ogni discussione sull'universalismo, ciò che renderà gli uomini capaci di vivere e convivere nel pieno rispetto di ciascuno, della propria cultura e delle proprie credenze, sarà la capacità, comune a tutti, di muoversi da una cultura all'altra con verve ed ironia; di qui il compito, tutto pedagogico, di provvedere a che sia così, dal filosofo edificante all'uomo comune. Il dialogo e l'ermeneutica diventano gli

<sup>12</sup> Come sottolineato da A. Porcheddu, la democrazia pensata da Rorty si basa sulla duplice consapevolezza della fallibilità della nostra conoscenza e sulla provvisorietà delle soluzioni dei problemi presenti nella società. Cfr. A. Porcheddu, *Richard Rorty e il romanzo come formazione*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. II, op. cit., pp. 54-66.

strumenti principali per capire l'altro, affinché la comprensione delle relazioni tra i vari discorsi, come tra le linee di una possibile conversazione, pur non presupponendo matrici disciplinari comuni, mantenga, fin che dura, "la speranza di un accordo"<sup>13</sup>.

#### 4. Conoscenza e verità

*"Lo scopo che il libro [La filosofia e lo specchio della natura] si propone è quello di minare nel lettore la fiducia nella "mente" come un qualcosa su cui si dovrebbe avere un'opinione "filosofica", la fiducia nella "conoscenza" come qualcosa intorno a cui dovrebbe darsi una "teoria" e che ha dei "fondamenti", nella "filosofia" come è stata concepita a partire da Kant"*  
R.Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, p. 10

Tra le "novità" più importanti proposte da questa corrente filosofica e in particolare fortemente sostenuta da Rorty, vi è, come già accennato una nuova concezione della verità. Questa, perduto ogni carattere metafisico e fondazionale, diventa "un certo modo di condurre i discorsi che vertono su credenze che facilitano la vita pratica; e ancora: dire il 'vero' assume il senso di una modalità adatta per stabilire un apporto attivo tra un modo di pensare individuale e l'universo delle esperienze comuni"<sup>14</sup>. Come sottolineato da M. Muzi, il ribaltamento della concezione classica della verità assume un indubbio peso in campo educativo. Il tentativo, infatti, comune ad ogni teorizzazione pedagogica, di giungere ad una formazione stabile e duratura, anche in relazione a questione etico-morali, è influenzato dalla credenza o meno di una verità ultima ed immodificabile, che possa garantire, e in qualche modo sorreggere, l'intero impianto assiologico proprio di ciascun modello educativo.

La rinnovata concezione del vero prodotta in ambito neopragmatista potrebbe dunque, da un lato spingere ad un rilancio della nozione ontologica e metafisica della verità, dall'altro, potrebbe condurre ad un relativismo spinto in ogni settore della vita (storico, politico, etico e morale) con la conseguente maggiore difficoltà di elaborazione di un modello educativo.

La questione di cui qui intendiamo occuparci, e che ci pare rilevante, è in che modo la nozione di verità proposta da Rorty ci consenta di guardare in modo nuovo e rinnovato all'educazione; se e quanto modifichi l'idea della possibilità stessa del conoscere; in che rapporto si collochi rispetto alla questione del 'pericolo' di un relativismo etico.

<sup>13</sup> R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, op. cit., pag. 241.

<sup>14</sup> M. Muzi, *Conoscenza, verità, edificazione in Richard Rorty*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, op. cit., p. 93.

La particolare idea di conoscenza proposta dal neopragmatismo rortyano, cioè intesa come la ritessitura di una rete di conoscenze o saperi intrisi anche di credenze e desideri di uomini appartenenti a una data società, fa sì che il linguaggio (ed in particolare il dialogo), diventi uno strumento indispensabile per superare il disaccordo con chi è portatore di conoscenze diverse, (o almeno tentare di farlo) attraverso le conversazioni che ciascuno è in grado di tessere con chi è portatore di idee, credenze e conoscenze che differiscono dalle proprie.

La conoscenza così intesa ed il linguaggio, nella forma della conversazione, declinato come strumento per acquisire e creare nuova conoscenza, fanno sì che Rorty arrivi a proporre un nuovo ribaltamento: il soggetto che vuole conoscere non deve rivolgere il suo sguardo e la sua attenzione alle facoltà umane che tradizionalmente ci consentivano di avvicinarci ad oggetti immateriali e razionalmente intesi, ma deve rivolgersi ad altri soggetti: interlocutori con i quali portare avanti una discussione su un determinato argomento.

Fondata su questi presupposti anche l'idea della filosofia muta aspetto e diventa "scrittura terapeutica" di decostruzione, interpretazione e smascheramento di ciò che è spacciato come verità, ma che appare poco capace di prendere parte alle conversazioni umane.

In sintesi, la storia del pensiero filosofico, a partire da Platone, evidenzia un articolato mutamento del concetto di verità, ma quest'ultimo, pur avendo perso nel pragmatismo classico ogni valore fondativo, mantiene una certa rilevanza e legittimità<sup>15</sup>.

Rorty, invece, non solo considera inutili ed irrilevanti i termini stessi di "verità", "scienza" e "realtà", ma nega anche l'equivalenza tra verità ed utilità. Questo modo di intendere la verità amplifica i margini di miglioramento e superamento della conoscenza, infatti sostenere come fa Rorty, che ciò che è "razionale credere" potrebbe "non essere vero", lascia intendere che prima o poi qualcuno, fornendo nuove prove, avanzando nuove ipotesi, costruendo nuovi discorsi, possa modificare o migliorare quella credenza.

In quest'ottica la conoscenza non può essere intesa come semplice descrizione empirica della realtà, ma assume le sembianze di una credenza coerente e giustificata, cioè il prodotto di una conversazione le cui norme costituiscono il contesto all'interno del quale la conoscenza deve essere giustificata. In sostanza viene negato alla conoscenza, ed in particolare alla filosofia, qualsiasi ruolo in un eventuale miglioramento intellettuale della società. Ai filosofi non spetta altro compito che quello di denunciare le ingiustizie proprie delle società democratiche.

Da un punto di vista formativo, però, vale la pena sottolineare l'idea che la conoscenza è per Rorty ciò che ci ha impressionati, che non ci ha annoiato, che abbiamo amato e desiderato.

<sup>15</sup> Per il pragmatismo classico (Peirce, James, Dewey) la verità continua ad essere intesa come un nome da apporre alle credenze migliori.



Eppure, come evidenzia M. Muzi<sup>16</sup>, l'aver privato la filosofia della sua valenza sociale a differenza di quanto sostenuto all'interno del pragmatismo, non comporta per la filosofia rortyana una rottura rispetto alla dimensione politica. Al contrario, soffermarsi su quanto la libertà politica abbia contribuito a modificare le possibilità e le finalità della ricerca è un segno evidente del desiderio del nostro filosofo di "spostare il centro di gravità dall'epistemologia alla politica"<sup>17</sup>.

Al di là delle numerose critiche rivolte a Rorty<sup>18</sup> circa la sua definizione di conoscenza, quest'ultima, nella accezione particolare offerta dal filosofo statunitense, riveste una forte centralità nell'ambito della riflessione pedagogica. Non solo, infatti, è importante chiedersi, come fa Muzi, perché dovremmo preferire la conoscenza all'ignoranza (se la conoscenza consiste in credenze), perché dovremmo preferire l'esperto al ciarlatano (anche in considerazione del fatto che sarebbe impossibile distinguere tra l'uno e l'altro), e così via. Ma pare altrettanto importante domandarsi in che modo la conoscenza possa e debba essere trasmessa e, non ultimo, rimane la questione circa l'enorme carico di responsabilità, etica e formativa, di chi decide cosa merita di essere insegnato e cosa no e per quali ragioni.

Ed è proprio in relazione alle motivazioni che sostengono la necessità di formare ed educare i soggetti, che è possibile rintracciare un'altra differenza tra le elaborazioni proprie del pragmatismo classico, in particolare quello deweyano, e il neopragmatismo rortyano. Per il primo, infatti, la conoscenza era funzionale al raggiungimento, per il soggetto della libertà e della giustizia, il tutto sottoposto alle esigenze del benessere di una comunità. Per il secondo, al contrario, le esigenze della comunità non sono prioritarie: ciascun soggetto è chiamato ad elaborare nuovi modelli di conoscenza e verità con l'obiettivo prioritario di "edificarsi" come individuo pragmatico e tollerante. La formazione professionale non è lo scopo privilegiato della formazione: è invece obiettivo centrale della formazione la capacità di agire responsabilmente di scegliere conoscenze non esclusivamente in relazione alla loro capacità di produrre abilità specifiche, ma anche per il loro potere di affascinare, appassionare, fino a diventare stimolo per una trasformazione, questa volta, sia personale sia sociale.

<sup>16</sup> Cfr. M. Muzi, *Conoscenza, verità, edificazione in Richard Rorty*, op. cit.

<sup>17</sup> Ivi, p. 110 "In altri termini – spiega M. Muzi – il filosofo statunitense sembra tendere a sostituire il desiderio di oggettività, con un desiderio politico di solidarietà con la comunità con la quale ci identifichiamo, tende a fondare un tipo di conoscenza che coincide con il bisogno di acquisire credenze sulle quali, alla fine, si giungerà ad un accordo non costringitivo, ottenuto attraverso un libero confronto".

<sup>18</sup> In particolare viene fatto notare che la conoscenza rortyanamente intesa mantiene una sua validità solo nel caso di una conversazione tra pari, ma risulta fuorviante fuori da tale contesto.

5. *Per una pedagogia senza fondamenti*

“Pensare criticamente  
 significa mettere le alternative le une contro le altre,  
 piuttosto che metterle contro criteri di razionalità,  
 e ancora meno contro verità eterne.”

R. Rorty, *Ermeneutica, Cultura generale e insegnamento*, in F. Santoianni, p.24

I saggi *Hermeneutics, General Studies and Teaching* del 1982 e *Education, Socialization, Individuation* del 1989<sup>19</sup> mostrano in maniera più evidente quella pedagogia nascosta, implicita, che circola nella intera produzione di Rorty. Essi rendono conto, in particolare, di una preoccupazione educativa dovuta alla difficoltà di conciliare l'aver rifiutato ogni certezza e ogni fondamento metafisico con la necessità, pure avvertita, di una educazione capace di orientare in qualche modo i giovani nella scelta di valori di riferimento. La proposta di Rorty sta nell'uso dell'ermeneutica e dell'interpretazione intesa come apertura all'imprevisto e all'imprevedibile, si concreta in una ricerca di nuove chiavi interpretative della realtà e dell'esperienza per il tentativo di rispondere alla domanda di senso propria di ogni progetto educativo/esistenziale. Senso che, seppur non razionale, non fondato metafisicamente, consente a ciascuno di orientarsi meglio nella definizione del proprio progetto di edificazione.

L'ermeneutica proposta da Rorty è utilizzata “in senso lato, ma pratico” per realizzare l'obiettivo di immaginare l'educazione a partire dagli assunti nietzscheani, cioè abbandonando, da un lato, la nozione di Verità oggettiva e, dall'altro, un fine trascendente per la ricerca. Egli identifica “la posizione ermeneutica con qualcosa che potrebbe sembrare più accessibile e più familiare e più gestibile – vale a dire il pragmatismo deweyano”<sup>20</sup>.

Gli autori di riferimento di questo progetto sono Dewey e Gadamer, indicato in questo saggio come esempio di «filosofo ermeneutico». Entrambi condividono l'idea che l'ultimo traguardo della ricerca e della vita non sia la conoscenza della Verità<sup>21</sup> o della Realtà, ma “la formazione del sé, *Bildung*, ciò che Dewey preferì chiamare semplicemente «crescita»”<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Entrambi i saggi sono stati tradotti da Flavia Santoianni. F. Santoianni (a cura di), *Richard Rorty. Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

<sup>20</sup> R. Rorty, *Ermeneutica, Cultura generale e insegnamento*, in F. Santoianni (a cura di) *Richard Rorty*, op. cit., p. 11.

<sup>21</sup> La nozione di Verità Oggettiva è considerata da autori quali Heidegger, Derrida, Foucault, con Nietzsche, come la sopravvivenza di una credenza religiosa, il risultato di un tentativo di secolarizzazione della conoscenza e del sapere.

In particolare Rorty afferma che per “i pragmatisti, così come per Heidegger, Platone ha sostituito la Verità a Dio come ultimo traguardo della ricerca e della vita” R. Rorty, *Ermeneutica, Cultura generale e insegnamento*, op. cit., p. 13.

<sup>22</sup> Id.

“In particolare”, continua Rorty, “non dovemmo considerare l’educazione come un aiuto per accostarci a qualcosa di non umano, chiamato Verità o Realtà, ma piuttosto per renderci conto delle nostre proprie potenzialità”<sup>23</sup>. Considerare l’individuazione, la coltivazione e la cura delle potenzialità individuali del soggetto come il fine della ricerca educativa, e non solo, da un punto di vista educativo, è non soltanto interessante ma rilevante. In questo modo, infatti, mi pare sottolineato il ruolo di responsabilità di ciascuno nella definizione del proprio progetto di vita che è sempre un progetto di formazione.

La responsabilità dell’uomo nella definizione del proprio progetto di edificazione, contrariamente ad altre tesi rortyane, che contribuiscono a dare di questo autore interpretazioni assai discordi e controversi, mi pare un elemento che potrebbe essere condiviso da studiosi appartenenti a diverse e contrapposte scuole di pensiero.<sup>24</sup>

L’aver abbandonato la tradizionale visione platonica della conoscenza e della verità non significa affermare l’assoluta validità di ogni punto di vista, ovvero identificarsi con una posizione che Rorty definisce “relativismo comune”. Il pragmatismo, al contrario pur abbandonando l’idea della conoscibilità e della ricerca di una realtà esistente al di fuori del linguaggio che la racconta, ammette che “il fatto che un’opinione sia *nostra* – del *nostro* linguaggio, della

<sup>23</sup> Id.

<sup>24</sup> Interessante a questo proposito mi pare la nozione di responsabilità di Dietrich Bonhoeffer illustrata da F. Mattei nel testo *La formazione dell’*ánthropos téleios*. Parresia e responsabilità in Dietrich Bonhoeffer*, Anicia, Roma 2011. Responsabile è, per il teologo di Breslavia, l’uomo nel tendere alla sua realizzazione in pienezza e autenticità. Certo, nell’ottica bonhoefferiana tale autenticità sta nel vivere la propria vita come risposta alla vita di Cristo. Ma, come sottolinea F. Mattei, l’idea di un fondamento trascendente all’azione responsabile è fortemente intrecciata all’idea della indispensabilità di un impegno storico. Tra gli elementi costitutivi dell’uomo responsabile vi è anche l’idea di libertà intesa come “autoprogettazione e rischio nelle decisioni concrete” (p. 148). In fondo la responsabilità così delineata non mi pare tanto lontana da quella del filosofo edificante, che tenta di trovare risposte concrete a quelli che percepisce come problemi significativi per sé e per la comunità cui appartiene e che si impegna a tenere viva la conversazione con chi condivide lo stesso impegno, senza tralasciare la conversazione con quanti hanno parlato prima, con i protagonisti della Storia. È pur vero che “il primo tratto dell’antropologia del teologo, sottesa alla concezione di responsabilità, è l’impossibilità di esaurire le proprie motivazioni nell’immanenza” (149) e non c’è, rispetto a questo, niente di più lontano dalla impostazione rortyana, ma è anche vero che Bonhoeffer aggiunge “L’uomo responsabile si rivolge al suo prossimo così come egli è, tenendo conto delle sue possibilità effettive. La sua condotta non è predeterminata una volta per tutte in via di principio, ma si concreta nella situazione data.” (D. Bonhoeffer, *Etica*, Bompiani, Milano 1969, p. 192). Senza voler in questa sede forzare parallelismi tra prospettive diverse e distanti, e senza voler diluire il carattere innovativo della filosofia rortyana, mi pare quantomeno significativo considerare che certe idee, tanto contestate a Rorty, non sono poi così nuove per la riflessione filosofica, anche in contesti filosofici e culturali molto lontani. Mattei commentando Bonhoeffer scrive “In questa prospettiva, ogni concezione pedagogica non può sottrarsi al compito di interrogare in modo radicale l’esperienza, la libertà, il dato storico nella sua impermeabilità a principi universali e generalizzanti le singolarità.” (p. 157) Mi pare lo stesso si possa dire anche per Rorty.

*nostra* tradizione, della *nostra* cultura – a prima vista [costituisce] un eccellente motivo per tenerla”<sup>25</sup>. Questo, il pragmatista aggiunge, è un dovuto rispetto per punti di vista differenti cui è lasciato, almeno, “l’onere della prova”<sup>26</sup>.

Rorty non sfugge al tentativo di immaginare un insegnamento che aspiri ad un senso di comunità umana “senza fondamenta, non sostenuta né dalla scienza né dalla storia, ma soltanto dalla speranza”<sup>27</sup>. La sua proposta non prevede gerarchie tra approcci scientifici ed approcci di tipo più umanistico. Tutte le discipline, le scienze, come la storia, come la letteratura, come le arti, sono il tentativo, da parte di singoli o di comunità, di individuare e risolvere problemi. Non problemi “veri”, ma che di volta in volta nella storia di una comunità, anche attraverso il lavoro di un singolo, sono stati percepiti come propri.<sup>28</sup>

Un possibile curriculum generale, organizzato sulla base di questi assunti, dovrebbe avere come obiettivo principale la certezza che ciascuno studente abbia la possibilità di appassionarsi alle gesta di più di un eroe (scienziato, letterato, poeta, politico,...), in modo che la sovrapposizione tra gli insiemi di eroi di ciascuno studente consenta alla piccola comunità-classe di tessere conversazioni interessanti. Queste conversazioni non avranno in alcun modo lo scopo di individuare gli eroi “migliori” o di definire una qualche Verità, ma avranno l’unico obiettivo di costruire e tenere insieme la comunità ed il senso di appartenenza ad essa.

L’elaborazione di un curriculum di studi “centrale” è in questo senso indicativo, per il nostro autore, del tipo di comunità che si intende formare e mantenere. Questo mi pare particolarmente interessante da considerare oggi, all’indomani di una riforma che ha riguardato tanta parte del nostro sistema scolastico. Senza avanzare giudizi o proporre pareri, resta il fatto che sarebbe significativo interrogarsi su quale modello di comunità possa essere formato a partire dai curricula proposti nelle nostre scuole, su quanto spazio viene

<sup>25</sup> R. Rorty, *Ermeneutica, Cultura generale e insegnamento*, op. cit., p. 16.

<sup>26</sup> Id. Continua Rorty: “Questo ci porta al problema di far capire ai giovani che non avere un organo per comprendere la verità, non avere la Ragione nel senso platonico, non significa che tutto debba essere soggetto alle emozioni. Oppure, per dirla in altro modo, il problema è realizzare che c’è una via di mezzo tra l’affidarsi ad un sostituto divino e l’affidarsi alle preferenze individuali di ciascuno – cioè l’affidarsi al buon senso della comunità di appartenenza”.

<sup>27</sup> Ivi, p. 21.

<sup>28</sup> Nell’elaborazione di questa idea di educazione e insegnamento Rorty riconosce un debito intellettuale a Thomas Kuhn e a Nietzsche. Con il primo egli condivide l’idea che le scienze sono “strumenti sempre migliori per risolvere i rompicapo” (T.S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago, 1962, trad.it. di A. Cargo, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969) e non mezzi per ottenere descrizioni sempre più vicine alla realtà. Attraverso il secondo non viene meno lo sguardo rivolto alla storia e alle discipline umanistiche come a “monumenti di un eterno intelletto”. Si afferma invece una interpretazione che intende la storia come tentativo di risolvere problemi, abbastanza simili ai nostri che possono offrire spunti interessanti di riflessione, e opportunità di nuove interpretazioni.

offerto rispettivamente ad una formazione di tipo “liberale e ad una di tipo “professionale”, su quanto nelle nostre scuole si punti a far sì che gli studenti si appassionino, si innamorino del sapere, di un qualche sapere.

#### 6. *Una nuova utopia: la speranza*

*“Un’utopia democratica  
è una comunità in cui la tolleranza e la curiosità,  
più che la ricerca della Verità,  
sono le principali virtù intellettuali.”*

R. Rorty, *Filosofi, letterati e confronti interculturali:*

Heidegger, Kundera e Dickens,

in A.N. Balslev e R. Rorty, *Noi e loro*, Il Saggiatore, Milano 2001, p. 48

Dell’intero apparato teorico rortyano, ciò che, probabilmente, può destare maggiore interesse, da un punto di vista squisitamente pedagogico, ed in maniera particolare oggi, in un momento storico in cui, come mai appare necessaria una riflessione educativa (ma anche storica, politica, sociale) sul futuro dell’uomo, che appare quanto mai impegnato in progetti politici che sembrano rincorrere in maniera cieca l’autodistruzione della specie umana, è l’idea di una speranza (laica) circa la possibilità, per la maggior parte dei cittadini, di poter apprendere le attitudini necessarie per una piena partecipazione alla vita democratica: l’esercizio della tolleranza, la solidarietà, l’ironia. In sintesi è espressa nelle tesi rortyane. la fiducia nella realizzabilità di un progetto utopico: l’edificazione di un mondo all’interno del quale ciascuno, impegnato in un processo di autodeterminazione, miri al benessere proprio e altrui. La speranza è quella di una convivenza democratica per tutti.

Anche da questo punto di vista Rorty pare essere un interlocutore prezioso per cercare, se non di trovare risposta, quantomeno di comprendere qualcosa in più circa gli interrogativi quanto mai attuali, di natura morale e politica su questioni che attengono alla giustizia, alla libertà, alle differenze (religiose, politiche, di genere, ...).

L’utopia di Rorty è sintetizzabile nell’idea di una società liberale all’interno della quale ciascuno abbia la possibilità di autoformarsi (edificarsi) al meglio, una società composta da soggetti per i quali la crudeltà sia considerata come il più grande difetto degli esseri umani, una società tenuta insieme dalla solidarietà e dall’ironia. Quest’ultima intesa come capacità di comprendere la propria contingenza e insieme la contingenza del vocabolario usato da ciascuno per descrivere il mondo e sé stesso.

Per essere in grado di edificarsi è necessario che il soggetto sappia utilizzare con consapevolezza i linguaggi che “spiegano” il mondo, è necessario cioè che il soggetto sia adeguatamente acculturato, anche se questo, a parere dello stesso Rorty, può essere considerata una banalità. Ma è necessario dominare i vecchi linguaggi per crearne di nuovi. Rorty è ben consapevole che la possibilità di utilizzare l’inculturazione ai fini della edificazione non è per tutti: per

alcuni, che Rorty definisce persone di “buon senso”, la formazione rimarrà al livello della socializzazione e li obbligherà a parlare di sé stessi e del mondo utilizzando i vocabolari offerti dal quotidiano e dalla tradizione della comunità cui appartengono.

L'obiettivo utopico è la costruzione di una società che consenta a ciascuno di partecipare alla vita della comunità, accettando l'insieme contingente delle credenze e, insieme, di coltivare in privato il discorso ‘anormale’ dell’arte, della poesia, dell’immaginazione.

La società che consente a ciascun soggetto di coltivare privatamente la propria edificazione è, per Rorty, una società capace di garantire ai propri membri un relativo benessere e le libertà borghesi, libertà evidentemente non basate su verità universali, ma sulla convinzione che le istituzioni borghesi consentano a ciascuno una migliore opportunità per occuparsi del proprio privato.

### 7. *L'ironico liberale: una questione educativa*

*“Non riesco a immaginare una cultura  
che educi la sua gioventù in modo tale da farle  
continuamente dubitare dell’educazione che sta ricevendo.  
L’ironia sembra essere qualcosa di intrinsecamente privato.”*

R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, p. 107

Una questione interessante e di non poco conto dal punto di vista educativo è relativa alla possibile elaborazione di un sistema educativo all’interno del quale prevedere la formazione del soggetto ironico liberale. Nel testo, *La filosofia dopo la filosofia*<sup>29</sup>, infatti, Rorty riconosce all’ironia un ruolo chiave per attrezzare il soggetto a vivere nell’epoca cui apparteniamo, il post-moderno, così fortemente caratterizzata da irrequietezza, precarietà, incertezza, trasformazione, etc. Ai soggetti che abitano questo mondo è richiesto non di risolvere la contraddizione nella quale sono immersi, ma di “essere capaci di stare-nella-contraddizione e di viverla come occasione e risorsa”<sup>30</sup>. Grazie all’ironia è possibile decostruire, interpretare la realtà e l’esperienza della realtà al fine di riprogettarla secondo i valori dell’uguaglianza, della libertà della solidarietà e della felicità per tutti; essa infatti è piena di speranza e guarda ad un futuro in cui ci sarà “Più libertà, meno crudeltà, più agio, più abbondanza di beni e di esperienze”<sup>31</sup>

L’ironia, così come descritta da Rorty, è, e deve essere, una caratteristica costitutiva del soggetto attuale, in quanto lo mantiene libero da strutture di comportamento precostituite e lo dispone al cambiamento, al possibile, al diverso, all’impensato attraverso una disposizione alla ricerca critica sul mondo e su sé stesso. In questo senso il soggetto ironico non è né scettico né relati-

<sup>29</sup> R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, op. cit.

<sup>30</sup> F. Cambi, *Formarsi nell’ironia: un modello postmoderno*, Sellerio, 2008 p.1.

<sup>31</sup> R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, op. cit., p. 104

vista, ma aperto, dialogico, problematico.<sup>32</sup> Il soggetto ironico è un soggetto in continua formazione, che propone un particolare modo di “stare insieme”, un modo che fa leva sulla comunicazione, lo scambio, l’incontro, il dialogo. Attraverso queste strategie l’ironia diventa modello di convivenza sociale e assume una dimensione etica.

Da un punto di vista formativo, appare una grande risorsa la sdrammatizzazione del reale consentita dallo sguardo ironico e la conseguente possibilità di oltrepassarlo attraverso una progettazione priva di vincoli e condizionamenti dati da una eventuale situazione di partenza particolarmente difficile.

L’ironia, inoltre, contribuisce a mantenere dei legami solidi tra il soggetto e la comunità. Gli altri, infatti, sono chiamati a partecipare, almeno come contesto, all’atto creativo o linguistico, proprio dell’ironia.<sup>33</sup>

Rorty, che pensa ad una società in cui a ciascuno sia consentito di portare avanti un progetto di autoformazione in relazione alla massima espressione della proprie capacità, lascia indefinita la questione relativa al chi debba occuparsi di educare i soggetti ad assumere atteggiamenti ironici.

Questo compito spetterebbe alla scuola, ma, come sottolinea M. Muzi, “Rorty insinua nel suo modello utopico di società le premesse per metterne in crisi la funzione”<sup>34</sup>. Egli, infatti, considera l’educazione come un processo diviso in due fasi nettamente distinte: la prima, che si realizza nella scuola preuniversitaria, a partire dalla scuola per l’infanzia, di socializzazione, di alfabetizzazione alla cultura cui si appartiene al fine di stimolare la formazione di un senso di cittadinanza e di appartenenza; la seconda, il cui compito spetta all’educazione secondaria non professionale, il college e l’università, di individualizzazione, fase in cui, attraverso il tentativo di sollecitare l’immaginazione individuale, i soggetti sono spinti a rileggersi, ripensarsi e soprattutto, a “dirsi”, con linguaggi e vocabolari inediti.

È la rigida separazione tra questi due momenti della formazione che pare problematica da un punto di vista pedagogico, o meglio etico-pedagogico. Non tutti infatti accedono, o possono accedere, ad un percorso formativo non professionale. E allora? Quale destinazione educativa è possibile immaginare per questi soggetti esclusi dall’accesso all’autoformazione? Sarebbero destinati a diventare persone di buon senso, rispettose delle convenzioni sociali.

Probabilmente una maggiore contaminazione del momento della socializzazione e quello della individualizzazione potrebbe produrre effetti, da un punto di vista pedagogico, più vantaggiosi. E non pare, questa proposta, tanto lontana dalle tesi del filosofo, si tratterebbe, infatti, del tentativo di superare una ennesima forma dicotomica contro cui tanto si è scagliato il neopragmatismo<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> Cfr. F. Cambi, op. cit.

<sup>33</sup> Come ben sintetizza Cambi nel saggio *Formarsi nell’ironia*, “Non si è ironici in solitudine!” p. 12

<sup>34</sup> M. Muzi, *L’utopia dell’edificazione in Richard Rorty*, op. cit., p. 126

<sup>35</sup> R. Rorty ritiene che la dicotomia tra socializzazione e autoformazione non possa essere eliminata in quanto l’interpretazione ermeneutica è necessariamente subordinata alla costruzione epistemologica del sapere.

8. *La dimensione etica*

*“L'unico assoluto in circolazione  
resta la felicità umana.”*

R.Rorty, *Etica per i laici*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 33

“Il pragmatismo di Rorty per essere compreso autenticamente richiede lo sforzo di un mutamento non solo in termini dottrinali, ma della nostra stessa mentalità; richiede cioè un nuovo modo di guardare al mondo, alla società e ai problemi che essi suscitano.” Così si esprime Aldo Gioglio Gargani in un saggio dal titolo “Il mio Richard Rorty”<sup>36</sup>. Egli ritiene che la filosofia di Rorty costituisca “una svolta gestaltica della nostra cultura” perché attraverso lo smascheramento della metafora rispecchiante, l’elaborazione di un nuovo senso di verità, l’allontanamento della tentazione fondativa tipica di molte impostazioni filosofiche, ci conduce, quasi ci obbliga, a guardare il mondo con occhi nuovi e a narrrarlo con nuovi linguaggi.

La domanda che fa da guida a questa pur breve riflessione è se, e in che misura, le riflessioni rortyane possono offrirci la possibilità di una ulteriore “svolta gestaltica” per guardarci intorno essendo capaci di interpretazioni nuove di alcune categorie che pare stiano gradualmente svuotandosi di significato: tolleranza, rispetto, intercultura, differenza, ...

La forte valenza etica del discorso rortyano sta nel fatto che, secondo il filosofo statunitense, la misura del valore di una dottrina, di una teoria dipende non più dalla capacità di avvicinarsi alla comprensione di una verità, quanto, invece, dai presagi di speranza e di felicità che l’eventuale realizzazione di quelle dottrine e di quelle teorie sembra offrire.

È nella volontà di progettare la felicità delle generazioni future che Rorty individua il motivo del diffondersi nella cultura occidentale di un paradigma profetico<sup>37</sup>.

Quanta speranza e quanta possibilità di felicità è presente generalmente nelle teorizzazioni che riguardano l’etica? E se, parlando di speranza intendiamo non l’attesa di un altrove in cui poter immaginare di vivere meglio, ma la concreta realizzazione di un mondo in cui sia garantito a tutti il diritto di vivere e coltivare le proprie passioni, un mondo in cui ciascuno auguri allal-

<sup>36</sup> <http://stereotypi.tumblr.com/post/126934824/il-mio-richard-rorty-da-reset-105> consultato il 07/04/2011 alle ore 12:20.

<sup>37</sup> Le profezie cui Rorty fa riferimento sono il cristianesimo e il marxismo. Ad entrambe, nonostante alcuni motivi di fallimento, egli riconosce il merito e l’efficacia nell’aver proposto modelli tesi alla soppressione dell’essenza ferina dell’uomo e ad alimentare la speranza della realizzazione di un mondo in cui i bisogni di tutti assumano la rilevanza che hanno per noi i bisogni di quelli che ci stanno a cuore. Per un approfondimento sull’influenza di un paradigma profetico nella riflessione educativa cfr. M. Muzi, *Una pedagogia per il futuro prossimo*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2000.



tro solo ciò che augurerebbe anche a se stesso, allora una riflessione sull'etica diventa quanto mai urgente.

La cronaca internazionale pare mostrarci, infatti, con sempre maggiore evidenza la nostra incapacità, almeno fino ad ora, di costruire un mondo siffatto.

Attribuire valore alla speranza, offre agli uomini la possibilità di concentrarsi non tanto sulla comprensione della realtà presente ed in qualche modo già data, ma sulla comprensione dei discorsi e delle conversazioni<sup>38</sup> nelle quali si è inseriti, per progettare una realtà di cui essere responsabili.

L'idea di speranza collegata alla necessità di una partecipazione dell'uomo alla definizione del proprio futuro, l'accento posto sulla felicità come dimensione importante per il benessere, l'avvalersi di una dimensione utopica svincolata da fondamenti metafisici offrono la possibilità di pensare l'educazione come uno scenario in cui esistono opportunità di cambiamento (e cambiamento verso il meglio), utopiche, ma non illusorie, che ciascuno può cogliere con libertà, autonomia e responsabilità.

### 9. *Per un'etica senza fondamenti*

*“Penso che l'indolente indifferenza che caratterizza il comune relativismo si superi meglio incoraggiando ad imitare tali tentativi eroici di risolvere problemi,*

*piuttosto che assicurando che esista una Verità che vada oltre la «pura e semplice» soluzione di problemi umani.”*

R. Rorty, *Prefazione a Scritti sull'educazione* in F. Santoianni, p. 23

Vorrei iniziare questa riflessione partendo da un brano di Dewey, che mi pare utile per comprendere le posizioni rortyane e per “utilizzarle” in ambito educativo cercando di “sorvolare” sulle difficoltà connesse alla ricerca e alla definizione di ciò che sostiene (fonda) o dovrebbe sostenere (fondare) un discorso sull'etica.

La filosofia “non possiede alcuna scorta di informazioni, alcun nucleo di conoscenza che le sia peculiare [...]. Il compito della filosofia è quello di accettare e utilizzare in vista di uno scopo la migliore conoscenza disponibile del proprio tempo e del proprio luogo. E tale scopo consiste nella critica di credenze, istituzioni, costumi, linee di condotta relativamente al rapporto che queste cose hanno col bene. Ciò non significa il loro rapporto con

<sup>38</sup> “La conversazione è il contesto ultimo all'interno del quale la conoscenza deve essere compresa”. (R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, op. cit., p. 300.) Essa è sostenuta dalla speranza, in una comunità di pari, di poter raggiungere un accordo, o anche un disaccordo, purché “stimolante e fruttuoso” e non dalla certezza dell'individuazione di un territorio comune già esistente. Cfr. B. Allen, *Il pragmatismo e le gentili muse europee*, in G. Marchetti (a cura di), *Il neopragmatismo*, La Nuova Italia, Firenze 1999

*il bene*, inteso come qualcosa che venga formulato e conseguito all'interno della filosofia. Giacché come la filosofia non possiede riserva privata di conoscenza o di metodi per conseguire la verità, allo stesso modo essa non possiede alcun accesso privato al bene. Così come accetta la conoscenza di fatti e principi da coloro che hanno una competenza nella scienza e nella ricerca, essa accetta i beni diffusi nell'esperienza umana. Non le è affidata nessuna autorità rivelata mosaica o paolina, ma possiede l'autorità dell'intelligenza e della critica nei confronti di quei beni comuni e naturali<sup>39</sup>.

Detto questo, resta il fatto che il sapere pedagogico non è un sapere neutro. Tutte le scelte compiute in ambito educativo (obiettivi, finalità, modelli) rimandano a questioni etiche e valoriali. Il forte intreccio esistente tra esperienza educativa e momento etico è rafforzato dalla posizione pragmatista che vede fatti e valori non appartenenti a due sfere separate, ma entrambe unite in quanto appartenenti alla esperienza umana. Ora, la questione è intorno al modo in cui i valori vengono scelti.

Le posizioni di Rorty sintetizzate nel testo *Etica per i laici*<sup>40</sup>, introdotto da Giovanni Vattimo, mi sembrano particolarmente interessanti.

In questo testo, che raccoglie anche una serie di domande poste al filosofo circa il rapporto tra fondamentalismo, assolutismo e relativismo, la supposta superiorità della democrazia come ordinamento statale, la possibilità di pensare ad una "natura umana", Rorty sintetizza il proprio pensiero affermando che i valori che ciascuno sceglie per condurre la propria vita sono scelti sulla base di opinioni personali, non generalizzabili seppure maturate all'interno di una tradizione storico-filosofico-religiosa e che non esiste per ciascuna di queste scelte nessuna possibilità di ottenere una validazione.

Rorty paragona la fedeltà a un ideale, e i relativi obblighi che ne discendono, all'amore che proviamo per una persona quando ce ne innamoriamo. "Quando ci innamoriamo di un'altra persona, non ci interroghiamo sull'origine o sulla natura del nostro impegno a prenderci cura del benessere di quella persona"<sup>41</sup>, la amiamo anche senza possedere alcuna prova del fatto la persona che amiamo è la migliore di cui avremmo potuto innamorarci. Allo stesso modo dovremmo cessare di porci "sia domande metafisiche sul fondamento o sull'origine dei nostri ideali, sia domande epistemologiche su come si può essere certi di aver scelto l'ideale giusto"<sup>42</sup>.

L'affermazione con cui Rorty conclude, ma che non chiude affatto il discorso è la seguente:

"ciò che intendo dire è che dovremmo smetterla [...] di porre in contrasto la verità universale necessaria e la preferenza arbitraria, e affermare invece che

<sup>39</sup> J. Dewey, *Experience and Nature*, Open Court, La Salle 1926, p. 407-408, trad.it. *Esperienza e natura*, Paravia, Torino 1948

<sup>40</sup> R. Rorty, *Etica per i laici*, Bollati Boringhieri, Torino 2008

<sup>41</sup> Ivi, p. 16

<sup>42</sup> Id.

non si prendono decisioni importanti in seguito a un esercizio di preferenza arbitraria oppure mediante il fondamento assicurato nella verità universale. Siamo sempre da qualche parte a metà strada.”<sup>43</sup>

La rottura di Rorty rispetto alla tradizione metafisica europea è ben sintetizzata da Vattimo nell'introduzione al testo che stiamo prendendo in esame. Per Rorty, il compito tradizionalmente assegnato alla filosofia di “aiutare a riflettere fedelmente la Natura o orientando la scienza [...] oppure semplicemente mostrando le strutture di base secondo cui noi rispecchiamo la Natura [...] era un sogno metafisico”<sup>44</sup>. Tale sogno era basato sull'idea che il nostro stare al mondo fosse orientato dalla contemplazione della verità assoluta, oggettiva, dalla contemplazione e dall'osservazione di tale verità. Dall'osservazione di tale verità sarebbe derivata l'osservanza delle norme.

Per Rorty, al contrario, l'osservanza di alcune norme non sottostà, non può sottostare, alla evidenza della loro necessità, razionale e/o metafisica, ma alla necessità pratica di far sì che il comportamento umano sia orientato alla realizzazione del massimo della felicità per il massimo degli uomini. Coerentemente con la sua impostazione pragmatista per Rorty non si tratta più di guardare come le cose stanno, ma di operare nella realtà. E per farlo non è necessario, e non è possibile essere guidati dalla verità: ciò che va perseguito è l'accordo con gli altri, con la comunità.

Ciò in cui Rorty non crede, oltre alla Verità, oltre ad una qualsiasi entità metafisica, oltre ogni Certezza, è “una sorta di struttura dell'esistenza umana che può fungere da punto di riferimento morale”. A suo parere l'unico obbligo morale per noi esseri umani è quello di collaborare con gli altri al raggiungimento dei nostri obiettivi per ottenere la maggiore felicità possibile. Collaborare alla realizzazione di questo bene comune non prevede un'opera di redenzione in quanto più che di essere redenti gli uomini hanno bisogno di essere felici. Questo perché “non sono esseri degradati, [...] anime innocenti corrotte dal peccato. Sono, come sosteneva Friedrich Nietzsche, animali intelligenti [che] a differenza di altri animali hanno appreso come collaborare gli uni con gli altri per poter realizzare al meglio i propri desideri”<sup>45</sup>.

#### 10. *Qualche riflessione conclusiva*

*“Il suono “educazione” è troppo piatto  
e bildung un po' troppo straniero, userò “edificazione”  
per indicare questo progetto per la scoperta  
di maniere di parlare nuove,  
migliori più interessanti, più fruttuose.”*

R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, p. 276

<sup>43</sup> Ivi, p. 42

<sup>44</sup> G. Vattimo, *Introduzione* in R. Rorty, *Etica per i laici*, op. cit., p. 9

<sup>45</sup> Ivi, p. 23

*“La cultura elevata di una società pacifica  
che non ha un’utopia per cui lottare nel futuro  
ruota attorno a figure religiose o a saggi stoici,  
mentre quella di una società permeata di speranze utopistiche  
produce continui suggerimenti per cambiare drasticamente le cose:  
è una cultura di rivoluzione permanente.”*

R. Rorty, *Lettera del 1° agosto 1990*, in A.N. Balslev e R. Rorty, *Noi e loro*, Il Saggiatore, Milano 2001, p. 84

Rorty è un autore controverso. Questa mi pare l’unica affermazione su cui potrebbe raccogliersi un consenso unanime se si dovesse tentare di definire il suo denso e ricco lavoro di ricerca e riflessione.

Molte e appassionante sono le posizioni sia dei sostenitori che dei detrattori. Mi ha fatto sorridere l’espressione di F. Baroncelli che, in un articolo apparso su *Il Sole 24 Ore* ammette con franchezza di non saper “trovare una risposta convincente” al perché “a tanti – egli stesso compreso – torni naturale fargli le pulci, invece di perfezionare e applicare quel nocciolo di buon senso caduto in dimenticanza di cui egli è portatore. Perché sì, Rorty sarà anche scettico, postmoderno, e perfino “nicciano” ma, alla resa dei conti, afferma delle ovvietà che solo un fanatico della filosofia edificante può negare”<sup>46</sup>.

Pare evidente allora che le questioni sollevate sono importanti per noi. Non questioni “vere”, ma sicuramente questioni che ben sanno rendere conto di problemi che riguardano il nostro tempo e la nostra comunità, anche se a questa comunità intendiamo dare una estensione planetaria.

Al di là di ogni accordo o disaccordo, rimane almeno l’obbligo di riconoscere a Rorty il merito di aver dato inizio ad una conversazione, che ancora non si è interrotta, su temi importanti per chi si riconosce appartenente alla comunità umana. E se è vero che egli mette in discussione il ruolo del filosofo come educatore e non riconosce alcuna supremazia alla filosofia rispetto ad altri saperi, è pure vero che, attraverso questa conversazione, come filosofo è stato coerente al proprio compito.

Nel concludere queste brevi riflessioni sulle tematiche affrontate da Rorty riguardo alla filosofia, alla verità, al vero e le relative conseguenze sul piano della ricerca educativa, si avverte la necessità di aprire una serie di interrogativi sui quale pare opportuno riflettere ulteriormente.

In primo luogo sembra imporsi una questione delicata e non nuova alla teorizzazione pedagogica: una sorta di vuoto, di mancanza di elaborazione rispetto alle prime tappe della formazione. Secondo le indicazioni del filosofo, la formazione dei soggetti, la loro “edificazione” dovrebbe avvenire grosso modo in due momenti distinti. Il primo, affidato alle strutture scolastiche primarie e secondarie all’interno delle quali dovrebbe avvenire un processo

<sup>46</sup> F. Baroncelli, *Viene prima il dialogo*, *Il Sole 24 Ore*, 13 maggio 2001, consultabile su <http://www.swif.uniba.it/lei/rassegna/010513e.htm>

di inculturazione; il secondo, affidato alle università, di formazione e edificazione vera e propria. Un processo di *bildung* attraverso il quale e all'interno del quale ciascuno possa gradualmente individualizzarsi, prendere le distanze da quella cultura alla quale è stato avvicinato, per poter autonomamente e in piena libertà scegliere a quali valori orientare la propria vita, a quali credenze dare maggior credito, a quale cultura aderire autonomamente. Rimane tuttavia una questione aperta il come uno soggetto, divenuto ormai adulto, possa, per la prima volta assumere il pieno e diretto controllo della propria formazione, essenzialmente della propria autoformazione.

Quali, ci si chiede, devono essere le competenze apprese durante il processo di inculturazione realizzato all'interno dell'istituzione scolastica? In che misura e in che modo avvicinarsi ad una cultura e alla sua produzione rende ciascuno capace di appropriarsi degli strumenti necessari per diventare a propria volta produttore di cultura?

Resta il fatto che, probabilmente anche al di là delle intenzioni dello stesso Rorty, il quale non a caso sostiene l'inopportunità e l'improduttività di un rapporto tra filosofia ed educazione, il suo pragmatismo fornisce numerosi elementi utili ad un ripensamento della categoria della conoscenza e dei processi educativi.

Tra gli elementi di interesse, non soltanto da un punto di vista pedagogico, mi pare particolarmente rilevante la nozione di comunità. In particolare l'uso che si fa di questa nozione, che Rorty intende come "difesa sufficiente contro il comune relativismo"<sup>47</sup>.

Collegata all'idea di comunità e di appartenenza mi pare si possa segnalare anche l'idea che l'educazione, intesa come cambiamento, non debba avvenire attraverso una rivoluzione o il violento disprezzo della tradizione. L'educazione, la formazione, e anche la crescita, deweyanamente intesa, avvengono innestandosi nella tradizione culturale cui si appartiene. Rorty sottolinea come la prima fase della conoscenza passi per la socializzazione, l'appropriazione dei linguaggi propri di ciascuna disciplina e di ciascun sapere. Appropriazione indispensabile per conoscere e comprendere le proprie radici culturali e per partecipare in maniera attiva, consapevole, critica, alla conversazione che permetterà, in un secondo momento, quello dell'individuazione, di produrre un proprio linguaggio al fine di descrivere e comprendere il mondo in maniera autonoma.

Per concludere vorrei utilizzare le parole di Rorty che mi sembrano particolarmente significative in quanto lasciano aperte le porte alla speranza e all'utopia proprie di ogni progetto educativo, che in quanto tale intenda guar-

<sup>47</sup> R. Rorty, *Ermeneutica, Cultura generale e insegnamento*, op. cit., p. 12.

Il senso della tradizione, della comunità, della solidarietà umana, utilizzati, a parere di Rorty, da Gadamer e Dewey per "sostituire la Ragione" (intesa come organo platonico per scoprire la verità), è ciò che consente a questi due autori di difendersi da ogni accusa di comune relativismo.

dare fiduciosamente al futuro, senza smettere di pensare criticamente al passato, facendo costantemente i conti con le proprie possibilità di agire responsabilmente nel presente.

“Con un po’ di aiuto, gli studenti cominceranno a notare ogni cosa che li circonda che sia meschina, spregevole e non libera. Con un po’ di fortuna, i migliori di loro avranno successo nel cambiare la saggezza convenzionale, cosicché la generazione seguente «socializzerà» in modo alquanto differente dal modo in cui essi stessi sono stati portati attraverso questo processo di socializzazione. Sperare che questo modo sia solo *alquanto* differente significa sperare che la società rimanga riformista e democratica piuttosto che sconvolta da una rivoluzione. Nonostante ciò, sperare che questo modo sia *percettibilmente* differente significa scordaci che la crescita è davvero il solo fine a cui una educazione democratica universitaria può mirare, e significa anche ricordaci che la direzione in cui va la crescita non è prevedibile”<sup>48</sup>.

### Bibliografia

- B. Allen, *Il pragmatismo e le gentili muse europee*, in G. Marchetti (a cura di), *Il neopragmatismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- F. Baroncelli, *Viene prima il dialogo*, Il Sole 24 Ore, 13 maggio 2001
- D. Bonhoeffer, *Etica*, Milano Bompiani, 1969
- F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, Modelli pedagogici, Roma, Amando, 2002
- F. Cambi, *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*, Palermo, Sellerio, 2008
- F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. II, Per una teoria dell'educazione, Roma, Amando, 2002
- E. Corbi, *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Milano, Franco Angeli, 2005
- B. De Angelis, *Diversità, pluralismo, comunità in Richard Rorty*, pp. 67-83, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. II, op. cit.
- J. Dewey, *Experience and Nature*, La Salle, Open Court, 1926, p. 407-408, trad.it. *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, 1948
- L. Handjaras, *Immaginare un linguaggio. Ricostruzioni in filosofia analitica*, Milano, Franco Angeli, 2001
- T.S. Khun., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago, 1962, trad.it. di A. Cargo, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969
- F. Mattei, *La formazione dell'ánthropos téleios. Parresia e responsabilità in Dietrich Bonhoeffer*, Roma, Anicia, 2011

<sup>48</sup> R. Rorty, *Ermeneutica, Cultura generale e insegnamento*, op. cit., p. 42

- M. Muzi, *Una pedagogia per il futuro prossimo*, in Cambi, Colicchi, Muzi, Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 2000
- A. Porcheddu, *Richard Rorty e il romanzo come formazione*, pp. 54-66, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. II, op. cit.
- W.V.O. Quine, *Due dogmi dell'empirismo logico, 1951/1966*, trad.it. In *Il problema del significato*, Roma, Ubaldini, 1966
- F. Rigotti, *Richard Rorty, lo spazzino della verità*, «Il Sole 24 ore», 27 luglio, 2003
- R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Milano, Bompiani, 1986, (ed. or. *Philosophy and the Mirror of Nature*, NJ, Princeton University Press, Princeton, 1979)
- R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989
- R. Rorty, *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*, Milano, Il Saggiatore, 2001 (ed. or. *Cultural Otherness. Correspondence with Richard Rorty*)
- R. Rorty, *Un'etica per i laici*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008
- F. Santoianni (a cura di), *Richard Rorty. Scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- F. Santoianni, *Richard Rorty. L'implicito pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 2005.