



Il cinema come stimolo per pensare

Laura Corrado

Docente di Filosofia nei Licei; CRIF Puglia e Basilicata.

lauracorrado1980@libero.it

RIASSUNTO: Gilles Deleuze ritiene che fra filosofia e cinema vi sia analogia: l'una *non è* puro esercizio contemplativo e l'altro *non è* mero intrattenimento. Entrambe le attività creano concetti, esprimono idee e teorie, producono riflessività. Il cinema, quindi, può rivelarsi utile anche nel caso della *Philosophy for Children*, in quanto mezzo di comunicazione, forma d'arte, oggetto d'esperienza che favorisce la partecipazione emotiva e stimola il giudizio estetico, muovendosi su un duplice binario: pragmatico e riflessivo. La sua multidimensionalità potrebbe arricchire i possibili strumenti della comunità di ricerca, favorendo ulteriori alleanze con il mondo didattico ed educativo. Il neurobiologo Semir Zeki afferma che fra uomo e opera d'arte viene a crearsi una risonanza; e la neuroestetica, applicando le *brain imaging*, rivela come alcuni circuiti neurali siano coinvolti nell'apprezzamento estetico. Il saggio cerca di mettere insieme riflessione filosofica e neuro-scientifica per comprendere meglio le potenzialità del cinema in ambito educativo.

PAROLE- CHIAVE:

Filosofia. Cinema.
Riflessività.
Giudizio estetico.
Neuro-estetica.

Cinema as a Thought-Provoking Tool

ABSTRACT: Gilles Deleuze believes that there is an analogy between philosophy and cinema: one *is not* a pure contemplative exercise, and the other *is not* mere entertainment. Both activities create concepts, express ideas and theories, produce reflexivity. Cinema can thus perhaps also be intertwined with Philosophy for Children, as a means of communication, an art form, an object of experience that encourages emotional participation and stimulates aesthetic judgement, moving on a double track: pragmatic and reflexive. Its multidimensionality could enrich the possible tools of the community of inquiry, COI, fostering further alliances with the didactic and educational world. Neurobiologist Semir Zeki states that a resonance is created between man and the work of art; and neuroaesthetics, applying brain imaging, reveals how certain neural circuits are involved in aesthetic appreciation. This article attempts to bring together philosophical and neuroscientific reflection to better understand the potential of cinema in education.

KEYWORDS:

Philosophy.
Cinema.
Reflexivity.
Aesthetic
judgement.
Neuroaesthetics.

1. Introduzione

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, la filosofia ha creato un rapporto diverso con l'opinione pubblica. La nascita delle pratiche filosofiche ha rotto le barriere che da sempre hanno caratterizzato l'identità della filosofia, consentendo il suo ingresso nel mondo comune, e la nuova società dell'informazione con tutte le sue innumerevoli innovazioni ha consentito questa svolta. Le pratiche filosofiche hanno adottato un linguaggio più "popolare" e hanno sviluppato una nuova idea di filosofia pregnante di (maggiore) senso democratico, sociale e comunitario.

La filosofia nasce come esigenza di riflessività e ha avuto diverse collocazioni nel tempo: nel mondo antico era in cima alla piramide culturale ed era considerata principio di tutti gli altri saperi, mentre oggi vive con qualche sofferenza la sua esistenza; eppure, è ancora l'unica disciplina a occuparsi dell'essere.

La filosofia nasce come esigenza di riflessività e ha avuto diverse collocazioni nel tempo: nel mondo antico era in cima alla piramide culturale ed era considerata principio di tutti gli altri saperi, mentre oggi vive con qualche sofferenza la sua esistenza; eppure, è ancora l'unica disciplina a occuparsi dell'essere.

L'uomo non è solo un soggetto psicologico, ma è portatore di un vissuto riflessivo che fornisce un *sensu* alla sua vita; cosicché, la sua dimensione ontologica ed etica lo rendono anche un soggetto filosofico.

La ricchezza e pluralità esistenziale che abbiamo ereditato dal passato ci spingono a domandarci quale sia il paradigma più adeguato nella società dell'informazione. Uno sguardo ermeneutico e il paradigma della complessità possono aiutare a rispondere a questa domanda, facendoci intravedere le aporie dei vecchi paradigmi che si fondano sulla «assolutizzazione della ragione oggettiva, impersonale e neutrale» (Bellino, 1997, p. 147). Al contrario, il paradigma della complessità

si caratterizza per il superamento della visione riduttrice/disgiuntrice e unidimensionale della razionalità. Il complesso è ciò che si tesse assieme, è legato al principio di ricorsività (causalità circolare) e dialogico (due o più logiche, due o più principi sono connessi in un'unità complessa senza che il molteplice si dissolva nell'uno e l'uno nel molteplice) (Bellino, 1997, p. 155).

La centralità della persona, il valore del dialogo e dell'ironia socratica, la socialità che caratterizza una comunità, la forza di una comunità di ricerca rappresentano degli strumenti per coltivare una coscienza riflessiva che si opponga alla logica della passività e auspichi un approccio ecologico della mente.

Bisogna mettere in discussione la logica della passività ossia *la logica sommativa dell'apprendimento* a favore di una logica globale della mente.

La *Philosophy for Children* (P4C) mostra che la filosofia ha gli strumenti per promuovere una rivoluzione copernicana dove al centro c'è la persona e si propone come un progetto pedagogico che si avvale della forza riflessiva di questa disciplina per promuovere un pensiero complesso ovvero critico, creativo, empatico.

Marina Santi scrive:

La proposta ha a che fare con l'attivazione e la promozione innanzitutto di processi; si ha in mente il filosofare come attività anziché come dottrina, un'attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo e all'uomo. [...] Lo scopo di questo curriculum [...] è fondamentalmente etico e politico. (Striano, 2005, p. 10).

Il progetto della P4C procede avvalendosi di un certo aspetto del linguaggio, quello della scrittura. La logica alfabetica diventa un modo di essere, capace di stimolare il pensiero in tutte le sue varianti e il contenuto non rimane intatto ma entra in un circolo ermeneutico ricchissimo. Le numerose esperienze e la ricca bibliografia ci dimostrano quanto sia stata importante la scrittura per il successo di questa pratica.

La *Philosophy for Children* si costituisce, infatti, in una serie di racconti filosofici scritti per specifiche fasce d'età che vengono proposti a delle piccole comunità di ricerca che saranno stimulate attraverso fasi e procedure partecipate di pensiero che hanno lo scopo di attivare la riflessività, la cognizione, la metacognizione. L'idea di fondo è quella di riproporre un filosofare comunitario che ha origini antiche, che nasce da quella meraviglia di cui parla Aristotele e si sviluppa nell'agorà, ossia in uno spazio di condivisione.

Matthew Lipman (1923-2010), fondatore di questo progetto, si è ispirato al pragmatismo deweyano, alla filosofia del linguaggio analitico, guardando in maniera critica sullo sfondo la teoria degli stadi di Piaget, immaginando una comunità composta da bambini di 10/11 anni, cioè l'età in cui compare il pensiero ipotetico-deduttivo. Gli sviluppi in ambito psicopedagogico, però, e in particolare la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, rendono conto della possibile estensione dell'età anagrafica dei partecipanti. I risultati raggiunti nelle sperimentazioni scolastiche e universitarie ormai sono evidenti e incontestabili: le diverse comunità di ricerca mostrano come l'attività giovi al raggiungimento di abilità cognitive, emotive e socio-relazionali. Anche il giudizio morale del soggetto – che richiede la formazione di nozioni utili sul versante valoriale, base del comportamento etico – risulta ampiamente sollecitato.

Gli studi di Lawrence Kohlberg sull'etica della giustizia e dei diritti e quelli di Carol Gilligan, la quale ha approfondito l'analisi del maestro ponendo attenzione anche all'etica della responsabilità e della cura, ci aiutano a capire quanto questa pratica filosofica possa essere un ottimo strumento per la promozione del giudizio morale. Si

tratta di un giudizio che va stimolato proprio attraverso la riflessione, poiché «nessun addestramento potrebbe far interiorizzare a un bambino che ragiona in termini concreti e egocentrici il principio della giustizia» (Paolicchi, 1987, p. 125).

Umberto Galimberti ha definito la nostra epoca *età della tecnica*, nella quale l'uomo ha perduto il senso della sua esistenza e in cui domina un fortissimo individualismo, con fenomeni di devianza sempre più dilaganti. «Se il problema è la comprensione, gli strumenti filosofici sono gli unici idonei per orientarsi in un mondo il cui senso, per l'uomo, si sta facendo sempre più recondito e nascosto» (Galimberti, 2005, p. 10).

Il bambino e l'adolescente sono diventati dei soggetti paradossali in quest'epoca: da un lato protagonisti assoluti di storie lanciate sui social, dall'altro soggetti solitari e anonimi. Il bambino, come osserva ancora Galimberti, oggi è un soggetto «con una gran quantità di tempo da passare in solitudine, con un carico emozionale eccessivo e nessuno strumento di contenimento» (Galimberti, 2007, p. 42).

Dunque, possiamo dire che la filosofia come attività riflessiva e il progetto della *Philosophy for Children*, in particolare, risultano oggi senz'altro interessanti dal punto di vista pedagogico. La possibile loro efficacia educativa li rende unici.

2. Il testo e il cinema

Come accennato, la pratica filosofica si realizza come un'attività dialogica e argomentativa, orale, che utilizza la narrazione scritta. Il rapporto fra oralità e scrittura è stato elemento centrale della riflessione filosofica in Platone, come noto, che a suo tempo è stato anche uno dei primi filosofi dell'educazione. La scrittura da sola non basta, ma, probabilmente, può essere un utile strumento di richiamo, o testimonianza, un modo di essere della logica alfabetica, che recupera la dimensione della riflessione dialogica orale.

Chi pratica la *Philosophy for Children* può attingere, a livello di materiale-stimolo, alla ricca bibliografia prodotta negli anni da Lipman, con colleghi e collaboratori¹ – a partire dal celeberrimo *Prisma dei perché* (firmato da Lipman), o da *La casa delle bambole* (di Ann M. Sharp) –, fino a racconti originali più recenti scritti da autori in varie nazioni, con impianto lipmaniano, e anche in Italia per esempio da Antonio Cosentino. L'idea qui discussa, nondimeno, è che forza narrativa, argomenti, idee-guida o *follow-up question*, di cui è portatrice la letteratura di settore, possano essere veicolati anche dallo strumento cinematografico, che, come noto, nella maggior parte dei casi trasforma, o moltiplica, semplicemente i linguaggi con cui un racconto può esprimersi.

A tal proposito, consideriamo quel che Lipman scrive sulle caratteristiche del testo-stimolo (Lipman, 2003, p. 116):

¹ Si tratta dei racconti che formano il cosiddetto “curricolo classico” della P4C [N.d.R.].

- 1) Il testo è il modello, sotto forma di racconto, di una comunità di ricerca.
- 2) Il testo riflette i valori e le conquiste delle generazioni passate.
- 3) Il testo media fra la cultura e l'individuo.
- 4) Il testo è un oggetto molto particolare della percezione, che porta con sé già la riflessione mentale.
- 5) Il testo ritrae le relazioni umane in modo tale che possano essere analizzate nelle relazioni logiche.

Anche il cinema, probabilmente, come il testo scritto, potrebbe promuovere una ricerca di conoscenza, stimolare l'indagine su uno o più temi o favorire lo spiazzamento critico, con l'emergere di nuove possibili visioni e interpretazioni del mondo.

Immagini e concetti sono i due strumenti del lavoro speculativo, metafora e logica sono le due ali del medesimo filosofare. Il cinema ha assunto parte del compito, consegnatogli dalla letteratura, di fornire icone di senso, le quali eccitano, alimentano e guidano la riflessione. I film sono miti minori, che intersecano quelli maggiori nel rappresentare vicende, più o meno immaginarie, riguardanti individui che abitano il presente. (Cattorini, 2016, p. 117).

Il cinema può essere “rivelazione” di qualcosa che colpisce l'immaginario attraverso non solo testi, ma anche immagini e suoni, riuscendo a rappresentare tanto l'interiorità, più intima, che l'esteriorità, magari assolutamente estranea, dello spettatore. Il mezzo cinematografico riesce ad entrare nel vissuto di ognuno, con o senza parole, creando un ponte empatico molto forte.

C'è d'altra parte una logica, una verosimiglianza, una coerenza filosofica nella bellezza con cui l'opera narrativa (cinema compreso) costruisce pensieri, seduce l'intelligenza degli spettatori, indaga il senso dell'esistere. Ci sono infatti verità, che non possono venir dette altrimenti se non attraverso una narrazione. (Cattorini, 2016, p. 118).

Lipman ha ripensato la filosofia in chiave formativa avvalendosi del registro narrativo come via privilegiata per stimolare la complessità del pensiero e realizzare come fine ultimo una società democratica e responsabile. «La ricerca – osserva Cosentino – è [...] un prodotto sociale e condiviso che scaturisce dall'incontro dialogico» (Cosentino, 2002, p. 140). Analogamente, possiamo aggiungere, il cinema nasce come momento sociale di condivisione.

In entrambi i casi, dunque, il gruppo di lavoro potrebbe avere la medesima *chance* o possibilità di venire a configurarsi come “comunità di ricerca”, attiva, operativa sul versante del confronto reciproco, nel corso della riflessione sul materiale-stimolo iniziale (testuale o cinematografico), poiché condivide un momento intersoggettivo,

che funge da incipit del dialogo, tale da poter portare il gruppo a muoversi e ad agire appunto come una comunità di ricerca.

3. Il cinema: arte e pensiero

In *Che cos'è la filosofia?*, Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992) hanno sostenuto che la filosofia è la disciplina che crea concetti e che il filosofo è l'amico del concetto. «Il problema filosofico – essi osservano – consisterebbe dunque nel trovare per ogni caso l'istanza capace di misurare il valore di verità di opinioni contrapposte selezionando quelle più sagge e stabilendo i limiti di ciascuna» (Deleuze-Guattari, 1991, p. 70).

Deleuze ha affrontato esplicitamente l'argomento del rapporto fra il cinema e la filosofia sostenendo che si tratta di attività analoghe, poiché, pur essendo il primo creazione di immagini e la seconda creazione di concetti, entrambe le cose finiscono alla fine per integrarsi. Nei celeberrimi saggi contrassegnati *Cinema 1 e 2*, intitolati *L'Immagine-movimento* (1983) e *L'immagine-tempo* (1985), l'autore ha sviluppato una teoria del cinema con riferimento ai concetti che esso genera, o produce. Riprendendo le idee di Henry Bergson (1859-1941) – il filosofo dello “slancio vitale” – contenute in *Materia e memoria* (1896) e *L'evoluzione creatrice* (1907), l'autore analizza il cinema che, da sistema chiuso, fatto di immagini, personaggi e oggetti in relazione fra loro, diventa realtà, pensiero concreto. Egli scrive:

Ci è sembrato che i grandi autori del cinema avrebbero potuto essere paragonati non solo a pittori, architetti, musicisti, ma anche a pensatori: essi, invece di pensare per concetti, pensano per immagini-movimento e immagini-tempo (Deleuze, 2016, p. III).

Secondo l'autore, l'attività dei filosofi e quella dei cineasti hanno in comune l'atto della creazione. Egli sostiene che la filosofia non sia né riflessione né contemplazione, ma creazione di concetti, e analogamente, il cinema è creazione di blocchi (concettuali) di movimento e temporalità.

Nel 1983, Deleuze ha tenuto due conferenze a Parigi, raccolte nei volumi di cui sopra dedicati al cinema, durante le quali ha individuato un movimento *estensivo* e uno *intensivo* nelle produzioni artistiche cinematografiche; e ha paragonato il regista a un pensatore che non solo *crea* immagini (ambito estensivo), ma addirittura *pensa* attraverso di esse (ambito intensivo). Il cinema, a suo parere, è un luogo di produzione del pensiero che organizza il visibile in forma narrativa. È un'arte in cui vista e azione sono aspetti complementari, integrati. Essendo il suo potere rappresentativo fondato sull'intreccio di visione e narrazione, esso rappresenta un mezzo, unico, in grado di mostrare i meccanismi stessi dell'emergere del pensiero umano, provocando nello

spettatore emozioni e riflessioni che vanno a radicarsi nel pre-categoriale. Questa forma d'arte possiede a priori l'immagine come dato sensibile, mentre le altre arti devono produrle a posteriori, e perciò il cinema è in grado di entrare in diretto contatto con il pensiero: esso non necessita di alcuna operazione immaginativa, nell'atto della percezione. Il suo potere di rappresentare i concetti in una forma non-concettualizzata, o non ancora, fa sì che esso stabilisca un rapporto privilegiato con il pensiero, giacché costringe l'uomo a pensare. La filosofia, generatrice di concetti, fa altrettanto: parte dal pre-categoriale e giunge a concettualizzare il vissuto del filosofo, che è il film della vita. In qualche senso, spettatore e filosofo compiono la medesima operazione, con registi e cineasti che, apparentemente, fungono da mediatori d'esperienza. Però, ciascuna di queste figure fa sponda sull'esistenza di cui siamo tutti spettatori; perciò alla fine i ruoli finiscono per confondersi, o integrarsi.

Tracciando un parallelismo fra cinema e filosofia, quindi, Deleuze sostiene che la filosofia *non* è solo contemplazione e il cinema *non* è solo una forma d'arte o puro intrattenimento. Il cineasta, lo spettatore e il filosofo, per strade differenti, creano concetti, con o senza una forma già definita, canalizzando idee e teorie, esprimendo attività di pensiero atte a stimolare in qualche modo riflessioni sul sé, sugli altri e sul mondo.

Forse non a caso, anche in ambito scolastico ed educativo il cinema è oggi divenuto strumento didattico non solo, o non tanto per l'apprendimento di contenuti, quanto soprattutto per l'esplorazione cognitiva e metacognitiva, emotiva e socio-relazionale, per l'arricchimento della conoscenza del sé, degli altri e del mondo, per la produzione creativa, ecc. Esso può essere uno spazio dell'immaginario collettivo nel quale coltivare la condivisione d'esperienze e al tempo stesso l'esercizio introspettivo. Il mondo a noi contemporaneo è dominato dall'immagine, e può essere utile stimolare alunni e alunne sfruttando gli strumenti multimediali, per far parte consapevolmente, criticamente e attivamente della rivoluzione digitale in corso.

La "didattica con gli audiovisivi", sulla quale attualmente abbiamo ampia letteratura, distingue tra il guardare il film, apprezzandone il valore estetico, o comprendere il film nei suoi possibili significati (anche al di là delle intenzioni del regista), a seconda che si voglia semplicemente accrescere il nostro bagaglio di conoscenze artistiche e culturali, oppure innescare un'analisi linguistico-espressiva, tematica o ermeneutica. Va da sé che si possa pensare di utilizzare la cinematografia, o settima arte, anche come stimolo per approfondimenti ulteriori, altri e differenti, d'ambito "filosofico", nel senso di cui prima si diceva, esulando dalla mera esegesi del prodotto visionato, di volta in volta, e incamminandosi sui sentieri della riflessione condivisa su un argomento di comune interesse, *hic et nunc*, per la comunità dialogante.

Il cinema potrebbe divenire un'alternativa al racconto scritto anche all'interno delle sessioni di *Philosophy for Children*, naturalmente sotto determinate condizioni, che forse sarebbe utile provare a definire quanto prima, per le ragioni di cui prima si diceva. Probabilmente, aspetti da considerare, e su cui riflettere, sono/sarebbero l'impianto narrativo, il riferimento a storie vere o di fantasia, la condivisione d'esperienze, ecc., ma anche la tipologia di prodotto (film, docu-film, documentario, videoclip, cartone animato o altro), la lunghezza (lungo o cortometraggio); e così via. Si dà per scontato che questo tipo di valutazioni, epistemologiche e metodologiche, siano assolutamente necessarie per poter procedere nel migliore dei modi, eventualmente, evitando di snaturare l'attività. Tuttavia, in questa sede si accenna solo alle ragioni generali per cui sarebbe auspicabile un tale connubio, ma non alle sue possibili modalità attuative, nell'ambito specifico della pratica filosofica di comunità. Se mai l'idea sia condivisa, e percorribile, un lavoro in tal senso – sperimentale oltre che teorico – ovviamente è/sarebbe di là da venire.

4. Estetica e Neuroestetica

Fermo restando che la riproduzione del reale viene intesa come un bisogno psicofisico dell'uomo, è evidente che il cinema, in quanto forma d'arte, possa essere considerata anche e soprattutto da un punto di vista estetico. Un film, per esempio, propone un'esperienza che è sia visione che lezione di estetica.

Si può distinguere fra *estetica filosofica*, che è riflessione sui principi dell'esperienza artistica, ed *estetica delle arti*, che si concentra su aspetti più pragmatici.

L'Estetica, come noto, è una branca della filosofia che si occupa del gusto, della conoscenza del bello e dell'arte. Il termine ha origine greca e si riferisce alla facoltà di percepire. Con l'affermarsi di questa disciplina emerge anche l'importanza della soggettività, del sentimento individuale, dello stato affettivo, delle emozioni, e il sentimento "spirituale" è stato affiancato talvolta all'intelletto e alla volontà. Molti filosofi hanno sviluppato teorie, a partire da Platone fino a giungere ai contemporanei. La gran parte dei pareri trova accordo nell'individuare l'oggetto privilegiato dell'estetica nella *esperienza*. Secondo gli antichi greci, come noto, le attività artistiche erano assimilabili alla produzione di oggetti, mentre il bello era la manifestazione del bene. È solo alla fine del 700 che la disciplina assume una connotazione più moderna.

Alexander G. Baumgarten (1714-1762), fondatore dell'Estetica in quanto disciplina, nonché uno dei suoi maggiori rappresentanti d'area tedesca, la definiva "scienza del Bello, delle arti liberali e gnoseologia inferiore, sorella della Logica". Secondo la riflessione moderna, l'Estetica è il riconoscimento che l'arte e il bello sono nozioni individuali e storiche, che fanno quindi appello non all'intelletto, bensì al sentimento.

Nel corso del tempo, accanto alla nozione di *sentimento* è maturata anche quella di *gusto*. In tal modo l'Estetica è sembrata viepiù basarsi su nozioni soggettive, perdendo la dimensione universale che dovrebbe caratterizzare il giudizio.

Kant ha trattato di estetica trascendentale nella *Critica della ragion pura* come dottrina della percezione sensibile e riprende il termine nella *Critica del Giudizio*. Egli espone la teoria sul bello soggettivo e su quello naturale che si esprime nel sentimento del sublime. Secondo il filosofo, i giudizi estetici sono universalmente soggettivi quando diventano sentimento condiviso. Hegel ha ridotto l'arte a oggetto ideale. L'Estetica deve mostrare come l'arte sia apparizione, manifestazione sensibile dell'idea, dell'intelligibile. In Nietzsche, c'è stata una rivalutazione dell'apparenza, fenomenica, intesa come sensibile, corporeità. Detta rivalutazione emerge dal rapporto tra visibile e invisibile, tra apollineo e dionisiaco. Egli ha sostenuto, inoltre, che la bellezza è una dimensione che i greci hanno inventato per rendere la vita più sopportabile. Per Lukács l'opera d'arte è connessa al sacrificio della vita. L'arte non è mera rappresentazione naturalistica, ma rappresentazione delle contraddizioni immanenti della realtà. In Benjamin, la verità e la bellezza si manifestano solo in quanto "velate", cioè di natura tragica, proprio come sosteneva Nietzsche. In Croce, l'Estetica è scienza del particolare e della sensibilità.

Insomma, diverse sono le teorie sull'Estetica che si sono sviluppate nel corso della storia della filosofia; e l'accenno appena fatto serve solo per ricordarne la pluralità delle possibili accezioni.

Attualmente, oltre che alla filosofia, per l'Estetica si guarda sempre più spesso alla scienza della percezione intesa come "Neuroestetica", la quale applica al campo artistico le tecniche del *brain imaging* sviluppate dalle neuroscienze.

Nel mondo delle arti visive, per diverso tempo ha regnato la tesi secondo cui l'arte coinvolge soltanto a livello percettivo. Però, pensatori come Robert Vischer e Theodor Lipps sono dell'idea che la principale forma di godimento estetico sia l'*Einfühlung* (i.e., il sentire dentro), in quanto l'empatia con l'opera d'arte deriva/deriverebbe da una risonanza fra il corpo e l'immagine.

In seguito alle scoperte sui neuroni specchio, si è affermato che dinanzi ad un'opera d'arte si attivano, appunto, dei processi neurali. Un qualsiasi osservatore è in grado di entrare in empatia con l'artista dell'opera riproducendo a livello cerebrale gli stessi circuiti neurali che si sono attivati nell'artista durante la sua produzione creativa. Ciò fa supporre che oggi si possa effettivamente vedere cosa avviene nel cervello quando si è di fronte ad un'opera d'arte. E lo sviluppo delle tecniche di *brain imaging*, come la PET, in effetti, ha consentito la rivelazione di alcune funzioni cerebrali che si attivano, durante simili esperienze, permettendo l'identificazione di alcuni circuiti coinvolti a

livello neurale nell'apprezzamento estetico. Per giunta, tali circuiti sembrano essere invariati negli esseri umani.

La base dell'approccio neuroestetico proviene dalla psicologia sperimentale, ma il confronto con le scuole storiche della psicologia non è meno utile, anche a mo' di contrappunto, come per esempio quello con la psicanalisi freudiana. Freud ha utilizzato strumenti osservativi di pratica clinica per indagare la personalità dell'artista, come l'interpretazione dei sogni e le libere associazioni. Tuttavia, l'interesse in questo caso mirava al contenuto psichico dell'opera (da investigarsi seguendo l'idea che l'opera d'arte abbia una funzione liberatoria, a livello pulsionale), mentre nel caso della Neuroestetica l'analisi concerne la mappatura dei processi.

La Neuroestetica è un'area di ricerca molto recente, nata negli anni Novanta del secolo scorso, che si occupa di Estetica attraverso le scienze cognitive. Padre fondatore è considerato il neurobiologo britannico Semir Zeki (1940–), che per primo, insieme a Matthew Lamb, ha avviato studi per comprendere le basi biologiche dell'esperienza estetica (Zeki & Lamb, 1994). La scelta è stata coraggiosa, in quanto si tratta di argomenti non ancora pienamente accettati e riconosciuti dalla comunità scientifica. Tuttavia, oggi è chiaro che la Neuroestetica in qualche modo “prescinde” da quel che gli artisti producono, dall'opinione dei critici d'arte o dalle concezioni estetiche di filosofi e pensatori, poiché suo interesse precipuo è l'analisi del funzionamento del cervello dinanzi al prodotto artistico. In altre parole, la Neuroestetica nasce per capire come funziona il cervello, non per dire cosa sia la bellezza in termini astratti. Obiettivo dell'indagine è comprendere che cosa accade al cervello umano quando percepisce prodotti artistici, o fa esperienza di essi. Secondo Zeki e altri autori, sembra che ci siano delle “micro-coscienze” in gioco, e che diverse aree del cervello si attivino in maniera del tutto peculiare quando si percepisce un oggetto artistico.

Lo studio della visione può dirci molto sul modo in cui si formano le nostre idee sulle cose: ci avviamo verso una mappatura “incrociata” delle aree cerebrali, ovvero una mappatura capace di mostrare i collegamenti fra aree distinte della corteccia. [...] Il cervello tende a dividere le rappresentazioni [...] Eppure questa settorializzazione viene oltrepassata e si va oltre il colore in quanto tale, si va oltre la musica in quanto tale, e si ricombina il tutto per generare la bellezza (Zeki, 2011, p. 22).

Diversi altri autori si sono occupati della relazione fra arte e cervello dal punto di vista neurofisiologico. Alcuni studi, per esempio, hanno sottolineato il forte legame della Neuroestetica con l'apprendimento e l'imitazione motoria.

Gli studi sui neuroni specchio di Giacomo Rizzolatti (1937–) e del suo gruppo di ricerca hanno trovato che l'osservazione di un'opera d'arte è in grado di attivare neuroni-specchio e il loro relativo circuito imitativo-motorio cerebrale in chi guarda.

Dunque, anche il piacere estetico sembrerebbe derivare da una risonanza dei processi (neurofisiologici) nel corpo dell'osservatore con i movimenti che il creatore ha eseguito durante la sua produzione. Si parla in questo caso di "empatia motoria", la quale si pone come un ponte per la comprensione dell'opera d'arte.

Tutto ciò porta lontano dall'obiettivo della presente riflessione, ma è comunque illuminante ai fini del discorso, poiché è facile comprendere quanto il funzionamento della mente dipenda dalla percezione di immagini, situazioni e vissuti esperienziali. La visione di un film, per esempio, può non essere un'azione fine a se stessa, ricreativa e basta, ma un'attività portatrice di un momento di riflessività di certo non trascurabile, da un punto di vista sia fisiologico-corporeo che intellettuale.

5. Conclusione

Alla luce delle istanze filosofiche e neurofisiologiche di cui s'è detto, la cinematografia non ci appare solo come una messe di immagini il cui fine è il puro intrattenimento, ma può esprimere *Weltanschauung*, cioè «visioni del mondo divenute effettive» (Bellino, 2010, p. 88), con le quali confrontarsi.

Le cyberculture hanno rivoluzionato il concetto di immagine e di arte, per cui la vita stessa, oggi, è diventata in qualche modo "arte", ovvero spettacolo. In una società dominata dalla spettacolarizzazione, appunto, e dalla estetizzazione della vita, si sente la necessità di ripensare la dimensione estetica originaria risvegliando il gusto e il senso del bello. In altre parole, si tratta di riprendere in mano l'estetica per conferirle un valore etico, attraverso una maggiore consapevolezza dei vissuti esperienziali, reali o immaginifici, inclusi quelli del Web, dei Social media, ecc. «La capacità innata di comprendere attraverso gli occhi si è assopita e deve essere risvegliata». (Arnheim, 1986, p. 23). Vedere è un atto creativo, non è mera registrazione di oggetti o eventi, ma qualcosa di strettamente connesso ai processi di attribuzione e comprensione dei significati da parte dell'individuo. Di qui l'importanza della capacità critica.

Nel suo trattato politico-culturale intitolato *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* (1795), Friedrich Schiller (1759-1805) provò a suo tempo a trasformare il concetto trascendentale dell'estetica in un'esigenza etica.

L'educazione della capacità di sentire è [...] il bisogno più urgente del tempo, non solo perché diventa mezzo per rendere la migliorata intelligenza efficace per la vita, ma anche perché stimola al miglioramento dell'intelligenza (Schiller, 2001, p. 23).

Dinanzi ai gravi fatti di cronaca che vedono protagonisti le generazioni dell'era digitale, sembra urgente cominciare a denunciare una crisi di valori sempre più diffusa, oggi, con un mondo che diviene sempre più distopico. Il sistema scolastico è di

fondamentale importanza. La scuola è il luogo della responsabilità, della condivisione, della democrazia; ed è qui che docenti ed educatori, nel nome della pedagogia, della filosofia o altro, possono meglio intervenire. Il progetto di un'educazione estetica e morale è sicuramente possibile, e la *Philosophy for Children* e, più in generale, la pratica filosofica di comunità, possono certamente fornire un contributo. Il cinema e altre produzioni audio-visive sono un utile strumento per fare breccia nelle coscienze.

Concludiamo con un paio di riflessioni di Edgar Morin, che non abbisognano di molti commenti, riguardanti l'insegnamento della filosofia, da un lato, e il possibile valore del cinema, dall'altro.

La filosofia, oggi confinata in una disciplina pressoché ripiegata su se stessa, deve riappropriarsi della missione che fu sua da Aristotele fino a Bergson e a Husserl, senza tuttavia abbandonare le indagini che le sono proprie. Così, pure svolgendo il proprio insegnamento, il professore di filosofia dovrebbe estendere il suo potere riflessivo e interrogativo alle conoscenze scientifiche come alla letteratura e alla poesia, e nello stesso tempo nutrirsi di scienza e di letteratura (Morin, 2000, p. 18).

Morin auspica una democrazia cognitiva che è possibile realizzare solo attraverso una riforma del pensiero basata sul paradigma della complessità, ovvero sia su un'educazione globale e non disgiuntiva. Cinema e letteratura, in perfetta sinergia, possono fare la loro parte...

Nella lettura o nella visione cinematografica, la magia del libro o del film ci fa comprendere ciò che nella vita quotidiana non comprendiamo. Nella vita di tutti i giorni percepiamo gli altri solo in modo esteriore, mentre invece sullo schermo o attraverso le pagine di un libro essi ci appaiono in tutte le loro dimensioni, soggettive e oggettive (ivi, p. 48).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnheim R. (1986). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli.
- Bellino F. (2010). *Per un'etica della comunicazione*. Milano: Mondadori.
- Bellino F. (1997). *Persona e ragionevolezza*. Bari: Levante Editore.
- Cattorini P. (2016). *Mangiare solo pensieri*. Bologna: EDB.
- Cosentino A. (a cura di) (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- De Gaetano R. (1996). *Il cinema secondo Gilles Deleuze*. Roma: Bulzoni Editore.
- Deleuze G. (2010). *Cinema*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Deleuze G. (2016). *L'immagine-movimento. Cinema 1*. Torino: Einaudi.

- Deleuze G. (2017). *L'immagine-tempo. Cinema 2*. Torino: Einaudi.
- Deleuze G. & Guattari F. (1996). *Che cos'è la filosofia?* Torino: Einaudi.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santi M. (a cura di) (2005). *Philosophy For Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schiller F. (2001). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*. Roma: Armando.
- Zeki S. (2011). *Con gli occhi del cervello. Immagini, luci, colori*. Roma: Di Renzo Editore.
- Zeki S. & Lamb M. (1994). The neurology of kinetic art Get access Arrow, *Brain*, 117, 607-636.