

*Alessandra Pantano**

Pensare con la filosofia e con il cinema. Una riflessione a partire da Roland Barthes**

Abstract

This paper adopts a narrative-ethics lens to show how storytelling shapes moral identity. It foregrounds empathy—and ‘negative empathy’—as mechanisms that align us with or distance us from characters. Focusing on contemporary villains with traumatic backstories, it argues that audiences empathize with suffering yet reject immoral acts; thus villains function as ethical simulators for practicing judgment and responsibility.

Keywords

Narrative Ethics, Education, Villain, Film, Disney.

1. Il senso ottuso a lezione

Accade qualcosa quando, durante una lezione di filosofia, accanto alla parola, compare un’immagine filmica. Non è più soltanto il pensiero che si articola nel linguaggio della filosofia a occupare la scena, ma un altro dispositivo, quello del cinema, che irrompe nel tempo scolastico, turbandolo. Che cosa cambia quando il docente, anziché affidarsi unicamente ai concetti e al testo filosofico, introduce un frammento di film, una sequenza muta o sonora, un’inquadratura che insiste su un volto o un paesaggio? Che cosa accade non solo alla ricezione degli studenti, ma al gesto stesso dell’insegnare la filosofia?

L’obiettivo del saggio non è constatare che i film sono ormai entrati a far parte della prassi didattica di molti docenti di filosofia, i quali, forse per esplorare nuove metodologie didattiche, propongono alla classe la visione di un film o di alcune sue sequenze. Piuttosto, intende analizzare gli effetti non sempre evidenti né trasparenti che l’ingresso delle imma-

*Università di Verona.

** Questo articolo è stato realizzato nell’ambito del Progetto PRIN 2022 PNRR: P2022CHJ7Y_001 / Utopian images: cinema as the building of an inclusive democratic citizenship, Finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU, Missione 4 Componente 2 Investimento 1.1, CUP D53D23019640001.

gini cinematografiche può generare nella dinamica stessa della lezione. Esamineremo quindi questa prassi portando la nostra attenzione a un uso che intreccia il dispositivo cinematografico al discorso filosofico: l'obiettivo principe del saggio è interrogare ciò che accade quando questo incontro ne modifica ritmi, attenzioni e posture.

A guidare questa riflessione sarà Roland Barthes che negli anni Settanta ha dedicato al cinema un testo intitolato *Il terzo senso*¹, in cui si interroga sulla possibilità che l'immagine filmica contenga una zona muta, eccedente, non del tutto catturabile dall'interpretazione. Da quel che sappiamo, Barthes non ha mai fatto uso di film o sequenze cinematografiche nelle sue lezioni accademiche: l'unico corso in cui le immagini avrebbero avuto un ruolo centrale è proprio quello che non si è mai svolto. Mi riferisco al seminario su "Proust e la fotografia", che Barthes aveva preparato ma che rimase inedito per via del tragico incidente che lo colpì². Nel materiale preparatorio si legge che il seminario era pensato "senza lavoro concettuale", in cui "ciascuno dialoga *in petto* con le fotografie"; "esamineremo queste fotografie", scrive il professore del Collège de France, chiarendo che esaminare non significa commentare con idee o note letterarie; il suo lavoro non consisterebbe nemmeno nel trovare le corrispondenze tra le foto e l'opera di Proust. "Ciò che ho in mente è produrre un'*intossicazione*, una *fascinazione*, azione propria dell'Immagine"³. Lavorare a lezione con le immagini significa esattamente questo: essere intossicato fino a far balbettare l'argomentazione: "quel poco di parole che dirò indica qualcosa che non è ciò che dico; non parlo là dove questo è, parlo *accanto*; è ciò che è proprio della Fascinazione, del Balbettamento"⁴. Si capisce che l'intenzione del docente Barthes è quella di proporre un seminario che ruota attorno a ciò che l'immagine eccede e al di più della parola; in questi termini proveremo a pensare ciò che accade quando si fa filosofia con e attraverso il cinema.

Fare filosofia con le immagini cinematografiche significa introdurre, nello spazio educativo, una forma di presenza perturbante: quella che Roland Barthes, nei suoi scritti sul cinema, definiva ottusa. Si tratta di

¹ R. Barthes, *Il terzo senso. Note di ricerca su alcuni fotogrammi di Ejzenštein*, in *Sul cinema*, a cura di S. Tuffetti, Il melangolo, Genova 1997, pp. 115-134. Per approfondire il complesso e articolato rapporto di Barthes con il cinema, dalla sua indagine sui segni e le connotazioni filmiche fino alle riflessioni sulla fotografia, si veda: N. Dusi, *Quel festival di affetti chiamato film. La semiologia del cinema secondo Barthes*, in M. Consolini e G. Marrone (a cura di), *Roland Barthes. L'immagine, il visibile*, «Riga», n. 30, Marcos y Marcos, Milano 2010, pp. 283-292. Cfr. I saggi di Francesco Casetti e Liborio Termine in R. Barthes, *I segni e gli affetti nel film*, Vallecchi, Firenze 1995, pp. 7-13 e pp. 81-167.

² È possibile leggere gli appunti e vedere le fotografie in programma del seminario che, a causa della morte di Barthes, non è stato svolto in R. Barthes, *La preparazione del romanzo*, 2 vol., a cura di E. Galiani e J. Ponzio, Mimesis, Milano-Udine 2010, pp. 451-525.

³ Ivi, p. 459.

⁴ Ivi, p. 460.

un senso che sfugge alla piena traducibilità nei codici della razionalità discorsiva e proprio per questo sollecita il pensiero, lo disorienta, lo costringe a muoversi diversamente. Anche l'insegnamento, nella sua dimensione più viva, si nutre di questa eccedenza: qualcosa che si dà senza lasciarsi del tutto afferrare, che resiste alla riduzione concettuale sfuggendo al riassunto come si legge in un testo poco noto, *Scrittori, intellettuali, professori*⁵: in entrambi i casi, nell'immagine filmica come nelle parole, ciò che conta davvero non si lascia semplicemente riassumere⁶.

Tuttavia, nelle nostre scuole, osserva Barthes, domina ancora una pratica dal carattere protocollare, che tende a separare l'enunciato dall'enunciazione: da un lato il contenuto del messaggio, ciò che si ritiene sia il pensiero e dall'altro lato lo stile, relegato a puro ornamento. È una separazione che disattiva la forza generativa della parola viva, perché ciò che viene sottratto alla presenza e alla voce non è restituito, ma ridotto: non trasformato in sapere condiviso, ma congelato in un riassunto morto. Così come il senso ottuso dell'immagine non può essere tradotto senza perdita, anche ciò che accade nella lezione, nella sua tonalità e nel suo ritmo, sfugge a ogni estrazione che voglia ridurla a puro contenuto. E proprio lì, in ciò che non si può del tutto dire, si annida la possibilità di un pensiero.

Nel testo sul cinema di Barthes emerge l'idea che l'immagine non si esaurisce nel messaggio che comunica (primo senso), né nel simbolo che articola un sapere culturalmente codificato (secondo senso), ma eccede, si sfalda in qualcosa che non si lascia chiudere nel linguaggio della comunicazione. Barthes lo chiama 'significanza': è un'evidenza che non si sa dire, un tratto che colpisce, disarma, inquieta. Tale evidenza può rinnovare il modo in cui intendiamo l'insegnamento, e in particolare l'insegnamento della filosofia che usa l'immagine cinematografica, quando esso si propone come esercizio di pensiero. Il primo livello indicato da Barthes, quello della comunicazione, corrisponde a una concezione strumentale dell'insegnamento: spiegare un contenuto, trasferire un sapere, organizzare informazioni. È il modello dominante nella scuola fondata sulla performance, sulle competenze e sulla misurabilità. Insegnare filosofia significa inevitabilmente trasmettere conoscenze: si parla di Kant, di Spinoza, si presentano concetti, argomentazioni, problemi. Ma che non basti parlare di Kant e di tanto altro lo sa chiunque abbia provato almeno

⁵ Cito qui solo una selezione non esaustiva dei testi che Barthes ha dedicato al suo mestiere di docente: scritti poco noti, ma rivelatori della lucidità di un pensatore che non ha mai separato scrittura e insegnamento. R. Barthes, *Riflessioni su un manuale* (1969), *Scrittori, intellettuali, professori* (1971), *Al seminario* (1974), *Insegnare e imparare* (1975), tutti reperibili in *Il brusio della lingua*, tr. it. di B. Bellotto, Einaudi, Torino 1988.

⁶ Cfr. R. Barthes, *Scrittori, intellettuali, professori*, in *Il brusio della lingua*, cit., p. 323.

una volta a farlo in classe. Non si tratta solo di comunicare il pensiero dei classici, ma di entrare in un rapporto vivo con esso: un rapporto che coinvolge chi insegna tanto quanto chi ascolta. Il sapere filosofico, se non è ridotto a oggetto inerte, non si limita a dire, ma a muovere. Non trasmette istruzioni oggettive su cosa pensare, ma si innesta nell'urgenza soggettiva di pensare. E questo eccede ogni semplice comunicazione: chiama in causa una forma di presenza, di attenzione, di contatto. Il secondo livello, quello della significazione, è più sottile: coinvolge simboli, contesti, strutture. È il livello delle grandi narrazioni, delle categorie culturali, delle discipline come organizzazione del sapere. Anche qui c'è un rischio: quello di restare in un sistema chiuso, dove ogni simbolo ha il suo posto, ogni gesto la sua funzione, ogni parola la sua verità. È il sapere che, per riprendere Barthes in *Il terzo senso*, viene incontro a me, organizzato, sicuro, pedagogicamente rassicurante. Finché l'insegnamento si muove nei primi due livelli – quello della comunicazione (il senso informativo) e quello della significazione (il senso simbolico) – la parola della filosofia rischia di rimanere intrappolata in un'evidenza ovvia: “*obvius* significa: che viene incontro”⁷, ovvero si posiziona dentro un orizzonte di sapere che si offre come già composto, già strutturato, già sistematicamente leggibile.

Educare al pensiero critico significa invece non accontentarsi del senso ovvio. L'insegnamento della filosofia si prepara a quel terzo livello del senso, quello che Barthes chiama ottuso: un senso che non comunica, che eccede, che smussa, che scivola, che disturba la linearità del messaggio e la chiusura dell'interpretazione. Il senso ottuso è “‘di troppo’, come un supplemento che la mia intersezione non riesce bene ad assorbire, ostinato e nello stesso tempo sfuggente, liscio e inafferrabile”⁸: trattasi del punto cieco del sapere, il suo margine, il luogo da cui il pensiero può muoversi creativamente e non semplicemente applicarsi. È in questo spazio che la filosofia diventa evento e non solo trasmissione.

In classe, il senso ottuso si manifesta quando, ad esempio, uno studente coglie in un testo filosofico un dettaglio inapparente, un'espressione marginale, un gesto stilistico che non rientra nelle categorie tradizionali dell'analisi ma che dischiude una domanda⁹. Qui, il lavoro dell'insegnante non è più solo sulla significazione, ma sulla significanza che permette al pensiero critico di non coincidere limitatamente con la denuncia dei meccanismi ideologici (resterebbe un gesto semiotico di secondo livello),

⁷ R. Barthes, *Il terzo senso*, cit., p. 118.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Lo sapeva Roland Barthes che tra docente e discente si instaura una sorta di contratto fondato su una domanda “intransitiva, come si conviene in ogni situazione di transfert”, la quale “si nasconde dietro altre domande apparentemente transitiv”, quelle che si odono in aula. R. Barthes, *Scrittori, intellettuali, professori*, cit., p. 326.

ma con un'apertura dell'intelletto a ciò che resiste alla categorizzazione, a ciò che eccede l'intenzione dell'autore e la posizione del docente¹⁰.

2. Un pensiero che viene dall'aderenza ipnotica

A partire dalle suggestioni offerte da *Uscendo dal cinema* e *La camera chiara*, possiamo riconoscere in Roland Barthes il tentativo di spostare la riflessione filosofica sull'immagine cinematografica e fotografica dal piano semiologico a quello fenomenologico ed erotico. Il suo gesto consiste nel disarmare la filosofia di un programma classificatorio, per riconsegnarla a un'esperienza incarnata. Il cinema, come la fotografia, non viene interrogato per ciò che rappresenta, ma per ciò che produce nel soggetto che guarda: una vibrazione, un turbamento, un godimento.

In questa stessa direzione si muove anche Jean Louis Schefer che, in *L'uomo comune del cinema*, assume il paradigma dell'immagine come esperienza incarnata e affettiva. Anche per lui, l'immagine non si lascia ridurre a una grammatica dello sguardo, ma scava nella soggettività, la espone a ciò che non ha ancora forma discorsiva. Il pensiero nasce allora da una partecipazione affettiva e opaca, nasce quando lo spettatore è toccato da ciò che non può del tutto nominare. Barthes e Schefer, ciascuno a proprio modo, rifiutano l'idea che l'immagine vada spiegata: entrambi tentano, piuttosto, di darle ospitalità nel pensiero. Ciò che li muove è una ricerca che prende avvio da una situazione concreta, dal “‘nero’ del cinema”¹¹ direbbe Barthes, o da “questa notte sperimentale dove sorge qualcosa che si muove, si anima e parla di fronte a noi”¹², direbbe invece Schefer.

Per Barthes andare al cinema resta innanzitutto un'esperienza immersiva, solitaria, quasi ipnotica. Si tratta di lasciarsi attraversare da ciò che il film suscita, affetti che operano non sulla coscienza ma sul corpo, nella sua sensibilità più esposta. Il piacere filmico, infatti, è preparato da una sospensione del tempo produttivo, un abbandono al vuoto, all'ozio, al disimpegno, che apre lo spettatore al buio erotico della sala, a quello spazio anonimo e collettivo in cui la luce del proiettore istituisce una scena di fascinazione: “spazio brillante, immobile e danzante”¹³. In questo

¹⁰ “Resiste però nella natura dell'immagine un'eccedenza che andrebbe sempre considerata nel momento in cui si desideri formare attraverso il cinema”, scrive Francesco Cappa nell’“Introduzione” a F. Cappa-E. Mancino (a cura di), *Il mondo che sta nel cinema, che sta nel mondo*, Mimesis, Milano 2005, p. 29.

¹¹ R. Barthes, *Uscendo dal cinema*, in *Sul cinema*, cit., p. 146.

¹² J.L. Schefer, *L'uomo comune del cinema*, a cura di M. Canosa, Quotlibet, Macerata 2006, p. 8.

¹³ R. Barthes, *Uscendo dal cinema*, cit., p. 147.

contesto, la visione diventa una pratica desiderante, un lavoro silenzioso dell'interiorità. Scrive Barthes: “lo spettatore di cinema potrebbe far suo il motto del baco da seta: *Inclusum labor illustrat*; è perché sono rinchiuso che lavoro e risplendo di tutto il mio desiderio”¹⁴. Ciò che entra in gioco è la postura corporea e affettiva. Il filosofo non osserva più l'immagine come un significato da analizzare o accumulare, ma si lascia investire da essa, si lascia smuovere. In questa logica, il sapere si genera nello spazio aperto dal contatto, nella vibrazione condivisa tra immagine e spettatore.

Anche Schefer insiste sul carattere esperienziale della visione cinematografica: il cinema, afferma, risiede in noi come una camera estrema, uno spazio interiore in cui si aggira il fantasma di una storia interiore “invisibile, senza volto, senza personaggio, ma soprattutto senza durata”¹⁵. Il film, in questa prospettiva, si configura come una superficie speculare proprio nell'istante in cui ci espelle da sé, agendo attraverso gli affetti che suscita in noi. È l'effetto del film a far emergere l'immagine, non il suo contenuto.

La visione, allora, diventa un'esperienza di dislocazione soggettiva: “Così, la vista mi fa uscire da me stesso, cioè, appunto, dal centro più incerto di me stesso; la vista, qui, gli procura delle parvenze d'identità che lo scacciano di nuovo, come fosse un centro in attesa di circonferenza”¹⁶. Guardare un film significa dunque confrontarsi con una perdita di centralità, con una soggettività attraversata da movimenti che non può più padroneggiare, ma solo abitare nella loro instabilità. Il cinema, in questa accezione, è un'esperienza liminare che riattiva il nostro rapporto con l'immagine, con il tempo e con noi stessi.

Lo dice Barthes fin dall'inizio del bellissimo testo che è *Uscendo dal cinema*: “il soggetto che parla qui deve riconoscere una cosa: gli piace uscire da una sala cinematografica”¹⁷, per trovarsi poi nella strada quasi deserta e dirigersi mollemente verso qualche caffè. Uscire dalla sala cinematografica significa uscire da uno stato di ipnosi: “come scollarsi dallo specchio” del film, si chiede dunque Barthes. Non ci si arma con le interpretazioni, i giudizi, le analisi, ma ci si lascia toccare da ciò che è il sottile dell'immagine. Occorre quindi lasciarsi “affascinare due volte: dall'immagine e dai suoi contorni”: perdersi nello specchio dell'immagine e amare ciò che la eccede, la grana del suono, la sala, il nero; “in breve, per straniarmi, per ‘decollare’, complico una ‘relazione’ con una situazione”¹⁸.

¹⁴ Ivi, pp. 146-147.

¹⁵ J.L. Schefer, *L'uomo comune del cinema*, cit., p. 12.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ R. Barthes, *Uscendo dal cinema*, cit., p. 145.

¹⁸ Ivi, p. 149.

Questo slittamento ha profonde implicazioni per l'insegnamento della filosofia. In primo luogo, tale prospettiva obbliga la filosofia a rinunciare alla propria pretesa di controllo epistemico: non più la ricerca di un significato universale, ma l'ascolto dell'indizio singolare, del dettaglio inutile, del *punctum*. In secondo luogo, essa implica una trasformazione del soggetto stesso: lo spettatore e, nella pratica scolastica, lo studente non è più pensato come un centro di intellegibilità astratta, ma come un corpo vulnerabile, attraversato da affetti, capace di essere colpito e, al tempo stesso, di rispondere. Guardare un film, allora, è un modo di entrare in relazione con le immagini, i suoni, gli altri, con se stessi; guardare un film o una sequenza in classe significa assumere, come notava bene F. Casetti, lo sguardo “capace di farci entrare nel tessuto delle cose e di rivelarcene la composizione”¹⁹.

Come diceva lucidamente Schefer, l'esperienza della visione cinematografica solitaria, intima, segreta “subito scende a patti con una parte di noi stessi che resta priva di espressione: una parte votata al silenzio ed a una relativa afasia, come se questa parte fosse il segreto ultimo della nostra vita”²⁰. È proprio in questo fondo muto e segreto che si apre una possibilità per l'insegnamento della filosofia: non quella di parlare sul film, né di far parlare del film, ma di creare le condizioni perché lo studente possa abitare il proprio silenzio come spazio di senso, come movimento germinativo del pensiero.

Portare il cinema a scuola potrebbe apparire, a prima vista, un controsenso: si potrebbe temere che rafforzi quella passività spettatoriale che molti docenti lamentano. Ma il silenzio che il film produce costituisce invece una risorsa didattica preziosa: il silenzio di chi guarda non è l'afasia del disinteresse, ma il segno di un piacere che affonda nel corpo e nella memoria, nel “fondo di ciò che si crede una ‘partecipazione immaginaria’ alle azioni filmate”²¹. È in questo spazio intermedio tra visione e parola, tra corpo e concetto che può prendere forma un insegnamento filosofico capace di generare pensiero. Questo “tra” viene descritto come una relazione amorosa, contrapposta esplicitamente alla postura della distanza critica. “Per quanto sia seduto lontano, in collo il naso, fino a schiacciarlo, allo specchio dello schermo”²², scrive il semiologo francese evocando un'adesione che non è intellettuale ma affettiva, quasi viscerale. L'immagine lo cattura, lo seduce, lo espone all'esperienza di un innamoramento. Barthes chiarisce subito che questa dinamica non è esclusiva dello spettatore ci-

¹⁹ F. Casetti, *L'occhio del Novecento. Cinema, esperienza, modernità*, Bompiani, Milano 2005, p. 24.

²⁰ J.L. Schefer, *L'uomo comune del cinema*, cit., pp. 8-9.

²¹ Ivi, p. 9.

²² R. Barthes, *Uscendo dal cinema*, cit., p. 148.

nematografico ma riguarda anche il ‘soggetto storico’ che si rapporta al discorso della verità, della tradizione, della cultura. In entrambi i casi, il rapporto si stabilisce con qualcosa di fisso, di stabile, che assume la forma arrogante e assertiva dell’evidenza. In questa prospettiva, anche il sapere, e in particolare il sapere filosofico, nella sua veste scolastica rischia di funzionare come uno stereotipo: un’immagine rigida, reificata, anestetizzata. L’insegnante, se non è vigile, può divenire egli stesso mediatore di questo statuto stereotipico del sapere, proponendo la filosofia come un repertorio di enunciati. Barthes ci invita, invece, a riconoscere che ogni rapporto con il sapere è, come ogni rapporto amoroso, instabile, esposto, implicato. In tal senso, lo schermo cinematografico e la pagina filosofica si equivalgono: entrambi possono essere superficie di cattura e occasione di pensiero²³. La questione educativa diventa allora quella di sospendere l’arroganza della parola o dell’immagine, e di accompagnare lo studente non verso la replica dello stereotipo, ma verso un’esperienza singolare del pensare²⁴.

3. Strutturare altrimenti la conoscenza filosofica

Non bisogna credere che il cinema, in quanto lavora con le immagini oltre che con le parole, goda di un vantaggio nell’educazione filosofica. L’idea che l’audiovisivo parli da sé è una scorciatoia che va messa in discussione. Anche Roland Barthes, che al cinema ha dedicato alcune delle sue pagine più dense, non lo elogia mai in modo acritico. Nel breve testo *Il pieno del cinema* parla di “resistenza al cinema”²⁵, alludendo alla resistenza a un significante che non smette mai, che è continuo, ininterrotto: un flusso d’immagini che non lascia spazio all’intervallo e al pensiero che si prende tempo. Barthes lo nota con ironia, riferendosi alla pellicola come a una pelle senza buchi. Lo stesso sospetto riaffiora in *La camera chiara*, dove afferma che il film lo costringe a non chiudere gli occhi, lo tiene in una “voracità continua” e non gli dà il tempo necessario a pensare²⁶.

²³ Barthes dice di aver imparato dal cinema di Antonioni: non un cinema delle tecniche o del racconto, quindi un cinema che non insegna nulla, ma che espone qualcosa, una “sottigliezza”: non un dogma, ma una “vibrazione”; non una verità, ma una “saggezza”. La filosofia, allora, non ha da sottomettere il cinema alla propria logica; piuttosto, ha da farsi ferire da esso, “assottigliare”, imparando a pensare con la sua materia. Cfr. R. Barthes, *Caro Antonioni...*, in *Sul cinema*, cit., pp. 171-173.

²⁴ Sul piano pedagogico, si veda Malavasi, Polenghi e Rivoltella (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione, Vita e Pensiero*, Milano 2005, che ha contribuito a definire in Italia un paradigma formativo del cinema fondato non sulla trasmissione di contenuti, ma sulla dimensione esperienziale, relazionale e riflessiva del vedere insieme.

²⁵ R. Barthes, *Il pieno del cinema*, in *Sul cinema*, cit., p. 152.

²⁶ Cfr. R. Barthes, *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, tr. it. di R. Guidieri, Einaudi, Torino 2003, p. 56.

È a questo punto che la domanda iniziale del nostro contributo riemerge con tutta la sua forza: che cosa accade quando un docente introduce, all'interno della lezione, una sequenza cinematografica?²⁷ Non si corre forse il rischio di attribuire all'immagine filmica un potere salvifico nei confronti del pensiero, quasi che essa fosse in grado di generarlo automaticamente? Ridurre il film a mero supporto concettuale significa eludere ciò che ne fa un'istanza di pensiero, ciò che rende capace di generare attrito piuttosto che conferma, interrogazione piuttosto che esemplificazione²⁸. L'immagine filmica non vale perché spiega un concetto, ma perché genera un attrito, un'oscillazione, un cortocircuito tra visione e pensiero. L'immagine che invece si limita a rafforzare il significato di un concetto può produrre esattamente ciò che Barthes aborrisca: un discorso enfatico, autoreferenziale oppure un'immagine ridondante, carica di significati imposti. In tal caso, avremmo ottenuto l'effetto peggiore. Barthes diffidava tanto delle immagini quanto dei concetti sovrasignificati e sovoraelaborati. La sua risolutezza, come ha osservato Georges Didi-Huberman, consisteva forse proprio in questo: nel saper seguire ciò che eccede, gli affetti, le cose pungenti; nell'essere risoluto con il non risoluto dell'immagine e del discorso²⁹. È a partire da questa risolutezza che può prendere forma un'educazione filosofica al cinema: un pensare con ciò che eccede il concetto, e un pensare con ciò che eccede l'immagine.

Lavorare con le immagini in ambito scolastico offre una possibilità concreta per entrare in contatto con questa ecedenza. Il senso ottuso, per riprendere la riflessione di Roland Barthes, capace di aprire il linguaggio all'infinito, si dispiega “al di fuori della cultura, del sapere,

²⁷ Si pensi al lavoro di Alain Bergala nelle scuole, in particolare al progetto di educazione al cinema, dove il cinema non è proposto come illustrazione di concetti o supporto didattico, ma come esperienza estetica e conoscitiva autonoma, capace di sollecitare il pensiero attraverso ciò che eccede la significazione, in piena sintonia con ciò che Roland Barthes definisce “senso ottuso”. Come osserva Bergala: “Nella maggior parte dei casi la scuola è benpensante: mostra volentieri dei film, anche inesistenti dal punto di vista artistico, purché affrontino con una certa generosità qualche grande tema di cui si potrà discutere dopo con gli alunni. [...] Il fatto è che i buoni film raramente sono benpensanti, cioè immediatamente digeribili e riciclabili in idee semplici e ideologicamente corrette. [...] L'arte che si accontenta di inviare messaggi non è arte, ma un veicolo indegno dell'arte: e questo vale anche per il cinema”. A. Bergala, *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di trasmissione del cinema nella scuola e altrove*, Cineteca Bologna, Bologna 2008, p. 42.

²⁸ Cfr. Si veda D. Cantone, «Per esempio il cinema», in *I film pensano da soli. Saggi di estetica del cinema*, Mimesis, Milano-Udine 2012, pp. 23-37, dove si sostiene che il cinema non può essere ridotto a banco di prova per la verificazione o falsificazione di una teoria: l'esempio cinematografico, pur rimanendo connesso a una teoria di cui è esempio, acquista un senso proprio e autonomo.

²⁹ Cfr. G. Didi-Huberman, *Barthes, risolutamente*, in A. Consolini (a cura di), *Roland Barthes. L'immagine, il visibile*, cit., p. 251.

dell'informazione”³⁰. Ciò non implica che esso debba essere escluso dai luoghi che a cultura, sapere e informazione sono deputati. Al contrario, è proprio in questi spazi, come la scuola, l'università e i contesti educativi, che il senso ottuso, con il suo massimo grado di apertura, può esercitare la sua potenza perturbante. Esso non distrugge né oppone frontalmente, ma plasma dall'interno, permutando le condizioni stesse dell'insegnare e dell'apprendere. Come l'angolo che porta questo nome, il senso ottuso non taglia, ma smussa: apre una direzione imprevista, allarga, devia. È un gesto di torsione che non rompe, ma piega il pensiero nella direzione dell'incommensurabile.

Nell'immagine si manifesta qualcosa che è, insieme, ingenuo e irriducibile: ciò che Roland Barthes chiama il filmico. Con questa nozione, Barthes dissocia il film dal regime dei segni decodificabili e lo apre a uno spazio altro. Il filmico non è ciò che il film dice o mostra, ma ciò che eccede il dicibile e il visibile codificato: una vibrazione, una traccia, un dettaglio che disturba il senso senza opporvisi. Esso è, in questo senso, il luogo dell’“impossibile da nominare”, ciò che può solo essere avvertito, attraversato, mai completamente concettualizzato. È il limite interno del linguaggio, il suo rovescio immanente. “Il terzo senso struttura *altrimenti* il film senza sovvertire la storia”³¹: esso introduce una modalità di comprensione eccentrica rispetto alla logica del contenuto, non oppositiva ma deviante, capace di generare una torsione del senso. Questo *altrimenti* è ciò che consente alla lezione di filosofia di produrre un'effettiva esperienza di pensiero. È precisamente in questo scarto fragile, laterale e non assertivo che si annida il movimento del pensiero. Ed è in questo gesto che Roland Barthes si è reso maestro, come ha osservato Umberto Eco: non perché abbia trasmesso un contenuto dottrinale, ma perché ha reso i suoi discepoli capaci di essere eretici sempre³².

Ristrutturare altrimenti la conoscenza filosofica, dunque, non implica la sua negazione o distruzione, ma il suo uso, che non è semplice applicazione funzionale, ma esposizione all'imprevisto. A questo proposito, le riflessioni di Giorgio Agamben offrono uno strumento critico decisivo: occorre guardarci dall'uso proprio del consumo capitalistico della conoscenza, una sorta di profanazione assoluta, in cui

³⁰ R. Barthes, *Il terzo senso*, cit., p. 118.

³¹ R. Barthes, *Il terzo senso*, cit., p. 131.

³² U. Eco, *La maestria di Barthes*, in R. Barthes, *Mitti d'oggi*, Einaudi, Torino 2016. Eco riprende le stesse riflessioni anche in *En amitié fidèle*, in A. Consolini (a cura di), *Roland Barthes. L'immagine, il visibile*, cit., pp. 147-149. Non si trattava, in entrambi i casi, di testi meramente celebrativi. Barthes, per Eco, era un maestro ma di un tipo singolare: un professore senza discepoli. Se i discepoli ripetono, applicano formule, diffondono il Verbo, allora Barthes non poteva averne. I suoi studenti erano piuttosto eretici: non emulavano, ma si smarcavano; non imitavano, ma scrivevano.

non solo la conoscenza viene sottratta al suo uso comune, ma viene anche neutralizzata, distrutta nella sua possibilità d'uso. Se profanare significa restituire qualcosa all'uso comune degli uomini, allora l'esperienza scolastica, sia per chi insegnava sia per chi apprendeva, rischia di tradursi in un atto che non profana per restituire, ma consuma per separare: la parola, separata da se stessa, viene spostata in una sfera dove ogni uso è reso impossibile. È in questo senso che il Museo, come lo definisce Agamben, diventa figura emblematica che "nomina semplicemente l'esposizione di una impossibilità di usare, di abitare, di fare esperienza"³³. Allo stesso modo, anche la lezione di filosofia rischia di diventare museale, quando ciò che viene trasmesso è reso oggetto d'esposizione e sottratto all'uso.

In questa prospettiva riemergono la lezione barthesiana: il dire di chi pensa non può mai essere ridotto a un riassunto, né restituito senza perdita in una forma concettuale chiusa. Anche il docente può essere scrittore nella misura in cui il suo discorso lascia una traccia che eccede la funzione comunicativa e apre allo spazio della profanazione. Non dunque un sapere da contemplare, ma un sapere che si offre all'uso; un sapere che si lascia toccare, che si lascia restituire in immagine.

In tal senso, il pensiero critico che il filmico attiva non è una forma di opposizione dialettica o di semplice presa di distanza. Esso nasce da ciò che nella conoscenza si presenta come elemento residuale e irriducibile. Il critico, qui, è colui che si lascia disturbare, che non chiude il cerchio dell'interpretazione ma resta esposto alla sua incertezza. La critica si dà nella disponibilità al dettaglio insignificante, nell'accettazione dello scarto come luogo generativo. Essa non spiega, ma complica; non chiarisce, ma approfondisce. Non addestra a vedere meglio, ma invita a vedere altrimenti.

La vera questione non è allora come interpretare l'immagine, ma come lasciarsi plasmare da essa. E forse è in questa trasformazione che si gioca la posta più alta dell'educazione oggi. Il senso ottuso è per questo anche un gesto etico-politico, perché resiste alla riduzione del sapere a performance, alla scuola a dispositivo di valutazione. In una scuola della significanza, il tempo è anche quello dell'interruzione, del ritardo, della deviazione. L'insegnante non è chi conduce il discorso, ma chi abita nel suo brusio. È colui che crea le condizioni per un pensiero che si avvia solo se disturbato.

In definitiva, l'aula del senso ottuso, l'aula ipnotica dei concetti e dell'immagine è lo spazio in cui la filosofia non si limita a chiarire, ma complica; non si chiude sul concetto, ma si apre all'enigma. Chiudo con

³³ G. Agamben, *Profanazioni*, nottetempo, Roma 2005, p. 96.

le parole di Schefer che sottolineano che con il cinema, e aggiungerei con la filosofia, “ha luogo una nuova esperienza del tempo e della memoria che, di per sé, forma un essere sperimentale”³⁴. È in questo senso che possiamo intendere il lavoro delle immagini nel contesto scolastico. Gli studenti diventano esseri sperimentali, non portatori di forme già date, ma soggettività in via di formazione, attraversate da temporalità e affetti che immagini e concetti suscitano. Si tratta, dunque, di accompagnare un divenire in cui vedere è già pensare, e sentire è già comprendere.

³⁴ J.L. Schefer, *L'uomo comune del cinema*, cit., p. 10.