

L'apprendimento estetico tra categorizzazione percettiva ed etichette linguistiche*

di

MARTA BENENTI

ABSTRACT: *Aesthetic learning between perceptual categorization and linguistic labels.* This paper addresses the problem of aesthetic learning, focusing particularly on the role of perceptual property categorization. After explaining the phenomenon of perceptual learning, the psychological phenomenon of labeling, i.e., the assignment of verbal “labels” to perceptual properties, is introduced. It is then suggested that such conceptual intervention in perceptual categorization processes may help explain at least one mode of aesthetic appreciation that, although not fully evaluative, seems to underlie many of our most aesthetic experiences.

KEYWORDS: Aesthetic learning, perceptual learning; labeling, aesthetic experience, reason-responsiveness

ABSTRACT: Il presente articolo affronta il problema dell'apprendimento dei valori estetici, concentrandosi in modo particolare sul ruolo della categorizzazione percettiva delle proprietà. Dopo aver illustrato il fenomeno dell'apprendimento percettivo, si introduce il fenomeno psicologico del *labelling*, ossia l'attribuzione di “etichette” verbali alle proprietà percettive. Si suggerisce poi che tale intervento di natura concettuale nei processi di categorizzazione percettiva può contribuire a spiegare almeno una modalità di apprezzamento estetico che, benché non pienamente valutativa, sembra essere alla base di molte delle nostre esperienze estetiche.

KEYWORDS: Apprendimento estetico, apprendimento percettivo, etichettatura, esperienza estetica, rispondenza a ragioni

Introduzione

Non è affatto chiaro che cosa determini le nostre preferenze estetiche,

* This project has received funding from the European Union's Horizon Europe research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie Actions grant agreement N° [10.3030/101062570](https://doi.org/10.3030/101062570).

né da un punto di vista filosofico, né da un punto di vista psicologico. Mentre da una parte ci si interroga su che cosa sia l'apprezzamento estetico, quale sia la natura di ciò – le proprietà, i valori – che si apprezza esteticamente, e come questo tipo di apprezzamento interagisca con altre forme e modalità di esperienza, conoscenza o discorso, dall'altra si esplorano i processi psicologici, ma anche neurofisiologici, che determinano o accompagnano tale esperienza. Il progetto LEAP – *Learning to Appreciate Aesthetic Values*¹ – si propone di misurarsi con almeno alcune di queste questioni adottando un approccio filosofico che sia quanto più possibile psicologicamente informato. In questa prospettiva, la strategia adottata dal progetto si focalizza innanzitutto su alcune componenti tanto minimali quanto inemendabili dell'esperienza estetica, ossia la percezione, l'emozione e la valutazione.

Il presente articolo vorrebbe presentarsi come un tassello di questo progetto e concentrarsi in modo particolare su un problema che una tale combinazione di modalità esperienziali solleva. Mentre da un lato tendiamo a pensare che il giudizio estetico si configuri come una pratica argomentativa che porta a trarre alcune conclusioni valutative a partire da premesse tipicamente non valutative² – e in particolare, percettive – dall'altro l'impossibilità di individuare criteri oggettivi per verificare i giudizi estetici suggerisce che questi ultimi altro non siano che inviti ad esperire certi oggetti (paradigmaticamente le opere d'arte) sotto un certo aspetto o secondo una certa prospettiva³. E se l'esito di una buona argomentazione è che l'interlocutore o interlocutrice finiscano per credere alle conclusioni proposte, il risultato di un invito a percepire, o a notare un aspetto, sarà piuttosto uno stato percettivo o, più in generale, esperienziale che chi ci ascolta dovrà in qualche misura approvare e condividere.

Il contrasto tra questi due approcci è evidente: da un lato c'è l'invito a una valutazione che i giudizi estetici e, in senso più ampio, la prassi critica sia un'attività razionale basata su principi condivisi e dati di fatto; dall'altro lato, si sostiene che tale prassi consista nel suggerire possibili modi di esperire alcune proprietà od oggetti. Tuttavia, come si è chiesto Robert Hopkins: «Come può esserci un argomento che abbia come conclusio-

¹ <https://cordis.europa.eu/project/id/101062570/de> [06.09.2025].

² M. Beardsley, *On the generality of critical reasons*. «Journal of Philosophy» 59/18 (1962), pp. 477-486.

³ F. Sibley, *Aesthetic Concepts*, «Philosophical Review» 68/4 (1959), pp. 421-450.

ne una percezione?»⁴. Per provare a rispondere a questo interrogativo possiamo, io credo, osservare più da vicino alcuni fenomeni percettivi, in particolare quelli che riguardano i processi di apprendimento che consentono gradualmente di cogliere alcuni aspetti degli oggetti delle nostre esperienze. Tali processi sembrano infatti in grado di combinare una dimensione squisitamente percettiva con una che rende le nostre esperienze capaci di “rispondere a ragioni”, e dunque di inserirsi legittimamente in una pratica argomentativa.

A questo scopo, dopo aver illustrato il fenomeno dell'apprendimento percettivo per come è caratterizzato in psicologia, mi concentrerò sui processi di categorizzazione percettiva alimentati dal cosiddetto *labelling*, ossia l'attribuzione di “etichette” verbali ai materiali dell'esperienza. Suggestirò che tale intervento di natura concettuale, tanto elementare quanto fondamentale, nei processi di categorizzazione percettiva, può contribuire a spiegare almeno una modalità di apprezzamento estetico che, benché non pienamente valutativa, sembra essere alla base di molte delle nostre esperienze più chiaramente estetiche.

Apprendimento percettivo

Il conflitto appena introdotto tra giudizio estetico inteso come esito di un'argomentazione razionale e, come tale, giustificato in base a ragioni, e il giudizio estetico come descrizione di un aspetto potenzialmente percepibile risulta da una netta distinzione tra percezione e credenze. Le percezioni sono considerate, per definizione, impermeabili alle ragioni. Per citare un esempio classico: per quanto valide possano essere le ragioni che portano a credere che i due segmenti delle frecce raffigurate nell'illusione di Müller-Lyer siano congruenti, l'esperienza percettiva sarà comunque quella di due linee di lunghezza diversa. Le ragioni, invece, sono solitamente concepite come fonti di giustificazione epistemica per certi stati mentali, in particolare le credenze. Mentre le credenze sono valutabili razionalmente come giustificate o ingiustificate, le percezioni non lo sono.

Eppure, sebbene la percezione sia comunemente considerata al di fuori dell'ambito della valutabilità razionale, nella filosofia della

⁴ R. Hopkins, *Critical Reasoning and Critical Perception*, in D. Lopes-M. Kieran (eds.), *Knowing Art: Essays in Epistemology and Aesthetics*, Springer, Dordrecht 2007. p. 137, trad. mia.

mente si è spesso tentato di mettere in discussione questa distinzione. In particolare, le pratiche morali ed estetiche – cioè attività in cui ci confrontiamo con i *valori* – sfidano questo quadro, richiedendo un trattamento particolare in quanto caratteristiche percepibili ma che al contempo sembrano essere valutabili epistemicamente⁵. Anche se si manifestano nelle nostre esperienze come salienze percepibili, i valori morali ed estetici hanno almeno due aspetti. Da un lato, sembra che possiamo accedere a molti di essi tramite la percezione, ossia attraverso i sensi, mentre, dall'altro, essi possono essere giustificati o ingiustificati, cioè valutabili epistemicamente. Ciò rende particolarmente difficile dare conto della natura dei valori in termini puramente percettivi – trascurando così l'aspetto valutativo – oppure in termini puramente valutativi – il che non renderebbe del tutto giustizia al tipo di esperienze in cui essi si manifestano.

Tra le ipotesi avanzate per spiegare la natura delle proprietà percepibili ma anche valutabili, una che sembra ancora relativamente poco esplorata fa riferimento all'apprendimento percettivo. Come cercherò di mostrare, questo fenomeno permette di considerare almeno alcune proprietà percepibili come qualcosa che si può imparare gradualmente a rilevare, piuttosto che come qualcosa di semplicemente dato nell'esperienza una volta per tutte. Il risultato è una visione flessibile ed empiricamente supportata della percezione, che spiega la possibilità di valutarla razionalmente.

L'intuizione che la percezione sia soggetta a cambiamenti è antica e diffusa. Limitando la ricostruzione all'epoca moderna e contemporanea, Thomas Reid discute delle abilità percettive che possono essere ottenute attraverso esperienze ripetute e correlazioni intermodali come di “percezioni acquisite”⁶. Più tardi William James suggerisce che un sommelier esperto è in grado di distinguere tra la parte superiore e inferiore di una bottiglia di un particolare vino basandosi esclusivamente sul gusto⁷, mentre John Dewey sostiene che la capacità di avere «sensazioni distinte» è segno di allenamento, abilità e abitudine⁸. In psicologia, il concetto di *perceptual learning* è

⁵ A. Bergqvist-R. Cowan (eds.), *Evaluative Perception*, Oxford University Press, Oxford 2018.

⁶ T. Reid, *Ricerca sulla mente umana e altri scritti*, a cura di Antonio Santucci, UTET, Torino 1996.

⁷ W. James, *Principi di psicologia*, trad. it. di G. Preti, Principato, Milano 1950.

⁸ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo: introduzione alla psicologia sociale*, trad. it. di G. Preti-A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1968.

stato formalizzato ed ampiamente esplorato da Eleanor Gibson che in un articolo del 1963 lo definisce come «[q]ualsiasi cambiamento relativamente permanente e coerente nella percezione di un insieme di stimoli, a seguito di pratica o esperienza con questo insieme»⁹. Più recentemente, poi, il fenomeno dell'apprendimento percettivo ha trovato robusto riscontro empirico in ambito neuroscientifico¹⁰.

Il cambiamento nel modo di percepire a cui Gibson si riferisce può essere efficacemente descritto come un nuovo modo di segmentare la realtà percepita grazie alla pratica, o all'addestramento¹¹. Nella letteratura psicologica si discutono diversi tipi di segmentazione. Prendiamo ad esempio una persona esperta di fotografia che sia in grado di rilevare il grado di esposizione di un'immagine fotografica. Un tale dato percettivo, che per un principiante è del tutto indistinguibile, può trasformarsi in una salienza percettiva che si *differenzia* dalle altre grazie alla pratica. Viceversa, l'apprendimento percettivo può risultare nella capacità di *unificare* salienze che prima dell'addestramento erano distinte, come chi impara a percepire i caratteri di una nuova lingua come parole piuttosto che come stringhe di segni. In entrambi questi casi gioca un ruolo fondamentale la capacità di concentrare in maniera automatica l'attenzione sulle salienze rilevanti. Si parla in questo senso della *ponderazione attenzionale* come di ciò in cui in ultima analisi consiste l'apprendimento percettivo¹².

Sempre secondo la definizione di Gibson, che viene comunemente adottata per stabilire i requisiti che un'esperienza percettiva deve avere per essere considerata il risultato di apprendimento, le nuove unità percettive devono essere frutto di esperienze ripetute e sistematiche, ossia di un certo addestramento i cui effetti siano duraturi, se non addirittura permanenti. In questo senso, non contano come frutto di apprendimento né i cambiamenti percettivi occasionati per esempio da cambiamenti repentini delle condizioni contestuali (come cambi di illuminazione o di ambiente sonoro) né – e questo è particolarmente rilevante – cambiamenti nel modo in cui, alla luce delle

⁹ E. J. Gibson, *Perceptual Learning*, «Annual Review of Psychology» 14 (1963) p. 29, trad. mia.

¹⁰ R. Goldstone, *Learning to Perceive While Perceiving to Learn*, in R. Kimchi, M. Behrmann-C. R. Olson (eds.), *Perceptual Organization in Vision: Behavioral and Neural Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2003, pp. 233-278.

¹¹ D. Stokes, *On Perceptual Expertise*, «Mind and Language» 36/2 (2020), pp.241-263; Z. Jenkin, *Perceptual Learning and Reasons-Responsiveness*, «Noûs» 57/2 (2022). pp. 1-28.

¹² K. Connolly, *Perceptual Learning*, Oxford University Press, Oxford 2019.

conoscenze che acquisiamo, *interpretiamo* gli stimoli. Immaginiamo ad esempio di non saper distinguere le impronte che diversi animali lasciano nei boschi. Studiando e facendo pratica sul campo in etologia, ci eserciteremo a riconoscerle e applicheremo le istruzioni che ci sono state date “leggendo” o “interpretando” ciò che osserviamo in un modo sempre più adeguato alla classificazione che ci è stata fornita. Anche se in qualche misura la nostra esperienza delle medesime salienze sarà diversa da quella originaria, quando ancora non ci erano state date istruzioni su dove collocare la nostra attenzione, questo non conta ancora come apprendimento percettivo, poiché le modificazioni che ne derivano non risulteranno in un modo diverso di percepire i medesimi stimoli, ma piuttosto di osservarli alla luce di nuovi concetti. Non è d'altro canto facile stabilire, adottando una prospettiva in prima persona, se le capacità di categorizzare che ci vengono da un addestramento che mobilita categorie concettuali sia o meno genuinamente percettiva – il che implica che la nostra percezione sia effettivamente cambiata –, o se è la rete delle nostre credenze a proposito delle impronte a essere cambiata, lasciando inalterata la nostra percezione. In questi casi, può essere utile ricorrere a prove empiriche che dimostrino se i cambiamenti rilevati in prima persona corrispondano effettivamente a un cambiamento percettivo¹³.

Infine, è particolarmente complicato distinguere il fenomeno dell'apprendimento percettivo da quello della permeabilità cognitiva (*cognitive permeation*)¹⁴. Un esempio di permeabilità cognitiva è la nostra tendenza ad attribuire espressioni emotive a volti espressivamente neutri o ambigui in base alla conoscenza contestuale. Come si è visto sperimentalmente, ciò che sappiamo a proposito di un volto (per esempio, ciò che è accaduto alla persona) determinerà il modo in cui ne percepiamo l'espressione. Chi difende il valore esplicativo della permeabilità cognitiva sostiene che questo accada non tanto perché le nostre credenze (in particolare a proposito delle emozioni)

¹³ C. D. Gilbert-W. Li-V. Piech, *Perceptual Learning and Adult Cortical Plasticity*, «The Journal of Physiology» 587/12 (2009) pp. 2743-2751.

¹⁴ Z. Pylyshyn, *Is Vision Continuous with Cognition? The Case for Cognitive Impenetrability of Visual Perception*, «Behavioral and Brain Sciences» 22 (1999) pp. 341-365; F. Macpherson, *Cognitive Penetration of Colour Experience: Rethinking the Issue in Light of an Indirect Mechanism*, «Philosophy and Phenomenological Research» 84 (2012), pp. 24-62; D. Stokes, *Cognitive Penetration and the Perception of Art*, «Dialectica» 68 (2014), pp. 1-34; N. Block, *The Border Between Seeing and Thinking*. Oxford University Press, Oxford 2023.

guidano la nostra percezione, ma perché i concetti che le costituiscono entrano di fatto a farne parte e la ristrutturano. In linea di principio, la distinzione tra permeabilità cognitiva e apprendimento percettivo può basarsi sul criterio della durata sopra accennato: se *vedo* un volto come arrabbiato perché *credo* che lo sia, questo non sarà l'esito di un apprendimento percettivo, poiché un tale modo di vedere non persisterà al di là dell'occasione specifica¹⁵.

Addestramento percettivo ed etichette

Come emerge chiaramente dalla definizione proposta, l'addestramento percettivo a cui Gibson fa riferimento richiede evidentemente di essere esposti ripetutamente e sistematicamente a determinati stimoli percettivi. Chi si specializza nell'osservazione degli insetti, si sottoporà a una immensa quantità di esemplari e imparerà a cogliere percettivamente somiglianze e differenze che ne permetteranno, a lungo andare, una categorizzazione percettiva immediata, così come chi si occupa professionalmente di tappezzeria è in grado a un primo sguardo di cogliere sottili differenze cromatiche tra campioni di tessuto. Tali acquisizioni sono, secondo la cornice teorica della psicologia ecologica che Gibson stessa ha contribuito a costruire, il risultato di migliorate capacità di selezionare le variabili percettive adeguate a seconda dei propri scopi. L'apprendimento percettivo consisterebbe dunque in interazioni percettive (e motorie) ripetute con gli stimoli di uno spazio informativo che non richiede alcuna integrazione cognitiva per avere successo. Al contrario, l'esposizione all'addestramento percettivo e l'interazione con l'ambiente migliorano la capacità dell'individuo di scegliere un obiettivo appropriato, di focalizzare l'attenzione sugli indizi rilevanti e di adattare il proprio comportamento ai vincoli imposti dall'ambiente¹⁶.

Anche secondo approcci più convenzionali alla percezione, l'addestramento percettivo si spiega nei termini della "mera esposizione" (*mere exposure effect*), il fenomeno per cui una maggiore familiarità con

¹⁵ D'altro canto, è bene ricordare che i due fenomeni possono offrire spiegazioni in competizione tra loro.

¹⁶ D. M. Jacobs-C. F. Michaels, *Direct Learning*, «Ecological Psychology» 19 (2007), pp. 321-349; V. Raja, *A Theory of Resonance: Towards an Ecological Cognitive Architecture*, «Minds and Machines» 28 (2018), pp. 29-51.

uno stimolo dovuta alla frequenza dell'esposizione, corrisponde a una preferenza per lo stesso¹⁷. La robustezza di tale fenomeno è attestata da numerosi risultati sperimentali su un'ampia gamma di stimoli che includono immagini, grafemi, cibo, atteggiamenti sociali e politici, ma anche preferenze artistiche in ambito pittorico e musicale¹⁸.

Si è tuttavia osservato come l'*expertise* percettiva sembra in molti casi richiedere il contributo di elementi cognitivi¹⁹. Nella psicologia ecologica, a fronte dell'insistenza sul fatto che l'apprendimento avviene grazie al contatto diretto tra organismo e ambiente, in assenza di mediazioni concettuali (o inferenziali), si discute il ruolo delle norme attraverso cui si valuta l'adeguatezza o inadeguatezza dei comportamenti e la correttezza delle relative esperienze. Non corrispondendo a nessun elemento fisico presente nell'ambiente, bensì a competenze legate al significato o alle aspettative apprese in contesti sociali²⁰, le norme sembrano giocare un ruolo rilevante nello sviluppo delle abilità percettive. Per quanto riguarda invece l'effetto della mera esposizione, si è visto come la preferenza per stimoli nuovi o apparentemente meno familiari, si spieghi con la coerenza di questi ultimi con regole già interiorizzate²¹.

Si può dunque sostenere che l'apprendimento percettivo sia il risultato dell'esposizione sistematica a certi stimoli che, in alcuni casi, è accompagnata da forme di categorizzazione non puramente percettiva, bensì in qualche misura concettuale. D'altro canto, la categorizzazione concettuale degli stimoli percettivi è una questione

¹⁷ R. B. Zajonc, *Attitudinal Effects of Mere Exposure*. «Journal of Personality and Social Psychology» 9 (1968) pp. 1-27.

¹⁸ R. Bornstein, *Exposure and Affect: Overview and Meta-Analysis of Research 1968-1987*, «Psychological Bulletin» 106 (1989), pp. 265-289. È bene però segnalare che il valore di un tale effetto in ambito estetico è stato ripetutamente messo in discussione. Si vedano ad esempio J. Cutting, *Gustave Caillebotte, French Impressionism, and Mere Exposure*, «Psychonomic Bulletin & Review» 10 (2003) pp. 319-343; A. Meskin-M. Phelan-M. Moore-M. Kieran, *Mere Exposure to Bad Art*, «British Journal of Aesthetics» 53 (2013), pp. 139-164; B. Nanay, *Perceptual Learning, the Mere Exposure Effect and Aesthetic Antirealism*, «Leonardo» 50 (2017), pp. 58-63.

¹⁹ D. Stokes, *op. cit.*

²⁰ S. Zipoli Caiani, *Intelligence Involves Intensionality: An Explanatory Issue for Radical Enactivism (again)*, «Synthese» 200 (2022), pp. 1-23; M. Segundo-Ortín, *Socio-Cultural Norms in Ecological Psychology: the Education of Intention*, «Phenomenology and Cognitive Sciences» 23 (2022) pp. 1-19.

²¹ P. C. Gordon-K. J. Holyoak, *Implicit Learning and Generalization of the "Mere Exposure" Effect*, «Journal of Personality and Social Psychology» 45 (1983) pp. 492-500.

complessa. Non solo filosofia e psicologia tendono a concepire i concetti in modi differenti, ma anche all'interno della filosofia non esiste una concezione unitaria, tantomeno di come interagiscono con gli stimoli percettivi quando svolgiamo compiti di categorizzazione. Per questo motivo, posso solo accennare a una proposta assumendo, da una parte, che i concetti siano i mattoni fondamentali delle credenze, mentre dall'altra parte che un buon modo per studiare i processi di categorizzazione percettiva faccia appello alla pratica del *labelling*, o dell'etichettatura.

La scelta di circoscrivere l'analisi a questa modalità specifica di intervento concettuale nell'esperienza percettiva consente di concentrare l'attenzione su una prassi linguistica concreta e ben definita. Tale pratica è ampiamente diffusa nel linguaggio ordinario, in particolare nelle dinamiche comunicative con i bambini nei primi stadi dello sviluppo. Pur non esaurendo la gamma delle possibili forme di intervento concettuale nell'apprendimento percettivo, l'applicazione ripetuta e sistematica di etichette, soprattutto nella sua declinazione estetica, sembra dunque un punto d'accesso ragionevole per affrontare un fenomeno evidentemente ben più ampio e articolato²².

Inutile dire che, anche in questo ambito di indagine, le prospettive teoriche sono diverse e spesso in competizione. Vi è ad ogni modo un approccio che pare particolarmente promettente per il caso a cui ci stiamo interessando, ovvero l'apprendimento in ambito estetico. Mi riferisco alle spiegazioni cosiddette *bottom-up* del fenomeno del *labelling*, secondo cui le etichette che usiamo per categorizzare gli oggetti e le loro proprietà intervengono nei processi di categorizzazione al pari di altre salienze percettive e regolarità, come i colori, le orientazioni delle superfici o il ritmo²³. L'applicazione di etichette verbali agli stimoli percettivi ha, in tale prospettiva, un ruolo simile alle costanti percettive di tali stimoli, e contribuirebbe perciò al miglioramento delle nostre capacità di categorizzazione non in virtù del potere referenziale delle parole, ovvero la loro capacità di riferirsi, in maniera più o meno corretta, a certi oggetti o proprietà, bensì grazie alla frequen-

²² M. Floris, *Language and categorisation in infancy*, Aracne, Roma 2022.

²³ V. M. Sloutsky-Y. F. Lo-A. V. Fisher, *How Much Does a Shared Name Make Things Similar? Linguistic Labels, Similarity, and the Development of Inductive Inference*. «Child Development» 72/6 (2001), pp. 1695-1709; K. Plunkett-J.-F. Hu-L. B. Cohen, *Labels Can Override Perceptual Categories in Early Infancy*, «Cognition» 106 (2008), pp. 665-681.

za e alla sistematicità con cui accompagnano l'incontro percettivo con tali proprietà²⁴.

In altre parole, la tendenza, statisticamente misurabile, a vedere (o meglio a udire) certe etichette associate a determinati stimoli percettivi aumenta la probabilità che categorizziamo quelle salienze con quelle etichette. Secondo questo punto di vista, e in particolare per quello che riguarda i bambini in fase prelinguistica, il contributo delle etichette ai processi di categorizzazione sarebbe causale e quantitativo, piuttosto che semantico e referenziale²⁵. Si è visto, ad esempio che, se si chiede di valutare le somiglianze tra un oggetto e un target, il fatto che questi condividano la stessa etichetta non porta di per sé a raggruppare due oggetti nella medesima categoria (o a escluderne uno dalla categoria etichettata) – esito che ci si potrebbe aspettare se si ritenesse che le etichette funzionino come frecce che dirigono la nostra percezione. Piuttosto, il presentarsi congiunto di stimoli somiglianti ed etichetta contribuisce alla categorizzazione in modo simile ad altre somiglianze percettive²⁶.

Se siamo quindi disposti a considerare il gioco linguistico dell'etichettatura come una forma elementare di interazione concettuale con i materiali precettivi, allora possiamo isolare una modalità specifica di apprendimento percettivo supportato da concetti e applicarlo al caso estetico. Piuttosto che assumere uno scenario, alquanto improbabile, in cui le nostre esperienze estetiche siano puramente

²⁴ Paradigmaticamente opposte alle teorie *bottom-up* vi sono quelle *top-down*, secondo cui le etichette impiegate nei processi di categorizzazione indirizzano e guidano la percezione in virtù della loro natura referenziale. Secondo la *Label Feedback Hypothesis*, per esempio, tale intervento non consiste semplicemente in una "interpretazione" dei contenuti percettivi che lascerebbe questi ultimi intatti, bensì ne modifica la struttura attraverso processi di permeazione cognitiva (si veda G. Lupyan, *Linguistically Modulated Perception and Cognition: the Label-Feedback Hypothesis*, «Frontiers in Psychology» 3 (2012), pp. 1-13). Un simile intervento nel processo percettivo sarebbe, d'altra parte, così rapido e automatico da risultare in una categorizzazione percettiva. Si è d'altronde notato che entrambi questi meccanismi – *bottom-up* e *top-down* – potrebbero coesistere piuttosto che escludersi mutualmente (M. Floris, *op. cit.*). Anche se in questo contributo mi concentro sui meccanismi del primo tipo, non intendo affatto negare il potenziale esplicativo di quelli del secondo, tantomeno in ambito estetico.

²⁵ K. Plunkett *et al.*, *op. cit.*

²⁶ V. M. Sloutsky-Y.-F. Lo, *How Much Does a Shared Name Make Things Similar? Part I. Linguistic Labels and the Development of Similarity Judgment*, «Developmental Psychology» 35/6 (1999), pp. 1478-1492; M. Sloutsky-Y.-f. Lo-A. V. Fisher, *op. cit.*

percettive (magari nel senso “passivo” esplorato dagli studi sulla mera esposizione) infatti, l'approccio *bottom-up* promette di spiegare come impariamo a riconoscere percettivamente proprietà estetiche che possano, tuttavia, figurare all'interno di pratiche argomentative, proprio in virtù del modo in cui abbiamo gradualmente appreso a combinare parole e percezioni. Tali combinazioni parteciperebbero ai processi di categorizzazione consentendo il graduale passaggio dalla mera associazione tra parola e oggetto alla costruzione di criteri per la discriminazione (o l'unificazione) degli stimoli percettivi. Sembra allora sensato sostenere che i prodotti percettivi della categorizzazione che fa uso di etichette *bottom-up* figurano all'interno di esperienze che, seppure in modo minimale, partecipano alla costruzione di regole per i nostri giochi linguistici che vertono su tali esperienze. Detto altrimenti, questo processo elementare consente di vedere da vicino come un impiego ancora non referenziale del linguaggio possa nondimeno permeare le nostre esperienze percettive, organizzandole e rendendole potenzialmente sensibili alle ragioni.

Esperienze estetiche elementari e suscettibilità alle ragioni

Proviamo a fare il punto. Ho introdotto, seppur rapidamente, due meccanismi psicologici distinti ma apparentemente interconnessi: l'apprendimento percettivo e il feedback concettuale nei processi di categorizzazione. Concentrandomi sugli effetti dell'etichettatura sulla percezione, ho suggerito che si può provare a spiegare l'*expertise* percettiva in modo da riconoscere il ruolo dei concetti nel *perceptual learning*, pur salvaguardando la natura percettiva del risultato di tale processo. In questo paragrafo conclusivo, vorrei delineare una spiegazione dell'apprendimento percettivo delle proprietà estetiche, una spiegazione che attinga in particolare all'approccio *bottom-up* all'etichettatura, per rendere conto delle possibili interazioni tra contenuti percettivi e concetti impiegati nei giudizi estetici.

A fronte della netta distinzione tra percezioni e concetti che si rispecchia nel contrasto tra giudizi estetici come esito di argomentazioni e come inviti alla percezione di aspetti, sembra esserci una componente rilevante dell'apprendimento estetico che, pur implicando la categorizzazione ed essendo accompagnata dal linguaggio, non si affida pienamente alla sua funzione referenziale o propriamente semantica. Penso, da un lato, ai processi di apprendimento nei bambini molto

piccoli, e dall'altro, alla formazione graduale di abitudini estetiche.

È ragionevole suggerire che i bambini sviluppino la capacità di riconoscere caratteristiche estetiche attraverso un feedback concettuale che, almeno inizialmente, non funziona in virtù della sua natura referenziale – che i bambini piccoli potrebbero non essere ancora in grado di comprendere – ma grazie al fatto che le etichette estetiche vengono presentate regolarmente in associazione con determinati stimoli sensoriali e non con altri. Alcuni motivi musicali saranno così recepiti e gradualmente riconosciuti come *allegri*, altri come *agitati*, in parte proprio per via di quelle parole (e, in senso più ampio, gesti e comportamenti) che accompagnano sistematicamente quei suoni specifici e non altri. Analogamente valutazioni come “bello”, “grazioso”, “strano” contribuiranno al modo in cui i bambini imparano a percepire il mondo non tanto in virtù della loro corretta applicazione agli stimoli, ma alla frequenza con cui, all'interno di una certa comunità di parlanti, li accompagneranno. In linea con i risultati sperimentali degli approcci *bottom-up*, il feedback concettuale in questi casi parteciperebbe al processo di apprendimento che, tuttavia, non sarà determinato dal modo in cui le etichette si riferiscono ai pattern percettivi (appunto: correttamente o scorrettamente), bensì dall'esposizione ripetuta a quegli stimoli potenziata dall'etichettatura.

Pensiamo, d'altra parte, a quei fenomeni di esposizione che plasmano le nostre preferenze estetiche in età adulta, dalla formazione delle tendenze nella cultura pop alle immagini impiegate nei social media, dalle strategie pubblicitarie, alla moda o all'arredamento. Una teoria del feedback concettuale che tratti le etichette come proprietà degli stimoli suggerisce una spiegazione, in primo luogo, della limitata sensibilità alle ragioni di tali preferenze. E cioè, se le etichette verbali funzionano talvolta in maniera analoga a stimoli sensoriali nei processi di apprendimento percettivo (piuttosto che in virtù del loro potere referenziale), allora possiamo sensatamente prevedere che la loro capacità di rispondere a ragioni nei contesti argomentativi (o critici) sarà attenuata. Non è in effetti facile spiegare, facendo appello a ragioni, perché quest'anno troviamo particolarmente elegante un certo taglio di pantaloni che fino a qualche anno fa non avremmo mai indossato. Pur essendo in grado di articolare verbalmente quella forma e magari confrontarla con altre, la nostra preferenza ci si presenterà come un dato di fatto, difficile da giustificare appellandoci a delle ragioni. Al contempo, essa non sarà il risultato solo della ripetuta esposizione sensibile a quella foggia, poiché il nostro incontro

con diverse istanze di pantaloni fatti più o meno allo stesso modo sarà stato evidentemente mediato dalle etichette che li identificano, da qualche descrizione, pubblicità o commento.

Visto quanto un simile modo di intrattenere esperienze di apprezzamento estetico è diffuso, si può sostenere che una spiegazione *bottom-up* dei processi di etichettatura prometta di rendere conto di una porzione consistente, oltre che ontogeneticamente elementare, del nostro apprendimento estetico. Vero è che, tanto per quanto riguarda le esperienze dei bambini, quanto se parliamo della costruzione, per dire così, passiva di preferenze estetiche, si può obiettare che in entrambi i casi la funzione del giudizio pienamente inteso, ossia come gioco linguistico sensibile alle ragioni, è tutt'altro che essenziale. D'altra parte, vorrei suggerire che trascurare queste modalità in cui le esperienze estetiche si danno, rischia di tagliare fuori un aspetto importante della nostra educazione estetica. Banalmente, non impariamo ciò che è esteticamente rilevante solo attraverso le istruzioni esplicite e bene argomentate di chi è esperto di arte, moda, o design, ma iniziamo a costruire le nostre preferenze ancora prima di poter maneggiare adeguatamente i concetti costitutivi di tali istruzioni. È – anche – di questa dimensione che occorre dare conto, se si vuole provare a dare senso a quell'apparente paradosso con cui abbiamo iniziato la riflessione.

Provando a rispondere alla domanda se sia necessario possedere concetti musicali per poter avere un'esperienza estetica competente di un'opera musicale, Malcolm Budd sostiene che, da un lato,

né la mancanza di un certo concetto relativo a un determinato fenomeno, né l'incapacità di riconoscere le istanze di quel fenomeno come ricadenti sotto quel concetto impediscono a una persona di essere sensibile alla presenza del medesimo fenomeno in un'opera d'arte e di coglierne la funzione estetica o artistica all'interno dell'opera²⁷.

Ciò si spiega, secondo Budd, con la distinzione tra possedere un concetto ed essere in grado di applicarlo sulla base di salienze percettive. Come egli osserva, non abbiamo bisogno del concetto di accordo di settima dominante per essere pienamente sensibili alle sue «implicazioni armoniche» in un'opera musicale²⁸. Potremmo, d'altro

²⁷ M. Budd, *Aesthetic Essays*, Oxford University Press, Oxford 2008, p. 139, trad. mia.

²⁸ *Ibidem*.

canto, imparare che un accordo di settima dominante consiste nella sovrapposizione della settima minore alla triade maggiore, e tuttavia non essere in grado di applicare tale concetto al rilevante fenomeno uditivo. Tuttavia, continua Budd, la padronanza dei concetti musicali è essenziale «per comprendere e partecipare alla pratica dell'analisi e della critica musicale»²⁹, cioè per spiegare in modo adeguato le relazioni tra i vari fenomeni musicali che costituiscono un'opera, e poterle giudicare.

La proposta elaborata fin qui vorrebbe provare a spiegare come possiamo passare da un'esperienza non concettuale – ma non per questo non esteticamente rilevante – per esempio di un'opera d'arte, a una concettualmente strutturata della stessa, tale da poter essere impiegata in un giudizio estetico. L'applicazione di etichette ai processi di categorizzazione percettiva mostra, infatti, in che cosa consiste un tale passaggio, dando conto del fatto che sebbene le esperienze percettive non siano paradigmaticamente soggette a valutazione razionale, tuttavia almeno alcune di esse, quelle che derivano da gradualità processi di apprendimento percettivo combinato (mediato, integrato, rinforzato) con la prassi linguistica dell'etichettatura, siano sensibili alle ragioni. Avremmo dunque un buon motivo per credere, rispondendo alla preoccupazione di Hopkins menzionata in apertura, che i giudizi estetici possano avere la forma di argomentazioni che partono da premesse percettive per giungere a conclusioni che sono percettive e tuttavia rispondenti a ragioni, nella misura in cui risultano da un processo di apprendimento percettivo supportato da concetti.

Considerazioni conclusive

In un certo senso, quanto detto sin qui suona piuttosto banale: la capacità di formulare giudizi estetici sulle opere d'arte implica processi di esposizione alle caratteristiche delle opere accompagnati da categorizzazioni concettuali che, almeno in certa misura, consistono nell'attribuzione di etichette a quanto esperito. Si tratta dunque di processi di apprendimento percettivo che permettono gradualmente di suddividere e organizzare i contenuti delle proprie esperienze in modo coerente e potenzialmente sensibile alle ragioni. Questo non fa che confermare l'opinione comune che la capacità di apprezzare e

²⁹ Ivi, p. 141, trad. mia.

criticare le opere d'arte si può insegnare e apprendere, sottolineando quindi l'importanza di una esposizione concettualmente contestualizzata nello sviluppo delle sensibilità estetiche. Opinione che è, d'altra parte, in linea con il *topos* humiano secondo cui ciò che può far convergere il gusto estetico del novizio con quello del critico ideale è la pratica acquisita nella valutazione e nel confronto tra oggetti estetici: «Soltanto un forte buon senso unito ad un sentimento squisito accresciuto dalla pratica, perfezionato dall'abitudine ai confronti e liberato da tutti i pregiudizi può conferire ai critici questa preziosa qualità»³⁰.

Ciò che l'ipotesi che ho presentato, debitamente sviluppata, promette di fare, è di arricchire empiricamente la tesi humiana: nella misura in cui la critica estetica è una pratica che richiede una certa esperienza, il fenomeno dell'apprendimento percettivo può chiarire la nozione di *expertise*, spesso invocata dalle teorie del giudizio estetico. E se l'apprendimento percettivo è tale da incorporare concetti, allora si capisce come un osservatore esperto che contribuisce al discorso estetico sia più o meno giustificato nel rilevare percettivamente certe caratteristiche esteticamente significative.

Universidad de Murcia
marta.benenti@um.es

³⁰ D. Hume, *Of the standard of taste* [1757] (a cura e trad. it. di G. Preti, in *La regola del gusto e altri saggi*, Milano, Abscondita 2017, p. 26).

