CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE





Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero 1
Giugno 2019

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857560526
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Nilde Iotti: a figure at the present time 9
Nilde Iotti: una figura al tempo presente 11

SYMPOSIUM
Filosofia ed educazione: per rifondare il concetto di *humanitas*

Monica Ferrari, Matteo Morandi
Introduzione. Un progetto di lavoro *in fieri* 15

Andrea Potestio
La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau 21

Matteo Morandi
Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903 33

Maura Striano
Filosofia ed educazione nel pensiero di John Dewey 51

Sergio Filippo Magni
Creare capacità e funzionamenti: i presupposti della sfida educativa di Amartya Sen e Martha Nussbaum 57

Monica Ferrari
Insegnare la condizione umana: la proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin 71

Letizia Terna
Per non concludere: questioni di filosofia dell'educazione tra manualistica italiana contemporanea e formazione degli insegnanti 85

ESSAYS – SAGGI

Maria Chiara Del Mastro, Maria Rosaria Strollo
Pedagogia dell'invecchiamento ed autobiografia musicale 101

Stefania Lorenzini
Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents.
Stereotypes, prejudices and problems in identity construction 115

Stefano Oliverio
La *Bildpädagogik* oltre il totalitarismo dell'imagologia?
Neurath e il progetto di una 'scrittura per immagini' 131

Franca Pesare
Dal male alla responsabilità come condivisione.
Auschwitz: paradigma di negazione assiologica dell'umano 151

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Anna Mancinelli
Pati, L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*,
Brescia: Morcelliana, 2019, pp. 104 165

Abstracts 169

La Bildpädagogik *oltre il totalitarismo dell'imagologia? Neurath e il progetto di una 'scrittura per immagini'*

Stefano Oliverio*

Riassunto

Il contributo prende l'abbrivio dalle riflessione di Milan Kundera sull'imagologia e dal dibattito, in pedagogia, circa il passaggio da una cultura basata sul libro a una fondata sullo schermo e sulle immagini audio-visive. Dopo aver mobilitato alcune teorie di Raffaele Simone e Vilém Flusser, concordi nel diagnosticare una tendenziale fine della civiltà della scrittura (anche se divergenti sulla valutazione da dare a questo fenomeno), si argomenta che, invece di cedere alle sirene degli "integrati" ovvero alle geremiadi degli "apocalittici", la sfida educativa contemporanea è quella di promuovere una "cultura della convergenza", che orchestri insieme media *diversi e si esemplifica come ciò possa avvenire analizzando una specifica esperienza pedagogica, la* Bildpädagogik *di Otto Neurath.*

Parole-chiave: *visione alfabetica; educazione al pensiero critico e riflessivo;Isotype.*

1. L'imagologia e l'esigenza di una "cultura della convergenza"

Ne *L'immortalità*, perseguendo la sua idea che il romanzo sia una forma specifica di esplorazione della realtà e delle possibilità dell'esistenza (cfr. Kundera, 1988), Milan Kundera ha investigato un fenomeno emergente delle società occidentali, legato all'affermarsi dei *media visivi*, definendolo 'imagologia':

> […] Questa parola ci consent[e] finalmente di riunire sotto lo stesso tetto cose che hanno nomi diversissimi: le agenzie pubblicitarie; gli esperti di immagini al servizio degli uomini di Stato; i designer che progettano la linea delle automobili e l'attrezzatura delle palestre; i creatori di moda; i barbieri; le star dello *show business* che fissano la norma della bellezza fisica, alla quale ubbidiscono tutti i rami della imagologia (Kundera, 1990: 129-130).

* Università di Napoli Federico II.

Il carattere miscellaneo dei dominî elencati, più che l'intenzione di creare un effetto di *congerie*, segnala la pervasività del fenomeno. Con accenti quasi *à la* Baudrillard (1995), il romanziere ceco rimarca che

> l'imagologia ha riportato negli ultimi decenni una vittoria storica sull'ideologia. […] La realtà era più forte dell'ideologia. E proprio in questo senso *l'imagologia l'ha superata: l'imagologia è più forte della realtà*, che del resto da molto tempo ha smesso di essere per l'uomo quello che era per mia nonna (Kundera, 1990: 130. Corsivo aggiunto).

Come l'opposizione fra ideologia e imagologia segnala, la riflessione di Kundera tocca anche i temi dei rischi per la democrazia promananti da questo nuovo assetto (e di quali possano essere delle risposte critiche alla deriva imagologica), ma non si deve schiacciare tale nozione su un orizzonte politico, in quanto ciò che in gioco è un mutamento profondo del nostro essere nel mondo (cfr. anche Ross, 2000).

Dall'incedere dell'indagine romanzesca emerge come l'imagologia abbia le sue radici, in ultima istanza, nell'affermarsi della fotografia come *Leitmedium* di contro ai saperi legati alla scrittura. Questo avvicendamento nel ruolo di *medium* culturale principe è stato diagnosticato da Flusser (2000) come la fonte remota dell'attuale civiltà delle immagini audio-visive e ha innescato, negli ultimi anni, un significativo dibattito sul terreno squisitamente pedagogico.

I termini del dibattito possono essere declinati in molti modi: come la sostituzione dell'Era dell'Esposizione con quella dello Spettacolo (cfr. Postman, 2002[1985]); come passaggio da una cultura e una scuola basate sul libro a quelle fondate sullo schermo (cfr. Böhme, 2006) ovvero dall'alfabetizzazione tradizionale a quella digitale (cfr. Fulford *et al.*, 2016; Lewin & Lundie, 2016); o, ancora, come l'emergere di una civiltà dell'immagine (elettronica) in quanto opposta alla civiltà della scrittura (cfr. Flusser, 2011a, 2011b). Seguendo la suggestione kunderiana, in questo contributo ci si concentrerà sulla questione dell'affermarsi dell'immagine a scapito di una cultura della scrittura e delle forme di riflessività che essa promuove.

Nell'indagine qui presentata rilevante sarà l'esperienza della *Bildpädogogik* di Otto Neurath, per almeno due ordini di considerazioni: anzitutto perché, con presaga visionarietà, il pensatore austriaco avvertì tempestivamente (già a metà anni '20) il configurarsi di una civiltà dell'occhio che rischiava di mettere a repentaglio quello che egli definiva il tenore "meditativo" della nostra cultura; in secondo luogo, perché la sua risposta alle nuove sfide non consistette nella proposta di un atteggiamento "omeostatico" – sul modello che sarà cinque decenni dopo di Postman (1979) – ossia nell'appello a preservare nel sistema formativo formale modi di intelligenza, fondati sulla scrittura, *toto coelo* antitetici rispetto a quelli che invalgono nell'apparato mass-mediale, ma piuttosto operò nel senso di una "cultura della convergenza". Con questa espressione si vuole designare l'impegno ad articolare e integrare *media* differenti e le pratiche

cognitivo-esperienziali ad essi relative. Si riprende e, da certi punti di vista, si ri-significa la dizione di Henry Jenkins, che differenzia due livelli (ovviamente intimamente allacciati): "[A] un primo [livello] un *medium* è una tecnologia che rende possibile la comunicazione; al secondo, un *medium* è un insieme di associati 'protocolli' o pratiche culturali e sociali che sono cresciute intorno a quella tecnologia" (Jenkins, 2006: 13 sgg.). La cultura della convergenza è, dunque, l'intrecciarsi non solo dei congegni tecnologici ma anche, e in maniera ancor più significativa, di "protocolli". Come si è argomentato altrove (Oliverio, 2015), un esempio eminente di cultura della convergenza così intesa sono i dialoghi platonici, i quali inclusero i vecchi *media* (la vividezza delle voci, la tradizione dei miti etc.) all'interno dei nuovi (la scrittura). Il circuito di queste dimensioni, che i dialoghi platonici incarnarono, si riverberò nel peculiare regime di relazioni fra oralità e scrittura (ossia in particolari protocolli, per adoperare l'espressione di Gitelman citata da Jenkins) all'interno dell'Accademia, intesa come istituzione educativa.

Nella nuova costellazione tecno-esperienziale in cui viviamo, siamo chiamati, in quanto educatori, pedagogisti e teorici dei processi di formazione ed educazione, a promuovere un'analoga cultura della convergenza, scongiurando almeno due *idola*, compendiabili nella memorabile dicotomia che Umberto Eco coniò in un suo volume del 1964: da un parte c'è l'angoscia "apocalittica" di chi ritiene che con la scomparsa della forma libro (interpretata anzitutto come *forma mentis* e organizzazione del pensiero e della conoscenza) l'educazione rischi la bancarotta e che, quindi, si dovrebbe mirare a promuovere le pratiche educative come aree di resistenza per contrastare la deriva digitale; dall'altra, c'è l'entusiasmo degli "integrati", che consiste nell'idea che i nuovi *media* ci consentiranno di congedarci dal dispositivo 'scolastico' (cfr. McClintock, 2012; Serres, 2012; Baricco, 2018) e da un assetto di trasmissione della cultura passivizzante e ostile alla creatività e all'innovazione.

Rispetto a questi due atteggiamenti la questione è, invece, di rapportarsi alle inedite costellazioni tecno-esistenziali considerandole anzitutto alla luce dei nuovi spazi di esperienza che dischiudono (e, quindi, senza frettolose condanne assiologiche) e, inoltre, di ideare dei "protocolli" pedagogici ispirati a una cultura della convergenza, in virtù dei quali possiamo dar vita una sintesi fra l'eredità della cultura del libro e le potenzialità della cultura dello schermo. La tesi principale di questo contributo è che la *Bildpädagogik* di Otto Neurath (e l'Isotype, il particolare linguaggio visivo che inventò) siano la manifestazione di una inventività pedagogica all'insegna della convergenza, quali che siano le valutazioni che possiamo dare ora del suo modello. In tal senso, in quest'articolo la *Bildpädagogik* non viene ricostruita tanto in una prospettiva storica o letta all'interno della complessa proposta epistemologica di Neurath (su queste tematiche sia permesso rinviare a Oliverio, 2006, 2018) ma assunta come una sorta di *case study*, che pre-data l'irrompere dei nuovi *media* elettronici, ai fini di una 'condenda' cultura pedagogica della convergenza.

In questo orizzonte, prima di esaminare la proposta di Neurath, si presenteranno due congegni argomentativi che possono aiutare a leggere la situazione contemporanea. Nonostante la distanza di approccio – e anche delle conclusioni cui i loro autori giungono – questi due vocabolari teorici hanno il merito di offrire interessanti *insight* sulla questione del rapporto fra scrittura e immagine che è al centro della presente riflessione. Si tratta delle teorie sviluppate dal linguista italiano Raffaele Simone (che, negli ultimi due decenni, ha parzialmente attenuato il tenore decisamente 'apocalittico' delle sue posizioni di inizio millennio) e del filosofo dei *media* di origine ceca Vilém Flusser. Con atteggiamento pragmatista si adopereranno le loro argomentazioni come strumenti concettuali e si valorizzerà la loro interazione, al fine di creare una piattaforma teorica con cui accostare la *Bildpädagogik* di Neurath alla luce delle sfide della contemporaneità, in modo da arricchire la comprensione di quella che potremmo chiamare, con una nota jaspersiana (1931), *la situazione tecno-spirituale del nostro tempo*.

Il saggio è, quindi, articolato in due parti: dapprima si getteranno le basi del discorso, illustrando alcune delle concezioni di Simone e Flusser, per proseguire poi con una presentazione dell'Isotype, interpretato come un *medium* di convergenza che persegue obiettivi educativi usualmente riferiti alla scrittura (e a quella che Simone ha definito "visione alfabetica"), mobilitando però le risorse dell'immagine e di un tipo specifico di scrittura (quella dei geroglifici che Neurath spesso richiama come fonte remota del suo progetto).

2. La "visione alfabetica" e l'iconoclastia della "coscienza storica": fra scrittura e immagine

Nel suo volume del 2000 Raffaele Simone sostiene che siamo entrati nella terza fase della storia della conoscenza umana dopo l'invenzione della scrittura (= prima fase) e quella della stampa a caratteri mobili (= seconda fase). Le prime due epoche hanno dato origine alla coltivazione dell'intelligenza analitica, che si fonda su un'attitudine all'astrazione – proprio quella che stiamo perdendo, secondo Simone – e 'produce' delle argomentazioni strutturate. L'attuale declino della conoscenza (una vera e propria crisi dell'*homo sapiens* a suo avviso) va di pari passo con il declino della capacità astrattiva. Simone principia col distinguere due tipi di culture:

- quelle "proposizionali", che enfatizzano il dire, l'analizzare, l'identificare delle differenze e lo stabilire delle gerarchie dei piani di argomentazione (Simone, 2000: 135);

- quelle "non proposizionali", in cui abbiamo un atteggiamento esperienziale ed epistemico che è *generico* ("perché non scompone il contenuto del pensiero in elementi distinti ma si limita

> a evocarlo globalmente, lasciandolo inanalizzato e indistinto" [*Ibid.*: 130]), *vago dal punto di vista referenziale* ("in quanto […] designa […] solo categorie generali indifferenziate" [*Ibidem*]), *destrutturato* ("[perché] rifiuta la struttura, sia quella sintattica e testuale, oppure usa strutture estremamente semplici; non usa gerarchia alcuna tra le informazioni che presenta […]" [*Ibidem*]).

Sullo sfondo di questa differenza Simone sottolinea che

> il linguaggio delle nuove generazioni manifesta una forte propensione verso il non-proposizionale, verso la Grande Fusione. […] alla verbalità si preferisce l'allusione, l'evocazione indiretta o generica di esperienze condivise; l'idea che non sia rilevante dare nomi alle cose e tradurre esperienze in parole e discorsi, perché le esperienze è molto meglio *averle*, *ricordarle*, *rievocarle*, che raccontarle analiticamente o tradurle in discorsi" (*Ibid.*: 136-7).

Negli stessi anni in cui Simone sviluppava questa linea di pensiero, Giovanni Sartori – affrontando la questione della telecrazia con accenti simili a quelli adoperati un decennio dopo da Bernard Stiegler (2006, 2008), la cui opera tanta attenzione ha trovato anche in ambito pedagogico (cfr. Kouppanou, 2016; Vlieghe, 2018) – diagnosticava l'emergenza di *homo videns*, un essere umano per il quale la parola era rimpiazzata dall'immagine (Sartori, 1997: XV). Focalizzandosi sulla televisione (i *media* elettronici non potevano allora essere il centro della riflessione), Sartori notava che si stava producendo, a causa della televisione, una vera e propria metamorfosi di *homo sapiens*, perché si stava perdendo l'attitudine astrattiva che include l'abilità:

– di formare concetti generali;
– di fare raffronti;
– di riconoscere diversi punti di vista.

Nelle considerazioni del politologo fiorentino, *homo sapiens* deve la sua conoscenza essenzialmente al potere di astrazione, che, in quanto capacità di pensare attraverso concetti, è una condizione di possibilità della gestione intelligente degli affari umani. Invece la televisione sta strappando gli essere umani a questa cittadinanza all'interno di un *mundus intelligibilis* e li sta intrappolando nel *mundus sensibilis*, così rovesciando il progresso della conoscenza (che è percorso dalle percezioni ai concetti) e sta mettendo a repentaglio la possibilità di comprendere problemi complessi (*Ibid.*: 22-3).

Si ritornerà su questo *cluster* di tematiche quando si tratterà la pedagogia visiva di Neurath, ma si vuole qui anticipare una conclusione: ben lungi dall'essere una precoce manifestazione di un progetto educativo per *homines videntes* nel senso di Sartori (e Simone), la *Bildpädagogik* è un modo di contrastare la deriva stigmatizzata dai due autori, mobilitando tuttavia non già l'enfasi sulla visione alfabetica ma sulle immagini.

L'opposizione fra una cultura visiva emergente e la visione alfabetica ovvero fra *homo videns* e *homo cogitans* può essere interpretata nel vocabolario di Neil Postman (2002[1985]) come l'antitesi fra l'epoca dello Spettacolo e quella della Esposizione, che è l'era della scrittura e del libro stampato:

> L'esposizione è un modo di pensare, un metodo di apprendimento, un mezzo di esprimersi. Il mezzo tipografico, che è il più adatto al linguaggio espositivo, presenta le migliori caratteristiche di un discorso maturo: l'abilità raffinata di pensare in modo concettuale, deduttivo e consequenziale; l'elevata valutazione della ragione e dell'ordine; l'orrore per le contraddizioni; l'ampia capacità di distacco e di obiettività; la tolleranza per le risposte procrastinate (Postman, 2002[1985]: 83. Sul significato di Postman per l'attuale dibattito, cfr. Vlieghe, 2016).

Questo elenco di caratteristiche stilato da Postman tornerà utile quando si esamineranno gli obiettivi della neurathiana *Bildpädagogik*. Ma, prima, mette conto notare che Simone in un volume del 2012 ha in certa misura rivisto le sue posizioni, abbandonando i toni più liquidatori e dando uno *spin* più descrittivo e meno manicheamente valutativo alla sua riflessione. Senza riproporre nel dettaglio questa parziale palinodia, ci si limiterà qui a indugiare su un solo aspetto: la sua argomentazione sul passaggio di fase che stiamo vivendo è inclusa in una più ampia considerazione sulla sensorialità, in quanto connessa alla questione della conoscenza. Simone stabilisce una tassonomia dei sensi riferendosi al tipo di discorsi elaborati dall'antropologia filosofica, che muoveva i suoi primi passi fra '700 e '800, con autori, peraltro molto diversi, come Herder e Condillac, i quali assegnavano un diverso peso ai diversi sensi.

Basti qui segnalare la tesi principale di Simone: mentre i dibattiti della nascente antropologia avevano oscillato fra il privilegio accordato alla vista e quello riconosciuto all'udito, secondo lo studioso italiano tutti i pensatori avevano mancato di cogliere e mettere a tema una trasformazione fondamentale nell'evoluzione umana, ossia l'emergere della *visione alfabetica* in quanto "ulteriore, ben distinto, modulo di percezione" (Simone, 2012: pos. 493) rispetto alle canoniche distinzioni dei sensi. Ciò che la caratterizza è che si tratta di "una modalità di visione che permette di acquisire informazioni e conoscenze a partire da una serie lineare di simboli visivi, ordinati l'uno dopo l'altro *alla stessa maniera dei segni alfabetici su una riga di testo*" (*Ibid.*: pos. 498. Corsivo aggiunto).

Tre osservazioni si debbono fare per sviluppare a pieno l'intuizione di Simone:

1. la nuova abilità è anzitutto *un nuovo tipo di percezione*, che arricchisce la dotazione 'naturale' degli esseri umani (e dovremmo leggere questo rimando alla percezione alla luce delle teorizzazioni di Merleau-Ponty: cfr. Oliverio, 2008);

2. in quanto forma di esattamento dell'occhio – e, in quanto tale, non qualcosa di 'naturale' – essa ha bisogno di essere educata e coltivata;

3. elaborando alcune nozioni di Condillac, Simone argomenta che la visione alfabetica in quanto nuovo modulo della percezione diede origine all'opposizione fra due specie di intelligenze o, meglio, fra due modi di funzionare dell'intelligenza, il simultaneo e il sequenziale: il primo opera con dati 'sinottici' (aggettivo che qui si deve intendere in un'accezione etimologico-letterale), che ignorano lo svolgimento nel tempo; il secondo funziona sulla base della successione degli stimoli, organizzandoli in una linea di sviluppo e analizzandoli e articolandoli.

La tassonomia presentata da Simone può essere sintetizzata (non senza qualche torsione interpretativa) nella seguente tabella:

SENSO	'NOEMATA'	CARATTERISTICHE
Udito	Suoni	Sequenzialità
Vista	Stimoli visivi	Simultaneità, non linearità, sinotticità.
Visione alfabetica	Testi *scritti*	Linearità
Visione non-alfabetica	Immagini audio-visive sullo schermo	????

Secondo lo studioso italiano, l'attuale configurazione esperienziale e cognitiva sta virando di nuovo verso un ritorno alla predominanza dell'orecchio e della visione non-alfabetica e i giovani sono "un'avanguardia di questa migrazione a ritroso" (Simone, 2012: pos. 564).

Laddove Simone parla di una migrazione all'indietro, si vuole qui suggerire, invece, che la sua tesi sarebbe più promettente, se si pensasse alla visione non-alfabetica delle giovani generazioni contemporanee non come il ritorno a uno stadio precedente ma piuttosto come l'emergere di un nuovo fenomeno, che riarticola le relazioni fra udito e vista in forme differenti da quelle tipiche della visione alfabetica. Per questo motivo, nella tabella, si sono inserite le immagini audio-visive sullo schermo come *noema* della *noesis* della visione non-alfabetica.

Siffatta interpretazione può trovare agganci anche nel dispositivo argomentativo di Simone ma la sua riflessione tende a oscillare fra due atteggiamenti:

– da un lato, l'equiparazione della vista pre-alfabetica (come si suggerisce di definirla) con quella non-alfabetica (e ciò spiega la nozione di una migrazione all'indietro che Simone introduce);

– dall'altro, il riconoscimento che la visione non-alfabetica deriva dall'intreccio di stimoli visivi e audio e da un tipo di esperienza globale e onnipervasiva, quale quella tipica dei nuovi apparati tecnologici.

Nell'orizzonte di questa interpretazione, si argomenterà, nel paragrafo successivo, che l'impegno pedagogico di Neurath mirava a creare un tipo di linguaggio 'pittorico' che, benché non-alfabetico, voleva preservare al-

cune caratteristiche della visione alfabetica, quale Simone la definisce. In questo senso, e ricordando qual è il *noema* della visione alfabetica (ossia testi *scritti*), ciò che Neurath persegue nel suo progetto è una sorta di *scrittura per immagini*. Nella lettura qui proposta c'è una feconda ambiguità al cuore stesso dell'impresa neurathiana della *Bildpädagogik*: per un verso, la si potrebbe legittimamente intendere sullo sfondo dell'opposizione fra scrittura e immagini; d'altro canto, tuttavia, la si può interpretare come la creazione di una scrittura non-alfabetica che custodisca le potenzialità della scrittura, congedandosi però dal dominio della visione alfabetica *stricto sensu*. Di conseguenza, si avrebbe a che fare non già con la sostituzione della scrittura (e della cultura proposizionale) con altro *medium* ma piuttosto con la transizione da una scrittura alfabetica a una non-alfabetica (pur rimanendo nell'orizzonte di una cultura proposizionale). È da questa prospettiva che si propone di considerare il dispositivo educativo di Neurath come una manifestazione esemplare di cultura della convergenza.

Per completare la piattaforma concettuale che dovrebbe consentire di suffragare la tesi appena esposta, mette conto riferirsi ad alcune idee di Vilém Flusser (2011a, 2011b), che ha sviluppato un'influente e suggestiva riflessione (in molti sensi opposta a quella di Simone) sulla filosofia della fotografia e sul destino della scrittura nell'epoca delle immagini tecnologiche.

Anche Flusser presenta la storia dell'umanità come una successione di fasi, contrassegnate da innovazioni tecniche che riplasmano la nostra esperienza del mondo, attraverso una progressiva riduzione del numero di dimensioni. In un passo, che vale la pena citare per esteso, egli parla di una scala a cinque pioli:

> *Primo piolo*: Gli animali e i popoli "primitivi" sono immersi in un mondo animato, un *continuum* spazio-temporale quadridimensionale di animali e popoli primitivi. È il livello dell'esperienza concreta.
> *Secondo piolo*: Le specie di essere umani che ci hanno preceduto (approssimativamente dai due milioni a quarantamila anni) stavano come soggetti che fronteggiano una situazione oggettiva, una situazione tridimensionale comprendente oggetti che possono essere afferrati. È il livello dell'afferrare e plasmare, caratterizzato da oggetti come le lame di pietra e le figure intagliate.
> *Terzo piolo*: *Homo sapiens sapiens* scivolò in una zona di mediazione dimensionale fra sé e l'ambiente, immaginaria e bidimensionale. È il livello dell'osservazione e immaginazione caratterizzata dalle pitture tradizionali, come le pitture nelle caverne.
> *Quarto piolo*: Circa 4000 anni fa, un'altra zona di mediazione, ossia i testi lineari, fu introdotta fra gli esseri umani e le loro immagini, una zona cui gli esseri umani devono, da allora, la gran parte delle loro intuizioni. È il livello della comprensione e della spiegazione, il livello storico. I testi lineari, quali Omero e la Bibbia, sono a questo livello.

> *Quinto piolo*: I testi hanno recentemente mostrato essi stessi di essere inaccessibili. Non consentono alcuna ulteriore mediazione pittorica. Divengono non chiari. Collassano in particelle che debbono essere radunate. È il livello del calcolo e della computazione, il livello delle immagini tecniche (Flusser, 2011b: pos. 253ff.).

In questa prospettiva, Flusser si focalizza sulla scrittura in quanto gesto duplice, un *gesto di in-formazione* (uno scavare buchi, una in-scrizione) e un *gesto di linearizzazione* (un allineare le idee allineando simboli). Il gesto del mettere in linea simboli, che caratterizza la scrittura, contrassegna il passaggio dall'età mitica a quella storica:

> Solo chi scrive linee può pensare logicamente, calcolare, criticare, perseguire la conoscenza, filosofare – e condursi in maniera acconcia. Prima di ciò, si girava in circoli. E quanto più si scrivono linee, tanto più si pensa e si agisce storicamente. Il gesto della scrittura produce la coscienza storica, che diviene più forte e penetra in modo più profondo quanto più aumenta la scrittura, a sua volta rendendo la scrittura costantemente più forte e densa. Tale *feedback* fra coloro che scrivono e la coscienza storica presta a quella coscienza una crescente tensione che le permette di continuare a spingersi innanzi. È la dinamica della storia (Flusser, 2011a: 7).

Il fatto che la coscienza storica subentri a quella mitica è parallelo alla sostituzione del concetto all'immagine (nel senso dell'immaginario). In questo senso *la scrittura è iconoclasta*:

> Lo scrittore-incisore si rivolta contro le immagini che ci siamo fatti del e a partire dal mondo oggettivo. Si rivolta contro quella zona dell'immaginario, del magico e del rituale che avevamo posto di fronte al mondo oggettivo. Riduce in pezzi le nostre rappresentazioni del mondo, per poi ordinare le parti così strappate in linee direzionali, in concetti che possano essere contati, di cui si possa dar conto e che siano criticabili […] La scrittura è un metodo per ridurre in pezzi le cose immaginarie e renderle chiare. Quanto più la scrittura avanza, tanto più profondamente lo scrittore-incisore penetra negli abissi delle cose immaginarie accumulate nella nostra memoria, riducendole in pezzi, per "descriverle", "spiegarle" e ricodificarle in concetti. […] L'intento è di essere non già immaginativi ma non ambigui (ossia leggibili in un solo verso). La scrittura non esprime il pensiero magico e condensato quanto piuttosto quello discorsivo, storico (*Ibid.*: 14-15 e 18).

Da questa co-appartenenza di scrittura e pensiero storico Flusser trae la conclusione che il cedere della scrittura alle immagini audiovisive comporta anche l'ingresso in un'epoca post-storica, secondo un *pattern* argomentativo analogo a quello di Kundera, quando nota che "le ideologie facevano parte della storia, mentre il dominio dell'imagologia inizia là dove la storia finisce" (Kundera, 1990: 132).

La forma di pensiero legata alla scrittura può descriversi anche come "pensiero critico" in quanto "è, da un lato, spinta da un impulso pressante e, dall'altro, costretta a pause contemplative" (*Ibid.*: 20). È da sottolineare come il carattere *iconoclasta* (nell'accezione etimologica di 'distruttore delle immagini') della scrittura e l'emergere del pensiero storico e critico siano intimamente legati:

> La preservazione di immagini, tuttavia, fu esattamente ciò che la scrittura cercava di evitare. La scrittura si propose di spiegare le immagini, così liquidandole. Il pensiero pittorico, fantastico e immaginativo doveva cedere a quello concettuale, discorsivo e critico. Era necessario scrivere alfabeticamente piuttosto che ideograficamente per essere capaci di pensare iconoclasticamente (*Ibid.*: 30).

Per contro, come si vedrà, Neurath sembra perorare una scrittura ideografica proprio al fine di attingere un pensiero critico, operando – giusta l'ipotesi che regge la presente riflessione – nel senso di una cultura della convergenza.

Da un certo punto di vista, la 'verità' della scrittura risiede nella sua versione a stampa, quando la scrittura si scopre come questione di tipo-grafia piuttosto che di caratteri grafici (cfr. anche Vlieghe, 2014). Nella 'tipo-grafia' la tensione al concetto che abita la scrittura si afferma nella sua forma più pura. Pensare concettualmente e avere a che fare con simboli 'tipizzati' sono due attributi della stessa sostanza tecno-cognitiva (per adattare una dizione spinoziana). Nelle parole di Flusser, "[c]iò che è stampato vale non in quanto oggetto distinto (in quanto questo pezzo singolo di carta) ma in quanto tipo" (Flusser, 2011a: 51). Anche in questo caso si ha una formulazione perfettamente adattabile ai *Bilder* di Neurath, sicché, ancora una volta, la *Bildpädagogik* si rivela essere una sorta di scrittura, che prende però congedo da ogni tratto 'caratteristico' (= legato a caratteri grafici) e si edifica piuttosto su una specie di tipo-grafia (e di qui anche l'evocatività dell'acronimo Isotype). Il cuore dell'impresa neurathiana dell'Isotype – paradossale nell'ottica flusseriana, ma altamente promettente in quella della cultura della convergenza – risiede, quindi, nel suo essere una *scrittura 'tipizzata' ma non-iconoclasta*, che persegue attraverso le immagini l'obiettivo di coltivare quel pensiero critico che disperde le immagini (= la sfera dell'immaginario).

Tuttavia le cose potrebbero essere ancor più complicate, se ci rivolgiamo alle argomentazioni che Flusser mobilita – in modi profondamente diversi da quelli di Simone – quando connette la questione della scrittura e dei codici alfanumerici con la tassonomia dei sensi: "La lettura delle lettere è, dunque, unidimensionale, laddove quella dei numeri è un movimento bidimensionale. Le lettere riguardano un discorso, i numeri un contenuto. […] *Una pagina di un testo scientifico, quindi, ha la stessa struttura di un libro per immagini*" (*Ibid.*: 24. Corsivo aggiunto). In questa concezione, un testo scientifico è una sorta di libro per immagini, nella misura in cui

invita a leggere la bidimensionalità dei numeri e non l'unidimensionalità delle lettere. Le immagini stanno per i numeri non per le lettere. Ciò con cui avremmo a che fare sarebbe, quindi, *non* un nuovo tipo di scrittura ma la traslazione in immagini del linguaggio matematico e il rovesciamento delle relazioni fra orecchio e occhio:

> Nel frattempo, i numeri stanno iniziando a liberarsi dalle lettere. Siamo testimoni di una rivoluzione che dà all'occhio la precedenza rispetto all'orecchio. Finora l'orecchio ha continuato a dominare, la musica è il nostro modo migliore di giustificare qualsiasi cosa abbiamo avviato. […] Sotto l'influenza di questo dispositivo per contare, la scienza sta disegnando un'immagine del mondo che è composta di ciottoli contabili (*calculi*), come un mosaico […] Il nostro stesso pensiero è inteso come il calcolare elementi quantificabili (*Ibid.*: 26).

Ciò che è rilevante in siffatta linea argomentativa è, anzitutto, che il privilegio dell'occhio è quello di una visione non-alfabetica, ma interpretata in modo diverso da Simone (perché la musica e l'udito sono ciò che vengono messi fra parentesi); e, in secondo luogo, l'uso della nozione di mosaico, che è un tropo anche in Neurath. Se seguiamo questa traiettoria di riflessione, non dobbiamo forse giungere a considerare il progetto neurathiano come un precursore della costellazione visiva contemporanea? Non dovremmo enfatizzare la chiaroveggenza di Neurath che, col suo Isotype, avrebbe elaborato una sorta di interfaccia iconica degli attuali congegni digitali? L'Isotype non dovrebbe forse essere considerato come un'anticipazione del quinto piolo di Flusser, agìta in un'epoca in cui non era ancora disponibile l'infrastruttura tecnologica per realizzare pienamente quella cancellazione di ogni dimensione che il quinto piolo rappresenta? Se così fosse, sarebbe, se non del tutto errata, certamente molto stiracchiata l'idea qui avanzata che la *Bildpädagogik* rappresenti piuttosto la creazione di uno spazio di convergenza fra vecchi e nuovi *media* mediante l'invenzione di una scrittura non-alfabetica che persegue obiettivi alfabetici e l'elaborazione di un tipo di immagini che promuovono quelle attitudini che sono di solito ascritte come merito alla scrittura di lettere: è davvero così? Qual è lo *status* del neurathiano Isotype?

3. Isotype e l'esigenza di educare abiti di pensiero meditativi

La storia della *Bildpädagogik* affonda le sue radici nella Vienna degli anni '20 e '30 del secolo scorso, quando fiorì una vasta serie di iniziative nel campo dell'educazione degli adulti, indirizzate anzitutto alla classe operaia e agli strati più svantaggiati della società, al fine di attrezzarli con le conoscenze e competenze che dovevano renderli capaci di partecipare in modo attivo alla vita politica (cfr. Neurath, 1991, 1996[1945], 2010; Hartmann, 2015; Burke, Kindel, & Walker, 2013). In questo contesto fu

fondato il *Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum* (inaugurato il 1 gennaio 1925) come istituzione educativa che aspirava a fornire alle persone quella comprensione della vita sociale che era necessaria per esercitare la propria cittadinanza. Il progetto educativo di Neurath potrebbe essere riassunto in una formula: *le scienze sociali e la statistica come contenuti curricolari, la* Bildpädagogik *come metodo* (cfr. Oliverio, 2006: cap. 6).

Quanto ai contenuti, Neurath professava la convinzione che l'esercizio della cittadinanza attiva e la promozione di assetti politico-sociali più progressivi richiedessero che anche le classi popolari possedessero una qualche conoscenza e comprensione dei fatti sociali: "Come si debba organizzare la vita sociale umana – questa è la grande questione, che oggi la popolazione si pone con insistenza costantemente crescente. [Di conseguenza, il compito del Museo] è di mostrare i processi sociali e di porre i fatti della vita in una relazione conoscibile con i processi sociali" (Neurath, 1991[1933b]: 247). Per chiarire quanto Neurath fosse esigente nel suo impegno di mostrare i fatti sociali, è opportuno citare un passo interessante, in cui egli ridefinisce quale sia il significato dei dipinti all'interno delle mostre nei musei del futuro:

> Si prenda per esempio il caso dei dipinti: essi sono parte di una configurazione sociale e, in quanto tali, formano un insieme con gli alloggi e gli edifici, le città, l'abbigliamento e altre opere dell'attività umana. Nel museo del futuro le opere meravigliose dei grandi maestri saranno esposte, quindi, nella cornice della vita sociale del loro tempo. Ogni evento, ogni azione creativa influenza il destino dell'umanità e ne è, a sua volta, influenzata (*Ibidem*).

Il museo deve, dunque, focalizzarsi esclusivamente sui fatti sociali e sul significato sociale delle opere degli esseri umani (quali che siano queste opere).

L'espressione 'mostrare fatti sociali' è estremamente significativa: i fatti sociali devono essere 'letteralmente' illustrati nel Museo, peraltro in modo tale da permettere alle persone un'immediata loro comprensione e la possibilità di stabilire raffronti e di identificare tendenze di sviluppo. Tutte queste esigenze ebbero come esito il nuovo metodo e le nuove tecnologie pedagogiche che Neurath e il suo *team* del Museo approntarono. In contrasto con l'enfasi viennese e social-democratica sulla parola scritta, Neurath lanciò l'idea della *Bildpädagogik*, che egli riconnette sì con importanti filoni della pedagogia moderna (dall'*Orbis pictus* di Comenio in poi) ma insistendo, nel contempo, sul fatto che essa è un'esigenza derivante dalle enormi trasformazioni che sono avvenute nel mondo contemporaneo.

Infatti, da un lato, secondo Neurath, la scienza moderna è progressivamente passata dal dominio del *medium* verbale a quello del *medium* visivo e le strategie pedagogiche del suo museo avrebbero dovuto rispecchiare questo cambiamento. Dall'altro, e cosa più importante, Neurath argomenta che era in atto una svolta epocale e che si doveva registrare l'avvento di quella che chiamava *Età dell'Occhio*:

> Cambiamenti frequenti della scena visiva sono caratteristici della nostra vita urbanizzata, che sta gradualmente invadendo anche i distretti rurali. Cartelloni ci richiamano dai muri delle strade e dai corridoi; mostre ci invitano; gli schermi cinematografici attraggono milioni di persone notte dopo notte; un crescente numero di periodici e pamphlet presentano nuove immagini a colori o in bianco e nero. Il cambiamento delle impressioni visive è la cosa normale (Neurath 1996[1945]: 291).

L'acuta sensibilità verso la svolta iconica che accade nella società contemporanea era accompagnata da molte perplessità rispetto al suo impatto educativo, il che spiega il tenore particolare della *Bildpädagogik*. Infatti, Neurath evidenzia ciò che è in ballo dal punto di vista pedagogico:

> La vita moderna è collegata a rapidi cambiamenti del nostro ambiente, a fretta e urgenza, e l'adattamento a questi tratti formano una parte dell'approccio pedagogico, ma dipenderà da una decisione umana in che misura l'umanità salvaguarderà una disposizione d'animo meditativa e sosterrà abiti di argomentazione (*Ibid.*: 288).

Neurath è consapevole di un solco, potenzialmente fatale, fra "l'argomentare e il riflettere, che costituiscono la colonna vertebrale di ogni seria educazione, secondo la nostra tradizione" (*Ibidem*) e la proliferazione di *media* visivi che minacciano "la disposizione riflessiva [che] è un elemento essenziale di tutti i tipi di educazione. In certa misura la riflessione è essenziale a tutti i tipi di attività" (*Ibid.*: 267). Ogni impresa educativa dovrebbe tener conto di questo *gap* e promuovere azioni che contrastino la deriva anti-riflessiva che minaccia le nostre società, soprattutto per quel che concerne la sopravvivenza di un'autentica vita democratica, se quest'ultima è intesa come il luogo dove vigono la discussione e l'indagine razionali.

Il Museo della Società e dell'Economia doveva diventare, quindi, una sorta di *contro-ambiente visivo* – una roccaforte educativa contro l'imagologia, potremmo dire – in cui si re-indirizzasse la proclività delle donne e degli uomini contemporanei a gustare *media* visivi verso la coltivazione di abiti di argomentazione e la conoscenza dei fatti sociali. Ciò spiega perché, benché non si escludesse la possibilità di proiettare immagini in movimento, esse giocassero un ruolo minore nel Museo e fossero persino considerate con estremo sospetto da Neurath. Questi ammoniva sul nocumento che esse producevano, perché il visitatore non poteva decidere quanto a lungo guardare le immagini né tornare a un'immagine precedente nel caso volesse stabilire un raffronto (e l'abilità di comparare fatti in modo meditato e argomentato doveva essere, secondo Neurath, il fine principale di ogni impresa educativa). Egli arriva al punto di opporre

> [L']ambiente cinematografico e quello scolastico […]. Un film didattico in un cinema può essere usato come una buona opportunità di interessare le persone ad alcuni problemi, se esse sono affascinate solo dallo scintillio e

> dalla malia dello schermo che continuamente cambia. In molti casi ciò è esattamente l'opposto dell'atmosfera della classe e, quindi, ci si può difficilmente attendere che un film didattico possa servire ambedue le finalità in maniera eguale (*Ibid.*: 295).

Da questo passo emerge chiaramente come Neurath continui a considerare l'ambiente scolastico come un dispositivo pedagogico da preservare in molti dei suoi tratti (e dei suoi obiettivi) tradizionali. Non è sorprendente, perciò, che egli conservi un'idea alquanto 'tipografica' delle immagini (e, da questo punto di vista, è in accordo con alcune tesi fondamentali dell'educazione degli adulti nella Vienna social-democratica).

E, però, la *Bildpädagogik* dispiegata nel Museo implicava, in una certa qual misura, un commiato dalla tradizione 'scolastica' focalizzata sulla parola, dal momento che il principio fondamentale della pedagogia neurathiana è che "[c]iò che si può mostrare con un'immagine non deve essere detto in parole" (Neurath, 1991[1933a]: 243). Mediante questo appello all'uso delle immagini, Neurath voleva evitare di instillare un senso di inferiorità nei visitatori del Museo, che avrebbero avuto meno problemi a comprendere i fatti attraverso le immagini – le quali, a suo avviso, sono facilmente 'leggibili', in quanto linguaggio quasi universale – che non attraverso testi scritti.

Si è già accennato, tuttavia, che non un qualsiasi tipo di immagine era da lui considerato adatto al raggiungimento di questi obiettivi pedagogici. Nel suo volume postumo sul tema, è molto attento a segnare la differenza fra l'educazione visiva come termine ombrello e l'Isotype: "Secondo le nostre riflessioni si dovrebbe distinguere fra il linguaggio visivo, basato su elementi visivi auto-esplicativi e sulle loro combinazioni [=Isotype] e il materiale visivo che si basa su altri principî, quali che siano" (Neurath 1996[1945]: 290).

Da questa impostazione, derivò che il Museo fosse non solo il luogo in cui uno specifico tipo di immagine era esibito ma anche un laboratorio in cui si ideò e mise a punto, da parte di un *team* interdisciplinare, un nuovo linguaggio visivo. Per non essere policrome, ipnotiche, allusive, quali le immagini della pubblicità – che, competendo fra di loro per l'attenzione (fugace) del pubblico, finivano per operare in favore di un deterioramento di ogni atteggiamento riflessivo – le immagini del Museo dovevano essere 'fattuali' (*Sachbilder*) e create *ad hoc* (cfr. Groß, 2015). Questi *Sachbilder* occupano un posto mediano fra le immagini astratte tipiche dei diagrammi della scienza e le immagini mimetiche e naturalistiche dei fotografi. I diagrammi sono come formule astratte e, in questo senso, hanno un significato scientifico. Tuttavia è bene non fondare gli interventi di educazione degli adulti su di esse perché, se indirizzate ai ceti più popolari, rischiano di perpetuare il loro senso di inadeguatezza, dal momento che i diagrammi non sono immediatamente comprensibili senza una qualche conoscenza specialistica; d'altro canto, le immagini mimetiche, quali le fotografie, sono 'pedagogicamente inutili' perché non consentono agli educatori di sele-

zionare in anticipo le informazioni rilevanti da fornire alle persone. A tal fine si ha bisogno di immagini schematiche che, per un verso, veicolino le informazioni più significative, eliminando dettagli superflui, e, per l'altro, non siano così astratte da risultare remote e inintelligibili.

Neurath desiderava che i visitatori fossero in grado di avere una presa dei fatti sociali vedendo le immagini esposte sui pannelli del Museo. Ed è da questo punto di vista che oppone immagini e libri:

> Un'immagine è vista come una totalità ed è possibile comprendere di più a partire da essa in seguito, senza vederla di nuovo, mentre un libro dev'essere costantemente riletto, quando lo si è compreso solo a metà, se si vuole essere sicuri di capire tutti i suoi contenuti (Neurath, 1991[1933b]: 251).

Di conseguenza, i *Sachbilder* erano creati mediante un processo di selezione ed eliminazione di dettagli iconici e mediante una standardizzazione delle scelte iconografiche, in modo tale che si potesse 'fissare' un linguaggio veramente universale.

Come dovrebbe essere divenuto manifesto da questo resoconto, per quanto condotto ad ampie pennellate, la concezione neurathiana del ruolo educativo delle immagini sembra muovere fra due poli: da un lato, la coscienza nitida del mutato paesaggio tecno-esperienziale sperimentato dalle società occidentali, una volta che fotografia e cinema avevano eroso il privilegio del libro come *Leitmedium* culturale ed educativo. Da questo punto di vista, non solo Neurath voleva accompagnare l'emergere di un cultura post-libro attraverso la coltivazione di una coscienza dell'occhio (e – sul terreno del suo impegno epistemologico – anche il progetto dell'*International Encyclopaedia of Unified Science* può essere letto come diretto al medesimo sforzo di superare una cultura del libro: non si può, però, qui indugiare su questo tema), ma considerava il congedo dalla prevalenza del libro e da una certa curvatura 'libresca' e 'verbalistica' del dispositivo scolastico come fecondo ai fini della promozione di una società all'altezza della sfida della contemporaneità. 'Le parole dividono, le immagini uniscono' recita una delle sue massime, ossia le immagini sono un *medium* migliore per diffondere la conoscenza neutrale dei fatti sociali e il folklore internazionale (=scienza), senza i quali una società moderna non può vivere se vuole essere autenticamente democratica.

Nella sua acuta percezione dell'esplosione dell'Età dell'Occhio (in quanto opposta a quella del Libro e della Lettera), Neurath potrebbe sembrare essere in accordo con alcuni aspetti della teoria di Postman, con le preoccupazioni di Simone e finanche con alcuni elementi della filosofia di Flusser. Invero, benché foto e film non siano i pilastri della sua *Bildpädagogik*, sia nel suo volume postumo sul tema sia nella sua autobiografia (cfr. Neurath, 1996[1945], 2010), Neurath non esclude la possibilità di un dispiegamento educativo di quei *media* e la loro futura mobilitazione all'interno di un apparato complesso e integrato, appositamente disegnato con fini educativi. Inoltre, nonostante questa non sia la traiettoria inter-

pretativa qui seguita, si deve riconoscere che è plausibile indagare come le immagini di Neurath, nella misura in cui rimpiazzano le formule matematiche e 'iconizzano' i concetti, possano fungere da precursori dell'universo delle immagini tecniche nel senso di Flusser. Il discorso di quest'ultimo circa la bidimensionalità dei numeri potrebbe, in questa prospettiva esegetica, essere interpretato come un'eco aggiornata e avanzata della riflessione di Neurath sul fatto che i grafici con i *Sachbilder* possono e debbono essere letti lungo due dimensioni, rompendo così l'angusta linearità del libro. Neurath sarebbe, allora, l'antenato di quella 'rivoluzione dell'occhio che gli dà la precedenza sull'orecchio' di cui parla Flusser in riferimento agli scenari contemporanei (specialmente se prendiamo in considerazione anche la diffidenza che il pensatore austriaco sempre ebbe verso le trappole fonologico-musicali del linguaggio).

D'altro canto, tuttavia, non possiamo trascurare il fatto che Neurath pensi l'educazione in generale, e l'Isotype come strumento educativo, in particolare, in termini che lo accostano piuttosto alla Prima e Seconda Fase di Simone e al Quarto piolo di Flusser, ossia alle epoche del privilegio della scrittura e della intelligenza analitica e sequenziale e della coscienza storica. Senza potersi addentrare in questa sede in un esame dettagliato, ci si limiterà a enucleare le principali caratteristiche dell'Isotype, lumeggiando la loro affinità con l'orizzonte della scrittura. Anzitutto, l'Isotype, concepito come "materiale narrativo, il quale evita i dettagli che non migliorino il carattere narrativo" (Neurath, 1996[1945]: 296), mira a coltivare l'argomentazione e la riflessione. Inoltre, i *Sachbilder* dovrebbero servire a comparare le 'proposizioni pittoriche' senza essere confusi da "considerazioni di sentimento" (*Ibid.*: 298). Nel vocabolario di Simone, ciò equivale a dire che essi sono funzionali a favorire quel tipo di atteggiamento mentale che è analitico e discorsivo, nella misura in cui è radicato nel ritmo riflessivo della lettura, la quale alterna pause di contemplazione con momenti di coinvolgimento, un ritmo doppio alieno alle immagini audio-visive dell'apparato mediale contemporaneo, le quali sono, al contempo, sincopate (e, perciò, ostili a ogni possibilità di riflessione), accattivanti (e, quindi, antitetiche a ogni atteggiamento distaccato che aiuterebbe a costruire argomentazioni solide mediante procedure di analisi e sintesi, di dis-assemblaggio e ri-assemblaggio dei contenuti) e, infine, fusionalmente multisensoriali (e, dunque, opposte a ogni resa schematica dell'immagine, tesa a supportare il loro utilizzo come sostegni visivi dell'argomentazione e della riflessione). Lo sforzo di Neurath, nell'interpretazione qui avanzata, è quello di perseguire gli obiettivi usualmente riferiti alla visione alfabetica, accomiatandosi dall'alfabeto ma preservando il valore della scrittura, nella forma di una specie aggiornata di geroglifici.

In secondo luogo, al linguaggio di Isotype sono estranei tanto il realismo quanto l'espressionismo, considerati come tecniche pittoriche (Neurath, 2010: 102). Sarebbe interessante esplorare il tema del rapporto fra il linguaggio visivo elaborato da Neurath e le tradizioni della pittura, ma qui la notazione neurathiana è stata introdotta con altri fini: subito dopo aver

fugato la possibile confusione fra l'Isotype e specifiche correnti pittoriche (senza però negare il carattere pittorico del suo linguaggio), il pensatore austriaco parla di una grammatica e di un lessico Isotype, giungendo a un'asserzione davvero rimarchevole: "La 'scrittura' Isotype è come scrivere un romanzo in un linguaggio qualsiasi" (*Ibidem*). In altre parole, Isotype è una forma di scrittura e i grafici con i suoi simboli sono una sorta di narrazione dei fatti sociali, ma privata di connotazioni emotive. Così facendo, Neurath sembra situare chiaramente il suo progetto all'interno della fase tecno-cognitiva della scrittura. In questo senso, la sua proposta pedagogica all'interno del contesto della viennese educazione degli adulti porterebbe non tanto a un completo abbandono dell'asse principale di quella esperienza pedagogica (fondata sull'alfabetizzazione delle classi operaie e popolari in genere) quanto piuttosto a una sua ri-significazione: con la sua 'scrittura per immagini' Neurath mirava a conseguire i medesimi obiettivi, ma pensava di poter essere più efficace dei suoi compagni social-democratici, perché combinava le virtù della cultura scritta (= la promozione di abiti di pensiero analitici e riflessivi) con le nuove esigenze poste dall'irruzione dell'Età dell'Occhio. Quindi la vera antitesi non sarebbe fra immagine e scrittura ma fra scrittura per immagini e scrittura 'libresca'.

La sua opposizione non sarebbe nemmeno alla stampa (che, come su argomentato nella scia di Flusser, rappresenta la 'verità' della scrittura). Infatti, la schematizzazione, a cui ogni figura disegnata doveva essere soggetta per divenire un simbolo Isotype, e la perseguita standardizzazione dei simboli pittorici (cfr. Groß, 2015) li trasformano in 'tipi', de-caratterizzandoli. C'è un passaggio di notevole interesse nell'autobiografia di Neurath che compendia in appena due frasi il legame stretto fra standardizzazione delle immagini in Isotype e la stampa:

> È non solo necessario che ciascun simbolo sia chiaramente definito, ma anche che possa essere distinto da altri simboli, che sono essi stessi chiari e distinti. Un altro elemento essenziale dei simboli Isotype è che dovrebbero essere adatti per essere riuniti insieme, come i caratteri di una linea scritta o stampata (Neurath, 2010: 105).

Il riferimento, appena citato, alla possibilità di assemblare simboli Isotype in una linea, come anche la presentazione della *Bildpädagogik* come forma di narrazione, mostrano che la proposta di Neurath non condivida l'enfasi di Flusser sulla post-storia (come esito delle trasformazioni tecno-esperienziali, nella misura in cui la coscienza storica è legata alla scrittura e difficilmente acclimatabile alle immagini audio-visive). Infatti, Neurath non solo aveva un senso acutissimo della storicità ma interpretava l'impresa educativa essenzialmente in termini di tradizioni e storia: "[L']educazione è il trasferimento di certe tradizioni da una persona a un'altra da un gruppo di persone a un altro" (Neurath, 1996[1945]: 248).

Si è qui insistito su come l'impresa di Isotype possa essere letta nella cornice della fase della scrittura e della stampa non perché si vogliano negare

le potenti e spesso visionarie anticipazioni dell'età delle immagini audiovisive che possono essere ricavate da alcune considerazioni neurathiane ma perché, come menzionato nel § 1, si ritiene che la sua più grande eredità in campo pedagogico risieda nel suo sforzo di inventare nuovi linguaggi e strategie pedagogiche, che consentano di essere all'altezza degli inediti spazi di esperienza dischiusi dalle nuove tecnologie, senza però tralasciare l'esigenza di custodire parte del nostro patrimonio culturale.

Quale che sia la valutazione che si dia sulla perdurante attualità di Isotype come specifica modalità linguistico-pedagogica, ciò che è importante è la lezione impartita dal gesto di Neurath: né ci si dovrebbe limitare a ritrarsi atterriti di fronte alle nuove costellazioni tecno-esperienziali-cognitive, per esempio indulgendo a "elegie gutenberghiane" (Birkerts, 1994) ovvero interpretando l'educazione come un'attività di conservazione (cfr. Postman, 1979) che scongiuri la resa della cultura alla tecnologia (cfr. Postman, 1992); né si dovrebbero, acriticamente, appoggiare i nuovi scenari, con un euforico senso di salvezza, come se le nuove tecnologie di per sè rappresentino una speranza di redenzione da tutti i disagi educativi e inaugurino il regno promesso della pedagogia. Invece che soccombere agli entusiasmi degli integrati o all'invito degli apocalittici di rimediare ai guasti culturali ed educativi delle nuove tecnologie, Neurath ci insegna a sprigionare la nostra creatività pedagogica in un esercizio di ri-mediazione, da intendersi sia come una costante mediazione fra il deposito di senso dei saperi passati e i nuovi emergenti saperi, sia in un'accezione liberamente ispirata alle riflessioni di Bolter e Grusin (2000), ossia come un'incessante ri-articolazione e integrazione dei *media*. Questo pare l'insegnamento più significativo che ci arriva dall'avventura iniziata un secolo fa nella Vienna social-democratica.

Bibliografia

Baricco, A. (2018), *The Game*, Torino: Einaudi.

Baudrillard, J. (1995), *Le crime parfait*, Paris: Éditions Galilée.

Birkerts, S. (1994), *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*, Boston and London: Faber and Faber.

Böhme, J. (2006), *Schule am Ende der Buchkultur*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bolter, J.D., & Grusin, R. (2000), *Remediation. Understanding New Media*, Cambridge: MIT Press.

Burke, Ch., Kindel, E., & Walker, S. (2013), *Isotype. Design and Contexts 1925-1971*, London: Hyphen Press.

Eco, U. (1964), *Apocalittici e integrati*, Milano: Bompiani.

Flusser, V. (2000), *Towards a Philosophy of Photography*, London: Reaktion Books.

Flusser, V. (2011a), *Does Writing Have a Future?*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Flusser, V. (2011b), *Into the Universe of Technical Images*, Minneapolis: University of Minnesota Press. Kindle edition.

Fulford, A., Hodgson, N., Kouppanou, A., & Vlieghe, J. (eds.) (2016), "Technologies of Reading and Writing: Transformation and Subjectivation in Digital Times", in *Educational Theory*, vol. 66, n. 4, pp. 435-565.

Groß, A. (2015), *Die Bildpädagogik Otto Neuraths. Methodische Prinzipien der Darstellung von Wissen*, Berlin-New York: Springer.

Hartmann, F. (ed.) (2015), *Sachbild und Gesellschaftstechnik. Otto Neurath*, Hamburg: AVINUS Verlag.

Jaspers, K. (1931), *Die gestige Situation der Zeit*, Leipzig: De Gruyter.

Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York: New York University Press.

Kouppanou, A. (2016), "'Einstein's Most Rational Dimension of Noetic Life and the Teddy Bear …' An Interview with Bernard Stiegler on Childhood, Educational and the Digital", in *Studies in Philosophy and Education*, vol. 35, n. 3, pp. 241-249.

Kundera, M. (1988), *L'arte del romanzo*, Milano: Adelphi.

Kundera, M. (1990), *L'immortalità*, Milano: Adelphi.

Lewin, D., & Lundie, D. (eds.) (2016), "Philosophies of Digital Pedagogy", in *Studies in Philosophy and Education*, vol. 35, n. 3, pp. 235-320.

McClintock, R. (2012), *Enough. A Pedagogic Speculation*, New York: The Reflective Commons.

Neurath, O. (1991), *Gesammelte bildpädagogische Schriften*, herausgegeben von R. Haller & R. Kinross, Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Neurath, O. (1991[1933a]), "Die pädagogische Weltbedeutung der Bildstatistik nach Wiener Methode", in *Gesammelte bildpädagogische Schriften*, herausgegeben von R. Haller & R. Kinross, Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, pp. 240-243.

Neurath, O. (1991[1933b]), "Die Museen der Zukunft", in *Gesammelte bildpädagogische Schriften*, herausgegeben von R. Haller & R. Kinross, Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, pp. 244-257.

Neurath, O. (1996[1945]), "Humanisation vs Popularisation", in E. Nemeth & Fr. Stadler (eds.), *Encyclopaedia and Utopia. The Life and the Work of Otto Neurath (1882-1945)*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers, pp. 245-335.

Neurath, O. (2010), *From Hieroglyphics to Isotype*, London: Hyphen Press.

Oliverio, S. (2006), *Pedagogia e visual education. La Vienna di Otto Neurath*, Milano: Edizioni Unicopli.

Oliverio, S. (2008), *Esperienza percettiva e formazione*, Milano: FrancoAngeli.

Oliverio, S. (2015), "The Need for "Connectedness in Growth. *Experience and Education* and the New Technological Culture", in *Education & Culture*, vol. 31, n. 2, pp. 55-68.

Oliverio, S. (2018), *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su scienza e politica*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia

Postman, N. (1979), *Teaching as a Conserving Activity*, New York: Dell.

Postman, N. (1992) *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, New York: A. Knopf.

Postman, N. (2002[1985]), *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, Venezia: Marsilio.

Ross, S. (2000), "The Abdication of Culture: The Ideology of Imagology in Milan Kundera's 'Immortality'", in *Modern Fiction Studies*, vol. 46, n. 2, pp. 331-354.
Sartori, G. (1997), *Homo videns*, Roma-Bari: Laterza.
Serres, M. (2012), *Petite Poucette*, Paris: Manifestes Le Pommier.
Simone, R. (2000), *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Laterza.
Simone, R. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano: Garzanti. Kindle edition.
Stiegler, B. (2006), *La télécratie contre la démocratie: lettre ouverte aux représentants politiques*, Paris: Flammarion.
Stiegler, B. (2008), *Prendre Soin: Tome 1. De la jeunesse et des générations*, Paris: Flammarion.
Vlieghe, J. (2014), "Education in an Age of Digital Technologies. Flusser, Stiegler, and Agamben on the Idea of the Posthistorical", in *Philosophy and Technology*, 27, pp. 519-537.
Vlieghe, J. (2016), "A Material and Practical Account of Education in Digital Times: Neil Postman's Views on Literacy and the Screen Revisited", *Studies in Philosophy and Education,* vol. 35, n. 2, pp. 163-179.
Vlieghe, J. (2018), "Stiegler and the Future of Education in a Digitized World", in P. Smeyers (ed.), *Springer International Handbook of Philosophy of Education*, Berlin-New York: Springer, pp. 417-428.

Finito di stampare
nel mese di giugno 2019
da Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)