



Childhood & philosophy

ISSN: 2525-5061

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Roversi, Valentina; Cavallo, Alessandra; Aontage, Daniel Barenco Mello
Creare i sensi della terra: il respiro *naturale* della comunità di indagine
Childhood & philosophy, vol. 18, e66131, 2022, January-December
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: <https://doi.org/10.12957/childphil.2022.66131>

Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512072276021>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's webpage in redalyc.org

UABM
redalyc.org

Scientific Information System Redalyc
Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and
Portugal

Project academic non-profit, developed under the open access initiative

creare i sensi della terra: il respiro *naturale* della comunità di indagine

valentina roversi¹

università degli studi di padova, padova, italy

0000-0002-5987-2124

alessandra cavallo²

università degli studi di padova, padova, italy

0000-0003-0707-0629

daniel barenco mello contage³

universidade do estado do rio de janeiro, rio de janeiro uerj, brasil

0000-0001-7900-1732

abstract

La terra è l'immagine archetipica dell'origine dell'umanità, ma nel corso della storia della cultura occidentale ha lasciato spazio ad altre allegorie più celesti. L'*illuminazione* come paradigma della conoscenza si è consolidata nel pensiero filosofico occidentale in modo molto convincente, per la produzione di significati. Attraverso questa rilettura della prima metafisica greca, il pensiero si è allontanato gradualmente dalla sua *materialità*, dalla sua umanità, dalla possibilità di ammirare il mondo concreto, avvicinandosi sempre più alla necessità di creare oggetti astratti, che, come limiti etici, politici, estetici ed epistemologici, ritroviamo nelle nostre vite. La visibilità sembra essere alla base di un habitus mentale occidentale: il riconoscimento, l'ufficialità, la legittimità o la certezza sono segni visibili con cui confrontare e convalidare le proprie esperienze. La terra, in quanto elemento meno trasparente, con maggiore capacità di nascondere, nascondere, crittografare, rappresenta però un'immagine che meglio si adatta al piano di discussione proposto in questo testo. Il rapporto con la realtà, in termini di visibilità e invisibilità, richiede una nuova percezione del mondo: la struttura che lo sottende non assume più un livello trascendente, ma viene intesa come un piano di immanenza, in cui il significato è interiore, prodotto da composizioni; un amalgama di reti che si intrecciano in un impercettibile, invisibile, piano sotterraneo. Questa che qui si propone non è una prospettiva verticale, ma orizzontale come il suolo. È a partire da questo pensiero terreno che si vuole riflettere su ciò che accade all'interno della filosofia e nell'infanzia; nella filosofia con l'infanzia e nell'infanzia della filosofia. Nel presente tentativo di *eco-sofia* dell'educazione, il piano di discussione richiede di allontanarsi dalle immagini guida con le quali solitamente si impara a direzionare la ricerca. L'intento della seguente indagine è cercare un altro tipo di mappa: una sorta di cartografia sotterranea, che presta attenzione non a ciò che ci è dato di vedere, che ha nomi e categorie ben definite, ma a ciò che è nascosto e risiede su di un piano terreno, fangoso, indistinguibile e assolutamente vivo. Si prenderanno in esame, secondo il modello lipmaniano della Philosophy for Children, i processi sotterranei e rizomatici della comunità d'indagine, comparandoli ad altri movimenti collettivi che caratterizzano le comunità vegetali delle piante che abitano il mondo naturale. Infine verranno illustrati tre concetti che si ritengono rilevanti per sfuggire ai limiti rintracciati in alcune posture pedagogiche contemporanee, suggerendo altre strade nel rapporto tra filosofia, infanzia ed educazione: *reciprocità, passività ed invisibilità*.

parole chiave: philosophy for children; natura; reciprocità; passività; invisibilità.

¹ E-mail: roversivalentina@yahoo.it

² E-mail: alessandra.cavallo@unipd.it

³ E-mail: danielgaivota@yahoo.com.br

creating the senses of the earth: the *natural* breath of the community of inquiry

abstract

The earth is the archetypal image of the origin of humanity, but throughout the history of Western culture it has given way to other, more heavenly allegories. *Enlightenment* as a paradigm of knowledge consolidated itself in Western philosophical thought in a very convincing way as a production of meanings. Through this rereading of the first Greek metaphysics, thought gradually distanced itself from its *materiality*, from its humanity, from the possibility of admiring the concrete world, getting closer and closer to the need to create abstract objects, which, as ethical limits, political, aesthetic and epistemological, we end up meeting again in our lives. Visibility seems to be the basis of a Western mental habitus: recognition, officiality, legitimacy and certainty become visible signs with which we compare and validate our own experiences. The earth, as a less transparent element, with greater ability to hide, occult, encrypt represents, however, an image that is better suited to the discussion plan proposed in this text. The relationship with reality, in terms of visibility and invisibility, requires a new perception of the world: the underlying structure no longer assumes a transcendent level, but is understood as a plane of immanence, in which meaning is interior, produced by compositions; an amalgam of networks that intertwine in an imperceptible, invisible underground plane. What we propose here is not a vertical perspective, but a horizontal one like the ground. It is from this earthly thought that we want to reflect on what happens in philosophy and childhood; in philosophy with childhood and in the childhood of philosophy. In the present attempt of an *ecophilosophy* of education, the discussion plan requires a deviation from the guiding images with which we learn to do research. The intention of the following investigation is to look for another type of map: a kind of subterranean cartography, which pays attention not to what we can see, which has well-defined names and categories, but to what is hidden and inhabits a plane that is muddy, earthly, indistinguishable and absolutely alive. According to the Lipmanian model of Philosophy for Children, the subterranean and rhizomatic processes of the research community will be examined, comparing them to other collective movements that characterize the vegetable communities of plants that inhabit the natural world. Finally, three concepts considered relevant to escape the limits found in some contemporary pedagogical postures will be illustrated, suggesting other paths in the relationship between philosophy, childhood and education: *reciprocity, passivity and invisibility*.

keywords: philosophy for children; nature; reciprocity; passivity; invisibility.

criar os sentidos da terra: o respiro *natural* da comunidade de investigação

resumo

A terra é a imagem arquetípica da origem da humanidade, mas ao longo da história da cultura ocidental deu lugar a outras alegorias mais celestiais. A *Iluminação* como paradigma do conhecimento se consolidou no pensamento filosófico ocidental de forma bastante convincente como produção de sentidos. Por meio dessa releitura da primeira metafísica grega, o pensamento foi se distanciando gradativamente de sua *materialidade*, de sua humanidade, da possibilidade de admirar o mundo concreto, aproximando-se cada vez mais da necessidade de criar objetos abstratos, que, como limites éticos, políticos, estéticos e epistemológicos, acabamos reencontrando em nossas vidas. A visibilidade parece ser a base de um habitus mental ocidental: reconhecimento, oficialidade, legitimidade e certeza tornam-se sinais visíveis com os quais comparar e validar as próprias experiências. A terra, como elemento menos transparente, com maior capacidade

de ocultar, ocultar, criptografar, representa entretanto uma imagem mais adequada ao plano de discussão que se propõe neste texto. A relação com a realidade, em termos de visibilidade e invisibilidade, exige uma nova percepção do mundo: a estrutura subjacente já não assume um nível transcendente, mas é entendida como um plano de imanência, em que o sentido é interior, produzido por composições; um amálgama de redes que se entrelaçam em um plano subterrâneo imperceptível, invisível. O que propomos aqui não é uma perspectiva vertical, mas horizontal como o solo. É a partir desse pensamento terreno que queremos refletir sobre o que acontece na filosofia e na infância; na filosofia com a infância e na infância da filosofia. Na presente tentativa de uma *ecofilosofia* da educação, o plano de discussão exige um afastamento das imagens norteadoras com as quais aprendemos a orientar a pesquisa. A intenção da seguinte investigação é procurar outro tipo de mapa: uma espécie de cartografia subterrânea, que presta atenção não ao que nos é dado ver, que tem nomes e categorias bem definidas, mas ao que está oculto e habita um plano terreno, lamacento, indistinguível e absolutamente vivo. De acordo com o modelo lipmaniano de Filosofia para Crianças, serão examinados os processos subterrâneos e rizomáticos da comunidade de pesquisa, comparando-os a outros movimentos coletivos que caracterizam as comunidades vegetais das plantas que habitam o mundo natural. Por fim, serão ilustrados três conceitos considerados relevantes para escapar dos limites encontrados em algumas posturas pedagógicas contemporâneas, sugerindo outros caminhos na relação entre filosofia, infância e educação: *reciprocidade, passividade e invisibilidade*.

palavras-chave: filosofia para crianças; natureza; reciprocidade; passividade; invisibilidade.

creare i sensi della terra: il respiro *naturale* della comunità di indagine

*Chi accetta i valori trascendenti abita un mondo dietro il mondo.
Crede che ci sia qualcosa oltre il mondo corporeo
e disprezza la terra e il corpo come se fossero falsi.
Non ficcare più la testa nella sabbia delle cose del cielo,
bensì portarla liberamente,
una testa terrena,
che crea il senso della terra.*

Di coloro che abitano un mondo dietro il mondo
F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*

introduzione

Zarathustra grida, supplica coloro che lo ascoltano di discendere dai mondi celesti e di tornare alla terra, affinché l'individuo vi faccia ritorno: la terra rappresenta ciò di cui essi sono fatti. Numerose mitologie di sapienza millenaria lo attestano: è dalla terra, dall'argilla che prende vita l'essere umano. Anche la mitologia ebraica lo ricorda ("finché non torni alla terra, perché da essa sei stato tratto; poiché polvere sei e polvere ritornerai" Bibbia, Genesi, 3, 14-19) e nella mitologia greca è Gaia che dà origine a tutti gli dei, che compongono il Pantheon più vicino all'umano (gli dei, in contrapposizione ai titani). Epimeteo genera l'umano con l'argilla; lanciando una manciata di sabbia; Obatala dà origine al mondo, secondo la tradizione degli Yoruba. Per non parlare della cosmologia cabalistica, organizzata attorno al concetto di *albero della vita*. La terra è l'immagine archetipica dell'origine dell'umanità, ma nel corso della storia della cultura occidentale ha progressivamente lasciato spazio ad altre allegorie più celesti. Il superiore, chiaro, irraggiungibile è l'oggetto del sapere illuminato. L'*illuminazione* come paradigma della conoscenza – portando con sé la verità, la logica, il trascendente e l'idealismo – si è consolidata nel pensiero filosofico occidentale in modo molto convincente, per la produzione di significati e di desideri. Attraverso questa rilettura della prima metafisica greca, il pensiero si è allontanato gradualmente dalla sua *materialità*, dalla sua umanità, dalla possibilità di ammirare il mondo concreto, avvicinandosi sempre più alla necessità di creare oggetti astratti, che, come limiti etici, politici, estetici ed epistemologici, ritroviamo nelle

nostre vite. *Portare una testa terrena*, come suggerisce Zarathustra, significa, invece, prendere la materialità come propria via, scegliere di studiare con le mani piuttosto che con gli occhi.

La visibilità sembra essere alla base di un certo habitus mentale occidentale: è attraverso la “produzione di visibilità” – attraverso il riconoscimento, l'ufficialità, la legittimità o la certezza – che il pensare prende le distanze dagli effetti della sua concreta materialità, al punto che non si è più in grado di affrontare i fenomeni senza un faro trascendentale, un segno visibile con cui confrontare e convalidare le proprie esperienze. La Terra, in quanto elemento meno trasparente, avendo maggior capacità di nascondere, occultare, crittografare (non a caso si scavano le cripte), rappresenta l'immagine perfetta del piano di discussione che si vuole proporre, nel seguente scritto. Il rapporto con la realtà, in termini di visibilità e invisibilità, richiede una nuova percezione del mondo: la struttura che lo sottende non assume più un livello trascendente, che *dà significato alla realtà* che percepiamo, ma viene intesa come un piano di immanenza, in cui il significato è interiore, prodotto da composizioni, da un amalgama di reti che si intrecciano in un impercettibile, invisibile, piano sotterraneo. A ben vedere, non si tratta di *comprensione* così come viene tradotto dalle lingue romanze (*comprehendēre* facendo prigioniero; *prehendere*, arrestando), né nel senso delle lingue germaniche di fermarsi o di mantenersi ad un livello inferiore (*under-stand* o *Verstehen*). Questa che qui si propone non è una prospettiva verticale, gerarchica, ma orizzontale come il suolo.

È a partire da questo pensiero terreno che si vuole riflettere su ciò che accade all'interno della filosofia e nell'infanzia; nella filosofia con l'infanzia e nell'infanzia della filosofia. Nel presente tentativo di *geo-filosofia* dell'educazione, il piano di discussione richiede di allontanarsi dalle immagini guida, dalle mappe visibili e dai punti di riferimento con i quali solitamente si impara a direzionare la ricerca. L'intento della seguente indagine è cercare un altro tipo di mappa: una sorta di cartografia sotterranea, che presta attenzione non a ciò che ci è dato di vedere, che ha nomi e categorie ben definite, ma a ciò che è nascosto e risiede su di un piano terreno, fangoso, indistinguibile e assolutamente vivo. Il mondo vegetale

anima davvero l'interesse di questa proposta: sia per il fatto che le piante sono esseri terreni, sia per le questioni che una tale forma di vita genera quando ri-pensa alle classiche categorie di comprensione e definizione di cosa sia la vita stessa.

La potenza del filosofare risiede, a volte, in quel movimento di pensiero che gioca con i fili di una stessa trama, intrecciando tra loro concetti, idee e piani di discussione. Se si volesse tradurre in un'immagine tale processo, il mondo vegetale potrebbe offrire un valido suggerimento. Con ogni probabilità si avvicinerebbe ad un movimento che ricorda il funzionamento delle radici. Un movimento silenzioso, eppure esistente, che scorre costantemente sotto al terreno e che garantisce l'esistenza ed il benessere dell'organismo vegetale.

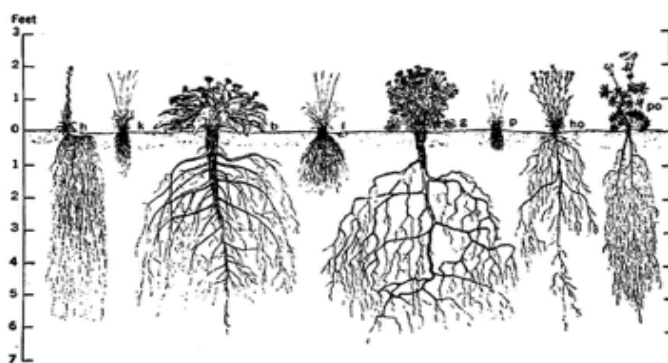


Fig. 1 Sistemi di radici a confronto

Le radici, così come il mondo vegetale ed il loro modo di creare relazioni, hanno ispirato questo saggio che nasce da un sentimento di vicinanza o se si preferisce di *philia* con quelle che nel linguaggio botanico vengono definite *comunità vegetali*. L'intento di questo scritto è riuscire ad individuare, se esistono, e indi ad illustrare in forme metaforiche i punti di convergenza (si ritengono i punti di divergenza altrettanto importanti, ma non verranno qui trattati) tra le due comunità prese in esame: *la comunità di indagine* e *la comunità vegetale*. Animato da un moto ludico, questo studio accoglie con ironia i "dubbi deliziosi" che la comparazione suggerisce e tenta di rispondere in forma maieutica alle questioni che chiedono ora non tanto di essere risolti, bensì piuttosto esplorati.

Partire per questa esplorazione, richiede per lo meno, il giusto equipaggiamento: anche se gli esperti di Philosophy for Children (P4C) sorrideranno leggendo (di nuovo!) le origini – o piuttosto i semi – dell’impianto metodologico che è oggi il loro oggetto di studio, ci prendiamo il rischio di ridondanza per enucleare brevemente gli aspetti del curriculum che portiamo con noi in questa missione. La P4C è un movimento educativo che affonda le sue *radici* (perché di radici si parlerà) negli anni '70 negli Stati Uniti, in una cornice pedagogica pragmatista declinata in direzione socio-costruttivista. A dar vita al curriculum metodologico è Matthew Lipman, filosofo, logico ed insegnante che concepisce il pensiero come *pensiero complesso*: esso è insieme critico, creativo e valoriale. Il cuore di questo metodo d’indagine è come lo definiva Dewey, l’ambiente contestuale o per dirlo con le parole di Lipman, la “*community of inquiry*”, tradotta correntemente come “comunità di ricerca”, ma che nell’economia di questo testo preferiamo intendere come “comunità di indagine”. Trasformare la classe in una comunità di ricerca/indagine significa superare la dimensione della conversazione e della discussione, per dar vita ad un vero e proprio *processo dialogico*, che possiede proprie norme procedurali ed una propria struttura (Lipman, 2003). Il legame tra comunità e ricerca, è noto: lo stesso Lipman ci ricorda che è grazie al contributo di G. Mead (1969) che possiamo «cogliere le profonde implicazioni educative che derivano dal fondere insieme [...] le due potenti nozioni indipendenti di ricerca e comunità» (Lipman, 2003, p.98). Che all’interno di una comunità di ricerca, avvenga qualcosa di molto simile ad un procedere in avanti, ad un movimento, lo ricorda invece Peirce quando illustra, con grande maestria, la differenza tra credenza, dubbio e ricerca. La ricerca – come ben evoca appunto il termine “indagine” – è l’impegno del navigare, laddove la credenza equivale a rimanere attraccati ad uno stesso porto ed il dubbio rappresenta l’essere pronti a salpare (Santi, 2006). Ricerca e movimento, rivelano il loro intrinseco legame anche nelle parole di Dewey, quando afferma che l’interesse per la problematizzazione è amore per il pensare e non ci si spinge lontano intellettualmente, se non si ama pensare (Dewey, 1968). L’andare lontano, il peregrinare, il navigare, l’errare (perché a volte nella ricerca si può incontrare

l'errore) lo spingersi lontano, sono movenze del ricercare e dell'indagine, come testimonia semanticamente in quest'ultima parola il suo dinamico prefisso. Lipman stesso, parla di movimento epistemico, quando utilizzando similitudini molto evocative prese dal mondo dello sport, evidenzia come nel pensiero si possano rintracciare non solo i movimenti, ma anche "l'esecuzione dei movimenti, che i filosofi definiscono 'atti mentali'" e le «abilità con cui i movimenti possono essere abilmente eseguiti» (Lipman, 2003, p. 166).

Ma si pone un problema: se la ricerca ed il procedere in movimento sembrano stringere tra loro un'alleanza, in che modo il mondo vegetale, che è stanziale, può venir connesso all'indagine qui presentata?

Il problema sembra essere la concezione del movimento che viene utilizzata per riferirsi a questioni pedagogiche e filosofiche. Tradizionalmente, si è portati a pensare ad un'idea di movimento *estensivo*, quando entrambi i campi di studio si sviluppano con modalità prevalentemente *intensive*. Si cercherà di esplorare un ulteriore significato di movimento, basandosi sui concetti di intensità e di *vivibilità*. Quest'ultima sembra essere la parola che permetterà di avanzare nel sottosuolo di questa proposta, illustrando come il pensiero si renda sperimentabile e, in altri termini, vivibile. Da questa prospettiva si può considerare la filosofia una pratica non più ontologica, ma al contrario *ecologica*, nel senso che l'essere si esprime tramando nessi, attraversando ambienti e territori, abitando la realtà. Pensare filosoficamente, in termini di un'ecologia dei segni, significa essere attenti, disponibili, aperti alle forze e alle persone che esistono nel mondo e alle connessioni che questi intrecciano con noi stessi.

Verranno qui presentati tre concetti che si ritengono rilevanti per sfuggire ai limiti rintracciati in alcune posture pedagogiche contemporanee, suggerendo altre strade nel rapporto tra filosofia, infanzia ed educazione. *Reciprocità, passività ed invisibilità*.

vivente reciprocità

L'impossibilità delle piante di spostarsi dal luogo in cui sono nate, sembrerebbe porre una prima questione, per nulla secondaria ai fini della seguente

ricerca. Ma in quanto amanti del pensiero ed ancor più amanti dei problemi, in questa caratteristica delle società vegetali (stanzialità, impossibilità di muoversi) è racchiusa l'opportunità di immaginare, da un'altra prospettiva, cosa significa *essere in comunità*. Per sopravvivere, in assenza di spostamento, i sistemi vegetali, devono imparare a cooperare per trarre sostentamento e nutrimento, condividendo uno spazio vitale con altri membri della comunità: questa capacità di intessere relazioni vegetali e di connettersi ad altri organismi viventi (nota con il nome di simbiosi) è ciò che sancisce l'inizio della nostra *navigazione*, per dirla con Peirce. Per spiegare le complesse relazioni all'interno delle comunità vegetali, nel corso della storia e ancora oggi, si è soliti ricorrere alla nota legge darwiniana, spesso (ed erroneamente) definita come la legge del più forte. E non è difficile trasporre questa dinamica a livello dialogico, dove la polarizzazione su posizioni differenti si cristallizza a tal punto da condurre ad uno scontro, in cui la posizione in grado di sovrastare e schiacciare l'altra, viene decretata vincente, più forte. Ma semplificare la teoria dell'evoluzione, "una delle più elevate opere dell'ingegno umano" (Mancuso, 2019, p. 127), in questa famosa versione di una presunta legge naturale appare riduttivo, se non banale. Le relazioni vegetali, sembrano tutt'altro che semplici: al loro interno si muovono forze diverse e complesse e non tutte trovano spiegazione nella legge del più forte. Per approfondire tale concetto agli inizi del '900, il filosofo e scienziato russo Pëtr Alekseevič Kropotkin, cercò di chiarire le dinamiche relazionali del mondo naturale ed animale, ridefinendo la classica immagine del pesce più grande che mangia il pesce più piccolo (Mancuso, 2019). Nel 1902 vide le stampe il suo saggio, dal titolo *Il mutuo appoggio come fattore dell'evoluzione*: la teoria sostenuta dal filosofo russo screditava la visione riduttiva e semplicistica della teoria evolutiva di Darwin, offrendo una nuova lettura delle relazioni naturali nelle comunità vegetali. Kropotkin evidenziò, infatti, che non era la competizione (ovvero la legge del migliore, del più forte) la capacità in grado di condurre una specie al successo evolutivo, ma un rapporto di *mutual aid* (mutuo appoggio/sostegno). In altri termini le relazioni che si creano in una comunità vegetale, non sono relazioni di sopraffazione o di prevaricazione (il forte sopravvive al debole) ma di cooperazione e di sostegno reciproco. A tal proposito è

rilevante notare cosa scrive il filosofo austriaco Martin Buber sul dialogo; egli lo descrive come un discorso dove “ciascuno dei partecipanti intende l’altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge loro con *l’intenzione di far nascere una vivente reciprocità*” (Buber, 1997, p. 205).

S’immagini, ora, questa **vivente reciprocità** come una relazione di corrispondenza, sia all’interno delle strutture vegetali che nelle relazioni tra i partecipanti di una comunità di ricerca. Il muto appoggio di cui parla Kropotkin, non appare così distante da quelle dinamiche di relazione che prendono vita durante il dialogo di comunità. Secondo il filosofo russo, il reciproco appoggio è una capacità intrinseca alle comunità vegetali ed è riscontrabile all’interno dei sistemi naturali: è l’elemento cooperativo e di tensione verso l’altro (sia esso un membro della comunità di ricerca o un vegetale). Ma non è tanto questo aspetto, quello sul quale si vuole porre l’accento: l’esperienza di comunità di ricerca comporta inevitabilmente la possibilità di giungere insieme e di cooperare nella formulazione di giudizi, nello stabilire presupposti o criteri di valutazione (Santi, 2006). È ciò che ne deriva dalle relazioni vegetali di mutuo appoggio, a rivelarsi interessante per la comparazione qui proposta. L’appoggio ed il sostegno reciproco nelle società vegetali, nasce dalla spinta a trovare soluzioni in spazi vitali disagiati o problematici, in altri termini ha come scopo il raggiungimento di un più alto grado di *vivibilità*. La vivibilità vegetale ed il raggiungimento di una miglior qualità del benessere delle piante sono indissolubilmente legati alla presenza di altri organismi vegetali, senza i quali, probabilmente, avrebbero meno possibilità di sopravvivere.

Nel caso della comunità di ricerca/indagine quali orizzonti apre il concetto di vivibilità? Se prendiamo in esame la competizione e la cooperazione e le confrontiamo tra loro per stabilire quale rapporto è migliore per i sistemi vegetali e naturali, la risposta non appare così immediata. Sono gli stessi esempi tratti dalla storia naturale a raccontare che la capacità del reciproco appoggio, ha una potenza generatrice superiore (Mancuso, 2019). Suggestivo l’esempio fornito dal botanico italiano Stefano Mancuso, per evidenziare come le relazioni vegetali conducono a conseguenze inaspettate, che portano alla fioritura della vita, intesa come *bíos*. I

licheni, sono organismi che derivano dall'associazione di due individui: un'alga ed un fungo. Sono comunemente quelle macchie di color arancione e bruno, che crescono su pareti come rocce, muri, monumenti. Ciò che è sensazionale è il prodotto della loro relazione vegetale: hanno creato una nuova specie, con un nome proprio e con caratteristiche del tutto diverse da quelle che possedevano i due organismi prima di entrare in connessione. L'essere insieme, l'aver stretto tra loro una rete di connessioni, non solo ha garantito una migliore sopravvivenza, ma ha dato vita a nuove capacità di cui prima erano sprovvisti. La relazione ha quindi generato diverse modalità di stare nel mondo e di posizionarsi nello stesso (ne è un esempio il fatto che i licheni, grazie al sodalizio tra alga e fungo, resistano alle condizioni più impensabili). Le parole di Mancuso, possono offrire una prima traccia d'indagine; ma c'è di più. Il botanico fiorentino ci ricorda che è proprio grazie alla cooperazione che si è approdati a risultati che altrimenti non sarebbero mai stati raggiunti (Mancuso, 2019). Ebbene, l'eco di queste riflessioni lo si può rintracciare anche quando Lipman, accenna alla potenza della condivisione e del cooperare, interrogandosi sulla comunità di ricerca che indaga: essa appare un'esperienza di pratica condivisa e di apprendimento comune, che si serve del *dia-logos* (Lipman, 2003).

Laddove il prefisso greco *dia* che unisce all'atto del separare quello di connettere e mettere insieme - se tradotto in un'ottica di ricerca filosofica, invita a non attraversare in solitudine quel logos, ma ad avanzare insieme verso la costruzione di nuovi significati, perché il vero **potere generativo dell'essere in comunità** risiede nel poter trarre vantaggio dalle esperienze di pensiero, conoscenza e apprendimento degli altri partecipanti. L'essere in relazione, incoraggia un pensare insieme (pensiero distributivo, Lipman, 2003), inteso come una capacità di cognizione condivisa. E a ben vedere, è esattamente questo il tipo di *generatività* che immagina il filosofo russo, quando pensa al *mutual aid*. La vivibilità vegetale, traslata nel contesto comunitario di ricerca e di indagine, diventa allora un nuovo grado o piano del pensare, più generativo e fiorente del precedente, che produce nuova linfa vitale al movimento del pensiero. In altri termini la potenza dell'essere in comunità di ricerca, risiede nella possibilità di dar vita ad un nuovo piano di

pensabilità della domanda, del problema, prima ancora che della risposta. Anche se è lo stesso Lipman a ricordarci che la comunità di ricerca genera un prodotto, va notato come accanto a ciò che egli definisce “approdo” o “giudizio” vengano aggiunti i termini come parziale o provvisorio, a sottolinearne la natura sempre in divenire, mai definitiva del risultato del dialogare. Un dialogo che si fa filosofico, non perché ci si direzioni verso la conclusione, ma perché, come afferma Irene De Puig in un saggio dedicato all’educazione ambientale, “concetti astratti e basilari, vengono accolti e presi in considerazione nella riflessione, anziché essere semplicemente ignorati o dati per scontati” (Santi, 2005, p. 147).

I legami ecologici e naturali sopra descritti, invitano ad una riflessione: l’essere in relazione in un contesto comunitario (vegetale o di ricerca) permette di scatenare un potere generativo che nel caso delle comunità di Philosophy for Children conduce ad una dimensione del pensare che non è mai un pensare da soli, ma potremmo definirlo un *co-pensare*, laddove il prefisso *co* ci riporta all’idea di: comunità, condivisione e conoscenza. Una comunità che, secondo Lipman, non è gerarchica e verticistica laddove vi è un depositario unico del sapere, ma assomiglia di più al tipo di comunità delle piante: una comunità diffusa e decentralizzata, in grado di scambiare informazioni (Mancuso, 2019). La botanica ed il dialogo in comunità sembrano convergere su alcuni punti fermi: 1) l’essere in relazione comporta un miglioramento rispetto ad una condizione iniziale di partenza; 2) creare comunità produce effetti più vantaggiosi per la risoluzione di problemi; 3) la rete creata dalla comunità è generativa e fiorente, ovvero genera nuove risorse ed opportunità. Scopo di questo articolo non è rendere evidente la sovrapposizione speculare tra le due comunità, piuttosto è quello di osservare con uno sguardo di meraviglia (tipico della filosofia) il mondo natural-vegetale, ispirandosi ad esso per assumere una nuova posizione rispetto al significato autentico dei concetti appresi. Le comunità vegetali ci offrono anche un esempio di come stare insieme: sviluppare strutture virtuose ed organizzazioni distribuite, atte a promuovere maggior flessibilità/plasticità e fluidità per affrontare un ambiente che si presenta in continuo cambiamento (Mancuso, 2017). Grazie alla P4C, si è iniziato ad apprezzare questa “rete di diffusione”, intesa come una partecipazione

ad un modo di indagare più che a un metodo di indagine non gerarchico, in cui sia i partecipanti che il facilitatore si muovono sullo stesso piano, eliminando la possibilità di affidare a pochi il compito di decidere la strada da intraprendere per tutti, senza averne prima co-costruito e condiviso i criteri di scelta.

La *philia* di cui si parlava all'inizio, non è soltanto una vicinanza fisica al mondo naturale (ci si sente vicini perché presente nei nostri giardini, parchi o case) ma è piuttosto una *tensione verso*, accompagnata dalla spinta propulsiva erotica, intesa in termini di desiderio: il desiderio che queste due comunità (di ricerca e vegetale) si incontrino e si connettano. Tale speranza è ormai realtà concreta: la P4C sta esplorando nuovi ambienti e contesti, andando incontro a queste comunità vegetali. Si aprono le porte delle aule nelle scuole di ogni genere e grado verso giardini, orti e luoghi verdi. Il dialogo si sta aprendo al *fuori*, per approdare in natura, laddove bambine e bambini si interrogano a partire da un vasto testo stimolo: la Natura. Significative le esperienze di comunità nel bosco realizzate in simpatia con questa aspirazione e ispirazione in Italia, che grazie al progetto pilota promosso dall'Istituto Comprensivo Rovigo 3 e con il sostegno della Fondazione Banca del Monte (RO), hanno dato vita a rinnovati progetti educativi e formativi il cui scopo è promuovere ed implementare le pratiche di educazione naturale, oltre che trasmettere l'importanza di tutelare le aree naturali della città. La proposta della P4C ha trovato spazio in queste progettualità rendendo evidente quanto il prendersi cura degli ambienti naturali non sia solo frutto di una sensibilità ecologica in un senso più classico di conservazione ambientale, ma rappresenta l'opportunità autentica di dar vita ad una rete tra comunità, per generare nuova *vivibilità*. Cioè un'ecologia dei sensi o se si preferisce, un'esperienza eco-sofica.

Pensare alla possibilità di una filosofia che si realizzi come ecologia, significa comprenderla non come un modo di intendere gli oggetti del mondo in un rapporto gerarchico, ma considerarli in un processo del pensiero che li raccoglie insieme in un *oikos*, uno spazio in grado di permettere tutti gli sviluppi territoriali, che custodisce le relazioni di scambio tra i diversi partecipanti (il bambino, l'orto, l'insegnante, la scuola) in una visione orizzontale, senza senso celeste che definisce e sancisce queste relazioni di vicinato. In sostanza, studiare questo *spazio* non è

diverso dallo studiare tutte le relazioni che lo popolano (compresi noi stessi, che vi apparteniamo). Tale sforzo può essere sorretto solamente da questo amore, da questa *philia*, da questo tendere verso. Ciò significa, in controtendenza rispetto ai grandi progetti mediatizzati di educazione “innovativa”, muoversi sempre meno verso metodologie attive, produttive e sempre più verso il fuori di sé e verso il mondo. Ed ecco apparire il secondo termine caro alla seguente indagine: nel tendere verso la promozione di una pratica filosofica sempre più appassionata, con lo sguardo rivolto verso il fuori, prende vita l'esercizio del *pathos* – ossia della *passività*.

vivente passività

In un contesto in cui i movimenti educativi “innovativi” compaiono nella disputa di significati, che definiscono l'ambito didattico, pedagogico e filosofico dell'educazione, l'idea di attività (come nelle “metodologie attive”, “protagonismo giovanile”, “self learning”, ecc.) diventa quasi un imperativo, simbolo del progresso, in contrapposizione alla scuola “tradizionale”, dove lo studente riceve “passivamente” il contenuto. Non si difenderà l'educazione bancaria che Freire (1970) indica e a cui si oppone, ma si porrà l'attenzione sul significato che un simile tema può portare e si sosterrà un po' più a lungo, un po' più lentamente, come le piante, su questo concetto. La scuola non è un'invenzione recente. La forma scolastica emerge all'interno di una disputa politica contemporanea all'invenzione della scrittura ad Atene, dove, da un lato, filosofi come Platone difendevano l'idea di un maestro come qualcuno che avesse la *conoscenza* come virtù, come qualcuno che potesse dirigere ed illuminare il cammino dei più giovani verso la verità ed il bene; d'altra parte, retori come Isocrate difendevano un'idea di educazione come *esercizio*, poiché per loro la verità era un'astrazione impossibile da raggiungere dagli esseri umani (Poulakos, Depew, 2004). In questa disputa, ha preso vita l'idea di uno spazio in cui narrativa e discorso potessero essere svincolati dalla loro funzione oggettiva, attiva, ufficiale (cioè dell'agora, dai forum), dove tali abilità e competenze potessero essere verificate in un luogo sicuro, *libero* da aspettative

sociali. Questo *tempo libero* (in greco: *skolé*) è stata la prima formulazione della scuola.

In altre parole, la scuola originaria era uno spazio (o anche: un tempo) in cui si poteva esercitare l'errore. Dove non importava davvero cosa facevano gli studenti con quella conoscenza in *seguito*, e dove non importava nemmeno dove fossero stati *prima* questi studenti. Uno spazio dove il mondo può essere esplorato senza il peso della sua fattibilità o utilità, dove la realtà può essere ammirata, osservata, vissuta. La scuola è molto cambiata ed è stata pesantemente attrezzata nel corso dei secoli in cui è stata catturata dalle macchine del potere, ma è innegabile che anche oggi il più grande pregio della scuola è garantire che tutti i bambini, indipendentemente dal loro contesto culturale, politico, economico, possano prendersi cura di se stessi e delle cose inutili; possano avere tempo libero dalle aspettative dei genitori, della società e del mercato per occuparsi delle arti, delle scienze, della letteratura, del proprio corpo, delle proprie relazioni e della filosofia – attività tradizionalmente riservate a coloro che non avevano la necessità di lavorare (in altri termini che non avevano bisogno di “essere attivi”). Dalla prospettiva di un’eco-sofia, la scuola e l’educazione scolastica vengono intese come attività di meraviglia, di ammirazione della realtà, di innamoramento del mondo, e tale stato può venir coltivato solo come *pathos*, in modo passivo, passionale, appassionato. E crediamo che la P4C contribuisca a tale movimento: non (solo) per sviluppare competenze specifiche che possano generare determinati risultati pratici e misurabili, ma principalmente (proprio come numerose piante ed esseri vegetali) per generare bellezza ed attenzione alla bellezza: in altri termini fiorire.

Quindi, più importante del *risultato, dell'esito* della pratica filosofica, sembra essere l’apertura alla possibilità botanica della comunità di ricerca filosofica di concedere tempo all’attenzione. Un tempo morbido di piacevole coinvolgimento in un gioco del pensiero che non sia spasmodico, duro ed esasperato, ma espansivo e per questo capace di cogliere vari aspetti di una situazione, di avere una visione più complessiva e globale. L’attività filosofica così intesa non potrà essere catturata da meccanismi capitalistici che impongono un’utilità a tutti gli oggetti. La filosofia per e con i bambini è essenzialmente una pratica scolastica di esercizio del

desiderio di scoprirsi e di scoprire. Come sottolineano da Masschelein e Simons (2013), la scuola è stata sin dal suo inizio, la breccia in un sistema completamente utilitaristico, lo spazio capace di consentire a bambine e bambini di tutte le classi ed origini sociali, di occupare dimensioni libere da pressioni familiari e sociali. L'incontro tra natura, comunità di ricerca e scuola rappresenta l'opportunità concreta di estendere universalmente il privilegio di svolgere attività non produttive, di piacevolissima inutilità. Non bisogna assolutamente confondere l'esercizio della passività con l'immobilità o l'assenza di movimento. Prendiamo di nuovo ad esempio le piante, radicate nel terreno, apparentemente immobili, ma la cui superficie rimane costantemente e completamente sensibile. La pianta è un essere *tattile*. Inoltre, sembra che la sensibilità delle piante operi a livello *aptico*, in contrapposizione a una percezione *ottica* della realtà (Kastrup, 2015). Nella percezione ottica esiste una gerarchia tra figura e sfondo, che consente lo sviluppo della dicotomia tra soggetto e oggetto ed infine lo sviluppo della rappresentazione come modo di intendere la realtà. La percezione aptica, al contrario, intende le percezioni fianco a fianco, sullo stesso piano.

Deleuze mette in evidenza il legame tra percezione aptica e movimenti intensivi. Proponendo un'espansione, ma anche un'innegabile biforcazione della nozione di percezione aptica: afferma che questa è più vicina all'esplorazione del mondo da parte di un'ameba che allo spostamento di un corpo nello spazio. Il movimento dell'ameba è governato da sensazioni dirette, dall'azione di forze invisibili come pressione, stiramento, dilatazione, contrazione e ritmo. Non è il movimento che spiega la sensazione, ma piuttosto è l'elasticità della sensazione che spiega il movimento. La qualità speciale della percezione aptica è che dà accesso ad un'esperienza diretta, senza passare attraverso la rappresentazione. (Kastrup, 2015, p. 78)

Pensare in questo modo significa portare l'argomento precedente su un altro livello: non solo la P4C permette e sviluppa una sensibilità, ma anche sviluppa una sensibilità aptica, un *tatto cieco*, che non mira ad un punto specifico o che inquadra e sistematizza elementi in categorie. La sensibilità sviluppata dai bambini filosofi è la sensibilità delle radici: si diffonde sul piano, si distende, fino a toccarsi e può formare questa reciprocità vivente sotterranea, questo rizoma invisibile che non va inteso in termini di profondità o "essere più profondi", ma in un'ottica di maggior ampiezza e capillarità. In altre parole, questo esercizio filosofico aptico non è una

scalata trascendentale, che presuppone livelli di conoscenza più veri o migliori, ma un esercizio di immanenza (Deleuze, Guattari, 2012), di ampliamento del campo, di esplorazione dell'ignoto. Si tratta più di disegnare mappe che di cercare tesori (che alla fine non ci sono nemmeno).

Così, una comunità di indagine, come proposta da Lipman, si configura in una comunità di interesse, cioè in uno spazio-tempo in cui persone diverse, provenienti da contesti socio-economici diversi, popolati da riferimenti apparentemente incompatibili, si raccolgono attorno ad un oggetto comune non solo per indagarlo "attivamente", come se avessero bisogno di decifrarlo, capirlo, ma si chinano su di esso ed ammirano, si stupiscono, si lasciano attraversare collettivamente dalle forze e dai segni che quel problema emana. Non come coloro che si raccolgono attorno ad un oggetto sacro, intoccabile per attestare a se stessi che c'è qualcosa al di sopra di loro, qualcosa che non possono mai raggiungere, ma l'atteggiamento di ricerca di cui si sta parlando è più simile a coloro che si radunano su un pezzo di terra per profanarlo, vale a dire, renderlo banale, a portata di mano, per lavorare insieme ed ascoltare ciò che ha da dire, imparare la sua lingua, i suoi segni, osservare le sue tracce. Oppure come piante che si piegano insieme da una parte o dall'altra, assecondando gli stimoli che condividono e, così facendo, sviluppano una sensibilità affinata, frutto delle loro reciprocità; allo stesso modo questo tipo di assestamento corale avvicina l'inaspettato e l'immateriale alla comunità di ricerca filosofica che (come sostiene Santi) avrebbe potuto benissimo essere tradotta (dalla stessa autrice e traduttrice) come *comunità della meraviglia*.

Con tali suggestioni e riflessioni si è cercato di delineare le tracce del movimento vegetale, che dentro ad un'apparente immobilità, portano alla luce un altro tipo di dinamica: un viaggio immobile che si rivela importante per pensare al tipo di ritmo che si vuole assumere per il proprio passo nella ricerca educativa e nel ripensare alla filosofia e alla scuola a confronto con le continue minacce che i diversi accenni "innovativi" sull'educazione gettano sul futuro dell'educazione filosofica e popolare.

vivente invisibilità

Il terzo ed ultimo significato della metafora botanica, che qui si vuol far risuonare, ci riporta all'inizio del nostro testo: l'invisibilità delle piante. La maggior parte del mondo vegetale è etereo, così come il pensiero. Nel caso del pensiero, questa invisibilità si è costruita man mano che si consolidava il paradigma dell'illuminismo come modo di pensare occidentale. La verità, i dispositivi di legittimazione del discorso e le strutture di organizzazione e distribuzione del potere nelle società, come descrive Foucault, definiscono ciò che può o non può apparire:

[...]in ogni società, la produzione del discorso è allo stesso tempo controllata, selezionata, organizzata e distribuita da una serie di procedure la cui funzione è di evocarne poteri e pericoli, di dominare l'evento casuale, di evitarne la pesante e spaventosa materialità (Foucault, 1996, pp. 8-9).

Ciò ha reso il discorso – o forse è il caso di dire: il discorso *possibile* – visibile, in senso politico (le riflessioni sulla visibilità assumono proporzioni significative anche nella logica, nell'epistemologia, nell'estetica e soprattutto nella pedagogia). Solo attraverso una serie di meccanismi istituzionali la conoscenza può essere considerata vera, valida, sensata. È impossibile validare la parola se non attraverso queste procedure. Qualsiasi azione discorsiva, che non attraversi questa maglia di legittimazione, assume immediatamente il carattere di irrazionalità, follia, carenza di buon senso o assurdità. Nel seguente articolo, si vuole prestare attenzione alla modalità di funzionamento dei dispositivi di potere e ai processi di formalizzazione delle linee di visibilità e di enunciazione – in altri termini osservare da vicino le procedure che rendono gli oggetti visibili o invisibili, dicibili o indicibili, permettendo (o no) che scienze, generi letterari, gruppi di persone, stati di diritti o movimenti sociali siano visti e ascoltati. Cosa accade al resto non istituzionalizzato? Che possibilità hanno i generi, i gruppi, i saperi, i discorsi, le estetiche e i movimenti che *non sono soggetti* e che sono esclusi dai sistemi di legittimazione? In molti casi questi si adattano, trovano la loro redenzione in qualche processo illuminante e trovano la loro strada nel territorio del visibile. Ma le parole che restano marginali sono quelle da cui abbiamo molto da imparare. Così come organismi che vivono nell'ombra (funghi, licheni, alghe) sono

indispensabili alla creazione di una rete che vivifica nel sottosuolo e nutre la terra circostante, così queste forze che vivono nell'ombra, proibite, escluse o non riconosciute, potrebbero rivelarsi benefiche per ciò che è visibile. Quei vigori che non godono dell'apparizione e non rispondono alla struttura del visibile perché sfuggono e sono per loro natura, imprevedibili e incontrollabili. L'iniziativa di Lipman, in questo senso, è *radicale*.

Non perché sia audace, nel senso più comunque di tale termine, ma perché è un esercizio sotterraneo, che si muove come radici, nel sottosuolo della ricerca. Non si tratta di un curriculum atto a rendere visibili le parole dei bambini, ma di un esercizio della loro invisibilità, un'esplorazione della loro condizione nascosta, misteriosa, incontrollabile e non categorica. L'infanzia è generalmente e tradizionalmente vista (anche dalle scienze dell'educazione) come un periodo biologico, una fase cronologica della vita che dobbiamo superare – e lo facciamo presumibilmente attraverso l'educazione, che “ci prepara alla vita adulta”. Questo tipo di pensiero genera, oltre alla prospettiva trascendentale e all'eredità idealista, l'idea che dobbiamo educare i bambini a risolvere i problemi che creiamo, a riparare il mondo. Come sottolinea Arendt (1997), dobbiamo respingere le nozioni di educazione discendente dal progetto platonico – che, nel tentativo di creare una nuova realtà, un nuovo mondo, partendo dal presupposto che gli adulti non possono essere rieducati, educa i bambini ad adattarsi all'utopia. Arendt osserva che questa idea di costruzione del mondo considera l'educazione uno strumento di autoritarismo, che viola i soggetti coinvolti e non li rispetta come agenti o pensatori. Ma se intendiamo l'infanzia non nel suo carattere puramente cronologico, non come qualcosa in cui “manca qualcosa”, ma come una categoria di pensiero, ovvero come una forza non ristretta ai bambini, ma in essi incarnata, attraverso la quale possiamo imparare, allora stiamo iniziando a muoverci al pari delle radici, prediligendo una visione orizzontale e diffusa che si espande. L'infanzia come forza porta il superamento del tempo cronologico come un'imposizione, relazionandosi in modo intenso, gioioso, dirompente e fantasioso al mondo. Come afferma Kohan (2020, p. 11): «l'infanzia o *meninice* non è

l'attribuzione di un tempo quantitativo, del (poco) tempo vissuto, ma un attributo della qualità di una vita.»

La pretesa arroganza di una posizione che oggettivizza e rintraccia nell'infanzia un periodo transitorio da superare perché mancante è problematica non solo in senso etico, ma anche in senso politico. Riducendo il pensiero infantile ad una fase, ad un pensiero "da sviluppare", si crea una nuova forma di *epistemicidio*, una nuova minoranza politica che difficilmente può relazionarsi con le macrostrutture. Ed è per questo che in questo ultimo paragrafo lo sguardo è rivolto al potere dell'infanzia, intesa come condizione di esistenza di tutte le minoranze. Anche i bambini resistono, ma poiché difficilmente possono creare delle brecce nella mappa di forze del visibile (non possono ad esempio, come forze minoritarie di razza, genere e cultura, scrivere un articolo ed inviarlo ad una rivista, pubblicare un libro o fare un film, poiché questi spazi sono limitati al discorso degli adulti), la loro azione è essenzialmente e necessariamente un agire in modo *invisibile*.

Come le radici, l'infanzia si diffonde nascosta attraverso i campi. L'infanzia non sopravvive giocando al gioco della legittimazione degli adulti: al contrario, l'infanzia ride, fugge, gioca, si nasconde, prende scorciatoie. Michel de Certeau (1998) chiama questo movimento clandestino: tattica. La tattica secondo l'autore è la portata del non potente: non sono tipi di strategie, ma la loro opposizione. Mentre le strategie hanno l'obiettivo finale di costruire un "proprio", le tattiche sono definite dall'assenza di un campo. Opera nel terreno che le è imposto, nel "territorio nemico", non avendo l'obiettivo di totalizzare, sconfiggere o vincere. Le tattiche sono modi per adattarsi all'ambiente e sfuggire ai dispositivi costruiti dalla struttura. Mentre le strategie puntano sul controllo della stabilizzazione e definizione dei territori per definire nuovi confini, le tattiche sfruttano i fallimenti delle strategie e scommettono sul movimento, l'imprevedibilità, l'improvvisazione, la collettività e l'occulto per trovare e sfruttare le fessure, le brecce, le spaccature, le fenditure. Sulle suggestioni di questa metafora, sarà allora curioso re-interpretare le movenze e l'agire dei bambini, rintracciando nelle loro posture tattiche di sopravvivenza e di sovversione; un modo di agire e di pensare infantile che

afferma la vita, che si diffonde, che costruisce comunità invisibili. Mentre cerchiamo di insegnare loro i modi migliori per pensare ed agire (come quando aiutiamo un pomodoro a crescere, attraverso impalcature di tutori e pali), i bambini hanno le proprie tattiche decisionali collettive, le proprie macchine concettuali e le proprie vie di fuga. Le loro radici si diffondono sotto ai nostri piedi, creando cunicoli, passaggi segreti, condotti. L'infanzia è astuta, agile, mobile e i suoi strumenti sono risate, immaginazione, gioco e coraggio.

Questa caratteristica botanica radicale (che ci permette di ricollocare il movimento delle piante non al posto dell'immobilità, ma in una velocità diversa) è ciò che anima il cuore di questo scritto ed è ciò che può vivificare nella pratica della filosofia con i bambini. La pratica della comunità di investigazione filosofica non è, come afferma Santi (2019), un "ambiente di apprendimento" dove gli studenti possono sviluppare le proprie capacità di guardare e pensare sempre più come adulti, ma un campo fertile e liscio, dove questa logica può fiorire, è una forma di semi-visibilità: si mette in gioco senza rinunciare ai suoi misteri. Il gioco di indagine filosofica proposto da Lipman e sviluppato da un'intera comunità di educatori e ricercatori – adulti e bambini – è, in fondo, come un giardino: un campo di confine tra visibile ed invisibile, tra aereo e sotterraneo; una superficie, dove queste forze infantili possono interagire con la realtà senza doversi adattare ad una struttura regolatrice, ma al contrario, in cui acquisiscono la capacità di allungare la mano e toccare, manipolare questa stessa struttura, provare i loro movimenti, non necessariamente veloci né lenti, ma nella loro vera intensità infantile.

Il *mondo radice* del pensiero infantile non è strutturato, mappato, organizzato come il mondo visibile del pensiero adulto. Le esperienze con i bambini, che hanno caratterizzato i progetti educativi e di ricerca promossi da chi ora vi sta scrivendo, hanno portato alla luce l'evidenza che l'indagine filosofica con i bambini non è un tentativo di sistematizzazione del pensiero. L'esercizio filosofico che prende vita in queste comunità di ricerca, è una pratica espansiva di intrecci imprevedibili. Non tanto di approfondimenti – che non è quello che fanno le radici, come mostra l'immagine presentata nella Fig.1 – quanto di diffusione. Al di sotto del piano

visibile, creano connessioni invisibili, proliferano selvaggiamente, per uscire dalla terra qua e là, un rigonfiamento, un nodo in cui inciampiamo, una buca in cui scivoliamo. Il valore di questo pensiero è quello che abbiamo cercato di *mostrare senza mostrarlo* nel corso di questo testo: evita, senza sforzo, la cattura trascendentale del pensiero. Il pensiero dell'infanzia (o l'infanzia del pensiero) rimane terreno, materiale, sotterraneo. Non può mai essere ufficializzato, sistematizzato, strutturato, ma questo è il suo potere: è meravigliosamente inafferrabile.

È in questa infanzia che si dovrebbe tentare di scoprire i segni di quello che è un vero modo di vivere filosofico: responsivo e responsabile, cioè non costruito sull'individualità o sulla competizione; passivo e appassionato, cioè attento al mondo e allo stupore che il mondo può portare; minore e inafferrabile, quindi essenzialmente libero.

references

- Arendt, H. (1997). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Bibbia, A. T. Genesi. In: *La Sacra Bibbia*. Curatore Conferenza Episcopale Italiana, Milano: Paoline Editoriale Libri, 2008.
- Buber, M. (1997). Dialogo. In: *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: Edizioni San Paolo. pp. 200-210.
- Certeau, M. (1998). *A Invenção do cotidiano*. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2012). *Mil Platoês: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34.
- Dewey, J. (1968). *La ricerca della certezza: studio del rapporto tra conoscenza e azione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fondazione Banca del Monte di Rovigo. *A scuola nel bosco*. n/d. Available: <<http://www.fondazionebancadelmonte.rovigo.it/a-scuola-nel-bosco/>>
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Kastrup, V. (2015). *O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira*, in Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 3o quadrimestre de 2015, v. 8, n. 3, pp.69-85.
- Kohan, W.; Fernandes, R. A. (2020). Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. In: *Educação e Pesquisa*, v. 46.
- Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*, Milano, Vita & Pensiero, pp.97-116; pp. 155-173; pp. 165-171.

- Mancuso, S. (2017). *Plant Revolution*. Milano: Giunti Editore. pp.139-176
- Mancuso, S. (2019). *La nazione delle piante*. Bari-Roma: Editori Laterza
- Masschelein, J; Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Mead, G. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti – Barbera.
- Ministero dell'istruzione. Available: <<https://www.icrovigo3.edu.it/>>
- Nidi & Scuole in Natura a Rovigo. Facebook. Available: <<https://www.facebook.com/pages/category/Interest/NidiScuole-in-Natura-a-Rovigo-2328149503885472/>>
- Nietzsche, F. (1991). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.
- Poulakos, T.; Depew, D.J. (2004). *Isocrates and civic education*. Texas: University of Texas Press.
- Radio Rovigo. *Bimbi svegli che vanno a scuola nel bosco e imparano dalla natura*. n/d. Available: <<https://www.radiorovigo.net/bimbi-svegli-che-vanno-a-scuola-nel-bosco-e-imparano-dalla-natura/>>
- Santi, M. (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori Editore. pp. 145-154; pp.181-192.
- Santi, M. (2006), *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore. pp. 55-84; pp. 85- 134.
- Schalau, Jeff. (2016). Understanding Plant Roots. In: *Backyard gardener*. University of Arizona Cooperative Extension, Yavapai County, March 9. Available: <<https://cals.arizona.edu/yavapai/anr/hort/byg/archive/understanding-plantroots.html>>

received in: 21.03.2022

approved in: 21.07.2022