



## FOCUS

### Margini di infanzia. Spazi eterotopici e pedagogia del cominciammento \*

#### Keren Ponzo

PhD Student in Advanced Theological Studies, Department of Religious Studies University of Vienna, a12227921@unet.univie.ac.at

#### Agnese Rosati

Associated Professor of General Pedagogy, Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education, University of Perugia, agnese.rosati@unipg.it

### Margins of childhood. Heterotopic spaces and the pedagogy of beginnings

#### Abstract

*This article proposes a philosophical-pedagogical reading of the margin as a heterotopic space within which childhood takes shape in the contemporary cultural fabric. Drawing on Foucaultian heterotopias, the margin is conceived as an 'other' space that sustains a relationship of normative suspension with the social order, making visible both the limits and the potentialities of educational dispositifs. Childhood emerges as a heterotopic figure: a liminal presence between recognition and governance that generates displacements and unexpected possibilities within the institutional order. This reading is interwoven with Manno's (1982, 1998) reflection on beginning — a mode of existence that introduces discontinuity where cultural order tends to reproduce itself. Margin and heterotopia, childhood and beginning, read together, allow us to approach the alterity of childhood as a critical resource for understanding the transformations of educational and social contexts.*

#### Keywords

Heterotopia, childhood, margin, educational dispositif, beginning

Il contributo propone una lettura filosofico-pedagogica del margine come spazio eterotopico entro cui l'infanzia prende forma nella trama culturale contemporanea. Attraverso le eterotopie foucaultiane, il margine viene pensato come spazio "altro" che intrattiene con l'ordine sociale un rapporto di sospensione delle norme, rendendo visibili limiti e potenzialità dei dispositivi educativi. L'infanzia emerge come figura eterotopica: presenza liminale tra riconoscimento e governo che produce scarti e possibilità inattese nell'ordine istituzionale. A questa lettura si intreccia la riflessione di Manno (1982, 1998) sul cominciammento, modo dell'esistere che introduce discontinuità là dove l'ordine culturale tende a riprodursi. Margine ed eterotopia, infanzia e cominciammento consentono di leggere l'alterità dell'infanzia come risorsa critica per comprendere le trasformazioni dei contesti educativi e sociali.

#### Parole chiave

Eterotopia, infanzia, margine, dispositivo educativo, cominciammento

\* Il presente articolo è frutto di un lavoro comune. Al fine di una corretta attribuzione, si precisa che Agnese Rosati è autrice dei paragrafi 3, 4 e 5; Keren Ponzo è autrice dei paragrafi 1 e 2.

## 1. Foucault e gli spazi altri: una grammatica del margine

Pensare il margine come luogo pedagogicamente rilevante significa anzitutto sottrarsi all'idea che esso coincida con la periferia del discorso educativo, uno spazio residuale in attesa di essere ricondotto all'interno di un ordine normativo già dato. Questo contributo muove da un'ipotesi differente: che il margine costituisca un luogo di produzione di senso pedagogico, una soglia capace di rivelare le tensioni strutturali che attraversano i contesti educativi contemporanei. La figura concettuale che consente di sviluppare questa ipotesi è quella foucaultiana di eterotopia, intesa come grammatica critica dello spazio sociale e, a partire da essa, come strumento per pensare la posizione dell'infanzia all'interno delle istituzioni educative.

La riflessione di Foucault sugli spazi altri prende forma in una conferenza tenuta al *Cercle d'études architecturales* di Parigi nel 1967, rimasta inedita per quasi vent'anni e pubblicata soltanto nel 1984 (Foucault, 2000). Nella diagnosi che apre quel testo, Foucault individua una trasformazione profonda nell'ordine dell'esperienza occidentale: il primato del tempo e della storia, che aveva caratterizzato il pensiero del XIX Secolo, ha ceduto il posto a una centralità dello spazio, della simultaneità, della giustapposizione. E se lo spazio è diventato la categoria attraverso cui si organizza la vita sociale, la critica dello spazio è critica culturale e politica. L'eterotopia si colloca esattamente in questo snodo: è il concetto che consente di analizzare come le istituzioni, in quanto spazi reali, rivelino le dinamiche di potere che le attraversano e aprano, al loro interno, possibilità di resistenza e ridefinizione del sapere (Ponzo, 2025).

Le eterotopie, nella definizione di Foucault, sono spazi reali e localizzabili che intrattengono con l'insieme degli altri spazi sociali un rapporto di sospensione, inversione o neutralizzazione (Foucault, 2000, p. 22). Diversamente dalle utopie, che sono luoghi senza luogo, proiezioni immaginarie di un ordine perfetto, le eterotopie esistono concretamente nella trama sociale, ma la eccedono o la distorcono in modo strutturale. Sono, in questo senso, contro-luoghi (*contre-espaces*): spazi che abitano l'ordine dominante riflettendolo criticamente, come uno specchio che restituisce un'immagine insieme fedele e alterata. Questo aspetto è centrale per la riflessione pedagogica: i contesti educativi possono essere letti come eterotopie nella misura in cui sono contemporaneamente interni all'ordine sociale che li istituisce e capaci di metterlo in questione, di renderlo visibile nella sua parzialità.

Foucault distingue le eterotopie di crisi, tipiche delle società tradizionali (spazi riservati agli individui in uno stato di rottura rispetto alle norme sociali, come gli adolescenti, le donne in gravidanza, gli anziani) dalle eterotopie di deviazione, proprie della modernità, in cui vengono collocati coloro il cui comportamento si discosta sistematicamente dalla norma: le cliniche psichiatriche, le prigioni, le case di cura. Questo spostamento da un modello di crisi a un modello di deviazione è già di per sé una chiave di lettura per pensare i luoghi destinati all'infanzia: storicamente oscillanti tra la protezione e la correzione, tra il riconoscimento di una specificità e il suo governo disciplinare. La scuola dell'infanzia funziona come configurazione eterotopica in senso proprio: un luogo in cui si sovrappongono e si contraddicono disposizioni spaziali distinte, producendo processi di soggettivazione ambivalenti, attraverso cui i bambini vengono simultaneamente costituiti come agenti autonomi e come apprendenti regolati (Andersson, Qvarsebo, 2025).

Due caratteristiche delle eterotopie assumono un peso particolare quando il concetto viene applicato ai contesti educativi. La prima è la capacità di giustapporre in un unico spazio reale logiche e temporalità che ordinariamente risulterebbero incompatibili: la classe scolastica, come il teatro o il giardino nella sua declinazione orientale evocata da Foucault, è un luogo che contiene simultaneamente discipline diverse, soggettività eterogenee, regole istituzionali e pratiche imprevedute. La seconda caratteristica riguarda ciò che Foucault chiama eterocronia: le eterotopie sono legate a tagli del tempo, a forme di sospensione o di intensificazione della temporalità ordinaria. La scuola dell'infanzia è uno spazio-tempo segregato rispetto al flusso del tempo adulto, costruito attorno a una concezione di essa come stagione della vita che richiede protezione e al tempo stesso progressivo avvicinamento alle forme dell'età matura. Questa segregazione temporale produce effetti ambivalenti: da un lato preserva spazi di crescita relativamente al riparo dalle pressioni del mondo adulto; dall'altro rischia di tradursi in una forma di sospensione del bambino come soggetto, di trattenimento in uno spazio-tempo che lo precede rispetto alla piena partecipazione alla vita comune.

Il sistema di apertura, sempre mediato da rituali, permessi, codici di accesso, e chiusura che regola le eterotopie, trova una traduzione diretta nelle pratiche selettive che caratterizzano le istituzioni educative. La scuola è formalmente aperta, ma di fatto organizzata attorno a codici culturali e pratiche linguistiche

che selezionano, spesso involontariamente, chi può accedervi con piena dignità e chi viene marginalizzato. Nelle istituzioni della prima infanzia le relazioni di potere operano attraverso lo spazio fisico, la distribuzione del tempo e la regolazione dei corpi: l'organizzazione degli ambienti, la disposizione dei mobili, la definizione degli orari sono dispositivi che producono specifiche soggettività infantili (Jobb, 2019). Il margine si produce all'interno dell'istituzione ogni volta che un bambino, con il proprio corpo, la propria voce, la propria resistenza, eccede i confini di ciò che essa è in grado di contenere e di nominare.

Applicata ai contesti educativi, la riflessione sull'eterotopia consente di spostare la domanda pedagogica: anziché interrogarsi su come integrare i soggetti che abitano i margini delle istituzioni, si tratta di chiedersi cosa rende visibile quella posizione di margine, quali dispositivi la producono, e quale conoscenza critica essa rende possibile. I luoghi dell'apprendimento sono spazi eterotopici in cui i bambini producono significati e relazioni in tensione con le norme istituzionali, agendo come cittadini creativi (Adlerstein-Grimberg, Bralic-Echeverría, 2021). È in questa tensione che il margine diventa pedagogicamente generativo: luogo in cui i confini dell'ordine educativo si fanno visibili, e in cui quella visibilità apre possibilità di trasformazione.

## 2. L'infanzia come figura eterotopica

Se la grammatica foucaultiana degli spazi altri offre una mappa concettuale per pensare il margine come luogo di tensione e di possibilità, è nell'applicazione di questa mappa all'infanzia che la riflessione acquista la sua specificità pedagogica. L'infanzia, nella cultura contemporanea, occupa una posizione strutturalmente eterotopica: è uno spazio reale, situato, vissuto da milioni di soggetti in carne e ossa, e al tempo stesso uno spazio «altro» rispetto all'ordine adulto, regolato da logiche e temporalità che non coincidono con quelle della normalità sociale dominante. Pensare l'infanzia come figura eterotopica significa assumere questa condizione di alterità come strutturalmente costitutiva, piuttosto che come un difetto transitorio da correggere nel corso dello sviluppo.

La posizione eterotopica dell'infanzia riflette una tensione che attraversa in profondità la cultura contemporanea: l'infanzia è lo spazio in cui si depositano le aspettative più cariche di investimento affettivo e ideologico, e al tempo stesso lo spazio in cui quelle aspettative vengono più sistematicamente eccedute dalla singolarità irriducibile di ogni bambino. In questo senso, l'infanzia funziona come una vera e propria eterotopia: è uno spazio che la società ha costruito per contenere, proteggere e formare i propri futuri cittadini, ma che è abitato da soggetti che eccedono, resistono e trasformano le forme che si sono loro destinate. Il bambino porta sempre un surplus rispetto alle attese: è un residuo che sfugge alla classificazione, un inizio che non si lascia pienamente programmare.

Questa duplicità è al cuore della grande tradizione pedagogica che ha pensato l'infanzia come un mondo a sé, dotato di logiche, linguaggi e sensibilità propri. Maria Montessori osservava come il bambino porti in sé *il segreto dell'infanzia*, una capacità di assorbimento attivo della realtà che l'adulto non riesce a decifrare attraverso le categorie consuete dell'insegnamento diretto (Montessori, 1992). Al di là della sua specifica elaborazione psicologica, questa intuizione tocca qualcosa di strutturalmente vero rispetto alla condizione eterotopica dell'infanzia: essa è uno spazio di apprendimento che produce sempre *un di più* irriducibile alle categorie dello sviluppo normativo. L'approccio montessoriano all'*educazione dilatatrice* rappresentava precisamente un tentativo di pensare questo eccesso come risorsa: come la manifestazione di una potenzialità che il compito dell'educazione è riconoscere e sostenere (Cives, 2008). La posizione eterotopica dell'infanzia si manifesta con particolare evidenza nei contesti istituzionali destinati alla sua cura e alla sua formazione. Il nido, la scuola dell'infanzia, la scuola primaria sono spazi costruiti per ospitare l'infanzia, che al tempo stesso la regolano, la classificano e la governano: spazi che riflettono, e contribuiscono a riprodurre, le concezioni dominanti di ciò che i bambini sono e di ciò che devono diventare.

I bambini, nei contesti educativi, abitano gli spazi istituzionali con una creatività e una lateralità che spesso eccedono le previsioni degli educatori, producendo continuamente *contre-espaces* informali, angoli nascosti, gioco non programmato, usi impreveduti degli ambienti, che si sottraggono all'ordine formale dell'istituzione (Adlerstein-Grimberg, Bralic-Echeverría, 2021; Jobb, 2019). Il bambino che trasforma il corridoio in un campo di gioco, che trova nell'angolo nascosto dell'aula un luogo di rifugio e di invenzione,

manifesta una logica eterotopica che abita strutturalmente l'esperienza infantile, ben al di là di ciò che le regole istituzionali riescono a prevedere o contenere.

La questione della cittadinanza infantile, del bambino come soggetto di diritti e di partecipazione, e non solo come destinatario di pratiche educative, è strettamente intrecciata con questa riflessione. Le eterotopie di cittadinanza sono spazi in cui si negoziano i confini tra inclusione ed esclusione, tra il *noi* e il *loro*, e in cui i soggetti marginalizzati trovano forme di agentività che altrimenti sarebbero loro precluse (Lashchuk, 2024): pensare i contesti educativi attraverso questa lente significa riconoscerli come arene in cui si giocano le stesse identità e le stesse possibilità di riconoscimento dei soggetti bambini, ben al di là delle sole competenze cognitive e abilità pratiche.

La posizione eterotopica dell'infanzia comporta anche una specifica ambivalenza temporale che richiama il principio foucaultiano delle eterocronie. L'infanzia è uno spazio-tempo che la cultura contemporanea tende a isolare dal flusso ordinario del tempo adulto, costruendo attorno ad essa un sistema di protezione e di regolazione dai paradossi evidenti. La categoria di *sviluppo*, che struttura tanto il discorso psicologico quanto quello pedagogico, riflette questa logica etero cronica, presupponendo un tempo lineare e progressivo in cui il bambino "deve" diventare un adulto, e colloca ogni scarto rispetto a questa traiettoria come un ritardo, una deviazione o un problema da correggere. Ed è esattamente questa linearità che l'eterotopia dell'infanzia continuamente mette in scacco: il bambino non percorre semplicemente un tempo che lo precede rispetto all'età adulta; abita un tempo proprio, con ritmi, discontinuità e ricominciamenti che il discorso dello sviluppo fatica a contenere senza residui.

L'infanzia, pensata come figura eterotopica, si configura come categoria critica che interroga i dispositivi culturali, istituzionali e simbolici attraverso i quali la cultura contemporanea costruisce e governa i bambini. Il margine che essa abita strutturalmente rivela la potenza inaugurale dell'infanzia, la sua capacità di produrre scarti rispetto all'ordine dato, di aprire, nel cuore stesso delle istituzioni, spazi di alterità che resistono alla normalizzazione, e conduce direttamente alla riflessione sul cominciamento come categoria pedagogica fondamentale.

### 3. Rileggere il margine per nuove prospettive di senso

Il riferimento a Foucault consente di ri-leggere il concetto di margine, laddove questo si pone come soglia fra ciò che è (in potenza) e quanto dovrà e potrà essere (in sviluppo e divenire).

Questa è stata la prospettiva, derivata dalla cultura greca classica, in cui una lunga eredità pedagogica ha collocato la categoria di infanzia, alla cui definizione hanno indubbiamente contribuito Comenio, Rousseau, Fröbel e Pestalozzi. Se questi pedagogisti hanno posto in risalto potenzialità e limiti dell'infanzia, attraverso immagini dal forte potere simbolico, hanno contribuito anche alla diffusione delle conoscenze sul bambino. Primavera dell'età di vita nelle parole di Comenio (1657), in contrasto all'inverno che la vecchiaia rappresenta; età di capricci e naturale debolezza per Rousseau (1762); momento di innocenza e purezza per Fröbel (1826); fase di curiosità, gioia e produzione in Pestalozzi (1827), *padre dell'uomo* per Maria Montessori (1992).

Queste visioni, permeate da istanze romantiche e nuove sensibilità, hanno influenzato nel tempo la visione del bambino e la stessa idea di infanzia, considerata spesso come una fase di preparazione alla vita adulta (Corsano, Capodacqua, 1988; Pestalozzi, 1927) piuttosto che una ontologia dell'umano, "posizione assoluta di esistenza" (Manno, 1998, p.219). Ciò ha contribuito ad alimentare pregiudizi sul margine che ne hanno oscurato la dimensione culturale ed esperienziale, prodotta dalle storie, dalle memorie, dall'immaginario, dai desideri e le proiezioni del mondo adulto (Nuzzaci, 2007).

Sono proprio i pregiudizi a rendere più profondo il tracciato fra infanzia e età adulta, una soglia di demarcazione fra quelle stagioni della natura a cui, per Comenio (1657), corrispondono qualità e facoltà umane, come saggezza, prudenza e pietà, che improntano il vivere sociale e determinano il modo attraverso il quale gli esseri conoscono la realtà.

Le proiezioni culturali del mondo adulto sul bambino, insieme alle narrazioni e alle esperienze collettive, se da una parte hanno avuto il merito di individuare l'infanzia come specifica categoria, hanno posto in evidenza anche la condizione di *necessità* e di *minorità* del bambino, bisognoso di cura, protezione, assistenza ed educazione da parte dell'adulto (Nuzzaci, 2007).

Una posizione adultocentrica, erede del funzionalismo nel passato e della performatività del presente, porta spesso a considerare il bambino *altro* dall'adulto o *non ancora* adulto, come se carente di specifiche abilità per vivere nella società.

Il margine, però, con il senso del limite che comporta, non è una questione che riguarda esclusivamente l'età; anche gli adulti vivono l'esperienza del limite, causata dall'ambiente di vita e dalle loro esperienze. Affrontare la questione del margine in questi termini, sotto una prospettiva che unisce umanità fanciulla e adulta, significa resistere e trascendere i condizionamenti materiali, da mutare piuttosto che rinnegare o ignorare (Manno, 1982) se possono orientare la crescita e lo sviluppo interiore delle persone.

In questa prospettiva il margine diventa una possibilità strutturale che piuttosto che separare le fasi della vita ne coglie l'unitarietà del processo vitale. La separazione e la rimarcata distanza fra infanzia ed età adulta è il frutto di "ipostasi culturali e sociali" (Manno, 1982, p.87).

Una siffatta lettura pedagogica si articola, dunque, fra *paideia* e *bildung* "profonda e interiore, riflettente e polimorfica, essenziale e pensosa" (Gennari, 2014, p. 139), perché è proprio in questo spazio/luogo/tempo, altrimenti disabitato, che il margine deve essere sperimentato.

Gli adulti possono vivere l'esperienza del margine facendosi frontalieri fra il prima (dell'infanzia) e il dopo (dell'età adulta). Questo luogo, difficile da descrivere ma vissuto comunemente, all'apparenza sembra essere terra di nessuno, ma c'è e attende, fra mille difficoltà, di essere esplorato, conosciuto e, infine, personalmente rielaborato. Abitando il margine consapevolmente, si potrà, si potrà recuperare anche il significato di una progettualità pedagogica forte, tale da rendersi *anima* dello stesso luogo educativo (Acone, 1998).

Circoscrivere i margini, puntellare i limiti, è una scelta spesso di comodo: viverli consapevolmente è tutt'altra cosa! Se gli adulti saranno educati al riconoscimento dell'infanzia (Nuzzaci, 2007) come "ontologia processuale immanente" (Braidotti, 2026, p.28) saranno anche capaci di coglierne lo slancio vitale che, nella prospettiva contemporanea di Deleuze (2007), caratterizza gli esseri viventi e costituisce la parte viva dell'umano.

#### 4. L'unitarietà nel margine

Il margine, quando è inteso come linea di demarcazione fra stadi e categorie antropologiche, perde la sua natura eterotopica di spazio relazionale e generativo e diventa un elemento negativo, fonte di discriminazione e separazioni. Cambiare prospettiva e vedere proprio in esso un elemento di differenza generativa, vitale e vivente (Braidotti, 2026), significa compiere un'opera di ri-appropriazione dell'umano all'uomo, a partire proprio dal bambino. Ciò permette di pensare all'infanzia come al *cominciamento* dell'umano (Manno, 1982, 1988), con il riconoscimento di forze incarnate e situate che impongono all'adulto una interpretazione allargata, tale da comprendere l'unitarietà di un processo, qual è quello del divenire, in cui sono coinvolti esseri umani di età e condizioni diverse.

Questo approccio metodologico, definito da Manno (1998) della possibilità, permette di vedere anche nel bambino l'estensione di ogni possibilità originaria, una sorta di *indifferenza* del punto di partenza nel *passaggio* dalla possibilità alla realtà della persona, "del darsi nell'essere nella sua duplice configurazione dell'essere dato e dell'essere dantesi, dell'essere necessario e dell'essere possibile, della "fattualità e dell'ulteriorità" (Manno, 1998, p.98).

Il bambino, al pari dell'adulto, *si fa* persona, vive l'esperienza di trasformazione dalla potenzialità all'attualità, in una complessa dialettica relazionale, caratterizzata da "enigmi, segni, labirinti da interpretare, sentieri da scoprire o inventare" (Manno, 1998, p.35).

Così considerato, il margine non assume una concezione negativa, poiché le opposizioni dialettiche sono *risolte* e divengono elemento di ulteriore arricchimento culturale. Per l'adulto, pensare l'infanzia diventa l'occasione per viverla con una nuova consapevolezza, la stessa che guida nel vivere l'esperienza del margine, accogliendolo per trasformarlo in un punto di convergenza fra speranze, sogni, pensieri, simboli e fiduciose attese.

Questo modo di concepire il limite, per osare ed esplorare la complessità che il margine rappresenta, alimenta in Deleuze una visione vitale, capace di fare di questo *luogo* l'esercizio per un cambiamento per-

sonale, un punto di convergenza nel quale prendono forma molteplici interconnessioni, grazie alle quali le esperienze e i legami umani si arricchiscono ed ampliano le possibilità di essere (il poter essere) delle persone.

L'elemento che permette agli esseri di concretizzare le proprie possibilità espansive è proprio quello della differenza, un aspetto che segna la condizione umana, sia nell'infanzia che in età adulta. Guadagnare coscienza di ciò implica l'assunzione di quella modalità nomade descritta da Deleuze e Guattari (2002) che fa del margine l'area in cui è possibile vivere la discontinuità, "a livello ontologico di affinità e esperienza di solidarietà tra i diversi soggetti incarnati" (Braidotti, 2026, p.137).

Questa consapevolezza porta a ripensare l'idea tradizionale del bambino cara a Comenio (1657), come cera molle da plasmare e riplasmare, perché è proprio in lui, ricorda Maria Montessori (1992), che si rivela il mistero della vita e della trasformazione.

Si profila così un'etica nomade che toglie invisibilità a quel margine in cui esperienze di infanzia e di età adulta potrebbero disperdersi, per diventare piuttosto una traiettoria in cui si incontrano potenze, slancio vitale e forze espansive che rendono margini e limiti "portali aperti verso orizzonti virtuali, non sbarre di un luogo di confine" (Braidotti, 2026, p.166).

## 5. Impegni educativi e sviluppi futuri

Le ipostasi culturali e sociali hanno promosso nel tempo la persistenza di una "visione insulare e autarchica della vita personale" (Santomauro, 1967, p.9) che ha portato con sé nuovi confini fra mondi soggettivi e oggettivi, condizioni personali e storiche. Piuttosto che individuare gli elementi di continuità e di relazione nel percorso di esistenza umana, sono state riscontrate fratture e separazioni che hanno posto in evidenza carenze, mancanze, spazi vuoti intermedi nel ciclo di vita dei quali, pedagogicamente, non può essere ignorata la presenza. Non si tratta, infatti, di spazi vuoti in senso lato, quanto, piuttosto, di spazi che concorrono, per la loro natura, a completare un cammino di apertura e di relazione del soggetto con l'esterno, il mondo e l'ambiente fisico. Questi intervalli costituiscono la "totalità in cui i soggetti si formano e si radicano" (Braidotti, 2026, p.165), nel bel mezzo di interconnessioni che sono un esempio gioioso, vitale e fecondo di reciprocità fra esseri (Lloyd, 1994). Tali intrecci e vissuti nutrono il vivere comune e riportano all'attenzione dimensioni ontologiche, relazionali e contestuali che determinano la situazione storico-culturale in cui i soggetti vivono e manifestano il proprio modo di essere e di partecipare alla realtà.

Il superamento di margini e confini, da questo punto di vista, si concretizza in un impegno pedagogico che si situa nel mondo e che fa dei margini non una posizione dalla quale osservare, giudicare e valutare, ma un'esperienza condivisa e costruttiva che unisce chi la vive.

Tutte le categorie (infanzia, giovinezza, vecchiaia, ecc.) hanno una matrice culturale che ne orienta la condizione esistenziale e sociale e per questo sono state definite ipostasi. Una pedagogia dell'impegno si richiama tuttavia al senso dell'universale, in cui universale e particolare confluiscono con le proprie strutture epistemologiche e gnoseologiche.

La trasversalità è reciproca, logica e esperienziale: fornisce una griglia interpretativa, critica e costruttiva, sulla quale la ricerca pedagogica opera per cogliere possibilità di sviluppo, problematiche e spinte dinamiche. È proprio qui, in questa *area in movimento*, che deve essere fatta luce sulle situazioni che creando margini pongono limiti, determinano possibilità e significati di esistenza sui quali pesano confusione e inquietudine, accentuati dalla complessità della nostra epoca (Cambi, 2025).

È sul piano del ripensamento critico della pedagogia e dei suoi contenuti che può essere delineata una visione d'insieme, aperta e problematica, forte di una tensione teoretica (Malavasi, Calabria, 2025) che fa del margine un punto dinamico di forze, nel quale le determinazioni situazionali sono attraversate e valorizzate dall'*eidos* dell'educazione che rende universalità e singolarità elementi di valore, da rielaborare alla luce del presente, in relazione alle esperienze e ai saperi (Cambi, 2025).

Parlare di margini come spazi eterotopici vuol dunque dire richiamarsi alla concretezza delle situazioni, riferire circa quelle interconnessioni che animano relazioni e rapporti dei soggetti tali da rivelare possibilità complesse, come quella di poter diventare ciò che si è nella realtà, in un orizzonte storico e culturale che tende spesso a dimenticare che l'esistenza stessa è intersezione, incarnazione e partecipazione (Musaio, 2004).

In questa prospettiva i margini non privano di possibilità: diventano occasioni di ripensamento e comprensione di sé, in interconnessioni irradiate da *ondate di intensità* che qualificano la vita e le relazioni (Braidotti, 2026).

Il senso del margine, allora, si chiarisce pienamente solo quando viene riletto attraverso le figure che lo abitano: l'infanzia come presenza liminale che custodisce la struttura aperta, processuale e mai definitivamente compiuta dell'umano; il cominciamento come quel momento in cui lo spazio eterotopico cessa di essere distanza dall'ordine dato e diventa condizione concreta di possibilità. In questa prospettiva, il margine non è il luogo da cui ci si allontana verso il futuro: è già, nella sua concretezza, l'apertura stessa, il punto in cui l'esistenza può "esprimere un *di più* (un trascendimento immanente) rispetto all'esperienza data" (Manno, 1998, p. 226).

## Nota bibliografica

- Acone G. (1998). *Pedagogia di fine secolo*. Torino: il Segnalibro.
- Adlerstein-Grimberg C. Y., Bralic-Echeverría A. (2021). Heterotopic place-making in learning environments: Children living as creative citizens. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–36. doi: 10.11144/Javeriana.m14.hpml.
- Andersson E., Qvarsebo J. (2025). Space and subjectification: Heterotopian space and governmentality in early childhood education research. *Contemporary Issues. Early Childhood*. doi: 10.1177/14639491251399202.
- Braidotti R. (2026). *Deleuze. Il desiderio di divenire*. Roma: Castelvecchi.
- Cambi F. (2025). Due frontiere della filosofia educativa oggi: Il compito plurale e il modello più critico. *Studi sulla Formazione*, 28, 33-43, 2025-2. DOI: 10.36253/ssf-16909 (online).
- Cives G. (2008). *L'«Educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Comenius J.A. (1657). *Opera Didactica Omnia*, Amsterdam; tr. it. *Didactica Magna e Pansophia*, Corsano A., Capodacqua A. (Eds.) (1988). Firenze: La Nuova Italia.
- Deleuze G. (2002) (2007). *L'isola deserta e altri scritti. Testi e interviste 1953-1974*. Tr.it. Torino: Einaudi.
- Deleuze G., Guattari F. (2002). *Che cos'è la filosofia?* Tr.it. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (2000). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Fröbel F. (1826). *L'educazione dell'uomo*. Tr.it. Firenze: La Nuova Italia.
- Gennari M. (2014). La nascita della Bildung. *Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, 17(1), 131–149.
- Jobb C. (2019). Power, Space, and Place. *Early Childhood Education. Canadian Journal of Sociology*, 44, 211-232. doi: 10.29173/cjs29596.
- Lashchuk I. (2024). Heterotopias of Citizenship as Spaces of Otherness: The Fluid Boundaries Between We and They. In *JAYS*, 7, 47–63. <https://doi.org/10.1007/s43151-023-00112-z>.
- Lloyd G. (1994). *Part of Nature: Self-Knowledge in Spinoza's Ethics*. Cornell University Press.
- Malavasi P., Calabria C. (2025). Per una filosofia dell'educazione. Interpretare la rilevanza delle sfide ambientali. *Studi sulla Formazione*, 28, 95-102, 2025-2. DOI: 10.36253/ssf-16915 (online).
- Manno M. (1982). *Nuove ricerche sul personalismo*. Brescia: La Scuola.
- Manno M. (1988). *La persona come metafora*. Brescia: La Scuola.
- Montessori M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Musaio M. (2004). *Interpretare la persona. Sollecitazioni pedagogiche nel pensiero di Luigi Pareyson*. Brescia: La Scuola.
- Nuzzaci A. (Ed.) (2007). *Infanzie invisibili, infanzie negate. Educare al presente per un futuro di pace*. Milano: Franco Angeli.
- Pestalozzi E. (1827) (1924). *Il Canto del cigno*. Tr. it. Brenna E. Milano-Roma-Napoli: Società Editrice Dante Alighieri.
- Pestalozzi E. (1781)(1928). *Leonardo e Geltrude*. Tr. it. G. Sanna. Firenze: La Nuova Italia.
- Ponzo K. (2025). Lo spazio liminale di Foucault. In *Il Pensiero*, LXIV (1), 197-211.
- Santomauro G. (1967). *Per una pedagogia in situazione. Orientamento critico*. Brescia: La Scuola.