



FOCUS

**Immaginare la soglia.
Riflessioni per una Pedagogia dell'Attraversamento*****Paolo Bonafede**Assistant professor of General and Social Pedagogy, Department of Humanities, University of Trento (Italy), paolo.bonafede@unitn.it**Giuseppina D'Addelfio**Full professor of General and Social Pedagogy, Department of Psychological, Educational, Physical Exercise and Training Sciences (SPPEFF), University of Palermo (Italy), giuseppina.daddelfio@unipa.it**Envisioning the threshold.
Reflections for a Pedagogy of Crossing**

Abstract

This paper offers a philosophical-educational reinterpretation of imagination as a form of crossing the margin. Starting from the distinction between limes and limen, imagination is understood as a genealogical, theoretical, and deontological-political category. The argument draws on psycho-pedagogical research, especially Vygotsky's account of imagination as combinatorial activity rooted in experience; on phenomenology, particularly Costa's analysis of its manifestative function as intertwined with feeling; and on philosophical anthropology, through Ulrich's understanding of imagination and childhood as forms of human life marked by gratuitousness, play, and wonder. Accordingly, imagination is assumed as a theoretical category capable of going beyond the mechanisms that configure both childhoods at the margins and the margins of childhood, while outlining guiding principles for a pedagogy of crossing.

Keywords

Childhood, imagination, liminal pedagogy, threshold, handing down

Il contributo propone una rilettura filosofico-educativa dell'immaginazione come forma di attraversamento del margine. Muovendo dalla distinzione tra *limes* e *limen*, l'immaginazione viene declinata come categoria genealogica, teoretica e deontologico-politica, facendo riferimento al campo psico-pedagogico (con Vygotsky, che la inquadra come attività combinatoria radicata nell'esperienza), fenomenologico (con Costa, che ne evidenzia la funzione manifestativa intrecciata al sentire) e all'antropologia filosofica (con Ulrich, che intreccia immaginazione e infanzia come forme della vita umana, segnate da gratuità, gioco e stupore). Conseguo che l'immaginazione è assunta come categoria teorica capace di oltrepassare i meccanismi che configurano le *infanzia ai margini* e i *margini di infanzia*, teorizzando alcuni principi guida per una pedagogia dell'attraversamento.

Parole chiave

Infanzia, immaginazione, pedagogia liminale, soglia, consegna

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto dell'autore e dell'autrice. Ai soli fini di attribuzione, si segnala che l'Introduzione e i paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Paolo Bonafede, il paragrafo 3 da Giuseppina D'Addelfio.

Introduzione

Pensare l'infanzia significa, radicalmente, pensare il margine. Non, però, il margine inteso come resto, periferia o zona muta del discorso adulto, bensì il margine come luogo in cui una forma di vita diventa visibile proprio perché eccede la griglia con cui l'adulto pretende di definirla.

L'etimologia aiuta a impostare il problema all'interno di questa traccia interpretativa. *Margo*, in latino, indica il bordo, l'orlo, la linea estrema di un campo; *imago* indica invece la figura, la forma, l'apparire di qualcosa in una presenza sensibile o mentale. Non c'è a ben vedere una derivazione lineare tra margine e immagine, ma crediamo si possa scorgere un nesso: ogni immagine ha bisogno di un contorno per apparire, e ogni margine può diventare il punto da cui una forma, prima invisibile, prende figura. Il margine, allora, non è soltanto ciò che delimita: è anche ciò che consente di vedere diversamente.

In questa circolarità terminologica va collocato anche *infans*, che può fornire ulteriori chiarimenti per declinare la dialettica tra *margo* e *imago*. Infatti, è sempre la radice etimologica a dirci dell'origine dell'infante, che viene da *in-* privativo e *fans*, participio di *fari*: colui che non parla, o meglio colui che non parla ancora nel linguaggio riconosciuto come legittimo. Si tratta di una privazione che non va letta soltanto in senso deficitario. Chi non parla ancora secondo il codice adulto ha infatti un pregio: non ha stabilizzato il mondo in classificazioni, non nomina secondo caselle interpretative già fissate, non dispone la realtà dentro mappe e schemi talvolta irrigiditi. L'infanzia è dunque anche lo spazio mentale, percettivo e fonetico in cui il mondo può essere balbettato, provato, deformato e reinventato¹: non perché manchi di realtà, ma perché non coincide ancora con l'ordine nominale che l'adulto scambia per la realtà stessa. Margine, immagine e infanzia convergono così in una stessa soglia: il limite può chiudere, ma può anche aprire un campo di risignificazione.

Compiere questa operazione di ricerca è oggi necessario. La triangolazione tra margine, immagine e infanzia permette infatti di restituire, in un unico intreccio di studi pedagogici di matrice teorica e/o empirica, la centralità dell'infanzia come luogo in cui si decide il rapporto tra mondo, differenza e possibilità. Non si tratta di un'urgenza soltanto speculativa. Il dibattito pubblico più recente consegna immagini di violenza che trasformano il *limes* in espulsione e la differenza in minaccia, sfociando senza soluzione di continuità in forme di annullamento. La vicenda della piccola Beatrice a Bordighera, nella quale l'infanzia appare tragicamente esposta all'annullamento della vita dentro lo spazio che dovrebbe custodirla (Serra, 2026), e, su un altro piano, le violenze che raggiungono sempre più di frequente le figure di docenti (Pascualetto & Gasparini, 2026), sono qui assunte come segnali di una frattura: immaginare nuove forme di confronto sembra impossibile, il margine si è incancrenito diventando muro invalicabile, e così si dissolve lo spazio del dialogo e del confronto anche in quei luoghi dell'educazione, come la famiglia e la scuola, deputati alla consegna del mondo². In altri termini, si sta smarrendo la funzione di soglia e di prossimità che caratterizza la relazione educativa e costituisce, probabilmente, il contributo più rilevante che la cultura pedagogica ha da offrire alla società civile.

Per queste ragioni, la questione posta nel focus di questo 1/2026 di *Studium Educationis* appare urgente e riguarda la forma stessa con cui si decide che cosa sia bordo, norma, parola, bisogno. Ripensare il confine dell'infanzia non solo come *limes*, barriera che separa e classifica, significa allora ripartire da una pedagogia capace di trasformare e rigenerare la separazione in passaggio: il *limes* in *limen* (Musaio, 2025), la demarcazione in soglia, la classificazione in ascolto. In breve, significa restituire lo spazio dell'immaginazione come possibilità educativa di attraversare i margini, senza abolire l'alterità che li abita.

- 1 Pensate ai neologismi che i bambini coniano negli anni dell'infanzia e che diventano, spesso, ricordi del tempo passato, come mette ben in mostra Natalia Ginzburg in *Lessico familiare* (1963).
- 2 Tyson Lewis legge l'infanzia contro la developmental machine, cioè contro la macchina concettuale che trasforma il bambino in linea di progresso verso l'adulto competente. Il confine adulto/bambino non è naturale e stabile: è una costruzione che può essere interrogata, sospesa, attraversata (Kennedy & Bahler, 2017; Lewis, 2017). Kohan, da parte sua, insiste su un'infanzia non meramente cronologica, ma aionica: intensità del tempo, potenza di cominciamento, esperienza filosofica del non-sapere (Kohan, 2015). L'infanzia, allora, non è il margine dell'adulto; è il nome di una possibilità dell'umano che l'adulterità rischia continuamente di dimenticare.

1. Breve indagine sull'immaginazione, per reinventare il rapporto margine-infanzia

L'infanzia è stata pensata, vissuta e raccontata nella nostra cultura occidentale troppo spesso come “margine dell'adulto”, perché il *logos* adulto tende a nominarla per sottrazione: immatura, pre-logica, non competente, non ancora autonoma. Eppure, nonostante il tentativo fallimentare di appiccicare categorie e definizioni classificatorie da parte del mondo adulto, la vita infantile continua a rappresentare un mistero sfuggente, incomprensibile nella sua differenza³.

Ma in questo sforzo di nominazione, che è anche un'operazione di distanziamento, si rivela un problema politico ed epistemologico: l'adulto definisce come margine ciò che non rientra nella sua economia di presenza, rendimento e controllo. Ripensare il rapporto margini-infanzia secondo un approccio teoretico significa, prima di tutto, spostare il focus della domanda: non ci interroghiamo più su dove collochiamo il “satellite” bambino rispetto all'adulto-centrismo, ma quale centro viene destabilizzato dall'esperienza infantile.

A nostro avviso, la categoria dell'immaginazione permette questo spostamento, secondo tre declinazioni differenti. In primo luogo, in chiave di *genealogia del concetto*. Senza ricorrere a scavi e ricostruzioni di ambito filosofico (Munro et al. 2026), ricordiamo che già un secolo fa Vygotsky mostrava come l'immaginazione non è evasione dal reale né ornamento della mente; è attività combinatoria e creativa che rielabora l'esperienza, genera nuove immagini e orienta l'essere umano verso il futuro. Il bambino che cavalca un bastone come fosse un cavallo non abbandona la realtà, ma ne riorganizza gli elementi in una forma nuova, adeguata ai suoi bisogni, ai suoi desideri, alle sue prove di azione (Vygotsky, 1930/2011). Immaginare, in questa prospettiva, non si configura come una fuga dalla realtà, ma rappresenta una trasformazione del rapporto con essa (a partire dalla dimensione temporale, che viene sospesa nel suo incedere lineare). Vygotsky lo mostra chiaramente, nella tensione che si instaura tra memoria e creatività. L'attività meramente riproduttiva conserva l'esperienza, ma vincola il soggetto al già dato; consente adattamento là dove il futuro reitera il passato. L'attività creativa, invece, introduce forme di discontinuità: combina e rielabora elementi dell'esperienza precedente per produrre immagini, azioni e configurazioni nuove, che alterano quanto già noto.

In questo senso, l'immaginazione rappresenta la facoltà del possibile: non cancella la realtà, perché lavora sempre su materiali tratti dall'esperienza, ma la riapre, impedendo che il presente sia soltanto prosecuzione dell'esistente. Pertanto, essa costituisce un dispositivo di soglia, perché non sorge dal nulla; prende materiali dal mondo, li attraversa e li restituisce come possibilità, facendo in modo che non si cancelli il margine/limite del reale, ma lo si renda transitabile.

Per questa ragione – seconda declinazione, di stampo *teoretico* – la distinzione tra reale e immaginario, spesso usata per svalutare l'infanzia e ridurla a margine della condizione adulta, va a nostro avviso riconsiderata. Costa offre in un volume appena pubblicato un fondamento fenomenologico che adottiamo

3 Autori e opere che hanno discusso questo tema sono numerosi, e noi ci limitiamo a fornire genealogia essenziale secondo i registri filosofico, fenomenologico-pedagogico e psicologico-evolutivo, fornendo esempi circoscritti. Nell'Ottocento, Rosmini colloca la questione educativa dentro una *metodica* che non riduce l'allievo a destinatario passivo, ma pensa l'insegnamento come arte ordinata di accesso alla verità, e le questioni del linguaggio e dell'origine della coscienza forniscono evidenze della difficoltà di classificare l'infanzia (Rosmini, 1857; Bonafede, 2019). La tradizione fenomenologica del Novecento radicalizza questo punto: in Husserl, il bambino compare come problema-limite della costituzione intersoggettiva, in particolare nella forma della “prima empatia” (*Das Kind. Die erste Einfühlung*), perché l'origine del soggetto non è pienamente ricostruibile dall'adulto, se non attraverso una regressione fenomenologica sempre indiretta (Husserl, 1935/2024; Vergani, 2025). Sempre in ambito fenomenologico-pedagogico, Langeveld, con la figura del “luogo segreto” del bambino, mostra che l'infanzia custodisce spazi propri, sottratti allo sguardo adulto, nei quali il mondo diventa disponibile a nuove possibilità di senso (Langeveld, 1953/1983). Si tratta di una posizione sulla quale convergono autori classici della pedagogia, come Montessori, che parla del “segreto dell'infanzia”, o Winnicott, con l'area transizionale del gioco, o perfino Korczak, per il quale il bambino deve essere rispettato non come futuro adulto ma come soggetto già portatore di una propria misura di mondo (Korczak, 1929/2013; Montessori, 1936/1999; Winnicott, 1971). Più recentemente, poi, sempre l'orientamento fenomenologico sta aprendo interessanti prospettive: Michael van Manen, sulla scorta degli studi del padre, mostra per esempio come l'etica emerga già nell'attesa, nella nascita e nella cura del neonato, cioè in una zona originaria in cui responsabilità, esposizione e alterità precedono ogni decisione morale esplicita (van Manen, 1991, 2015; van Manen, 2021), riallacciando i fili con il “mistero” dell'infanzia, inteso come irriducibilità alle categorie adultocentriche.

anche per questa ricerca: ridurre l'immaginazione a finzione significa separarla artificialmente dalla percezione, dallo stupore, dal desiderio e, più originariamente, dal sentire⁴. L'esperienza, al contrario, è un sistema di implicazioni intenzionali; originario non è l'elemento isolato, ma l'intreccio. L'immaginazione possiede una funzione manifestativa di accoppiamento e mescolamento: colui che immagina non fabbrica semplicemente irrealtà, ma fa apparire l'orizzonte entro cui una vita si muove.

L'immaginazione non va, dunque, intesa come una facoltà della spontaneità: essa è la ricettività dell'esistenza. Attraverso l'immaginazione l'esistenza è ricettiva verso la luce della terra: l'immaginazione permette di accogliere ciò che smuove l'esistenza e alla terra di farsi mondo. Le cose parlano all'immaginazione e grazie ad essa emerge il mondo come ordine di significati (Costa, 2026, p. 15).

Ciò significa, applicando il discorso all'infanzia, che non è possibile una lettura evolutiva lineare, secondo cui il bambino abiterebbe stadi ritenuti inferiori della vita psichica, come l'immaginazione, destinati a essere superati dalla ragione adulta. Il bambino non immagina perché è lontano dal reale; al contrario, è proprio il fatto di abitare e connettersi al reale come a un campo aperto di possibilità da esplorare e da cui lasciarsi meravigliare⁵, che si genera la possibilità di formare nuovi significati.

Da questi assunti fenomenologici, segue che l'immaginazione non vada assunta come facoltà interna del soggetto, ma come spazio di attraversamento e intersezione⁶. In questo senso, i margini che attribuiamo all'infanzia dipendono da traiettorie di incontro-scontro con la realtà circostante, i cui esiti sono costantemente dipendenti dalla capacità espressiva e categorizzante dell'adulto, che utilizza il suo potere per confermare una lettura adultocentrica della realtà e dei rapporti⁷.

Le editor del recente *Oxford Handbook of Philosophy of Imagination and Creativity* (2026) confermano questo quadro, e mostrano le potenzialità dell'immaginazione, parlando della sua capacità *transcendente*:

Imagination is often lauded for its freedom, and indeed, in comparison to mental states like belief and perception which are constitutively constrained in various ways by the world, imagination is comparatively unconstrained—at least by nature. It's because imagination is not constitutively subject to the same kinds of worldly constraints as belief and perception that it is especially well-suited for transcendent use. But the fact that imagination is not constitutively subject to worldly constraints does

- 4 L'immaginazione non è separabile dal sentire, e il sentire non è mera ricezione di impressioni; è un modo di essere mossi e situati nel mondo (Costa, 2026, pp. 10-12). Su questa linea convergono anche gli studi di Vygotsky, che scrive che gli elementi ultimi, da cui sono costruite le immagini più fantastiche e lontane dalla realtà, sono sempre impressioni prodotte dal mondo reale. L'immaginazione, dunque, non è solo rappresentazione mentale, ma pratica incarnata: mano, voce, sguardo, ritmo, paura, entusiasmo, resistenza. Il sentire non è quindi una decorazione emotiva del processo cognitivo, ma una forma pre-riflessiva dell'intenzionalità: educare a sentire, percepire e riconoscere stati affettivi significa allora connettere il soggetto al mondo e, tramite il mondo, a se stesso e agli altri (Bonafede, 2025, pp. 73-74, 217). In questo senso la pedagogia della risonanza presenta un modello teorico per declinare il campo di tensioni tra sollecitazioni esterne e interiorità (Bonafede, 2025, pp. 225-241).
- 5 L'immaginazione può nascere dunque da un sentire meravigliato: non aggiunge mondi fittizi al mondo reale, ma percepisce il reale come più grande del già saputo. La *pedagogy of wonder* ha mostrato che la meraviglia non è un sentimento ornamentale, ma una disposizione cognitiva, affettiva ed etica che apre il soggetto alla realtà. Schinkel, Wolbert, Pedersen e de Ruyter (2023) collegano *wonder* e *human flourishing*: meravigliarsi significa riconoscere che il mondo eccede l'uso che ne facciamo. Washington (2018) parla di *education for wonder* in rapporto alla natura, mostrando come l'educazione debba custodire nei bambini una capacità di attenzione non riducibile a informazione. In chiave ontologica, lo stupore appartiene all'essenza dell'infanzia perché il bambino vive l'essere come dono sempre nuovo, non come inventario di cose già possedute (Ulrich, 1970/2013, pp. 120-123).
- 6 In questo senso, parlare di immaginazione infantile, connotando in rapporto a un soggetto dell'esperienza, limiterebbe una lettura del fenomeno in termini intersoggettivi, e non terrebbe conto delle traduzioni di stampo empirico-cognitivista proposte, per esempio, da Susan Andersen con il costrutto di *relational self* (2002).
- 7 Da qui segue una conclusione critica. Il terreno dell'immaginazione non può coincidere con ciò che l'adulto percepisce, conosce e definisce. Se l'adulto decide in anticipo dove sia il bordo, l'infanzia resta catturata nella sua mappa. Il terreno deve essere il mondo (Biesta, 2021): non il mondo come oggetto da dominare, né come rappresentazione adulta da importare, ma il mondo come presenza che chiama, sorprende, resiste e risuona (Bonafede, 2025). In questo modo si apre la possibilità di una pedagogia dell'attraversamento, che consegna soglie, accompagnando i bambini a immaginare sentendo, e gli adulti a sentire di nuovo ciò che l'infanzia rende pensabile.

not mean that it must always operate wholly in unconstrained fashion. Rather, we can voluntarily impose constraints on imagination and, when we are able to do so effectively, we are able to learn from our imaginative activities (Kind, Langkau, 2026, p. 7).

La riuscita dell'immaginare dipende dall'equilibrio tra imposizione e rilascio dei vincoli, tra *margo* e *imago*. Il gioco di finzione, il ragionamento controfattuale, la narrazione e le prime forme di creatività non sono evasioni dal reale, bensì modi attraverso cui il bambino sperimenta possibilità alternative all'interno di una realtà condivisa⁸. L'immaginazione appare così come una pratica situata, corporea e relazionale: essa prende forma tra oggetti, gesti, linguaggio, norme culturali e presenza degli altri. Goldstein, Caruso, Stapleton e Fatty osservano che immaginazione e creatività sono, in prima istanza, mondi del bambino, ma anche fenomeni culturalmente situati, socialmente influenzati e non riducibili a un'unica traiettoria (Goldstein et al., 2026, pp. 271-284).

2. L'infanzia come soglia

Quanto evidenziato finora mette ancora più in luce quello che avevamo supposto inizialmente, facendo ricorso all'etimologia dei termini. Prima di tutto, che il margine è una configurazione storica del rapporto tra infanzia, adultità e mondo. In secondo luogo, che l'infanzia non può essere compresa come *limes* dell'adultità, ma come soglia (*limen*), nella quale il mondo viene continuamente ricombinato ed esplorato nelle potenzialità nascoste. In questo senso, la ricerca pedagogica ha il compito di oltrepassare quei processi di contenimento dell'immaginazione entro categorie già stabilite, per predisporre condizioni in cui essa possa manifestarsi, trasformando il limite in possibilità⁹.

Si tratta di un'operazione che, in questa sede, proviamo a effettuare dal lato teoretico, recuperando brevemente le riflessioni antropologiche di Ferdinand Ulrich. In *Anthropologie der Kinderheit* (1970/2013) l'autore propone di rileggere il centro dell'esperienza umana a partire dalla dimensione dell'infanzia: questa ipotesi non confluisce in un'apologia nostalgica dell'età infantile, né tantomeno rappresenta un'idealizzazione romantica del fanciullo; l'*infans* è struttura dell'umano, e non fase transitoria da oltrepassare. Lo vediamo in questo passaggio, in cui l'autore mette a tema il rapporto genitori-figli:

Sulla base dell'essere-sé del bambino, uomo e donna non possono mai diventare padre e madre da soli «per mezzo di se stessi»; essi lo sono tramite il bambino, tramite il potere di colui che è consegnato loro senza protezione. Lo sono tramite e per il bambino. Come l'essere-sé dei genitori costituisce la povertà del bambino, così la ricchezza di questa povertà rende «povera» la loro ricchezza. Essi ripetono nel bambino la loro propria infanzia. Sono per il bambino «autorità» solo nella misura in cui questa infanzia è presente in loro (Ulrich, 1970/2013, p. 63).

L'infanzia è per Ulrich *symbolos* della condizione creaturale: ricorda all'adulto che si diviene se stessi ricevendosi, sapendo di essere inizialmente dipendenza e apertura. L'intreccio di gratuità, stupore e vulnerabilità non è quindi tratto secondario, ma forma della vita autentica (Ulrich, 1970/2013, pp. 5-8, 97-123). In questo modo la figura dell'*infans* spezza il paradigma dell'autosufficienza adulta: l'umano non nasce dal possesso di sé, ma da una consegna (Bellingreri, 2019; D'Addelfio, Vinciguerra, Romano, 2025), da un'origine ricevuta e rilanciata. In questo modo avviene l'inimmaginabile: l'infanzia, da fase transitoria, diventa emblema della vita umana, compiendo così il ribaltamento della prospettiva: non più il bambino come margine, ma centro dell'umano.

8 Il gioco è il luogo in cui il bambino rielabora creativamente l'esperienza e costruisce una nuova realtà, immaginandola (Vygotsky, 1930/2011). Gopnik conferma, che il far finta è legato al ragionamento controfattuale e alla costruzione di mondi possibili: i bambini distinguono precocemente finzione e realtà, ma usano la finzione per esplorare possibilità causali, emotive e sociali (Gopnik, 2014, pp. 33-88). Il gioco è quindi il laboratorio concreto del *limen*: una soglia praticata, corporea, condivisa, in cui il mondo viene provato diversamente.

9 In questa direzione, il recente volume di Moretto e Ius (2026) sul disegno onirico rappresenta a nostro giudizio un tipo di ricerca in linea con l'approccio da noi proposto.

Ne deriva pertanto la terza declinazione, rilevante e decisiva, al pari delle precedenti: l'immaginazione diventa *categoria deontologica-politica*, per oltrepassare le logiche che producono esclusione e marginalizzazione all'interno dei contesti sociali. Pensare, progettare e comunicare ricerca pedagogica secondo un approccio immaginativo significa trasformare il margine da linea esterna in soglia interna, che esplora le infinite variabili presenti nel rapporto educativo. Là dove l'adulto vede deficit, il bambino esplora possibilità; là dove la norma vede deviazione, il gioco combina mondi; là dove il linguaggio adulto registra silenzi, l'infanzia inventa forme espressive che riconfigurano il mondo¹⁰. L'immaginazione è quindi la categoria teorica che consente di leggere le infanzie ai margini e i margini di infanzia senza confonderli: le prime chiedono giustizia, riconoscimento e trasformazione delle condizioni materiali; i secondi chiedono una critica delle categorie con cui l'adulto decide che cosa sia centro, norma, parola, esperienza.

Queste declinazioni dell'immaginazione – come categoria genealogica, teoretica e deontologico-politica – forniscono a nostro avviso gli elementi costitutivi che permettono di fondare una pedagogia dell'attraversamento. L'immaginazione attraversa perché tiene insieme, per l'appunto, tre direzioni: riceve il mondo, lo scompone e lo ricomponi; riceve l'altro, ma non lo replica; riceve il margine, ma lo converte in soglia. In questo senso l'infanzia non è un oggetto di cura situato ai bordi dell'umano, bensì una forma critica mediante cui l'umano può riapprendere a stare nel mondo come luogo del possibile.

3. Per una pedagogia dell'attraversamento

Emerge così una pedagogia dell'attraversamento fondata sull'immaginazione come categoria capace di trasformare il margine da linea di esclusione a soglia di possibilità. L'infanzia non viene assunta come semplice età della mancanza, né come periferia dell'adulthood, ma come forma critica dell'umano: essa destabilizza le categorie adulte di norma, competenza, parola e autonomia, mostrando che il reale può essere ricevuto, scomposto e ricomposto in forme nuove. In questa prospettiva, l'immaginazione non è fuga dal mondo, ma pratica situata, corporea e relazionale: rielabora l'esperienza, apre il futuro, manifesta l'intreccio tra percezione e sentire, e permette di pensare il limite non come chiusura ma come passaggio.

Gli elementi fondamentali di una pedagogia dell'attraversamento sono dunque la critica dell'adulto-centrismo, il riconoscimento dell'infanzia come soglia antropologica, la valorizzazione di gioco, stupore e gratuità, e la costruzione di contesti educativi capaci di convertire esclusione, silenzio e vulnerabilità in occasioni di parola, relazione e risignificazione.

Questi nuclei attraversano, con accenti e metodologie differenti, i contributi raccolti nel numero. Aprono questo *Focus* alcuni approfondimenti teorici che trattano, nella prospettiva della pedagogia generale e sociale, del rapporto tra infanzia ed età adulta, sviluppano il tema del cominciamento che dall'infanzia si dischiude, problematizzano il riconoscimento della peculiarità dell'infanzia come tema di cittadinanza. Altri contributi – presenti anche in altre sezioni del volume – si soffermano, anche in prospettiva storica, sui contesti specifici in cui le diverse infanzie si dispiegano, nel rapporto con le figure adulte e con il più ampio spazio "politico". Da diversi contributi vengono offerti sguardi sulla scuola di oggi, ma anche su altri spazi educativi. Al tema degli spazi educativi si lega poi quello dei metodi dell'educare, anche nelle prospettive specifiche della didattica e della docimologia.

Ciascun testo, interrogando specifiche figure del margine e dell'infanzia, concorre a mostrare come la pedagogia possa farsi sapere di soglia: capace non solo di descrivere le marginalità, ma di aprire spazi in cui esse diventino principio di trasformazione educativa, sociale e culturale.

10 In questo senso un ulteriore elemento che caratterizza l'immaginazione è il linguaggio. Esprimersi significa partecipare a pratiche, non semplicemente possedere vocaboli. Su questo versante, per esempio, la *Philosophy for Children* ha da tempo sviluppato questa intuizione trasformando l'aula in comunità di ricerca, dove i bambini non ripetono il linguaggio filosofico adulto, ma lo mettono alla prova (D'Addelfio, 2011; 2023). Kohan interpreta l'incontro tra infanzia, educazione e filosofia come apertura di un'altra relazione con il pensare, facendo sì che il linguaggio diventi domanda, ascolto, dissenso, invenzione concettuale (Kohan, 2015). In questa prospettiva, l'infanzia non è prima del *logos*; è un modo di riaprirlo e di costruire nuove storie.

Nota bibliografica

- Andersen S.M., Chen S. (2002) The relational self: an interpersonal social-cognitive theory. *Psychol Rev.* 109 (4), 619-645. doi: 10.1037/0033-295x.109.4.619.
- Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholé.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Biesta G. J. J. (2021). *World-centred education: A view for the present*. London and New York: Routledge.
- Bonafede P. (2019). *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*. Trento: Studi e Ricerche.
- Bonafede P. (2025). *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa V. (2026). *Immaginare e sentire. Per un'estetica fenomenologica*. Brescia: Morcelliana.
- D'Addelfio G. (2011). *Filosofia per bambini ed educazione morale*. Brescia: La Scuola
- D'Addelfio G: (Ed.) (2023). *Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità*. Brescia: Scholé.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M., Romano L. (Eds.). (2025). *L'educazione è una consegna. Scritti per Antonio Bellingreri*. Brescia: Scholé.
- Goldstein T. R., Caruso A. S., Stapleton D., Fatty L. (2026). Imagination, creativity, and child development. In A. Kind, J. Langkau (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Imagination and Creativity* (pp. 271-284). Oxford University Press.
- Gopnik A. (2014). *Il bambino filosofo: Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. Torino: Bollati Boringhieri. (prima edizione 2009)
- Huizinga J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi. (prima edizione 1938)
- Husserl E. (2024). *Il bambino. La genesi del sentire e del conoscere l'altro*. La scuola di Pitagora (prima edizione 1935)
- Kennedy D., Bahler B. (Eds.). (2017). *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Kind A., Langkau J. (Eds.). (2026). *The Oxford Handbook of Philosophy of Imagination and Creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohan W. O. (2015). *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. London and New York: Routledge.
- Korczak J. (2013). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni (prima edizione 1929)
- Langeveld M. J. (1983). The secret place in the life of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 181-189. (Original work published 1953)
- Lewis T. E. (2017). Beyond the developmental machine: The politics of philosophy for infancy. In D. Kennedy, B. Bahler (Eds.), *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Montessori M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (prima edizione 1936)
- Moretto L., Ius M. (2026). *Il disegno che cura. Disegno Onirico e psicodramma nei contesti clinici, educativi e formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Munro D., Liao S. (2026), Tamar Gendler, Imagination, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2026 Edition), Zalta E. N., Nodelman U. (eds.): <https://plato.stanford.edu/archives/spr2026/entries/imagination/> (ultima consultazione: 16/06/2026)
- Musaio M. (2025). *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pasqualetto A., Gasparini A. (2026, June 15). Chiara Guerra uccisa dal nipote 17enne, le bugie e la mano fasciata: «La zia non è rientrata». Poi la confessione: «Avevamo litigato». Il potere e le liti: cosa c'è dietro. *Corriere della Sera*. https://www.corriere.it/cronache/26_giugno_15/chiera-guerra-uccisa-nipote-a2de39e2-d8ba-481a-9514-e49044edexlk.shtml
- Rosmini A. (1857). *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino: Società editrice di libri di filosofia.
- Schinkel A., Wolbert L., Pedersen J. B. W., de Ruyter D. J. (2023). Human flourishing, wonder, and education. *Studies in Philosophy and Education*, 42, 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09851-7>
- Serra O. (2026, June 4). *I lividi, le botte e l'agonia. Le ultime 48 ore di Beatrice nel racconto delle sorelline*. La Stampa. https://www.lastampa.it/imperia-sanremo/2026/06/04/news/lividi_agonia_beatrice_bordighera-15647544/
- Ulrich F. (2013). *L'uomo come bambino. Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*. Roma: LAS. (prima edizione 1970)
- van Manen M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- van Manen M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. London and New York: Routledge.

- van Manen M. (2021). *The birth of ethics: Phenomenological reflections on life's beginnings*. London and New York: Routledge.
- Vergani M. (2025). Self-constitution and the other: Husserl's tentative investigation of the child, infant, and foetus within a regressive inquiry in the direction of birth. *Husserl Studies*, 41, 121–135. <https://doi.org/10.1007/s10743-025-09357-3>
- Vygotskij L. S. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti (prima edizione 1930).
- Washington H. (2018). Education for wonder. *Education Sciences*, 8(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci8030125>
- Winnicott D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.