



1

Gennaio 2025

“Let's see what's in our backpack”. Metaphors and ideas of childhood in the initial training of child care educators

“Vediamo cosa c'è nel nostro zaino”. Metafore e concezioni dell'infanzia nella formazione iniziale degli educatori dei servizi per l'infanzia

Paola Zonca

Università degli Studi di Torino

paola.zonca@unito.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17137

ABSTRACT

The article reports on the first results of a survey on students' perceptions of their own role in the study of educational science. Prospective educators' understanding of childhood influences how they approach their studies. Therefore, the purpose of the training is also to deconstruct and reconstruct the notion of childhood and to get people to overcome stereotypes or common sense. Through the use of metaphors, students are encouraged to understand how they see children, what their idea of education is and how they see their role in relation to the children they will encounter. The lessons then become an opportunity to examine the ideas they bring with them and reflect on the complexities of childhood. Furthermore, reflecting on the implicit idea of the child can be a starting point for building a coherent pedagogical vision to realize the integrated education system 0-6.

Keywords: early childhood teacher education, metaphor, implicit conceptions, beliefs and attitudes, integrated education system 0-6.

RIASSUNTO

Il contributo riporta una prima indagine esplorativa sulle concezioni del proprio ruolo degli studenti del Corso di Studi in Scienze dell'educazione (L19). La concezione di infanzia di chi si prepara a diventare educatore di prima infanzia influenza il modo in cui affronta il percorso di studi. Scopo della formazione è perciò anche decostruire e ricostruire l'idea di bambino e aiutare a superare gli stereotipi o il senso comune. Attraverso l'uso delle metafore si vuole comprendere come gli studenti vedono i bambini, qual è la concezione di educazione e come concepiscono il loro ruolo nei confronti dei bambini. Le ore di lezione diventano quindi occasione per esaminare le idee che si portano con sé (nel proprio "zaino") e per riflettere sulla complessità dell'infanzia. Inoltre, ragionare sull'idea implicita di bambino può essere un punto di partenza per costruire una visione pedagogica coerente per realizzare il sistema educativo integrato 0-6.

Parole chiave: educazione degli insegnanti della prima infanzia, metafora, concezioni implicite, credenze e atteggiamenti, sistema educativo integrato 0-6.

1. INTRODUZIONE

La formazione degli educatori per la prima infanzia è un tema cruciale poiché incide direttamente sulla qualità dell'esperienza educativa offerta ai bambini nei loro primi anni di vita. Esistono forti evidenze (Braaten *et al.*, 2022; Willison, 2024) che suggeriscono che il personale più istruito ha maggiori probabilità di fornire una pedagogia di alta qualità e ambienti di apprendimento stimolanti, che a loro volta favoriscono lo sviluppo dei bambini portando a migliori risultati nel percorso di sviluppo (Irvine *et al.*, 2023; Manning *et al.*, 2019). A tutto il personale sono quindi richieste approfondite conoscenze psico-pedagogiche sullo sviluppo infantile, nonché alti livelli di abilità e competenze metodologiche, relazionali e comunicative. Tutto questo comporta una particolare attenzione alla formazione iniziale, in ingresso e nello sviluppo professionale continuo di tutti coloro che operano nel settore ECEC.

In Italia, nel corso degli ultimi cinquant'anni, il nido d'infanzia si è progressivamente trasformato da servizio di mera custodia e assistenza a servizio propriamente educativo; in tale periodo anche la professionalità stessa degli educatori ha subito un importante sviluppo (Calaprice, 2020; Iori, 2018; Zaninelli, 2024). Inserendosi a pieno titolo nel panorama europeo di *Early Childhood Education and Care* (Lazzari, 2016), e recependo quindi la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019, anche in Italia si è maturata la consapevolezza che l'educatore dell'infanzia svolge un ruolo determinante nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini, e che la sua formazione deve essere riflessiva, per garantire competenze teoriche e pratiche che siano in linea con le normative di riferimento e le recenti ricerche in materia (Jones *et al.*, 2016). Intendiamo esplorare i requisiti formativi ponendo particolare attenzione agli elementi impliciti che influenzano il lavoro educativo, approfondendo l'importanza di rendere consapevoli gli educatori, fin dalla loro formazione iniziale, delle immagini d'infanzia che portano con sé.

2. NORMATIVA DI RIFERIMENTO PER LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI IN ITALIA

In Italia, la formazione degli educatori per la prima infanzia è regolata da specifiche normative. La Legge 107/2015 introduce l'obbligo per gli educatori della prima infanzia di possedere una specifica qualifica professionale, stabilendo requisiti minimi per l'accesso alla professione; gli educatori di nido, ad esempio, devono essere in possesso di una laurea triennale in Scienze dell'Educazione (L19) ad indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari. Con il Decreto Legislativo 65/2017, che istituisce il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione dalla nascita fino ai sei anni, è stato definito un quadro di riferimento per la professionalità degli educatori e insegnanti, delineando le competenze richieste e la necessità di percorsi formativi adeguati. Le normative sottolineano anche la necessità di aggiornamento continuo, a rimarcare l'importanza di un percorso formativo che si estende oltre la fase iniziale, per rispondere ai cambiamenti culturali e alle nuove esigenze educative.

Gli educatori per la prima infanzia devono possedere conoscenze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e padroneggiare una comprensione delle pratiche inclusive e interculturali. Tra le abilità richieste emergono la capacità di osservazione, progettazione educativa, documentazione, gestione delle dinamiche di gruppo e le competenze relazionali.

3. LE CONCEZIONI D'INFANZIA DEGLI EDUCATORI PER LA PRIMA INFANZIA

Nella letteratura accademica recente (Calaprice, 2020; Domenici & Biasi, 2019; Iori, 2018; Ruch, 2005; Thorpe *et al.* 2020) si sottolinea l'importanza di una formazione che non si limiti alla trasmissione di conoscenze tecniche, ma stimoli la riflessione critica degli studenti sui propri atteggiamenti, valori e credenze, come strumento fondamentale per migliorare la qualità dell'intervento educativo (Scardicchio, 2023). La formazione dovrebbe promuovere una profonda comprensione dell'infanzia come fase fondamentale di sviluppo e un approccio educativo centrato sul bambino, orientato al rispetto dei suoi diritti e delle sue esigenze individuali.

In tal senso uno degli aspetti più complessi e meno visibili della formazione degli educatori per la prima infanzia riguarda gli impliciti, ovvero quegli elementi non sempre consapevoli, come credenze, valori e rappresentazioni dell'infanzia, che influenzano le pratiche educative. Secondo diversi studi (Formenti, 2017; Luciano, 2017; Perla, 2010; Van Manen, 1991), le immagini dell'infanzia che gli educatori portano con sé influenzano il loro modo di interpretare il comportamento dei bambini, allestire i setting, impostare le occasioni ludiche, incidere sulle relazioni e i contesti¹.

Questi impliciti, se non riconosciuti e resi consapevoli, rischiano di limitare l'efficacia dell'intervento educativo, conducendo l'educatore ad agire in modo inconsapevole secondo stereotipi o convinzioni personali non fondate scientificamente. La formazione iniziale deve quindi prevedere spazi di riflessione e strumenti che permettono agli studenti di indagare questi aspetti interiori e di svelare le immagini dell'infanzia che essi portano con sé. Numerose ricerche (Braaten, 2022; Erixon & Erixon, 2019) sottolineano l'importanza degli "spazi di confronto" durante la formazione, in cui gli studenti

¹ D'altra parte, secondo Cinzia Mion (2017) anche fra le mura domestiche si cela una idea implicita di bambino "soggetto libero, un po' refrattario al rispetto delle regole, precocissimamente digitalizzato, superstimolato cognitivamente, ma molto fragile emotivamente" (p. 23).

possano esprimere e analizzare le proprie idee sull'infanzia e sul ruolo dell'educatore; alcuni studi (Peters *et al.*, 2022) rilevano anche la necessità di analizzare le credenze relative ai comportamenti dei bambini e l'urgenza di mettere in luce il carattere sistemico dei processi educativi.

4. STRATEGIE FORMATIVE PER IL RICONOSCIMENTO DEGLI IMPLICITI

Nel tempo, la professionalità dell'educatore "è divenuta portatrice di un sapere teorico-pratico consapevole e condiviso capace di trasformarsi in azione abbandonando le implicazioni non più e non sempre funzionali di una pedagogia implicita e agita" (Crispoldi, 2022, p. 62). Rendere consapevoli gli educatori degli impliciti richiede un percorso formativo specifico che vada oltre la trasmissione di conoscenze. Per orientarsi in un contesto culturale che tende a inviare messaggi univoci o polarizzati, e impone un'idea di infanzia come mancanza o fase transitoria da superare rapidamente (Demozzi, 2016), è forse opportuno creare occasioni di riflessione e confronto in cui immaginare azioni e posture educative più pertinenti ai percorsi di crescita dei bambini.

Per farlo occorre dapprima far emergere le rappresentazioni di bambino che ciascun adulto porta con sé, che sono socialmente e culturalmente connotate, e contraddistinguono – seppur tacitamente – le scelte educative attraverso cui ciascuno intesse relazioni con i più piccoli (Luciano, 2012). Le teorie che costruiamo sui bambini, le relazioni educative e l'apprendimento agiscono come la forza trainante che orienta il nostro comportamento nei modi in cui parliamo, ascoltiamo, osserviamo e agiamo con i bambini. È quindi necessario che la formazione, allora, preveda attività di auto-riflessione (Lemon & Garvis, 2014), discussioni di gruppo, e l'uso di strumenti come i diari riflessivi (Erixon & Erixon Arreman, 2019), che permettono agli studenti di analizzare le proprie immagini e di mettere in discussione le concezioni dell'infanzia che influenzano il loro modo di agire. Come evidenziato dalla letteratura, il processo riflessivo aiuta infatti a sviluppare una mentalità critica e una maggiore consapevolezza dei propri atteggiamenti e pratiche educative. Gli impliciti su cui possiamo riflettere sono quelli che Loredana Perla (2010) definisce le "conoscenze dormienti" (p. 105), automatismi routinari a cui i professionisti, o gli studenti che si formano ad una professione, non hanno mai pensato.

In questo contesto, risulta efficace anche l'uso di tecniche narrative, come la scrittura autobiografica, che consente agli educatori di esplorare la propria storia personale e professionale e di identificare le convinzioni implicite che potrebbero condizionare il loro lavoro. Attraverso tali pratiche, si può favorire un processo di de-costruzione dei pregiudizi e delle immagini stereotipate dell'infanzia, promuovendo una maggiore apertura verso una concezione dell'infanzia rispettosa della complessità e diversità dei bambini.

5. LA RICERCA

5.1. Lo sfondo teorico

Alla luce di quanto detto risulta evidente la necessità di preparare gli studenti alla relazione con i bambini nella loro complessità; tuttavia, come già John Dewey (1990) ammoniva, si arriva "nelle scuole di tirocinio, sia in quelle ordinarie che nei collegi con [...] idee implicite nella mente" (p. 8). Ed è interessante tentare di esplorare queste idee implicite, perché in esse risiede un insieme variegato di credenze, affetti, memorie, valori, epistemologie connesso con l'immagine di sé e con la propria storia. Questo substrato influenza la ricezione dell'apparato teorico e agisce, spesso

inconsapevolmente, nella pratica professionale. Nello specifico i propri modelli culturali costruiscono le aspettative reciproche rispetto alla relazione con i bambini e le famiglie, il nucleo implicito di attese e norme a cui conformarsi e, d'altra parte, orientano il modo con cui il professionista costruisce il setting e le modalità di interazione con i bambini, ponendoli in posizione di passività oppure di protagonismo (Luciano, Savio, 2024).

Come afferma Formenti (2017) “in ogni pratica c'è una fase preparatoria, più o meno lunga, che formalmente non è ancora costruzione, ma fa parte integrante del lavoro. È necessario fare spazio, ripulire il terreno di ciò che non serve e che potrebbe intralciare, preparare gli attrezzi, indossare abiti adeguati” (p. 2) prima di iniziare l'opera di costruzione è indispensabile rivedere le basi su cui poggia quel che si sta costruendo, rivedere la propria postura, interrogarsi sulle ragioni dei propri gesti. Riconoscere che in ciascuno si muovono premesse non esplicite è importante perché finché la teoria resta implicita non ci possono essere apprendimento né conoscenza, si tratta quindi di diventare riflessivi rispetto alle proprie teorie e premesse e trovare strade efficaci per superare semplificazioni e generalizzazioni. Per far ciò una delle prime azioni è quella di interrogare gli impliciti scontati, i presupposti taciti elevando il livello di consapevolezza, ammettendo di avere un habitus e riconoscendo che è possibile cambiarlo.

Fra le varie modalità possibili per indagare le immagini implicite spiccano le metafore (Ergin, Şahin & Erişen, 2013; Konopasky & Reybold, 2015; Mahlios & Maxson, 1998), potenti strumenti cognitivi e comunicativi che trasformano idee astratte in immagini concrete, rendendo più facile comprenderne il significato. Questo processo di simbolizzazione può essere particolarmente utile per comprendere le proprie visioni e pratiche in ambito educativo. Nella formazione degli educatori per la prima infanzia, l'uso della metafora diventa una via efficace per esplorare, esplicitare e comprendere i modelli di bambino e di educazione. Una metafora personale di “bambino” non è solo un'immagine, ma racchiude in sé aspettative, credenze e valori che guidano il comportamento dell'educatore. Riconoscere e analizzare tali metafore può aiutare gli educatori a comprendere in che modo le proprie convinzioni possono riverberarsi nella relazione con il bambino e nella strutturazione dell'ambiente educativo.

Ad esempio, indicare il bambino come “tabula rasa” implica che il bambino sia una lavagna vuota su cui l'adulto può scrivere, e suggerisce un modello educativo diretto e trasmissivo; questo approccio può limitare l'espressione individuale del bambino e la sua capacità di autodeterminarsi. L'educatore che vede il bambino come “piantina”, ad esempio, potrebbe concentrarsi sulla protezione e cura, limitando forse la possibilità di iniziativa autonoma. Al contrario, chi vede il bambino come “esploratore” potrebbe incoraggiare una maggiore autonomia e creatività, promuovere un'educazione in cui il bambino è protagonista, ma può portare a trascurare il supporto necessario per affrontare le sfide, trascurando anche il bisogno di guida e sostegno. Questo tipo di immagini interiorizzate rischia di generare approcci polarizzati o idealizzati, che non tengono conto della complessità e delle esigenze uniche di ogni bambino.

5.2. *Lo strumento e le sue ragioni*

Proprio alla luce di quanto fin qui argomentato, all'interno dell'insegnamento di Pedagogia dell'infanzia (6 cfu), inserito nel piano di studi per educatori di infanzia dell'Università degli studi di Torino, gli studenti del secondo (in qualche caso si tratta di studenti del terzo) anno vengono

sollecitati, durante la prima lezione, a rispondere ad un breve questionario² con domande aperte. Il questionario anonimo chiede, nella prima domanda, di indicare con una metafora (Fenech *et al.*, 2020; Niikko, 2023) la propria idea di educazione, spiegandola; la seconda richiesta è relativa, invece, alla propria idea di bambino e lascia la possibilità – oltre ad indicare una metafora – di proporre aggettivi, qualità, idee e bisogni dei bambini³. Le domande successive indagano le aspettative rispetto al proprio ruolo futuro: in particolare la terza chiede come si immaginano il loro ruolo nei confronti del bambino e la quarta come immaginano il loro ruolo nei confronti delle famiglie che abitano i servizi educativi, in termini di azioni e atteggiamenti da mettere in atto.

Il questionario è volutamente anonimo per consentire a ciascuno di esprimere liberamente le proprie idee, si richiamano gli studenti alla sincerità e all'immediatezza, ricordando che non ci sono – all'inizio del corso – risposte giuste o sbagliate e che lo scopo delle domande è raccogliere un campione delle loro idee (Peters *et al.*, 2022).

Appena terminata la compilazione la docente chiede ai presenti il senso di quelle domande e si riflette insieme su quali ragioni legano questi pensieri all'inizio del corso. L'invito rivolto a ciascuno – utilizzando la metafora della camminata in montagna – è a chiedersi il motivo per cui può essere utile porsi quegli interrogativi: prima di intraprendere un cammino (che può essere lungo e faticoso) è opportuno aprire il proprio zaino, svuotarlo per vedere cosa contiene e decidere se quel che abbiamo portato con noi fin qui è ancora necessario.

5.3. Alcuni risultati

Sul totale di 120 questionari correttamente depositati, circa 67 persone hanno utilizzato una (o più di una) metafora inserendo una parola o fornendo anche una spiegazione; circa 53 persone hanno invece preferito connotare i bambini scrivendo solo aggettivi o sostantivi. Consideriamo dapprima questo gruppo e in seguito analizzeremo le metafore.

Non è qui possibile riportare un elenco esaustivo di tutti i termini usati, pertanto, trattandosi di una prima indagine esplorativa orientata principalmente a definire un percorso di formazione ed essendo uno stimolo generativo di riflessioni, si riporteranno solo alcune considerazioni che sono state condivise in aula con i circa 200 studenti presenti⁴. La maggioranza dei termini è positiva (ad esempio sorriso, libertà, allegria, meraviglia, curiosità, stupore, felicità, spensieratezza, giochi, domande, risate, purezza, amore, energia, fragile, senza invidia, cura, ingenuità, leggerezza, innocenza, semplicità, solarità, dolcezza, affetto, abbracci, ecc.) e questo quadro si accompagna con la narrazione diffusa per cui i bambini sono “belli” e “mi piace lavorare con loro”. Come afferma Sannipoli (2022)

² Le domande sono caricate su piattaforma Moodle per didattica online e rimangono a disposizione degli studenti per le prime settimane. All'insegnamento sono iscritte 263 persone e al questionario hanno fornito risposta 120 studenti. Quasi tutti i questionari (103) sono stati compilati durante la prima lezione in cui gli studenti avevano circa 30 minuti per fornire le risposte.

³ Questa scelta (di consentire anche di indicare solo aggettivi o parole legate all'infanzia) è dettata dal fatto che nel corso degli anni si è riscontrata una difficoltà diffusa da parte degli studenti a comprendere la consegna e, in particolare, e riuscire a capire cosa si intende per metafora.

⁴ La scelta di non inserire il questionario in un portfolio, rendendolo quindi nominativo e non più anonimo, ha purtroppo indotto quasi metà delle persone presenti in aula a non procedere con la compilazione. Possiamo immaginare che un piccolo numero possa averlo fatto per problemi tecnici o di autenticazione con le credenziali di accesso alla piattaforma, ma rimane il dubbio che una percentuale significativa di studenti del secondo anno non intenda mettersi “in gioco” evitando di riflettere (magari solo per iscritto, avendo scelto di rispondere mentalmente) sulle domande proposte.

“superata la parabola dell’essere “portati per qualcosa” e del “mi piacciono i bambini o le relazioni di aiuto” va dedicata un’attenzione seria ai percorsi di formazione iniziale” (p. 92), affinché si realizzi – nel percorso universitario – il passaggio tra la dimensione del lavoro ideale a quella del lavoro reale. Rappresentando i propri interlocutori come assolutamente positivi, gli educatori si prospettano, forse, un compito coinvolgente e relativamente semplice, che viene sostenuto, in gran parte, dalla vocazione e dalla passione e meno da competenze approfondite e riflessive. Rimangono in ombra, in parte, alcuni aspetti che possono sembrare meno piacevoli della vita infantile (ad esempio i pianti, l’aggressività, le difficoltà di comprensione, l’opposizione, la tristezza, le gelosie, ecc.). Non mancano alcune risposte che considerano anche la complessità dell’infanzia, fra cui spiccano in particolare “difficile comprensione, linguaggio diverso, differenza”, oppure “è distruttivo, smuove, cambia l’ambiente intorno a sé, non lascia niente così com’è, se può deformare lo fa”. Ancora più chiaramente qualcuno afferma: “il bambino può avere caratteristiche diverse: può essere buono, tranquillo e vivace, simpatico e affettuoso, ribelle, geloso, felice, triste...”. Il fatto che pochi studenti (11) sottolineino le varie sfumature ci fa immaginare che, per la stragrande maggioranza, coloro che intraprendono una formazione universitaria per lavorare nell’ambito della prima infanzia non considerino in prima battuta che i bambini possono essere detentori di diritti e potenzialità, capaci di azioni e relazioni e, allo stesso tempo, portatori di ambivalenze e paradossi.

Coloro che si sono avventurati nella proposta di una metafora sono poco più della metà degli studenti. Fra le metafore presentate quelle di gran lunga più indicate sono relative all’ambito agricolo (Strongoli, 2017): 41 persone hanno infatti definito i bambini come seme, pianta, fiore, germoglio e giardino. Ben consapevoli del fatto che ogni termine può connotare visioni in parte distinte – considerando questi dati aggregati – nella lezione successiva alla compilazione dei questionari si è discusso in aula con gli studenti presenti dei significati che queste metafore richiamavano. In generale definire i bambini come piante, fiori, germogli o semi ne dà un’immagine fragile, di un soggetto che necessita di cura e protezione, un soggetto inteso come passivo che va coltivato, accudito, finanche potato (!) e che, probabilmente, ha già in sé quanto occorre per il proprio sviluppo, che va solo assecondato con azioni favorevoli (far crescere, annaffiare, concimare, semmai raddrizzare).

Vi sono poi 6 persone che usano il sole per descrivere il bambino, 4 il vaso (d’argilla), 4 un palloncino, 4 una pagina bianca o un libro da scrivere e infine un pianeta al centro del sistema solare (!), un cucciolo di cervo, il vetro, l’arcobaleno, una tavolozza, un pezzo di puzzle, un esploratore con lo zaino in spalla, uno scienziato ricercatore.

Vi sono alcune metafore molto particolari (senza spiegazione) che indicano il bambino: sparacoriandoli, lampadina che si accende, rametto che col vento si piega ma non si spezza, lanterna. Nel complesso si tratta di nuovo di metafore positive, che designano aspetti ‘buoni’ del bambino: l’energia del sole e il suo sorgere, essere all’inizio (del giorno, della vita), la fragilità del vaso, del vetro, la bellezza e lo stupore che accompagnano la visione dell’arcobaleno, la delicatezza del palloncino (che qualcuno indica come leggero, che potrebbe volare via e va tenuto ma anche – a tempo debito – lasciato andare), un cucciolo che chiede cura e ispira tenerezza e custodia. Lo stesso sentimento di protezione che reclama una metafora piuttosto dettagliata: “Il bambino è un piccolo pesce smarrito nella vastità del mondo, che proprio come il mare, apre la possibilità a strade infinite e il compito dell’educatore è quello di guidarlo nell’acquisizione della propria autonomia in questo mondo, senza mai sostituirsi a lui” (studente 094).

E ancora una metafora articolata e approfondita: “Il bambino lo vedo come una valigia piena e straripante, curioso e intraprendente, pieno di voglia di scoprire il mondo, nei primi anni mette in sé

stesso tantissime nozioni, abilità, talenti, esperienze...poi andando avanti nella vita ne selezionerà alcune, scartandone altre, tra tutto ciò che ha assimilato utilizzerà ciò che gli serve, e quello che non gli serve pian piano lo metterà da parte o lo eliminerà (per diventare quella valigia ordinata e piena di cose utili, anche un po' rigida a volte, che è l'adulto)" (studente 063).

Per concludere con un'immagine molto originale che restituisce, finalmente, al bambino delle sfumature e una complessità: "L'educazione dell'infante la voglio paragonare ad un miele al peperoncino; l'educazione del bambino ci può sembrare un atto quasi d'amore [...]. Il bambino, un soggetto tenero paragonabile al miele, è anche un soggetto che ha bisogno di educazione, dunque, esprime spesso le sue emozioni con un pianto non essendo ancora in grado di farlo con le parole, un essere così piccolo dolce innocuo che quando piange però trasforma la situazione, dunque cerca di sviluppare il suo carattere cercando di farsi valere, un miele che lascia uscire il suo lato piccante. Concludo dicendo che educare è un atto difficile e si può fare al meglio solo dopo aver compreso il perché; perché sto agendo in questo modo e che conseguenze avrà? capire dunque cosa stiamo andando a fare è il passo principale" (studente 157). Come si legge in queste righe, la ricca metafora scelta riesce a tenere perfettamente insieme le varie componenti infantili: la fluidità, la dolcezza, l'affetto che richiede ma anche la punta di piccante che emerge in diverse circostanze.

L'uso delle metafore, oltre ad essere supportato dalla letteratura (Ergin, Şahin & Erişen, 2013; Fenech et al., 2020; Gibson, 2013; Konopasky & Reybold, 2015; Mahlios & Maxson, 1998; Niikko, 2023) è fondato sulla convinzione che chi formula metafore è impegnato nello scorgere e riflettere su alcuni aspetti, dell'oggetto considerato, non così evidenti ad un primo sguardo. Si può pertanto affermare che la metafora ha una valenza riflessivo-conoscitiva poiché pone davanti agli occhi una somiglianza inattesa. In aula, di fronte agli altri studenti, nel momento in cui sono pronunciate (dalla docente che le riporta in modo anonimo) sorprendono, spiazzano chi le ascolta e 'costringono' a prendere consapevolezza di una ricchezza e una poliedricità di aspetti insiti nell'infanzia.

5.4. Per migliorare il percorso riflessivo

Alla luce dell'esperienza condotta si possono avanzare alcune osservazioni al fine di migliorare il percorso riflessivo negli anni futuri. Fra i limiti dello strumento vi è l'anonimato che non consente di avere dati relativi alla carriera degli studenti (ad esempio immaginiamo che alcune risposte ben articolate siano state fornite da studenti lavoratori o con un'età anagrafica maggiore che talvolta hanno frequentato altri percorsi universitari) né permette di incrociare questi dati con altri strumenti usati nel corso dell'insegnamento⁵. Si potrebbe valutare l'utilizzo di codici alfanumerici per raggruppare diversi stimoli riconducendoli alla stessa persona ma mantenendo l'anonimato.

Il percorso riflessivo risulta di breve durata, proprio a causa del ridotto numero di ore attribuite all'insegnamento⁶ e ciò impedisce di approfondire in modo compiuto il precipitato etico e operativo che le metafore dischiudono.

⁵ In particolare, il questionario I corpi e la cura utilizzato da P. Manuzzi (2009) con varie coorti di studenti che si preparano nei corsi si Laurea delle professioni sanitarie, educative e a Scienze motorie e che viene somministrato successivamente a quello sulle immagini di infanzia per riflettere sulla concezione del proprio corpo.

⁶ Sono gli stessi studenti che, nel questionario di valutazione finale, indicano come criticità le poche ore (36) dell'insegnamento.

Sarebbe interessante effettuare un post test per vedere come cambiano le concezioni lungo il percorso, ma abbiamo già detto che sei settimane di corso non sono un tempo molto significativo. D'altra parte, forse anche lo strumento andrebbe cambiato per non sollecitare nuovamente la produzione di una metafora. Al termine di questo anno di insegnamento gli studenti hanno prodotto un acrostico sull'acronimo "bambino" ma nuovamente non è stato possibile (sempre per il criterio di anonimato) determinare una connessione fra il primo stimolo (immagine/metafora) e l'ultimo (acrostico).

6. Considerazioni conclusive

Come per tutte le professioni, anche la costruzione della professionalità educativa vede un concorso dei percorsi di educazione formale, non formale ed informale (Callet, 2017). Senz'altro la costruzione degli impliciti e delle immagini latenti è frutto in gran parte dell'educazione informale, si tratta infatti di un apprendimento che è il corollario naturale della vita quotidiana: il modo in cui si è stati educati, i messaggi ricevuti, le pratiche subite o condivise, i linguaggi utilizzati in famiglia, le tradizioni culturali assorbite. Si tratta di numerosi anni e di messaggi pervasivi e inconsapevoli che agiscono in modo invisibile proprio come la base di un iceberg. È anche per queste ragioni che si rende necessario investire in percorsi formali riflessivi pur nella consapevolezza che accanto alle ore di insegnamento occorre immaginare altri percorsi formali (magari in piccoli numeri) e non formali per proseguire il lavoro di presa di consapevolezza iniziato a lezione.

La formazione iniziale degli educatori per la prima infanzia deve essere strutturata in modo da fornire competenze teoriche e pratiche solide, ma anche strumenti per il riconoscimento degli impliciti che influenzano le pratiche educative (Formenti, 2017; Perla, 2010). Svelare le latenze, i non detti, i copioni e le immagini dell'infanzia che gli studenti portano con sé rappresenta un passaggio fondamentale per lo sviluppo di una professionalità educativa consapevole e attenta alle esigenze reali dei bambini. Attraverso pratiche riflessive e narrative, i futuri educatori possono diventare più consapevoli delle proprie rappresentazioni e costruire un approccio educativo che rispetti la diversità e complessità dell'infanzia. Esprimendo la propria metafora e sentendo quelle altrui si è costretti ad articolare e comporre posizioni contrastanti e irriducibili, a sfumare visioni estreme e accogliere valori differenti dai propri; tutto questo diventa un utile esercizio per superare linearità, generalizzazioni e semplificazioni e interrogare le proprie teorie.

Allora, riflettere insieme in aula e commentare come sia necessario andare oltre la patina retorica sull'infanzia (Demozzi, 2016) consente di uscire dalle cornici di cui siamo parte, divenendo consapevoli delle premesse implicite che ci muovono. Con l'auspicio che i futuri educatori abbiano più strumenti per far sì che vi sia sempre più congruenza tra una concezione poliedrica dell'infanzia e pratiche educative di qualità.

Va sottolineato inoltre che ai professionisti educativi è chiesta una grande flessibilità operativa e una capacità di orientarsi all'interno di richieste liquide e multiformi (Sannipoli, 2022) ma tutto ciò può avvenire solo se si attinge a conoscenze disciplinari che predispongono a una *forma mentis* riflessiva e si mobilita quanto acquisito nel percorso iniziale in termini di risorse, conoscenze e reti concettuali. Vogliamo ricordare infine che se, nel Sistema Educativo Integrato 0-6, si propone di condividere una formazione comune e una visione complessiva del percorso educativo queste potrebbero fondarsi proprio sugli impliciti che muovono le proprie rappresentazioni di infanzia, attraverso una riflessività che spinga ad esprimere i modelli professionali, le latenze dei gesti, le epistemologie ingenuie rendendo esplicite le dimensioni maggiormente invisibili della professione. È quindi anche mettendo

in parola, magari attraverso una metafora, la propria idea di bambino e il relativo ruolo adulto che si può creare una base per far dialogare educatori e insegnanti e iniziare a costruire progettualità condivise che si radicano in visioni dichiarate e pratiche agite sempre più consapevolmente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Braaten, M., Granados, E., & Bradford, C. (2022). Making sense through dissonance during preservice teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103541>
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Callet, I.N. (2017). La formazione formale, non formale ed informale del personale nei servizi per la prima infanzia in Francia e in Italia. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 385-398.
- Crispoldi, S. (2022). Le professionalità educative tra identità e competenze. In Falcinelli, F., Raspa, V., & Sannipoli, M. *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Erixon, P.O., & Erixon Arreman, I. (2019). ECEC Students' Writing Trajectories: Academic Discourse and "Professional Habitus". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 968-983.
- Demozzi, S. (2016). *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Junior.
- Dewey, J. (1990, ed or. 1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Città di Castello (Pg): La Nuova Italia.
- Domenici, G., & Biasi, V. (Eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Ergin, B., Şahin, M., & Erişen Y. (2013). Prospective pre-school teachers' perceptions of child: a study of metaphors. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 88-101.
- Fenech, M., Harrison, L. J., Press, F., & Sumsion, J. (2020). Using metaphor to illuminate quality in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 197-210. <https://doi.org/10.1177/1836939120918482>
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gibson, M. (2013). "I Want to Educate School-Age Children": Producing Early Childhood Teacher Professional Identities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(2), 127-137.
- Iori, V. (a cura di). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., & Thorpe, K. (2023). Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (Ecec). *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>
- Jones, L., Osgood, J., Holmes, R., & Urban, M. (2016). Reimagining quality in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 3-7.
- Konopasky, A. W., & Reybold, L. E. (2015). Accessing the World: Adult Literacy Educators' Metaphors for Learners and Learning. *Journal of Transformative Education*, 13(3), 239-258. <https://doi-org.bibliopass.unito.it/10.1177/1541344615579514>

- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida delle Commissione Europea*. San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Lemon, N., & Garvis, S. (2014). Encouraging reflective practice with future early childhood teachers to support the national standards: An Australian case study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 89–94.
- Luciano, E. (2012). Né troppo piccoli né troppo grandi. In Meirieu, P., *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. Parma: Junior.
- Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Luciano, E., Savio, D. (2024). *Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Mahlis M., Maxson M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227–240. doi:10.1016/S0883-0355(98)00027-5
- Manning, M., Wong, G.T.W., Fleming, C.M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated with the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415.
- Manuzzi P. (2009). *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*. Pisa: ETS.
- Mion C. (2017). L'idea implicita di bambino. In Fontani E. *Il RAV Infanzia come strumento formativo-riflessivo*. San Paolo d'Argon: Zeroseiup.
- Niikko, A. (2023). Metaphors of early childhood education student teachers at the beginning of the university studies. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3).
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Peters, S., Ehm, J.-H., Wolstein, K., & Mischo, C. (2022). Profiles of German early childhood teachers' pedagogical content beliefs and the relation to their competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 47–58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.08.001>
- Ruch, G. (2005), Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work. *Child & Family Social Work*, 10: 111-123. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2005.00359.x>
- Sannipoli, M. (2022). La formazione nel sistema integrato 0-6: il cambiamento possibile. In Falcinelli, F., Raspa, V., & Sannipoli, M. *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Scardicchio, A.C. (2023). *Futuro fragile futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. San Paolo.
- Silva, C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re*, 18(3), 182-192.
- Strongoli, R.C. (2017). *Metafora e Pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Thorpe K., Sullivan V., Jansen E., Irvine S., & McDonald P. (2020). Identifying predictors of retention and professional wellbeing of the early childhood education workforce in a time of

change. *Journal of Educational Change*, 21(4), 623–647. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09382-3>

Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507–536. <https://doi.org/10.1080/0022027910230602>

Willison, J. (2024), *Research thinking for responsive teaching: research skill development with in-service and preservice educators*. Singapore: Springer.

Zaninelli, L. (a cura di) (2024). *La scuola dell'infanzia nel sistema integrato. Attualità e prospettive*. Roma: Carocci.

Copyright (©) 2025 Paola Zonca



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Zonca, P. (2025). “Vediamo cosa c’è nel nostro zaino”. Metafore e concezioni dell’infanzia nella formazione iniziale degli educatori dei servizi per l’infanzia [“Let's see what's in our backpack”. Metaphors and ideas of childhood in the initial training of child care educators]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n.1, 489-500. https://doi.org/10.14668/QTimes_17137