



▲ Annuali e periodiche “in cerca d'autore”

Un percorso sulle progettazioni avviato quattro anni fa che ha aperto domande e suggerito letture, che sostiene la riflessione e incoraggia a proseguire

primo piano



di Silvia Cavalloro

Progettare nella complessità. Tenere aperti e vivi gli orizzonti, ma assumendo, dentro la fitta rete di interpretazioni e interconnessioni, **un punto di vista – quello della scuola** e dell'essere scuola oggi – capace di fare sintesi e prefigurare rilanci. Per orientarsi e per orientare. Per poter selezionare e scegliere. Per agire in maniera situata e contestualizzata, circoscrivendo e focalizzando, ma, al tempo stesso, tessendo **con cura professionale** dettagli, nessi, richiami, coerenze, vitalità.

È dentro questo articolato e mutevole scenario, dai tratti e confini spesso sfuggenti e indefiniti, che **la progettazione di scuola assume una rilevanza centrale** che, da pratica usuale “di mestiere”, deve farsi strumento per facilitare letture, convergenze, immaginazione. Mappa per una navigazione non più scontata e rassicurante – replicabile con qualche ritocco –, ma **traccia continuamente interrogata** che consente di ancorare, valorizzare, risignificare.

Questa la traiettoria evolutiva della dimensione progettuale che la Federazione ha promosso da tempo e che le scuole – interpretando, dissentendo, accogliendo, ricercando – hanno assunto e praticato insieme a formatori e coordinatori in un percorso che ha aperto sperimentazioni, confronti e rivisitazioni, che ha fatto uscire annuali e periodiche da cassette e da appunti personali dando così alle pratiche didattiche ulteriore voce e maggiori occasioni e forme di socializzazione.

Un cammino non improvvisato né mosso dalla ricerca di facili risposte alle sollecitazioni di tempi inquieti e scomodi, ma **un itinerario ricco di incontri, di soste e ripartenze**.



La scuola del pensiero in azione: le tappe della nostra storia

Continua e sollecitante è stata, nel corso di questi anni, la ricerca della Federazione per qualificare la proposta educativo-didattica. Ricordiamo qui alcuni eventi che hanno segnato passaggi significativi di questo processo:

2002 Tra narrazione e riflessività. Per una nuova identità professionale dell'insegnante

Seminario – Trento, 30.8.02

Prende avvio l'approfondimento dell'approccio narrativo alla formazione e alla didattica. Si promuove l'idea del professionista riflessivo, capace di interrogarsi sul senso e sul significato del proprio agire nella relazione educativa.

2006 Trasformazioni. Comunità che apprendono

Convegno – Levico, 27.05.06

L'apprendimento trasformativo per diventare co-autori del proprio sviluppo professionale: un viaggio tra riflessività e narrazioni.

2010 "1950-2010: 60 anni per i bambini, per la comunità, per il futuro"

Iniziative per il 60° della Federazione – Trento, 13-19-20.11.10

Tre appuntamenti per condividere, approfondire, mettere in dialogo. Spazi per un rinnovato incontro tra testimoni e interpreti della storia di un'istituzione che, orientando lo sguardo al futuro, vuole mantenere vivo l'impegno alla riflessione e alla ricerca.

2014 Generare valore educativo e sociale. Un bilancio

Convegno – Trento, 7.11.14

Valutare e farsi valutare. Un bilancio sociale per leggere e analizzare la realtà delle scuole della Federazione e per rilanciare progettualità valorizzando risorse e promuovendo riflessione sulle criticità.

Il progetto di scuola come strumento per la qualità dell'educazione

Aver riportato forte accento sulla progettazione di scuola si inserisce nel quadro complessivo di sostegno alla professionalità degli insegnanti perché la scuola possa essere capace di **generare contesti educativi di qualità**.

Aspetti, quello della qualità dell'offerta formativa e quello della progettazione annuale e periodica, che devono costantemente dialogare ed **essere uno l'orizzonte dell'altro**. Disgiunti e trattati separatamente – pur se attentamente e approfonditamente – rischiano di farsi una teorizzazione sganciata da una puntuale dialettica con la pratica delle esperienze di apprendimento offerte ai bambini, l'altro operazione che, nella doverosa cura del dettaglio, rischia di rendere sfocata la cornice di significato più complessiva nella quale il lavoro sulle progettazioni si inserisce.

Mantenendo stretti questi intrecci, invece, il lavoro sulla annuale e sulla periodica – che ha caratterizzato in particolare l'accompagnamento offerto alle scuole in questi ultimi due anni – ha fatto di questi artefatti strumenti che, nell'**orientare e strutturare l'azione didattica**, sostengono lo **scambio tra colleghi e con le famiglie**, anche perché sempre più diffusamente i genitori portano domande puntuali che chiedono di rendere ragione delle scelte fatte e del cammino intrapreso.

Lo scopo di questo lavoro sul progettare è quello di ridurre la scissione, che è fisiologica, tra ciò che si pensa e ciò che si fa. Permette l'esplicitazione di ipotesi guida – sull'apprendimento e sull'idea di bambino – in uso nella pratica, che rischiano di agire tacitamente senza reale consapevolezza delle implicazioni che comportano e delle scelte che mettono in moto. È necessario quindi esplorarle tali implicazioni, attraverso un **esercizio di riflessività**, per fare della progettazione snodo di pensiero attraverso il quale immaginiamo, costruiamo e rendiamo leggibile il senso del nostro fare scuola.

Ancora sui processi di apprendimento e sugli indicatori

Il lavoro sulle progettazioni, **fortemente collegato alla concretezza dell' "officina scuola"** – al punto che centinaia sono stati i documenti delle annuali e periodiche analizzati nelle équipe, negli incontri di formazione e nelle occasioni di confronto delle insegnanti con i coordinatori di circolo e con i coordinatori del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici – ha focalizzato l'attenzione su alcuni aspetti sui quali tornare a portare la riflessione.



Scuola	
Autore	
1. Aspetto di investimento	Individuazione di un aspetto su cui la scuola vuole investire e portare innovazione o consolidamento di pratiche in uso. Centratura sui processi: qual è il processo di apprendimento che vogliamo promuovere nei bambini? Non partire dal tema o argomento che si vuole proporre durante l'anno (es. l'acqua e il galleggiamento), ma dai processi che si vogliono attivare e promuovere nei bambini (es. 1. Formulare ipotesi; 2. Collaborazione tra bambini). In particolare, provare a individuare alcuni indicatori concreti che consentano, nel tempo, di valutare l'effettiva attivazione e promozione del processo individuato (es. Come possiamo valutare se i bambini stanno imparando a formulare ipotesi? I bambini producono interventi discorsivi del tipo "Secondo me...". "Forse potrebbe essere che...". "Io direi...". "Se facciano così potrebbe succedere che...").
2. I motivi della nostra scelta (max. 2 pagine)	Perché su questa area? I motivi di una scelta... (Inserire riferimenti teorici e/o esempi da letteratura didattica). Explicitare legame e coerenza con scelte formative (rimandare al progetto formativo). Explicitare interazione tra attività formative e introduzione /realizzazione nelle pratiche educative (quando, come...). Evidenziare legame con e tra gli ambiti degli Orientamenti. Contesti operativi e aspetti metodologici (rimandare alla progettazione periodica per gli aspetti macro. Es. ruolo dell'insegnante, tipo di interazione promossa tra bambini, spazi, tempi, strategie di raggruppamento, modalità di documentazione in itinere e a conclusione).
3. Valutazione	Indicare quando (in itinere e finale), indicare con quali strumenti si intende valutare (es. facendo riferimento agli indicatori individuati in fase progettuale).
4. Commenti per riprogettare il titolo del progetto	Commenti in itinere e da valutazione per riprogettare nuovo anno. Da un'esclusiva centratura sul tema al riferimento ai processi legati all'aspetto di investimento. Es. invece che "Giochiamo con l'acqua", potrebbe essere "Io penso che..." oppure "Costruzione di ipotesi a scuola".

Come possiamo valutare se le esperienze di apprendimento che abbiamo progettato stanno funzionando?

Definendo alcuni "indicatori", cioè azioni (indicatori di azione) o discorsi, espressioni verbali (indicatori discorsivi), che i bambini mettono in atto e che sono osservabili, descrivibili da chi osserva. Gli indicatori aiutano a giustificare le valutazioni, a rispondere alla domanda: "Da che cosa vediamo che il processo si sta attivando?".

In merito ai processi di apprendimento, alla loro individuazione e formulazione, ciò che deve guidare è il riferimento all'acquisizione di conoscenze nella sua accezione di **forte connotazione sociale** e quindi non giocata su dimensioni individuali e interiori, ma di interazione e processuali.

Processo, inoltre, **non declinato attraverso il contenuto o l'attività** come ad esempio "decidere insieme le routine della scuola", ma "decidere insieme". Il fatto poi che uno tra i possibili oggetti di lavoro con i bambini possa essere la routine è una scelta di contesto che è bene svincolare dall'enunciazione del processo ed esplicitare invece a livello di annuale nella voce "Contesti operativi e aspetti metodologici", rimandando poi alla progettazione periodica la descrizione di aspetti più micro legati alle esperienze di apprendimento concretamente messe in atto. Nel quadro dell'annuale, con riferimento alla voce "I motivi della nostra scelta", si tratta quindi di **rileggere e riprogettare le diverse occasioni e i vari contesti della scuola alla luce del processo individuato**.

Rispetto alla funzione degli indicatori, invece, essi servono, come in più occasioni evidenziato, a far capire agli insegnanti se il processo sta partendo, se è in atto. Essi sono un **riferimento importante nelle diverse fasi dello svolgimento** dell'attività periodica. Consentono infatti di:

- generare criteri di costruzione dei contesti operativi per la progettazione periodica (perché le esperienze educative siano congruenti con l'investimento annuale);
- guidare l'azione dell'insegnante;
- valutare l'effettiva realizzazione dei processi di apprendimento; orientare la riprogettazione e l'organizzazione della documentazione.

La loro individuazione e formulazione è stata al centro della riflessione condotta con le scuole, in particolare nello scorso anno formativo durante il quale il lavoro sulle progettazioni periodiche è stato oggetto di un attento e puntuale confronto. Ricordiamo qui, ancora una volta, che questa operazione è avvenuta interrogando centinaia di documenti e attraverso numerosi e sistematici incontri, oltre che in dialogo con le osservazioni condotte in formazione grazie alle visite realizzate dalle équipe nelle scuole. Un lavoro, dunque, in stretta dialettica con il reale e con la concretezza delle esperienze.

Nel merito dell'individuazione degli indicatori essi sono risultati maggiormente utili a orientare la pratica didattica **quando hanno riguardato l'aspetto processuale dell'apprendimento** su cui la scuola sta investendo. Ad esempio, rispetto alla narrazione, quando si riferiscono a come si costrui-



scono le narrazioni, alle operazioni necessarie per dar vita a una narrazione, più che alla valutazione di un racconto in senso stretto, come uno dei possibili esiti del narrare.

Altro aspetto che ha offerto buoni spunti di riflessione è la spinta verso una **formulazione snella e semplice degli indicatori**. Indicatori multipli rischiano infatti di essere troppo articolati e di complessa messa in opera, come pure risulta difficile recuperarne la presenza/assenza nell'agire a scuola come traccia del processo. Meglio quindi disarticolare le formulazioni multiple passando ad esempio da un'unica formulazione quale "Attenzione congiunta dei bambini (scambiandosi gli sguardi, stando seduti in un certo modo, prossemica)" a più formulazioni distinte:

- sguardi co-orientati;
- posizionamento reciproco attorno a un focus comune;
- posizione nello spazio (es. stare seduti in un certo modo).

Altro criterio che può guidare nella scelta degli indicatori è che la sua **efficacia sia riscontrabile in contesti differenti**, in diversi momenti della giornata, con raggruppamenti di bambini e tipologie di attività diversificate. Alcuni indicatori selezionati dalle insegnanti nella progettazione periodica sono stati infatti rilevati anche in contesti come il gioco libero messo in atto in aggregazioni spontanee di bambini.

Le esperienze di apprendimento: alcune riflessioni dalla pratica delle periodiche

Progettare esperienze di apprendimento significa predisporre contesti concreti, tipologie e sequenze di attività con riferimento agli indicatori selezionati; significa **prefigurare situazioni di senso** in cui viene data ai bambini l'opportunità di esserci con la propria ricchezza e specialità, insieme agli altri e in relazione al processo individuato. Un'opportunità che deve qualificarsi come significativa e perciò immaginata, prospettata e costruita per i bambini dall'insegnante.

Nel pensare – e poi nel descrivere attraverso il format della progettazione periodica – contenuti, azioni, spazi, tempi, materiali, andrà esplicitato **"come" la proposta verrà offerta ai bambini per sostenere, innanzitutto, la possibilità di partecipare attivamente ai propri apprendimenti**.

La lettura di tante progettazioni periodiche e il confronto tra lo scritto e l'azione concreta, osservata dai coordinatori o narrata dalle insegnanti attraverso racconti e videoregistrazioni, hanno infatti permesso di



La regia alle insegnanti! Ma cosa implica questo?

Molto spesso nelle progettazioni si legge l'espressione: "le insegnanti assumeranno il ruolo di regista" o "le insegnanti cureranno la regia dell'attività". Ma che cosa significa questo concretamente? Ecco alcuni esempi – tratti dalle progettazioni e dagli incontri di formazione – di come insieme alle insegnanti si è cercato di esplicitare e dettagliare con maggiore chiarezza le azioni di organizzazione e conduzione delle proposte didattiche.

- L'insegnante offrirà una guida attenta e puntuale, ma non invasiva privilegiando il "mettersi a fianco" e non "di fronte" ai bambini.
- Ascoltare e osservare annotando come agiscono e cosa dicono i bambini.
- Le eventuali domande saranno orientate a favorire la concentrazione su ciò che si sta sperimentando.
- Con l'insegnante si riprende, si rielabora, si propone una lettura ragionata di quanto sta accadendo. Questo consente di porre attenzione ai passaggi, di analizzare le criticità, per ricominciare con le nuove conoscenze in un moto circolare che promuove continue previsioni e verifiche.
- Le insegnanti organizzeranno forme diverse e flessibili di partecipazione ad attività che favoriscano l'interazione tra bambini.
- Le insegnanti coglieranno proposte e occasioni di collaborazione spontanee tra bambini e le sosterranno.
- Rilanceranno al gruppo e valorizzeranno posizioni differenti, anche discordanti.
- Solleciteranno spiegazioni e descrizioni via via più ricche e articolate.
- Porranno ai bambini questioni reali attorno alle quali discutere e prendere decisioni.

individuare quanto non basti una descrizione della proposta a livello di argomenti trattati e di elementi caratterizzanti le attività prefigurate espressi sottoforma di elenco. È necessario, invece, nel riportare, ad esempio, quali materiali verranno messi a disposizione, far comprendere quali tipologie sono state scelte (con attenzione a offrire materiali complessi, divergenti, molteplici e multiformi che aprano a tanti percorsi e a tante possibilità); esplicitare perché proprio alcune cose invece di altre, come verranno offerte ai bambini, riportando con quale modalità si intendono avviare i lavori, attraverso quale tipo di consegna o richiesta di interazione in vista del processo che si vuole promuovere. Lo stesso vale per le indicazioni su come verranno organizzati i raggruppamenti, in quali spazi e con quali tempi. **È proprio il piano del "come" che necessita di maggiore attenzione, prima ancora che nello scritto, a livello di elaborazione riflessiva che guida la costruzione delle esperienze di apprendimento.**

È grazie all'esplicitazione del "come" che è possibile ricostruire il senso complessivo della proposta, prefigurare una "scena" dentro la quale prende vita, attraverso le interazioni, l'esperienza didattica e dentro la quale sono sollecitati e si costruiscono insieme apprendimenti.

Altro aspetto fortemente chiamato in causa quindi è il ruolo dell'insegnante che sempre più si è andato definendo come **responsabilità di assumere una direzione e governarla.**

L'indicazione di ridurre gli interventi direttivi e di non anticipare spiegazioni e soluzioni a questioni che si pongono nello svolgimento dell'attività ha provocato talvolta l'equivoco che "fare un passo indietro" per lasciare più spazio ai bambini volesse dire ritirarsi dalla scena. Invece **la presenza dell'insegnante, in termini di regia e di apertura delle esperienze a possibili variabili e significati, è centrale per permettere all'interazione in corso di qualificarsi sempre più nella direzione del processo individuato.** Presenza che non vuol dire sostituirsi ai bambini, dare la risposta "giusta", trasmettere informazioni, fornire istruzioni. Significa invece sostenere e favorire il processo cogliendo e valorizzando quanto portato dai bambini. **Significa progettare il proprio ruolo, riconoscendo se stessi come elemento del contesto.**

È importante che, nel progettare e descrivere le esperienze di apprendimento nella periodica, **i vari elementi che caratterizzano il contesto operativo siano riferiti agli indicatori selezionati e individuati per quella specifica fase di lavoro.** Infatti molte insegnanti hanno riportato che, in situazione con i bambini, prese dal fare, dalla conduzione materiale dell'attività e della gestione del contenuto hanno colto il rischio di perdere di vista il lavoro sul processo e cioè sul senso finale di quello che si sta proponendo. Avere ben



chiari e in mente gli indicatori e aver scelto alcuni elementi dell'attività in stretto legame con essi, facilita invece la tenuta dell'insegnante pur nel diversificarsi e nel differenziarsi dell'attività nel momento in cui dal progetto si passa all'azione.

Sostanzialmente, per dirla in modo semplice e diretto, si tratta di produrre nelle periodiche una narrazione, una descrizione della scena dell'azione didattica, che permetta di comprendere il senso complessivo della proposta, indicando una o più esperienze, classi o tipologie di attività e non una sola attività.

Oltre a questi aspetti, un altro elemento che è risultato centrale nell'attivare la partecipazione effettiva dei bambini alle proposte e una loro costruzione attiva dei saperi in gioco è stato **porre questioni autentiche** ("ho uno strumento ma non ho capito come si usa: mi aiutate a capire a cosa serve, come usarlo? Possiamo scrivere insieme le istruzioni per chi dovrà usarlo?"); come pure **porre un compito sensato e concreto** ("dobbiamo informare i nostri genitori della festa della scuola, come facciamo a farlo sapere a tutti?") permettendo ai bambini di sperimentare (non solo con le mani, ma anche con le idee!!!).

Un altro motore di coinvolgimento e di attivazione per una reale partecipazione si è rivelato il **porre i bambini di fronte a materiali inusuali e divergenti, oppure a oggetti e temi solitamente reputati "troppo complessi" per i bambini**. Di fronte a planisferi celesti, a mappe topografiche, a opere d'arte del Novecento, ma anche a complessi capolavori del Rinascimento e del Barocco, a contatto con testi di classificazione di botanica o alla ricerca – su microfilm in biblioteca – di notizie dai quotidiani, i bambini hanno dimostrato interesse, curiosità, desiderio di approfondire. Hanno dimostrato di avere tante esperienze e informazioni; hanno messo a disposizione di tutti dubbi, domande, teorie e convincimenti. A contatto con cose "speciali", preziose, esteticamente e culturalmente "raffinate", hanno dimostrato la **rilevanza dell'educazione al bello, alla cura, al pensiero divergente**.

Il format della progettazione periodica

Sostegno alla navigazione, guida al pensare e non schema da riempire. Strumento da utilizzare e attorno al quale riflettere e negoziare. Lo abbiamo ricordato in differenti circostanze, ma è bene qui richiamarlo ancora una volta. Salvato "in bianco" nei nostri computer, girato via mail tra scuole e colleghi, il format della progettazione periodica è un artefatto che viaggia, che provoca, che si lascia interrogare. E proprio per questo esso è tuttora oggetto di confronti e rivisitazioni in corso, sulla base delle osservazioni e delle indicazioni



Trasparenza e visibilità per conoscere e farsi riconoscere

Questa la traiettoria che ha guidato il lavoro sul bilancio sociale, un strumento integrato per render conto e rilanciare la progettualità complessiva delle scuole associate e della Federazione stessa. Sette i valori che danno corpo alla cura dell'educazione all'infanzia, mission della nostra istituzione. Uno tra questi è appunto la "qualità dell'educazione all'infanzia". favorire processi di socializzazione culturale dei bambini, promuovere sperimentazione e ricerca educativa, sollecitare partecipazione attiva e condivisione, qualificare competenze sono alcune delle azioni che caratterizzano quest'ambito di investimento, strettamente collegate alla progettazione annuale e periodica delle scuole.



raccolte dalle insegnanti che lo hanno usato e lo stanno usando.

Esito provvisorio costruito "dal basso", discutendone insieme, il format si è modificato nel tempo accogliendo alcune osservazioni che lo hanno reso oggi ancora più efficace. Non solo. Esso sta viaggiando attraverso le équipe, in dialogo con quanto rilevato negli incontri di consulenza alle scuole.

Ecco alcune considerazioni che rappresentano questioni aperte sulle quali confrontarsi:

- una riflessione si rende necessaria con riferimento alla documentazione e valutazione. La prima versione del format prevedeva un'unica voce dedicata a questo aspetto: **"Documentazione e valutazione [facendo riferimento agli indicatori come criteri di valutazione]"**. Questo ha permesso e sta permettendo in un primo avvio di utilizzo del format (sempre, lo ricordiamo, inteso quale strumento a sostegno dell'accompagnamento a un pensiero progettuale e non come "griglia" da riempire) di portare l'attenzione delle insegnanti – già a partire dall'atto del progettare – su questi due aspetti di solito non contemplati o semmai relegati a una rapida riflessione a chiusura della proposta didattica. Riflessione – quando presente o dichiarata tale – spesso generica e non ancorata o supportata da strumenti i cui esiti, quindi, non raccolti né consegnati alla comunità professionale attraverso artefatti condivisi, difficilmente risultano comunicabili e si costituiscono come base reale per una conseguente e connessa riprogettazione delle esperienze di apprendimento successive. La presenza di questa voce, dunque, sta sollecitando un pensiero maggiormente consapevole su questo e **l'ancoraggio agli indicatori ha portato in alcuni casi già a un primo superamento di dichiarazioni inizialmente più generiche**. Ad esempio a partire da espressioni come: "con foto raccogliendo i vari commenti più significativi" (peraltro importanti perché comunque presenti a fronte di molte schede dove questa voce era lasciata in bianco), hanno cominciato a essere maggiormente ricorrenti enunciazioni quali: "documentazione fotografica di alcuni momenti significativi delle esperienze in piccolo gruppo"; "trascrizioni di interazioni verbali" o "scheda di osservazione costruita dal gruppo di bambini".
- Ma proprio nel prendere maggiormente confidenza con queste declinazioni della progettazione si stanno via via manifestando due esigenze:
 - distinguere la voce "documentazione" dalla voce "valutazione";
 - distinguere ciascuna delle due voci tra la fase di prefigurazione (prima della messa in campo delle esperienze di apprendimento progettate) e la fase di consuntivo (successiva alla conclusione della proposta).

Per quanto riguarda il primo aspetto, tenere unite le due voci infatti ha comportato in alcuni casi la



presa in considerazione di uno solo dei due elementi, mentre in altri casi i due elementi, pur presi entrambi in considerazione, sono risultati confusi o sovrapposti.

Inoltre, nei casi in cui le progettazioni – nelle fasi successive alla loro prima stesura – sono state integrate con quanto via via nella pratica veniva realizzato, il piano di ciò che si aveva in mente di documentare e/o valutare si è sovrapposto col piano di quanto concretamente si era documentato e/o valutato (sempre in riferimento a quelle progettazioni nelle quali questi aspetti venivano presi in considerazione).

- Altro elemento sul quale in sede formativa e di consulenza si è molto investito è stato il richiamo all'importanza di legare la documentazione e la valutazione al processo. Anche questo è esito di una riflessione portata avanti in contesti differenti nell'ambito sia dei percorsi di formazione, sia degli incontri di progettazione annuale e periodica condotta dai coordinatori di circolo e dai coordinatori del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici. Infatti la questione di **come la documentazione possa rendere chiaro il lavoro che è stato fatto per promuovere il processo** rimane un nodo importante e complesso, nodo che si sta affrontando anche attraverso percorsi di approfondimento sul documentare, attivati in molti circoli. Il punto è come fare in modo che la documentazione possa sempre più divenire occasione di riflessione su quanto proposto a scuola per dare significato a ciò che si è vissuto insieme durante le esperienze di apprendimento, e non limitarsi semplicemente a farsi fotografia – scattata dall'insegnante, a posteriori, a chiusura dell'esperienza – statica e parziale.
- Infine, ulteriore aspetto che si sta valutando di integrare, sempre alla luce delle sollecitazioni avute dalle insegnanti, è quello di dedicare un'attenzione specifica al processo di riflessione professionale su quanto messo in atto, quale occasione per le insegnanti di dare voce e forma a passaggi di consapevolezza sul proprio ruolo, sulle difficoltà sia progettuali che di realizzazione delle esperienze, sulla risposta dei bambini. Consapevolezza da sostenere anche attraverso l'implicazione di una registrazione materiale all'interno del documento della programmazione, ad esempio introducendo nel format della periodica la voce "Note e commenti".