



**Pubblicato il: Luglio 2012**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Research and education in the school. Part four. An experience of educational  
research in the infancy school  
Ricerca e formazione nella scuola.**

**Parte quarta. Un'esperienza di ricerca didattica nella scuola dell'infanzia**

*di Savina Cellamare*

Ricercatrice INVALSI

[savina.cellamare@gmail.com](mailto:savina.cellamare@gmail.com)

**Abstract**

La professionalità docente, d'altro canto, si sviluppa costantemente e si arricchisce attraverso la formazione in servizio, il confronto con i diversi saperi, la rimodulazione di una progettualità che, tenendo conto dei risultati raggiunti, è capace di rimodulare l'intenzionalità educativa per scoprire e sperimentare nuovi modi di organizzare spazi, tempi, attività, secondo un approccio metodologico flessibile e pedagogicamente fondato. Questo intreccio tra formazione e ricerca didattica è parte integrante del piano di aggiornamento che investe da oltre un decennio le Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale.

**Parole chiave:** ricerca, formazione, scuola dell'infanzia

### **Premessa**

Nei contributi precedenti (QTimes, 4, 2011; 1-2/2012) sono stati presentati alcuni aspetti concettuali e metodologici caratterizzanti l'azione dell'insegnante che si investe del ruolo di ricercatore nella scuola. Abbiamo anche visto come l'assunzione di questo impegnativo e stimolante *habitus* sia fortemente interrelato non solo con l'impegno a migliorare costantemente l'esistente, ovvero la scuola *per* i bambini, ma anche a confrontarsi con altre esperienze e con l'esigenza di lavorare altrettanto costantemente sulla propria formazione professionale, nell'ottica del *lifelong learning*. La professionalità docente, d'altro canto, si sviluppa costantemente e si arricchisce attraverso la formazione in servizio, il confronto con i diversi saperi, la rimodulazione di una progettualità che, tenendo conto dei risultati raggiunti, è capace di rimodulare l'intenzionalità educativa per scoprire e sperimentare nuovi modi di organizzare spazi, tempi, attività, secondo un approccio metodologico flessibile e pedagogicamente fondato.

Questo intreccio tra formazione e ricerca didattica è parte integrante del piano di aggiornamento che investe da oltre un decennio le Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale, nella consapevolezza che il miglioramento della qualità dei servizi scolastici si realizza soprattutto attraverso lo sviluppo delle capacità e delle competenze professionali del personale che opera con i bambini delle due fasce d'età 0-3 anni (Asilo nido) e 3-6 anni.

Gli assi portati che definiscono le finalità dell'azione educativa, formativa e didattica delle scuole dell'Infanzia sono contenute nelle "Otto tesi"; questo documento, in coerenza con gli "Orientamenti" del 1991 e con le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione" (2007; 2012), caratterizza le scuole romane, sia in rapporto all'offerta educativa complessiva del territorio sia in risposta alle richieste sempre nuove che vengono rivolte a tutta la scuola dell'infanzia da un contesto sociale dinamico e cangiante.

Come annunciato nella "Parte terza" di questa serie di articoli dedicati alla ricerca nella scuola, questo intervento presenta un segmento del percorso formativo compiuto nell'arco di un triennio con le insegnanti delle scuole dell'Infanzia comunali "Vittorio Alfieri" e "Giannozzo Manetti", alle quali va un sentito ringraziamento per la partecipazione e l'impegno costanti, per la capacità critica, per la creatività e l'intraprendenza esercitate all'interno di un progetto comune e condiviso.

### **La scelta del percorso di ricerca didattica**

La scuola dell'infanzia è l'ambiente in cui i bambini vivono le prime esperienze di cittadinanza; ciò li porta a «scoprire gli altri, i loro bisogni, e la necessità di gestire la vita quotidiana attraverso regole condivise; implica il dialogo, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento di diritti e doveri [...]. La scuola dell'infanzia si presenta come un ambiente tipicamente protettivo, capace di accogliere le diversità e promuovere le potenzialità di tutti i bambini, che fra i tre e i sei anni possono incontrare e sperimentare nuovi linguaggi, scoprire l'esistenza di altri punti di vista [...] elaborare le prime ipotesi sulla lingua, sui media e sui diversi sistemi simbolici» (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione, 2012, p. 14).

Per queste ragioni le insegnanti hanno scelto di focalizzare la loro esperienza di ricerca didattica,

condotta nel corso del piano formativo annuale, sulle competenze socio relazionali, e in particolare sulla comunicazione, strumento essenziale nella vita dell'uomo per la realizzazione di rapporti interpersonali e sociali. La competenza comunicativa rientra nell'alveo di quelle competenze sociali e civiche che permettono alle persone di partecipare attivamente e propositivamente alla vita dei diversi ambienti in cui sono inserite, avendo – ove necessario - la capacità di risolvere eventuali conflitti. Non esiste relazione sociale se non attraverso ciò che si comunica, sia attraverso un comportamento linguistico-verbale (a cui appartengono gli aspetti prosodici, come l'intonazione e l'accento, e paralinguistici, quali cenni del capo e movimenti degli occhi) sia non verbale (notoriamente il corpo è fonte di comunicazione, ma è anche uno strumento che veicola la comunicazione stessa).

L'area di intervento non è stata scelta sulla spinta di particolari criticità rilevate, ma in coerenza con le finalità della scuola dell'infanzia e in continuità con il percorso di ricerca didattica pluriennale che ha investito il più ampio ambito delle competenze prosociali (la copiosa e interessante documentazione prodotta durante il percorso di ricerca è in corso di sistematizzazione e darà oggetto di una prossima pubblicazione). L'attività con le insegnanti è stata costruita attraverso la ricerca-azione (R-A), in cui il ricercatore non ha alcuna pretesa di neutralità rispetto ai fenomeni da indagare, ma vi partecipa come agente di un cambiamento che si realizza attraverso la ricerca di alternative di azione. La R-A infatti non utilizza schemi sperimentali validi perché non ha lo scopo di fare scoperte, intese come nuove verità, ma mira ad ampliare i confini e le possibilità di un discorso scientifico incentrato sulle relazioni possibili ed effettivamente realizzate tra gli attori, cioè ricercatori e operatori, e l'ambiente in cui sono inseriti (cfr. Celi – Fontana, 2003; Cellamare, 2003). Il lavoro “sul campo” con i bambini è stato preceduto da una fase di discussione e di confronto con le insegnanti, nel corso della quale attraverso la tecnica del brainstorming sono state condivise conoscenze e idee su cosa significhi comunicare e su come il processo comunicativo si realizzi. Le diverse esperienze, conoscenze, interpretazioni e convinzioni sono state reinterpretate nel confronto con alcuni modelli della comunicazione, dei quali sono state identificati apporti e limiti rispetto al lavoro da sviluppare con i bambini. In particolare, nel panorama dei modelli che descrivono i processi di comunicazione ci si è soffermati sugli studi più affini al percorso di formazione e di ricerca prefigurato. Sono stati quindi assunti come riferimenti teorici i modelli di Shannon e Weaver, di Jakobson e il notissimo modello relazione di Watzlawick, sui quali tuttavia non ci soffermeremo, rimandando gli approfondimenti all'ampia bibliografia disponibile (cfr. Bibliografia).

È interessante notare un “effetto collaterale” di questi momenti di confronto, evidenziato dalle insegnanti stesse, cioè l'esigenza sorta all'interno del gruppo educativo di fare riflessioni e considerazioni circa le proprie competenze comunicative e il modo di esprimerle nella comunicazione didattica (ma anche nell'interazione tra colleghe, soprattutto nei momenti collegiali, e con le famiglie, aspetti sui cui si tornerà in futuro con altri contributi). La richiesta di formazione, dapprima implicita e poi sempre più esplicita, ha quindi aperto un'altra possibile faglia di lavoro, costituita dall'interesse per migliorare la competenza degli adulti nella gestione delle dinamiche comunicative all'interno del gruppo di lavoro. Benché quest'area di intervento non sia stata direttamente oggetto del lavoro compiuto nel percorso di cui si parla, è tuttavia rimarchevole che la crescente consapevolezza del valore del proprio ruolo sociale e della propria azione individuale, cui

la formazione deve tendere, diventi generatrice di interesse e attivi un circuito virtuoso tra formazione ricevuta e domanda di formazione posta.

Indubbiamente consapevoli del peso che il modello comunicativo fornito da una figura educante esercita nell'acquisizione di capacità, stili, atteggiamenti e comportamenti comunicativi nei bambini, le insegnanti lo hanno assunto come momento iniziale del percorso di analisi, alla luce della letteratura sul tema, della loro stessa centralità nel percorso di acquisizione e di sviluppo della competenza comunicativa nella scuola dell'infanzia.

### **L'insegnante comunicatore efficace**

I bambini non costruiscono da soli la storia comunicativo-educativa del loro gruppo, della quale sono attori principali, ma è l'insegnante che allestisce i contesti e gli spazi in cui la comunicazione spontanea può diventare formativa ed esprimersi attraverso i molteplici linguaggi che possono scaturire da un approccio educativo-didattico capace di sollecitare curiosità, creatività, iniziativa, collaborazione, empatia, in breve un approccio che dia modo al bambino di utilizzare le risorse già presenti in lui per accrescere il suo patrimonio potenziale cognitivo, affettivo, relazionale, emotivo e sociale. È compito dell'insegnante gestire queste competenze e fare in modo che appartengano sia al singolo sia al gruppo.

Il processo comunicativo non nasce dal nulla né si costruisce per caso; perché si generi ha bisogno di un contesto, che è sempre complesso e nel quale si dipana una rete di relazioni. Solo se l'insegnante ha sviluppato un'adeguata competenza comunicativa sarà in grado di creare un tessuto in grado di far comprendere anche ai suoi alunni (qualunque età abbiano) cosa significhi entrare in interazione con l'altro, fornendo loro gli strumenti per generalizzare tale competenza fuori dalla sezione e dalla scuola, per portarla nell'ambiente di vita extrascolastico.

La centralità dell'insegnante nella struttura educativa e comunicativa che caratterizza un gruppo deriva dal fatto che questi è all'interno del gruppo stesso, per il quale è elemento fondamentale per la costruzione dei diversi domini di conoscenza e competenza con i quali il bambino entra in contatto nel suo percorso di apprendimento scolastico. La qualità e l'efficacia del processo educativo-formativo dipendono quindi in larga parte dalla *competenza comunicativa* che l'insegnante possiede, e che gestisce in modo flessibile in risposta ai bisogni dei bambini, ma anche del gruppo educativo. L'insegnante è quindi chiamato a responsabilizzarsi professionalmente rispetto a questo problema, acquisendo e sviluppando egli stesso tali competenze attraverso il controllo di un sistema di abilità strategiche, quali:

- la gestione delle regole della comunicazione rispetto ai differenti contesti, domandandosi e decidendo cosa si può fare, come e dove fare;
- la capacità di governare in modo obiettivo gli aspetti cognitivi, emotivi e relazionali che si manifestano in uno scambio comunicativo;
- essere in grado di identificare i limiti di una propria azione ritenuta appropriata, qualora questa non si riveli tale, ponendosi interrogativi sulla sua effettiva valenza educativo-formativa in quel contesto e con quei destinatari (per esempio, interrogarsi sulla legittimità di un rimprovero)
- avere la capacità di assumere il punto di vista dell'altro per comprenderne il pensiero o

un'emozione, senza cadere nel rischio di manipolare o valutare, o peggio etichettare.

Sono queste le condizioni che permettono all'insegnante di agire all'interno del gruppo (sezione o classe) per promuovere la competenza comunicativa, la crescita cognitivo-culturale e lo sviluppo affettivo-relazionale. Occorre ricordare che nella comunicazione educativa c'è lo stile relazionale e comunicativo di ogni insegnante, c'è la sua intenzionalità formativa, la sua capacità di fare da guida verso la crescita intellettuale e sociale dell'alunno. Oltre a questo c'è anche la capacità dell'adulto di mettersi in gioco e la consapevolezza che il processo educativo è un terreno aperto a rischi, ragione per cui nulla è mai certo e scontato in un processo formativo. Per questo nella comunicazione educativa si deve evitare ogni forma di falsa comunicazione, fatta di egocentrismo, intolleranza, manipolazione, pregiudizio che va a interrompere quella relazione di fiducia e credibilità che sostiene ogni atto educativo, con i bambini più piccoli come con gli alunni dei livelli di scolarità successivi alla scuola dell'infanzia. La comunicazione didattica, infatti, ha valore educativo e formativo quando tutti coloro che vi partecipano sono autentici e disponibili verso l'altro condividendone quelle convinzioni, atteggiamenti e valori che si manifestano nei contenuti della comunicazione.

### **L'ascolto attivo**

Uno dei fattori principali che gli insegnanti in generale indicano come poco sviluppato nei bambini e nei ragazzi è la capacità di ascoltare l'altro. D'altra parte in generale anche nei colloqui con gli adulti - individuali o in ambito collettivo, come avviene nella formazione- la lamentela che più spesso ricorre quando ci sono problemi di relazione, sia professionale sia personale, riguarda il non sentirsi realmente ascoltati dall'interlocutore. L'ascolto è infatti il segnale più importante e più significativo dell'attenzione e del coinvolgimento dei soggetti in interazione nello scambio comunicativo ed è il fattore chiave della comunicazione stessa. Si tratta di una capacità che solo in anni recenti è assunta all'attenzione degli educatori come parte della competenza comunicativa da educare ed educabile. La tradizione educativa, che come tutte le tradizioni ha sacche di resistenza non facili da scalzare, nella nostra cultura ha da sempre valorizzato i comportamenti *parlare* e *tacere* (gli adagi popolari in merito saranno sicuramente noti a tutti i lettori), ma non quello che dovrebbe essere il naturale interludio fra i due momenti, ovvero *ascoltare*, che di regola non viene insegnato.

I presupposti che distinguono un buon ascolto da un semplice udire stanno nella capacità di *empatia*, *accettazione* e *congruenza* della persona che ascolta. L'empatia si basa sull'autoconsapevolezza: quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo anche nel leggere i sentimenti altrui. Questa capacità entra in gioco in moltissime situazioni, da quelle tipiche della vita di gruppo a scuola a quelle della vita privata o professionale, così come nelle azioni di volontariato o nella partecipazione politica. La chiave per comprendere i sentimenti altrui risiede nella capacità di leggere i messaggi che viaggiano su canali della comunicazione non verbale, quali il tono di voce, i gesti, l'espressione del volto. Quando le parole di un individuo sono in contrasto, o comunque non sono coerenti, con quanto egli comunica in modo non verbale, il messaggio che realmente viene comunicato non è tanto nel contenuto che viene detto quanto piuttosto nel modo con cui viene comunicato. L'accettazione o la considerazione positiva dell'altro è autentica se si traduce nella sospensione del giudizio e nella facilitazione dell'espressione dell'altro con atteggiamenti

accoglienti, che esprimono cura e valorizzazione nei confronti dell'interlocutore. La congruenza è l'autenticità, la fedeltà a noi stessi, nel mutare delle circostanze, dei contesti, dei modelli e dei paradigmi di lettura dell'esperienza.

Le tre condizioni appena enunciate si traducono operativamente nella dimostrazione di attenzione e di coinvolgimento verso l'altro, al quale è lasciato spazio e tempo per esprimersi senza anteporre un giudizio all'ascolto, nella verifica della propria comprensione attraverso l'ascolto attivo, ovvero all'ascolto che va oltre le parole per permettere la decodifica del reale messaggio.

Fare ascolto attivo non è tuttavia così semplice, né sempre possibile. Vi sono infatti casi in cui questo non è richiesto, poiché chi sta parlando con noi non ha intenzione di aprirsi a una comunicazione confidenziale. Possono inoltre esservi anche per l'ascoltare animato dalle migliori disposizioni e sicuramente competenti delle condizioni che ostacolano la possibilità di esercitare efficacemente l'ascolto attivo, come ad esempio un eccessivo coinvolgimento emotivo, oppure la poca disponibilità di tempo per dare spazio adeguato all'interazione comunicativa. Anche la paura di essere coinvolti può indurre a essere cattivi ascoltatori e attivare condotte quali anticipare chi parla, o minimizzare ciò che questi sta dicendo. È dimostrato che l'esperienza di sentirsi compresi e accettati va nel segno della promozione della salute e della crescita, oltre che facilitare il chiarimento e la definizione di una situazione problematica, portando ad un maggiore livello di consapevolezza e vissuti emotivi.

La capacità di esercitare l'ascolto attivo è quindi un "ferro del mestiere" fondamentale per l'insegnante e la sua acquisizione da parte degli allievi è condizione ineludibile perché si possa effettivamente affermare che si sta lavorando per accompagnare i bambini «nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuovere la pratica consapevole della cittadinanza attiva e l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base» (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p. 22).

### **L'esperienza sul campo**

Questi presupposti concettuali sono stati tradotti in interventi di educativo-didattici finalizzati a promuovere nei bambini la capacità di comunicare contenuti ed emozioni utilizzando diversi linguaggi (verbale, gestuale, grafico-pittorico). Tali interventi sono stati costruiti nel corso dei laboratori allestiti in sede formativa. I risultati della loro attuazione nelle sezioni hanno costituito di volta in volta il materiale didattico su cui il percorso di formazione si è snodato, arricchendosi e articolandosi gradualmente, in un processo costante di costruzione partecipata delle insegnanti al proprio sviluppo professionale.

Per prendere decisioni didattiche fondate su dati oggettivi le insegnanti hanno costruito delle griglie di osservazione per delineare un profilo di base dei bambini relativamente ad alcune capacità, come rispettare il turno nella conversazione, esprimere le proprie idee, intervenire in maniera coerente con la stimolazione data dall'insegnante, partecipare attivamente esprimendo le proprie idee, ascoltare gli altri dando a tutti l'opportunità di parlare.

L'osservazione è stata condotta nell'arco di una settimana di scuola; sono state realizzate ogni giorno cinque osservazioni della durata di dieci minuti, a intervalli di tempo fisso stabiliti in base alle attività didattiche e alle routine della giornata (accoglienza, pasto, gioco libero, attività strutturata



ecc.). I dati osservati sono stati discussi in sede formativa, contesto nel quale le insegnanti hanno avuto occasione di confrontare le idee personali su situazioni e singoli bambini con indicazioni più oggettive di quelle che possono derivare dalla conoscenza quotidiana, sulla quale possono influire diversi fattori (personali, situazionali, culturali, esperienziali).

Dall'osservazione è emerso che l'ipotesi di attuare una metodologia didattica di tipo cooperativo era praticabile, poiché i bambini erano in possesso dei requisiti minimi per organizzare le attività in gruppi secondo le indicazioni del cooperative learning (cfr. Kagan, 2000; Comoglio, 2002).

Le insegnanti hanno quindi proceduto alla progettazione di cinque laboratori utilizzando gli spazi di intersezione per favorire il coinvolgimento di tutti i bambini, malgrado le difficoltà che questa scelta comporta a causa della struttura architettonica della scuola. Tali difficoltà sono state tuttavia aggirate organizzando i bambini in piccoli gruppi, in modo che lo spazio disponibile fosse pienamente utilizzato e non costituisse un ostacolo ai diversi momenti laboratoriali.

La trama su cui le competenze comunicative sono state sviluppate è stata costituita da racconti, costruiti con i bambini a partire da stimolazioni fornite dalle insegnanti. Utilizzando la tecnica del circle-time i bambini hanno inventato una storia utilizzando sotto la guida della maestra lo schema investigativo "Chi-che cosa, quando, come-perché?". Le maestre hanno trascritto ciò che i bambini inventavano e da questa attività sono scaturiti dei racconti, sui quali successivamente gli alunni hanno continuato a lavorare per step graduali attraverso momenti di role play, nei quali *vivere* le loro storie soprattutto sotto il profilo emotivo-affettivo, e nella realizzazione di pannelli colorati e di maschere. L'utilizzo di molteplici linguaggi espressivi non è solo piacevole ma permette ai bambini di esplorare i diversi significati delle esperienze didattiche utilizzando linguaggi e canali comunicativi molteplici e creativi. Questa pluralità di linguaggi e modi di esprimersi è condizione fondamentale perché tutti i bambini coinvolti possano trovare e sperimentare una modalità comunicativa che permette loro di dialogare con il gruppo, anche in caso di difficoltà nell'uso del linguaggio (verbale, ma anche gestuale, corporeo o grafico) o di ridotte competenze lessicali, come può accadere ai bambini non italiani da poco inseriti a scuola.



Come in molte storie dei bambini, anche in quelle costruite spontaneamente le vicende partono spesso da “C’erano una volta un re e una regina ...”, ma questo non significa che i bambini stiano semplicemente ripetendo copioni. È compito dell’insegnante aiutare i piccoli ad «acquisire la struttura dell’intreccio narrativo a partire da stimoli guida offerti (inizio, situazione problematica e soluzione), sviluppando la capacità di rievocare storie o vissuto personali seguendo un ordine logico» (tratto dal documento di progetto redatto dalle insegnanti).

### **Considerazioni conclusive**

Nella struttura curricolare flessibile della scuola dell’infanzia un approccio educativo fondato sulla costruzione di competenze trova ampi e costruttivi spazi di affermazione. La diffusività dei diversi repertori di competenza si è evidenziata nel corso del lavoro, mettendone in luce le profonde interrelazioni. Se infatti il punto di partenza è stato lo sviluppo delle diverse capacità comunicative, gli effetti sono stati a ben più ampio raggio. Se si pensa per esempio alla capacità di rispettare il turno nella conversazione, questa appartiene alla sfera dell’autocontrollo, necessario per essere parte attiva in un contesto sociale. Il rispetto delle regole (poche, chiare, univoche) lungi dall’essere un limite all’espressione individuale, è invece una condizione per l’espressione della propria creatività e della capacità esplorativa. Comunicare con i colori non consente solo l’espressione di emozioni, ma si collega al repertorio cognitivo di requisiti di base per l’apprendimento (riconoscimento, seriazione, classificazione ecc.) e affina il senso estetico, così legato al vissuto emozionale di ciascuno, adulto o bambino. Il colore inoltre, come la musica e la danza, è ritmo e in quanto tale regola la comunicazione e l’espressione di sé. L’ampia documentazione prodotta dalle insegnanti nel corso di questa esperienza non è quindi solo la presentazione di prodotti costruiti dai bambini (le maschere, cartelloni e altro), quanto piuttosto la testimonianza del processo di crescita professionale delle insegnanti, che hanno accettato di compiere la fatica di investirsi in una attività di formazione e di ricerca per la rimodulazione del proprio modo di condurre la relazione educativa e didattica, con i bambini e tra colleghe, sostituendo al noto slogan “mettersi in discussione” un fare progettuale che attraverso la valutazione e l’autovalutazione del servizio realizzato crea un miglioramento continuo della qualità educativa.

Al di là del successo del progetto rilevato oggettivamente attraverso gli strumenti di osservazione, che hanno permesso di apprezzare l’incremento delle capacità oggetto di intervento in vista di uno sviluppo pieno della competenza comunicativa e relazione, della scoperta da parte delle insegnanti di nuovi modi di organizzare attività già parte del loro repertorio didattico, si pone come risultato positivo la constatazione da parte delle insegnanti stesse di come l’agire orientato da obiettivi comuni, definiti operativamente, la condivisione di strumenti e metodologie scientificamente fondate, la redazione di una documentazione essenziale, consenta a un servizio educativo di legare la propria qualità non a singole persone ma al corpo docente, in questo caso al corpo docente delle scuole dell’Infanzia di Roma capitale, indipendentemente dagli inevitabili avvicendamenti.

### **Riferimenti Bibliografici:**

BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976;

BOCCI F. – CELLAMARE S., *Ricerca, formazione, scuola*, Roma, Monolite, 2003;

QTimes – webmagazine

Anno IV - n. 3, 2012

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)



CAMILLETTI E. - CASTELNUOVO A., *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 1994;  
CELI F. – FONTANA D., *Fare ricerca sperimentale a scuola*, Trento, Erickson, 2003;  
De AUGUSTINIS M., *La comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1993;  
JAKOBSON R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2002;  
MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000;  
PADOAN I., *L'agire comunicativo. Epistemologia e formazione*, Roma, Armando, 2000;  
PATI L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia, Editrice La Scuola, 1984;  
PONTECORVO C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999;  
PONTECORVO C., *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1993;  
WATZLAWICK P. - BEAVI, J.H. - JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971;  
COMOGLIO M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, Las, 2002;  
KAGAN S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni lavoro, 2000.

**Sitografia:**

*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, settembre 2007

[http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir\\_310707.pdf](http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir_310707.pdf)

*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Bozza del 30 maggio 2012,

[http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/701c1b68-2184-431a-8e1c-e281acec4ab9/indicazioni\\_nazionali\\_bozza\\_pubblica.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/701c1b68-2184-431a-8e1c-e281acec4ab9/indicazioni_nazionali_bozza_pubblica.pdf)