

Interazioni università-scuola nella Formazione Primaria

Introduzione

Duplici è il valore semantico che in questa occasione si vuole attribuire al termine "introduzione", da riferirsi non soltanto, secondo consuetudine, alle brevi note d'apertura, ma soprattutto allo scopo ultimo del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria: l'introduzione degli studenti universitari nel mondo della loro futura delicata professione di insegnanti. Quest'ingresso graduale, agevolato dalla cospicua componente di attività del tirocinio diretto nelle scuole, viene particolarmente curato in sede universitaria per dotare i giovani di una preparazione culturale teorico-prassica, frutto della sinergia tra gli insegnamenti teorici riferiti alla formazione di competenze per la funzione docente (psicopedagogiche, metodologiche, socioantropologiche...), gli insegnamenti teorici relativi all'acquisizione dei contenuti disciplinari della scuola primaria (nel settore linguistico-letterario, matematico-scientifico, storico-geografico-sociale, musicale, artistico...) e i laboratori didattici.

Come ad ampio spettro dev'essere la formazione psicopedagogica, che prevede anche un modulo per l'abilitazione ad attività di sostegno dei bambini diversamente abili, pure a vasto raggio occorre che sia la formazione disciplinare. La figura professionale dell'insegnante di scuola primaria è ancora quella del "tuttologo" (e tale sembra debba restare nei profili che emergono dalla riforma in fase di iniziale sperimentazione, che alla scolarità dei primi anni richiede essenzialmente un approccio globale molto trasversale), al quale la nuova laurea offre l'irrinunciabile com-

petenza psicopedagogica, ma non una preparazione disciplinare univoca e approfondita; questa figura si trova, infatti, a dover affrontare tutti i vari ambiti disciplinari, per avvicinare i piccoli allievi ai linguaggi specifici, ai metodi, ai concetti e ai contenuti basilari, che andranno a costituire il nucleo di sempre più estese e approfondite conoscenze settoriali nel corso degli studi.

In questo contesto la geografia necessita di uno spazio adeguato, perché i futuri maestri possano essere messi in grado di avvalersi del suo fondamentale contributo nella fase più delicata della formazione della personalità dell'individuo e della sua capacità di rapportarsi con gli altri e con il mondo; è molto importante che contenuti e metodi geografici e di educazione ambientale siano presenti già nella scuola dell'infanzia, che "sulla scia della migliore tradizione pedagogica assume anche il compito di guidare i bambini (rafforzando il gusto dell'esplorazione e della scoperta) a fare ricerca d'ambiente, ricerca del "nuovo" – in quanto sconosciuto – nella realtà che li circonda, per formare l'abitudine all'osservazione e alla documentazione, che verrà messa a frutto nella scuola primaria" (Pasquinelli d'Allegra, 1998, p. 7).

Nel contributo si fa riferimento all'esperienza quadriennale maturata presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università LUMSA di Roma, presieduto dal Professor Giuseppe Tognon. In questo Corso, oltre all'insegnamento teorico di geografia di trenta ore, è stato attivato il laboratorio di didattica della geografia di venticinque ore, affidato alla scrivente, la quale riveste anche il ruolo di supervisore del tiro-



cinio e da oltre quindici anni opera in attività di ricerca didattica e formazione in servizio dei docenti nell'ambito dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG). Le sinergie messe in campo fanno sì che gli studenti possano valutare le ampie potenzialità formative e trasversali della disciplina geografica, grazie al fatto che essa viene particolarmente curata, al pari di altre materie curricolari, in tutte le fasi della filiera strutturale del Corso di Laurea: nelle lezioni teoriche, nelle attività pratiche di laboratorio e, infine, nelle attività di tirocinio diretto nelle classi.

È, inoltre, importante rilevare come la geografia possa rappresentare uno dei "luoghi" privilegiati dell'integrazione fra scienze dell'educazione e saperi disciplinari: il punto d'incontro avviene proprio sul piano dell'azione educativa della scuola¹. È da segnalare il contributo, che si può leggere anche nella chiave di questa convergenza d'intenti, della "geopedagogia", che accosta ambiti geografici e geopolitici al "pensare l'educazione nell'epoca del confronto planetario" (Regni, 2002, p. 11)².

Dalla teoria alla prassi: il laboratorio di didattica della Geografia

Nell'affrontare l'insegnamento geografico nel Corso di Laurea, nonché la relativa applicazione didattica, occorre, da parte del docente universitario e del laboratorista, un suppletivo impegno iniziale volto a sfatare il pregiudiziale stereotipo, quasi sempre frutto della negativa esperienza scolastica pregressa, di una geografia percepita come materia mnemonica e noiosa, la cui unica funzione -come sottolinea Giuseppe Staluppi nella sua attenta analisi dell'origine del problema- sarebbe quella di "fornire alcuni rudimenti descrittivi del mondo, da imparare per prendere la sufficienza e, magari, da dimenticare" (De Vecchis-Staluppi, 1997, p. 25). Se è vero che il sapere non implica assolutamente il saper insegnare, è parimenti vero che per saper insegnare occorre sapere, vale a dire possedere una buona padronanza di concetti e conoscenze settoriali.

Il docente universitario disciplinarista, suscitando l'interesse degli studenti attraverso le chiavi di lettura e interpretazione della moderna geografia, affronta i temi di base della disciplina (geocartografia, geografia fisica, umana, politica ed economica) e le grandi problematiche socio-territoriali, collegate allo sviluppo sostenibile, alla multiculturalità, alla salvaguardia ambientale.

Il necessario ponte tra riflessione teorica e insegnamento pratico è rappresentato dal laborato-

rio di didattica della geografia. Assume oggi sempre maggiore dignità il ruolo della didattica, alla quale si è finalmente giunti ad attribuire il giusto valore anche in ambito universitario. Tuttavia occorre tener presente che le migliori strategie e tecniche didattiche rischiano di rimanere finalizzate a se stesse se non fanno leva sulla curiosità intellettuale e la reale conoscenza dei ritmi e degli interessi dei bambini. Pertanto in questo segmento della formazione dei maestri "novizi" si rivela proficuo l'apporto del docente non universitario (nello specifico, dell'insegnante di ruolo nella scuola primaria), che svolga la funzione di collegamento e raccordo tra mondo della scuola e mondo accademico, funzione senz'altro necessaria in un Corso di Laurea professionalizzante, che sperimenta l'attuazione del sistema formativo integrato università-scuola. Il maestro esperto, infatti, è abituato a considerare la disciplina geografica anche dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi: è così che quotidianamente elabora procedure operative per adattare le metodologie geografiche e le tecniche didattiche agli stili d'apprendimento dei singoli alunni e non solo del "discente-tipo" di ciascuna fascia d'età, al quale si rivolgono le pagine di geografia dei sussidiari scolastici, troppo spesso ancorati a una visione epistemologica del tutto superata e lontani dal catturare l'interesse e stimolare la curiosità intellettuale dei destinatari. L'insegnante esperto è consapevole, ad esempio, di quanto sia proficuo e opportuno far leva sulla percezione che gli alunni hanno del loro luogo di vita, dei loro spazi quotidiani, di ambienti e paesaggi esperiti; pertanto sa bene quanto la *geografia della percezione* debba costituire il punto di partenza nella scuola dell'infanzia ed avere assidua frequentazione nei primi anni della scuola di base, nel rispetto dello stadio senso-percettivo dell'età evolutiva. L'itinerario dell'"imparare ad insegnare" geografia si snoda poi attraverso i filoni dell'*orientamento nello spazio e sulle carte*, del *paesaggio* (mettendo a punto le metodologie, le fonti e gli strumenti dell'osservazione diretta e indiretta) e del *linguaggio della geo-graficità* (con l'utilizzo di carte geografiche a varie scale, per localizzare fatti e fenomeni). Nel laboratorio si attiva continuamente un reciproco feed-back tra formazione teorica e formazione pratica; vengono trattati alcuni nuclei tematici inerenti a contenuti, metodi e tecniche dell'insegnamento della geografia nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, in modo tale che gli studenti, che si orientano per l'uno o per l'altro settore della futura professione, possano venire a conoscenza dell'intero percorso, nel rispetto della continuità

educativa espressa nella volontà e capacità di ricordarsi con le azioni formative precedenti o seguenti.

Le attività di laboratorio si articolano, per la trattazione di ciascun macrotema, nelle principali fasi di seguito indicate.

1. *Riflessione metadisciplinare e impostazione didattica*

In questa prima fase avviene l'aggancio con gli apporti teorici del disciplinarista universitario. Il laboratorista conduce una riflessione con gli studenti sui paradigmi culturali, sui metodi propri della scienza geografica e sulle possibili traduzioni nell'applicazione didattica al livello di base; illustra poi le strategie, le tecniche didattiche e le più innovative proposte già sperimentate con alunni, frutto di una geografia attiva a scuola. Segue una discussione, finalizzata a rielaborare i materiali presentati, anche in funzione della trattazione didattica del "macrotema" di volta in volta preso in esame.

2. *Simulazione*

Gli studenti, mettendosi nei panni degli scolari, ultimi destinatari delle proposte didattiche, sperimentano in prima persona le seguenti attività: esercitazioni mirate a ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti (fotografie attuali e d'epoca, immagini da satellite, opere d'arte pittorica, brani letterari, testi di canzoni d'autore...); esercitazioni di lettura e interpretazione di carte geografiche a varie scale; costruzione di semplici schizzi topografici e di carte ideografiche. I futuri maestri hanno così modo di verificare il consolidamento delle loro acquisizioni geografiche, di rendersi consapevoli e prevedere le eventuali difficoltà che i bambini potrebbero incontrare, di comprendere le dinamiche relative all'apprendimento dei concetti e allo sviluppo di abilità della sfera geografica. In questa fase vengono sottoposte ad attenzione anche attività alternative alla lezione in aula: gli studenti verificano, attuandola con la conduzione del laboratorista, l'efficacia della lezione itinerante, di cui possono valutare direttamente il positivo impatto sul piano dell'interesse e del coinvolgimento suscitato; essa costituisce, infatti, "un formidabile stimolo per il ragazzo, al quale è consentito un preciso e subitaneo riscontro tra la spiegazione del docente e il fenomeno osservato" (De Vecchis, 1990, p. 113)³.

3. *Progettazione*

Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, si mettono alla prova per progettare, sulla base delle attività che essi stessi hanno sperimentato, alcune unità d'apprendimento di geografia, che potranno essere realizzate nel corso del tirocinio diretto nelle scuole convenzionate con l'Università. Oltre agli obiettivi specifici di apprendimento e agli obiettivi formativi, mettono a fuoco la selezione dei contenuti, i metodi da applicare, le attività più idonee alla trattazione dei contenuti e al perseguimento degli obiettivi individuati, i materiali e gli strumenti necessari, i tempi di realizzazione e gli spazi da utilizzare (aula, palestra, spazi aperti...).

L'apprendimento professionalizzante in situazione: le attività di tirocinio

Una caratteristica del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria consiste proprio nel prevedere al suo interno un approccio operativo guidato alla professione, in modo che esso costituisca parte integrante del percorso universitario come attività assistita in contesto. Basilare è l'importanza della possibilità offerta agli studenti di confrontare l'esperienza sul campo con gli input teorici ricevuti. Nel tirocinio si trasferisce in situazione la fase progettuale vissuta nel laboratorio didattico. Gli studenti del terzo anno (per i quali l'attuale piano di studi del Corso di Laurea della LUMSA prevede l'insegnamento di geografia e il laboratorio didattico ad esso collegato) sono in grado di affrontare il banco di prova della prima reale esperienza d'insegnamento, benché molto circoscritta, dopo aver acquisito, nel percorso di tirocinio teorico e di tirocinio osservativo dei due anni precedenti, dimestichezza con le varie tipologie di programmazione didattica (per obiettivi, per concetti, per sfondo integratore...), con le tecniche e il materiale strutturato per l'osservazione pedagogica, con i progetti di didattica modulare, con il piano dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica accogliente. Ciascuno studente può quindi sperimentare, con l'aiuto dell'insegnante di classe, che assume nei suoi confronti la funzione di *tutor*, la necessità e l'importanza di adattare il progetto dell'intervento didattico alla situazione della classe coinvolta, valutando il contesto e i prerequisiti cognitivi degli alunni; generalmente l'applicazione di un'unità di apprendimento relativa alla geografia incontra il favore dei maestri in servizio, soprattutto se prevede la presentazione agli alunni di materiale non facilmente reperibile



a scuola, come le immagini da satellite o le carte topografiche. Il tirocinante può inoltre testare sul campo, anche attraverso l'esperienza dei docenti tutori e supervisori, le forti potenzialità della geografia nell'agganciare altri ambiti disciplinari e nel costituire il cardine di progetti didattici mirati all'educazione ambientale e all'educazione allo sviluppo, oltre che ad affrontare problematiche sociali gravi (emarginazione degli svantaggiati, razzismo...), la cui soluzione comporta nelle nuove generazioni il recupero totale di quei valori etici che consentono il rispetto effettivo dei diritti inviolabili degli uomini e dei popoli. Anche attraverso la geografia dei valori, l'azione didattica diviene "fatto educativo", il quale "va dunque riconsiderato un avvenimento intraumano relazionale di tipo speciale di cui l'umanità, non soltanto i singoli, non può fare a meno, e che richiede una considerazione filosofica dei suoi fini che ci aiuti a sostenere l'irriducibilità dei vissuti umani, anche dei più insignificanti, a semplice esperienza" (Tognon, 2001, p. 34).

Un'esemplificazione dell'imparare ad insegnare geografia: l'approccio cartografico

Si ritiene opportuno, a questo punto, portare una testimonianza diretta di come si stia svolgendo, da quattro anni a questa parte, l'opera di educazione/istruzione geografica rivolta agli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria della LUMSA, per far sì che siano essi stessi ad impartirla in futuro ai loro allievi.

Per focalizzare l'esemplificazione dei vari momenti e passaggi attuativi (modellizzati in figura) si è scelto uno dei nuclei tematici affrontati, relativo alla prima alfabetizzazione nel linguaggio specifico della geografia, quel linguaggio cartografico che "con tutte le sue implicazioni e le nuove prospettive va considerato come un potente strumento culturale, che contribuisce a formare mentalità critiche e libere, capaci di gestire i cambiamenti continui sullo scenario locale e mondiale" (Pascuinelli d'Allegra, 2002, p. 29).

Nelle lezioni teoriche il disciplinarista si trova a dover vincere la diffidenza degli studenti verso uno strumento di cui nel percorso d'istruzione pregresso non era stata fatta cogliere, almeno nella maggioranza dei casi, la valenza di indispensabile sussidio per la localizzazione di fatti e fenomeni; egli parte dall'analisi di una carta geografica e dei suoi requisiti, per approdare all'uso delle rappresentazioni cartografiche dello spazio a varie scale, collegata alle motivazioni che portano alla

scelta di una grande o di una piccola scala a seconda che i temi e i problemi da affrontare siano locali o globali.

Nel laboratorio, richiamando le conoscenze appena acquisite nelle lezioni teoriche, viene condotta una riflessione metacognitiva sulle acquisizioni appena consolidate, sulle difficoltà incontrate e sulle previsioni di attuazione dell'approccio cartografico con alunni di scuola primaria. Sono poi presentate alcune strategie didattiche innovative già attuate nelle scuole, inerenti all'uso didattico delle rappresentazioni cartografiche a diverse scale. Dopo aver ampiamente discusso su contenuti e metodi, si passa ad attività di simulazione per ogni tipo di rappresentazione. Per quel che concerne, ad esempio, un avvio all'utilizzo della carta topografica, l'esercitazione si svolge "sul campo", nella piazza antistante la sede della Facoltà. Qui agli studenti è richiesto di rappresentare con un disegno libero lo spazio della piazza e tutti gli elementi fisico-antropici in essa contenuti. Ritornati in aula, sempre simulando l'attività che dovrebbe essere realizzata dagli scolari, vengono invitati ad applicare sul loro disegno un foglio di carta da lucido e a tracciare su di esso la rappresentazione in pianta di ciascun elemento raffigurato. Lo schizzo topografico così ottenuto sul lucido, corredato della legenda, costituisce un'importante tappa del processo, didatticamente molto delicato, che ha per scopo il far acquisire consapevolezza del passaggio dalla realtà tridimensionale a quella bidimensionale della cartografia, nonché del cambiamento del punto di vista, che permette l'osservazione e rappresentazione della realtà in prospettiva zenitale.

Una volta completata l'esercitazione, si passa alla progettazione di un'unità di apprendimento che preveda un'attività analoga a quella simulata, con la declinazione degli obiettivi cui si è appena fatto cenno e la mappa semantica di tutti i passaggi dell'operazione. A questo punto non resta che "sperimentare" con i bambini le valenze educativo-istruttive e l'efficacia dell'unità progettata. Gli studenti mettono in pratica l'unità progettata e sperimentata in laboratorio, dopo averne concordato con gli insegnanti delle classi accoglienti l'inserimento nella loro programmazione. I maestri "apprendisti", che si rendono conto delle difficoltà del processo di apprendimento per averlo rivissuto in laboratorio, sono pronti a mettere in atto una delle più importanti funzioni del docente della scuola di base nella moderna didattica: quella di agire come facilitatore di attivi processi di apprendimento e non più come semplice trasmettitore di concetti e conoscenze. La didattica

della geografia si fa così duplicemente attiva: nei confronti dei primi destinatari (gli studenti universitari) e dei destinatari finali (gli alunni di scuola primaria). Esercitazioni analoghe sono condotte anche sull'uso della fotografia come mediatore tra la realtà e la rappresentazione cartografica, nonché sul confronto tra immagini da satellite e carte geografiche, per cogliere analogie e differenze.

Le esperienze maturate dai singoli studenti nelle diverse realtà scolastiche accoglienti vengono infine proposte alla discussione collettiva in un incontro di laboratorio o con i docenti supervisori, in modo tale da essere controllate sul piano del rigore metodologico-didattico ed eventualmente rielaborate e messe a punto.

Dalla prassi alla teoria: chiudere il cerchio

Gli studenti devono percepire la complessità del lavoro docente, senza perdere però l'entusiasmo, che è la molla di un qualsiasi impegno professionale non visto solo come assolvimento di un obbligo lavorativo (a maggior ragione in una scuola moderna che, pur superando il concetto poco professionalizzante dell'insegnamento come missione, deve mantenere alto il valore etico-sociale di tale delicata opera); al contempo occorre che avvertano la necessità di una continua formazione e di aggiornamento nel corso di tutta la loro carriera, sia rispetto ai contenuti sia rispetto ai metodi e alle tecniche¹. Per quanto concerne in particolare la geografia, l'applicazione condotta nel tirocinio diretto, la cui rielaborazione collettiva ed individuale viene poi fissata in una relazione finale, comporta l'acquisizione più completa e solida possibile dei metodi e dell'uso degli strumenti propri della disciplina. Il "fare" o, meglio, l'"agire" in laboratorio e nel tirocinio diretto, implica anche un processo di ritorno in termini di arricchimento del bagaglio di acquisizioni teoriche. È prevista, infatti, una fase di riflessione e di recupero del percorso dalla prassi alla teoria ad essa sottesa. Il momento teorico e quello pratico devono mantenersi sempre in equilibrio; quando il rapporto si sbilancia a favore del secondo si rischia di scadere nel didatticismo, in un tecnicismo ripetitivo di canoni e modelli che mascherano l'evanescenza della formazione culturale. È invece proprio la prassi didattica della geografia a far emergere e ad evidenziare la necessità di un più approfondito e aggiornato apprendimento dei paradigmi e dei contenuti, per adeguarsi al cambiamento sempre più rapido degli scenari locali e globali².

Nel Corso di Laurea attivato alla LUMSA, dunque, la verifica finale (oltre a quelle intermedie a conclusione del laboratorio e delle attività di tirocinio) di tutta la filiera delle attività collegate all'imparare ad insegnare geografia avviene proprio in sede d'esame teorico, dal momento che una parte di esso (corrispondente a una porzione del programma svolto dal disciplinarista universitario) è riservata alla didattica della geografia. Non sono certo i risultati immediati della prova (peraltro più che soddisfacenti nella grande maggioranza dei casi) a rendere conto di tutto il lavoro svolto; è forse più indicativa la piacevole scoperta, effettuata e riferita dagli studenti stessi, dei vantaggi offerti dalla conoscenza di una disciplina per troppo tempo negletta o mal considerata, dell'utilità di sapere e saper insegnare a muoversi con consapevolezza e responsabilità in questa casa comune che è il mondo.

La ricaduta (anche se si dovrà ancora attendere l'effettiva "introduzione" dei giovani laureati nell'attività di servizio a scuola) si auspica positiva per le sorti future della geografia, sia come disciplina nella scuola primaria e in tutti i successivi gradi d'istruzione, sia come scienza, fondamentale e insostituibile, d'interpretazione della realtà.

Note

¹ Mentre i geografi rilevano che "la comprensione del mondo è uno dei massimi fini della scuola" (Bissanti, 1991, p. 46) e che "la geografia fornisce gli strumenti per la costituzione di un quadro mentale del pianeta, anche grazie al confronto tra culture diverse" (De Vecchis, 1999), i pedagogisti ribadiscono, in sintonia, che "la scoperta delle culture ha prodotto la crisi di un modello consolidato di formazione e ha reso necessario considerare sotto altra luce il rapporto uomo-mondo, vicini-lontani, singolarità-universalità" (Di Agresti, 1999).

² Significative sono le considerazioni di Raniero Regni (2002, p. 10), in cui termini mutuati dal linguaggio geografico intercettano obiettivi socio-pedagogici, peraltro condivisibili dall'educazione geografica, per affermare che occorre "insegnare i luoghi, propri e altrui, vedere come dall'interno disegnano un mondo come il mondo, ma insegnare a guardare anche i molteplici luoghi da una prospettiva globale e mondiale. Uno sguardo da lontano e dall'alto, capace di vedere la terra come unità, sapendone leggere però le divisioni, le faglie culturali, i loro movimenti, incontri e scontri come una tettonica culturale di deriva delle civiltà".

³ "Ma v'è un altro elemento da sottolineare: l'osservazione diretta consente all'insegnante di introdurre con maggiore facilità elementi di 'perturbazione' nell'esperienza degli alunni, che possono mettere in stato di crisi aspetti del loro quadro di lettura della realtà. Grazie alla messa in moto di tensioni di ricerca e alla presentazione immediata e diretta di situazioni problematiche (la cosiddetta fase della problematizzazione) vengono facilitati i processi di apprendimento" (De Vecchis, 1990, pp. 114-115).

⁴ Per un approfondimento dei temi relativi alla formazione



degli insegnanti si possono consultare, tra gli altri, i seguenti testi: Bertonielli, 2000; Bucci, 2000; Ducci, 2002; Lichtner 1999; Luzzatto, 2002; Morin, 2001.

⁵ A questo proposito occorre aggiungere l'auspicio che vadano presto in porto le nuove norme che disciplinano la formazione in servizio degli insegnanti, perché l'università possa svolgere istituzionalmente il suo ruolo guida anche in questo settore, oltre che nella formazione iniziale.

Riferimenti bibliografici

G. Bertonielli, *Insegnare e apprendere nella scuola dell'autonomia*, Firenze, Giunti, 2000.
 A.A. Bissanti, *Puglia. Geografia attiva perché e come*, Bari, Adda, 1991.
 S. Bucci, *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Roma, Armando, 2000.
 G. De Vecchis, *Proposte per un progetto educativo-didattico di geografia*, Roma, Kappa, 1990.

G. De Vecchis, G.A. Staluppi, *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, UTET, 1997.
 G. De Vecchis, *Imparando a comprendere il mondo*, Roma, Kappa, 1999.
 C. Di Agresti (a cura di), *Cittadini del mondo. Educare alla mondialità*, Roma, Studium, 1999.
 E. Ducci, *Essere e comunicare*, Roma, Anicia, 2002.
 M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999.
 G. Luzzatto, *Insegnare ad insegnare*, Roma, Carocci, 2001.
 E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
 D. Pasquinelli d'Allegra, *Applicazioni di didattica della Geografia nella scuola dell'obbligo*, Roma, Kappa, 1998.
 D. Pasquinelli d'Allegra, *Il linguaggio cartografico*, in "La Vita Scolastica" n.3/2002, pp.28-29.
 R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Roma, Armando, 2002.
 G. Tognon, *Convivere e Conessere. La sfida educativa*, in "Dialoghi", n. 2, giugno 2001.

Modello di formazione geografica nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

