

Geografia laboratoriale per la “formazione primaria”

Betti Simone • Professore associato di Geografia, Università di Macerata
Francesca Fratini • Insegnante di scuola Primaria, I.C. “Don Bosco” di Tolentino

Active learning geography for “primary education”

A seguito della rivoluzione pedagogica del XX sec. portata avanti dal costruttivismo epistemologico e pedagogico, al centro del processo di insegnamento-apprendimento viene posto lo studente e la sua attività costruttiva della propria conoscenza. In quest’ottica, è stata scelta la didattica laboratoriale che sembra essere la modalità operativa che risponde meglio all’esigenza di costruire un apprendimento attivo, di analisi e riflessione sul sapere. Nell’ambito universitario, in questo caso nel corso di laurea in Scienze della Formazione, e affiancato alla geografia, disciplina molto complessa e specifica, si è sperimentato e dimostrato che il laboratorio risulta essere un valido supporto per la sua connessione alla produttività e per l’utilizzo del metodo della ricerca che impone la necessità di usare una documentazione pertinente e di svolgere osservazioni sul campo. Pertanto gli studenti in formazione sono stati chiamati a confrontarsi con i contenuti propri della disciplina geografica dovendoli poi rielaborare in attività formative e progettazioni didattiche, con cui avranno a che fare nel loro futuro lavoro.

Parole chiave: Apprendimento attivo, Compito autentico, Didattica laboratoriale, Geografia

Following the educational revolution of the 20th century, carried out by epistemological and pedagogical constructivism, the student and his own “constructive” activity become centre of the teaching-learning process. From this perspective, teaching workshops were chosen because they seem to be the mode of operation that better meets the need to build an active learning, analysis and reflection about knowledge. In the University of Macerata, in this case in the master degree course in Education Sciences, and alongside the very complex and specific discipline, geography has experimented and proved to be a valuable support for its connection to productivity, and for using the search method that imposes the need to use appropriate documentation and to conduct field observations. Therefore students in training have been induced to deal with the geographical contents, and then to rework in training activities and educational designs, with which they will have to do in their future work.

Keywords: Active learning, Authentic task, Practical workshops, Geography

141

Strategie e metodologie didattiche nell’insegnamento delle discipline

Geografia laboratoriale per la “formazione primaria”

1. La didattica laboratoriale

L'apprendimento, secondo l'ottica del costruttivismo, si può realizzare se lo studente è posto al centro del processo di “costruzione” della conoscenza, se esso è attivo sul piano cognitivo e se il processo di insegnamento-apprendimento tiene conto delle complesse dinamiche relazionali che possono facilitare o ostacolare la costruzione della conoscenza. Il costruttivismo ha rielaborato i punti di forza del contributo pedagogico di alcuni grandi psicopedagogisti del Novecento, quali Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner, sottolineando la necessità di didattiche laboratoriali, non tanto di laboratori intesi come attività effettuate in ambienti specifici, ma giustapposte a un insegnamento tradizionale e di tipo esclusivamente trasmissivo (Calvani, 1998). Didattiche laboratoriali come sinonimo di modalità di conduzione del processo di insegnamento-apprendimento, centrate sul ruolo attivo degli studenti nella costruzione della conoscenza, centrate sui processi, sulla problematizzazione, sulle ipotesi, sugli errori, come punti di partenza del processo di concettualizzazione e di sistematizzazione delle conoscenze, cioè didattiche metacognitive.

La didattica laboratoriale enfatizza una strategia di insegnamento che si basa costantemente sul fare degli allievi più che sull'ascoltare da parte degli stessi le informazioni dei docenti. Tuttavia, privilegiare una didattica di questo tipo non significa escludere quella di tipo trasmissivo: vuol dire però che i ragazzi imparano con maggiore facilità e in maniera più consistente se mediano il sapere tramite il fare, tramite l'esperienza, se partecipano in maniera consapevole, dopo aver acquisito il linguaggio e le metodologie proprie della disciplina studiata, alla costruzione della propria cultura in un'ottica di ricerca, ideando congetture e sperimentandone la solidità, avvalendosi nell'esercizio di tale attività di strumenti appositi (Chiosso, 2009).

Questa metodologia di insegnamento, necessariamente abbandona l'illusione dell'enciclopedismo e della cieca memorizzazione ma, allo stesso modo, non si lascia andare alla “bignamizzazione” dei contenuti, correndo così il rischio di ricorrere a semplificazioni troppo riduttive (Dewey, 1938). La soluzione risiede nei saperi essenziali della disciplina, che non sono banalmente i saperi minimi ma essi, per essere formativi e per riuscire a sviluppare conoscenze durature e competenze trasversali, devono essere contemporaneamente fondamentali nella cultura e nella disciplina e, al tempo stesso, adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente (Fiorentini, 2000).

La didattica laboratoriale universitaria, in particolare all'interno della facoltà di Scienze della Formazione Primaria, assume un doppio valore: dal punto di vista degli studenti che hanno la possibilità di apprendere attraverso il fare e dal punto di vista dello studente in formazione che sperimenta e vive un metodo di insegnamento funzionale alla professione futura.

Gli assi fondamentali dell'esperienza formativa di tipo laboratoriale si muovono all'interno della polarizzazione fra teoria e prassi, in cui l'attività mentale



è aiutata dall'attività manuale (Montessori, 1970), in un modello di formazione che deve farsi carico di coniugare i vecchi modelli culturali alle nuove esigenze professionali.

La didattica laboratoriale bene si adatta alla logica della valutazione delle competenze secondo la teoria tassonomica di Bloom, mettendo, se vogliamo, da parte la rigidità della struttura gerarchica insita nella teoria del *Mastery learning*, ma salvaguardando la visione olistica dell'approccio educativo, secondo la quale le tre dimensioni, affettiva, cognitiva e psicologica, hanno rapporti di interdipendenza. In questo modo, gli studenti «not only did their knowledge of the world increase but that their interest in the discipline increased as well» (Donaldson, Kuhlke, 2009, p. 39).

Inoltre il futuro inserimento lavorativo dei giovani insegnanti in formazione risulta agevolato dal recupero del *gap* fra conoscenze teoriche ed esperienza pratica, fra abilità e consapevolezza, fra capacità di autoregolazione nel corso dell'agire, poiché gli apprendimenti non riguardano soltanto saperi decontestualizzati o declinazioni di saperi in “saper fare” o “saper essere” e le trame interdisciplinari non sono, all'interno del laboratorio, solo un oggetto di apprendimento in sé, ma divengono un mezzo al servizio del trattamento di determinate situazioni.

La connessione formazione universitaria-mondo del lavoro costituisce un interesse soprattutto per lo studente, che più direttamente mette in gioco il proprio futuro. Di conseguenza l'università è stata chiamata a rendere la propria offerta formativa non più correlata con il mondo delle professioni solo per coordinate generali, bensì strutturata in relazione allo specificarsi e articolarsi del mondo del lavoro.



2. Il laboratorio di geografia

In seguito al processo di rinnovamento della didattica universitaria è diventato sempre più evidente il rilievo che le attività di laboratorio hanno rispetto ad una didattica che privilegia un apprendimento significativo (Jonhassen, 1992). Alla luce di questo, nel corso di geografia della facoltà di Scienze della Formazione (v.o. quadriennale e LM-85bis dell'Università di Macerata), il laboratorio inserito al suo interno non assume un valore marginale, ma segue una logica organizzativa che esalta e valorizza il ruolo attivo dello studente (Guaran, 2007).

Il laboratorio, sia per gli studenti iscritti in presenza, sia per quelli iscritti nella modalità *online*, si compone di tre moduli organizzati sulla base dei “Trauardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria” presenti nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum. Questa scelta viene motivata dal fatto che gli studenti, in questo modo, possono conoscere e fare riferimento al documento programmatico per tutti gli ordini di scuola con cui si confronteranno sistematicamente un domani nel mondo del lavoro e possono altresì abituarci, attraverso le simulazioni didattiche richieste, a misurarsi con la progettazione di soluzioni autonome alla sperimentazione didattica.

L'azione didattica e la logica organizzativa scelte dal docente hanno una natura molto diversificata. Infatti le attività richieste, le occasioni di restituzione e il campo pedagogico predisposto per la costruzione dell'oggetto culturale sono molteplici, sia dal punto di vista dell'organizzazione, attraverso il lavoro individuale o in piccolo e in grande gruppo, sia dal punto di vista dei mediatori didattici utilizzati (Damiano, 1999).

Nel primo modulo ci si concentra sull'acquisizione del linguaggio della geograficità e nello specifico si analizzano e si lavora sulle riproduzioni cartografiche, tenendo conto del concetto di scala. Agli studenti è stato richiesto di svolgere in prima persona esercizi di costruzione e lettura delle rappresentazioni cartografiche, necessari per saper analizzare i principali caratteri del territorio.

Una delle attività proposte, adattata al contesto universitario e all'età, ha preso spunto dai "contrasti geografici" montessoriani. Con i bambini della scuola primaria si parte presentando le forme che terra e acqua possono assumere nei loro rapporti reciproci e che, di fatto, si riducono a tre coppie a contrasto: isola/lago, penisola/golfo, stretto/istmo. Ciò che è terra nell'uno, è acqua nell'altro. Essi vengono riprodotti dai bambini, in piccoli gruppi, con la creta, ponendoli in vaschette di vetro tutte uguali fra loro (Fig. 1). Ad esempio nella prima si mette al centro un pugno di creta-terra che, circondato di acqua colorata in azzurro, formerà l'isola.



Fig. 1: Contrasti geografici tridimensionali (scuola primaria "Grandi" di Tolentino)

Il passaggio successivo è quello di riuscire a riconoscere i vari elementi geografici sulle carte, rappresentati questa volta in due dimensioni (Fig. 2).



Fig. 2: Riconoscimento elementi geografici sulle carte (scuola primaria "Grandi" di Tolentino)

Naturalmente, per gli studenti universitari, non è stato necessario assorbire con precisione le immagini concrete per poi passare a quelle astratte; in questo modo hanno semplicemente riprodotto i contrasti in forma bidimensionale (Fig. 3) per poi costruire con essi altre tipologie di esercizi, come calcolare la larghezza di un lago, la dimensione di uno stretto o la profondità di un golfo, dati due punti e una certa scala.

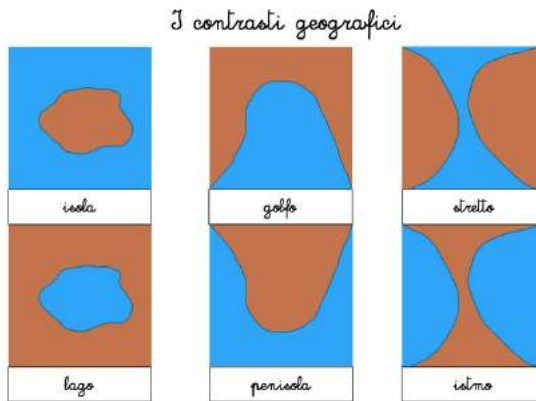


Fig. 3: Esempio di contrasti geografici bidimensionali, realizzati dagli studenti del laboratorio di geografia (Università di Macerata)

Prediligere questo tipo di attività, anche nella formazione universitaria, mette in luce l'importanza dell'esperienza per interiorizzare i contenuti che si apprendono e che si vogliono trasmettere, poiché costituisce il punto di partenza di ogni conoscenza e di ogni pratica educativa. Chi apprende, infatti, comprende meglio attraverso l'azione e, nello stesso tempo, l'azione costituisce la manifestazione esterna del pensiero. In altri termini, «la mano rappresenta la protesi della mente» (Montessori, 1970).

Inoltre, in questo modo si sottolinea la valenza delle mappe mentali come strumento utile per confrontare lo spazio geografico rappresentato dalla nostra mente con quello oggettivo delle carte e, quindi, migliorare le capacità di lettura e interpretazione dei luoghi (Martin, 2006).

Il primo modulo si chiude con la progettazione e la realizzazione di proposte didattiche interdisciplinari, tenendo conto di quanto viene ribadito nelle Indicazioni Nazionali del 2012 in cui, a differenza di quelle del 2007, vengono meno le “aree disciplinari” e dunque la necessità di vincolare i docenti nel legare insieme solo alcune discipline, ma emerge l'importanza del dialogo tra tutte le materie di studio. L'attività ha visto gli studenti impegnati nella riscrittura dei contenuti geografici presenti in uno dei *box* (approfondimenti tematici) del testo selezionato dal docente e utilizzato dagli studenti del laboratorio, in forma di filastrocca e, successivamente, è stato chiesto loro di costruire tre esercizi di sil-labazione sulla base dei termini geografici presenti in essa.

Nelle attività relative al secondo modulo del laboratorio, l'attenzione è stata focalizzata sull'orientamento attraverso l'utilizzo degli strumenti grafico-statistici e dell'osservazione indiretta dei fenomeni geografici. Le fotografie, i disegni, i coremi, immagini statiche e dinamiche, sono utili per «far viaggiare i propri allievi stando fermi nei banchi», allo scopo di rendere più interessante l'insegnamento dei fatti geografici e stimolare l'interesse e la partecipazione degli allievi (De Vecchis, Staluppi, 2007, pp. 145-146). Tutto questo deve comunque avvenire senza perdere mai di vista lo spirito e il metodo che sta alla base della scienza geografica e della sua comunicazione in termini didattici. Per potersi impadronire del linguaggio della geograficità, oltre all'uso di tabelle e grafici, lo studente non può fare a meno di “immagini”. Anche lo strumento fotografico, se confrontato con le carte geografiche, solitamente suscita minori difficoltà di accettazione da parte degli allievi, in quanto la rappresentazione fotografica ri-

produce più da vicino la realtà del territorio, nonostante alcuni studiosi di semiologia come Bergami, Bettanini e Turri, dalla seconda metà degli anni Settanta, abbiano tentato di negare il presunto realismo della fotografia, affermando che spesso il significato dell'immagine è legato all'intento di chi la produce, venendo meno la visione oggettiva della realtà (Bernardi, 1980).

In questo secondo modulo agli studenti è stato chiesto di partire, come per il primo, da un box di approfondimento del libro di testo, da cui hanno selezionato almeno quattro località indicate o descritte con cui hanno dovuto realizzare una rappresentazione cartografica che comprendesse le coordinate geografiche, i siti scelti e altri che potessero risultare utili. Nella rappresentazione hanno dovuto inserire elementi naturali, quali montagne, fiumi, laghi ecc. e individuare l'itinerario più rapido per muoversi da un luogo all'altro attraverso le coordinate geografiche e gli indicatori topologici come anche il mezzo di trasporto più idoneo, considerando anche l'intervento di agenti esterni che potessero interferire nel tragitto e nella complementarità (Figg. 4-5).



Fig. 4: Esempio di rappresentazione cartografica e modellini 3D, realizzati da un gruppo di studenti del laboratorio di geografia (Università di Macerata), per una simulazione didattica interdisciplinare che coniughi geografia, matematica, arte e immagine

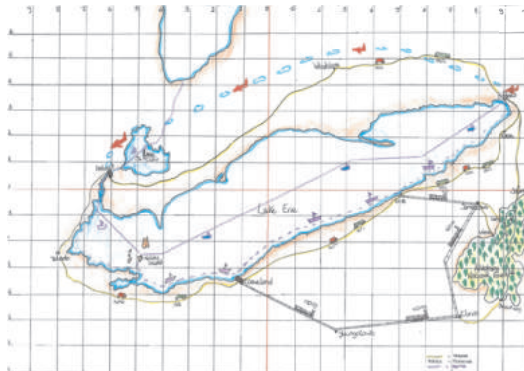


Fig. 5: Esempio di rappresentazione cartografica realizzata da un gruppo di studenti del laboratorio di geografia (Università di Macerata), per una simulazione didattica interdisciplinare che coniughi geografia, matematica, arte e immagine

Anche l'attività conclusiva di questo modulo ha visto gli studenti impegnati a progettare un'unità didattica interdisciplinare, *in primis* con la matematica, attraverso l'elaborazione di diverse situazioni problematiche, che comprendessero dati superflui ed eventuali rappresentazioni grafiche, come istogrammi o ideogrammi, per consolidare gli obiettivi di apprendimento individuati precedentemente, da indirizzare a una classe ipotetica, come compito in classe e anche per casa, servendosi dei contenuti del *box* scelto per l'attività antecedente.

Il terzo e ultimo modulo, ha previsto la progettazione e la realizzazione di una lezione itinerante nella città di Macerata, per gli studenti iscritti in presenza, mentre gli studenti iscritti a distanza hanno realizzato la stessa attività nelle città di residenza.

La geografia è una disciplina che interessa diverse abilità cognitive, come la capacità di osservare, localizzare, descrivere e interpretare gli elementi fisici e antropici che riguardano un determinato territorio. E tutte queste abilità vengono soprattutto attivate nel momento in cui si esce all'aperto (De Vecchis, Palagiano, 1997). I progetti che prevedono uscite didattiche sul territorio danno la possibilità di far emergere il grande punto di forza della geografia come disciplina di sintesi dai caratteri fortemente interdisciplinari.

Un efficace impiego dell'uscita didattica aiuta lo studente a comprendere il mondo in modo più attivo e coinvolgente, in un contesto meno formalizzato nel quale è possibile il confronto con varie discipline, un modo per sviluppare le sue capacità non solo in campo scolastico.

L'escursione offre un diverso modo di fare scuola direttamente sul territorio in connessione con altre discipline come la storia, le scienze, l'educazione fisica e non solo (Corbellini 1995). Lo spazio, inoltre, non viene percepito da tutti allo stesso modo: da un lato a causa della diversità dei soggetti, dall'altro per la "leggibilità" eterogenea dei luoghi in relazione alle nostre mappe mentali (Scaramellini G., 2010).

Attraverso la lezione itinerante è stato possibile sviluppare un'analisi diretta delle forme e delle funzioni urbane, dei luoghi e degli spazi, del paesaggio urbano, della trama e dell'ordito sottesi alle città. L'itinerario urbano è stato tematizzato sulla base di sei argomenti (acqua, verde urbano, commercio, piazze e scritte esposte, alimentazione, etnicità), di cui si sono occupati sei gruppi di studenti. Ciascun itinerario è stato ragionato in termini di luoghi e di spazi ritenuti significativi in base alla tematica scelta, adeguatamente motivato e descritto in relazione agli obiettivi di apprendimento (orientamento, linguaggio della geo-graficità, paesaggio, regione e sistema territoriale).

La progettazione e dunque la realizzazione dell'uscita didattica, concretizzata con la lezione itinerante per gli studenti in presenza e attraverso una videoregistrazione per quelli a distanza, è da ritenersi un vero e proprio compito autentico, grazie al quale i futuri insegnanti verificano non solo «ciò che sanno» ma «ciò che sanno fare con ciò che sanno», ossia con le risorse intellettuali e operative di cui dispongono, di fronte a problemi complessi e soprattutto reali (Glatthorn, 1999, pp.23-33).

3. Valutazione e autovalutazione

A conclusione del percorso universitario, ogni studente viene esortato a realizzare una personale autobiografia formativa, strumento grazie al quale vengono riportati all'attenzione il soggetto in formazione, la sua unicità, identità e auto-



nomia, ma anche le relazioni, spesso di dipendenza, che lo legano ad altri soggetti con cui si è confrontato, le istituzioni che lo hanno formato e gli stimoli culturali che lo hanno plasmato anche in modo implicito. Il documento, redatto e consegnato ai referenti del tirocinio, è un *excursus* sul percorso intrapreso durante gli anni di formazione universitaria che si compone di una riflessione generale sugli arricchimenti conquistati grazie alla frequenza delle lezioni dei vari corsi e del tirocinio diretto e indiretto, sugli argomenti e gli apprendimenti più significativi per ciascuno studente, sugli spunti legati alle varie strategie di insegnamento dei singoli docenti e sui testi studiati più pregnanti per la costruzione del proprio sapere; accanto a questo, viene dato spazio alle proiezioni verso il futuro lavorativo che ciascuno studente si prefigura per il proprio avvenire, in coerenza o meno con quanto ci si aspettava all'avvio del corso di studi.

Tutti i momenti di riflessione in età di studi universitari possono pertanto presentarsi come un efficace strumento di analisi critica dell'identità culturale degli studenti, dei loro comportamenti abitudinari e delle loro aspettative. Dunque conoscere, riflettere, ricordare, narrare le proprie vicende per osservare con occhio critico il percorso che è stato intrapreso (Demetrio, 2012).

In sostanza, l'autobiografia ripercorre tutti gli eventi didattici vissuti all'interno dei diversi corsi frequentati e diventa quindi, anche per il docente, un valido strumento, nei casi in cui faccia riferimento alla propria disciplina e sentisse la necessità di leggerla, di riflessione e occasione di autoregolazione nella scelta delle strategie didattiche da mettere in campo in futuro. Per questo motivo, al termine delle lezioni del corso di geografia il docente ha invitato gli studenti a compilare anche un questionario di autovalutazione del percorso effettuato in cui veniva chiesto di riflettere sulle aspettative iniziali e sulle potenziali e/o effettive conquiste che un corso di questo tipo avesse potuto offrire.

In sostanza le motivazioni alla base della scelta metodologica legata al questionario di autovalutazione sono legate alla volontà di sollecitare un atteggiamento professionale riflessivo e scientifico, alternativo alla didattica ingenua, retorica o di senso comune e di concorrere, in un certo senso, al miglioramento della qualità della didattica, visto che diventa uno strumento di autoriflessione e autovalutazione anche per il docente.

Conclusioni

L'intento del presente contributo è stato quello di descrivere la logica organizzativa del laboratorio di Geografia e verificare quanto esso risponda effettivamente all'esigenza attuale di sviluppare negli studenti l'alfabetizzazione didattica strumentale e culturale necessaria ad interpretare e manipolare intenzionalmente l'evento didattico, in vista del raggiungimento di determinate competenze. In relazione a questi obiettivi la specificità metodologica del laboratorio geografico è duplice: da un lato gli studenti hanno sperimentato attraverso simulazioni, auto-casi, esercitazioni, esperienze sul campo, caratterizzate da forti analogie con le situazioni professionali tipiche della didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria; da un altro lato gli studenti ricercano, costruiscono, adattano, strumenti didattici funzionali alla progettazione, alla documentazione, alla valutazione dell'evento didattico e in questo modo l'insegnante in formazione ha un contatto precoce e frequente con situazioni ed esperienze in grado di avvicinarlo alla realtà professionale verso la quale si sta preparando.

Per comprendere meglio se il modo di procedere rispondesse alle nuove esigenze formative e avesse avuto un riscontro positivo da parte degli studenti sono state lette e analizzate le relazioni finali contenenti le riflessioni complessive dei singoli laureandi su tutto il loro percorso universitario, in aggiunta alle risposte del questionario di autovalutazione del corso di Geografia.

Tra i riscontri emersi i più ricorrenti mostrano una valutazione positiva dell'esperienza di lavorare in gruppo, anche nel grande gruppo, per quanto esso richieda una negoziazione molto complessa, in particolare per l'organizzazione della lezione itinerante. L'osservazione più frequente in tal senso fa riferimento al fatto di avere avuto modo di confrontarsi con le opinioni degli altri e di lavorare in maniera collegiale, simulando la situazione professionale futura. L'aspetto che forse è stato più apprezzato dagli studenti è proprio il fatto di aver avuto l'occasione di poter realizzare delle vere attività didattiche, con caratteristiche interdisciplinari, spendibili un domani nel mondo del lavoro e il potersi esprimere con varie modalità, quali la musica, l'arte, la lingua inglese. Anche questo aspetto è stato ritenuto funzionale alla vita professionale, poiché visto come un'opportunità di creare lezioni accattivanti da riproporre con i futuri alunni.

Senza dubbio l'interesse da parte degli studenti universitari è quello di ricevere una formazione che li aiuti ad essere pronti un domani per affrontare il mondo dell'insegnamento. La didattica laboratoriale, poiché privilegia un approccio attivo, si inserisce bene nel discorso pedagogico più attuale dove fare esperienza di qualcosa è scoprire una nuova verità ed è sintomo di crescita, non è un atto circoscritto al momento contingente, ma un percorso dialettico di sviluppo della personalità e delle potenzialità umane.



Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2007). *La struttura logica del curricolo tra obiettivi competenze e finalità*. Trento: Erickson.
- Bergami G., Bettanini T. (1975). *Fotografia geografica/geografia della fotografia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernardi R. (1980). La fotografia nella didattica della geografia. *Geografia nelle scuole*, XXV, pp. 307-311.
- Best B. (2011). *The Geography Teacher's Handbook*. London: Continuum.
- Bloom B.S. (Eds.). (1956). *Taxonomy of education objectives: Handbook I, cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Boon D., Fahey C., Kreiwaldt J., Taylor T. (2012). *Place and Time: Explorations in Teaching Geography and History*. Frenchs Forest: Pearson.
- Calvani A. (1998). Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologia. In D. Bramanti (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*. Milano: Mondadori.
- Chiosso G. (Eds.) (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori Università.
- Corbellini G. (1995). *Strumenti geografici per l'educazione ambientale: l'escursione didattica: concetti, relazioni, strumenti*. Milano: IRSSAE Lombardia.
- Damiano E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Demetrio D. (2012). *Educare è conoscere sé stessi*. In Antonietti A., Traini P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati* (p. 76). Milano: Vita e Pensiero.
- De Vecchis G., Palagiano C. (Eds.) (1997). *Le parole chiave della geografia*. Roma: Carocci.

- De Vecchis G. (2016). *Insegnare geografia*. Torino: Utet Università.
- De Vecchis G., Staluppi G. (2007). *Insegnare geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.
- Dewey J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donaldson D.P. Kuhlke O. (2009). Jules Verne's Around the World in Eighty Days: Helping Teach the National Geography Standards. *Journal of Geography*, 108, pp. 39-46.
- Jonassen D.H. (1992). *Evaluating Constructivistic Learning*. In Duffy T.M., Jonassen D.H. (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp. 137-148). Hillsdale, NY: Laurence Erlbaum Associates.
- Fatigati F., De Vecchis G. (2016). *Geografia generale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Fiorentini C. (2000). *Didattica in atto*. In Cambi F., Fiorentini C., Laporta R., Tassinari G., Testi C. (a cura di), *Aggiornamento e formazione degli insegnanti* (pp. 114-142). Firenze: La Nuova Italia.
- Giorda C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci.
- Glatthorn A.A. (1999). *Performance Standard Authentic Learning*. New York: Eye on education.
- Guaran A. (2011). *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*. Bologna: Pàtron.
- Guaran A. (2007). *Geografia in laboratorio*. Udine: Forum.
- International Charter on Geographical Education*, published by the Commission on Geographical Education of the International Geographical Union (IGU), 1992 (http://igu-cge.org/charters_1.htm).
- Martin F. (2006). *Teaching Geography in Primary Schools*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Montessori M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1949). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Rocca G. (2011). *Il sapere geografico tra ricerca e didattica. Basi concettuali, strumenti e progettazione di percorsi didattici*. Bologna: Patron.
- Rossi P.G., Toppino E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Scaramellini G. (2010). Genealogie intellettuali e ibridazioni tipologiche nella storia della cartografia. Riflessioni preliminari su un tema geografico di fondamentale interesse. In Casari M., Rossi B. (Eds.), *La cartografia nella didattica della geografia e della storia* (p. 85). Milano: Cuem.
- Squarcina E. (a cura di). (2009). *Didattica critica della geografia. Libri di testo, mappe, discorso geopolitico*. Milano: Unicopli.
- Turri E. (1990). *Semilogia del paesaggio italiano*. Milano: Unicopli.