



IN CAMMINO CON ADOLESCENTI “DIFFICILI”

TREKKING E AVVENTURA
COME DISPOSITIVI EDUCATIVI
NELLA MARGINALITÀ SOCIALE

CHIARA BORELLI

FrancoAngeli 

 ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE



ECOLOGIE DELLA FORMAZIONE

**Collana diretta da Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti,
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri**

La collana *Ecologie della formazione* intende promuovere la diffusione di ricerche e di studi dedicati a esplorare temi e questioni di ordine educativo attraverso una prospettiva ecologica, che legga cioè i fenomeni educativi come eventi situati, complessi, processuali e relazionali, che assumono forme contingenti e in divenire, profondamente connesse alle trasformazioni ambientali, tecnologiche, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

A tal fine, essa si propone di accogliere contributi pedagogici e interdisciplinari, sia teorici che empirici, che mettano a tema l'educazione in una pluralità di contesti (formali, non formali e informali), per mostrarne le complesse ecologie.

In questo senso, il riferimento all'ecologia non va inteso tanto nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, quanto piuttosto come una visione dell'educazione orientata a cogliere le molteplici interazioni che su più livelli coinvolgono persone, tecnologie, oggetti, spazi, animali, nell'orizzonte di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti.

Comitato scientifico

Michel Alhadeff-Jones (*Columbia University*), Giuseppe Annacontini (*Università di Foggia*), Camilla Barbanti (*Università di Milano Statale*), Pierangelo Barone (*Università di Milano-Bicocca*), Gert Biesta (*Maynooth University*), Michele Cagol (*Libera Università di Bolzano*), Gabriella Calvano (*Università di Bari*), Mauro Ceruti (*IULM*), Gabriella D'Aprile (*Università di Catania*), Jessica de Maeyer (*Universiteit Gent*), Silvia Demozzi (*Università di Bologna*), Liliana Dozza (*Libera Università di Bolzano*), Maurizio Fabbri (*Università di Bologna*), Laura Formenti (*Università di Milano-Bicocca*), Rosa Gallelli (*Università di Bari*), Ines Giunta (*Università Ca' Foscari di Venezia*), Monica Guerra (*Università di Milano-Bicocca*), Paolo Landri (*CNR-IRPPS*), Elena Marescotti (*Università di Ferrara*), Luigina Mortari (*Università di Verona*), Manuela Palma (*Università di Milano-Bicocca*), Monica Parricchi (*Libera Università di Bolzano*), Franca Pinto Minerva (*Università di Foggia*), Antonia Chiara Scardicchio (*Università di Bari*), Giulia Schiavone (*Università di Milano-Bicocca*), Raffaella Strongoli (*Università di Catania*), Beate Weyland (*Università di Bolzano*), Davide Zoletto (*Università di Udine*).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.

Premio Riccardo Massa 2023

La presente pubblicazione si inserisce nella più ampia cornice del Premio Riccardo Massa, premio istituito dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca nel 2020, in occasione del ventennale dalla scomparsa del Professor Riccardo Massa, con lo scopo di valorizzare e supportare la diffusione delle opere di giovani ricercatori e studiosi che operano nel campo delle scienze umane e dell’educazione.

Il Premio, a cadenza annuale, è aperto a opere inedite, monografie, saggi in volume, articoli pubblicati su riviste scientifiche ed è nato dalla volontà di conservare e promuovere la ricca eredità scientifica e culturale di uno dei protagonisti della pedagogia italiana del Novecento.

Il discorso di Riccardo Massa ha interrogato con coraggio le principali e controverse questioni legate all’identità del sapere pedagogico trovando risposte epistemologiche e operative di grande innovazione e originalità, in un dialogo aperto con le voci della contemporaneità e in una contaminazione costante con diversi campi del sapere.

Il discorso di Riccardo Massa si è inoltre adoperato per il riconoscimento di una dimensione trasversale di ordine pedagogico in diversi campi sociali e operativi e in parallelo per la valorizzazione del profilo professionale delle occupazioni educative tramite la costruzione di un curriculum accademico per educatori e formatori.

Riccardo Massa ha infine saputo unire alla raffinatezza della riflessione culturale di intellettuale il vivo impegno sociale tramite la sua attività concreta di educatore, capo scout, ricercatore, pedagogista e docente.

Per maggiori informazioni è possibile consultare le pagine dedicate al Premio sul sito del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca <https://www.formazione.unimib.it/it/premio-riccardo-massa>.



IN CAMMINO CON ADOLESCENTI “DIFFICILI”

TREKKING E AVVENTURA
COME DISPOSITIVI EDUCATIVI
NELLA MARGINALITÀ SOCIALE

CHIARA BORELLI

FrancoAngeli

 ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168621

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".



Isbn digitale: 9788835168621

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168621

*A Iuna e Umberto,
che ci sono sempre*

*A Marta,
che raccoglie i lombrichi da terra
perché non vengano calpestati*

Indice

Introduzione	Pag.	9
1.Ragazzi “difficili”	»	15
1. Una, nessuna, centomila adolescenze		15
1.1 Generazione Z tra sfide e possibilità		20
2. Adolescenti, devianza, marginalità		24
2.1 Per un’interpretazione interazionista della devianza		24
2.2 La marginalità tra esclusione sociale e potenziale rivoluzionario, in ottica intersezionale		30
3. Ragazzi “difficili”: riflessioni pedagogiche		34
2.L’avventura come dispositivo pedagogico		41
1. Adventure Education nel quadro dell’educazione esperienziale in natura		41
1.1 Educazione esperienziale nature-based		41
1.2 Adventure Education: cenni storici e principali caratteristiche		46
1.3 Rapporto con la natura, sostenibilità e paradigma ecologico		49
2. Adventure Education con adolescenti “difficili”		52
2.1 Ricerche sugli effetti dell’AE con ragazzi “difficili”		53
2.2 Dispositivi pedagogici		57
2.3 Avventura come dilatazione del campo d’esperienza		72
2.4 Intersezionalità e Adventure Education		76
3.In cammino		79
1. Dispositivi metodologici del cammino educativo		81
1.1 Lentezza e ritmo		82
1.2 Piedi-testa-cuore (asse corpo-mente-emozioni)		83

1.3 Strada, metafora di vita	87
1.4 Rischi, sfide e possibilità	88
1.5 Zaino in spalla: elogio dell'essenzialità	90
2. Progetti socio-educativi di cammino con ragazzi "difficili"	91
2.1 Il lungo cammino uno a uno: l'esperienza dell'Associazione Lunghi Cammini	93
2.2. Camminare in gruppo: le esperienze di Equilibero, La Carovana e Csapsa Due	97
3. Intervista camminata per monitorare i progetti in cammino	101
3.1 Peculiarità dell'intervista camminata	102
3.2 Limiti e potenzialità dell'intervista camminata	103
3.3 Integrazione dell'intervista camminata con altri metodi	105
4. Uno studio di caso in cammino con adolescenti "difficili"	107
1. Scelte metodologiche	107
1.1 Inquadramento teorico-metodologico	108
1.2 Domanda di ricerca	110
1.3 Metodo	111
1.4 Articolazione dei momenti della ricerca e dei diversi metodi di raccolta dati	112
1.5 Qualità della ricerca	116
1.6 Imprevisti nella raccolta dati	117
1.7 Metodi di analisi dei dati	118
2. Informazioni di contesto: una "danza di parti interagenti"	123
3. Risultati	129
3.1 Risultati dell'analisi deduttiva	131
3.2 Risultati dell'analisi induttiva	151
4. <i>Key findings</i> e riflessioni conclusive	163
4.1 Risultati chiave	163
4.2 Restituzione dei risultati al contesto di indagine	165
4.3 Limiti della ricerca	166
4.4 Possibili sviluppi	167
5. Riflessioni conclusive	169
Riferimenti bibliografici	173

Introduzione

I pensieri migliori li ho avuti mentre camminavo
Søren Kierkegaard

Il presente elaborato rappresenta la sintesi conclusiva di un lavoro di ricerca teorica ed empirica durato tre anni. Tirare le fila di questo lungo e articolato processo si rivela come passaggio necessario – seppur sfidante – per poter dare significato a quanto è stato fatto, e per mettere ordine nella complessa e intricata rete che connette approfondimenti teorici, momenti di ricerca empirica, riflessioni, intuizioni, dubbi e scoperte inattese.

La scelta di approfondire il tema dell’Educazione Avventura esperienziale e nature-based con adolescenti “difficili” è il frutto di diverse esperienze, studi e occasioni di confronto e scambio sia con altri ricercatori e ricercatrici sia con *practitioners* che lavorano nell’ambito, soprattutto (ma non solo) all’interno del Centro di ricerca Cefeo sull’Educazione e la Formazione Esperienziale Outdoor e nature-based del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna. La possibilità di collaborare alle ricerche nell’ambito condotte dalla Prof.ssa Alessandra Gigli e dal Prof. Giannino Melotti ha posto le basi teoriche e riflessive che hanno alimentato il mio interesse scientifico verso queste tematiche.

Le esperienze pregresse a livello sia personale che professionale, inoltre, mi hanno dato la possibilità di sperimentare sulla mia pelle la “magia” esperienziale (cfr. capitolo 3) e il potere trasformativo delle proposte educative nature-based (cfr. capitolo 2), permettendomi di intuire e cogliere determinate sfumature legate a questi temi di ricerca che, solo grazie alla memoria corporea di chi le ha vissute in prima persona, è possibile rievocare e comprendere a pieno.

Trattandosi di tematiche così intrinsecamente esperienziali, ho sempre considerato la ricerca empirica come un tassello fondamentale: l’ultimo capitolo di questo volume riporta, pertanto, gli esiti di uno studio di caso, che si ritiene possano arricchire notevolmente le riflessioni teoriche esposte nella prima parte dell’elaborato.

Il titolo del volume è un chiaro omaggio e riferimento al lavoro di Piero Bertolini, soprattutto relativamente alla pedagogia interpretativa e alle linee di intervento con i ragazzi che lui stesso definisce “difficili”, includendo in questa categoria tutti coloro che solitamente vengono considerati “a rischio”, “disadattati” o “delinquenti”. L’aggettivo “difficili” intende liberare i ragazzi (e le ragazze!) da queste etichette, andare oltre la sterile ricerca eziologica e oltre i violenti tentativi di disciplinamento, per tentare invece di individuare possibili direzioni educative che li possano supportare nella costruzione di un migliore e più efficace rapporto con se stessi e con il mondo (cfr. Bertolini, Caronia, 2015[1993]).

La finalità del presente lavoro è esplorare il potenziale di un tipo di approccio all’educazione degli adolescenti “difficili” – l’Adventure Education in ambiente naturale e, nello specifico, i cammini educativi – che è sicuramente meno convenzionale rispetto alle risposte che solitamente vengono date ai bisogni di questi ragazzi e ragazze, ma certamente non nuovo: già alla fine degli anni ’50 Bertolini portava i minori detenuti al Beccaria a condividere avventure in montagna, ispirandosi all’esperienza dello scoutismo.

L’invito, dunque, è quello di rimanere in costante ricerca delle strategie educative più adeguate alle diverse specificità degli educandi e delle educande che si incontrano: attraverso le riflessioni proposte in questo volume, non si intende affermare che l’Adventure Education e i cammini educativi siano l’unica strategia possibile o la più efficace con gli e le adolescenti “difficili”, ma si vuole invitare chi leggerà queste pagine, che lavori (o si accinga a lavorare) sia nell’ambito delle pratiche educative sia in quello delle ricerche pedagogiche, a *prendere in considerazione* questi approcci, nella convinzione che – per qualcuno, o forse per molti – possano rappresentare un punto di svolta nel loro percorso. Magari non subito – a volte queste proposte possono dare frutti molti anni dopo – e sicuramente nelle situazioni molto compromesse non garantiscono miracoli (si ricorda, comunque, l’importanza di rifuggire le tentazioni salvifiche del lavoro educativo): tuttavia, se anche l’esperienza nature-based o il cammino educativo fossero solo una goccia positiva in un mare di esperienze negative, rappresenterebbero comunque quell’esperienza «di segno diverso» (Bertolini, Caronia, 2015[1993]), capace di lasciare una traccia importante nelle storie di vita di questi ragazzi e ragazze.

Il Cammino consente di trasferire la metafora del viaggio in un’esperienza educativa che fa del viaggiare una “possibilità prossima”, non così distante da non poter essere raggiunta, percorsa, sperimentata, in qualche modo *partecipata*. Si tratta di vivere la metafora del viaggiare per diretta implicazione, “umanizzarla”, “drammatizzarla”, vivere il *mito* che essa contiene attraverso una prassi educativa densa di significati rituali (Ansini, 2007, p. 20).

Il testo è costruito “a imbuto”: parte da tematiche piuttosto ampie e poi ne approfondisce man mano alcuni aspetti specifici.

Il Capitolo 1, *Ragazzi “difficili”*, si apre con alcune riflessioni sugli e sulle adolescenti a partire da una disamina dei principali studi sul tema per poi problematizzare la condizione attuale della cosiddetta Generazione Z. La questione adolescenziale viene messa in relazione alle tematiche della devianza e della marginalità: si sottolinea l’importanza di una interpretazione interazionista e di una visione intersezionale. La sezione si chiude con alcune riflessioni pedagogiche sui ragazzi “difficili”, a partire dall’omonimo contributo di Bertolini, ancora estremamente attuale.

Il Capitolo 2, *L’avventura come dispositivo pedagogico*, ha lo scopo di delineare le ragioni e le possibili declinazioni metodologiche delle esperienze di Adventure Education (AE) con i ragazzi “difficili” di cui sopra. Dopo un inquadramento dell’AE nel più ampio contesto dell’educazione esperienziale nature-based, si delineano le principali caratteristiche dell’educazione attraverso l’avventura e si riportano alcune questioni legate al rapporto con la “natura” e all’importanza del paradigma ecologico. Dell’Adventure Education si evidenziano anche le evidenze scientifiche a supporto della sua efficacia, e si delineano e approfondiscono sei diversi dispositivi metodologici che la caratterizzano. Il capitolo prosegue con un imprescindibile ulteriore riferimento a Bertolini: l’avventura può essere un “oggetto pedagogico” che consente la dilatazione del campo d’esperienza dei ragazzi “difficili”. Infine, si accenna ad alcune questioni che legano il tema dell’Adventure Education a quello dell’intersezionalità, che verrà poi ripreso e ampliato nelle *Conclusioni* del volume.

Nel Capitolo 3, *In cammino*, si approfondiscono i dispositivi metodologici specifici del cammino educativo; vengono, inoltre, riportati alcuni esempi di progetti socio-educativi di cammino con adolescenti “difficili” che presentano caratteristiche e sfumature differenti. Si riflette, infine, sull’importanza di monitorare e valutare queste tipologie di progetti e si propongono due metodi innovativi particolarmente interessanti per i cammini: l’intervista camminata e l’intervista a partire dalle immagini.

Il Capitolo 4, *Uno studio di caso in cammino con adolescenti “difficili”*, illustra le scelte metodologiche e i risultati di una ricerca qualitativa effettuata nel contesto dell’associazione Lunghi Cammini di Venezia Mestre, il cui progetto prevede di proporre a giovani che si trovano in un momento di difficoltà (spesso adolescenti con condotte irregolari o problemi con la giustizia) di camminare per un lungo periodo (dai 30 ai 90 giorni in base a diversi fattori), solitamente su sentieri conosciuti e piuttosto battuti, con la guida di un accompagnatore in un rapporto uno a uno, con la supervisione di

un'équipe di professionisti, e in rete con altri servizi o enti che seguono i casi. Il progetto è stato indagato attraverso analisi documentale, osservazione partecipante e interviste di vario tipo (tradizionali, online, camminate, a partire dalle immagini). I dati raccolti sono stati analizzati tramite un processo di codifica abduktiva e hanno condotto ad alcuni esiti interessanti, che invitano a ulteriori approfondimenti.

Le *Conclusioni*, infine, riprendono i principali temi emersi nel corso del volume ampliando alcune riflessioni sulla necessità di lenti intersezionali nell'ambito dell'Adventure Education e più in generale dell'educazione esperienziale nature-based.

Una precisazione importante e doverosa riguarda le scelte linguistiche adottate nel volume relativamente alle questioni di genere, nella consapevolezza del ruolo fondamentale del linguaggio nella creazione del pensiero e della cultura. Partendo dal presupposto che intendevo evitare di ricorrere a una giustificazione dell'utilizzo del maschile sovraesteso per ragioni di spazio o per non appesantire, non è stato semplice trovare una mediazione tra esigenze diverse e importanti. In definitiva, ho deciso di utilizzare entrambe le forme (maschile e femminile) ogni volta in cui risultava possibile (nonostante questo non risolva i limiti del binarismo). Laddove è rimasta solo la forma maschile, i motivi possono essere sostanzialmente tre: l'abitudine linguistico-culturale patriarcale di non nominare il femminile ha avuto la meglio sulle mie intenzioni; oppure, in alcuni passaggi si fa riferimento a contesti che includono solamente o in larghissima prevalenza persone di genere maschile (come ad esempio il progetto approfondito attraverso la rilevazione empirica); o, infine, in alcune parti ha prevalso l'intenzione di non snaturare il pensiero e le modalità espressive di un autore a cui si fa riferimento (nello specifico, si tratta soprattutto delle riflessioni di Bertolini sui "ragazzi difficili").

Come ultima fondamentale questione – facendo anche mia una pratica femminista consolidata (Jackson et al., 2024) – ritengo importante esplicitare il mio posizionamento: il mio essere bianca, cisgender, abile e benestante, ma anche donna e non eterosessuale, infatti, influenza inevitabilmente lo sguardo e la comprensione dei fenomeni studiati che andrò a esporre nelle prossime pagine. L'esplicitazione del posizionamento è una scelta prima di tutto politica ed etica, ma, nell'ambito della ricerca e della produzione della conoscenza, è anche una chiara scelta epistemologica, poiché rivela – mettendo "a nudo" lo/la stesso/a ricercatore/trice – il carattere sempre e necessariamente situato del sapere (Haraway, 1988), affermando che ciò che possiamo conoscere e comprendere del mondo non è mai neutro, ma passa attraverso gli occhi di chi guarda e le sue esperienze pregresse.

In conclusione, coerentemente con l'ambito di indagine, si può affermare che questo lavoro di ricerca abbia esso stesso assunto la forma di una vera e propria Avventura: è stata caratterizzata da imprevisti, straordinarietà, rischi, concretezza dell'esperienza, dimensione metaforica, riflessività, relazioni, apprendimenti nuovi e inaspettati... E come tutte le belle avventure, è stata un'esperienza ricca e significativa, che lascerà una traccia intensa e indelebile nella mia memoria e, spero, qualche spunto interessante e utile a chiunque abbia a cuore questi temi.

*Non c'è strada troppo lunga per chi cammina lentamente e senza fretta;
non ci sono mete troppo lontane per chi si prepara ad esse con la pazienza.*

Jean de La Bruyère

1. Ragazzi “difficili”

Soffermarsi sugli e sulle adolescenti, chiedersi chi sono oggi, di cosa hanno bisogno, se li capiamo, se li ascoltiamo a sufficienza... rappresenta il necessario punto di partenza dell'intero lavoro di ricerca teorica ed empirica che si va a presentare in queste pagine.

Una particolare attenzione viene dedicata, sin da questo primo capitolo, a uno specifico gruppo di adolescenti, ossia quelli che, come suggerisce Bertolini, possiamo definire “difficili”: «ragazzi e ragazze i cui comportamenti sono percepiti come dissonanti rispetto ad un certo modello condiviso di competenza sociale e che per questo marcano la diversità di chi li compie rispetto agli altri» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 35).

Nel presente capitolo, pertanto, dopo un inquadramento del tema adolescenza con un affondo sulla generazione Z, ci si sofferma sui concetti di devianza e marginalità in ottica interazionista e con sguardo intersezionale, per poi concludere con alcune riflessioni pedagogiche sui ragazzi “difficili”.

1. Una, nessuna, centomila adolescenze

L'adolescente è, per definizione, chi non è più ma non è ancora, e nonostante la prospettiva temporale si apra e si allarghi lo spazio di vita potenziale, il nucleo della personalità è ancora disperso, frammentario e fragile. La percezione di sé è segnata dalla velocità della trasformazione e dalla disarmonia del cambiamento fisico. Per la prima volta nella propria storia l'individuo è capace di vedere il cambiamento che lo riguarda e ne sente la portata.

È, quella dell'adolescenza, una fase costruttiva contrassegnata dal bisogno di darsi coerenza, unità, senso di sé. Le accresciute capacità cognitive consentono al soggetto di proiettarsi nel futuro e di vedersi in modo più realistico. Ma può darsi anche che queste nuove abilità facciano luce su una presunta insormontabilità del limite e mantengano lontani dall'esperienza della frustrazione e della sofferenza: questa

accompagna sempre chi cambia, quando ognuno lascia il noto per l'ignoto e misura le sue aspettative con la prova della realtà (Fabbrini, Melucci, 2000, p. 8).

Non è possibile dare una definizione univoca e onnicomprensiva di adolescenza: è, infatti, più accurato riferirsi al plurale, dato che molti sono i modi di essere adolescenti e vivere l'adolescenza.

Nel corso del tempo e da parte di differenti autori, discipline e scuole di pensiero, l'adolescenza è stata intesa in modi molto diversi (cfr. Palmonari, 2011, 1993; Maggiolini, Pietropolli Charmet, 2004). Le età con cui si identificano l'inizio e la fine dell'adolescenza si sono modificate e continuano a variare, specialmente in base alle diverse organizzazioni sociali, e quindi a differenze sia storiche che geografico-culturali: si può, indicativamente, fare riferimento al periodo che va dagli 11-12 ai 18-19 anni circa. In realtà, solo a partire all'inizio del secolo scorso l'adolescenza è stata ritenuta una fase specifica della vita umana, tra l'infanzia e l'età adulta, ed è stata oggetto di studi.

Il primo ad occuparsi in modo specifico di adolescenza è stato lo psicologo Stanley Hall (1904). Alquanto influenzato dal darwinismo, che condiziona anche moltissime delle teorie antropologiche e filosofiche dell'epoca, il suo approccio risulta psicobiologista e la teoria sull'adolescenza che costruisce ha il limite di pretendere di essere universale: osserva, infatti, alcune caratteristiche che ritiene tipiche di questa fase della vita e le considera generalizzabili a tutti gli e le adolescenti. In un'ottica che vede l'ontogenesi ripercorrere le tappe della filogenesi, Hall ricerca spiegazioni sui fenomeni comportamentali degli adolescenti esclusivamente nei cambiamenti biologici, ignorando le influenze ambientali e culturali. Attribuisce, inoltre, al momento dell'adolescenza la fase in cui si acquisiscono determinati caratteri ereditari. Hall è anche uno dei primi studiosi a definire l'adolescenza come problematica fase di "*storm* e *stress*".

L'eredità di Hall rimane ancor oggi importante: nonostante alcune parti delle sue teorie siano state abbandonate o fortemente riviste, altre riflessioni rimangono rilevanti. L'interpretazione dell'età adolescenziale come periodo di *storm* e *stress*, ad esempio, continua ad essere valida (Arnett, 1999), anche se è stata reinterpretata ed ampliata dagli autori successivi, soprattutto dando maggiore importanza alla variabilità contestuale: oggi, infatti, non lo si considera come un fenomeno universale, ma come un importante elemento di questa fase della vita che varia enormemente in base a caratteristiche sia individuali sia contestuali (cfr. Palmonari, 1993, 2011).

Circa nello stesso periodo, anche Sigmund Freud (1970[1905]) nelle sue teorie affronta il tema dell'adolescenza, affermando che la pubertà è la fase in cui la vita sessuale raggiunge la sua forma definitiva, ma è solamente Anna

Freud (1967[1936]; 1958) qualche decennio più tardi a costruire una riflessione psicoanalitica maggiormente approfondita riguardo all'adolescenza. Anche le riflessioni di Anna Freud, come quelle di Hall, tuttavia, risentono del contesto in cui sono state sviluppate e sembrano poco generalizzabili a periodi, classi sociali e gruppi culturali differenti rispetto a quelli in cui sono state teorizzate.

Proprio per questo, risulta profondamente rivoluzionario il contributo di Margaret Mead (1964[1928]), oltre a quello di Kurt Lewin (1939) e di altri studiosi e studiose in ambito antropologico e sociologico, che permettono di ampliare lo sguardo e cogliere differenti possibili modalità di vivere le sfide legate all'età adolescenziale. Mead (1928), infatti, dimostra che le tempeste emotive adolescenziali sono fortemente influenzate da fattori culturali: l'adolescenza è un fenomeno culturalmente specifico.

È grazie all'introduzione di questa prospettiva che inizia a svilupparsi un'interpretazione di adolescenza più vicina a quella attuale, secondo cui, specie all'interno di una società plurale e sfaccettata come quella in cui siamo inseriti oggi, non esista un solo modo di essere adolescenti, ma che coesistano diverse tipologie di adolescenza.

Hollingshead (1949), successivamente, approfondisce lo studio dell'adolescenza dal punto di vista sociologico, individuandola come una fase della relazione tra individuo e società. Ritiene che l'adolescenza sia il periodo della vita in cui «la società cessa di considerare il singolo come bambino e non gli accorda ancora status, ruoli e funzioni completamente adulti». Nelle sue ricerche, inoltre, nota come la classe sociale della famiglia influenzi diffusamente il comportamento e le percezioni dell'adolescente.

Risulta particolarmente importante il contributo di Kurt Lewin (1939), che riesce ad operare una sintesi operativa delle diverse riflessioni precedenti. Lewin, inoltre, considera l'adolescente un individuo “marginale” in quanto si trova a far parte contemporaneamente di due diverse categorie.

Un tema interessante, sviluppato inizialmente da Havinghurst (1952), è quello dei compiti di sviluppo: la modalità con cui questo concetto è stato inizialmente teorizzato appare oggi eccessivamente deterministica, oltre che binaria ed eterosessista, e strettamente legata alla cultura in cui è stata sviluppata (bianca e di classe medio-alta); una prospettiva assolutamente parziale, che non tiene conto né della pluralità culturale, geografica e sociale, né dei cambiamenti storici. Nonostante questi limiti, il concetto dei compiti di sviluppo può essere interessante per l'analisi e la comprensione delle caratteristiche delle e degli adolescenti e delle sfide che devono fronteggiare. Nella società occidentale attuale, così complessa e plurale, i compiti che gli adolescenti devono affrontare non sono uguali per tutti/e. È evidente, pertanto, la necessità di passare da una visione monolitica ad una polimorfa

dell'adolescenza, che – proprio per questo motivo – risulta più corretto nominare al plurale: le adolescenze, o gli/le adolescenti. Se alcuni compiti di sviluppo possono essere considerati in un certo senso universali e costanti, altri, invece, variano in base a fattori sia inter sia intra culturali, con variazioni nelle tipologie di compiti, ma anche nei momenti in cui questi debbano essere affrontati. È interessante sottolineare che «anche i compiti fondati in gran parte sulla maturazione biologica dell'individuo [...] mostrano differenze culturali a volte assai lievi, a volte più rilevanti» (Palmonari, Crocetti, 2011, p. 43)¹.

Gli studi sull'adolescenza proseguono sia in campo sociologico, con J. S. Coleman (1961) che definisce l'adolescenza come una vera e propria cultura, diversa e indipendente da quella adulta, sia in campo psicologico, con le teorie di Erickson e altri.

Il contributo di E. Erickson (1968[1950]) è particolarmente significativo in quanto mette in evidenza e approfondisce la questione centrale che caratterizza l'età adolescenziale, ossia la formazione dell'identità. Le teorie di Erikson, inoltre, sono interessanti anche perché iniziano ad uscire dalle interpretazioni eccessivamente patologizzanti (Barone, 2009). Erikson (1968[1950]) intende lo sviluppo come una ricerca continua di sintesi tra l'evoluzione biologica e l'inserimento nel sistema sociale. Secondo Erikson, in ogni stadio della vita, e non solo in adolescenza, vi sono dei momenti di crisi e difficoltà che implicano la ricerca di un equilibrio dinamico tra due poli; ogni crisi può avere conseguenze positive e/o negative: se le crisi non trovano una buona risoluzione, la persona dovrà affrontare le stesse sfide anche successivamente. L'adolescenza, nella teorizzazione di Erikson, è il quinto stadio, e si gioca attorno ai due poli dell'identità e della confusione dei ruoli. L'esito problematico della tensione adolescenziale verso la confusione di ruoli consiste nel passare continuamente da una identificazione a un'altra e sperimentare ruoli sociali diversi: questo provoca confusione e ansia, in quanto non si riesce a portare a compimento una scelta effettiva e ad assumersi i relativi impegni. L'esito positivo di acquisizione dell'identità, invece, consiste nel riuscire a definire con chiarezza i propri orientamenti e trovare una condizione di benessere personale e sociale.

Gli studi più recenti sull'adolescenza non la interpretano più come una fase di rottura netta, ma piuttosto come un cambiamento continuo e ampio,

¹ Anche nell'idea di superare l'ottica etnocentrica di Havinghurst, Palmonari propone di prendere in considerazione delle classi di compiti, più che dei singoli compiti: «compiti di sviluppo in rapporto con l'esperienza della pubertà; compiti di sviluppo in rapporto con l'allargamento degli interessi personali e sociali e con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo; compiti di sviluppo in rapporto con la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé)» (Palmonari & Crocetti 2011, p. 45; Palmonari, 1991).

con una relativa continuità dell'idea di sé (Maggiolini, Pietropolli Charmet, 2004). In anni recenti è l'approccio della *life-span developmental psychology* quello maggiormente in grado di mettere enfasi sullo sviluppo lungo tutto l'arco della vita, e di mettere in relazione i fattori biologici, sociali, culturali e storici. I fattori di ordine ambientale (legati all'età, al periodo storico e agli accadimenti individuali) non operano in modo automatico come forze misteriose che premono sull'individuo. Essi costituiscono piuttosto insiemi di compiti, di richieste e di vincoli di fronte ai quali il soggetto mette in atto strategie di comprensione, selezione e intervento per continuare a costruire un proprio percorso di crescita personale. Da questo punto di vista l'adolescente non è necessariamente posto in una condizione di crisi e di difficoltà, dal momento che le determinanti ambientali e biologiche con cui deve interagire possono costituire anche opportunità di sviluppo, ovvero stimoli a nuove forme di differenziazione e di arricchimento personale, anche se non progettate in anticipo. Ciascuno è di fatto attore del proprio sviluppo, trovandosi a interagire con diverse condizioni e costruendo le proprie e personali traiettorie (cfr. Palmonari, Crocetti, 2003, 2011).

Anche le teorie contestualiste (in primis il modello ecologico di Bronfenbrenner, 1986), riprendendo gli insegnamenti di Lewin, invitano a tenere conto «dell'interdipendenza dinamica di fattori individuali e contestuali» (Palmonari, Crocetti, 2011, p. 42).

Al di là dei singoli modelli interpretativi, e anche alla luce dell'importanza che – come abbiamo visto – riveste il contesto, è necessario riflettere sulla validità o meno dei modelli più “classici” rispetto alle peculiarità e alle sfide specifiche dell'adolescente del XXI secolo:

Occorre chiedersi se i modelli psicologici e psicoanalitici di lunga tradizione siano ancora in grado di descrivere in modo soddisfacente i processi di transizione verso l'età adulta. [...] È sempre più evidente l'asimmetria cronologica fra lo sviluppo somatico puberale e i cambiamenti psicologici dell'adolescenza. Mentre la maturazione biologica puberale è circoscritta nel tempo, e anzi inizia più precocemente, il raggiungimento di un'identità più stabile si prolunga ben oltre l'età dei teenager, per raggiungere e addirittura superare i 30 anni. Allo stesso tempo, i processi di identificazione dei giovani con il mondo adulto sono divenuti più labili, anche perché gli stessi adulti non sono più modelli stabili cui riferirsi.

I gruppi degli adolescenti e dei giovani non seguono più le rotaie costruite dalle precedenti generazioni (Ammaniti, 2018, p. 12).

1.1 Generazione Z tra sfide e possibilità

Gli e le adolescenti sono anche un gruppo sociale, oltre che protagonisti di fase di vita, spesso vittima di pregiudizi e stereotipi negativi, che hanno ostacolato e continuano ad ostacolare sia la possibilità di scorgerne l'enorme potenziale, sia la costruzione di uno sguardo pedagogico e di strategie educative realmente in grado di accompagnare gli e le adolescenti nella crescita in modo costruttivo e a partire dai loro bisogni specifici.

Occorre una lettura critica delle modalità con cui il mondo adulto si è rapportato e ha regolato gli e le adolescenti, in funzione delle diverse rappresentazioni che sono emerse nel corso del tempo, fino ad arrivare all'attualità:

C'è un filo storico mai spezzato che pone in continuità l'idea di *aetas inferna* con cui erano detti i ragazzi a partire dal Quattrocento e l'idea di fragilità con cui vengono detti i ragazzi all'inizio del terzo millennio; quello stesso filo storico permette di vedere una certa continuità tra il concetto di *mos juvenum* alla fine del Medioevo, e il concetto di crisi adolescenziale che caratterizza la condizione giovanile della nostra epoca, entrambi proiettati in uno scenario di emergenza sociale (relativo al proprio contesto culturale ed epocale) legata allo specifico modo d'essere degli adolescenti e dei giovani. Tutto questo dovrebbe permetterci, quindi, di relativizzare il valore di determinate analisi sociologiche e psicologiche sull'adolescenza, denunciandone il ruolo smaccatamente ideologico, quando queste si dimostrano incapaci di decostruire l'impianto adultistico su cui si reggono (Barone, 2009, p. 74).

Nell'epoca moderna e contemporanea, la naturalizzazione della crisi e della pericolosità dell'età adolescenziale attraverso teorie scientifiche mediche, psicologiche e sociologiche, secondo alcuni studiosi, può essere interpretata come una vera e propria "invenzione culturale" legata ai cambiamenti economici e sociali dell'era industriale (Lutte, 1984); in questo senso, appare come il risultato di una ben riuscita manipolazione che è «funzionale alle logiche del controllo e della subordinazione disciplinare tipiche del capitalismo» (Barone, 2009, p. 30). L'interesse scientifico che ha guidato la costruzione delle prime teorie sull'adolescenza non è, infatti, stato libero da influenze sociali e politiche; anzi, l'esigenza sociale di esercitare potere e controllo ha piegato i saperi medici, sociologici e psicologici verso la costruzione di un'immagine dell'adolescente come essere pericoloso (*ibid.*).

Diviene, pertanto, necessario e urgente depatologizzare la visione dell'adolescenza come età necessariamente problematica e molto spesso deviante, per restituirla alla sua dimensione di normale e fisiologica età della vita, con le sue peculiarità come le altre, perché «l'impresa della crescita non è solo un'avventura giovanile, ma un'esperienza di tutta la vita» (Fabbrini, Melucci, 2000, p. 5).

Allo stesso tempo, occorre anche contestualizzare l'adolescenza del terzo millennio facendo emergere sia le peculiarità specifiche di chi la vive in questo periodo storico, sia le nuove (o antiche?) problematiche nel rapporto tra mondo adulto e mondo adolescente:

I lineamenti peculiari con i quali sono tratteggiate le esistenze degli adolescenti nel corso del Novecento vanno sfumando quasi inesorabilmente e con essi le certezze attraverso cui si sono costruite le teorie psicologiche, sociologiche e antropologiche: la rarefazione sociale dei riti di passaggio (Pietropolli Charmet, Aime, 2014), i processi comunicativi e le relazioni intergenerazionali, i nuovi assetti intrafamiliari (Ammaniti, 2015), la riconfigurazione delle dinamiche gruppali, l'avvicinamento e il metissage culturale tra il genere maschile e femminile in adolescenza, la liquidità dei legami e dei vincoli di appartenenza a un territorio (Barone, 2019b), il rapporto peculiare con le tecnologie di comunicazione (Caronia, Caron, 2010), sono solo alcuni dei fenomeni più evidenti che ci spingono a dover ripensare radicalmente la questione adolescenziale (Barone, 2021, p. 7).

Per poter comprendere meglio cosa significhi essere adolescenti oggi, nel terzo decennio del XXI secolo, può essere utile utilizzare le categorie generazionali: «la comprensione delle generazioni svolge oggi un ruolo sempre più importante nel processo di comprensione reciproca, essendoci attualmente una diversità tra le generazioni maggiore rispetto al passato» (McCrinkle, 2014, p. X). Non esiste, ad oggi, un'unica categorizzazione né una classificazione ufficiale delle diverse generazioni: si sceglie in questa sede di far riferimento a quelle utilizzate da McCrinkle (2014) e dall'Istat (2016), che pur con alcune diversità sono quasi completamente sovrapponibili. Si tratta, comunque, di classificazioni usate a scopo operativo e per riflettere su determinate tematiche, ma che sono suscettibili di differenti interpretazioni.

Utilizzando questa lente interpretativa, si può affermare che il mondo e il futuro che la Generazione Z (ossia quella nata dopo il 1996) si trova ad affrontare sono del tutto particolari rispetto alle generazioni precedenti: i cambiamenti globali degli ultimi decenni sono stati talmente rapidi, da far vivere agli attuali ventenni un mondo completamente diverso rispetto a chi oggi ha 50 o 60 anni, sia diacronicamente, nel senso che la realtà che i Baby-Boomer (nati tra il 1946 e il 1965) e la Generazione X (nati tra il 1966 e il 1980) hanno sperimentato quando avevano 20 anni negli anni '60-2000 era profondamente differente rispetto al terzo decennio del terzo millennio, sia sincronicamente, nel senso che i vissuti attuali di chi nel 2022 ha 20 anni e di chi ne ha 50 o 60 non sono neanche lontanamente paragonabili.

Già da qualche decennio, riferendosi alla generazione Y (nati tra il 1981 e il 1995), si rifletteva su un'importante inversione di tendenza rispetto al

passato dal punto di vista delle possibilità economiche, lavorative e di realizzazione personale e sociale, che andavano calando da genitori a figli, anziché crescere come era avvenuto precedentemente nel succedersi di una generazione a un'altra (Istat, 2016). A questo declino di possibilità, già evidente per la generazione Y, si aggiungono per la Z catastrofi globali che coinvolgono l'intero pianeta a vari livelli, e non più solo chi vive in quelle zone del mondo con alti livelli di povertà e guerre interminabili. Oggi, anche per chi nasce e cresce nelle zone più "fortunate" del mondo (fortunate per modo di dire, siccome questa fortuna è quasi sempre il risultato di sfruttamento sistematico di altre popolazioni e dell'ambiente naturale), le sfide e le complessità che ci si trova ad affrontare sono sempre maggiori.

Sono venuti meno molti valori che erano alla base della società; la continuità fra le generazioni, che costituiva la rotaia lungo la quale si muovevano gli adolescenti, è ormai interrotta; i genitori non rappresentano più la guida in grado di indirizzare e rassicurare i figli, che si trovano a dover affrontare un mondo non solo molto complesso, ma anche in rapida trasformazione. Ugualmente, i rituali di passaggio che favorivano l'elaborazione dell'ansia legata alla pubertà si sono via via dissolti, anche se sarebbero ancora necessari, come mostrano i rituali che i ragazzi si costruiscono nei propri gruppi di appartenenza.

Tutto questo è legato a una fluidità allarmante – tale per cui quello che vale oggi non vale più domani – e crea un senso di instabilità e precarietà (Ammaniti, 2018, p. 131-132).

E se già prima del 2020, i/le teorici/che della complessità e molti/e pedagogisti/e condividevano riflessioni preoccupate rispetto alla realistica e diffusa difficoltà per i/le giovanissimi/e di oggi di immaginare un futuro, gli ultimi anni hanno fatto esplodere in modo ancora più devastante le criticità che già erano presenti. La crisi causata dalla pandemia da Covid-19, l'aggravarsi delle problematiche energetiche, l'esplosione di nuove guerre che in Occidente percepiamo più "vicine", con le relative conseguenze sugli equilibri mondiali dal punto di vista politico, energetico e delle risorse, rendono estremamente difficile oggi potersi concentrare sulla propria progettualità esistenziale.

Il passaggio dalla "condizione data" alla "destinazione prescelta" (Bertin, Contini, 2004) appare più che mai costellato di ostacoli, o peggio ancora si fatica enormemente anche solo ad immaginare, a pensare, o a concepire una possibile destinazione. Inoltre, le problematiche sociali globali si sommano a volte a quelle delle storie individuali, aumentando a dismisura il rischio di devianza e di marginalizzazione.

Per avere un quadro aggiornato e basato sui dati, è utile far riferimento a un recente report dell'Istat (2022) riguardante il benessere equo e sostenibile

in Italia. Secondo questo report, il benessere psicologico degli adolescenti è peggiorato nel 2021: «è sceso a 66,6 per le ragazze (-4,6 punti rispetto al 2020) e 74,1 per i ragazzi (-2,4 punti rispetto al 2020)» (Istat, 2022). Gravissimo il dato sul senso di insoddisfazione rispetto alla propria vita:

Negli anni di pandemia sono proprio i giovani tra 14 e 19 anni gli unici ad aver conosciuto un deterioramento significativo della soddisfazione per la vita, con la percentuale di molto soddisfatti che è passata dal 56,9% del 2019 al 52,3% del 2021. Se gli adolescenti insoddisfatti e con un basso punteggio di salute mentale erano nel 2019 il 3,2% del totale, nel 2021 tale percentuale è raddoppiata (6,2%); si tratta di circa 220 mila ragazzi tra i 14 e i 19 anni che si dichiarano insoddisfatti della propria vita e si trovano, allo stesso tempo, in una condizione di scarso benessere psicologico (*ibid.*).

Inoltre, è in crescita la sedentarietà, che ora riguarda più di 1 adolescente su 5, e si rivela piuttosto alta (23,6%) anche la percentuale di ragazzi/e di 14-17 anni considerati consumatori di alcol a rischio.

Tra il 2019 e il 2021 è anche diminuita la soddisfazione rispetto alle relazioni degli adolescenti con gli amici (-6,5 punti) e con i familiari (-4 punti); «la percentuale di giovani di 14-24 anni che dichiarano di incontrarsi con gli amici almeno una volta a settimana è crollata dall'89,8% al 73,8%» (*ibid.*). Si tratta in modo evidente di effetti che la gestione della pandemia ha avuto sulla quotidianità degli e delle adolescenti per un periodo prolungato.

La crisi pandemica è un esempio attuale ed evidente delle problematiche che continuano a sussistere nel modo in cui le generazioni adulte si rapportano all'adolescenza: si alternano momenti di totale indifferenza in cui gli e le adolescenti rimangono invisibili sia nelle loro sofferenze che nel loro potenziale e ne vengono ignorati i bisogni, ad esagerati allarmismi circa la pericolosità e la problematicità dei "ragazzi di oggi". «Oggi si parla di adolescenti molto più che in passato [...]. Spesso però si ha l'impressione che sfugga la trama affettiva, simbolica, relazionale che li connetta al mondo degli adulti» (Pietropoli Charmet, 2008, p. VI).

Ancora oggi, dunque, permangono problemi che potremmo definire di natura pedagogica (e conseguentemente educativa) poiché riguardano il modo con cui gli adulti stanno (o non stanno) in ascolto dei bisogni e delle richieste degli e delle adolescenti. Le generazioni adulte non sembrano in grado di interpretare i fenomeni adolescenziali, che escono dal controllo e dall'omologazione, anche come utili e creative spinte al miglioramento della società; non si riesce – se non in rari casi – a scorgere il fondamentale ruolo di rinnovamento sociale e culturale insito in certi atti e comportamenti dei giovani, «in nome della presunzione di vivere nel migliore dei mondi possibili» (Barone 2009, p. 85).

2. Adolescenti, devianza, marginalità

L'adolescenza, da sempre percepita come condizione di minorità, presenta numerosi punti di contatto, sia concettualmente che dal punto di vista pratico, con i concetti di marginalità e di devianza. È costitutivamente marginale, nel senso che si trova sul confine tra due età della vita; inoltre, in quanto gruppo sociale considerato problematico, scomodo, inferiore, l'adolescenza si trova molto spesso collocata ai margini, inascoltata e poco considerata; le sue spinte non conformiste – anche quando si rivelino creative/creatrici, o criticamente e intelligentemente distruttive – vengono considerate devianti, poiché fuori dal sistema accettato come normale e giusto.

Pur non essendo questa la sede per approfondire i concetti di devianza e di marginalità (a tal fine si rimanda agli autori che verranno citati), è importante ai fini della presente trattazione delineare alcune linee interpretative di questi due complessi concetti.

2.1 *Per un'interpretazione interazionista della devianza*

Non è possibile delineare il concetto di devianza senza prendere in considerazione il suo opposto, ossia quello di normalità:

La normalità è una categoria con dei confini specifici dati da parametri arbitrari. È normale ciò che rientra nei limiti imposti dalla cultura di un determinato momento in un luogo specifico. [...] Noi utilizziamo quotidianamente l'aggettivo "normale". Attribuiamo un valore a oggetti, persone, comportamenti e situazioni facendoli ricadere nella categoria della "normalità" oppure fuori, in quella zona piuttosto indefinita che è l'anormalità, e lo facciamo senza nemmeno pensarci, dando per scontato che queste categorie siano reali (Acanfora, 2021, pp. 146-147).

Fino alla fine dell'800, il termine "normale" ha il significato di "perpendicolare"; dopodiché acquista un nuovo senso all'interno dello sviluppo delle scienze statistiche, iniziando tuttavia a presentare alcune problematiche interpretative:

Partendo dall'idea di "distribuzione degli errori", Quetelet iniziò a delineare l'individuo come intrinsecamente difettoso, imperfetto, un individuo che però poteva aspirare a quella perfezione puramente ideale frutto di una media statistica: l'uomo medio, il risultato di una finzione. Tutto ciò che si discostava dalla media era considerato o inferiore (per mancanza di determinate caratteristiche) o mostruoso (per eccesso di quelle caratteristiche)" (Acanfora, 2021, pp. 149-150).

Le questioni problematiche relative a una tale visione di normalità sono molteplici: in primo luogo riguardano la deriva dell'eugenetica (durante il nazismo ma non solo); inoltre, occorre evidenziare la poca affidabilità dei campioni su cui queste medie statistiche erano costruite, essendo influenzate da *bias* che escludevano interi gruppi sociali; infine, l'applicazione di questo concetto – con i limiti appena evidenziati – alle scienze mediche e psichiatriche diviene piuttosto pericolosa se manca di problematizzazione (*ibid.*).

La normalità rimanda a idee di regolarità, di linearità, di universalità; in alcuni casi ha anche a che fare con la presenza di criteri normativi, legati a determinate forme sociali e alla loro necessità di integrazione (Dal Lago, 2000). Il problema di questo modo di intendere la “normalità” sta nel suo divenire normatività sociale (nel senso di regola o prescrizione di comportamento), oltre che norma di legge.

In questo senso, la devianza è connessa ad un'interpretazione funzionalista della società, che, essendo basata su un sistema di norme condivise, ritiene devianti tutte quelle condotte che escono dai valori riconosciuti validi in un determinato momento (Berti, 2011, 2003). Il deviante è, pertanto, colui che esce dalla norma, intesa come normalità e/o come legge. È evidente che la linea di demarcazione tra normalità e devianza, tra legge e trasgressione, non può che essere storicamente, geograficamente e culturalmente situata, e pertanto non generalizzabile (tanto che la devianza, in antitesi al conformismo, può anche essere interpretata come fenomeno costruttivo-creativo nelle dinamiche di gruppo: cfr. Gigli, 2022).

Le prospettive disciplinari che si sono occupate di definire, e in alcuni casi anche di “gestire”, la devianza sono molteplici, e ciascuna ha sviluppato una propria ottica interpretativa (Barone, 2011):

- Il sapere bio-medico ha tentato a lungo di definire con chiarezza il confine tra salute e malattia, finendo per medicalizzare e addirittura internare i devianti, in una posizione a cavallo tra medicina (diagnosi), pedagogia (necessità di correzione) e apparato giuridico (controllo e repressione);
- La prospettiva antropologico-criminale, a partire dall'ottica darwiniana, ha costruito un approccio bio-antropologico al delinquente e una teoria positivista della devianza;
- La lettura psicologica, nonostante la mancanza di una capacità eziologica vera e propria, ha comunque ottenuto legittimazione delle proprie interpretazioni «rendendo visibili e oggettivabili le patologie mentali elevandole a statuto di malattia organica» (Barone, 2011, p. 63), soprattutto nelle prospettive neuropsichiatrica e psicanalitica. Spinte differenti sono, invece, arrivate da parte della psicologia sociale, che ha posto attenzione anche al contesto e non solamente all'individuo deviante;

- L'approccio sociologico, se nelle sue prime elaborazioni della devianza è caduto nella deriva patologizzante, ha però successivamente saputo ampliare lo sguardo e modificare profondamente l'ottica interpretativa soprattutto grazie alla prospettiva interazionista;
- I modelli neuro-scientifici risultano attraenti per la loro promessa di poter ridurre la complessità, ma rischiano di produrre un effetto di deresponsabilizzazione sociale;
- La prospettiva pedagogica in parte nasce proprio per attuare le pratiche di correzione e punizione richieste dagli altri saperi, ma ha anche saputo operare delle piccole grandi rivoluzioni, e mettere in luce i limiti delle prospettive patologizzanti:

È a partire da una problematizzazione squisitamente pedagogica che si può fare chiarezza intorno al fatto che le condotte definite come anomale, antisociali, devianti, in particolare nel caso dei minori, hanno un significato principalmente ed essenzialmente morale: morale è il campo entro cui vengono misurate, morale è l'ordine contro cui agiscono, morale è l'effetto che producono sul piano della risposta di normalizzazione. Spiegare la devianza e intervenire sui devianti ha significato per lungo tempo stabilire norme e valori attraverso cui *prescrivere* le giuste condotte e gli stili di vita conformi, *correggere* le storture delle personalità eccedenti, superegoiche, perverse, morbose, insensibili, *sancire* la marginalità e la pericolosità sociale delle diversità e delle differenze, *azzerare* il valore dei microconflitti sociali (Barone, 2011, p. 96).

Pur nelle loro differenti concezioni della devianza, le ricerche e le riflessioni delle scienze umane sono state spesso accomunate dalla ricerca delle cause. Le teorie interpretative che hanno tentato di individuare le basi eziologiche della devianza hanno messo di volta in volta l'accento su aspetti differenti: alcune si sono maggiormente concentrate sui fattori biologici, altre su quelli psicologici, altre ancora su quelli sociali². Due grandi categorie che

² «La scuola classica, i cui principali esponenti sono stati Cesare Beccaria e Jeremy Bentham, considera le persone dotate di libero arbitrio, razionali, edonistiche. Il reato è visto nei termini di un'azione che è frutto di una scelta intenzionalmente operata ed è volta al raggiungimento di un obiettivo.

Per la scuola positiva, al contrario, il comportamento criminale è determinato da fattori biologici, psicologici o sociali che distinguono coloro che violano le norme da coloro che invece le rispettano.

Quest'ultima scuola, affermatasi nella seconda metà dell'800 grazie a Lombroso, Ferri e Garofalo, ha ispirato la maggior parte delle odierne teorie sulla delinquenza. La scuola classica, sorta nella seconda metà del '700 ed entrata in crisi un secolo dopo, a seguito dell'affermazione della scuola positiva, ha riacquisito importanza negli ultimi quarant'anni. [...] i temi della responsabilità, della scelta, della razionalità delle azioni umane si riaffermano come chiavi interpretative della delinquenza adolescenziale» (Berti, 2011, p. 320).

racchiudono diverse tipologie di teorizzazioni eziologiche sono le teorie disposizionali e quelle sociogenetiche (Berti, 2011).

Le teorie disposizionali possono essere sia biologiche, sia psicologiche: individuano le cause della devianza in tratti personali stabili, acquisiti o innati, legati a cause biologiche o a determinate esperienze relazionali nel corso dello sviluppo (*ibid.*). Ad esempio, malattie mentali, fattori genetici, disturbi della condotta, difficoltà nelle funzioni esecutive, problemi nell'attaccamento... Tuttavia, le ricerche su questo tema continuano a presentare limiti e a non fornire spiegazioni chiare e univoche: ad esempio, non è chiaro se determinate condizioni di diversità siano primarie o secondarie rispetto allo sviluppo psicopatologico, ovvero quale sia la causa e quale l'effetto. Inoltre, determinate condizioni di partenza sembrano comunque necessitare anche di influenze ambientali e sociali che facciano esprimere o che consolidino nel tempo certi comportamenti disfunzionali (*ibid.*). Infine, è interessante riflettere anche sulla possibile reversibilità dei danni causati da determinate condizioni di deprivazione. Per tutte queste ragioni, le teorie disposizionali – nonostante contribuiscano al quadro più ampio di comprensione dei fenomeni devianti – non sembrano affatto sufficienti ad individuarne le cause e le traiettorie di sviluppo.

Le teorie sociogenetiche si differenziano da quelle disposizionali, in quanto da un lato danno maggior rilievo alle dinamiche sociali, e dall'altro «pongono maggiormente l'accento sulle capacità di autodeterminazione e autorganizzazione individuali» (*ibid.*, p. 329). In questa prospettiva, la scelta di commettere un atto fuori dalle norme è il risultato di un'analisi razionale degli elementi in gioco. Se l'obiettivo è raggiungibile, se manca il guardiano, o se c'è in gioco la reputazione, o se il bilancio costi-benefici risulta favorevole, la scelta deviante appare come una decisione consapevole e razionale, che permette di volta in volta di soddisfare il desiderio di rivalsa, o di farsi giustizia da sé, o di ottenere ciò che si desidera/necessita. In questo senso, l'atto delinquenziale è deliberato e può avere finalità espressive (in quanto permette di esprimere la propria identità e costruire una reputazione) e/o finalità strumentali (tra cui, ad esempio, sentirsi al sicuro o farsi giustizia) (*ibid.*).

Una vera e propria svolta nell'interpretazione della devianza avviene grazie alle teorie legate alla corrente dell'interazionismo simbolico (Lemert, 1981; Becker, 1987; Matza, 1969; Goffmann, 1983; Mead, 1966): qui, infatti, il focus non è sul singolo individuo, bensì sulla situazione sociale in cui vive, che può contribuire all'evoluzione del comportamento deviante e «all'interazione tra processi di definizione, discriminazione e comportamento non conforme» (Berti, 2011, p. 333). Le novità di questa prospettiva interpretativa sono le seguenti:

- il comportamento della persona deviante non è stabile o statico, ma presenta caratteristiche dinamiche che si modificano nel tempo, in base a come si evolve l'interazione tra le proprie azioni e la reazione sociale a queste: «la reazione sociale determina in una certa misura se un atto occasionale diventerà devianza sistematica o se invece non si ripeterà più; le concezioni stesse che l'individuo ha di sé stesso e del proprio ruolo sono rafforzate o indebolite dalle reazioni degli altri» (*ibid.*, p. 333);
- occorre prendere consapevolezza del fatto che la stigmatizzazione e le sanzioni da parte degli organi di controllo hanno un ruolo particolarmente importante nel definire e assegnare il ruolo di deviante. «L'interazionismo, spostando l'accento dalla devianza primaria a quella secondaria, ha il merito di avere messo in luce l'azione di rinforzo e amplificazione alla devianza e alla delinquenza da parte delle istituzioni preposte alla prevenzione, al trattamento e al controllo, opponendosi alla tradizionale convinzione che considerava tali istituzioni capaci di arginare il fenomeno» (*ibid.*, p. 333);
- viene, inoltre, scardinata l'oggettività e naturalità dei sistemi di valori di una società (Barone, 2011, p. 81).

La prospettiva interazionista, a differenza delle precedenti, non è più concentrata sulla ricerca eziologica, quanto invece sulla riflessione riguardo alle reciproche influenze tra soggetto, norme, reazioni sociali e cambiamenti nell'identità dovute ai processi di etichettamento, esclusione o stereotipizzazione (Berti, 2005, 2011).

Secondo Lemert (1981), ad esempio, il fatto che un atto occasionale si trasformi o meno in devianza sistemica dipende in parte proprio dalla reazione sociale che l'individuo riceve. Lemert, infatti, opera una distinzione tra devianza primaria e devianza secondaria, che risulta particolarmente interessante, in quanto spinge nuovamente a cercare di fare chiarezza tra i diversi fattori in gioco e tra gli eventuali nessi di causalità.

Matza (1969) ritiene che il potere della devianza stia nel fatto che faccia effettivamente accadere qualcosa. Secondo la sua prospettiva, la semplice affinità con la devianza non è sufficiente ad attivare il comportamento deviante, anche se è stata spesso utilizzata come motivazione; neanche l'affiliazione è ritenuta sufficiente, in quanto non basta essere esposti a contesti devianti per divenire a propria volta devianti, perché dipende dal significato che si dà a se stessi; infatti, è la significazione, secondo Matza (1969) a fare la differenza: si tratta di un processo continuo, che va compreso in base al rapporto che si instaura tra l'autorità e il divenire deviante. Matza, infine, interpreta il comportamento deviante anche come tecnica di neutralizzazione che serve al soggetto come giustificazione delle proprie azioni, e con la possibilità di mantenere un buon livello di stima di sé.

Nella corrente interazionista, emergono alcuni approcci particolarmente interessanti, come quello della *labelling theory* che mette in luce il processo di costruzione della devianza in cui il soggetto deviante è inserito in un sistema che contribuisce alla produzione della sua stessa devianza.

Le manipolazioni simboliche implicate nei processi di definizione e nelle pratiche di controllo, istituendo il deviante come tale, funzionerebbero come una profezia autoadempnente: l'individuo [...] imprigionato in una serie di definizioni, contribuirebbe al processo di costruzione sociale della sua carriera deviante confermando con il suo comportamento l'identità asociale attribuitagli (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 33).

A proposito dell'influenza del contesto, Athens (1992) ritiene che la causa della devianza sia la "violentizzazione", termine che fonde violenza e socializzazione, ad indicare che nella società attuale si viene continuamente esposti e socializzati a un'escalation di violenza. Secondo Athens (1992), la scuola può avere un ruolo importante nell'interrompere questa escalation, se riesce a garantire ai giovani che vivono contesti familiari inadeguati la possibilità di venire a contatto con un tipo di socializzazione non violenta. Becker (1987), invece, collocandosi in linea con il *labelling approach* nell'idea che l'etichettamento contribuisca a determinare la devianza, dà anche una particolare importanza alla mediazione interpretativa dell'individuo.

La devianza, dunque, è il risultato dell'interazione tra l'individuo etichettato come deviante e la reazione che provoca negli altri, tenendo presente anche che «la verità appartiene a chi detiene il potere di rappresentarla» (Berti, 2011, p. 335).

In conclusione, la devianza non è definibile se non in rapporto alla società in cui si manifesta e, come ben evidenziato dai diversi autori all'interno della corrente dell'interazionismo simbolico, vi è un gioco continuo di ridefinizione sia delle norme che stabiliscono chi e cosa sia deviante, sia del soggetto etichettato come tale che può uscire da quella visione solo avendo gli strumenti per poter dare un diverso significato a se stesso all'interno della società, se questa glielo consente.

La consapevolezza circa il ruolo della società non solo nella definizione, ma anche nella costruzione del deviante, e nel suo mantenimento come tale, è fondamentale per ridurre l'attribuzione di responsabilità al singolo individuo identificato come deviante, e ricomprendere la sua storia identitaria all'interno di complesse dinamiche sociali (oltre che individuali).

2.2 La marginalità tra esclusione sociale e potenziale rivoluzionario, in ottica intersezionale

Il concetto di marginalità è strettamente connesso a quello di devianza, ma non si esaurisce in esso. Non sono sovrapponibili, in parte perché quello della marginalità è un concetto più ampio, che comprende anche altre categorie di soggetti oltre a quelli definibili “devianti”, e in parte perché si trovano in un rapporto di causalità e/o ricorsività: la marginalità, infatti, può essere sia causa sia effetto di situazioni di devianza.

La nozione di marginalità sociale riflette l’idea che l’organizzazione della società sia fondata non solo sulla disuguaglianza riguardo all’accesso alle ricompense sociali o sulla gerarchizzazione delle posizioni sociali (com’è supposto, per esempio, dalle teorie della stratificazione sociale), ma anche sull’esistenza di gradi diversi di integrazione sociale. È un soggetto marginale (sia esso un gruppo o un individuo) chi è distante dal centro del sistema sociale cui appartiene (occupa cioè una posizione periferica) ed è prossimo ai confini che separano tale sistema dall’ambiente esterno (o da altri sistemi). La nozione rinvia così da un lato all’esistenza di un confine che separa il sistema dall’ambiente, oppure diversi sistemi tra loro, dall’altro lato all’esistenza di gradi diversi di integrazione all’interno di tali confini (Enciclopedia Treccani Online³).

Alcune interpretazioni hanno ridotto il concetto di marginalità alla mera dimensione economica, mentre altre sono teorie hanno messo in luce la multidimensionalità intrinseca a questo concetto. Tra i diversi approcci che hanno riflettuto sul significato di marginalità, ne spiccano in particolare due: in primis, l’interpretazione sociologica della marginalità sociale di derivazione funzionalista, che la definisce sulla base dell’esclusione da molteplici processi di funzionamento del sistema sociale in cui si è inseriti, in una concezione residuale della marginalità; in secondo luogo, invece, le riflessioni circa le implicazioni psicologiche e/o culturali della condizione di marginalità, che la interpretano come sradicamento sociale, o come transizione tra diverse appartenenze, o come pluriappartenenza (*ibid.*).

La marginalità è la situazione di chi occupa una posizione che si colloca nei punti più esterni e lontani di un sistema sociale, ovvero in una posizione posta al di fuori di un dato sistema di riferimento ma in contatto con esso, restando escluso dalla partecipazione alle decisioni che governano il sistema a diversi livelli, e dal godimento delle risorse, delle garanzie, dei privilegi che il sistema assicura alla

³ Cfr. https://www.treccani.it/enciclopedia/marginalita-sociale_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/ (ultima consultazione: 10/07/2024).

maggior parte dei suoi membri, pur avendone analogo diritto formale e/o sostanziale (Gallino, 1993, p. 405).

Sempre all'interno di questa linea interpretativa, è interessante far riferimento anche al concetto di "*marginal man*" di Park (1928): l'uomo marginale è colui che risulta condannato a vivere in due contesti culturali e societari antagonisti, ed è proprio in lui che le due diverse culture reciprocamente respingenti in realtà si fondono, del tutto o parzialmente. In questo senso, si scorge anche un potenziale in questa condizione di marginalità: un punto di vista indubbiamente unico.

Le soggettività marginalizzate, ossia quelle che subiscono processi di emarginazione ed esclusione, spesso non vedono pienamente riconosciuti i propri diritti, il che sembra derivare dalla collocazione del "marginale" su un altro piano ontologico:

marginali sono coloro a cui non è riconosciuta pienezza di diritti, etimologicamente vengono definiti come quelli che non sono nel testo, ma che stanno ai margini della pagina, anzi costituiscono a fronte della pagina principale, codificata, una pagina secondaria, disordinata, che segue criteri diversi e divergenti (Ulivieri, 1997, p. 9).

Senza entrare nel merito delle numerose teorie e dei differenti approcci alla marginalità, si intende in questa sede porre l'attenzione su due caratteristiche fondamentali di chi si trova ai margini:

- da un lato, la presenza di logiche di potere consolidate che mantengono i soggetti marginalizzati ben lontani sia da pieno riconoscimento di diritti che da eventuali privilegi;
- dall'altro lato, un posizionamento delle categorie marginalizzate che conferisce loro caratteristiche identitarie e punti di vista unici, che in ottica costruttiva conferiscono proprio a chi è ai margini un ruolo fondamentale per il ribaltamento dei punti critici di una società.

Per il carattere evolutivo e pedagogico che racchiude, è particolarmente interessante approfondire il potenziale rivoluzionario delle persone marginalizzate, che deriva dai loro punti di vista differenti sul mondo, sviluppati proprio per il fatto di trovarsi ai margini.

Nella visione pedagogica di Freire (1973), che passa la sua vita ad insegnare alle persone in condizioni di povertà e analfabetismo, sono gli oppressi stessi la chiave di volta per la possibilità di liberazione dell'intera umanità, oppressori compresi. È un movimento, quello della rivoluzione liberatrice, che richiede una collaborazione di tutti, perché «nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano nella comunione» (Freire, 1973, p. 45); in tutto ciò, le pratiche educative hanno un ruolo centrale in quanto possano rendere consapevoli gli oppressi della propria condizione di

oppressione. E senza gli oppressi (e le oppresse, si tiene a precisare!) non vi è liberazione per nessuno.

Le parole di bell hooks in questo senso risultano particolarmente potenti ed estremamente chiare nel descrivere sia la condizione di marginalità, sia il potenziale rivoluzionario che rappresenta:

Essere nel margine significa appartenere, pur essendo esterni, al corpo principale. Per noi, americani neri, abitanti di una piccola città del Kentucky, i binari della ferrovia sono stati il segno tangibile e quotidiano della nostra marginalità. Al di là di quei binari, c'erano strade asfaltate, negozi in cui non potevamo entrare, ristoranti in cui non potevamo mangiare e persone che non potevamo guardare dritto in faccia. Al di là di quei binari c'era un mondo in cui potevamo lavorare come domestiche, custodi, prostitute, fintanto che eravamo in grado di servire. Ci era concesso di accedere a quel mondo, ma non di viverci. Ogni sera dovevamo fare ritorno al margine, attraversare la ferrovia per raggiungere baracche e case abbandonate al limite estremo della città. C'erano leggi a governare i nostri movimenti sul territorio. Non tornare significava correre il rischio di essere puniti. Vivendo in questo modo – all'estremità –, abbiamo sviluppato uno sguardo particolare sul mondo. Guardando dall'esterno verso l'interno e viceversa, abbiamo concentrato la nostra attenzione tanto sul centro quanto sul margine. Li capivamo entrambi. Questo modo di osservare ci impediva di dimenticare che l'universo è una cosa sola, un corpo unico fatto di margine e centro. La nostra sopravvivenza dipendeva da una crescente consapevolezza pubblica della separazione tra i due luoghi e da un sempre più diffuso riconoscersi degli individui come parte necessaria e vitale di un insieme. Questo senso di appartenenza, impresso nelle nostre coscienze dalla struttura della vita quotidiana, ci ha dato una visione oppositiva del mondo – un modo di vedere sconosciuto a gran parte dei nostri oppressori. Esso ci ha sostenuti e aiutati nella lotta contro la povertà e la disperazione, rafforzando il nostro senso di identità e di solidarietà (hooks, 1984, cit. in: hooks, Nadotti, 2020, p. 127-128).

bell hooks ha definito la marginalità come «spazialmente strategica per la costruzione di un discorso controegemonico [...] un luogo capace di offrirci una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi» (*ibid.*, p. 128). hooks percepisce il margine come spazio di apertura radicale e di resistenza.

L'ottica con cui la marginalità può essere oggi proficuamente osservata e compresa, sia nei suoi aspetti di creatività e apertura al possibile, sia in quelli di fragilità e di negazioni di diritti, è e deve essere necessariamente intersezionale. Il concetto di intersezionalità viene fatto risalire in particolar modo all'analisi che ne fa Kimberlee Crenshaw, nel suo articolo del 1989 chiamato *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* (Crenshaw, 1989), anche se questo termine era già utilizzato da qualche tempo. In un momento in cui le lotte e gli studi femministi sui diritti delle donne sono portati avanti

esclusivamente da donne bianche medio-borghesi, la voce delle donne nere diventa fondamentale per mettere in evidenza che quella di genere non è l'unica oppressione presente, e che quella legata alla razza è altrettanto forte e problematica, così come quella relativa alla classe sociale. Lotte e studi sulla razza e sulla classe erano contemporaneamente presenti in quegli anni e anche nel periodo precedente, ma ognuna di queste battaglie per rivendicare i diritti di una categoria sociale sembrava procedere in modo indipendente: in questo senso, introdurre il concetto di intersezionalità permette di intravedere finalmente le stratificazioni e le intersezioni tra molteplici e diverse discriminazioni e oppressioni sistemiche.

Nel corso di questi decenni, il discorso si è ampliato ulteriormente e il ventaglio delle marginalizzazioni messe in evidenza da chi adotta lenti intersezionali oggi fa riferimento a come le logiche di potere e di esclusione perpetuate da sessismo, razzismo, classismo, abilismo, eterosessismo e specismo (e non solo) si intreccino profondamente, soprattutto sulla pelle di chi si trova a vivere contemporaneamente più forme di marginalizzazione.

Occorre, in questa sede, riflettere su quali siano, pertanto le implicazioni pedagogiche di questa interpretazione intersezionale della marginalità sociale. Se ne individuano almeno due:

- L'importanza di saper scorgere e comprendere i diversi livelli di privilegio che rappresentano le condizioni di partenza degli educandi: è fondamentale saper dare significato – in ottica intersezionale – alla “condizione data” (Bertin, Contini, 2004), alla “gettatezza” (Heiddeger, 1976[1927]), delle persone che si trovano in situazione di marginalità, per comprendere a fondo tutte le sfumature del loro essere-nel-mondo (Bertolini, 1965) nella loro concretezza;
- La necessità – proprio in virtù della condizione data di ciascuno e ciascuna – di offrire la massima apertura al possibile, partendo dal riconoscere la preziosità e l'unicità di sguardo e di vissuti di chi è al margine, finalizzata non tanto ad un'inclusione sociale che perpetui le medesime dinamiche di potere e di esclusione mascherata da accoglienza, quanto alla costruzione di una società realmente fondata sulla “convivenza delle differenze” (Acanfora, 2022).

3. Ragazzi “difficili”: riflessioni pedagogiche

Come già anticipato, gli intrecci concettuali e concreti tra adolescenti, marginalità e devianza sono profondi. Nel momento in cui i ragazzi e le ragazze – specialmente coloro che si trovano già ai margini – attuano condotte che vengono interpretate come devianti, si cade spesso nella colpevolizzazione del singolo adolescente, senza riuscire a scorgere la responsabilità dell'intero sistema sociale. Inoltre, l'enorme risonanza mediatica di alcuni atti illegali alimenta l'insicurezza e la diffidenza verso l'intero gruppo sociale degli e delle adolescenti, spesso favorendo un circolo vizioso di profezia che si autoavvera, così come evidenziato dalle prospettive interazioniste.

«Alcune propensioni alla trasgressività sono da interpretare soprattutto come espressione della libertà individuale, più che un orientamento trasgressivo» (Maggiolini, 2004, p. 268): molto dipende dal punto in cui ciascuna società traccia la linea tra ciò che considera accettabile e non accettabile, tra normalità e devianza, tra legale e illegale. Nel corso della storia (e tuttora!) sono state definite deplorevoli e illegali sia determinate azioni, sia condizioni di vita o persino caratteristiche identitarie non modificabili: avere la pelle nera o avere relazioni sessuali e affettive con persone dello stesso sesso sono due esempi lampanti di quanto profondamente culturale sia la definizione di devianza, delinquenza e illegalità. «Continuità e discontinuità tra trasgressività e devianza sono frutto di diversi fattori, che variano a seconda dei comportamenti esaminati e dei significati, impliciti o espliciti, attribuiti loro nell'ambito di una certa cultura» (*ibid.*, p. 273).

Al netto di queste necessarie premesse, non si può tuttavia negare (e anzi è fondamentale notare) che alcuni/e adolescenti compiano effettivamente atti definiti devianti, nel senso di lesivi di sé o dell'altro, o che esprimono una spinta intrinsecamente provocatoria (e forse talvolta potenzialmente rivoluzionaria?). Vi sono anche alcuni compiti evolutivi tipici di questa età che possono spiegare la tendenza alla trasgressività che si osserva in molti adolescenti nel contesto occidentale in questo periodo storico: «l'aumento di impulsività, la difficoltà di mentalizzazione, la messa in discussione dell'autorità dei genitori e degli adulti sulla base delle nuove esigenze di autonomia, l'effetto di diffusione della responsabilità determinato dall'importanza del gruppo» (*ibid.*, p. 270) possono sicuramente aiutare a comprendere in quale quadro si manifestano determinati atteggiamenti trasgressivi.

Se l'adolescente, proprio per la fase di transizione in cui si trova ed i compiti di sviluppo che sta affrontando, è più spesso portato a compiere atti trasgressivi, occorre tuttavia sottolineare che un unico comportamento o atteggiamento trasgressivo non rende chi lo compie una persona antisociale o delinquente (*ibid.*): è la frequenza e la gravità di determinati comportamenti

che escono dalle regole del vivere sociale a rendere la situazione degna di destare preoccupazione. La maggioranza di chi commette atti illegali è in realtà costituita da trasgressori occasionali, e, sebbene la violazione della legge sia un comportamento diffuso, pochi incorrono in sanzioni penali (Berti, 2011, p. 317); dal punto di vista pedagogico occorre, tuttavia, soffermarsi sull'analisi delle specifiche situazioni, in modo da poter riflettere su possibili linee di intervento.

Rispetto all'osservazione e comprensione delle situazioni di disagio adolescenziale che si trasforma in devianza, è utile prendere in considerazione quali possano essere i fattori di rischio e i fattori di protezione, con la consapevolezza della loro parzialità e necessaria contestualizzazione sociale, geografica e culturale. Come già sottolineato nei paragrafi precedenti,

Le più recenti spiegazioni del divenire deviante utilizzano le ipotesi sui precursori biologici del comportamento antisociale in chiave non deterministica, ma in una prospettiva di tipo interazionista, centrata sull'interdipendenza tra individuo e contesto, tra determinanti biologiche e influenze ambientali. In tale prospettiva, natura e cultura non agiscono in maniera separata. I fattori biologici non costituiscono una causa immediata della condotta delinquenziale ma fanno aumentare la probabilità che questa si manifesti solo in interazione con altre condizioni di rischio (*ibid.*, p. 338).

Studi longitudinali hanno mostrato che solamente esperienze negative intense, reiterate e di lunga durata hanno conseguenze a lungo termine sulla vita e sulla personalità di chi le subisce o le vive (*ibid.*). Una condotta violenta rimane stabile solo nei casi in cui vi è una continuità di questo tipo nell'interazione individuo-contesto: pertanto, tratti individuali stabili o esperienze traumatiche subite nell'infanzia non sono fattori sufficienti a portare a riprodurre atteggiamenti violenti: ciò che ne intensifica fortemente il rischio è «la presenza di circostanze esistenziali di svantaggio che continuano a incomberne» (*ibid.*, p. 339).

L'aspetto molto interessante di queste analisi socio-psicologiche, osservandole dal punto di vista pedagogico, è l'emergere di un enorme potenziale educativo e/o rieducativo: anche nelle peggiori condizioni di partenza, sembra non esservi alcun effetto che risulti inevitabilmente irreversibile. Tutti e tutte possono avere la possibilità di invertire la tendenza e modificare il proprio comportamento, a patto che si interrompa la continuità della situazione di svantaggio e che entrino in gioco fattori protettivi:

Fattori protettivi sono quei tratti di personalità, condizioni, relazioni, episodi, che fanno fallire una previsione infausta, rendendo un individuo capace di affrontare le difficoltà. Per fattori protettivi non si intendono semplici influenze positive, ma processi specifici che contrastano e neutralizzano il fattore di rischio. Perché un fattore

si definisca protettivo è richiesta la dimostrazione della sua interazione con le condizioni di rischio e che i suoi effetti siano evidenti, o almeno potenziati, in presenza del rischio (*ibid.*, p. 338).

Quale educazione per i ragazzi “difficili”, dunque? Lo stesso Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015 [1993]) mette in evidenza la variabilità culturale delle aspettative sui giovani: ciò che è socialmente percepito come accettabile o adeguato non è generalizzabile né stabile, ma è determinato storicamente e culturalmente; inoltre, i modelli che definiscono questi livelli di accettabilità e adeguatezza hanno la forza di determinare le decisioni e le pratiche nei confronti di infanzia e adolescenza. Per questo, Bertolini sceglie di definire “ragazzi difficili” quell’ampio gruppo piuttosto eterogeneo accomunato dalla «percezione di un problema, di una dissonanza rispetto all’immagine-norma dell’adolescente e della sua vita» (Bertolini, Caronia, 2015 [1993], p. 36), che fa sì che le persone attorno a loro li considerino appunto “difficili”.

Per capire chi sono questi ragazzi, si può far riferimento a tre diversi tipologie di difficoltà:

- i ragazzi “a rischio” sono quelli le cui situazioni materiali e/o relazionali presentano grandi carenze e lacune, che interessano non tanto come indicatori predittivi di problematiche future, quanto piuttosto per le problematiche vissute ed esperite nel presente;
- i ragazzi “disadattati”, invece, sono coloro che hanno sviluppato atteggiamenti e comportamenti che ledono se stessi o le persone e i contesti attorno a loro, come risposta a situazioni educative inadeguate;
- i ragazzi “delinquenti”, infine, sono quelli che hanno cercato riscatto nell’infrangere le norme del codice penale, poiché le carenze educative che hanno sperimentato hanno fatto sì che «non riescano a soddisfare altrimenti quei bisogni di partecipazione, indipendenza, sicurezza, autostima, significatività che caratterizzano l’adolescenza» (*ibid.*, p. 43).

Pur presentando caratteristiche differenti, tuttavia, queste diverse tipologie possono essere accomunate entro il macro-gruppo dei ragazzi “difficili”, sia perché la linea tra delinquenti e non, e tra disadattati e ragazzi a rischio, è piuttosto sfumata, sia perché – pur nelle loro differenze – hanno in comune alcuni presupposti del loro comportamento, oltre che una «difficoltà a diventare soggetto» (*ibid.*, p. 38). Inoltre, la scelta di racchiudere tutti in questa categoria onnicomprensiva paradossalmente spinge a approfondire maggiormente le singole storie di ciascuno, e a pensare ad interventi educativi il più possibile individualizzati. Questa, infatti, sembra l’unica strada possibile: «dietro un agire, anche se antisociale, c’è sempre un soggetto e le sue – spesso idiosincratiche – motivazioni» (*ibid.*, p. 45).

Ma come mai i ragazzi “difficili” diventano tali? La prospettiva di Bertolini ripercorre l’evoluzione delle ricerche e delle teorie multidisciplinari (precedentemente citate), dalle cause organiche, a quelle psichiche, a quelle contestuali, per poi collocarsi in linea con la corrente interazionista; l’accento viene posto in particolare sui significati che il soggetto stesso, in quanto agente attivo e non passivo, dà alla sua esistenza: «i fattori familiari come d’altra parte quelli biologici o psicologici, non sono le cause del comportamento deviante ma realtà suscettibili di essere investite di senso dal soggetto e da chi lo circonda» (*ibid.*, p. 50).

Non solo: la costruzione sociale della devianza assume un ruolo centrale, perché molto più dei fatti ciò che conta è il loro valore simbolico, le pratiche di percezione selettiva di etichettamento, e di conseguenza il potere di profezia autoadempnente di certe immagini sociali:

La maggior parte dei minori che compaiono tra gli arrestati nelle statistiche giudiziarie appartengono effettivamente alle classi sociali più svantaggiate o provengono da aree urbane marginali. [...] Tali statistiche e quindi ogni correlazione causale tra povertà e delinquenza basata su esse, sono viziate all’origine dal misconoscimento dei meccanismi di percezione selettiva che guidano l’individuazione del criminale e di quel conflitto di valori e interessi tra coloro che hanno il potere di attribuire una etichetta e coloro che non hanno le risorse economiche, culturali e sociali per poterla respingere (Liazos, 1972; Lemert, 1974; Schur, 1965): i giovani delle classi inferiori non sono tanto quelli che commettono più reati quanto quelli che hanno maggiore probabilità di venire arrestati (*ibid.*, p. 53).

L’intuizione di Bertolini è che, in questo complesso contesto sociale, la prospettiva pedagogica sui ragazzi “difficili” deve partire dalla consapevolezza che, affinché il ragazzo possa riconoscere se stesso come capace di cambiamento, è necessario che egli prenda coscienza del proprio contributo soggettivo alla costruzione del suo essere deviante. Perciò, oltre alla costruzione sociale della devianza, è necessario riconoscere la centralità del soggetto e delle sue personali e originali modalità di costruzione di sé. Riprendendo Matza (1969), Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015 [1993]) afferma che ciò che spinge un ragazzo ad agire comportamenti antisociali o devianti è il suo attribuire un determinato significato al mondo, alle sue azioni, alla sua partecipazione ad un certo gruppo.

Queste riflessioni spingono, pertanto, a rifiutare completamente un paradigma positivista di ricerca delle cause, proprio in virtù della passivizzazione del soggetto che questo comporta, determinandone anche l’impossibilità al cambiamento. Perciò occorre sostituire a quello causale un paradigma eminentemente interpretativo, che veda nell’agire antisociale una forma di comunicazione; disfunzionale, certo, ma comunque comunicazione. Attraverso

questo deciso posizionamento, Bertolini (*ibid.*) non intende negare l'influenza delle variabili biologiche, familiari e contestuali: egli sottolinea, infatti, che la gamma di possibili significati a cui un ragazzo può attingere per dare senso alla propria esistenza è fortemente condizionata e limitata dalle situazioni di vita in cui si trova. Le condizioni reali di vita dell'individuo assumono, inoltre, un ruolo fondamentale sia per comprendere i parametri entro i quali un ragazzo ha costruito la propria visione del mondo, sia come punti di partenza per progettare percorsi rieducativi individualizzati basati sui bisogni del singolo ragazzo difficile (*ibid.*).

Bertolini, attraverso una riflessione fenomenologica sul rapporto tra ragazzo e mondo, sullo sviluppo della soggettività e della coscienza intenzionale, arriva poi a definire il significato del lavoro educativo e rieducativo del ragazzo difficile:

educare e ri-educare non significano perseguire l'onnipotenza del soggetto o liberarlo dalle dipendenze naturali, storiche e culturali, significa portarlo alla consapevolezza della sua autonomia entro quelle dipendenze, delle sue possibilità di autodeterminazione entro le determinazioni, ma anche renderlo consapevole della responsabilità che gli derivano dal suo essere soggetto attivo nel mondo e con gli altri (*ibid.*, p. 74).

Per poter successivamente delineare le linee di intervento educativo con i ragazzi "difficili", Bertolini approfondisce l'interpretazione delle loro situazioni esistenziali, individuando due principali scenari entro cui essi possono collocare la relazione interdependente tra mondo e soggetto:

- assenza di intenzionalità: è un eccesso di mondo, il soggetto si sente schiacciato, non capace di trasformazione della realtà. Non riesce a percepire il suo contributo soggettivo nei confronti del mondo, e si sente scollegato da esso. Questo si traduce in un dilagante fatalismo, insoddisfazione, disadattamento interiore, e può portare ad una ricerca della soddisfazione immediata (che è però condannata ad una costante sconfitta siccome, non percependosi in grado di agire sul mondo, il ragazzo non riesce a organizzare il suo comportamento in modo da raggiungere lo scopo), oppure a una fuga da sé (che si traduce in dipendenze da sostanze o da persone), o a una completa autosvalutazione (che porta ad atti di autoannullamento) (*ibid.*, pp. 78-82);
- distorsione dell'intenzionalità: è un eccesso di sé, un'eccessiva attribuzione personale di senso. Il mondo non è visto, l'altro da sé non è percepito, e ci si trova in un immaginario di onnipotenza. Ciò che questo soggetto mette in atto è ribellione, violenza, mancanza di autocontrollo, irresponsabilità. Se la realtà contraddice il suo senso di onnipotenza, lui si trova in profondo disorientamento, una disperazione esistenziale, che può

facilmente portare a comportamenti delinquenti causati dalla consapevolezza del proprio fallimento e dal desiderio di riscatto; oppure questa condizione risulta in una paralisi provocata dallo scarto tra il sé reale e il sé ideale, o prende la forma dell'aggregazione con altri come mezzo di affermazione narcisistica di sé. Ansia, apprensione e insoddisfazione caratterizzano la sua vita (*ibid.*, p. 82-86).

Nonostante nessun ragazzo sia incasellabile completamente dentro all'una o all'altra categoria, poiché più spesso vi sono delle situazioni ibride e/o dei salti continui dall'uno all'altro eccesso, si tratta comunque di importanti categorie interpretative che permettono di dare un significato al disagio e ai comportamenti devianti di questi ragazzi dal punto di vista della percezione che hanno di se stessi e del mondo attorno a loro.

All'interno di questa cornice interpretativa, cosa significa, dunque, ri-educare? Il processo rieducativo assomiglia a quello educativo in quanto sono entrambi orientati al futuro. Tuttavia, sempre secondo Bertolini (*ibid.*), mentre l'intervento educativo va dal passato al futuro, quello rieducativo va nella direzione opposta, e cioè dal futuro al passato. Questo perché

nessun individuo che abbia assunto un comportamento irregolare, in conseguenza di un limite nella sua capacità di intenzionare il reale, potrà mai comprendere la distorsione e le lacune del suo stile di vita se prima non avrà modificato la sua visione del mondo [...] Si tratta di sfruttare quegli aspetti della personalità del ragazzo che possono essere valorizzati, di fargli compiere nuove esperienze e di prospettargli nuove possibilità capaci di offrirgli orizzonti diversi e diverse, impensate, forme di esistenza. Quando questo lavoro pedagogico avrà provocato il necessario disorientamento inducendo il ragazzo a problematizzare uno stile di vita che egli tendeva a dare per scontato, quando lo stesso ragazzo avrà cominciato ad ampliare o modificare la sua tavola di valori e sarà mosso da nuove esigenze e da nuovi interessi, solo allora avrà senso provocare un ripensamento del suo passato. Sarà infatti la trasformazione della sua visione del mondo, avvenuta progressivamente e autonomamente, a permettere una rivisitazione critica del passato, una nuova attribuzione di senso al proprio vissuto e un effettivo suo superamento (*ibid.*, p. 92-93).

2. L'avventura come dispositivo pedagogico

Per trattare del connubio tra avventura ed educazione è necessaria una prima, quasi ovvia, considerazione: educare è sempre un'avventura. Infatti, per quanto intenzionale, progettuale e consapevole possa essere, l'agire educativo dovrà sempre fare i conti con le caratteristiche tipiche di ogni impresa avventurosa, ossia l'intrinseca indeterminazione, l'imprevisto, il rischio: in questo senso, il termine 'avventura' può essere considerato parte integrante ed elemento fondativo. [...] Ma il termine avventura può anche assumere un altro significato nell'ambito delle scienze dell'educazione: quello di dispositivo metodologico, di strumento operativo che può orientare le prassi (Gigli, 2018, p. 119).

Il presente capitolo ruota attorno al tema dell'avventura come oggetto pedagogico (parte del più ampio ambito dell'educazione esperienziale nature-based), ai dispositivi educativi che lo caratterizzano e alla sua declinazione nei progetti con adolescenti "difficili".

1. Adventure Education nel quadro dell'educazione esperienziale in natura

1.1 Educazione esperienziale nature-based

Le terminologie e le definizioni che vengono utilizzate per riferirsi al macro ambito delle esperienze educative all'aperto sono numerose: questa notevole variabilità dipende sia dai contesti (geografici, storici, culturali, linguistici...) in cui sono state sviluppate e nei quali vengono oggi attuate, sia dalle caratteristiche delle proposte (finalità, tipologie di attività, partecipanti, professionisti, ambiti di intervento...), sia dall'intenzione di riferirsi ad un "fuori" in senso ampio o ad un ambiente più specificamente "naturale" (con

tutte le problematiche connesse al termine e al concetto di natura, come si vedrà più avanti).

Alcuni esempi di terminologie utilizzate nel contesto italiano sono:

- Outdoor Education (Bortolotti, 2019; Farnè, Agostini, 2014; Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018);
- Educazione all'aperto, Educazione nel mondo (Guerra, 2020);
- Educazione naturale (Guerra, 2015; Malavasi, 2013; Schenetti, Salvatore, Rossini, 2015);
- Educazione e didattica in natura (Schenetti, D'Ugo, 2020)
- Educazione all'aria aperta in natura (Antonietti, Bertolino, 2017);
- Pedagogia della natura (Chistolini, 2016);
- Educazione Avventura, educare con l'avventura, Adventure Education (Bertolini, Caronia, 2015[1994]; Gigli, 2018a,b; Gigli, Borelli, 2024; Massa, 1988);
- Outdoor Learning (Bortolotti, 2019);
- Formazione Outdoor (Rotondi, 2004, 2013, 2016);
- Montagnaterapia (Brega et al., 2022) e altre terminologie che si riferiscono a proposte a cavallo con l'ambito terapeutico, rispetto alle quali non sempre vi è una linea di demarcazione netta che le differenzia dalle proposte educative⁴.

Outdoor Education è probabilmente la terminologia più diffusa sia a livello internazionale che in Italia: lo si può considerare come un termine ombrello (Bortolotti, 2019) usato in modo piuttosto ampio per riferirsi ad uno spettro di attività organizzate in ambienti esterni per diversi scopi (Neill, 2008), anche se – almeno in Italia – sta finendo per coincidere con le esperienze legate alla scuola o ad essa connesse, probabilmente per via di una loro maggior diffusione e notorietà, rispetto ad altri ambiti (Gigli, Melotti, Borelli, 2020), tra cui quello socio-educativo extrascolastico, oggetto del presente volume.

Questa “giungla terminologica” (Bortolotti, 2019; Gigli, Melotti, Borelli, 2020) mostra come non vi sia accordo, né a livello nazionale, né a livello internazionale, rispetto alle terminologie o ai confini o alle caratteristiche dei vari settori e ambiti dell'educazione in natura: ad uno stesso termine vengono spesso attribuiti significati differenti o a termini diversi il medesimo significato, e i confini tra le varie aree sono confusi.

Poiché le concettualizzazioni, le interpretazioni e le pratiche nell'ambito variano enormemente in base a specificità storiche, geografiche, sociali e culturali, e a differenti stili educativi e stili di vita, oltre che a diverse

⁴ Per un approfondimento della problematizzazione del confine tra educazione e terapia nelle pratiche, nelle teorie e nelle terminologie del settore outdoor e nature-based, si rimanda a: Gigli, Borelli, 2024; Gigli, Melotti, Borelli, 2020.

impostazioni e dinamiche burocratico-organizzative, che influenzano l'articolazione sia teorica che pratica di queste proposte, tentare di arrivare a definizioni universali potrebbe risultare fuorviante o inappropriato (Brookes, 2004, 2006; Ford, 1986; Humberstone, Prince, 2020; Humberstone, Brown, Richards, 2003; Neill, 2008). È, dunque, preferibile evitare definizioni rigide: tuttavia, da più parti si è sentita la necessità di creare un linguaggio condiviso almeno all'interno di un determinato ambito, con l'obiettivo di fare ordine in questo intricato panorama. Si ricordano, ad esempio, le concettualizzazioni di Priest (1987), Phipps (1991), Bisson (1996), Adkins e Simmons (2002), che hanno un'importante valenza storica all'interno degli Outdoor Studies⁵, pur essendo limitate al luogo e all'epoca in cui sono state sviluppate.

Nel panorama italiano, è interessante far riferimento da un lato all'organizzazione concettuale proposta da Bortolotti (2019, p. 15) – che intende Outdoor Education come termine ombrello costituito dalla sotto-area formale (Outdoor Learning) e da quella non formale (Outdoor Adventure Education), e avente come sfondo l'ambito informale (Vita Outdoor) – e dall'altro lato alla concettualizzazione di Gigli, Melotti e Borelli (2020), sviluppata a partire dai risultati di una ricerca di mappatura delle realtà che operano sul territorio italiano (Melotti, Gigli, Borelli, 2020). Questa seconda proposta di organizzazione concettuale⁶ si articola in diversi ambiti, distinti in base alle finalità e metodologie delle proposte, al personale coinvolto, alle tipologie di beneficiari, alle attività previste, ai livelli di formalizzazione/strutturazione delle proposte e ai contesti organizzativo-istituzionali all'interno dei quali si collocano i progetti:

- ambito scolastico (Outdoor Education), che include le proposte outdoor e/o nature-based che hanno luogo all'interno e/o in connessione con le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, finalizzate sia agli apprendimenti disciplinari che allo sviluppo di competenze trasversali;

⁵ «Gli Outdoor Studies affondano le loro radici alla fine degli anni Novanta, quando l'utilizzo del termine Outdoor Education è stato ritenuto, da alcuni accademici e professionisti, troppo limitante perché non coprirebbe l'intera gamma di studi e pratiche all'aria aperta, che allora erano percepiti come non di natura educativa. [...] Outdoor Studies, suggeriamo, è il termine che racchiude in modo proficuo un'ampia gamma di approcci, obiettivi e metodi come, ma non solo, l'apprendimento esperienziale, l'educazione avventura, i campi organizzati, l'educazione ambientale, l'outdoor leadership, gli sport nature-based e la terapia in natura» (Humberstone, Prince & Henderson, 2016, pp. 2-3).

⁶ Per approfondire le caratteristiche dei singoli ambiti, si rimanda a Gigli, Borelli (2024).

- ambito socio-educativo (Adventure Education⁷), che fa riferimento alle proposte educative extrascolastiche, come ad esempio quelle dei centri di aggregazione giovanile, delle comunità per minori, ecc., che spesso utilizzano gli elementi dell'avventura come dispositivi pedagogici;
- ambito formativo (Outdoor Training), che riguarda la formazione universitaria, aziendale o altre tipologie formative rivolte a singoli o gruppi, che utilizzano metodologie esperienziali e vengono attuate in ambienti naturali;
- ambito terapeutico e riabilitativo (Outdoor/Wilderness/Nature-based Therapies), che include quelle proposte condotte da professionisti della salute come psicologi o medici (o altre professioni sanitarie) e che utilizza l'ambientazione naturale per la promozione del benessere psicofisico attraverso attività più o meno avventurose (dall'orticoltura terapeutica, alla velaterapia, alla montagnaterapia...);
- ambito ricreativo, turistico, sportivo e tempo libero (Outdoor Recreation e Outdoor Sports), che fa riferimento a quelle attività che – a differenza delle precedenti – non prevedono una progettazione approfondita e sono maggiormente estemporanee, ma comunque importanti per sostenere il benessere personale e sociale.

La concettualizzazione di Gigli, Melotti e Borelli (2020), successivamente ripresa e approfondita (cfr. Gigli, Borelli, 2024), propone anche l'utilizzo della locuzione *nature-based* per sottolineare la rilevanza dell'ambientazione "naturale" nei progetti all'aria aperta, dando importanza alla natura come partner educativo. All'interno di questa prospettiva, occorre approfondire e problematizzare il concetto e il termine "natura":

In ottica sistemica ed ecologica, può, infatti, risultare incoerente (Fletcher, 2017; Morton, 2007) parlare di "natura" facendo riferimento ad ambienti o esseri altri da noi, come se noi umani ne fossimo estranei. I "modi di dire" frequentemente utilizzati nell'ambito svelano questa incoerenza ontologica: affermare di fare attività "in ambiente naturale", di andare "in/nella natura", o di apprezzare "gli elementi naturali" evidenzia la percezione di noi esseri umani come qualcosa d'altro rispetto alla "natura", tanto da doverci recare là, segno evidente della nostra distanza. Pertanto, utilizzare la locuzione "*nature-based*" può involontariamente rafforzare questa visione della natura come di qualcosa d'altro rispetto agli esseri umani.

Allo stesso tempo, ragionando su un piano più esperienziale che filosofico, l'enfasi che si pone sul concetto di natura utilizzando questa locuzione non necessariamente indica un percepirsi distaccati da essa: anche laddove ci si senta effettivamente parte della "natura", si può voler manifestare l'intenzione di sottolineare la differenza tra

⁷ È utile precisare che l'Adventure Education in Italia, pur collocandosi prevalentemente in ambito socio-educativo, non si esaurisce in esso, trovandosi talvolta a cavallo con quello scolastico o con quello terapeutico/riabilitativo (cfr. Gigli, Borelli, 2024).

elementi e ambienti maggiormente antropizzati e urbani, ed elementi ed ambienti meno antropizzati, dove è maggiore la presenza di altri animali, vegetali ed elementi naturali come acqua, roccia, terra, sole, aria.

È utile, pertanto, separare momentaneamente il piano filosofico da quello esperienziale per comprendere come possano coesistere questi elementi apparentemente incoerenti, ossia sentirsi parte della natura e volersene avvicinare. Dall'altra parte, tuttavia, tenere a mente questo rischio di incoerenza risulta fondamentale per non cadere nuovamente in una visione antropocentrica e disgiuntiva, che diviene inevitabilmente distruttiva (Borelli, 2024b, pp. 48-49).

Alla luce di quanto discusso fin qui relativamente alla giungla terminologica e concettuale, si ritiene utile esplicitare quali terminologie vengono utilizzate prevalentemente all'interno di questo volume e con quali significati:

- “Educazione esperienziale nature-based” (o “Educazione esperienziale in natura”) viene usata come terminologia ombrello che mette in evidenza sia l'aspetto esperienziale che quello di collocazione in ambienti definiti “naturali”;
- “Educazione esperienziale nature-based in ambito socio-educativo” è invece una terminologia più specifica che intende sottolineare l'appartenenza di determinate progettualità all'interno dell'ambito educativo extra-scolastico;
- “Adventure Education” (o “Educazione Avventura”), come si approfondirà nel prossimo paragrafo, fa riferimento a quei progetti ed esperienze che utilizzano la sfida e il rischio come dispositivi pedagogici.

Al di là degli aspetti terminologici, preme, infine, sottolineare come, nonostante l'apparente novità di questi approcci educativi (che hanno visto un'esplosione di interesse negli ultimi anni anche in concomitanza con la pandemia da Covid-19), in realtà l'educazione esperienziale in natura abbia radici piuttosto antiche che risiedono in particolare (cfr.: Bortolotti, 2019; Cooley, 2015; Gigli, Borelli, 2024; Neill, 2008; Rotondi, 2004):

- in alcune teorie psicologiche, tra cui la psicologia sociale e dei gruppi (Lewin, ma non solo), la psicologia umanistica (ad esempio, Rogers e Maslow) e le teorie sull'intelligenza emotiva (Goleman), sull'intelligenza naturalistica (Gardner), sull'*arousal* e sulla gestione dello stress;
- in determinati approcci pedagogici: il pragmatismo di Locke, l'educazione naturale e negativa di Rousseau, l'attivismo pedagogico di Dewey, Montessori e Froebel (e non solo), le teorie dell'apprendimento esperienziale di Dewey e Kolb, le idee di Bertolini sull'educazione con l'avventura e la pedagogia del corpo.

Oltre ad avere solide radici, l'educazione esperienziale nature-based ha una letteratura di riferimento che ne sostiene la fondatezza scientifica (cfr. Gigli, Borelli, 2024). Le ricerche sull'efficacia degli interventi nature-based

da diversi decenni ormai ne mostrano i benefici su: salute fisica (forma fisica, pressione sanguigna, competenze motorie, promozione di stili di vita salutarissimi...), salute psicologica (riduzione dell'ansia, dello stress e della depressione, incremento dell'autostima...), competenze personali (attenzione, consapevolezza di sé, creatività, curiosità, motivazione, autonomia, autoefficacia, resilienza, qualità della vita...), competenze relazionali e sociali (comunicazione, gestione dei conflitti, integrazione comunitaria...), responsabilizzazione e leadership, connessione con la natura, risultati scolastici e accademici (Coventry et al., 2021; Fang et al., 2021; Fiennes et al., 2015; Mygind et al., 2019; Nguyen et al., 2022; Peng, Lau, 2023; Prince, 2020; Wicks et al., 2022).

1.2 Adventure Education: cenni storici e principali caratteristiche

È l'avventura, in quanto esperienza di forte fisicità, di corporeità, di sessualità e di materialità – non come troppo spesso avviene di sublimazione o di rimozione – a indicare le linee portanti di un dispositivo metodologico dell'intervento educativo capace di dispiegarsi secondo il regime specifico di qualunque processo di formazione. L'ordine spaziale, temporale e simbolico dell'avventura coincide infatti, come si è detto, con l'ordine strutturale dell'esperienza educativa e di qualsiasi oggetto pedagogico: entrambi affondano le proprie radici in quello della vita reale nel momento stesso in cui se ne distanziano istituendo un nuovo campo di realtà che rifluisce in essa, riorganizzando e ristrutturando le sue significazioni più profonde (Massa, 1988, pp. 12-13).

L'Adventure Education⁸ si colloca all'interno del quadro dell'educazione esperienziale in natura come una delle sue possibili declinazioni⁹. In Italia, come anticipato, le proposte di Adventure Education si situano prevalentemente nel settore socio-educativo ed extrascolastico, anche se non mancano sconfinamenti e sovrapposizioni con l'ambito scolastico (ad esempio, nel caso di classi che attuano le gite d'istruzione nel contesto di settimane verdi o campi avventura, come accade presso il Green Energy Camp, sull'Appennino tosco emiliano) o con l'ambito terapeutico (in tutti quei casi in cui – per le tipologie di partecipanti e per le professionalità del personale coinvolto, o

⁸ Già Bertolini (Bertolini & Caronia, 2015[1993]; Bertolini, Pranzini, 2001; Bertolini, 1989; Bertolini, 1957) parlava di “educare con l'avventura”; Gigli (2018a; 2018b; Gigli, Zanchettin, 1992; Gigli, 2024) definisce queste progettualità prima come “Educazione Avventura” poi come “Adventure Education”: nel panorama nazionale è stata utilizzata sia la dicitura in italiano che quella in inglese, in base ai periodi e agli autori.

⁹ Per ulteriori approfondimenti sull'Adventure Education, si veda Gigli, 2024.

talvolta per mancanza di chiarezza terminologica e concettuale – ci si trova a cavallo tra proposte educative e terapeutiche).

Le esperienze di Adventure Education in ambito socio-educativo in Italia¹⁰ possono vantare una storia ormai piuttosto lunga, anche se non conosciuta quanto quelle di altri ambiti o di altri contesti. Possiamo datare indicativamente l'inizio di queste tipologie di progetti in Italia poco dopo la metà del secolo scorso con i campi in natura proposti da Bertolini ai “ragazzi difficili” (Bertolini, Caronia, 2015[1993]; Bertolini, Pranzini, 2001; Bertolini, 1989; Bertolini, 1957), ma una vera e propria esplosione di esperienze di questo tipo avviene negli anni '80 e '90. Purtroppo, molte di queste non sono state documentate; tuttavia, abbiamo comunque alcune tracce importanti, che preme qui citare:

- le numerose esperienze di avventura proposte dallo scoutismo, da ARCI-ragazzi e da diversi soggiorni-vacanza negli anni '70 e '80 raccontate da Massa (Massa, 1988);
- i progetti di arrampicata con adolescenti di un quartiere svantaggiato organizzate dalla cooperativa La Carovana di Bologna negli anni '80 e '90 (Carpano et al., 1994; Giorgi, 1997).

Non è possibile racchiudere in una definizione sintetica la complessità delle proposte di Adventure Education: Gigli (2018a) le definisce come quelle «attività intenzionalmente formative che prevedono la fruizione dell'ambiente naturale “selvaggio” per dare luogo a esperienze di crescita, sviluppo e apprendimento individuale, di gruppo e di comunità» (Gigli, 2018, p. 119). In queste esperienze,

(a) Il partecipante si trova in un ambiente straordinario, sia dal punto di vista fisico che sociale; (b) in questo ambiente vengono presentati compiti di problem-solving; (c) chi conduce l'attività crea un ambiente in cui i partecipanti possono imparare a padroneggiare questi compiti; e (d) questa padronanza si traduce in un aumento dell'autostima, dell'autoconsapevolezza e del senso di appartenenza, nonché in un apprendimento duraturo rispetto a come affrontare e risolvere i problemi (Gass, Gillis, Russel, 2012, cit. in: Beck, Wong, 2022, p. 2).

La persona sperimenta uno stato di → disequilibrio, essendo posto in un → setting nuovo, e un → ambiente cooperativo, mentre gli viene presentata una → situazione di problem-solving, da risolvere grazie a → un'azione concreta, che viene esaminata attraverso → una rielaborazione dell'esperienza, che promuove → la generalizzazione e il trasferimento in compiti futuri (Nadler, Luckner, 1997).

¹⁰ A livello internazionale, invece, sono considerate pietre miliari dell'AE lo scoutismo (che prende avvio all'inizio del '900 dal lavoro di R. Baden-Powell) e l'Outward Bound (che nasce negli anni '40 da un'idea di K. Hann).

L'idea alla base di queste tipologie di progetti è di provocare un disorientamento costruttivo e di mettere alla prova i partecipanti in un ambiente diverso e nuovo, per poter offrire loro la possibilità di decostruire l'idea di sé statica ed incancrenita, e guadagnare un'immagine di se stessi nuova, diversa, più ricca, cioè di dilatare l'orizzonte esistenziale, attraverso la concretezza dell'esperienza in natura.

I professionisti che normalmente conducono queste attività sono educatori e pedagogisti, ma spesso in connessione con psicologi, assistenti sociali, e soprattutto – in base al tipo di attività proposta – tecnici, come guide ambientali, istruttori di determinate discipline sportive outdoor ecc.

La componente di avventura, di sfida e di rischio è spesso centrale in questi progetti che, concretamente, possono prevedere diverse tipologie di attività, tra cui, ad esempio: escursionismo, arrampicata, orienteering, campi residenziali, alpinismo, esperienze in parchi avventura, vela, escursioni speleologiche, canoa/kayak/rafting, attività di survival...

Queste attività vengono proposte all'interno di comunità socio-educative, progetti di giustizia riparativa, comunità per minori, educativa di strada, centri di aggregazione giovanile, gruppi educativi territoriali, interventi di sviluppo di comunità, progetti di riduzione del danno, centri giovanili, interventi di prevenzione del disagio minorile, ma anche centri e servizi per persone disabili, o centri per le famiglie e il sostegno alla genitorialità... In questi contesti, per una parte del progetto (o talvolta per l'intera durata del progetto) il setting educativo si sposta in ambiente naturale, con una serie di conseguenze sulle attività proposte, sugli stimoli che vengono dati direttamente o indirettamente agli utenti, sulle professionalità coinvolte, sulle dinamiche di gruppo, e sugli effetti attesi.

I destinatari dei progetti, quindi, possono essere o meno in situazioni esistenziali problematiche: si tratta di proposte sia per soggetti "a rischio" o in situazione di disagio (marginalità, dipendenza, abbandono scolastico, ritiro sociale, disoccupazione); sia per il sostegno e il miglioramento delle condizioni di vita rivolti a soggetti diversamente abili, o gruppi familiari; sia per la prevenzione e per l'educazione alla salute; sia per la promozione della self-efficacy individuale o di gruppo; sia per progetti di sviluppo di comunità, per l'inclusione e per la socializzazione (Gigli, Melotti, Borelli, 2020, p. 84).

Tra le molte declinazioni che l'educazione avventura può avere e tra i diversi soggetti a cui può essere indirizzata, l'attenzione in questa sede è rivolta ai progetti in ambito socio-educativo con ragazzi "difficili". Se ne approfondiranno le peculiarità nel paragrafo 2 del presente capitolo, dopo un affondo sul tema del rapporto con la natura e sul paradigma ecologico (paragrafo 1.3), elementi importanti e trasversali ai progetti educativi nature-based.

1.3 Rapporto con la natura, sostenibilità e paradigma ecologico

Più cammino e meno sento la distinzione tra corpo, mente e ambiente intorno a me. Il mondo esterno e quello interno si sovrappongono. A quel punto non sono più un osservatore che guarda la natura, ma tutto il mio corpo è coinvolto.

La natura e il corpo sono fatti delle stesse sostanze. Ossigeno, carbonio, azoto e idrogeno. Anche per questo non ci vuole molto perché il corpo diventi dinamico e interattivo nei confronti della natura. (Kagge, 2018, p. 103).

Quando cammino in un bosco, sento di diventare gradualmente un tutt'uno con l'ambiente che mi circonda. Come se il corpo non finisse con le punte delle dita, col passare delle ore si espande sempre di più nell'erba, l'erica, gli alberi e l'aria. Se un uccellino si è spezzato un'ala o un animale è senza cibo, sento un po' del loro dolore. In quei momenti mi sembra di essere parte di qualcosa di molto più grande della mia quotidianità (*ibid.*, p. 111).

Le esperienze immersive nell'ambiente naturale, come possono essere quelle di Adventure Education e più in generale di educazione esperienziale nature-based, favoriscono il senso di connessione con la natura e con l'ambiente circostante (come dimostrano anche diverse ricerche: si veda, in particolare, Barragan-Jason et al., 2023, citato e spiegato da Borelli, 2024b). Si tratta, tuttavia, di una questione da problematizzare: se, da un lato, si scorge un enorme potenziale in queste esperienze dal punto di vista dell'educazione ecologica, dall'altro lato, tuttavia, non è qualcosa che si può dare per scontato. Affinché un reale cambio di paradigma possa avvenire, sono necessarie azioni educative intenzionali e orientate.

Occorre, innanzitutto, consapevolezza e conoscenze non superficiali relativamente alla “questione ecologica” e al rapporto tra esseri umani e “natura”. Le crisi sanitarie, energetiche, politiche e sociali che caratterizzano l'inizio di questo terzo decennio del XXI secolo sembrano mettere in luce in modo sempre più evidente alcune contraddizioni e paradossi in cui siamo immersi, soprattutto nella parte del mondo più industrializzata. Ci troviamo all'interno di un circolo vizioso: il maltrattamento della natura ad opera degli esseri umani si sta ritorcendo contro gli esseri umani stessi. «Il concetto di Antropocene contribuisce a esprimere la presa di coscienza relativa alle inquietanti implicazioni delle derive catastrofiche causate dalle azioni umane e dall'utilizzo antiecológico delle tecnologie» (Ferrante, 2022, p. 19). Sembra mancare una visione sistemica che metta in relazione, anziché separare, e in particolare che “ci” metta in relazione con il resto del mondo intorno a noi, che renda evidente che siamo una parte del sistema, non fuori da esso o al di sopra (Borelli, 2021).

Questo atteggiamento tracotante e antropocentrico dell'essere umano ha caratterizzato vari periodi della nostra storia, soprattutto in Occidente:

indubbiamente il motore principale degli ultimi due secoli è stato lo sviluppo industriale e tecnologico, che ci ha fatti sentire sempre più potenti ed invincibili. Tuttavia, anche molti secoli prima se ne rinvenivano tracce, e in particolare nelle visioni dicotomiche che hanno voluto separare e distinguere esseri umani e natura, così come mente e corpo, maschile e femminile... In particolare, la spaccatura cartesiana è stata interpretata come «la causa fondamentale di tutte le crisi attuali, sociali, ecologiche e culturali. Essa ci ha estraniati dalla natura e dagli esseri umani nostri simili» (Capra, 2005, p.25). Il dualismo cartesiano ha condizionato fortemente la nostra società poiché, partendo dalla distinzione tra *res cogitans* e *res extensa*, ha legittimato un tipo di pensiero basato su polarità antinomiche e ha determinato l'allontanamento dell'essere umano dal mondo circostante. Questo modo di interpretare la realtà è risultato poi particolarmente funzionale alle logiche di potere e di dominio, offrendo la scusa perfetta per giustificare lo sfruttamento naturale e sociale.

La 'profezia' di Bateson sembra essersi tristemente avverata:

E nel momento in cui vi arrogherete tutta la mente, tutto il mondo circostante vi apparirà senza mente e quindi senza diritto a considerazione morale o etica. L'ambiente vi sembrerà da sfruttare a vostro vantaggio. La vostra unità di sopravvivenza sarete voi e la vostra gente o gli individui della vostra specie, in antitesi con l'ambiente formato da altre unità sociali, da altre razze e dagli animali e dalle piante. Se questa è l'opinione che avete sul vostro rapporto con la natura e se possedete una tecnica progredita, la probabilità che avete di sopravvivere sarà quella di una palla di neve all'inferno. Voi morrete a causa dei sottoprodotti tossici del vostro stesso odio o, semplicemente, per il sovrappopolamento e l'esagerato sfruttamento delle riserve. [...] Nessuno sa quanto tempo ci resti, nel sistema attuale, prima che si abbatta su di noi qualche disastro [...] Il compito più importante, oggi, è forse di imparare a pensare nella nuova maniera (Bateson, 1977, p. 503).

È necessario, pertanto, un cambio di paradigma: il paradigma sistemico si contrappone a quello dicotomico proprio perché, mettendo in luce le interconnessioni e i rapporti di interdipendenza, scalfisce le idee antinomiche e gerarchiche tipiche del pensiero dicotomico. Per dirla con Bateson, si tratta di una «danza di parti interagenti» (Bateson, 1984, p. 27), di cui siamo parte anche noi in quanto esseri umani, pur continuando a percepirci come altro e oltre il mondo naturale. «Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e lo schizofrenico dall'altra?» (Bateson, 1984, p. 21).

Solamente interpretando il mondo di cui facciamo parte come una rete di interconnessioni, come un ecosistema, possiamo comprendere la nostra inevitabile «comunità di destino» (Morin, 2001, pp. 121).

Il tema fondamentale è riconoscere il carattere sistemico e relazionale del mondo di cui siamo parte:

la relazionalità ha valore ecosofico, perché aiuta a scalzare la tendenza a vedere gli organismi o le persone come qualcosa che può essere isolato dal proprio ambiente. Parlare di interazioni tra gli organismi e ambiente dà origine ad associazioni sbagliate, perché un organismo è un'interazione. Gli organismi e gli ambienti non sono due cose: se un topo fosse collocato nel vuoto assoluto, non sarebbe più un topo. Gli organismi presuppongono un ambiente. Analogamente, una persona è parte della natura nella misura in cui rappresenta un nodo di raccordo all'interno del campo totale (Naess, 2015, p. 66).

È, dunque, necessario un cambiamento di prospettiva che sia prima di tutto ontologico e relazionale, e solo successivamente etico e pratico: «il tema della relazione non è solamente uno tra i tanti aspetti da prendere in considerazione, ma quello fondamentale, perché dipende direttamente dall'impostazione ontologica [...]. Ognuno di noi è interazione» (Odini, 2019, p. 24). Naess (cfr. Odini, 2019) arriva addirittura a teorizzare il “sé ecologico”, ad indicare la relazionalità insita nell'essere umano a livello ontologico, che lo mette costitutivamente in connessione con gli altri esseri umani e con tutti gli altri esseri.

Data questa natura della problematica ecologica, eludere la questione ontologica nelle scelte pratiche ed etiche porta inevitabilmente ad enormi e controproducenti contraddizioni. La società attuale è dominata da una «ormai onnipervasiva razionalità economica che vede nell'ambiente solo una risorsa da sfruttare, e il mondo come un luogo da depredare e da ridurre a una razionalità che calcola tutto in termini di profitto e di interessi» (Odini, 2019, p. 24). Le stesse logiche dominano anche l'ambito che dovrebbe decostruirle, cioè quello degli obiettivi per lo sviluppo sostenibile (SDG).

Come spiega accuratamente Kopnina (2020), infatti, vi sono problematiche contraddizioni anche nel concetto di sviluppo sostenibile, il quale ruota attorno tre tipologie di obiettivi, comunemente conosciuti come le tre “P” (in ambito anglosassone): *People, Profit, Planet*. Questi obiettivi, sin dalla loro progettazione iniziale sono pensati per essere raggiunti attraverso la crescita economica e lo sviluppo. Tuttavia, il concetto di sostenibilità deve necessariamente considerare l'integrità dell'ecosistema come punto di partenza rispetto a qualsiasi discussione sulla sostenibilità sociale o economica, siccome *People* e *Profit* sono altamente dipendenti dall'esistenza stessa del *Planet* (*ibid.*). A maggior ragione perché sono proprio gli effetti diretti e indiretti

della crescita economica, e demografica, la radice dell'insostenibilità ambientale. La retorica dello sviluppo sostenibile è antropocentrica ed economicentrica, e basata su un'idea dell'ambiente naturale come di un oggetto posseduto, manipolato e sfruttato in tutti i modi che soddisfano i bisogni e i desideri umani (Bonnett, M., 2007).

Quali sono le implicazioni sul piano educativo?

Il nodo problematico sembra emergere dunque dal tipo di idea di natura che abbiamo, da come cogliamo il nesso tra l'ambiente e noi, e da questo nesso, da questa relazione, deriverà anche un comportamento e conseguenti prassi educative. Da un'impostazione metafisica e ontologica ne deriva una curvatura di carattere etico e pratico (Odini, 2019, p. 21).

Dunque, solamente attraverso un deciso e radicale cambio di paradigma e di visione del mondo, della natura e di noi stessi, si può comprendere come effettivamente poter declinare in prassi l'educazione ecologica.

A differenza di modalità rigide e dogmatiche – ormai superate – di attuare l'educazione ambientale, che rischiano di rimanere teoriche, coercitive e non agganciate all'esperienza e all'educando, l'educazione esperienziale in natura può lavorare maggiormente in profondità, attraverso esperienze condivise e immersive. Se caratterizzata da progettazione consapevole, l'educazione esperienziale nature-based può, infatti, essere un contesto particolarmente adatto a mettere in pratica il tipo di educazione ecologica che coinvolge un ribaltamento ontologico in quanto può favorire il contatto prolungato ed immersivo con la natura e la relazione con l'altro da sé in senso stretto e in senso ampio. Nella cornice delle progettualità educative che prevedono esperienze in ambienti naturali, infatti, gli educatori e le educatrici possono elicitar e favorire riconnessione, cooperazione, responsabilità, tolleranza, semplicità e riflessione (Cooper, 2010).

2. Adventure Education con adolescenti “difficili”

Portare lontano dalla famiglia ragazzi e ragazze a vivere in promiscuità, renderli amici di un gruppo di adulti, farli cooperare per realizzare qualcosa che conta e che piace, dormire su di una spiaggia in riva al mare, esplorare un luogo sconosciuto, contemplare le stelle e le albe sui monti, lavorare con le proprie mani, incontrare gli altri, sentir scorrere la natura sulla propria pelle, assumere un atteggiamento fondamentale di apertura e di intraprendenza. Oltre tutto questo, per il tramite di esso, si potrà così trovarsi ancora una volta ad attingere quelle grandi finalità educative a cui non possiamo più rinunciare: l'autonomia del singolo, il suo senso di responsabilità, l'autenticità del suo impegno per umanizzare il mondo (Massa, 1988, p. 14).

Con queste poche ma dense righe si intende aprire la riflessione su come e perché le esperienze di Adventure Education in natura possano dare un contributo significativo all'interno delle progettazioni pedagogiche rivolte ad adolescenti "difficili". Si tratta di esperienze caratterizzate da una grande concretezza e da un'alta intensità relazionale (relazione con sé, con l'altro e col mondo), che possono risultare particolarmente significative, soprattutto se rivolte a soggetti che – per diversi motivi – si trovano sul *limen* tra infanzia e adultità, tra centro e margine, tra soggetto e mondo.

Sono esperienze che si collocano nello spazio della straordinarietà, in un universo simbolico di sospensione spazio-temporale, necessario per lasciare spazio alla trasformazione:

L'educazione viene a definirsi come processo materiale e simbolico che istituisce un campo esperienziale che non può essere confuso con la vita stessa, ma, semmai, rende possibile una sospensione spazio-temporale, quella sospensione indispensabile per poter appunto elaborare in un'esperienza sui generis la propria avventura trasformativa (Barone, 2009, p. 113).

Un'avventura trasformativa quanto più necessaria in situazioni di problematicità esistenziale nell'età d'oro (Fabbrini, Melucci, 2000) della trasformazione. Non è possibile offrire ai ragazzi "difficili" un diverso modo di significare se stessi e il mondo, senza uscire – sia fisicamente che mentalmente – dalle condizioni che hanno generato e perpetrato le loro difficoltà, e senza esperire concretamente nuove possibilità.

Il dispositivo pedagogico del rischio e dell'avventura permette di offrire il setting ideale affinché l'*insecuritas* strutturale all'azione educativa (Bertolini, Caronia, 2015 [1993]) non si cristallizzi, né nell'educando né nell'educatore: «Per confrontarsi con la sfida di una situazione cosiddetta "a rischio", l'intervento rieducativo deve vigilare su uno dei suoi possibili rischi intrinseci: quello di trasformarsi, inconsapevolmente, in un luogo di stabilizzazione di ciò che intendeva evitare» (Bertolini, Caronia, 2015 [1993], p. 41).

Dopo un accenno alla letteratura internazionale sul tema, si approfondiranno i dispositivi pedagogici dell'Adventure Education con adolescenti "difficili" e successivamente le linee di intervento proposte da Bertolini (*ibid.*) declinate nel contesto dell'AE.

2.1 Ricerche sugli effetti dell'AE con ragazzi "difficili"

Uno sguardo al panorama internazionale rivela che le proposte in natura per soggetti "difficili" sono nella maggior parte dei contesti esteri di tipo terapeutico, e non educativo; il motivo potrebbe risiedere nel fatto che

probabilmente le esperienze italiane di Adventure Education¹¹ sono più vicine a quelle che all'estero vengono definite come Adventure/Wilderness Therapy, soprattutto dal punto di vista dei soggetti destinatari delle attività (anche se i professionisti che le guidano in Italia sono anche e soprattutto educatori, e non psicologi o terapisti come solitamente avviene nell'Adventure Therapy all'estero).

Data questa parziale sovrapposizione tra AE in Italia e Adventure/Wilderness Therapy all'estero, si ritiene utile riportare alcuni riferimenti anche alle ricerche sulle attività di Wilderness Therapy, che – in questa definizione di Beck e Wong (2022) – appare effettivamente molto vicina all'AE italiana:

La Wilderness Therapy (WT) è una forma di progettazione di divertimento e intervento per i giovani (Johnson et al., 2020), che prevede l'uso di ambienti rurali all'aperto in combinazione con attività terapeutiche. I partecipanti provengono da diversi contesti: molti sono iscritti ai programmi di WT dai genitori per problemi comportamentali, come gli atteggiamenti oppositivi, l'uso di sostanze, i problemi scolastici e l'assenteismo; alcuni sono inviati da enti di comunità, scuole o polizia; altri programmi ospitano giovani condannati che hanno l'obbligo di partecipare (Bettmann et al., 2011). I programmi di WT sono diversificati e vanno dai trekking primitivi di sopravvivenza in cui i partecipanti costruiscono i propri rifugi, cucinano sul fuoco e camminano continuamente, ai campi base residenziali incentrati sull'uso di sostanze e sul trattamento clinico (Gillis, Kivlighan, Russell, 2016; Harper et al., 2007). Inoltre, la WT impegna i partecipanti in varie forme di terapia individuale, di gruppo e/o familiare (Beck, Wong, 2022).

Pur nella consapevolezza che l'Adventure/Wilderness Therapy abbia a che fare con proposte nell'ambito psicologico e non educativo/rieducativo, la si considera utile all'interno della presente trattazione, in quanto, a livello di obiettivi e caratteristiche, l'Educazione Avventura in ambito socio-educativo sembra somigliare maggiormente alle Wilderness Therapies rivolte a soggetti in situazione di marginalità sociale, piuttosto che ai progetti di Adventure Education finalizzati alla “formazione del carattere”.

¹¹ Con il termine Adventure Education nei paesi anglofoni si intendono solitamente quei progetti si caratterizzati dall'avventura e centrati sullo sviluppo delle competenze personali e sociali (PSD), ma spesso in connessione con le istituzioni scolastiche a livello preventivo, mentre in Italia – come detto – solitamente si fa riferimento alle progettualità che hanno luogo fuori dall'educazione formale e sono rivolte anche e soprattutto a soggetti che si trovano già in situazioni di rischio o di marginalità sociale. L'ambito socio-educativo caratterizzato dalla presenza di educatori formati dal punto di vista pedagogico sembra un unicum italiano, in quanto le persone in condizione di difficoltà esistenziale all'estero vengono più spesso accolte da *social workers* o *youth workers*, formati maggiormente nell'ambito sociale/sociologico o psicologico/riabilitativo.

Pertanto, si riportano di seguito i risultati di alcune ricerche internazionali riguardanti gli effetti dell'Adventure Therapy.

Già nella meta-analisi di Wilson e Lipsey (2000) emergono aspetti interessanti legati agli effetti di Wilderness Challenge Programs rivolti a giovani delinquenti, che rivelano tassi di recidiva abbastanza inferiori rispetto al gruppo di controllo; tra quelli esaminati, i programmi più efficaci sembravano essere quelli che prevedono attività fisica relativamente intensa e in cui la componente terapeutica è inclusa nel progetto e non distinta.

La ricerca di Norton (2010), invece, indaga nello specifico lo sviluppo psicosociale degli adolescenti che soffrono di depressione e l'impatto terapeutico delle esperienze di *wilderness*. Attraverso questo studio mixed-methods è emersa una diminuzione clinicamente e statisticamente significativa nel confronto pre-post dei livelli e della prevalenza della depressione adolescenziale, e un aumento della salute psicosociale dopo l'intervento terapeutico in natura. Si individuano, inoltre, miglioramenti statisticamente significativi nelle aree dei problemi scolastici, dell'abuso di sostanze e dei conflitti familiari.

Da un altro studio (Bettmann, Russell, Parry, 2013), che ha analizzato attraverso diversi strumenti un campione di adolescenti con problemi di abuso di sostanze che partecipavano a un progetto di Wilderness Therapy, sono emersi miglioramenti significativi dal punto di vista dell'autopercezione dell'efficacia, ma non nell'area di intenzionalità rispetto al cambiamento: «questi risultati indicano che i partecipanti alla wilderness therapy non necessariamente abbiano bisogno di voler cambiare, per poterci riuscire ottenere» (*ibid.*).

La review di Prost, Thyer, Clem (2015), invece, riguarda i livelli di recidiva in adolescenti delinquenti, a fronte di esperienze di Wilderness Therapy: la maggioranza degli studi presi in considerazione indicano risultati positivi sul breve termine, mentre sul lungo termine gli effetti sembrano maggiormente diversificati. In questa pubblicazione viene, inoltre, evidenziata la necessità di studi valutativi con disegni maggiormente rigorosi e meglio controllati, oltre che di sperimentazioni a lungo termine.

La ricerca di Bowen, Neill e Crisp (2016) riguarda più in generale gli effetti della Wilderness Therapy sulla salute mentale dei giovani, prendendo in considerazione un campione di adolescenti con differenti tipologie di problematiche legate alla salute mentale. Sono stati notati miglioramenti lievi, ma statisticamente significativi; i benefici principali sono stati individuati nella resilienza psicologica e nell'autostima sociale. Molti dei cambiamenti rilevati si sono mantenuti stabili nel follow-up a distanza di tre mesi.

Dobud (2016) ha esplorato le esperienze di adolescenti alle prese con problemi comportamentali ed emotivi, che hanno partecipato a un programma

di Adventure Therapy di 14 giorni: sia i partecipanti che i genitori hanno riferito di solide relazioni con i leader del programma, hanno sottolineato l'importanza dei servizi di follow-up e hanno percepito risultati positivi riguardo a autostima e abilità sociali, osservando miglioramenti nelle aree del concetto di sé, del comportamento generale e delle capacità di coping.

Zhang e colleghi (2020) evidenziano l'importanza delle aree verdi per il benessere mentale degli adolescenti: sembra esserci una relazione positiva tra esposizione allo spazio verde e riduzione dello stress, umore positivo, sintomi meno depressivi, maggior benessere emotivo, miglioramento della salute mentale e del comportamento, e diminuzione del disagio psicologico.

Risultano interessanti le approfondite riflessioni di Haaland e Tønnessen, in un articolo uscito recentemente (2022) a partire dalle interviste a otto adolescenti che hanno partecipato ad esperienze all'aria aperta (*Friluftsliv*) presso un centro residenziale di servizi per infanzia e gioventù. L'esperienza vissuta è stata caratterizzata da tre componenti: partenza dalla vita quotidiana; esperienza condivisa; affrontare un'esistenza diversa. Secondo gli autori, l'ambiente naturale e il contesto vacanziero di una gita fuori porta si combinano positivamente per fornire un senso di novità, che contribuisce a favorire la motivazione degli adolescenti a sfruttare le opportunità offerte. L'ambiente naturale rimuove le distrazioni e avvicina i ragazzi alla natura, spingendoli fuori dalle loro zone di comfort e stimolandoli a prendere in considerazione l'idea di affrontare nuove sfide. L'esperienza pratica in natura sembra espandere il repertorio di attività che riescono a compiere in autonomia e, dunque, facilita la scoperta di sé consentendo di apprendere abilità e identificare nuovi interessi e talenti. Il contesto naturale sembra favorire le relazioni sia tra pari che con gli operatori, e l'esperienza comunitaria fornisce un ulteriore incentivo per impegnarsi. Anche se, una volta tornati alla loro quotidianità, non avranno più le reti sociali costruite durante l'esperienza, il fatto di aver avuto questa esperienza sia pratica sia relazionale immersi in ambiente naturale, può favorire in loro lo sviluppo delle competenze e della fiducia necessarie per svolgere le attività esperienziali in natura da soli, o con nuove reti sociali, o attraverso la partecipazione a organizzazioni per il tempo libero.

La recente meta-analisi di Beck e Wong (2022) conferma quanto già evidenziato rispetto al potenziale della Wilderness Therapy sui comportamenti delinquenti tra i giovani. Le autrici evidenziano che le precedenti meta-analisi avevano individuato tra i vantaggi significativi della Wilderness Therapy miglioramenti nell'autostima, nel comportamento e nelle recidive. I risultati del loro studio oltre a supportare queste evidenze sulla riduzione dei comportamenti delinquenti, suggeriscono effetti più forti rispetto a quelli riscontrati in precedenza; questo è coerente con l'opinione di Bowen e Neill

(2013), secondo cui gli effetti positivi siano aumentati dagli anni '60 agli anni 2000, probabilmente grazie a miglioramenti generali nella programmazione delle attività di Wilderness Therapy.

In generale, dunque, le attività di avventura rivolte a ragazzi “difficili” sembrano avere risultati piuttosto promettenti. Vediamo dunque quali sono le caratteristiche e i dispositivi peculiari di questi progetti.

2.2 Dispositivi pedagogici

Il concetto di “dispositivo” viene applicato al contesto educativo per la prima volta da Riccardo Massa (1986; 1987), che lo ha tratto da Foucault: «[Il dispositivo è] un insieme decisamente eterogeneo che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in breve, il detto ma anche il non detto: sono questi gli elementi del dispositivo. Il dispositivo in sé è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi» (Foucault, 2005, p. 156). L'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento (Massa, 1987, p. 17).

In questa sede, il concetto di “dispositivo” viene utilizzato includendo molte delle numerose sfaccettature individuate da Massa. Se, infatti, secondo Massa l'educazione è un dispositivo metodologico, progettuale, strutturale e pragmatico (se intesa in senso stretto), ma anche un dispositivo esistenziale, funzionale, transazionale, inconscio e ideologico (se intesa in senso ampio) (Sartori, 2013), gli elementi dell'educazione esperienziale in natura che si andranno a sviscerare nelle prossime pagine si ritengono interessanti proprio per l'intreccio di più sfumature. Infatti, si tratta di dispositivi prioritariamente metodologici, ma anche progettuali ed esistenziali.

I dispositivi pedagogici dell'Adventure Education possono essere individuati e organizzati in modi differenti: ne è un esempio l'elaborazione concettuale di Gigli (2024), che è simile ma in parte diversa da quella che si va a esporre. In questa sede, si sceglie di concentrarsi su alcuni dispositivi che sono stati elaborati sia tramite un processo *top-down* (attraverso l'identificazione di alcuni cardini concettuali nel panorama della letteratura scientifica nazionale e internazionale di riferimento) sia tramite un processo *bottom-up* (a partire dall'analisi di focus group effettuati con educatori riguardo agli elementi che caratterizzano le progettualità nature-based). Inoltre, si cerca di sottolinearne la potenzialità nello specifico caso dei progetti rivolti ad adolescenti “difficili”.

Nei prossimi paragrafi, pertanto, si vanno ad approfondire i seguenti dispositivi:

- rischio, imprevisto, straordinarietà;
- valore iniziatico e metaforico;
- gruppo e relazione;
- materialità dell'esperienza concreta e corporea;
- de-istituzionalizzazione dei ruoli;
- natura sublime-sfidante.

2.2.1 Rischio, imprevisto, straordinarietà

Secondo Bertolini (Bertolini, 1988, p. 31), l'avventura è un vero e proprio "oggetto pedagogico", ricco di potenzialità da più punti di vista:

- è intrinsecamente legata alle categorie del rischio e dell'imprevedibilità, che all'interno dell'avventura sono ricercate volutamente e consapevolmente;
- rappresenta concretamente e metaforicamente la rottura con il quotidiano, essenziale soprattutto quando questo diventa routine logora e passivizzante;
- diviene un momento "magico" in cui tutta la persona dell'educando si trova impegnata: «può sperimentare direttamente la forza produttiva e dunque la significatività non solo per se stesso ma anche per gli altri del suo stesso impegno» (*ibid.*);
- trasmette entusiasmo a chi la mette in atto, che non sperimenta più la noia, ma solo la scoperta che l'ignoto può essere affrontato e gestito con successo;
- come tutti gli oggetti pedagogici, non può essere lasciata al caso: richiede intenzionalità e progettazione, ma una progettazione "debole", cioè in costante ascolto dei bisogni dell'educando e in continua ricalibrazione su di essi (*ibid.*, p. 33).

Si possono organizzare concettualmente le caratteristiche di questo oggetto pedagogico che è l'avventura sintetizzandole in alcuni concetti chiave: rischio, imprevisto, straordinarietà, asse corpo-mente-emozioni, necessità di progettualità consapevole ma aperta. Si approfondiscono di seguito le prime tre categorie, in quanto le ultime due troveranno spazio nei paragrafi seguenti.

«Molte delle esperienze in natura sono di rischio: sono vissute volontariamente e provocatoriamente ai confini della propria zona sicura percepita» (Galiazzo, 2017, pp. 121). Solo entrando nella zona di rischio e mettendosi alla prova si può ricercare e trovare il piacere di «conoscere la sottile e fragile

linea che separa il bisogno/piacere di correre un rischio e la percezione/paura di un pericolo» (Farné, 2014, p. 22). In questi tipi di esperienze si tratta di un rischio particolarmente concreto e tangibile (ad esempio: disequilibrio, disorientamento, freddo, scivolamento, vertigine, smarrimento...) che viene ricercato per sentire fisicamente e corporeamente «il limite e il confine della sicurezza, riattualizzando la propria fragilità esistenziale e biologica» (Galliazzo, 2017, pp. 121-122).

Se utilizzato in chiave metodologica, si tratta di un dispositivo che può rispondere in modo costruttivo a bisogni degli educandi anche molto diversi: può, ad esempio, aiutare a sciogliere i blocchi di chi è più inibito, così come a dare la percezione del limite a chi si sente onnipotente, oltre che offrire nuove scoperte a chi ha avuto poche occasioni di esplorazione; inoltre, la dimensione del rischio, se vissuta collettivamente, può essere particolarmente utile a far sperimentare concretamente il senso di interdipendenza nell'affrontare e superare difficoltà e paure.

Il rischio ha valenza concreta e contemporaneamente simbolica (cfr. paragrafo 2.2.2): «educare all'avventura, attraverso l'avventura, è allora educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e delle separazioni che esse comportano» (Massa, 1988, p. 12).

In una società che da un lato spinge all'esasperazione del desiderio di avventura che talvolta significa rischio incontrollato e ricerca del pericolo (Massa accenna al «fastidio per l'abuso dell'avventura, nei discorsi, nelle immagini e nelle pratiche», 1988, p. 3), e dall'altro ha tendenze di iper controllo e iper protezione soprattutto dell'infanzia (cfr. Farné, 2014), recuperare la dimensione del rischio si rivela contemporaneamente attuale e “inattuale” (Bertin, 1977): è proprio su questo continuum tra eccesso di controllo ed eccesso di pericolo, tra rischio a tutti i costi e iper-protezione, che il rischio come dispositivo metodologico pedagogico deve trovare il suo posto all'interno di una cornice progettuale consapevole.

Le esperienze di rischio hanno un enorme potenziale attrattivo, specie per quegli adolescenti che hanno un alto livello di *sensation seeking*. Con questo termine si intende l'eccitazione che nasce per «l'elemento di rischio, di sfida, di imprevedibilità, di sorpresa e di novità» (Caretti, La Barbera, 2009, p. 38). Il *sensation seeking* è stato individuato come tratto di personalità, o in altri casi come caratteristica di certi momenti di vita: secondo Zuckerman (1979), è ciò che spinge gli adolescenti alla ricerca del rischio. Portata all'estremo, questa ricerca di sensazioni e di rischio, è stata correlata con l'utilizzo di sostanze stupefacenti, con psicopatologie, con disturbi alimentari...

Tuttavia, capovolgendone la lettura in senso costruttivo e progettuale, si osserva come proprio coloro che sono maggiormente alla ricerca di rischio possono trovare beneficio in esperienze in cui il rischio è sì presente, ma

gestito e progettato dall'adulto come dispositivo pedagogico, anziché essere esperito in autonomia come rischio a tutti i costi che diviene pericolo esistenziale. L'educazione avventura permette, pertanto, di sfruttare un potenziale punto di problematicità nell'evoluzione del soggetto, riproponendolo come modalità di sperimentarsi in sicurezza e ristrutturando l'idea di sé.

Inoltre, data l'estremizzazione “*zero risk*” (Gill, 2007) che permea il quotidiano della nostra società, occorre riflettere sia sulla linea sottile tra rischio reale e rischio percepito (cfr. Beames et al., 2019), sia su quale sia invece il ruolo che il rischio svolge soprattutto nella fase di crescita di bambini/e e ragazzi/e:

- incontrare rischi aiuta a sviluppare le competenze per poterli fronteggiare;
- partendo dal presupposto molti e molte bambini/e e ragazzi/e sentono la spinta e il desiderio di affrontare rischi, sfide, prove, se non trovano risposta a questi bisogni da parte del mondo educativo, saranno altri ambiti ad offrire loro l'incontro con il rischio, in situazioni talvolta pericolose;
- le attività caratterizzate da una certa dose di rischio presuppongono solitamente un utilizzo attivo del corpo, e provocano – come effetti collaterali – una serie di apprendimenti e di miglioramenti in termine di salute psico-fisica;
- lo sviluppo personale e sociale di ciascun(a) bambino/a e ragazzo/a passa necessariamente attraverso l'affrontare situazioni rischiose, permettendo il fiorire del senso di autoefficacia, della resilienza, dello spirito di iniziativa e di altre caratteristiche che normalmente si ritengono essenziali per una vita piena e soddisfacente (Gill, 2007, pp. 15-16).

Il concetto di rischio si lega inscindibilmente a quello di imprevisto, in quanto l'imprevisto è uno dei tanti rischi possibili, e il rischio è talvolta non-previsto, anche all'interno di una progettazione puntuale. Questa dimensione dell'imprevedibilità, dell'indeterminatezza e dell'incertezza presenta potenzialità pedagogiche proprie:

Avventura significa che ‘i giochi non sono fatti’, che l'esito delle situazioni dipende da me, che non tutti gli elementi in campo sono già conosciuti, che ci possono essere degli imprevisti che cambiano completamente la situazione, che il successo non è affatto scontato, che il territorio nel quale mi muovo non è troppo noto, che il comportamento degli altri nei miei confronti sarà determinante (Rotondi, 2004, p. 77).

L'imprevedibilità emerge sia esternamente che interiormente. Per quanto riguarda i fenomeni esterni, si può riscontrare nel meteo (maltempo improvviso, temperature eccessivamente calde o fredde, precipitazioni inaspettate... ma anche condizioni metereologiche migliori delle previsioni, o risvolti positivi in giornate terribili), nei percorsi e nelle attività (impossibilità di percorrere un certo sentiero, perdere l'orientamento, eventi che limitano

la libertà di spostamento... ma anche incontri inaspettati che offrono nuove possibilità); nelle diverse reazioni dei corpi (indolenzimenti imprevidi, ferite, affaticamenti, dolori, indigestioni, vesciche... ma anche euforia fisica o inaspettata energia).

L'imprevedibile interiore, invece, prende la forma di apertura al possibile manifestarsi di nuove versioni di sé, del proprio modo di relazionarsi con il mondo (come si vedrà più approfonditamente nel prossimo paragrafo: 2.3).

L'imprevisto è parte integrante e imprescindibile di qualunque azione educativa, e contemporaneamente è un elemento che contribuisce a renderla più complessa:

L'educazione [...] nel suo darsi effettivo, nella concretezza del suo accadere essa è sempre da intendere come un'esperienza che si mantiene aperta all'imprevedibilità. Guardare all'esperienza educativa nei termini di 'flusso esperienziale' costringe a misurarsi con la dialettica tra progettazione, intenzionalità e accadere educativo (Barone 2009, p. 111).

Per quanto ci si senta rassicurati dall'ordinarietà, dalla prevedibilità e dalle strutture ben organizzate, darsi la possibilità di aprirsi all'imprevisto e all'imprevedibile significa uscire dai determinismi e dagli schemi, che sono sì rassicuranti ma che possono finire per imprigionare in strutture rigide che portano a incancrenirsi sui se stessi. In questo senso, il dispositivo dell'imprevisto si collega in modo diretto al terzo elemento che si va ad approfondire, cioè quello della straordinarietà del contesto e dell'esperienza:

Provocando il disorientamento che nasce da un brusco cambiamento di contesto (il passaggio dall'ordinario allo straordinario) queste esperienze "costringono" il ragazzo a diventare consapevole di una nuova possibile prospettiva sul mondo: l'eccezionalità fa sì che improvvisamente e palesemente il mondo appaia diverso al ragazzo e che diversa gli appaia la sua collocazione in esso. [...] Il valore pedagogico di queste e simili "imprese" sta nel rappresentare per coloro che le vivono un vero e proprio scossone cognitivo e relazionale e nell'impedire che la ritmicità ineludibile della vita quotidiana (per quanto regolata dall'educatore) provochi una paralisi dell'intenzionalità (Bertolini, Caronia, 2015[1993], pp. 154).

La straordinarietà delle esperienze di educazione con l'avventura, come spiega bene lo stesso Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015[1993]), è da considerare non come negazione del valore della quotidianità, ma in una dinamica di necessaria integrazione tra straordinario e ordinario. L'avventura straordinaria, infatti, può portare ad una svolta, proprio perché permette poi di ritornare all'interno quotidianità con un diverso atteggiamento e con la possibilità di interpretarla e significarla in modo nuovo. Dopo l'esperienza avventurosa, si può apprezzare la quotidianità e gustarla maggiormente in quanto realtà

rassicurante e rilassante, ma allo stesso tempo si può operare una vera e propria riscoperta e rivalorizzazione della quotidianità e dei suoi significati che spesso si perdono di vista a causa del suo carattere abitudinario e ripetitivo (Bertolini, 1988, p. 26). «L'esperienza eccezionale ha un valore pedagogico solo se si staglia sullo sfondo della quotidianità. Tra l'una e l'altra deve instaurarsi un rinvio reciproco che permetta al quotidiano di non trasformarsi in una stereotipia asfittica di azioni e reazioni e allo straordinario di non risolversi in pura evasione al limite della fantasticheria» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], pp. 155). L'esperienza avventurosa, pertanto, ha la funzione di momentanea rottura rispetto alle strutture abituali, permettendo però di tornarvi con uno sguardo rinnovato.

2.2.2 Il valore iniziatico e metaforico

L'esperienza di Adventure Education può avere un forte valore metaforico e iniziatico, andando in parte a colmare il vuoto lasciato dal venir meno dei riti di passaggio:

La mancanza di riti è un dito nella piaga della cultura educativa contemporanea. [...] I rituali di iniziazione, quasi sempre caratterizzati [...] da ardue prove fisiche, rappresentavano un prolungamento dell'istintivo gesto elevatorio verso mete più mature, il trampolino di lancio sociale, per una reale autonomizzazione del giovane (Gamelli, 2005, p. 78).

Il passaggio all'età adulta è avvenuto per lungo tempo nella maggior parte delle società attraverso ritualità particolari e collettive. Attualmente, specie nelle società industrializzate, il «processo di formazione dell'identità avviene [...] prevalentemente in modo autoriflessivo e individuale, a differenza di quanto avveniva nelle società più tradizionali, in cui si realizzava in modo preriflessivo e rituale, attraverso i riti di iniziazione» (Maggiolini, Pietropoli Charmet, 2004, p. 18; cfr. Van Gennep, 1981).

Il grosso cambiamento è avvenuto nel passaggio da società a solidarietà meccanica a società a solidarietà organica (Turner, 1986). Nelle prime, i riti di passaggio hanno un ruolo fondamentale: «spesso caratterizzati dalla metafora del viaggio, indicano e costituiscono transizioni tra stati diversi» (Cristiani, 2004, p. 36). Van Gennep (1981) li descrive organizzandoli in tre fasi:

- separazione: un atto simbolico rappresenta l'allontanamento dal gruppo;
- margine (o *limen*): momento di ambiguità, in cui non si appartiene più allo stato precedente e non si appartiene ancora a quello futuro;
- aggregazione: la stabilità viene ripristinata, e ci si aspetta un comportamento che aderisce alle norme culturali ed etiche del nuovo stato.

È interessante, in questa organizzazione concettuale, come la seconda fase riunisca ed accomuni molto di quanto è stato detto sia riguardo all'adolescenza, sia riguardo alla marginalità.

Mentre nelle società a solidarietà meccanica «lo sviluppo individuale non è un fatto soggettivo, ma sociale, dato che sociale è l'organizzazione rituale che deve marcare con sicurezza il percorso da intraprendere» (Cristiani, 2004, p. 36), in quelle a solidarietà organica, lo smarrimento anomico «ha cancellato i riti di iniziazione e con essi la possibilità di completare in modo definitivo il passaggio da bambino ad adulto» (Galiazzo, 2017, p. 95).

Pertanto, pur apprezzando i numerosi risvolti positivi del passaggio a società a solidarietà organica (tra cui, ad esempio, maggior libertà individuale, possibilità di uscire da alcuni schemi oppressivi...), è utile riflettere su quali possano essere nella società attuale occidentale delle modalità per favorire il passaggio all'età adulta, contestualizzandolo nelle dinamiche di una società organizzata in modo molto differente rispetto a quelle che prevedevano i riti iniziatici.

A maggior ragione ove questo passaggio esistenziale all'età adulta è anche caratterizzato da situazioni di difficoltà di diversa natura, l'Educazione Avventura in ambiente naturale sembra presentare alcune importanti caratteristiche che possono renderla una sorta di nuova tipologia di passaggio iniziatico. Diversi autori (Bell, 2003; Beames, 2004; Bortolotti, 2019) affermano che i progetti di Adventure Education presentano caratteristiche simili ai riti di passaggio, in quanto «in entrambi il soggetto si separa dal proprio entourage, entra in uno stato di transizione dove condivide un'esperienza con un gruppo nuovo, infine ritorna nel gruppo primario» (Bortolotti, 2019, p. 125), ma vi torna rinnovato – è opportuno aggiungere.

Inoltre, come spiega Galiazzo in riferimento all'ambiente montano, ma con una riflessione estendibile anche ad altri contesti naturali,

la montagna, proprio come luogo selvatico, è un naturale luogo di limen: luogo incivile, fuori dalla città, ha dentro di sé gli estremi da poter far vivere questa rabbia giovanile che si sta metabolizzando in nuovi attori sociali. La montagna è un luogo-soglia per molte culture e rappresenta il terribile e il fascinoso: lì il bizzarro, l'assurdo, il ridicolo, l'abnorme, la sfida, l'azzardo possono stare (Galiazzo, 2017, p. 103).

La decontestualizzazione e lo spaesamento provocati dal trovarsi in nuove organizzazioni spazio-temporali e relazionali, per l'adolescente in situazione di marginalità o devianza, rappresentano un punto di partenza fondamentale in ottica educativa, in quanto costituiscono innanzitutto un punto di rottura con il passato. L'accompagnamento educativo è volto qui a mettere in evidenza il «valore iniziatico di queste discontinuità materiali, ponendole come segno di un rinnovamento possibile di sé: essere in un "altrove" è già un

modo per cominciare a pensarsi come “altro”» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 117). Se il cambiamento di setting è un primo e fondamentale passaggio che apre a nuove possibilità di essere nel mondo, questo non è sufficiente: occorre dare valore alla funzione catartica dello spaesamento e accompagnare il soggetto nel processo di comprensione del valore simbolico dell’esperienza, finalizzata a ristrutturare l’idea di sé e del mondo (*ibid.*).

Molte delle attività che caratterizzano i percorsi educativi in natura, sia quelle particolarmente avventurose, rischiose, faticose, sia quelle più ordinarie, come il “semplice” camminare, sembrano avere in molti casi la potenzialità intrinseca di essere interpretate come metafore di vita.

Il processo di significazione dell’esperienza può avvenire in diversi modi (Gass, 1995), in base alle scelte pedagogiche e formative di chi conduce l’attività:

- si può scegliere di non operare nessuna rielaborazione teorica/riflessiva dell’esperienza concreta;
- si può scegliere di offrire la possibilità di significare l’esperienza in modo indiretto e implicito;
- si può scegliere di esplicitare, prima o durante o alla fine dell’esperienza, la molteplicità di significati che, sia l’esperienza in sé, sia il modo in cui i partecipanti l’hanno vissuta, possono avere.

Il processo di significazione può essere più o meno esplicitamente metaforico (Gass, 1995), ma contiene sempre una percentuale allegorica/simbolica. Ad esempio, si può utilizzare in modo diretto ed esplicito il camminare come metafora del percorso della vita, evidenziandone bivi, salite, discese, modi di camminare, solitudine o compagnia nel cammino, albe, tramonti, scoperte, fatiche... (come si vedrà nel prossimo capitolo). Oppure si può sostenere l’educando nel processo di significazione della propria esperienza in modo più o meno diretto, quando afferma: «se sono riuscito ad affrontare e superare questa fatica che mi sembrava così grande e insormontabile (ad esempio, una scalata), allora posso farcela anche nella mia quotidianità ad affrontare fatiche, paure, ostacoli» (riformulazione delle parole usate da un adolescente nel descrivere l’esperienza avventurosa, riportate dai suoi educatori durante un focus group).

Le esperienze educative e avventurose in natura possono essere considerate metaforiche anche perché diventano esperienze topiche, simboliche: quell’esperienza significa che io sono, so, so fare, so essere, posso diventare...

In questo senso, ritorna la dialettica straordinario-quotidiano ben approfondita da Bertolini e citata in precedenza: emerge qui in modo ancora più evidente che ciò che si sperimenta nella cornice in un certo senso “ludica”, protetta, simbolica, straordinaria, dell’avventura, lo si può sperimentare

proprio perché questa si colloca fuori dall'ordinario e in un contesto "sicuro" per la sperimentazione (cfr. Massa, 1988), ma allo stesso tempo permette di guadagnare consapevolezza e competenze che possono poi essere riportate nel quotidiano.

Il processo metaforico attribuibile all'esperienza di avventura in natura diventa particolarmente prezioso dal punto di vista del potenziale pedagogico, in quanto è un processo contemporaneamente:

- cognitivo (richiede astrazione e generalizzazione);
- emotivo (è denso di paure, speranze, sorprese, aspettative...)
- identitario (permette la scoperta di parti di sé e di possibilità di realizzazione di sé)
- relazionale (sono processi che avvengono all'interno di una cornice relazionale).

2.2.3 Gruppo e relazione

Partendo dal presupposto che l'atto educativo è un atto intrinsecamente e intenzionalmente relazionale, che educazione "è" relazione, si intende qui sottolineare come la relazione tra pari, così come quella tra educatore/trice ed educando/a, possa giocare un ruolo fondamentale nel favorire e/o amplificare gli effetti potenziali dell'educazione avventura. Relazione, dunque, sia come mezzo (utile all'accompagnamento del singolo e del gruppo), sia come fine (esiste un fine educativo più alto dello sviluppo di una costruttiva relazione dell'educando/a con se stesso/a e con il mondo?).

Sulla relazione tra educatore/trice ed educando/a si tornerà nel paragrafo successivo, le righe che seguono intendono approfondire il valore della dimensione grupppale nelle esperienze in natura.

La scelta di organizzare esperienze educative di gruppo – se condotte con consapevolezza – può diventare interessante da diversi punti di vista, come sottolinea anche Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015[1193], pp. 149-151):

- a differenza del gruppo spontaneo, nel quale si rischia (specie in certi contesti di marginalità) di reiterare relazioni e ruoli disfunzionali, il gruppo progettato e condotto dall'educatore può favorire lo sviluppo di dinamiche relazionali costruttive;
- il gruppo – soprattutto durante un'esperienza straordinaria – può e dovrebbe divenire un «mondo in comune», «un piccolo universo condiviso e costruito dall'essere e dal fare insieme» (*ibid.*, p. 150), da costruire progressivamente «attraverso pratiche di continua calibrazione tra azione individuale e scenario sociale» (*ibid.*, p. 151);

- può diventare «luogo di sperimentazione del ‘principio di realtà’, dove la realtà è qui tipicamente costituita dal punto di vista dell’altro sulla situazione e dai limiti da esso imposti all’azione personale» (*ibid.*, p.150). In questo senso, il gruppo educativo diviene contesto privilegiato per fare esperienza del limite al proprio desiderio di onnipotenza, e per capire come e dove collocarsi nel continuum individualità-socialità.

Se l’esperienza gruppale guidata con intenzionalità pedagogica ha sempre una grande forza educativa e rieducativa, nell’ambito delle esperienze avventurose emergono ulteriori elementi che ne rafforzano il potenziale. Infatti, specialmente laddove l’esperienza in natura è maggiormente avventurosa, è possibile sperimentare sulla propria pelle la necessità di attivare e apprendere certe competenze sociali, necessarie ad affrontare e superare le sfide, singolarmente e come gruppo. Infatti, come spiega bene Gigli,

attraverso l’avventura educativa in ambiente selvaggio si possono apprendere abilità sociali di base: sperimentare l’interdipendenza (anche negativa), comprendere l’importanza di prendersi cura delle relazioni e di comunicare adeguatamente, sperimentare la cooperazione, l’affiatamento, il sostegno reciproco, l’ascolto, l’umiltà; da tutte queste condizioni dipende non solo l’esito dell’impresa avventurosa, ma anche quello della propria esistenza (Gigli, 2018a, p. 125).

Diviene, quindi, piuttosto evidente in che senso e in che modo l’educazione con l’avventura sia testimonianza concreta di ciò che teoricamente definiamo paradigma sistemico: davanti ad una sfida, ad una situazione di rischio, concreta, corporea, reale, si percepisce in modo forte l’interdipendenza che caratterizza tutta l’esperienza di esseri viventi, ma di cui spesso ci dimentichiamo. Non si può arrampicare, se non ci si fida e affida all’altro che fa sicura: diventare consapevoli dell’interdipendenza che ci lega agli altri e al mondo è una condizione costitutiva di queste tipologie di esperienze.

Si può sperimentare l’interdipendenza positiva quando la relazione è funzionale al raggiungimento di uno scopo che non sarebbe possibile raggiungere da soli; essa si associa a processi proattivi sul piano relazionale (maggiore investimento di energie, migliore comunicazione, facilità nella risoluzione dei conflitti, maggiore ascolto reciproco e disponibilità al decentramento emotivo-cognitivo).

L’interdipendenza negativa, al contrario, si verifica quando il rapporto si rivela disfunzionale, ostacolante, inibente: può generare dinamiche di segno opposto, come la demotivazione, comportamenti difensivi o aggressivi, tentazioni di allontanamento, competizione, conflittualità.

Entrambe le situazioni sono un terreno fertile per il lavoro educativo perché contengono spunti in cui attivare forme di progettualità indirizzate a rinforzare la coscienza della reciproca connessione/interdipendenza e l’acquisizione di competenze sociali (Gigli, 2024, p. 126).

2.2.4 Materialità dell'esperienza concreta e corporea

Nell'educazione esperienziale in natura, a differenza di tanti altri contesti educativi, il corpo si ritrova necessariamente e profondamente implicato. Non si rimane su un piano mentale e teorico: si tratta di esperienze prima di tutto fisiche, concrete, materiali.

Il corpo è già da diversi decenni al centro di molte riflessioni pedagogiche, tanto da divenire protagonista della corrente della Pedagogia del corpo, «una composizione di saperi ed esperienze intorno al valore educativo di vissuti corporei» (Gamelli, 2016, p. 29). Alcuni importanti autori che se ne sono occupati sono: Nicolodi (1992), Erbetta (2001), Balduzzi (2002), Mortari (2003), Zannini (2004), Mariani (2004), Contini, Fabbri, Manuzzi (2009), Gamelli (2011).

La storia del rapporto corpo-mente nel pensiero occidentale è caratterizzata da momenti e riflessioni differenti nel corso del tempo (Manuzzi, 2002): soprattutto a causa di alcune riflessioni di Platone e di Cartesio, ci ritroviamo tutt'oggi (nelle culture occidentali) pervasi da un'idea dualistica e dicotomica del mondo: corpo-mente, natura-cultura, maschile-femminile... In questo gioco di separazioni, la mente ha vinto la posizione dominante, in quanto la stessa nostra essenza di esseri umani è dovuta all'atto del pensiero, secondo Cartesio. Questa visione non è senza conseguenze, e ci ritroviamo oggi a cercare da più parti di superare questi dualistici rapporti di potere, e a tentare di riunificare in maniera ecologica gli estremi che sono stati accuratamente separati: il paradigma sistemico è l'unica strategia di sopravvivenza dell'intero pianeta, come discusso nel secondo capitolo.

L'educazione esperienziale in natura può avere un ruolo importante nel recupero dell'importanza della dimensione corporea nei percorsi educativi e di crescita. Come afferma Nietzsche (1976 [1885]): «C'è più assennatezza nel tuo corpo che nella tua più assennata saggezza».

Educare il corpo e attraverso il corpo assume un'importanza ancora maggiore nell'età adolescenziale, in cui si vive «una frattura tra ciò che si sente di essere e ciò che appare, tra le aspettative di bellezza e di miglioramento coltivate in questa età, e il confronto con un corpo spesso goffo, sgraziato, informe» (Augelli, 2011, p. 56).

Rimettere il corpo al centro dell'azione educativa attraverso le esperienze concrete in ambiente naturale non significa, tuttavia, spegnere la mente: ciò a cui si aspira, infatti, è l'instaurarsi di un fruttuoso processo ricorsivo che va dal corpo alla mente e dalla mente al corpo. Si tratta di una dinamica ciclica di apprendimento di competenze trasversali, in cui si parte dall'esperienza concreta e corporea, per poi rielaborarla in modi diretti o indiretti, scoprendone i significati e le implicazioni, e successivamente si torna

all'esperienza potendo applicare nuove scoperte e consapevolezze acquisite nella parte precedente del processo. O, in altre parole, si tratta di andare “dalla testa ai piedi” – nel senso di abbandonare il pensiero per immergersi nell'esperienza concreta, per poi tornare “dai piedi alla testa”, ossia concludere l'attività attraverso una rielaborazione cognitiva ed emotiva dell'esperienza vissuta per trarne insegnamenti e riflessioni generalizzabili¹².

2.2.5 De-istituzionalizzazione dei ruoli

Indossare gli abiti del ruolo educativo è particolarmente utile e funzionale a perseguire gli scopi pedagogici, in quanto aiuta a mettere confini necessari, a evitare inciampi (ad esempio, reazioni istintive senza intenzionalità educativa), a trasmettere all'educando/a autorevolezza e coerenza, a preservare l'educatore/trice stesso/a, a dare una cornice chiara entro la quale sia educando/a sia educatore/trice possano muoversi in sicurezza. Dall'altra parte, tuttavia, questo abito può anche diventare molto stretto: per vari motivi (interni o esterni alle parti in gioco) può, infatti, capitare che l'istituzionalizzazione del ruolo venga estremizzata, che ci si irrigidisca su regole e limiti, che il ruolo soffochi la persona e la personalità di chi lo sta ricoprendo, o che spaventi e allontani l'educando/a. A farne le spese è sempre la relazione educativa, e di conseguenza la possibilità che l'azione pedagogica vada a buon fine.

Il setting all'interno del quale avviene il percorso educativo influenza enormemente il ventaglio di possibili vissuti legati al ruolo dell'educatore/trice, e di conseguenza al ruolo (non istituzionale ma sociale) dell'educando/a. Quando il setting (non solo dal punto di vista spaziale, ma anche di regole, tempi, proposte...) è istituzionale e formale (scuola, centro di formazione, comunità educativa, comunità penale...) il ruolo educativo è costretto all'interno di regole istituzionali e formali, e va incontro ai rischi di cui sopra.

Lo spostamento del setting in ambienti non formali, ma caratterizzati da una precisa intenzionalità pedagogica (solitamente indiretta), apre un'ampia gamma di possibilità rispetto ai ruoli dell'educatore/trice e dell'educando/a, e alla relazione tra loro. Queste possibilità risultano ancor più amplificate nei setting di educazione esperienziale in natura, per vari motivi:

¹² “Con la testa nei piedi” è il nome del progetto della cooperativa sociale La Carovana di Bologna a cui si accennerà nel prossimo capitolo, e queste riflessioni sono emerse dal confronto con gli educatori che hanno ideato e condotto questo progetto (Lida De Vido e Valerio Cané), che prevede uscite in natura per adolescenti a rischio di ritiro sociale (cfr. capitolo 3).

- l'immersione nell'ambiente naturale, che è allo stesso tempo aperto (trasmette senso di libertà, a causa della mancanza confini fisici) e accogliente (fa sentire a casa);
- le tipologie di attività proposte (insolite, sfidanti, concrete, faticose, che implicano la relazione);
- la condivisione di momenti destrutturati (ad es.: pranzo al sacco o cucinato sul fuoco in un bosco, dormire in tenda o in rifugio, momenti di relax all'ombra di un albero dopo una lunga camminata...);
- la straordinarietà della situazione, che permette di sperimentare versioni di sé inedite, anche in relazione agli altri;
- la presenza di momenti che favoriscono sia l'introspezione individuale, sia la condivisione intima di racconti.

La destrutturazione e deistituzionalizzazione dei ruoli emerge spesso negli educatori/trici che hanno svolto esperienze di questo tipo come un elemento particolarmente potente, che può dare una vera e propria svolta alla relazione educativa, a maggior ragione se si tratta degli stessi educatori/trici che svolgono sia le attività all'interno delle istituzioni, sia le attività nature-based. L'elemento ricorrente nei racconti di queste esperienze è quello della diminuzione della distanza percepita tra educatore/trice ed educando/a da parte dei ragazzi stessi, che, vedendo le figure di riferimento faticare con loro, sudare con loro, ridere e rilassarsi con loro e come loro, percepiscono come meno minacciosa la differenza di potere che pur sussiste nella relazione educativa: sentono che l'educatore/trice stesso/a si spoglia di certe sue rigidità che all'interno dell'istituzione sono a volte necessarie, e questo fa sì che i e le partecipanti possano abbassare le difese e aprirsi in modo più sincero alla relazione educativa.

Un altro elemento ricorrente dei progetti di educazione avventura, che sembra essere un grande facilitatore dell'esperienza stessa e della relazione, è la passione degli educatori in primis per la natura e le attività in natura, e in secondo luogo per le esperienze in natura declinate in ambito educativo. Molto spesso gli/le educatori/trici che scelgono di affrontare le sfide e le difficoltà (logistiche, organizzative, burocratiche, economiche, di riconoscimento...), necessarie per mettere in atto le esperienze educative in natura, lo fanno perché hanno sperimentato su di sé, nei loro percorsi di vita, i benefici che ne derivano, come confermato anche da alcune ricerche (cfr. Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015; Antonietti, 2022).

2.2.6 Natura sublime-sfidante

Il potenziale della natura come ambiente educativo risiede in molteplici aspetti: lo spiega molto bene Brandulla (1988) riferendosi allo scoutismo, ma le sue riflessioni possono sicuramente essere estese a tutto l'ambito dell'Educazione Avventura in contesti naturali. Afferma, infatti, che quello naturale è

l'ambiente che più di ogni altro si presta a soddisfare il bisogno di avventura dei ragazzi; permette di sviluppare le facoltà di osservazione e condizioni ottimali per un esercizio fisico volto allo sviluppo equilibrato ed armonico del corpo; consente di verificare la padronanza delle tecniche basilari della vita all'aperto; reca un contributo insostituibile alla formazione del giudizio estetico, mettendo a contatto diretto con la fonte primaria della bellezza; provoca sentimenti di meraviglia e umiltà; favorisce l'instaurarsi di rapporti sociali improntati alla schiettezza, all'apertura e alla disponibilità verso gli altri. [...] Il vero motivo per cui l'ambiente naturale può considerarsi il luogo più adatto per l'avventura educativa e rivelarsi così autentica scuola di vita consiste nella capacità che esso possiede di prospettarsi come ambiente totale, come sistema integrato e dinamico, in un certo senso autosufficiente, l'adattamento al quale implica l'esercizio di tutte le fondamentali funzioni biologiche e culturali. In sostanza un ambiente di vita completo (Brandulla, 1988, p. 108).

L'incontro con questo ambiente "totale" può avvenire con un'ampia gamma di sfaccettature e significati differenti, ma non si tratta di diverse facce di una stessa medaglia, né di estremi di un continuum: emergono caratteristiche della natura solo apparentemente contrastanti, ma in realtà intrinsecamente connesse. Sintetizzando queste molteplici sfaccettature nei due aggettivi di "sublime" e "sfidante", si intende porre l'accento su quanto l'immersione nella natura – specie in ambienti poco antropizzati – possa da un lato mostrare la sua magnificenza, talvolta spazzante, la sua bellezza, il suo senso di infinito e di incommensurabile, di pace e di connessione profonda; dall'altro lato, come in tutti gli incontri, se sono incontri veri e autentici, non si può evitare di scontrarsi e dover affrontarne anche le sfide e le difficoltà.

È possibile rintracciare infiniti riferimenti a questi diversi aspetti dell'incontro con la natura in tutta la storia della letteratura, della filosofia, ma anche dell'arte, e delle scienze naturali. Nulla di nuovo, dunque. Eppure, questo incontro inteso si rivela come totalmente innovativo e di rottura, se si considera il momento storico e culturale in cui ci troviamo ormai da diversi decenni: un contesto in cui è il distacco dalla natura a prevalere, in cui preferiamo chiuderci in confortevoli edifici o mezzi di trasporto, evitare le scomodità e le fatiche della vita all'aria aperta, perdendoci così sia la bellezza mozzafiato di certi panorami naturali, sia la soddisfazione di affrontare e

superare quelle stesse sfide che tendiamo a evitare. Emerge dunque come queste proposte educative nature-based, se attentamente progettate, si rivelino decisamente inattuati, come si coglie dalla tab. 1.

Tab. 1 – Confronto tra i canoni dell'attuale e l'educazione esperienziale in natura (Schematizzazione dei concetti presentati in: Borelli, 2021, pp. 122-123).

I canoni dell'attuale	Educazione esperienziale in natura
urbanizzato, cementificato, inquinato, sovraffollato, trafficato...	spinge ad uscire/scappare in cerca di natura selvaggia, o almeno di un angolo di verde, di riposo per i sensi, respiri a pieni polmoni, solitudine, pace
tecnocrazia, virtualità, dipendenza dai dispositivi, sedentarietà, staticità...	recupera l'esperienza reale, la concretezza, il movimento, la fatica, la tangibilità
individualizzazione, solitudine, diffidenza, paura dell'altro, prevalenza dei bisogni e desideri individuali su quelli collettivi, talvolta sopraffazione	per le situazioni di sfida e di rischio a cui sottopone, mette necessariamente di fronte all'interdipendenza che di fatto sussiste tra le persone, e tra uomo e mondo naturale
frenesia, velocità a tutti i costi, fretta di finire, fretta di arrivare primi, <i>fast food</i> , <i>fast education</i>	fa attendere che il seme diventi pianta, aspettare che ci sia il vento buono per la vela, avere la pazienza di attendere il compagno di cammino, entrare nei ritmi lenti e ciclici della natura
dominio del pensiero sulla corporeità, è figlio del cogito ergo sum e della separazione netta tra corpo e mente, che vede la seconda in una posizione dominante	permette di sperimentare i propri limiti attraverso il corpo, è sentire il caldo e il freddo e le intemperie e il bel tempo sulla propria pelle e nelle ossa, fare fatica e sentire i muscoli e i tendini e come questi reagiscono ai vari sforzi a cui li si sottopone, è la terra sotto le unghie, è sentire il corpo dell'altro. Il corpo in natura è un corpo attivo, vivo, che sperimenta, prova, impara, percepisce, suda, trema, tocca, si relaziona, si sporca le mani
senso di onnipotenza dell'essere umano, che si sente padrone del mondo circostante, spesso maltrattandolo e abusandone	pone di fronte a situazioni rischiose e difficili, che obbligano a scontrarsi con i propri limiti; o, più semplicemente, mette davanti a un principio di realtà al quale non ci si può sottrarre.

Nell'ambito di queste riflessioni è interessante approfondire il concetto di "wilderness", che potremmo tradurre come ambiente naturale incontaminato o selvatico/selvaggio o non antropizzato e che, dunque, riguarda l'irriducibile binomio natura-cultura (Freyfogle, 2015).

Dal punto di vista geografico e biologico, il *wilderness* di fatto non esiste, poiché non c'è oggi nessun luogo sul nostro pianeta che possa essere considerato del tutto incontaminato;

tuttavia, su un piano esperienziale possiamo ben comprendere la differenza tra un parchetto urbano, un campo coltivato lontano dalla città e un bosco in alta montagna, specialmente dal punto di vista degli stimoli sensoriali qualitativamente differenti che ciascuno di questi ambienti genera.

Pertanto, dal punto di vista esperienziale, ha effettivamente senso far riferimento al grado di antropizzazione dell'ambiente naturale in cui si svolge una determinata proposta, assumendo comunque [...] che nessun ambiente possa ritenersi completamente incontaminato ma che è possibile collocare i diversi contesti su un continuum che va da una minima influenza antropica (ad esempio, una foresta vergine) ad una estrema presenza umana (una pianta in appartamento) (Borelli, 2024b, p. 49).

Ciò non implica che questi elementi, più o meno caratterizzati dall'influenza umana, vadano intesi gerarchicamente dando al più "*wild*" un maggior valore per le esperienze di AE. Questa riflessione è piuttosto un invito a considerare le caratteristiche specifiche degli ambienti in cui si possono collocare le esperienze educative di avventura, in modo da poter selezionare quello che meglio incontra le caratteristiche di ciascun progetto educativo e i bisogni di chi vi partecipa.

Concludendo, si citano direttamente le parole di chi l'Educazione Avventura immersa nella natura l'ha esperita intensamente e per anni:

Penso che una delle cose più belle e formative della natura sia che lei è indifferente alla nostra presenza, né ci odia, né ci ama: segue le sue meccaniche dà seguito ai suoi fenomeni. In questo è estremamente giusta ed equa: il caldo e il freddo, il sole, il vento, la pioggia, la fatica nelle gambe per raggiungere la cima di una montagna sono assolutamente uguali per chiunque, ricco o povero, maschio o femmina, credente, agnostico o ateo. Tutto questo è fortemente educativo, fuori dalle perverse dinamiche che governano le nostre società urbane. Nella natura puoi percepire il bello con tutti i sensi: è un'esperienza totale che stimola sensazioni primarie e induce a formarsi un proprio punto di vista sulla realtà circostante (Augusto de Col e Gigli, in Gigli 2018a, pp. 129).

2.3 Avventura come dilatazione del campo di esperienza

«Inserire nella vicenda rieducativa dei ragazzi "difficili" un *trekking* in montagna, un corso di sopravvivenza, un campeggio è un modo efficace per incrinare, attraverso una rottura col quotidiano, certe immagini cristallizzate di sé» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], pp. 155).

Come è emerso nel corso del paragrafo precedente, l'Adventure Education appare come un contesto privilegiato per attuare la fase principale del percorso rieducativo ideato Bertolini (*ibid.*): la dilatazione del campo di esperienza. La necessità di questa dilatazione prende le mosse dalla constatazione di una caratteristica che accomuna la maggioranza dei ragazzi "difficili": questi hanno spesso alle spalle numerosissime esperienze, anche diversificate tra loro, ma «tutte dello stesso segno» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 130), ossia tutte accomunate dal rinforzare una visione del mondo disfunzionale.

Da qui l'idea di «ampliare l'orizzonte qualitativo degli incontri del ragazzo col mondo. L'ipotesi di fondo è che il confronto con esperienze diverse, qualitativamente disomogenee, si trasformi in una provocazione a pensare che il mondo è o può essere significato in molti modi» (*ibid.*, pp. 131).

Oltre ad alcune fondamentali strategie educative indirette (colmare le carenze materiali e affettive, costruire una rassicurante relazione educatore-educando, valorizzare i successi e favorire gli interessi del ragazzo), Bertolini delinea delle importanti strategie dirette, che si ritiene possano essere favorite dai contesti di educazione esperienziale in natura: l'educazione al bello, l'educazione al difficile e l'esperienza dell'altro (*ibid.*).

2.3.1 L'educazione al bello

La bellezza del mondo naturale può essere esperita in modo diretto attraverso le attività tipiche dell'Educazione Avventura (gite, esplorazioni e attività varie immersi in natura) e per questo viene considerata, nella riflessione di Bertolini, come la tipologia di bellezza più accessibile e da cui iniziare il percorso educazione al bello, che andrà successivamente ad ampliarsi anche verso il bello artistico.

Il valore delle esperienze di educazione al bello, secondo Bertolini (*ibid.*), è quello di esercitare la capacità di vedere il mondo da diversi punti di vista, di cogliere la bellezza anche nelle piccole cose quotidiane. Non si tratta, pertanto, di stilare un elenco di cose belle, quanto di esercitare la capacità di giudizio.

L'educazione al bello ha anche un valore cognitivo, nel senso di prendere consapevolezza di punti di vista differenti sul reale e di come questi possono accostarsi e mettersi in dialogo. Nella proposta di esperienze di educazione al bello, è fondamentale ampliare il più possibile la gamma di diverse interpretazioni del reale che si vanno ad incontrare, per evitare di «sostituire una realtà univoca con un'altra altrettanto univoca» (*ibid.*, pp. 140).

Il valore esistenziale dell'educazione al bello risiede, invece, nella gratificazione che deriva dall'imparare a scorgere il mondo nel segno della bellezza, di riuscire a trovare nella propria esistenza le piccole e grandi bellezze, favorendo così lo sviluppo dell'ottimismo esistenziale.

Infine, vi è un valore anche pragmatico: «l'educazione al bello non è dunque solo educazione al suo riconoscimento e alla sua fruizione, essa è anche educazione alla sua costruzione» (*ibid.*, pp. 141), e quindi offrire «l'opportunità di rendersi conto che a volte è necessario modificare la realtà perché essa possa essere definita bella» (*ibid.*, pp. 142). In questo senso, l'educazione al bello si lega all'educazione all'impegno e alla responsabilità sociale, che sono stimolati ancor di più dall'educazione al difficile.

2.3.2 L'educazione al difficile

Bertolini (*ibid.*) critica quei percorsi rieducativi che puntano direttamente a far comprendere l'importanza dell'impegno sociale: siccome nel momento iniziale del percorso il ragazzo non ritiene significativi i contesti in cui vive, è molto improbabile che possa scegliere di impegnarsi, e se lo fa vi sono probabilmente altre motivazioni distorte e temporanee.

I percorsi più efficaci di educazione all'impegno e alla responsabilità passano, invece, dalla scoperta e dalla conquista, poiché in questo modo l'impegno e la responsabilità vengono mostrate prima di tutto come strategie indispensabili per poter raggiungere uno scopo motivante per il ragazzo stesso. Specie nelle fasi iniziali, infatti, conviene porre l'accento sul valore strumentale dell'impegno e della responsabilità, piuttosto che sul valore finale.

Quando – attraverso un'attività immediatamente motivante – il ragazzo ha constatato che tanto più aumenta il suo impegno tanto più riesce a raggiungere gli scopi che si è prefisso; quando si accorge che nelle situazioni collettive è palesemente vantaggioso che ognuno faccia la sua parte seguendo uno schema concordato d'azione, è probabile che egli introietti un paradigma d'azione trasferibile ad altre situazioni (*ibid.*, pp. 144).

Per questo, il percorso più funzionale al raggiungimento dell'impegno e della responsabilità passa attraverso l'educazione al difficile. Queste difficoltà possono essere rappresentate, ad esempio, da ostacoli naturali, o da attività che richiedano di mettersi alla prova, dal bisogno di costruire uno strumento necessario per fare una certa attività... (*ibid.*).

L'educazione al difficile è particolarmente efficace come strategia di formazione della capacità intenzionale, ma va calibrata sui bisogni di ciascuno:

- dove è carente l'intenzionalità, il percorso deve iniziare con difficoltà facilmente superabili, che crescano progressivamente;
- nei casi di onnipotenza ed eccesso di intenzionalità, è utile che i ragazzi possano fare i conti con i propri limiti, con il principio di realtà, senza schiacciarne completamente l'intenzionalità, ma stimolando ad accorgersi della indispensabile presenza dell'altro (*ibid.*).

Bertolini conclude la riflessione su questo tema mettendo in evidenza anche la necessità di «prevedere versioni collettive nella gestione delle esperienze del difficile» (*ibid.*, pp. 146), per comprendere che la possibilità di agire sul mondo è sia vincolata sia ampliata dalla possibilità di riconoscere anche l'altro da sé come soggetto (*ibid.*).

La riflessione sull'importanza dell'autenticità delle proposte difficili che si vanno a proporre rende ancora più intrinsecamente legate l'educazione al difficile e l'educazione attraverso l'avventura:

Perché il ragazzo sperimenti il vantaggio pragmatico dell'impegno è necessario che esso si presenti come l'unica soluzione per risolvere problemi e difficoltà reali. In caso contrario rimarrà sempre una divaricazione incolmabile tra la 'vita vera' e la vita con l'educatore: se anche il ragazzo acquisisce nuovi standard di comportamento, difficilmente questi gli sembreranno trasferibili ad altri contesti se la vita con l'educatore è percepita come qualcosa di fittizio e di lontano dalla realtà (*ibid.*, p. 147).

2.3.3 Le esperienze dell'altro

Essendo l'identità il risultato di un continuo accumulo di rappresentazioni di sé, e costruendosi sempre in relazione e in situazione, la relazione con l'altro da sé gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo della persona, così come nella sua destrutturazione e ristrutturazione pedagogica all'interno dell'intervento rieducativo: «accendere e moltiplicare nuove relazioni con gli altri è necessario perché egli possa modificare il proprio punto di vista su di sé e sull'altro» (*ibid.*, pp. 148).

Il ragazzo non è tabula rasa, ma ha alle spalle una serie di relazioni con gli altri, e soprattutto di modi con cui ha nel tempo consolidato il relazionarsi agli altri. Nelle esperienze di gruppo c'è il rischio che tornino in gioco alcune dinamiche disfunzionali, nelle quali il ruolo di guida – presente ma non invadente – dell'educatore è assolutamente fondamentale. Nella costruzione del gruppo, si lavora sulla dialettica tra autonomia e dipendenza, tra costruzione del sé e riconoscimento dell'altro.

La costruzione di relazioni funzionali può essere mediata da attività concrete che fungono da sfondo integratore per i ragazzi, e in questo senso il

contesto dell'educazione esperienziale in natura ha un enorme potenziale, in quanto apre infinite possibilità di azione (*ibid.*).

In conclusione, si può affermare che educare con l'avventura sia per tutti i motivi sin qui elencati una possibilità preziosa soprattutto per i ragazzi difficili, nelle loro differenti caratteristiche e necessità:

Un'identità personale particolarmente svalorizzata può essere ricostruita se ci si scopre inaspettatamente capaci di fare qualcosa e, all'interno di un contesto in cui tutto è novità, è più probabile rischiare quella che per qualche ragazzo è la vera novità: intervenire in modo attivo e incisivo nel mondo. Allo stesso modo un'identità personale centrata su una eccessiva sicurezza, su una autostima infondata può incrinarsi di fronte ad una esperienza che inaspettatamente si rivela impossibile.

Il valore pedagogico delle esperienze di avventura sta proprio nella loro forza destrutturante di vissuti cristallizzati ma perché esse mantengano questo valore è necessario che conservino il tratto dell'eccezionalità che le distingue dalle esperienze educative ritagliate nella quotidianità. Rompere con la consuetudine non significa infatti perdere il quotidiano ma costruire nuovi schemi per fare i conti con esso (*ibid.*, pp. 155).

2.4 Intersezionalità e Adventure Education

Si ritiene fondamentale, in chiusura a queste riflessioni sul potenziale educativo dell'Adventure Education con ragazzi "difficili", porre l'accento anche su alcune possibili criticità, in particolare in relazione a due questioni legate alle tematiche intersezionali (cfr. capitolo 1):

- Un primo aspetto riguarda il passato (non del tutto lasciato alle spalle) di stampo machista e militaresco che ha segnato le origini dell'Adventure Education;
- Un altro aspetto ha a che fare, invece, con il problema dell'accessibilità (o meno) e delle caratteristiche inclusive (o escludenti) di queste pratiche, da numerosi punti di vista: economico, geografico, sociale, legato alle abilità fisiche...

Pur non essendo questa la sede per una trattazione approfondita del tema, si sottolinea l'importanza di promuovere conoscenza e consapevolezza relativamente a queste zone potenzialmente buie o problematiche delle pratiche educative in natura.

L'Adventure Education in particolare, più di altre forme di educazione in natura, nasce con una forma e una finalità esplicitamente legate alla formazione del carattere, al plasmare l'"uomo forte". Gli albori dell'Adventure Education, infatti, risiedendo nello scoutismo di Robert Baden-Powell e

nell'Outward Bound di Kurt Hahn, sono caratterizzati da uno stile educativo per alcuni versi più simile all'addestramento militare che ad altri approcci formativi. La formazione del carattere, l'insegnamento delle tecniche di sopravvivenza e l'importanza della forma fisica evidenziano un'ideale di uomo (uomo al maschile, non inteso come essere umano!) ben preciso. Pertanto, insieme a numerosi valori pedagogici tuttora condivisibili, l'Adventure Education porta con sé, soprattutto nei Paesi dove si è sviluppata in quegli anni e attraverso quelle correnti, anche questa eredità machista.

Sono, infatti, moltissimi gli studi e le riflessioni che nel corso del tempo hanno tentato di problematizzare e mettere a tema la questione, mostrandone gli impliciti problematici. Si elencano di seguito solamente alcuni degli interessanti articoli sul tema: Tilstra et al. (2022), Kennedy, Russel (2021), Warren et al. (2019), Gurholt (2018), Gray (2016), Martin (2013), Humberstone (2000), Morse (1997). È interessante la conclusione a cui giunge Humberstone (2000), che, dopo aver preso in considerazione e discusso in profondità le questioni legate alla mascolinità egemonica nell'ambito outdoor (oltre che negli altri contesti sociali), invita a provare a scorgere proprio nell'Outdoor Adventure Education un luogo per costruire femminilità e mascolinità alternative, un luogo di contro-cultura.

Riguardo invece al tema dell'accessibilità e delle dinamiche di inclusione o esclusione delle esperienze di Adventure Education, emergono da un lato delle questioni di accessibilità economica, dall'altro lato quelle di inclusione/esclusione di determinati gruppi sociali.

Per evitare che le attività in natura siano accessibili solamente a coloro che hanno la disponibilità economica necessaria, occorrono finanziamenti (pubblici o da parte del settore privato sociale) verso i servizi educativi che propongono queste attività. Tuttavia, nel panorama italiano, la mancanza di finanziamenti sistematici ai progetti nature-based fa sì che ci si trovi costantemente appesi ad un filo in attesa dell'ennesimo bando. Se questo è vero, almeno in Italia (ma non solo), per la maggior parte delle tipologie di progetti in ambito socio-educativo, lo è ancora di più per i progetti in natura, che ancora non ricevono pieno riconoscimento del loro valore e del loro potenziale rieducativo, nonostante i decenni di ottime pratiche che abbiamo alle spalle.

Dall'altra parte, anche nell'ambito delle ricerche sugli Outdoor Studies, sia a livello nazionale che a livello internazionale vi è una pressoché totale assenza di persone non bianche, di persone provenienti da paesi non industrializzati, e di persone disabili: basta partecipare ad un convegno internazionale sull'Outdoor e Adventure Education per constatarlo con i propri occhi.

Si rende inevitabilmente manifesto il paradosso: da un lato si discute, si fa ricerca e si mettono in pratica progetti educativi il cui potenziale per le persone marginalizzate o che vivono situazioni di difficoltà è ormai ampiamente dimostrato; dall'altro lato, un'enorme fetta proprio di quelle persone in difficoltà o marginalizzate non ha accesso a queste pratiche, né tantomeno alle riflessioni e alle ricerche su di esse.

Su queste tematiche inizia ad esserci un interessantissimo e ricco corpus di ricerche sia teoretiche che pratiche. Ad esempio, la riflessione di Ramirez (2022) su razza, etnia e natura, riprendendo in particolare le ricerche di Taylor (2018; 2015; 2014), mette in evidenza come gran parte della ricerca iniziale sull'uso della natura da parte delle comunità BIPOC (Black, Indigenous and People of Color) non è riuscita a notare né tanto meno a problematizzare i modi in cui il razzismo, la discriminazione e altri fattori istituzionali hanno attivamente influenzato la partecipazione alle attività all'aperto e l'immersione nella natura. Per decenni, numerosi ricercatori hanno messo al microscopio le tendenze e le abitudini rispetto alle attività all'aperto della classe media bianca, senza esplorare o considerare le attività in natura delle minoranze e delle persone a basso reddito. Com'era prevedibile, i risultati di questi studi hanno creato una narrativa di lunga data secondo cui le minoranze etniche avevano tassi di partecipazione alle attività all'aperto e interesse per le questioni ambientali inferiori rispetto ai bianchi. Recentemente, alcuni ricercatori sociali hanno fornito quattro spiegazioni per la fruizione differenziata su base etno-razziale della natura, dei parchi e delle attività ricreative all'aperto:

- marginalità (barriere socioeconomiche);
- razza/etnia (stili culturali che influiscono sulle preferenze e sulle attività);
- assimilazione e acculturazione (uso diverso a causa di valori etno-razziali differenti e ancora da adattare a quello del gruppo dominante);
- discriminazione (Byrne, Wolch, 2009; Gramann, 1996; Scott et al., 2004; Ramirez, 2022; Taylor, 2018, 2015, 2014).

È, pertanto, fondamentale, all'interno delle teorizzazioni su questi temi, guardarsi intorno e chiedersi continuamente: chi manca a questo tavolo? Quale punto di vista non stiamo prendendo in considerazione? Quali discorsi egemonici e privilegiati stiamo portando avanti in modo implicito e inconsapevole? Quali *bias* influenzano il nostro sguardo di ricercatori e ricercatrici, di educatori ed educatrici? Senza questa costante messa in discussione del proprio punto di vista, si porta avanti l'ennesimo abuso di potere mascherato da buoniste intenzioni solo apparentemente inclusive.

3. In cammino

Ippocrate, il padre della medicina moderna [...] duemilaquattrocento anni fa [...] metteva in guardia contro la fallibilità delle cure farmacologiche e sosteneva che nessuna medicina ha un raggio d'azione tanto ampio quanto il mettere un piede davanti all'altro. "Camminare è la migliore medicina per l'uomo". Credo che la pratica del camminare abbia avuto, nella salute dei popoli, un ruolo maggiore di tutte le medicine assunte nella storia (Kagge, 2018, p. 67).

Camminare costituisce una fonte a basso costo e accessibile (Mitten et al., 2016) di benessere per corpo e mente, permette di trovare «giovanimento dal movimento regolare delle gambe, l'entrata in circolo delle endorfine, il conseguente calo dello stress e l'allontanamento delle preoccupazioni» (Kagge, 2018, p. 83-84).

Pendendo in considerazione lo sviluppo filogenetico dell'essere umano, emerge come siamo tutti eredi di popolazioni nomadi: i nostri corpi sono costitutivamente fatti per camminare. La quotidianità sedentaria a cui ci stiamo tristemente abituando ha, infatti, effetti devastanti sulla nostra salute psico-fisica, come dimostrano le ricerche in ambito medico (Booth *et al.*, 2012). In questo senso, mettersi in cammino può essere considerato quasi come un ritorno allo stato "naturale" dell'umano:

Homo Sapiens ha sempre camminato. Fin da quando i nostri antenati hanno cominciato a girovagare, partendo dall'Africa orientale settantamila anni fa, la nostra è stata la storia di un cammino. Il bipedalismo, ovvero la capacità di camminare su due gambe, ha gettato le basi per tutto quello che siamo oggi. La nostra specie ha camminato attraverso l'Arabia e ha proseguito fino in cima all'Himalaya, si è diffusa per tutta l'Asia, ha superato lo stretto di Bering ghiacciato arrivando in America o ha preso verso sud, fino in Australia. Alcuni hanno scelto la via dell'Occidente, verso l'Europa [...]. I primi uomini erano capaci di muoversi a piedi per molto tempo, di cacciare con metodi sempre nuovi su vaste superfici e di vivere un gran numero di esperienze. Questo stile di vita ha permesso al nostro cervello di svilupparsi più

rapidamente rispetto a quello delle altre creature. Prima abbiamo camminato, poi abbiamo imparato ad accendere il fuoco e a preparare il cibo e infine abbiamo sviluppato il linguaggio (Kagge, 2018, p. 10).

Non è stato Homo Sapiens a creare il bipedalismo, bensì il contrario. I nostri antenati australopithecini camminavano già da due milioni di anni quando nacque la nostra specie. Tutto quel che facciamo oggi e che ci distingue dalle altre specie trova origine nel fatto che camminiamo.

È stata la capacità di camminare su due gambe, di mettere un piede davanti all'altro, che ci ha creati (*ibid.*, p. 116-117).

Camminare ci ha reso possibile diventare quello che siamo (*ibid.*, p. 119).

Sembra controintuitivo considerare avventurosa, straordinaria e addirittura educativa un'attività che è così profondamente connaturata al nostro essere umani, che ci rende ciò che siamo e che mettiamo in atto quotidianamente. Forse è proprio nella sua "semplicità" ed ordinarità che risiede parte del suo potenziale: queste caratteristiche, infatti, rendono i cammini molto più accessibili rispetto ad altre attività di Adventure Education, sia dal punto di vista economico sia dal punto di vista dell'inclusione di corpi disabili o non conformi (grazie a eventuali adattamenti e/o all'utilizzo di ausili appositi). Questa "semplicità" ed accessibilità non precludono al cammino la possibilità di divenire un'attività avventurosa e sfidante, permettendo, invece, di dosare e calibrare con attenzione il livello di rischio e di difficoltà sulla base delle specificità dei partecipanti e delle finalità del progetto. Il ventaglio delle possibilità è estremamente ampio e diversificato: si può prevedere una breve passeggiata di poche ore lungo un sentiero pianeggiante e tranquillo, o *trekking* di mesi portando sulle spalle tutto l'occorrente per la sopravvivenza e attraversando zone montuose e poco antropizzate.

Le camminate che durano ore o giorni assumano una natura diversa rispetto a quelle di una mezz'oretta. Svanisce la dipendenza dagli stimoli esterni, ci si distacca dalle aspettative altrui e l'esperienza assume un carattere più introverso. [...] Bisogna sempre trovare la calma nel camminare, liberarsi dai problemi che ci aspettano a casa, diventare parte dell'ambiente circostante e provare soddisfazione a fare un passo alla volta (Kagge, 2018, p. 90).

È bene sottolineare che la durata (da poche ore a diversi mesi), la scelta del luogo e del tipo di percorso (più o meno strutturato e antropizzato), l'organizzazione, i partecipanti, le attività proposte... sono variabili che possono rendere un cammino un semplice spostamento da un luogo all'altro piuttosto che un vero e proprio progetto educativo.

Come tutte le proposte educative, per poter essere tale occorre che il cammino sia caratterizzato da una progettazione intenzionale¹³, utilizzandone sapientemente le caratteristiche come dispositivi metodologici finalizzati ad attivare una serie di processi trasformativi nei partecipanti.

1. Dispositivi metodologici del cammino educativo

Se, come anticipato nel capitolo precedente, l'intreccio tra la dimensione esperienziale e quella evocativo-metaforica caratterizza molte delle attività attraverso cui l'Adventure Education prende forma, il cammino ne è la massima espressione.

In questa sezione si intende riflettere sui dispositivi metodologici del cammino progettato in chiave educativa, nell'intreccio tra la dimensione corporea e materiale, e quella metaforica ed evocativa. È interessante notare come nel cammino corpo e mente, materialità e riflessività, spazio e tempo, azione e pensiero, piedi e psiche, passato e futuro, sé e altro da sé, natura e cultura... si intreccino in modi incredibilmente profondi e fruttuosi.

A partire in particolare dalle caratteristiche e dai bisogni degli e delle adolescenti “difficili”, ma riflettendo trasversalmente a varie possibili tipologie di partecipanti, i principali dispositivi metodologici del cammino possono essere sintetizzati nei seguenti aspetti:

- lentezza e ritmo;
- piedi-testa-cuore (asse corpo-mente-emozioni);
- strada, metafora di vita;
- rischi, sfide e possibilità;
- zaino in spalla: elogio dell'essenzialità.

Vi è una vasta e “antica” letteratura in ambito filosofico, storico, letterario, religioso, antropologico, e più recentemente anche pedagogico, psicologico e medico, sull'enorme potenziale di questa “semplice” attività. Non potendo in questa sede, per ragioni di spazio, fare riferimento a tutte queste differenti fonti, si prendono in prestito in particolare alcune riflessioni dal testo “Camminare. Un gesto sovversivo” di E. Kagge, esploratore e alpinista norvegese, che ben si prestano ad essere concettualizzate sotto forma di dispositivi metodologici del cammino educativo.

¹³ Nel paragrafo 2.2, verranno approfonditi alcuni aspetti metodologici del cammino educativo attraverso esempi di progetti rivolti ad adolescenti. Per approfondire le riflessioni sulla progettazione e sulla valutazione dei progetti educativi nature-based si veda: Gigli, Borelli, 2024.

1.1 Lentezza e ritmo

Fare conoscenza con le cose che ti circondano richiede tempo. È come costruire un'amicizia. La montagna giù in fondo, che si trasforma via via che ti avvicini, diventa una buona compagna ancor prima che tu l'abbia raggiunta. Gli occhi, le orecchie, il naso, le spalle, la pancia e le gambe le parlano e la montagna risponde. Il tempo si dilata, indipendentemente dai minuti e dalle ore.

Ecco un segreto che condividono tutti i camminatori: la vita dura di più quando cammini. Camminare dilata ogni attimo (Kagge, 2018, p. 18).

Tante cose nel nostro quotidiano sono legate ai ritmi veloci. Camminare, invece, è un'azione lenta. E in questo senso una delle più radicali che si possano compiere (Kagge, 2018, p. 20).

La percezione temporale assume nel cammino caratteristiche del tutto peculiari: vi è una vera e propria dilatazione del tempo (e conseguentemente anche dello spazio), perché quello del cammino non può che essere un tempo lento, al netto delle differenze individuali nelle possibilità e prestazioni corporee. È un tempo più lento rispetto ad altre possibili forme di movimento (ad es. relativamente al correre o all'utilizzo di quasi tutti i mezzi di trasporto esistenti), ma soprattutto è un tempo lento rispetto alla velocità e alla frenesia che caratterizzano i ritmi di vita della nostra attuale società occidentale industrializzata e capitalista.

La lentezza è, dunque, una dimensione del tutto "inattuale" (Bertin, 1977) e per questo estremamente interessante da sperimentare e attraversare dal punto di vista educativo, poiché amplia gli orizzonti di possibilità oltre i canoni dell'attuale.

La relazione che gli e le adolescenti (e non solo loro) hanno con il tempo oggi è particolarmente influenzata dalla sovrastimolazione frenetica da parte dei media, che divengono un riempitivo spesso infruttuoso di quel senso di vuoto che tipicamente caratterizza le fasi di cambiamento e trasformazione. Nel cammino, invece, il vuoto, il silenzio e la solitudine non scompaiono né possono essere sfuggiti o colmati, ma vengono attraversati e assumono significato.

Talvolta, il proprio ritmo e quello dei/delle compagni/e di viaggio non coincidono: in alcuni momenti c'è bisogno di seguire tempi e velocità differenti; ma poi ci si ritrova, ed ecco che – quasi senza rendersene conto – il rumore dei passi di chi cammina insieme si coordina e va quasi all'unisono.

Il ritmo del cammino è, infatti, scandito dal rumore dei passi: è un ritmo regolare, simile al battito cardiaco, che funge da sfondo di accompagnamento delle proprie riflessioni. Il ritmo concreto dei passi e quello intangibile dei pensieri e delle emozioni sembrano procedere insieme:

Il ritmo che scegliamo può essere rivelatorio del modo in cui pensiamo mentre camminiamo. [...] Se cammino rapidamente, mi sembra che tantissime sensazioni si allontanino; quando rallento, invece, possono tornare (Kagege, 2018, p. 31-32)

C'è un legame segreto fra lentezza e memoria, fra velocità e oblio. Prendiamo una situazione delle più banali: un uomo cammina per la strada. A un tratto cerca di ricordare qualcosa, che però gli sfugge. Allora, istintivamente, rallenta il passo. Chi invece vuole dimenticare un evento penoso appena vissuto accelera inconsapevolmente la sua andatura, come per allontanarsi da qualcosa che sente ancora troppo vicino a sé nel tempo. Nella matematica esistenziale questa esperienza assume la forma di due equazioni elementari: il grado di lentezza è direttamente proporzionale all'intensità della memoria; il grado di velocità è direttamente proporzionale all'intensità dell'oblio (Kundera, 1995, p. 44).

1.2 Piedi-testa-cuore (asse corpo-mente-emozioni)

I piedi sono i nostri migliori amici. Raccontano chi siamo.

I piedi sono in comunicazione con gli occhi, le orecchie, il naso, le braccia, il busto e le sensazioni, in un dialogo spesso troppo rapido perché la mente riesca ad afferrarlo. I piedi ci portano avanti con precisione. Percepiscono il suolo e tutto ciò con cui la zona plantare viene a contatto. Registrano impressioni e poi fanno un passo in avanti o di lato.

I piedi sono strutture meccaniche forti e complesse. Con ventisei ossa, trentatré articolazioni e più di cento tendini, muscoli e legamenti, tengono il corpo eretto e in equilibrio (Kagege, 2018, p. 47).

Camminare è un atto innanzitutto fisico, e solo dopo mentale e riflessivo. Il corpo in cammino risente prima di tutto della fatica corporea, dei dolori muscolari, delle vesciche, degli indolenzimenti dovuti al peso dello zaino. Allo stesso tempo – specie quando il corpo è stato assopito per lungo tempo – attraverso una prolungata attività di cammino è possibile finalmente percepirlo di nuovo: la stanchezza che si prova dopo una lunga giornata di cammino genera una sensazione di soddisfacente riappropriazione di sé.

Se osservo qualcuno che si prepara a fare una passeggiata nel bosco, in montagna o nel parco e poi lo rivedo mentre torna a casa, riesco a notare le differenze. [...] Se alla partenza è stanco dopo una giornata di lavoro, al rientro presenta un altro tipo di stanchezza. Gli occhi brillano, il corpo appare più elastico e il sorriso più aperto (Kagege, 2018, p. 50-51).

Soprattutto nel lavoro educativo rivolto ai ragazzi “difficili”, non si può prescindere dall'includere il corpo, in quanto esso rappresenta sia una finestra

sul mondo, sia un elemento centrale della percezione di sé. Nel ragazzo “difficile” la sfida corporea data dal lungo cammino può essere vissuta in modi diversi, in base al rapporto con il corpo e con il movimento che ciascuno ha avuto modo di sviluppare nel corso della sua storia di vita. Per qualcuno può essere un approccio difficile all’inizio: quando una parte del corpo duole e si è in cammino, ad ogni passo si percepisce quel dolore martellante, continuo. Questo momento del processo può indubbiamente rientrare tra le possibili concretizzazioni dell’”educazione al difficile” (cfr. capitolo 2): sopportare il dolore fisico¹⁴ per il tempo necessario alla guarigione del corpo e continuare a camminare è una sfida non indifferente. Una volta superata questa difficoltà iniziale, che è frequente incontrare, il rapporto con il corpo in cammino diviene il più delle volte piacevole e soddisfacente: «Più di tutto mi piace camminare fino a crollare di stanchezza. Sentire che la felicità, la fatica e l’assurdità del viaggio si mescolano insieme e non riuscire più a distinguerle tra loro» (Kagge, 2018, p. 102-103).

Anche a livello biologico e ormonale, questo movimento costante e continuo porta benefici sia fisici sia psichici. Inoltre, la sensazione di essere in grado di portare avanti – e auspicabilmente anche portare a termine – una sfida difficile può contribuire alla costruzione di un’immagine di sé competente, particolarmente preziosa soprattutto nei casi di assenza di intenzionalità (cfr. Bertolini, Caronia, 2015[1993]): si tratta di accompagnare il ragazzo “difficile” nel suo processo di destrutturazione e ristrutturazione, a conoscere se stesso in modi nuovi. Modi che sono, prima di tutto fisici, corporei, concreti, legati al riuscire a portare avanti e a termine una sfida difficile, ma allo stesso tempo la scoperta di queste nuove competenze pratiche può ampliare gli orizzonti anche a livello identitario ed esistenziale.

Merleau-Ponty dimostra che i piedi sono capaci di capire e pensare ancor prima che la testa colga le stesse cose ed è in questo senso che possiamo ricevere risposte a domande che non sapevamo ancora di esserci posti (Kagge, 2018, p. 59).

I pensieri che mi passano in testa o le preoccupazioni che sento nel corpo si modificano e si chiariscono mentre cammino. Se un piccolo caos impera quando parto, quando arrivo si è creato un certo ordine (*ibid.*, p. 26).

¹⁴ Una necessaria precisazione: con “sopportare il dolore fisico” non si intende affermare che le attività di cammino prevedano scelte masochistiche o poco sane per la salute. I problemi corporei importanti richiedono ovviamente di fermarsi e rivolgersi a un medico. Il dolore fisico a cui si fa riferimento in questa sede e che sovente il camminatore si trova a dover sopportare riguarda problemi come vesciche, indolenzimenti, acido lattico: non ci si riferisce dunque a rischi seri per la salute, ma a piccoli fastidi.

«Che camminare non faccia mai male è un equivoco. [...] La natura ci ha dato il dolore come una piaga ma non solo. Può essere persino utile e piacevole nella misura in cui ci permette di sentire di nuovo il benessere quando molla la presa» (Kagge, 2018, p. 74).

La possibilità e l'invito alla riflessione lungo il cammino hanno a che fare con le dimensioni corporea, temporale e spaziale. A differenza di ritmi quotidiani incalzanti e soprattutto spesso riempiti di cose da "fare", più che di momenti per "essere", mentre si cammina non si possono contemporaneamente svolgere molte altre azioni: si può, tutt'al più, contemplare la realtà attraverso i propri sensi (vista, udito e olfatto in particolare, ma anche tatto come sensazioni enterocettive ed esteroceettive del corpo in movimento e a contatto con abiti e zaino), parlare con qualcuno, o parlare con se stessi. Questo "vuoto" lascia tempo/spazio al pensiero di fluire. Il movimento e soprattutto il ritmo del cammino, inoltre, forniscono una struttura cadenzata che consente e favorisce il fluire dei pensieri. Riflettere mentre si cammina è anche una questione di spazi: il movimento nello spazio e il paesaggio che si modifica man mano che si procede, accompagnano e stimolano l'atto del pensare.

Sembra che, camminando, il nostro cervello si possa disfare dei filtri cognitivi eccessivamente razionali, riuscendo a trovare soluzioni creative e a coltivare un tipo di pensiero divergente. Molti filosofi e scienziati nel corso del tempo hanno sostenuto che camminare aiuta a pensare: Diogene affermava "*solvitur ambulando*", intendendo che i problemi e le questioni si risolvono camminando; Socrate andava in giro per Atene e disquisiva; Darwin camminava regolarmente, due volte al giorno, lungo il suo "*thinking path*"; Kierkegaard affermava di aver incontrato i suoi pensieri migliori proprio camminando, mentre vagava per Copenhagen e interagiva con i passanti; Einstein aveva l'abitudine di andare a camminare nei boschi quando i suoi pensieri si incagliavano; Steve Jobs portava i colleghi a passeggiare per sviluppare nuove idee; Thoreau aveva l'impressione che i pensieri potessero iniziare a scorrere non appena lui iniziava a muovere le gambe (Kagge, 2018, p. 68-69).

Camminare è essa stessa un'abitudine di pensiero. Tale pensiero, non è però un'operazione cognitiva interna alla testa, ma il lavoro di una mente che, nelle sue riflessioni, si mischia liberamente con il corpo e con il mondo. Per dirla in altre parole, non penso *mentre* cammino ma penso *nel* camminare. Questo pensare è una maniera di comprendere il mondo, che diventa il mezzo più che l'oggetto della mia riflessione. Forse sta proprio qui il potere meditativo del camminare: dà al pensiero spazio per respirare, lascia entrare il mondo nella riflessione. Ma per essere aperti al mondo dobbiamo al contempo abbandonare parte della nostra agentività. Dobbiamo diventare individui ricettivi. E quindi, mentre cammino, devo adeguare il mio passo al terreno, seguire il sentiero, affidarmi agli elementi. In ogni passo c'è una componente di incertezza (Ingold, 2019, p. 72).

Si tratta, dunque, di un processo ricorsivo “dai piedi alla testa e dalla testa ai piedi”¹⁵, ossia dalla concretezza dell’esperienza alla sua rielaborazione in chiave metaforica.

Camminare, inoltre, apre la possibilità di costruire una dimensione intrasoggettiva di riflessività. Non sempre, tuttavia, il flusso del pensiero riesce ad incanalarsi in una direzione positiva e costruttiva: la riflessività può rischiare, specie laddove vi siano situazioni di difficoltà o di sfiducia in se stessi o di timori verso il mondo, di cadere nella ruminazione fine a se stessa, nel pensiero circolare senza via d’uscita. Di nuovo, l’accompagnamento educativo deve essere funzionale anche a favorire un tipo di riflessività basata sull’ottimismo esistenziale e sulla progettualità, più che sulla rabbia, i rimorsi, o le ingiustizie subite. Alternare momenti di silenzio che favoriscano il dialogo interiore a momenti di conversazione con l’altro da sé può aiutare a non ripiegarsi sulle proprie distorte percezioni di sé e della realtà, affinché camminare apra a una riflessività che non sia quella della ruminazione, quanto piuttosto un filosofare con se stessi nella ricerca di qualcosa, oppure nella totale libertà: «è perciò un *meditare vagabondo*, cui la meta poco interessa, essendo già intrinseca al percepirsi più esistenti» (Demetrio, 2005, p. 36).

Camminare può essere un piccolo viaggio di scoperta all’interno di noi stessi [...]. Camminare è un insieme di movimento, umiltà, equilibrio, curiosità, odori, suoni, luci e – quando si va avanti a lungo – anche di nostalgia. Una sensazione che si spande tutt’intorno a noi senza trovare alcun riscontro. Per questo tipo di nostalgia i portoghesi hanno una parola quasi intraducibile: *saudade*. Un sentimento che include allo stesso tempo amore, dolore e felicità. Può essere un pensiero bello che ci inquieta, oppure uno spiacevole che però ci provoca gioia (Kagge, 2018, p. 26).

Gli aspetti emotivi, dunque, si intrecciano ai pensieri e alle riflessioni: è come se camminare favorisse la rielaborazione dei propri vissuti. Inoltre, quando il percorso è sufficientemente lungo e fuori dalla quotidianità, tanto da far entrare chi lo percorre in una “dimensione” differente, la distanza fisica dai propri problemi diviene anche una distanza emotiva, passo dopo passo:

Camminando, mi lascio alle spalle i problemi. Non tutti certo, ma il maggior numero possibile (Kagge, 2018, p. 83-84).

Quando cammino, i pensieri fluiscono liberi. Il sangue circola bene, aumento un po’ l’andatura e il corpo assume più ossigeno. La mente si schiarisce. [...] La memoria,

¹⁵ Espressione, già citata nel capitolo 2, utilizzata da Valerio Cané, co-ideatore del progetto “Con la testa nei piedi” della cooperativa sociale La Carovana di Bologna: maggiori informazioni sul progetto sono nel paragrafo 2.2.2 di questo capitolo.

la concentrazione e l'umore migliorano dopo pochi passi. La connessione tra stati fisici ed emotivi è visibile anche nelle parole [in norvegese muoversi e commuoversi] (*ibid.*, p. 69).

1.3 Strada, metafora di vita

Le lingue create dagli uomini rispecchiano l'idea che la vita sia una lunga camminata. In sanscrito, una delle lingue più antiche al mondo e originaria dell'India, il concetto di passato è espresso con il termine *gata*, "quel che abbiamo camminato", mentre il futuro si chiama *anagata* "quel che non abbiamo ancora raggiunto" (Kagge, 2018, p. 8).

Anche se arrivi a destinazione, il giorno dopo vai avanti. Una camminata può durare una vita intera. Puoi andare in una direzione, per poi tornare dov'eri partito (*ibid.*, p. 112).

La strada come simbolo del percorso di vita è una delle metafore più in assoluto più utilizzate: «poche altre analogie (altrettanto comuni e facili da intendere) sanno essere così dense di implicazioni filosofiche, spirituali, ricche di innumerevoli risonanze» (Demetrio, 2005, p. 16).

Non è un caso, infatti, ritrovarla nella storia, nella mitologia e nella letteratura. La struttura narrativa del "viaggio dell'eroe" (Campbell, 1949) è presente in molti miti e racconti: il viaggio esteriore simboleggia il cambiamento interiore del protagonista (Robledo, Batle, 2017). Occorre sottolineare che alcune autrici hanno interpretato il viaggio dell'eroe come archetipo patriarcale, in quanto privo di un equivalente femminile (cfr. Murdock, 2010); si tratta, tuttavia, di una struttura narrativa talmente diffusa da rappresentare un importante immaginario archetipico che, in chiave educativa, supporta l'interpretazione del cammino educativo come passaggio iniziatico all'età adulta.

Gli stessi riti iniziatici (cfr. capitolo 2), che hanno caratterizzato la storia di molte culture in tutto il mondo prevedevano spesso la necessità di intraprendere un viaggio, il più delle volte a piedi, che doveva rappresentare un momento di cambiamento, di passaggio da una fase all'altra della propria vita.

Gli elementi materiali della strada e del camminare ben rappresentano momenti e passaggi di vita: bivi, scelte, andare avanti, fermarsi, tornare indietro, camminare soli, in compagnia, velocemente, lentamente, perdersi, ritrovarsi, salite, discese, imprevisti, sbagliare strada, ...

«Può sembrare esagerato suggerire a qualcuno di prendere la strada sbagliata, o di perdersi, ma può anche essere un buon consiglio» (Kagge, 2018,

p. 21): l'utilizzo sapiente della strada come metafora di vita può essere uno strumento molto efficace nelle mani di un educatore competente.

Camminare consente di visualizzare il cambiamento interno e di contestualizzarlo nell'orizzonte del panorama percorso. [...]

Il Cammino consente di assumere un punto di vista diverso sulla propria vita perché favorisce un cambiamento di posizione esistenziale su un piano affettivo, sostenuto e vivificato dal cambiamento di posizione nel mondo (Ansini, 2007, p. 17)

Come afferma Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015 [1993]), il processo ri-educativo va dal futuro al passato (e non viceversa). Per poter costruire una nuova e più funzionale immagine di sé, del mondo e del proprio rapporto con il mondo, è fondamentale iniziare dallo sguardo al futuro, al possibile, alla progettualità esistenziale. In questo senso, è interessante farlo attraverso il cammino, in quanto l'atto di camminare è un atto che costitutivamente guarda avanti e procede in avanti, quindi – metaforicamente – verso il futuro. È, pertanto, un'incorporazione del proiettarsi in avanti, che è essenziale soprattutto nelle situazioni particolarmente difficili, incancrenite, congelate, che si ripiegano su se stesse e non sembrano trovare vie d'uscita. Perché camminare non è solo muoversi, ma è muovere verso una direzione, spostarsi in avanti.

1.4 Rischi, sfide e possibilità

Per Solveig era arrivato il momento di imparare a camminare. Con le braccia alzate e tenendosi alle mie dita, avanzava tentennando sul pavimento del salotto. Ogni volta che lasciava la presa e provava a fare qualche passo da sola, scopriva cosa fossero l'alto e il basso e capiva la differenza tra vicino e lontano. Quando inciampava e colpiva lo spigolo del tavolo con la fronte, scopriva che alcune cose sono dure e altre morbide. Imparare a camminare forse è la cosa più pericolosa che facciamo nel corso della nostra vita. [...] Con le braccia spalancate per tenersi in equilibrio, ben presto riuscì ad attraversare da sola il salotto. L'insicurezza la faceva avanzare a passi corti, a un ritmo scandito. Le prime volte che la guardavo mi stupiva il modo in cui allargava le dita dei piedi. Era come se cercassero di fare presa sul pavimento (Kagge, 2018, p. 7-8).

Se facciamo attenzione ai dettagli di come camminiamo, ci accorgiamo che il passo in avanti è sempre piuttosto rapido. Questa cosa secondo me è legata alla memoria infantile della paura di cadere in avanti se non si metteva in tempo il piede a mantenere l'equilibrio. Se proviamo a stare su un piede solo, l'esperienza è del tutto diversa (*ibid.*, p. 57).

Cammino e rischio sono legati a vari livelli: da un lato, infatti, ogni passo che facciamo rappresenta l'affrontare il rischio di perdere l'equilibrio e di

cadere. È un'azione che implica un continuo sbilanciamento fuori da sé, oltre sé, e contestualmente una costante ricerca di equilibrio e “ricentratura”, un nuovo e diverso radicamento. Dall'altro lato, le esperienze di cammino, specie se di lunga durata e in zone poco antropizzate, possono essere avventurose e rischiose: implicano l'affrontare l'ignoto, il nuovo, le sfide previste e imprevedute. Scegliere di affrontare un cammino significa andare incontro ad un'impresa faticosa e “scomoda”, che occorre attraversare uscendo dalla propria zona di comfort, nella convinzione dell'arricchimento e del benessere che ne può derivare.

Camminare solo col bel tempo – e rimanere a casa col vento, la pioggia e la neve – vuol dire perdersi metà dell'esperienza. Forse la metà migliore. [...] Sii superiore alla tua stanchezza, al tempo, alle salite. Questi non sono consigli per ‘uomini duri’, ma dati con amore e nella speranza che le figlie potessero vivere esperienze belle come quelle dei padri a contatto con la natura. L'attrazione che il comfort esercita su di noi non ci risparmia soltanto alcune cose spiacevoli, ci fa perdere anche molte cose piacevoli (Kagge, 2018, p. 75-76).

Affrontare le sfide e le difficoltà che un cammino presenta può avere l'effetto di portare il camminatore su un piano di materialità e di concretezza che è spesso assente nella vita quotidiana odierna, e che da un lato può regalare la sensazione di essere presenti a se stessi nel qui ed ora, e dall'altro può restituire un senso di autoefficacia profondo e immediato:

Non si tratta di un gioco con la morte. È tutto il contrario. Si tratta di sentirsi ancora più vivi. [...] Andiamo incontro a pericoli perché le esperienze in situazioni intense e la capacità di destreggiarle ci confermano che siamo vivi. Poche frazioni di secondo sembrano un'eternità. Solo il qui ed ora conta quando sei assetato e trovi un ruscello, quando sei appeso a una rupe o seduto su una roccia a studiare il movimento delle nuvole. L'attimo e l'eternità non sono necessariamente in contrapposizione. Il tempo rimane sospeso, il momento presente e l'eternità rimangono sospesi in contemporanea (Kagge, 2018, p. 101-102).

I rischi e le sfide poste dal cammino possono rientrare nell'”educazione al difficile” (Bertolini, Caronia, 2015 [1993]), approfondita nel capitolo 2. La soddisfazione e l'autostima che derivano dall'affrontare le situazioni di rischio e dal superare le sfide del cammino rappresentano un nutrimento particolarmente prezioso per gli e le adolescenti in fase di costruzione della propria identità; ciò è ancor più vero per quei ragazzi che sperimentano un “eccesso di mondo” (*ibid.*) e a cui manca il senso di efficacia sulla propria vita. Allo stesso tempo, il principio di realtà e l'effetto di ridimensionamento che può derivare dal toccare con mano i propri limiti sono altrettanto importanti,

specie nei casi in cui vi è un “eccesso di sé” (*ibid.*). L’accompagnamento educativo a dare significato e a rielaborare l’esperienza concreta risulta essenziale per massimizzare gli effetti del cammino in chiave educativa.

1.5 Zaino in spalla: elogio dell’essenzialità

Camminare ha a che vedere con le piccole gioie. Più la camminata è lunga, più è importante viaggiare leggeri. [...] Mi ci sono voluti molti anni per capire che un quadratino di cioccolata è più buono di una tavoletta intera.

Mi dà sempre una bella sensazione, di libertà, avere sulle spalle tutto quello che mi servirà per le ore, i giorni o i mesi che durerà una camminata. Sapere che posso mangiare e dormire dove e quando voglio. [...]

C’è un certo piacere nel chiedersi di cosa abbiamo davvero bisogno. Nel discernere tra le cose che devi portare e quelle che vorresti perché renderebbero tutto più confortevole (Kagge, 2018, p. 77).

L’essenzialità a cui obbliga il cammino – specie se lungo – è uno degli elementi che rendono questa pratica inattuale (Bertin, 1977). In un mondo in cui il tanto e il sempre di più rappresentano gli ideali (distopici?) verso cui tendere, e in cui il consumismo e il capitalismo sembrano non lasciare spazio per immaginari differenti, dover infilare in uno zaino tutto ciò che serve per sopravvivere lontano da casa è un atto dirompente ed estremamente formativo.

È un’educazione a godere delle piccole gioie, a liberarsi del superfluo, ma anche a organizzarsi in modo efficace, a saper scegliere, a farsi domande importanti. Il ragionamento sulle priorità, e sulla loro scelta e definizione, diviene ancor più prezioso in una fase di costruzione della propria identità, com’è nel caso degli e delle adolescenti. Inoltre, si tratta di un processo metacognitivo complesso, che però è prima di tutto esperienziale, poiché prende le mosse dalla materialità dell’esperienza, dalla concretezza del vissuto.

La stessa pace che provo in un bosco, la sento quando mi sdraio su una roccia davanti al mare, in un parco o sul muschio morbido al limitare della vegetazione. Disteso in uno di questi posti dopo esserci arrivato a piedi, ho la convinzione che le cose migliori della vita siano gratis (Kagge, 2018, p. 82).

Un’educazione all’essenziale che diviene anche educazione al bello, al trovare la propria strada liberandosi dai condizionamenti che ingabbiano e che allontanano dal vero sé.

2. Progetti socio-educativi di cammino con ragazzi “difficili”

Una delle principali sfide per il ragazzo “difficile” risiede nel riuscire a modificare l’immagine che ha di se stesso: «Il dispositivo della profezia autoadempitensi non è di esclusivo appannaggio delle etichette che l’altro attribuisce al soggetto, esso funziona con altrettanta forza rispetto alle “etichette” che un soggetto attribuisce a se stesso» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 123). Il cammino, specie se lungo e lontano da casa, è il contesto ideale per provocare l’estraniamento e il disorientamento necessari a destrutturare le immagini cristallizzate di sé: «la strada è lo spazio sempre cangiante del possibile, del relativo, dell’imprevisto, della prudenza e della cautela, dell’audacia e della ponderazione» (Demetrio, 2005, p. 24).

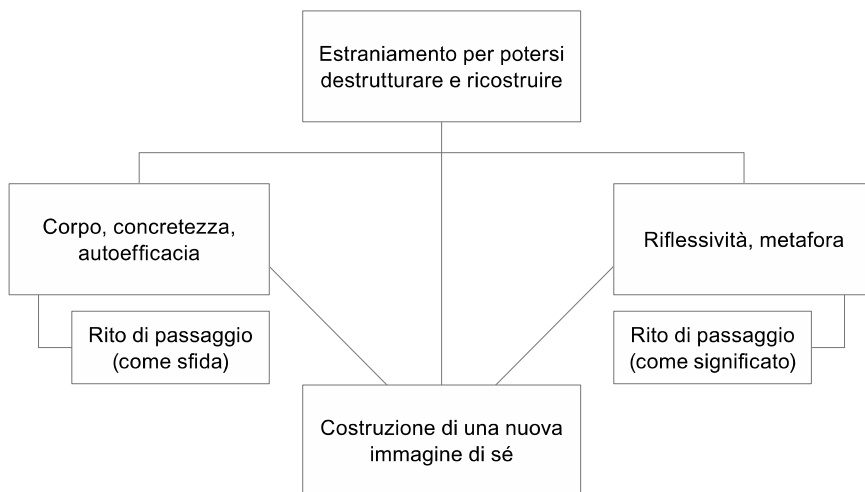
Incontrare, conoscere e attraversare luoghi, imbattersi in punti di vista nuovi e diversi dà la possibilità di toccare con mano l’esistenza di forme diverse di relazione tra sé e il mondo. Un viaggio itinerante che prevede ogni giorno nuove tappe e nuove scoperte favorisce questa dimensione in modo ancora più forte rispetto a spostarsi in un altrove stanziale.

La strada ci cura perché ci allontana da noi stessi [...] La strada, che è viale, vicolo, piazza e poi sentiero, traccia, argine, è quindi una “strana” manifestazione dell’occuparsi di se stessi. [...] La cura consisterà non nel dimenticare, nell’assentarsi da se stessi, nello “spaesarsi”. Forse all’apparenza anche questo. Soprattutto nel concentrarsi di più su quel che *non* siamo, che ci viene a trovare perché gli siamo andati incontro (Demetrio, 2005, pp. 31-32).

Proprio nell’incontro con l’alterità, è possibile esplorare forme diverse di sé, ri-conoscersi e ri-scoprirsi capaci, interessati, curiosi, desiderosi di imparare cose nuove e di conoscere diverse sfaccettature del mondo, per poi ritornare a casa con gli occhi, le orecchie e il cuore ancora colmi degli spunti sorti dagli innumerevoli incontri avuto lungo la strada.

Come risulta evidente dalla rassegna dei dispositivi metodologici del cammino educativo del paragrafo precedente, vi sono alcuni aspetti specifici di questa attività che possono innescare il processo di costruzione di una nuova immagine di sé. La fig. 1 sintetizza questo processo:

Fig. 1 - Processo trasformativo del cammino educativo (immagine tratta da: Gigli, Borelli, 2024, p. 168)



I progetti in cammino con adolescenti “difficili” finalizzati a stimolare questo processo possono essere articolati in modi diversi. Le scelte metodologiche possibili nell’ideazione e strutturazione dei progetti socio-educativi incentrati sul cammino, infatti, devono tenere conto e calibrare diverse variabili:

- la durata: il cammino può durare mezza giornata o due-tre mesi, e questo elemento incide sulla facilità con cui si può entrare in una dimensione altra rispetto alla propria quotidianità e di conseguenza di conoscere parti diverse di sé;
- la tipologia di percorso: i tragitti possono prevedere livelli diversi di “avventurosità” (aprendo o meno alle possibilità offerte dal dispositivo rischio) ed essere collocati in ambienti più o meno antropizzati; un ambiente particolarmente selvatico può, ad esempio, presentare il vantaggio di facilitare l’estraniamento dal proprio contesto di origine, mentre optare un sentiero che attraversa anche paesini o città e che è maggiormente battuto permette di imbattersi in altre persone lungo il percorso (l’esperienza dell’altro ha il potenziale di aprire interessanti possibilità per il processo educativo);
- il numero e la tipologia di partecipanti: i cammini possono avvenire in rapporto uno a uno con un accompagnatore, oppure in gruppo (più o meno numeroso); si è già esplorato il potenziale educativo della dimensione grupppale nel capitolo 2; i cammini rivolti ad un solo adolescente, invece,

hanno il pregio di poter individualizzare l'esperienza sulle esigenze del singolo e mantengono comunque la possibilità di confronto con altre persone che si incontrano lungo la via;

- la professionalità degli accompagnatori: essere educatori, psicologi, medici, guide escursionistiche o volontari (giusto per fare qualche esempio) fa la differenza rispetto al tipo di approccio e alle strategie educative che si possono mettere in campo;
- l'eventuale inserimento di attività/esperienze lungo il percorso: oltre all'azione del camminare, è possibile arricchire il progetto anche con altre proposte educative più o meno strutturate e esplicitamente formative, che possono arricchire e/o modificare l'esperienza.

Nelle prossime pagine, si vanno a presentare alcuni progetti di cammino che hanno caratteristiche differenti dal punto di vista delle variabili appena citate.

2.1 Il lungo cammino uno a uno: l'esperienza dell'Associazione Lunghi Cammini

Da un'intuizione di Isabella Zuliani, ispirata da un articolo letto su un quotidiano nel giugno 2014 che parla dell'esperienza francese di Seuil¹⁶, nasce l'idea – che si concretizza due anni più tardi – di fondare un'associazione per proporre anche in Italia questo approccio educativo e di messa alla prova tramite il lungo cammino educativo.

Il senso profondo dell'esperienza è riassunto in poche righe di introduzione al volume che racconta l'avventura dell'associazione Lunghi Cammini¹⁷:

Si tratta di un'adesione volontaria, messa in atto avendo il coraggio (per l'adolescente l'incoscienza) di dare fiducia a una proposta proveniente da estranei entusiasti.

Significa andar via, lontano, con lo spaesamento che ne consegue e l'assenza di lacci, siano essi gli amici, i famigliari, la musica nelle orecchie, il cellulare o lo smartphone. Il movimento nello spazio e nel mondo che dipende solo dalle mie gambe e dal mio respiro.

¹⁶ Seuil è l'associazione francese fondata da Bernard Ollivier, da cui è nata l'idea di proporre lunghi cammini educativi a giovani in difficoltà, anche come forma di messa alla prova. Maggiori informazioni: <https://www.assoseuil.org/> (ultima consultazione: 10/07/2024). L'associazione italiana Lunghi Cammini ha richiesto ed ottenuto il supporto di Seuil nel portare il progetto in Italia.

¹⁷ Per maggiori informazioni sull'associazione, si suggerisce di visitare: <https://associazionelunghicammini.wordpress.com/> (ultima consultazione: 10/07/2024).

L'ambiente all'aperto nel quale ci si immerge che, sebbene fortemente antropizzato, è comunque più aperto e ricco di natura dei panorami che ci contengono quotidianamente.

Gli incontri casuali, ma dove gli interlocutori hanno credito perché hanno fatto la tua stessa fatica, e scoprire che stranamente, qualsiasi età abbiano, diventano interessanti.

È dunque una proposta buona per qualsiasi adolescente? Io credo di sì: tre mesi in cammino sulle proprie gambe sarebbero una prova di maturità salutare per chiunque dei nostri figli, ma ancora più preziosa per chi vive in “piccole isole” o “bolle” di marginalità e ha avuto poche o nessuna soddisfazione ed esperienze di amore sereno nella vita (Zuliani, 2019, p. 9).

L'associazione è «nata dall'esigenza di offrire esperienze educative alternative a interventi ormai considerati classici, talvolta routinari o eccessivamente istituzionalizzati [...]. Non sempre, infatti, l'istituzione appare in grado di offrire risposte adeguate a determinate forme di disagio» (Vercesi, 2016, p. 37). In reazione alle risposte istituzionali classiche, dunque, i lunghi cammini proposti dall'omonima associazione vanno nella direzione dei seguenti principi e obiettivi:

- «deistituzionalizzazione;
- decontestualizzazione;
- acquisizione di competenze, interiorizzazione di nuovi ritmi quotidiani, processo di verbalizzazione;
- continuità dei processi educativi in alternativa alla frammentarietà dei percorsi di vita;
- recupero della dimensione del corporeo in una forma di maggiore equilibrio;
- unione delle dimensioni del pragmatico e del simbolico;
- rivisitazione critica della propria storia di vita, autonarrazione, consapevolezza» (*ibid.*, p. 38).

Alcune peculiarità che caratterizzano il progetto, dal punto di vista dell'associazione che lo ha elaborato (cfr. Zuliani, 2016), sono:

- la natura pattizia;
- la decostruzione della stigmatizzazione;
- l'attivazione della responsabilizzazione;
- l'intento educativo implicito, inteso in questo contesto attraverso il rispetto di alcune regole per liberare il sé più profondo del ragazzo;
- il feedback quotidiano della tappa raggiunta, che permette di misurare concretamente il frutto della propria fatica;
- il fatto di costituire una “risposta certa e attuale”;
- avere come punti di riferimento costanti sia l'adulto in cammino con il ragazzo, sia l'équipe che li segue a distanza;

- nei casi di messa alla prova, ne consente il superamento, se si arriva a conclusione del progetto (*ibid.*, p. 13).

Il progetto del lungo cammino è rivolto a ragazzi e ragazze, minorenni o neo-maggiorenni, che per svariati motivi stanno attraversando un periodo di difficoltà. Sono i servizi territoriali che fanno la proposta al(la) ragazzo/a, dopo averne valutato l'appropriatezza in base al singolo caso.

Il percorso proposto tendenzialmente ha luogo all'estero (spesso si tratta del cammino di Santiago) e dura circa cento giorni, percorrendo una tratta di 1500-1800 km. I cammini progettati ed effettuati sino ad ora da Lunghi Cammini hanno avuto una durata più breve, ma l'obiettivo sarebbe riuscire ad arrivare a proporre e a completare i tre mesi.

Nel cammino, il ragazzo o la ragazza viene guidato/a da un accompagnatore/trice in un rapporto uno a uno. Alla figura dell'accompagnatore non sono richiesti titoli né competenze specifiche in ambito educativo o psicologico, ma occorre che sia un esperto camminatore e che sia in grado di gestire la responsabilità, gli imprevisti e le difficoltà tecnico-pratiche che emergono nei *trekking* di più giorni.

Un'équipe di professionisti segue tutto il progetto, dalla pianificazione iniziale fino alla conclusione del cammino. L'équipe è formata dalla presidente dell'associazione, da alcuni volontari, tra cui un educatore e uno psicologo che collaborano assiduamente con l'associazione, e dai professionisti che rappresentano i servizi di riferimento del(la) ragazzo/a in questione (ad esempio: assistenti sociali, educatori della comunità per minori, ecc.).

Nei giorni precedenti all'inizio del cammino avviene il cosiddetto "Pre cammino", che consiste in un paio di giorni residenziali e stanziali in cui la coppia che sta per intraprendere l'avventura ha modo di conoscersi, e al ragazzo viene fornito tutto l'equipaggiamento occorrente per l'avventura: zaino, scarpe, abiti e attrezzature varie per affrontare il buono e il cattivo tempo e lo scorrere delle stagioni.

Durante il "Pre cammino", vi è anche un importante momento rituale e simbolico, oltre che concreto: la firma del Patto di cammino. Il Patto contiene una sezione standard di impegni e responsabilità reciproche, ed una parte che i vari soggetti coinvolti scrivono ad hoc riguardante le aspettative e i desideri per il percorso che sta per iniziare. Al momento rituale della firma del Patto partecipano tutti i membri dell'équipe di cammino, la coppia ragazzo/a-accompagnatore/trice che sta per partire e i genitori del(la) ragazzo/a o chi ne fa le veci: il Patto viene letto interamente ad alta voce e poi ragazzo/a, accompagnatore/trice e presidente dell'associazione (in rappresentanza di tutti gli altri membri) lo firmano.

Una volta concluso il "Pre cammino", ragazzo/a e accompagnatore/trice prendono un mezzo di trasporto (treno o aereo) che li porti all'inizio del loro

percorso, e poi si parte! Le tappe sono definite prima della partenza, pertanto ogni giorno la coppia ha una meta prestabilita da raggiungere. Alcuni giorni prevedono tragitti più lunghi e impegnativi (anche oltre i 30 km) e altri più brevi (10-15 km).

La coppia in cammino ha un budget limitato, nel quale devono rientrare tutte le spese quotidiane:

- alloggio: l'associazione cerca di prendere accordi, prima della partenza, con le strutture di accoglienza che si trovano lungo il cammino. Si tratta di specifiche accoglienze per pellegrini, o di strutture varie legate alla Chiesa (o alle volte anche ai Comuni, come palestre, scuole...) che ospitano i camminatori gratuitamente o quasi, oppure – in mancanza d'altro – si prenotano i pernottamenti in alberghi e *bed & breakfast*;
- vitto: in ottica di risparmio (i progetti vengono finanziati tramite la partecipazione a bandi rivolti al terzo settore o donazioni da parte di privati), ma anche di educazione alla progettazione finanziaria e alle autonomie, la coppia in cammino fa spesa e si prepara il proprio cibo;
- eventuali trasporti, in caso di necessità.

Alcune regole fondamentali a cui non si può in alcun modo trasgredire sono: il divieto per il ragazzo di avere con sé cellulare, denaro, cuffie auricolari per isolarsi ascoltando la musica da solo; inoltre, non è permesso assumere né alcol né alcun tipo di droga.

Ogni sera, quanto si raggiunge una tappa, l'accompagnatore/trice manda un messaggio al responsabile di cammino (uno dei membri dell'équipe) per comunicargli l'arrivo a destinazione e si concorda l'orario per la telefonata. Al telefono, il responsabile di cammino ha una conversazione individuale sia con l'accompagnatore/trice, sia con il/la ragazzo/a. L'équipe ha, pertanto, la possibilità di monitorare l'andamento dell'esperienza in particolare attraverso i messaggi e le telefonate quotidiane, ma anche tramite un breve questionario che viene somministrato circa ogni due settimane di cammino, e la scrittura di un breve diario più o meno ogni dieci giorni di cammino. L'équipe, inoltre, si riunisce settimanalmente per una riunione online di aggiornamento sull'andamento del percorso, e per prendere decisioni su eventuali dubbi, problemi o necessità che emergano durante il progetto.

Alla fine del tragitto si rientra, e vi sono alcuni giorni di "Post cammino" stanziale, in cui si procede ad una rielaborazione a caldo dell'esperienza con l'aiuto dell'équipe.

È utile, infine, precisare che, sempre tenendo presente le linee progettuali esposte sin qui, ogni singolo cammino può presentare delle peculiarità organizzative specifiche, che portano a rimodulare o a modificare alcuni aspetti della progettazione, come ad esempio le modalità di monitoraggio, la scelta del cammino da percorrere, la lunghezza del percorso, ecc.

2.2 Camminare in gruppo: le esperienze di Equilibero, La Carovana e Csapsa Due

Le esperienze di cammino proposte dalla cooperativa sociale La Carovana (Bologna), dalla cooperativa sociale Csapsa Due (Bologna) e dall'associazione Equilibero (Padova) si differenziano da quella appena descritta in particolare sotto i seguenti aspetti organizzativi e sostanziali:

- la proposta di gruppo, anziché in rapporto uno a uno con un accompagnatore;
- la durata, che è molto più breve rispetto alla proposta dell'associazione Lunghi Cammini: solitamente sono progetti di circa una settimana o in altri casi si tratta di weekend ripetuti alcune volte nel corso di qualche mese;
- la presenza di educatori/trici professionisti/e.

Si descrivono di seguito alcune caratteristiche organizzative e metodologiche di queste tipologie di progetti.

2.2.1 Progetto “Back Into the Wild” dell'associazione Equilibero

L'associazione Equilibero di Padova¹⁸ propone diversi progetti di Adventure Education che prevedono varie attività nature-based rivolte a target differenti. L'esperienza che interessa raccontare in questa sede è quella del progetto “BIW - Back Into the Wild”¹⁹, attuato per la prima volta nell'estate del 2015 e riproposto negli anni successivi con alcune variazioni, ma mantenendo intatta la struttura.

Il progetto si rivolge ad adolescenti che risiedono in comunità per minori, segnalati dai servizi sociali per atti di devianza, diserzione scolastica, problematiche familiari oppure in alternativa al carcere/messa alla prova su

¹⁸ Per maggiori informazioni, visitare il sito e la pagina Facebook dell'associazione: <https://www.equilibero.org/>; https://www.facebook.com/people/Associazione-Equilibero/100064238850265/?locale=et_EE

¹⁹ Il progetto è stato presentato da uno dei suoi ideatori, Massimo Galiazzo, all'interno di convegni della Rete di Montagnaterapia e di seminari didattici universitari; inoltre, è stato documentato all'interno del volume “Giochi per adulti in natura II – Equilibero e le pratiche educative” (Galiazzo, 2018) e recentemente anche nell'articolo scientifico “Adolescents on the move: the application of an integrated model for documentation and evaluation of ‘Back Into the Wild’ Adventure Education project aimed at promoting psychophysical and relational well-being” (Gigli et al., 2024), nel quale – oltre al progetto – si espone il modello integrato di documentazione e valutazione costruito da Equilibero con il supporto dei ricercatori e delle ricercatrici del centro di ricerca CEFEO (Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna).

decreto civile o penale del Tribunale dei Minori. I partecipanti vengono selezionati dalle comunità invianti per andare a formare un gruppo di 8-10 ragazzi.

L'attività proposta consiste in un *trekking* di una settimana sulle Dolomiti accompagnato dagli educatori/trici dell'associazione Equilibero (pertanto, esterni alle comunità di appartenenza). Sono previsti tre incontri preliminari: uno con gli educatori delle comunità in cui risiedono i ragazzi, uno con i ragazzi per guardare insieme il film *Into the Wild* (Sean Penn, 2007) e uno con i ragazzi finalizzato all'organizzazione logistica della settimana di *trekking*. Al rientro, invece, viene svolto un incontro di rielaborazione dell'esperienza con i ragazzi, ed uno di restituzione agli educatori della comunità.

Il progetto si ispira – anche nel nome – al film *Into the Wild*, incorporandone la componente di avventura nelle “terre selvagge”, ma immaginandola diversamente: ai ragazzi si propone il *trekking* come rito di passaggio grup-pale e soprattutto con l'intenzione di tornare (a differenza di quanto accade nel film). Il progetto si chiama, pertanto, “Back Into the Wild”: “back” perché negli incontri preliminari si decide insieme ai ragazzi un luogo sulla mappa che sarà il punto di partenza da cui si intraprenderà il *trekking* in direzione della comunità in cui i ragazzi risiedono, in una sorta di percorso a ritroso.

Il progetto così organizzato intende seguire quelle che sono le fasi del rito di passaggio (Van Gennep, 1981): fase di separazione, fase liminale/marginale, fase di reintegro (cfr. capitolo 2).

Sia durante il cammino, sia nell'incontro post-esperienza con i ragazzi, gli educatori e le educatrici di Equilibero utilizzano varie tecniche e metodologie per facilitare la rielaborazione dell'esperienza e la riflessione sul proprio percorso individuale e sulla relazione con i compagni di viaggio (cfr. Gigli et al., 2024).

2.2.2 Progetto “Con la testa nei piedi” della cooperativa La Carovana

La cooperativa sociale La Carovana di Bologna da diversi decenni propone progetti nature-based di vario tipo (cfr. Carpano et al., 1994) e oggi ha numerosi percorsi attivi, a cavallo tra l'ambito ricreativo-turistico (con la gestione di attività in determinate aree verdi per l'Ente Ente di Gestione per i Parchi e la Biodiversità Emilia Orientale, e con la gestione del parco avventura Triton's Park) e l'ambito socio-educativo (con la proposta di numerosi progetti educativi e di prossimità rivolti soprattutto a preadolescenti e

adolescenti)²⁰; propone, inoltre, progetti di educazione alla sostenibilità e di outdoor education a scuole di ogni ordine e grado.

Il progetto che si va a presentare è “Con la testa nei piedi” (iniziato nel 2018), rivolto a ragazzi e ragazze a rischio di dispersione scolastica e di ritiro sociale, individuati attraverso la collaborazione con i servizi sociali e sanitari e/o con la scuola.

A un gruppo di circa sette adolescenti viene proposto un percorso educativo della durata di un anno scolastico che prevede un’uscita in natura al mese (sabato o domenica), intervallata da incontri di raccordo indoor. L’idea è di interpretare l’avventura come possibilità di esplorare il mondo esteriore ed interiore: le proposte in ambiente naturale prevedono attività di *trekking* in montagna, ma anche di speleologia, arrampicata, o altro.

Il percorso è condotto da un educatore e una educatrice della cooperativa e intende lavorare sulla riattivazione del desiderio di crescita e di esplorazione della propria vita, perseguendo le seguenti finalità:

- «supportare la partecipazione alle attività;
- favorire la percezione della fisicità e della sensorialità;
- accompagnare la riapertura del rapporto corpo/emozioni/mente;
- sostenere la riscoperta di abilità-utilità sociali e relazionali;
- sviluppare la creazione del racconto di vita e delle esperienze gruppali» (estratto del progetto scritto da Lidia de Vido e Valerio Cané).

Il progetto è stato documentato in vari modi nel corso degli anni, ad esempio attraverso delle video-interviste ai partecipanti, oppure delle schede di osservazione co-costruite insieme al gruppo di ricercatori e ricercatrici del centro CEFEO (Dipartimento di Scienze dell’educazione, Università di Bologna).

I risultati ottenuti finora sono promettenti: le ragazze e i ragazzi coinvolti spesso riescono a “sbloccarsi” da una situazione di chiusura e immobilismo che rischia di farli cadere nel ritiro sociale: molti riprendono a frequentare la scuola (o a farlo con maggiore assiduità) e gli altri contesti di vita.

²⁰ Per maggiori informazioni, visitare il sito e la pagina Facebook della cooperativa:
<https://www.lacarovanacoop.com/sostenibilita-e-outdoor/>;
<https://www.facebook.com/lacarovanaoutdoor/>

2.2.3 Progetto “Camminamente” della cooperativa Csapsa Due

La cooperativa sociale Csapsa Due di Bologna inizia a proporre attività outdoor²¹ quando nel 2014, all'interno di una delle comunità femminili, nasce il bisogno gestire conflitti interni al gruppo delle ragazze: gli educatori e le educatrici provano a proporre delle passeggiate in natura o al mare di una giornata, solitamente nel fine settimana. Sembra che il clima e le dinamiche positive vissute in natura si ripercuotano sulla vita in comunità e ci si chiede se sia possibile replicare il modello anche alle altre comunità e servizi educativi territoriali. Qualche anno più tardi all'interno della cooperativa si costituisce un gruppo di lavoro sull'outdoor trasversale ai vari interventi educativi presenti in cooperativa e subito dopo si iniziano a cercare finanziamenti per attuare nuovi progetti in natura.

Il progetto Camminamente è uno di questi: coinvolge adolescenti di età compresa tra i 13 e i 18 anni provenienti da contesti di rischio e disagio. Le loro fragilità sono legate a esperienze di abbandono, abuso, maltrattamento e violenza fisica o assistita, e sono seguiti dai servizi socio-educativi e residenziali della cooperativa, dietro segnalazione dei servizi sociali.

Il progetto prevede escursioni in ambienti naturali – spesso *trekking* in montagna, ma anche gite al mare, speleologia, arrampicata, vela, attività da svolgere assieme alle comunità locali... – per dare la possibilità esplorare il territorio naturale, conoscere le persone che vi abitano, conoscere gli spazi attraverso lunghe camminate, testare i propri limiti e consolidare i propri punti di forza.

Prima di ogni uscita c'è una fase di preparazione delle attrezzature personali e collettive necessarie e dopo l'escursione un momento di verifica durante le Riunioni di Comunità. Negli ultimi anni, gli educatori hanno monitorato il progetto anche grazie alle schede di osservazione e valutazione costruite insieme al centro di ricerca CEFEO (Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna).

Un elemento interessante da sottolineare che differenzia questo progetto dagli altri descritti in precedenza è il fatto che gli educatori e le educatrici che accompagnano gli e le adolescenti nel progetto Camminamente sono punti di riferimento già conosciuti, in quanto sono i medesimi che lavorano nelle comunità dove i/le partecipanti risiedono²². Questa continuità educativa

²¹ Per maggiori informazioni, visitare il sito e la pagina Facebook della cooperativa: <https://www.facebook.com/camminamente/>; <https://csapsadue.it/servizi/outdoor-education/>

²² Negli altri progetti descritti nei paragrafi precedenti, invece, l'elemento di novità e straordinarietà dell'esperienza coinvolge anche gli educatori stessi, che entrano per la prima volta nella vita degli e delle adolescenti proprio in occasione di questi progetti di Adventure Education in cammino.

tra contesti differenti (la comunità e le escursioni outdoor) ha fatto sì che gli/le educatori/trici potessero sperimentare in prima persona la de-istituzionalizzazione dei ruoli: le esperienze condivise durante i *trekking* in montagna nel weekend permettono di entrare in relazione con le ragazze e i ragazzi in una modalità differente rispetto a quanto avviene all'interno del contesto istituzionale e questo giova alla relazione educativa anche al di fuori dell'esperienza nature-based.

3. Intervista camminata per monitorare i progetti in cammino

Monitorare e valutare i progetti educativi nature-based risulta tanto necessario e urgente, quanto complesso e difficoltoso, a causa delle peculiarità intrinseche che li caratterizzano: contesti destrutturati (o poco strutturati), alto grado di imprevedibilità, molteplicità di fattori che si intersecano, luoghi e condizioni che impediscono l'utilizzo di determinati strumenti, deistituzionalizzazione dei ruoli, alta intensità delle esperienze che assorbe tutte le energie di chi le conduce...

Spesso le modalità valutative utilizzate nell'ambito outdoor consistono in misurazioni pre e post esperienza: «La maggior parte della ricerca si è concentrata sui risultati dell'OAE e meno sui processi che stanno alla base di questi risultati, comunemente descritti come la “scatola nera” (cioè ciò che accade durante l'OAE e che influenza l'entità dei risultati positivi raggiunti)» (Cooley, 2015, p. 30). Le modalità valutative “black-box” hanno il merito di aver affermato l'efficacia delle proposte educative in natura, ma risultano insufficienti a cogliere le molteplici sfaccettature che caratterizzano la complessità di queste esperienze. «Sappiamo che funziona ma non siamo sicuri del perché» (Wichmann, 1991, p. 43). C'è, infatti, «una certa dose di “magia” nelle modalità con cui i partecipanti, l'ambiente naturale, le attività del corso, gli istruttori e le circostanze sociali si combinano tra loro» (Scrutton e Beames, 2015, p. 18); si ritiene che sia proprio questa complessità, questo intrecciarsi di molteplici dimensioni a rendere i progetti di Adventure Education ciò che sono. Come sostengono diversi autori, tra cui Cooley (2015), Davidson (2001), Rickinson et al. (2004), Hodgson, Berry (2011), è, infatti, necessario esplorare le variabili di processo, spostare l'attenzione sul come, sui significati e sulle percezioni, su ciò che accade “durante” le attività nature-based, e che ne influenza gli effetti.

Risulta, pertanto, fondamentale analizzare e valutare non soltanto gli effetti, ma anche i processi, intesi sia come “*contributing factors*” (Cooley, 2015, p. 38), sia come insieme complesso dei diversi accadimenti, vissuti,

relazioni che si avvicinano nel corso delle attività outdoor. Un metodo che sembra particolarmente adatto ad un monitoraggio e ad una valutazione di processo da effettuare durante l'esperienza stessa è l'intervista camminata, a maggior ragione per quanto riguarda i progetti di cammino educativo.

3.1 Peculiarità dell'intervista camminata

«Forse è necessario prestare maggiore attenzione al dove dell'intervista, al quando dell'intervista e al se dell'intervista» (Mazzei, 2013, p. 739). L'intervista camminata è un metodo che muove dalla riflessione sull'influenza delle condizioni contestuali sull'intervistato, sull'intervistatore e sull'intervista stessa. Si tratta, pertanto, di un metodo che – mettendo in discussione il “dove” – necessariamente porta a ripensare anche il “come” e il “cosa” dell'intervista. Per le sue caratteristiche, l'intervista camminata sembra particolarmente adatta a monitorare progetti di Adventure Education in cammino.

Può essere considerata come un metodo ancora piuttosto nuovo e innovativo, nonostante già diversi ricercatori e ricercatrici lo abbiano utilizzato e si siano spesi in riflessioni metodologiche a riguardo. Solo per citare i più noti: Anderson, 2004; Butler, Derrett, 2014; Carpiano, 2009; Clark, Emmel, 2010; Evans, Jones, 2011; Hall, Lashua, Coffey, 2006; Holton, Riley, 2014; Jones et al., 2008; Kinney, 2017, 2018a, 2018b; Kusenbach, 2003. L'intervista camminata si colloca all'interno del più ampio spettro delle “*mobile methodologies*” e del “*new mobilities paradigm*” (cfr. capitolo 4): queste metodologie sono state ideate e si sono diffuse in ambiti disciplinari differenti da quello pedagogico (soprattutto antropologia, geografia, studi migratori, studi sui trasporti e sul turismo, sociologia: cfr. Sheller, Urry, 2006), ma sono già state utilizzate in alcuni casi nelle scienze dell'educazione e negli studi sulla cura e sul benessere (es. Kinney, 2017, 2018a, 2018b; Lynch, 2020; Lynch, Mannon, 2016; Heijnen, Stewart, Espiner, 2022).

La “*walking interview*” presenta una serie di caratteristiche per cui può risultare particolarmente interessante e utile proprio nei progetti socio-educativi nature-based rivolti ad adolescenti in difficoltà:

- aiuta ad incrementare la partecipazione dell'intervistato (Carpiano, 2009); facilita ed agevola la conversazione, grazie all'atto stesso del camminare, al setting deistituzionalizzato, alla mancanza di contatto oculare intervistatore-intervistato, alla minor differenza di potere tra intervistatore e intervistato (Kinney, 2017, 2018b);
- agevola la possibilità di cogliere la connessione (più o meno implicita) con l'ambiente naturale (Anderson, 2004), con il cosiddetto “*more-than-*

human”, ed è intrinsecamente “*place-based*” (Lynch, 2020; Lynch, Mannion, 2016);

- sottolinea l'importanza del contesto dell'intervista (Carpiano, 2009), e – nel caso della ricerca sulle esperienze nature-based in cui sono centrali l'ambiente naturale e la dimensione esperienziale – consente un alto livello di coerenza tra il contesto/oggetto di indagine e il metodo di raccolta dati;
- il camminare permette di far emergere anche elementi sensoriali ed emotivi (Lynch, Mannion, 2016); è profondamente “*embodied*” (*ibid.*) e diviene un esercizio contemporaneamente mentale e fisico, oltre che sensoriale (Ingold, 2010). «Ingold considera la locomozione, e non la cognizione, la chiave per apprezzare e percepire attivamente il mondo» (Lynch, Mannion, 2016, p. 335);
- un'intervista di questo tipo può favorire la rielaborazione dell'esperienza in itinere, attraverso l'attivazione di processi metacognitivi e metaforici (Demetrio, 2005), che permettono di dare significato a ciò che si sta vivendo e generalizzare i benefici dell'esperienza straordinaria alla propria quotidianità.

L'intervista camminata è particolarmente interessante per la possibilità di cogliere elementi del processo durante il processo stesso: «Le interviste camminate sono un modo utile e importante per rispondere al nostro bisogno di ricercatori di corrispondere al flusso degli eventi in un luogo» (Lynch, Mannion, 2016, p. 334).

3.2 Limiti e potenzialità dell'intervista camminata

Dato che nel progetto di ricerca oggetto dell'ultimo capitolo di questo volume è stata utilizzata l'intervista camminata, si ritiene utile, in questa sede, condividere le riflessioni scaturite dall'esplorazione di questo metodo circa le criticità e i punti di forza emersi.

I limiti che sono stati riscontrati ricalcano in buona parte quanto evidenziato dalla letteratura e riguardano in particolare le problematiche logistiche e organizzative intrinseche in questa tecnica di raccolta dati, che possono avere conseguenze sulla qualità della rilevazione (problemi connessi al meteo, imprevisti di diverso tipo, difficoltà tecniche riguardanti la registrazione audio all'aria aperta e in movimento, ecc.). Il fatto che lo strumento sia sensibile alle condizioni esterne (che talvolta sono ottimali e altre volte possono essere sfavorevoli) obbliga il/la ricercatore/trice ad una certa flessibilità e a predisporre diversi piani di riserva o soluzioni alternative, come del resto deve fare qualunque educatore/trice che lavora nell'ambito dell'Educazione

Avventura, in cui l'imprevisto è parte integrante ed essenziale dell'esperienza.

Un'ulteriore difficoltà che è stata riscontrata nell'esplorazione di questa tecnica riguarda la complessità relativa alle molteplicità di compiti contemporanei che il/la ricercatore/trice deve portare avanti simultaneamente: alle attività normalmente richieste da un'intervista "classica" di tipo semi-strutturato (tra cui: prestare attenzione affinché il proprio atteggiamento sia accogliente, ricordare a memoria le domande o le tematiche oggetto dell'intervista, ascoltare attentamente l'intervistato in modo da seguire il suo flusso espressivo e le tematiche inaspettate che emergono, stare attenti a non influenzare le risposte...), nell'intervista camminata si aggiungono anche:

- prestare attenzione alla strada (con difficoltà diverse a seconda del tipo di percorso: in un sentiero nel bosco, ad esempio, è necessario stare attenti a non inciampare e a non perdersi, mentre in una strada trafficata bisogna evitare di farsi investire o creare incidenti),
- controllare più volte che i dispositivi di registrazione stiano continuando a funzionare correttamente (perché, essendo in cammino, i movimenti del corpo possono manomettere involontariamente i registratori),
- assicurarsi costantemente di mantenere una distanza adeguata dall'intervistato (non opprimente, né troppo distante per evitare di perdere delle parti importanti di conversazione) ma con la difficoltà che camminando le distanze si rimodulano continuamente...

Nonostante i limiti e le difficoltà connesse all'attuazione dell'intervista camminata, il bilancio complessivo rispetto alla sua utilità per monitorare l'efficacia dei progetti di Educazione Avventura con adolescenti "difficili" risulta comunque positivo, in quanto gli aspetti di potenzialità sono ritenuti talmente ricchi da controbilanciare le questioni problematiche appena evidenziate.

Si conferma, infatti, quanto emerso dall'analisi della letteratura rispetto al vantaggio dell'intervista camminata di facilitare la conversazione, soprattutto quando l'intervistato è una persona che per diversi motivi si sente a disagio a parlare di sé o ad aprirsi con l'altro.

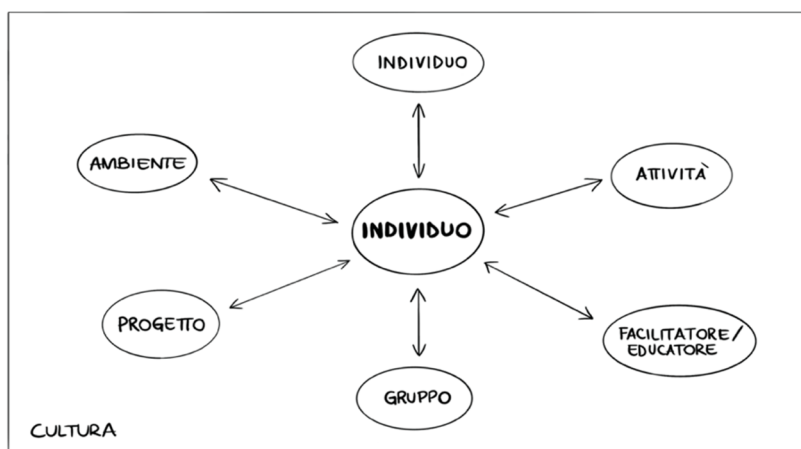
Inoltre, l'intervista camminata, venendo attuata lungo lo svolgersi dell'esperienza, consente di fare una fotografia di un particolare momento del processo. In un progetto in cui l'atto del camminare è elemento centrale di tutta l'avventura, poter raccogliere il punto di vista dei protagonisti proprio durante il cammino stesso risulta particolarmente prezioso: infatti, il ritmo, le emozioni, l'umore che si ha mentre si cammina sono assolutamente peculiari di quel momento. Se è vero che anche la sera, una volta raggiunta la tappa, può essere un buon momento per eventuali interviste (dato che la fase defaticante della giornata spesso stimola la conversazione e il confronto),

tuttavia si ritiene che in quel contesto verrebbero colte sfumature diverse rispetto a quelle che emergono durante l'atto stesso del camminare con lo zaino sulle spalle da una tappa a quella successiva.

3.3 Integrazione dell'intervista camminata con altri metodi

A fronte di esperienze complesse, occorrono complessi sistemi di valutazione, documentazione e monitoraggio, che possano cogliere il maggior numero possibile di aspetti e di interazione tra di essi. Sono molteplici, infatti, gli elementi tra loro interagenti all'interno di queste tipologie di progetti: Neill (2008, pp. 42-43) – riprendendo ed arricchendo il lavoro di altri autori – individua sette “domini”, come si evince dalla fig. 2.

Fig. 2 - Modello che descrive le relazioni interattive tra la realtà fenomenologica dell'individuo e i domini di influenza in Outdoor Education. Immagine tratta da Neill (2008, p. 43), tradotta in italiano da C. Borelli e ridisegnata da M. Noharet.



Considerando l'intreccio di tutti questi diversi elementi, diviene evidente l'importanza di trovare modalità di monitoraggio e valutazione che possano tenere conto non solo dei singoli elementi, ma anche di come questi interagiscono e dei diversi punti di vista in gioco.

Nella ricerca che si andrà a presentare nel prossimo capitolo, ad esempio, le informazioni e i dati raccolti attraverso l'intervista camminata sono stati arricchiti dall'utilizzo di altri metodi: l'osservazione partecipante (svolta durante il processo del cammino) e altre tipologie di interviste effettuate sia prima che dopo l'esperienza. Un metodo che merita attenzione – tra i vari

utilizzati – è quello dell'intervista “*image-elicited*”, ossia l'intervista a partire dalle immagini.

Anche questo è un tipo di intervista per così dire “non tradizionale”: si tratta di un adattamento (già sperimentato in una ricerca precedente: cfr. Borelli, 2022) di un metodo maggiormente consolidato in letteratura, ossia quello della “*photo-elicited interview*” (Clark-Ibáñez, 2004; Harper, 2002; Loeffler, 2005). Attraverso l'utilizzo di immagini particolarmente evocative, si favorisce il racconto stimolando narrazioni metaforiche, che permettono all'intervistato di ripercorrere gli eventi, ma soprattutto di rievocare le emozioni ad essi collegati.

Nella ricerca menzionata, prendendo spunto dalle diverse modalità di utilizzo della più consolidata “*photo-elicited interview*”, l'intervista a partire dalle immagini è stata organizzata nel seguente modo: all'intervistato è stato chiesto di scegliere, tra le immagini pre-selezionate dal ricercatore, quelle rappresentative della propria esperienza e dei propri vissuti durante il cammino, per poi richiedere di motivare la scelta. Le illustrazioni sono state scelte dalla ricercatrice tra un numero più ampio di immagini contenute nel gioco da tavolo Dixit©²³. Dato che le sue illustrazioni sono intrinsecamente metaforiche ed evocative, questo gioco negli ultimi anni è stato utilizzato anche in contesti educativi, terapeutici e formativi²⁴ (Corbo, 2021). La scelta delle illustrazioni da parte della ricercatrice è stata guidata dalla volontà di offrire immagini che potessero evocare una vasta gamma di emozioni legate all'esperienza del lungo cammino, oltre che degli elementi sia concreti sia metaforici che facilitassero il recupero nella memoria di episodi significativi e aneddoti.

Nell'attuare l'intervista *image-elicited* nel contesto della ricerca che si esporrà nel prossimo capitolo, l'unico limite che è stato riscontrato risiede nel rischio che, con un eventuale rispondente “evitante”, l'utilizzo delle immagini possa finire per spostare il focus tematico, permettendo di rispondere parlando delle immagini e non di sé.

In conclusione, anche se vi è una serie di elementi delicati da tenere in considerazione e da gestire in modo consapevole per poterne sfruttare tutto il potenziale, si ritiene che sia l'intervista camminata, sia l'intervista *image-elicited* possano dare ottimi risultati nei contesti di Adventure Education con adolescenti “difficili”.

²³ Dixit© è un marchio registrato di proprietà di terzi. Il gioco è prodotto da Libellud. Distributore italiano: Asmodee. Creato nel 2010 da Jean-Louis Roubira, psichiatra infantile. Illustratori dei mazzi utilizzati: Marie Cardouat, Carine Hinder, Jérôme Pelissier. Ulteriori dettagli: https://www.asmodee.it/linea_dixit.php (ultima consultazione: 10/07/2024).

²⁴ Cfr: <https://psicoludia.it/> (ultima consultazione: 10/07/2024).

4. Uno studio di caso in cammino con adolescenti “difficili”

Nel presente capitolo si presenta una sintesi del lavoro di ricerca empirica svolto durante il dottorato in Scienze pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna negli anni 2019-2023.

La rilevazione empirica ha avuto luogo nel contesto dell'associazione Lunghi Cammini (cfr. capitolo 3) ed era finalizzata a monitorare i processi che si innescano “durante” l'esperienza del lungo cammino educativo con adolescenti “difficili”, oltre che a esplorare le potenzialità del metodo dell'intervista camminata. Dopo una riflessione sulle scelte metodologiche, si vanno pertanto ad esporre i principali risultati dell'indagine.

1. Scelte metodologiche

«Di fronte ai problemi del fare ricerca in questo momento storico, tra il non più e il non ancora, il compito è quello di produrre conoscenza differente e di produrre conoscenza in modo differente» (Lather, 2006, p. 52). Il tentativo, indubbiamente ambizioso, di produrre una conoscenza differente e produrre conoscenza in modo differente si è concretizzato nella scelta di utilizzare metodi ancora poco diffusi, di privilegiare un campione piccolo per poter operare una lettura il più possibile profonda e di tendere verso un orizzonte non solo qualitativo ma idealmente post-qualitativo anche nell'analisi e nell'esposizione dei risultati. Queste scelte sono state dettate da una spinta molto forte alla ricerca di coerenza tra metodologie e contesto di ricerca, tra orizzonte interpretativo a livello ontologico e scelte epistemologiche, tra ricerca e posizionamento etico.

1.1 Inquadramento teorico-metodologico

L'inquadramento della presente ricerca all'interno della cornice qualitativa è in linea con le tendenze attualmente prevalenti che abitano l'ambito di ricerca dell'educazione esperienziale nature-based: le metodologie qualitative sono da molti ricercatori e ricercatrici ritenute le più adatte ad indagare la fitta e complessa giungla delle esperienze educative in natura (Humberstone, Prince, 2020). La complessità che caratterizza queste, come tutte le esperienze educative, viene vissuta da chi vi partecipa nella sua materialità come intreccio profondo e inscindibile di emozioni, relazioni, sensazioni fisiche, esperienze concrete, il cui insieme complessivo genera un vissuto profondamente diverso e più ricco rispetto alla semplice somma delle singole parti (cfr. Neill, 2008).

Le scelte metodologiche che caratterizzano questa ricerca si collocano all'interno del paradigma della complessità, nella convinzione che sia necessario non solo (o non tanto) ridurre, scomporre, semplificare le realtà, quanto piuttosto ricercare le connessioni tra le parti, tenendo conto dell'urgenza di orientarsi verso un approccio sistemico ed ecologico anche nel mondo della ricerca e nelle scelte metodologiche.

Ridefinire lo scenario epistemologico attraverso un "paradigma ecologico" consiste: a) nel superamento di un approccio epistemico di tipo atomistico-disgiuntivo verso un approccio relazionale-sistemico, che assuma il concetto di rete come concetto organizzatore primario; b) nell'andare oltre la tendenza a privilegiare procedure d'indagine di tipo quantitativo e sperimentale per fare posto anche a metodologie di tipo qualitativo, che assumono le qualità delle unità viventi come indizi essenziali per costruire una conoscenza scientifica fondata sul mondo naturale, da applicare all'interno di una metodologia naturalistica, cioè non necessariamente sperimentale; c) nel transitare da una visione deterministica delle cose verso una di tipo evolutivo; d) nell'autorizzare il superamento di modalità d'indagine di tipo oggettivante per frequentare piste di ricerca che valorizzano un rapporto empatico con l'oggetto d'indagine (Mortari, 2018, p. 17).

Il paradigma ecologico nell'ambito della ricerca si traduce, pertanto, nello studio delle connessioni all'interno di sistemi complessi, e non nella loro riduzione, scissione o semplificazione: una ricerca che intenda collocarsi all'interno del paradigma ecologico è, dunque, per definizione qualitativa. Nel vastissimo panorama degli approcci qualitativi, in questa sede si ritengono particolarmente interessanti e utili le riflessioni post-qualitative, il paradigma delle "mobilità" e l'approccio fenomenologico. Questi approcci epistemologici e queste cornici interpretative si sono intrecciati in modi e misure differenti, fornendo contributi diversi e complementari alle lenti interpretative che hanno guidato il progetto di ricerca.

Relativamente alle riflessioni post-qualitative (che intendono decostruire i metodi di ricerca tradizionali: cfr. St. Pierre, 2011), si prendono come riferimento in particolare le otto caratteristiche della ricerca post-qualitativa individuate da Le Grange (2018). Quelle che appaiono maggiormente rilevanti ai fini della presente trattazione sono:

- il decentramento della conoscenza come punto di partenza nella ricerca: secondo la prospettiva post-qualitativa, l'etica, l'ontologia e l'epistemologia sono inseparabili, in una «*ethico-onto-epistemology*» (Barad, 2007, p. 409);
- il carattere post-antropocentrico della ricerca post-qualitativa: «Il soggetto [...] non è un individuo atomizzato ma è ecologico; incorporato nei flussi materiali della terra/cosmo, costitutivo di questi flussi, che rendono il soggetto impercettibile. [La ricerca] ... non è realizzata sulla terra, ma è plasmata dalla terra» (Le Grange, 2018);
- l'inseparabilità dei dati dal soggetto (*ibid.*).

Se è vero che la presente ricerca non si colloca all'interno di un paradigma metodologico post-qualitativo, anche perché le riflessioni post-qualitative si autodefiniscono come delle non-metodologie, essa comunque risente dell'influenza di questi approcci, e tende verso quella direzione, in particolare rispetto agli aspetti appena citati relativi all'intreccio di etica, ontologia ed epistemologia, e alla visione post-antropocentrica.

Un'altra cornice interpretativa che influenza la presente indagine è quella del “*new mobilities paradigm*”, che risulta interessante in questo contesto sia perché vengono osservate azioni educative in movimento, sia perché, secondo questa prospettiva, «fare ricerca sulle attività all'aperto, sulle persone, sui luoghi, sui paesaggi, sui flussi e/o sulla fauna selvatica significa studiare i loro movimenti, le loro azioni, le loro vite e le loro storie interconnesse, nonché l'impatto di queste attività l'una sull'altra e sull'ambiente comune» (Mullins, 2020, p. 197). Se nei metodi di ricerca “tradizionali” il ricercatore si posiziona come un osservatore passivo e i paesaggi come sfondi statici, questo paradigma propone un'idea differente in cui tutti i soggetti sono attivi nella produzione di esperienze e di sapere (*ibid.*). Si tratta di un paradigma che «mette in discussione il modo in cui la ricerca delle scienze sociali è stata “im-mobile”» (Sheller, Urry, 2006, p. 208), e che intende non solamente porre a tema le questioni legate alla globalizzazione e alla deterritorializzazione degli stati, delle identità e delle appartenenze, ma vuole anche domandarsi quali siano i soggetti e gli oggetti della ricerca sociale (*ibid.*). Intende rispondere, tra le altre, alle seguenti domande:

Come inquadrare le domande e quali metodi sono appropriati per la ricerca sociale in un contesto in cui le “entità” durevoli di molti tipi si spostano, si trasformano e

sono mobili? Esiste (o dovrebbe esistere) una nuova relazione tra “materialità” e “mobilità” nelle scienze sociali? E come i nostri stessi modi di “conoscere” vengono trasformati dagli stessi processi “mobili” che desideriamo studiare? (*ibid.*, p. 212).

Le ricerche che si collocano all’interno di questo paradigma approfondiscono il carattere di “incorporamento” dei diversi possibili modi di spostarsi, e mettono in discussione la distinzione tra persone e luoghi, che vengono invece interpretati all’interno di una complessa relazionalità (*ibid.*). In questo senso, e coerentemente con le riflessioni post-qualitative, assume rilevanza anche ciò che viene definito “*more-than-human*”: i luoghi attraversati, gli elementi naturali e artificiali che li caratterizzano, non sono solamente uno sfondo passivo, ma soggetto attivo che influisce su ciò che accade alle persone che li attraversano.

«Il cammino, e non il luogo, è la condizione primaria dell’essere, o meglio del divenire» (Ingold, 2011, p. 12): è tramite il movimento attraverso il mondo (il viaggiare) che la conoscenza viene creata, «che la conoscenza scientifica, così come la conoscenza degli abitanti, è generata all’interno delle pratiche di viaggio» (*ibid.*, p. 155). Il *new mobilities paradigm* risulta particolarmente interessante nel contesto specifico di studio di un progetto che si svolge letteralmente in movimento.

Risulta, infine, quantomai preziosa un’ottica fenomenologica non (solo) soggettivistica, ma anche e soprattutto improntata al «linguaggio delle cose concrete» e della «quotidianità» (Bertolini, 1999, pp. 224-226). A partire dalle riflessioni di Bertolini, che con «linguaggio delle cose concrete» si riferisce «all’opportunità di dare ampio spazio nell’azione, e prima ancora nel progetto educativo, alla conduzione di esperienze concrete, addirittura di vita pratica, o quantomeno di utilizzare in chiave educativa una serie di attività pratiche che vengono svolte nella “quotidianità”» (Bertolini, 1999, p. 224), Caronia (2011) sottolinea le implicazioni epistemologiche di un approccio pedagogico in cui la materialità diviene centrale, poiché «l’ordine sociale, materiale e culturale dell’evento educativo fa la differenza in quanto apre e chiude condizioni di possibilità rispetto al lavoro di attribuzione di significato» (*ibid.*, p. 126).

1.2 Domanda di ricerca

L’obiettivo da cui la ricerca ha preso le mosse è di cercare di cogliere cosa accade “durante” il progetto di lungo cammino educativo: quali sono i vissuti, gli eventi, le emozioni, le relazioni... che caratterizzano il processo e che favoriscono (o ostacolano) la sua riuscita.

La domanda di ricerca che ha guidato la rilevazione è la seguente: *Quali processi possono essere osservati durante l'esperienza del cammino?* Data la difficoltà di definire il termine “processo”, si è scelto di limitare il campo all’auspicato processo di cambiamento del ragazzo protagonista dell’esperienza, leggendolo da due punti di vista:

- se emergono e come si modificano le sue *life skills*, prendendo come riferimento il framework europeo Life Comp (Sala et al., 2020);
- a partire dai “momenti del percorso rieducativo” che Bertolini delinea come linee di intervento con i ragazzi “difficili” (Bertolini, Caronia, 2015[1993]), individuare quali di questi “momenti” emergono e come si articolano nel corso del progetto.

1.3 Metodo

Nonostante, in una concezione gerarchica dei metodi di ricerca, sia stato a lungo bistrattato come «il fratello minore fra i metodi delle scienze sociali» (Yin, 2005, p. 27), lo studio di caso gode di un proprio valore e di una specificità che lo rendono utile e desiderabile, specialmente in determinate situazioni di ricerca. È un metodo idoneo a rispondere alle domande “come” e “perché” in quei contesti in cui vi sono «una serie di eventi contemporanei sui quali il ricercatore ha poco o nessun controllo» (Yin, 2005, p. 41). È stato scelto in questa sede per il suo carattere eminentemente empirico, per il fatto che indaga un fenomeno nel suo contesto reale e per la mancanza di confini evidenti o netti tra fenomeno e contesto (*ibid.*, 2005). «Lo studio di caso è consigliato quando si ha la necessità di affrontare in profondità alcune tematiche o di prendere in esame processi complessi» (Lucisano, Salerni, 2002, p. 283).

Si è optato per uno studio di caso singolo con due unità di analisi (cfr. Yin, 2005): singolo in quanto si tratta di un caso considerabile estremo o unico, vista la novità del progetto indagato (almeno sul territorio italiano); pur essendo singolo, contiene più unità di analisi, poiché sono due i percorsi di lungo cammino che vengono monitorati. La scelta di questo campione è dettata sia da ragioni di possibilità di accesso, sia dal suo essere considerabile come un caso estremo: rispetto ad altri progetti di *trekking* educativi a giovani “difficili”, questo presenta caratteristiche uniche e interessanti.

Le modalità di raccolta dati scelte corrispondono a tre delle principali fonti di prova indicate da Yin (2005, p. 109) per gli studi di caso: analisi

documentale²⁵, interviste (cfr. paragrafo 1.4.1) e osservazione partecipante (cfr. paragrafo 1.4.2).

1.4. Articolazione dei momenti della ricerca e dei diversi metodi di raccolta dati

I momenti della ricerca sono stati articolati tentando di garantire innanzitutto la possibilità di raccogliere dati durante il cammino stesso, ma non solo, come si evince dalla tab. 2. I primi step hanno riguardato la presa di contatto con il contesto di indagine per presentare il lavoro di ricerca alle équipes dei cammini in partenza. Sono seguite le due interviste agli accompagnatori, che hanno avuto luogo pochi giorni prima delle rispettive partenze. Queste interviste erano finalizzate a cogliere le aspettative esplicite ed implicite sul loro ruolo educativo, su quello che sarebbe stato l'andamento del cammino dal loro punto di vista e soprattutto sui significati che il progetto assume per loro. Le interviste pre-esperienza non sono state rivolte ai ragazzi, in parte a causa delle tempistiche molto strette, ma soprattutto per non metterli sotto pressione, in un momento così delicato.

La ricerca è, pertanto, proseguita con la partecipazione al momento rituale della firma del Patto di cammino²⁶, e successivamente con la partecipazione come osservatrice alle riunioni di équipes online che avevano luogo una volta alla settimana lungo tutta la durata di ciascun cammino.

Dopo circa tre settimane dall'inizio di ogni cammino, è stata effettuata l'osservazione partecipante che prevedeva tre-quattro giorni di cammino con ragazzo e accompagnatore per osservare il processo ed effettuare le interviste camminate. Un secondo raggiungimento è stato organizzato per ciascun cammino verso la fine del loro tragitto, ma nella seconda unità di analisi non è stato attuato a causa dell'interruzione anticipata del progetto.

²⁵ L'analisi documentale è stata effettuata per conoscere il contesto all'interno del quale il progetto indagato si colloca, ma anche per cercare di comprendere le aspettative, le ipotesi progettuali e le motivazioni alla base di determinate scelte costitutive del progetto. I documenti presi in esame sono prevalentemente documenti istituzionali, anche se contengono parti di narrazioni personali dei partecipanti: il volume "Camminare cambia" (Associazione Lunghi Cammini, 2019), che racconta la storia dell'associazione Lunghi Cammini e il senso della loro proposta, facendo anche riferimento al progetto francese a cui si ispira (Le Breton, Marcelli & Ollivier, 2012); il report di ricerca "'Cammini educativi'. Minori e giovani adulti in difficoltà accompagnati nel cambiamento. Un'esperienza in Italia" a cura di Gui e Sinigaglia (n.d.), che riporta i risultati di una ricerca esplorativa sul progetto dei lunghi cammini; la documentazione progetto Erasmus+ intitolato "Between ages" del 2017, a cui l'associazione ha preso parte; il sito web dell'associazione e pagina Facebook.

²⁶ Cfr. capitolo 3.

Nel frattempo, è proseguita la partecipazione alle riunioni di équipe settimanali, particolarmente preziosa per rimanere aggiornata sugli sviluppi dei due cammini e cercare di comprendere i diversi punti di vista in gioco.

Pochi giorni dopo la conclusione di ciascun cammino, si sono svolte le interviste post-esperienza (*image-elicited*, cfr. capitolo 3) sia al ragazzo che all'accompagnatore, per cogliere a caldo le emozioni ancora vivide e le prime rielaborazioni dell'esperienza.

Infine, a distanza di sei settimane dalla conclusione di ciascun cammino, sono state effettuate le interviste di follow-up, rivolte solamente ai ragazzi, per provare a cogliere in che modo stavano riuscendo a rielaborare i vissuti forti sperimentati in cammino e trasferire nella quotidianità e nelle progettualità per il futuro quanto appreso durante l'avventura.

Tab. 2 - *Tempi e modalità di raccolta dati*

	Interviste		Osservazioni	
	Tipo di intervista	Intervistati	Osservazione partecipante dei cammini	Osservazione e ascolto delle riunioni di équipe online
Prima del cammino	Intervista (online)	Accompagnatori		-Presentazione del lavoro di ricerca all'équipe -Patto di cammino
Durante il cammino – prima parte (dopo tre settimane dall'inizio)	Intervista camminata	Adolescenti e accompagnatori	Tre giorni di osservazione partecipante durante il cammino	Riunioni di équipe settimanali
Durante il cammino – seconda parte ²⁷ (una settimana prima della fine)	Intervista camminata	Adolescenti e accompagnatori	Tre giorni di osservazione partecipante durante il cammino	Riunioni di équipe settimanali
Subito dopo il cammino	Intervista <i>image-elicited</i>	Adolescenti e accompagnatori		Riunione di équipe conclusiva
Follow-up (sei settimane dopo il progetto)	Intervista	Adolescenti		

²⁷ Il cammino della seconda unità di analisi si è interrotto prima del tempo: a causa di questo imprevisto non è stato possibile effettuare l'ultima osservazione partecipante e il secondo round di interviste camminate.

1.4.1 Le interviste

Le interviste sono state scelte perché permettono, attraverso l'interazione discorsiva, di far emergere elementi del mondo interiore e delle convinzioni specifiche di ciascun partecipante, le sue intenzioni, emozioni e le esperienze cui ha accesso diretto soltanto il soggetto (Sorzio, 2005, p. 39-40).

Si è scelto di intervistare i ragazzi protagonisti-beneficiari del progetto, per indagare l'idea che avevano di se stessi e del loro rapporto con il mondo, e se e come queste si modificavano nel corso del progetto, oltre a vissuti, emozioni e accadimenti legati al cammino, ma anche gli accompagnatori, nell'idea che la stretta e quotidiana interazione e la profonda relazione che si creano in questo tipo di proposta siano elementi determinanti rispetto all'andamento del progetto e del percorso del ragazzo. Si intendeva indagare il sistema di significati che ciascuno degli elementi della coppia in cammino attribuiva a ciò che stava sperimentando nel corso del progetto.

La peculiarità delle interviste condotte risiede nella scelta di esplorare due metodi innovativi: l'intervista camminata e l'intervista a partire dalle immagini. Nel corso della rilevazione, si è tenuto traccia dei punti di forza e delle problematicità legate a questi metodi²⁸. Gli stessi soggetti sono stati intervistati più volte nel corso del progetto, con l'idea di tentare di cogliere la dimensione processuale.

Le tracce per le interviste sono state costruite a partire dalle finalità specifiche legate a ciascuna tipologia e momento della ricerca, e sulla base della letteratura di riferimento (cfr. tab. 3). Essendo interviste semi-strutturate, le tracce definite a priori contenevano un elenco di temi o domande, flessibili in base all'andamento dell'intervista.

²⁸ I limiti e le potenzialità che la ricercatrice ha riscontrato nell'utilizzo di questi metodi nello specifico contesto del lungo cammino educativo sono stati esposti nel capitolo 3.

Tab. 3 - Finalità e contenuti delle diverse interviste

	Intervista pre-cammino (solo accompagnatore)	Intervista camminata durante il cammino	Intervista image-elicited post-cammino	Intervista follow-up (solo ragazzo)
Finalità	Esplorare le aspettative e le idee pedagogiche implicite ed esplicite degli accompagnatori, nell'idea che siano queste a guidare le azioni e le scelte di chi ricopre un ruolo educativo	Cogliere i vissuti salienti durante il processo del lungo cammino	Raccogliere a caldo le principali impressioni ed emozioni a conclusione del lungo cammino	Comprendere se alcuni vissuti, considerazioni e apprendimenti maturati grazie all'esperienza di cammino fossero stati mantenuti sei settimane dopo la conclusione del progetto
Contenuti	-La biografia degli accompagnatori: le loro esperienze pregresse a livello professionale e formativo, in ambito educativo e non, oltre che le motivazioni che li hanno spinti a far parte di questo progetto come accompagnatori; -Il cammino specifico che stanno per intraprendere: le aspettative, i timori e le speranze legate al percorso, al ragazzo, al loro ruolo ecc...	-I dispositivi pedagogici dell'Educazione Avventura (cfr. capitolo 2); -I due framework che guidano le analisi dei dati: il framework europeo sulle <i>life skills</i> (Sala et al., 2020) e i momenti del processo rieducativo elaborati da Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015[1993]); -Alcune riflessioni su quello che dovrebbe essere il ruolo dell'educatore, a partire in particolare da Tramma (2018), Bertolini, Caronia (2015[1993]) e Bertin e Contini (2004).	-I medesimi riferimenti utilizzati per costruire la traccia dell'intervista camminata; -Alcuni item tratti da due diverse scale per la misurazione degli effetti dell'Adventure Education e dell'Adventure Therapy (Davidson, Ewert, Chang, 2016; Russel, Gillis, 2017).	Nuclei tematici: -la sensazione di vicinanza/lontananza nel tempo dell'esperienza; -l'impressione di conservazione degli apprendimenti e applicazione degli stessi nella quotidianità; -i ricordi più e meno piacevoli dell'esperienza di cammino; -le progettualità per il futuro.

1.4.2 Osservazione partecipante

L'altro metodo scelto per avere un quadro più ricco del contesto indagato è quello dell'osservazione partecipante, in cui

il ricercatore non si limita a descrivere ciò che avviene, ma analizza criticamente i dati derivanti dal lavoro sul campo per ricostruire la "microcultura" del contesto (gli scopi e le strategie nell'attività, il modo di intendere le relazioni con gli altri, l'uso degli artefatti culturali, i conflitti e le prospettive divergenti) (Sorzio, 2005, p. 39).

Le sole interviste ed analisi documentale avrebbero prodotto un corpus di dati scarno e parziale, in quanto non avrebbero permesso di vedere dal vivo e toccare con mano la concretezza dell'esperienza (così centrale in questo ambito educativo) ed il corpus sarebbe stato limitato a informazioni riportate da altri (protagonisti più o meno centrali dell'esperienza) con tutti i rischi di incompletezza e parzialità del proprio punto di vista, oltre alle problematiche di desiderabilità sociale e reattività nel riportare la propria prospettiva alla ricercatrice.

1.5 Qualità della ricerca

La principale strategia scelta per garantire la qualità della ricerca e la validità dei risultati è la triangolazione (Patton, 1987; Denzin, 1988; Mucchielli, 1999; Cecconi, 2002; Yin, 2005): «Nello studio dei fenomeni complessi e dinamici, nessuna tecnica da sola può garantire la necessaria ricchezza dei dati [...]. Grazie alla triangolazione è, invece, possibile interpretare il fenomeno nel modo più ampio possibile» (Fedeli, 2002, p. 54).

La triangolazione è stata articolata su tutti i quattro piani delineati da Denzin (1978, p. 304):

- triangolazione delle fonti dei dati (differenziazione dei punti di vista e dei soggetti coinvolti): sono stati intervistati sia i ragazzi, sia gli accompagnatori; inoltre, le osservazioni partecipanti hanno coinvolto anche i membri dell'équipe educativa, oltre ai ragazzi e agli accompagnatori; infine, l'analisi della documentazione ha permesso di raccogliere punti di vista ed esperienze anche di altri soggetti coinvolti in progetti simili, contribuendo alla ricostruzione della modalità di lavoro dell'associazione;
- triangolazione esploratrice (confronto tra diversi ricercatori): sia durante tutto il processo di elaborazione del disegno di ricerca, sia durante l'analisi dei dati, si è fatto affidamento su un confronto costante con altri ricercatori del centro di ricerca Cefeo, che hanno anche effettuato verifiche a campione degli esiti dell'analisi tematica;
- triangolazione della teoria (differenti prospettive sui medesimi dati): l'analisi della letteratura e le riflessioni teoriche esposte nei primi due capitoli del presente elaborato, sono radicati in autori/autrici e correnti anche molto diverse tra loro. Inoltre, a sostegno dell'analisi sono stati utilizzati come punti di riferimento due differenti framework (cfr. paragrafo 1.7);
- triangolazione metodologica (diverse tecniche di raccolta dati): sono state utilizzate le interviste, l'osservazione partecipante e l'analisi documentale, selezionate per la loro complementarità, sia rispetto ai punti di vista,

sia riguardo alle tipologie di informazioni: ciascuno permette di aggiungere un importante tassello che contribuisce in modo unico a comporre il quadro complessivo dell'esperienza indagata.

Un altro aspetto preso in considerazione per garantire la qualità della ricerca, a maggior ragione per via dell'approccio qualitativo scelto, riguarda la gestione della soggettività della ricercatrice:

La soggettività che all'inizio avevo preso come un'afflizione, qualcosa da sopportare perché non potevo sfuggirla, potrebbe al contrario essere considerata 'virtuosa'. La mia soggettività è la base per il racconto che sono in grado di elaborare, è una forza su cui posso costruire la mia comprensione. Mi rende la persona che sono e, come ricercatore, mi fornisce le prospettive e le intuizioni che configurano cosa faccio, dalla selezione degli argomenti a ciò che metto in evidenza nei miei scritti. Vista come virtuosa, la soggettività è qualcosa da capitalizzare anziché da esorcizzare (Peshkin, 2000, p. 6).

Legittimare la presenza del proprio sguardo soggettivo non equivale a de-responsabilizzarsi, ma al contrario significa prendere atto della propria soggettività per poterla esplicitare e tentare di averne un controllo, almeno parziale, e "sfruttare" la soggettività del proprio sguardo come strumento di agancio relazionale sul campo e come strumento interpretativo in fase di analisi, gestendo questo "strumento" nel modo più consapevole possibile.

È stato, pertanto, svolto un ingente lavoro di riflessione ed esplicitazione dei possibili *bias* che avrebbero potuto influenzare l'interpretazione dei dati; inoltre, si è cercato di gestire la relazione con i partecipanti nel modo più fruttuoso possibile.

La qualità della ricerca, infine, è stata garantita, oltre che dall'attenzione agli aspetti metodologici, anche dalla richiesta di parere al comitato di bioetica e dal rispetto di tutte le norme etiche.

1.6 Imprevisti nella raccolta dei dati

Se è normale, come afferma Sorzio (2005), che il disegno delle ricerche qualitative sia costantemente ridefinito in base ai vincoli che emergono man mano, la presente ricerca ha risentito molto dell'esigenza di riadattarsi continuamente al contesto e ai relativi imprevisti. I principali sono stati:

- lo svolgimento delle interviste camminate su strade trafficate invece che sui sentieri (una volta causa neve, un'altra causa tendinite e l'ultima per via della conformazione del tragitto);
- l'impossibilità di osservare i protagonisti della seconda unità di analisi in cammino: nel primo raggiungimento erano fermi per via della tendinite

del ragazzo, mentre il secondo raggiungimento è stato annullato a causa dell'interruzione anticipata del progetto;

- le interviste post esperienza non sono state svolte durante il “Post Cammino”, che in nessuna delle due unità di analisi ha potuto avere luogo, ma online e in ritardo per la prima unità di analisi (causa contagio dei partecipanti da Covid-19) e a casa loro per la seconda unità di analisi (a causa dell'interruzione anticipata del progetto).

I vari elementi che hanno modificato il disegno di ricerca man mano che questo si dispiegava hanno anche permesso di cogliere aspetti interessanti che diversamente non sarebbero emersi. Ad esempio, l'impossibilità di camminare nella prima unità di analisi ha mostrato come venivano vissuti e gestiti sia dal ragazzo che dall'accompagnatore la frustrazione e la noia; oppure, il fatto che le interviste camminate si siano svolte su strade asfaltate ha permesso di riflettere sul rapporto complesso tra ambiente selvatico e antropizzato.

1.7 Metodi di analisi dei dati

Il processo di analisi ha integrato i diversi dati raccolti tramite i tre principali metodi di raccolta:

1. l'analisi documentale è servita a costruire una cornice interpretativa di determinati fatti ed eventi che emergevano nel corso della ricerca, in quanto ha permesso di comprendere più a fondo il contesto, i presupposti del progetto e le aspettative sull'andamento del processo;
2. le note di campo risultanti dall'osservazione partecipante sono state utilizzate in diversi modi:
 - hanno contribuito alla costruzione della cornice interpretativa e alla comprensione del contesto;
 - sono state utilizzate, sotto forma di diario della ricercatrice, per esplicitare i vissuti e le impressioni che emergevano durante l'osservazione partecipante, in modo da monitorare la dimensione soggettiva e sfruttare il potenziale;
 - sono state analizzate attraverso un'analisi tematica di tipo induttivo (Charmaz, 2014; Linneberg, Korsgaard, 2019; Saldaña, 2009), per integrare e arricchire i contenuti emersi dalle interviste.
3. le trascrizioni delle interviste sono state analizzate tramite analisi tematica. Si è scelto un approccio misto deduttivo-induttivo (Graebner et al., 2012), definito anche come abduzione (Alvesson, Kärreman, 2007). Iniziare con la modalità deduttiva ha permesso di garantire struttura e coerenza con la teoria; l'esplorazione induttiva successiva ha poi consentito

di accogliere l'inaspettato che emerge dai dati (Linneberg, Korsgaard, 2019; Miles et al., 2013; Saldaña, 2009). La forza della modalità abduktiva risiede nella possibilità di mettere in dialogo i dati e la teoria attraverso un costante passaggio ciclico e ricorsivo dagli uni all'altra (Pierce, 1978), rimanendo fedeli ai dati e alle sorprese che possono emergere da essi, ma senza allontanarsi troppo dalle teorie di riferimento (Linneberg, Korsgaard, 2019). Si tratta di un lavoro di codifica flessibile e che permette di modulare la modalità di coding in base ai bisogni che emergono nel corso delle analisi (*ibid.*).

1.7.1 Framework di riferimento per l'analisi tematica

Come suggeriscono Linnerberg e Korsgaard, «il framework teorico può essere convertito in un framework di codifica [...]. In genere, i codici della codifica deduttiva sono concetti teorici o temi tratti dalla letteratura esistente» (Linneberg, Korsgaard, 2019, p. 264). Pertanto, le riflessioni di Bertolini sui “momenti del percorso rieducativo” (Bertolini, Caronia, 2015[1993]), approfondite nel capitolo 1, sono state schematizzate in un *codebook*, per poterle utilizzare come categorie utili a rilevare se e quali momenti del processo rieducativo emergessero dai vissuti espressi dai partecipanti. Come lo stesso Bertolini sottolinea, non si tratta di momenti che prevedono «una rigida distribuzione cronologica valida in tutti i casi. Di fatto questi momenti si intrecciano, si sovrappongono, scivolano l'uno sull'altro; in altre parole, più che di fasi si tratta di modalità, di stili di interazione che possono anche combinarsi tra loro» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 95). Nelle analisi, dunque, non era importante verificare che le diverse modalità rieducative emergessero in un determinato ordine, quanto invece rilevare se e quali modalità emergevano, e con quale forza e potenzialità di cambiamento venissero percepite dai partecipanti.

Per rendere il *codebook* più fedele possibile al framework teorico da cui è stato tratto, sono state utilizzate come definizioni dei codici le citazioni dirette dal testo di Bertolini e Caronia (2015[1993]) (cfr. tab. 4).

Tab. 4 - Codebook relativo al framework sui “momenti del processo rieducativo”, costruito sui concetti espressi da Bertolini (*ibid.*)

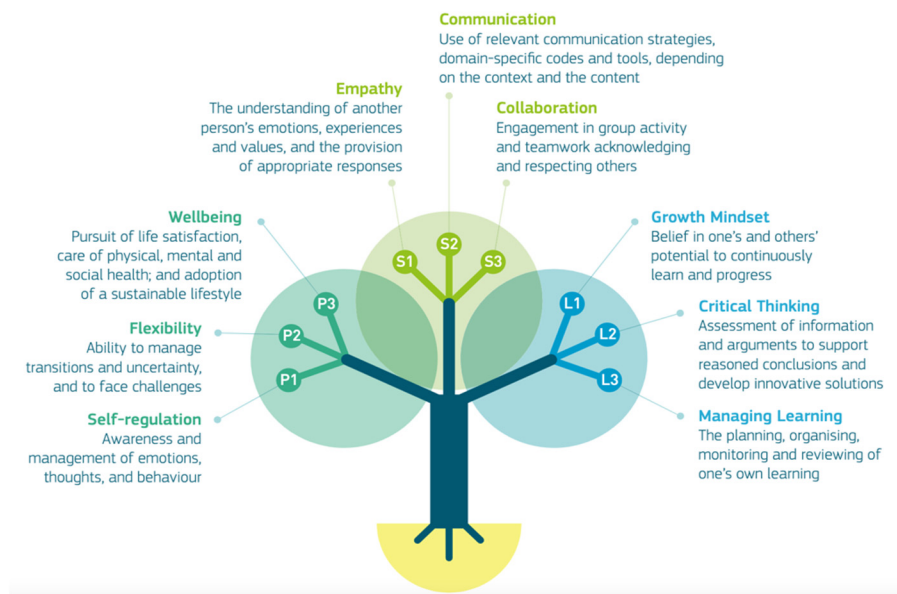
Sigla	Codice	Definizione (da: Bertolini, Caronia, 2015[1993])	Istruzioni di utilizzo
1CON	Conoscenza del ragazzo	«L'educatore deve riuscire a mettersi in qualche modo dal punto di vista del ragazzo, a guardare lui e il mondo con i suoi occhi per cogliere la sua particolare visione del mondo, la sua capacità di intenzionare, il suo modo più o meno alterato di rapportarsi alla realtà attuale e di proiettarsi nel futuro» (<i>ibid.</i> , p. 94).	Utilizzare tutte le volte in cui si fa riferimento al processo di conoscenza del ragazzo da parte dell'educatore, e in particolare di comprensione del suo punto di vista, e/o alla sensazione di sentirsi compreso da parte del ragazzo.
2DES	Destrutturazione e ristrutturazione	«Interventi rivolti principalmente alla dimensione psicofisica del ragazzo. Si tratta di azioni e di interazioni mirate essenzialmente al superamento di alcuni limiti oggettivi che impediscono al ragazzo di esercitare la sua capacità di intenzionare. Spesso si tratta di soddisfare alcuni bisogni di base o di sollecitare alcune capacità, di colmare le lacune sorte durante una storia di vita spesso segnata dall'indifferenza e dalla trascuratezza: al di sopra di una certa soglia le carenze materiali, affettive e intellettuali limitano o annullano del tutto l'efficacia di qualsiasi intervento educativo» (<i>ibid.</i> , p. 95).	Utilizzare tutte le volte in cui si fa riferimento alle azioni dell'educatore volte a supplire alle carenze “materiali, affettive e intellettuali” e/o alla ricezione da parte del ragazzo di queste azioni.
3DIL.bel	Dilatazione del campo di esperienza: educazione al bello	«Consiste nel far compiere al ragazzo un certo numero di esperienze centrate sul bello e capaci di favorire un vero e proprio senso estetico. [...] L'esperienza del bello come esperienza di una finalità senza scopo [...]. Un esercizio a pensare il mondo da un diverso punto di vista [...] Attraversare queste esperienze è un modo per acquistare consapevolezza che è possibile riscontrare 'del bello' un po' dovunque, anche nelle piccole realtà quotidiane» (<i>ibid.</i> , p. 135-136).	Utilizzare tutte le volte in cui si fa riferimento al desiderio/intenzionalità nell'educatore di mostrare la bellezza e/o alla scoperta da parte del ragazzo di questa bellezza attraverso le esperienze vissute durante l'avventura.

3DIL.dif	Dilatazione del campo di esperienza: educazione al difficile	«L'educatore dovrà progettare esperienze in cui il percorso per raggiungere lo scopo significativo per il ragazzo sia costellato di ostacoli e di prove da superare. [...] le difficoltà da superare seguendo questi schemi potranno essere rappresentate da ostacoli naturali (un percorso in montagna, un torrente da attraversare...), dalla necessità di costruire un qualche strumento indispensabile alla realizzazione di una certa attività [...]. Il ragazzo, stimolato dalla possibilità di divertirsi in un modo più sofisticato o anche solo dal desiderio di 'mettersi alla prova' avrà modo di imparare non solo a non arrendersi di fronte alla prima difficoltà ma anche di scoprire che, adattando il suo intervento ai vincoli che la realtà presenta, egli può contribuire in modo decisivo alla modificazione di quella stessa realtà» (<i>ibid.</i> , p. 146-147).	Utilizzare tutte le volte in cui si fa riferimento a sfide (da affrontare o affrontate o superate) poste dall'educatore (o dalla situazione contingente) e/o percepite dal ragazzo.
3DIL.alt	Dilatazione del campo di esperienza: esperienza dell'altro	«La genesi relazionale e situazionale della percezione di sé fa sì che essa non sia mai realmente definitiva, ma sempre sottoposta a cambiamenti che derivano da nuovi rapporti e da nuove situazioni. [...] Accendere e moltiplicare nuove relazioni con gli altri è necessario perché egli possa modificare il proprio punto di vista su di sé e sull'altro» (<i>ibid.</i> , p. 147-148).	Utilizzare tutte le volte in cui emerge che un incontro (anche con l'educatore, ma ancor meglio con altre figure) sembra portare il ragazzo a intuire nuove idee per interpretare se stesso (e il mondo). ²⁹

L'altra parte del *codebook*, invece, è stata costruita a partire dal framework europeo Life Comp (Sala et al., 2020), non per verificare l'efficacia del progetto nell'incrementare determinate *life skills* (che, seppur auspicabile, non rientra tra le finalità di questa indagine e non sarebbe possibile senza la rilevazione pre-esperienza), ma per comprendere quali aspetti legati alle competenze trasversali emergono come maggiormente salienti lungo i diversi momenti del processo. Per ragioni di spazio, non è possibile restituire qui l'intero *codebook*: ci si limita a riportare un'immagine di sintesi del framework europeo (cfr. fig. 3) (per trasformarlo in *codebook*, sono state aggiunte le istruzioni di utilizzo per ciascun sotto-codice).

²⁹ Non è stato inserito nel *codebook* il quarto momento del percorso rieducativo, «quello in cui il ragazzo, avendo avuto occasione per scoprirsi responsabile delle proprie scelte e per cogliere la necessità di dimensionare queste a quelle del gruppo sociale in cui vive, fa proprio questo modo di pensare se stesso nel-mondo-e-con-gli-altri. Potremmo chiamare tale momento appropriazione soggettiva di un nuovo punto di vista sul sé e sul mondo» (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 96-97). Si ritiene che sia un obiettivo raggiungibile solo a lungo termine e non nell'arco di un progetto come questo che – seppure intenso e intensivo – rimane un'esperienza limitata nel tempo e nelle potenzialità trasformative.

Fig. 3 - Sintesi del Framework Life Comp: immagine tratta da Sala et al., 2020, p. 9



1.7.1 L'analisi tematica induttiva: aprirsi all'inaspettato

L'analisi tematica con categorie create in modo induttivo ha costituito l'ultimo passaggio del processo di analisi e interpretazione dei dati. Se le categorie per l'analisi *top-down* sono state scelte sulla base della domanda di ricerca che aveva come focus specifico il processo del ragazzo (i momenti del suo percorso rieducativo e le sue competenze), le categorie *bottom-up* hanno allargato il focus ad altri aspetti, e in particolare a:

1. i vissuti e le rielaborazioni dei ragazzi protagonisti dell'esperienza, soprattutto dal punto di vista dell'evoluzione dell'idea di sé e della loro percezione di cambiamento;
2. lo stile educativo dell'accompagnatore; i riferimenti teorici utilizzati per le riflessioni su questo aspetto sono: Tramma (2018) (in particolare i «fantasmi che aleggiano sulla relazione educativa» (*ibid.*, p. 129-130) di Enriquez (1980)), Bertin, Contini (2004);
3. un «nuovo» dispositivo metodologico che può caratterizzare i progetti di educazione avventura di lunga durata: la quotidianità all'interno

dell'esperienza straordinaria (emerso nella seconda unità di analisi); il riferimento usato per questo aspetto è: Emiliani, Melotti (2007)³⁰.

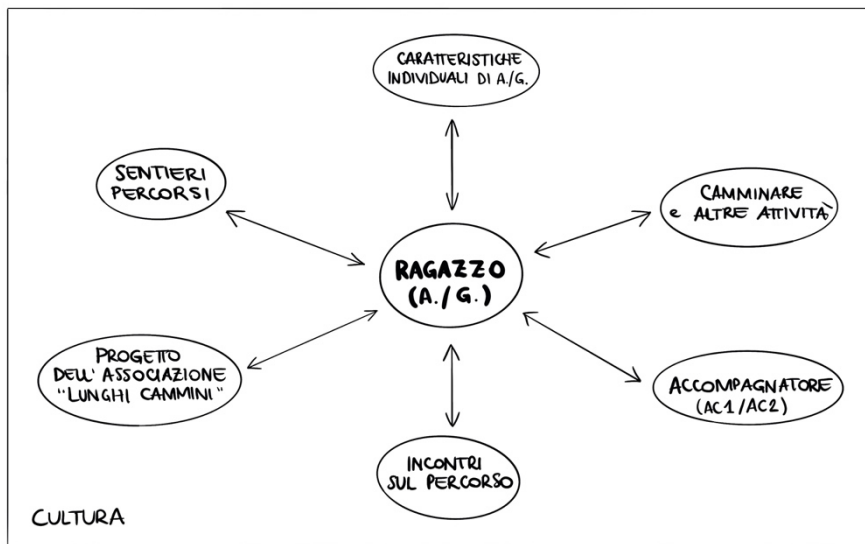
2. Informazioni di contesto: una “danza di parti interagenti”

Date le caratteristiche dei progetti di Educazione Avventura, che vedono numerosi fattori influenzarsi reciprocamente durante il processo in una «danza di parti interagenti» (Bateson, 1984, p. 27), si ritiene utile delineare le caratteristiche di ognuno di questi elementi nel contesto specifico del sistema cammino di ciascuna delle due unità di analisi. Si utilizza schema di Neill (2008, p. 43), già menzionato alla fine del capitolo 3, che mette in evidenza i diversi elementi del sistema e permette di visualizzare i differenti aspetti che influiscono sul processo, al fine di riflettere sui singoli elementi del sistema cammino di ciascuna unità di analisi per poterne cogliere le interazioni vicendevoli e gli effetti sul ragazzo protagonista dell'esperienza.

Al fine di sintetizzare e rendere visibili quanti e quali elementi influiscono sul processo dei partecipanti, lo schema di Neill (2008, p. 43) è stato adattato allo specifico contesto di ricerca (cfr. fig. 4). Nella tab. 5, invece, si analizzano le caratteristiche di ciascun elemento.

³⁰ «Le abitudini sono organizzatori affettivo-comportamentali che strutturano l'esperienza, personale e di gruppo, nella vita di tutti i giorni che per loro tramite viene percepita stabile, regolata e dotata di continuità. [...] Se le abitudini assicurano il senso di continuità e stabilità all'esperienza soggettiva e di gruppo, ne consegue che sono collegate al senso di Sé che lo stesso Erikson definisce come sameness, ovvero un sentimento di continuità che riguarda il Sé, e questa continuità si esprime anche nelle abitudini» (Emiliani & Melotti, 2007, pp. 319-320). Essendo la costruzione dell'identità il compito fondamentale dell'età adolescenziale, come spiegato nel capitolo 1, questa lettura del significato che può ricoprire l'abitudine può essere interessante dal punto di vista dell'interpretazione del valore della quotidianità all'interno della proposta educativa, anche e soprattutto con questa fascia d'età.

Fig. 4 - Schema tratto da Neill (2008, p. 43) adattato al contesto dell'esperienza di cammino di Andrea e Giacomo (disegno di M. Noharet).



Tab. 5 - Caratteristiche degli elementi del sistema cammino delle due unità di analisi

Prima unità di analisi: il cammino di Andrea e AC1	Seconda unità di analisi: il cammino di Giacomo e AC2
<p>Caratteristiche individuali del ragazzo Andrea ha 17 anni e vive in una grande città del Nord Italia. È stato adottato dalla Russia quando aveva 5 anni circa. Gli equilibri con la famiglia adottiva non sono sempre semplici. Nell'infanzia non esprime in modo manifesto il suo disagio, mentre in età adolescenziale inizia a mostrare alcuni comportamenti problematici, che culminano in furti e oltraggio a pubblico ufficiale, oltre che nell'abbandono scolastico (ha interrotto la frequenza della scuola, nonostante gli manchi solo un anno al diploma). È la parrocchia, in particolare nelle figure del parroco e di un'educatrice, a segnalare la sua situazione all'associazione Lunghi Cammini. Andrea, infatti, dice di voler cambiare compagnie e "mettere la testa a posto", ma, nonostante le intenzioni, sembra continuare a ricadere negli stessi comportamenti disfunzionali per sé e per gli altri. Anche i genitori sono preoccupati e non trovano il modo per aiutarlo,</p>	<p>Caratteristiche individuali del ragazzo Giacomo ha compiuto 18 anni poco prima della partenza per il cammino. È stato adottato a circa 5 anni dalla Bulgaria ed è cresciuto in una città medio-grande del nord Italia. Sin da bambino ha espresso disagio emotivo e relazionale manifestandolo attraverso il comportamento; da adolescente, le sue emozioni forti sono talvolta diventate aggressive verso le altre persone. Il tribunale da alcuni anni ha stabilito che Giacomo debba risiedere in comunità minore a causa di episodi di aggressività e violenza nei confronti dei suoi familiari. Ha cambiato diverse comunità per minori; attualmente è seguito dagli operatori della comunità e dai servizi sociali, che stanno faticando a trovare progetti da proporgli che risultino efficaci. Ha interrotto la frequenza scolastica e passa la maggior parte delle giornate chiuso in comunità seduto sul divano. Ha una diagnosi di disturbo</p>

rischiando invece spesso di perpetrare dinamiche controproducenti. La situazione è seguita anche dai servizi sociali, siccome Andrea ha ricevuto alcune denunce per i reati commessi.

Dal punto di vista fisico, il fatto che sia un ragazzo sportivo e allenato agli sforzi fisici ha fatto sì che Andrea non incontrasse ostacoli corporei che gli impedissero di portare a compimento le attività concrete richieste dal progetto. Anzi, percepire il proprio corpo forte e prestante nell'affrontare una sfida come questa ha contribuito a favorire in lui lo sviluppo (o il consolidamento) di un'immagine di sé positiva, da questo punto di vista. Il concetto di sé, profondamente legato alle sue esperienze passate, ha influito in alcuni momenti sul tono dell'umore e sulla regolazione emotiva: nello specifico, durante il progetto sono riemersi vissuti anche traumatici legati all'infanzia, oltre che paure per il futuro, che hanno inciso sullo stato emotivo.

dell'apprendimento e una di disturbo della personalità, e assume psicofarmaci quotidianamente. È seguito da una psichiatra e da uno psicoterapeuta. Il cammino per lui fa parte del percorso di messa alla prova giudiziaria.

Dal punto di vista fisico, Giacomo ha incontrato numerosi ostacoli dovuti ad un corpo fuori allenamento, abituato a essere sedentario e a non svolgere attività motoria. In particolare, il numero incredibile di vesciche e la tendinite che gli ha impedito di camminare per quasi una settimana hanno generato diverse conseguenze sull'andamento dell'esperienza, sull'umore di Giacomo e sull'idea di sé, specie nella prima parte del cammino. Successivamente, Giacomo ha giovato della sensazione fisica di un corpo finalmente prestante.

La sua idea di sé risulta profondamente condizionata dalle esperienze precedenti e influisce spesso sulla sua regolazione emotiva: oltre ad essere riemersi vissuti traumatici legati all'infanzia e paure per il futuro, anche nel corso del progetto il suo funzionamento psichico ha reso instabile il suo concetto di sé, spingendolo a ricercare continuamente conferme alle persone attorno a lui.

Accompagnatore 1

Per AC1, che ha poco più di 50 anni, è la prima esperienza come accompagnatore. Ama camminare: ogni anno da decenni compie pellegrinaggi o *trekking* della durata di diverse settimane, ma ha sempre camminato in solitaria o in compagnia del suo cane. Anche in questa occasione ha scelto di portare con sé la sua cagnolina. Il suo background formativo è nell'ambito della geografia, della storia e della musica, mentre dal punto di vista professionale ha avuto esperienze anche molto diverse tra loro (ad esempio, è stato cuoco, muratore, agricoltore...) e attualmente lavora come musicista. In passato ha avuto qualche esperienza come volontario all'interno dell'ambiente parrocchiale, e come insegnante di musica nel contesto scolastico. Alcuni anni fa ha conosciuto la realtà dei lunghi cammini educativi, incontrando – durante un suo pellegrinaggio in solitaria sul Cammino di Santiago – una coppia accompagnatore-ragazzo dal Belgio; quando ha saputo che l'associazione Lunghi Cammini stava portando in Italia la proposta del lungo cammino educativo, si è candidato come accompagnatore.

Accompagnatore 2

AC2 ha quasi 40 anni e la sua formazione è nell'ambito della comunicazione, mentre il suo background lavorativo è soprattutto nell'organizzazione di eventi musicali, ma ha avuto esperienze anche in altri ambiti (ad esempio, ha lavorato anche come cuoco su imbarcazioni turistiche). Ha sempre amato viaggiare: ha girato il mondo muovendosi soprattutto a piedi o in bicicletta. È stato uno dei primi accompagnatori dell'associazione Lunghi Cammini: AC2 ha già ricoperto il ruolo di accompagnatore in altri tre cammini prima di questo. Tuttavia, è la prima volta che il progetto prevede tre mesi di cammino (anche se poi non verranno portati a termine): le esperienze precedenti erano della durata di un mese. È entusiasta di svolgere questo ruolo, perché, come lui stesso afferma in diverse interviste, questo lavoro tira fuori la parte migliore di lui; non vede l'ora di stare in cammino per ben tre mesi (anche se è consapevole che i piani possono cambiare, in base alle esigenze del ragazzo... come infatti è accaduto).

Si rilevano i principali punti di forza di AC2 in particolare nell'aver fatto tesoro e imparato dalle esperienze di cammino precedenti, e

I punti di forza di AC1 come accompagnatore riguardano principalmente la stima nei confronti del ragazzo e la fiducia rispetto al suo percorso e alle sue potenzialità: questa è stata una ventata d'aria fresca nella storia relazionale di Andrea, specie rispetto alle relazioni con le figure di riferimento adulte. Infatti, come emerge dalle parole di Andrea, AC1 è diventato per lui un punto di riferimento importante, a cui affidarsi e con cui confidarsi, oltre che oggetto di stima e di affetto. Inoltre, le numerose e diversificate esperienze che AC1 ha fatto vivere ad Andrea, specie nell'ultima parte del cammino, hanno svolto un ruolo importante nella dilatazione del campo d'esperienza, permettendo ad Andrea di ampliare lo sguardo rispetto ai tanti possibili e diversi modi di significare il mondo.

Équipe di cammino

Membri interni all'associazione: responsabile di cammino; presidente dell'associazione; psicologo psicoterapeuta; un volontario dell'associazione che ha ricoperto in passato anche il ruolo di accompagnatore; una giovane volontaria che ha messo in contatto la parrocchia con l'associazione.

Membri legati alla vita del ragazzo: il parroco, che per Andrea è un'importante punto di riferimento; l'assistente sociale che segue il caso.

Anche a causa della contemporaneità delle due esperienze, l'associazione ha deciso di suddividere l'incarico delle telefonate quotidiane ai camminatori – che solitamente è in capo al responsabile di cammino – tra più membri.

Si sono alternati nelle telefonate:

- il responsabile di cammino;
- un volontario dell'associazione, con precedenti esperienze di accompagnatore.

nell'essere stato in grado di mettersi in discussione. Grazie a questi elementi, infatti, AC2 è riuscito ad accompagnare Giacomo in un cammino che, secondo l'équipe, viste le difficoltà del ragazzo, sarebbe potuto terminare anche dopo pochi giorni: invece, è durato sei settimane, proprio per la capacità dell'accompagnatore di mettersi in discussione, ascoltare i consigli dell'équipe, non mollare anche di fronte ad atteggiamenti oppositivi e provocatori particolarmente importanti di Giacomo, continuare a cercare di capire come stargli accanto ed essergli di supporto.

Équipe di cammino

Membri interni all'associazione: responsabile di cammino; presidente dell'associazione; psicologo psicoterapeuta; un volontario dell'associazione che ha ricoperto in passato anche il ruolo di accompagnatore; una giovane volontaria.

Membri legati alla vita del ragazzo: un'educatrice della comunità per minori in cui risiede Giacomo e l'assistente sociale che segue il caso.

Anche a causa della contemporaneità delle due esperienze, l'associazione ha deciso di suddividere l'incarico delle telefonate quotidiane ai camminatori – che solitamente è in capo al responsabile di cammino – tra più membri.

Si sono alternati nelle telefonate:

- il responsabile di cammino;
- un volontario dell'associazione, con esperienze come accompagnatore;
- una giovane volontaria.

Progetto

Il progetto è il medesimo e presenta gli stessi presupposti, finalità, metodologie (cfr. capitolo 3).

Attività che hanno caratterizzato il percorso

Le attività previste dal progetto riguardano – oltre al camminare ogni giorno per raggiungere una nuova tappa – anche il procurarsi cibo rispettando un budget, prendersi cura di sé e delle proprie cose (ad esempio, lavando ogni giorno i propri abiti), e altre piccole grandi attività riguardo alla gestione della quotidianità in cammino.

Attività che hanno caratterizzato il percorso

L'attività principale – il camminare – ha comportato diverse difficoltà soprattutto all'inizio del progetto, a causa del corpo non allenato di Giacomo. Superate le difficoltà fisiche, il camminare è stata un'attività apprezzata e ricercata da lui.

Sono, invece, risultate maggiormente difficili le altre attività quotidiane, come fare il bucato, fare da mangiare ecc.: per

In questo cammino sono state aggiunte numerose attività dall'accompagnatore, soprattutto nell'ultima parte del percorso: incontri con amici di AC1, interventi nelle scuole per raccontare l'esperienza, conoscenza con gruppi parrocchiali... Queste attività aggiuntive hanno avuto il pregio di ampliare il campo d'esperienza, ma dall'altro lato hanno rischiato di riempire "troppo" e non lasciare spazio a quei vuoti necessari all'espressione emotiva e all'elaborazione dell'esperienza, specie durante il periodo conclusivo.

Incontri sul percorso

Dalle parole di Andrea emerge come alcuni discorsi fatti da persone incontrate siano stati particolarmente significativi e lo abbiano colpito tanto da rimanergli impressi. L'altro aspetto significativo da segnalare rispetto a questo riguarda il fatto che Andrea abbia esplicitato durante le interviste che temeva di essere giudicato e invece è stato sempre accolto. La sfida per Andrea sarà di riuscire a fare tesoro di queste esperienze positive di incontri e interazioni e metterle in dialogo con il suo contesto quotidiano.

Giacomo a un certo punto è diventato "troppo" dover sia camminare per decine di chilometri, sia occuparsi di gestire i compiti della quotidianità. Infatti, è stato proprio questo, insieme alla stanchezza psicologica, uno degli elementi che lo hanno mandato in tilt e che hanno portato alla conclusione anticipata del percorso.

Incontri sul percorso

Da una parte, gli incontri si sono rivelati stimolanti e interessanti per Giacomo, e una boccata d'aria fresca per AC2 (in quanto permettevano di uscire temporaneamente dalla complessa diade relazionale); dall'altra parte, tuttavia, spesso gli incontri hanno generato senso di inadeguatezza in Giacomo, sia perché non sempre riusciva a partecipare attivamente alle conversazioni con le persone incontrate, sia perché questo innescava in lui dinamiche di gelosia nei confronti di AC2.

Cultura del contesto di appartenenza

Andrea fa a volte riferimento alla paura di essere giudicato dagli altri, mentre Giacomo esplicita più volte di aver subito discriminazioni. Entrambi i ragazzi presentano, infatti, una combinazione notevole di condizioni personali e aspetti della loro identità o della loro storia passibili di marginalizzazione, discriminazione e/o esclusione sociale: origine etnica (Russia e Bulgaria), storia di adozione, devianza (entrambi hanno commesso reati: Giacomo è in messa alla prova, Andrea sta aspettando il processo), orientamento affettivo-sessuale non eterosessuale (di uno di loro), problemi di salute mentale (di Giacomo).

Questi fattori non agiscono esclusivamente a livello individuale, ma sono vere e proprie discriminazioni sistemiche, che possono creare difficoltà nello sviluppo di un'idea di sé positiva e nella percezione di sentirsi accettati dalle altre persone: per contestualizzare e comprendere questi vissuti, risultano importanti le lenti interpretative sulla devianza derivanti dall'interazionismo simbolico, quelle legate alla marginalizzazione sociale e quelle intersezionali, che mettono in relazione i diversi livelli di oppressione e discriminazione (cfr. capitolo 1).

Sentieri percorsi

A causa della pandemia da Covid-19 non è stato possibile effettuare il cammino all'estero. Il cammino di Andrea e AC1 ha seguito alcuni tratti di quattro diversi percorsi conosciuti ("Di qui Passò Francesco", "Con le Ali Ai Piedi", "Via Francigena del Sud", "Cammino di don Tonino"), per un totale di circa 1000 km. Si riporta di seguito una rappresentazione grafica che sintetizza il cammino percorso da Andrea e AC1, e i momenti e le modalità di rilevazione (cfr. fig. 5).

Sentieri percorsi

A causa della pandemia da Covid-19 non è stato possibile effettuare il cammino all'estero. Il cammino di Giacomo e AC2 è avvenuto lungo la Via Francigena. Avrebbero dovuto percorrerla da Aosta a S. Maria di Leuca, ma il cammino si è invece interrotto in anticipo vicino a Viterbo. Pertanto, i due hanno percorso circa 900 km. Si riporta di seguito la rappresentazione grafica che sintetizza il cammino percorso da Giacomo e AC2, e i momenti e le modalità di monitoraggio effettuate (cfr. fig. 6).

Fig. 5 - Tragitto della prima unità di analisi e momenti/metodi di rilevazione



Fig. 6 - Tragitto della seconda unità di analisi e momenti/metodi di rilevazione



3. Risultati

Nei prossimi paragrafi viene esposta una sintesi degli esiti della ricerca (anticipati nella fig. 7, che racchiude l'intero impianto di rilevazione): si riportano prima i risultati ottenuti attraverso analisi deduttiva (cfr. paragrafo 3.1), poi quelli emersi dall'analisi induttiva (cfr. paragrafo 3.2). Siccome i dati sono stati raccolti con metodi differenti, si utilizzano alcuni simboli per renderne visibile l'origine.

Significati delle sigle e dei simboli utilizzati nel corso dell'esposizione dei dati:

1UA = prima unità di analisi


2UA = seconda unità di analisi

AC1 = accompagnatore della prima unità di analisi


AC2 = accompagnatore della seconda unità di analisi


Andrea = nome di fantasia del ragazzo della prima unità di analisi

Giacomo = nome di fantasia del ragazzo della seconda unità di analisi

 = dati raccolti attraverso le interviste

 = dati raccolti durante l'osservazione partecipante in cammino

 = dati raccolti durante l'osservazione delle riunioni di équipe

 = riflessioni e interpretazioni della ricercatrice

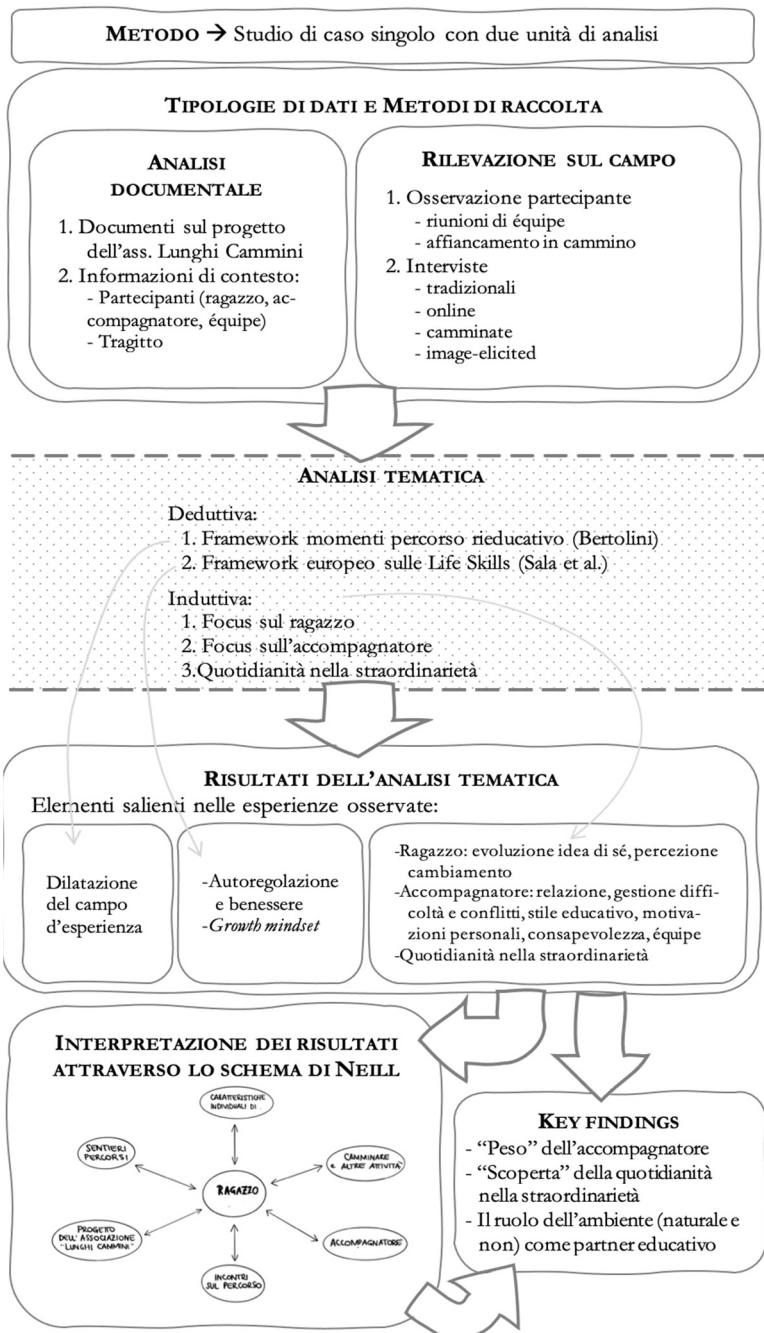
int.pre = intervista pre-esperienza

int.camm = intervista camminata

int.post.image = intervista post-esperienza *image-elicited*

int.follow-up = intervista di follow-up

Fig. 7 - Sintesi grafica dell'impianto di ricerca e dei principali risultati



3.1 Risultati dell'analisi deduttiva

Per ragioni di spazio, ci si limita, in questa sede, ad approfondire gli aspetti emersi come salienti alla luce delle analisi effettuate attraverso i framework per l'analisi deduttiva (momenti del percorso rieducativo e *life skills*). Per essere considerati elementi salienti, i temi dovevano soddisfare i seguenti criteri:

- la presenza all'interno delle interviste e delle note di campo raccolte durante l'osservazione partecipante;
- una frequenza di comparsa nelle interviste e nelle note di campo sufficientemente alta (almeno una decina volte nell'intera unità di analisi);
- la rilevanza all'interno dell'esperienza, dal punto di vista di chi l'ha vissuta (ossia, se il tema è stato esplicitamente o implicitamente narrato dai partecipanti come particolarmente presente o importante).


3.1.1 Risultati salienti dal framework tratto dai "momenti del percorso rieducativo"

Dalla tab. 6 è possibile evincere quali aree del framework sui momenti del percorso rieducativo sono risultate salienti in ciascuna UA. Di seguito, si riportano i principali esiti e riflessioni relativi ai codici ritenuti salienti.

Tab. 6 - Framework tratto dai "momenti del percorso rieducativo": temi salienti

1CON - Conoscenza del ragazzo	Saliente nella 2UA
2DES - Destrutturazione e ristrutturazione	Saliente nella 2UA
3DIL.bel - Dilatazione del campo di esperienza: educazione al bello	Saliente in entrambe le UA
3DIL.dif - Dilatazione del campo di esperienza: educazione al difficile	Saliente in entrambe le UA³¹
3DIL.alt - Dilatazione del campo di esperienza: esperienze dell'altro	Non saliente

Conoscenza del ragazzo (1CON)

Nella 1UA, la conoscenza del ragazzo non è stata considerata come tema saliente, anche se ci sono alcuni aspetti interessanti da segnalare. Dalle interviste , infatti, è emerso come nella prima parte del percorso

³¹ Per quanto riguarda l'educazione al difficile, occorre segnalare che, pur risultando saliente in entrambe le unità di analisi, nella 1UA sussistono alcune questioni controverse, che verranno analizzate di seguito.

l'accompagnatore ritenesse che si fosse sin da subito creata un'ottima sintonia con il ragazzo, e dal canto suo Andrea affermasse di sentirsi ascoltato e capito da AC1; verso la fine del cammino, invece, l'accompagnatore manifesta alcuni dubbi sul fatto di essere realmente riuscito a comprendere Andrea in profondità e questo è confermato anche dalle note di campo derivanti dall'osservazione partecipante 🧐. In ogni caso, il rapporto di fiducia e di stima reciproca che si è creato tra ragazzo e accompagnatore è stato uno dei principali esiti positivi di questo percorso.

Nella 2UA, invece, è stata un'enorme sfida per l'accompagnatore riuscire a comprendere Giacomo. Una enorme difficoltà relazionale e comunicativa è emersa sin dai primi giorni di cammino, come testimoniato dalle riunioni di équipe 👥: c'erano continui screzi e incomprensioni. Giacomo appariva molto sulla difensiva e sembrava voler mettere continuamente alla prova l'accompagnatore, che si trovava spiazzato dalle reazioni e dai comportamenti del ragazzo. 🌪️ 👥 🧐. Questa grossa difficoltà a capirsi, a comunicare efficacemente e a relazionarsi positivamente è stata lentamente superata grazie ad un grosso lavoro che l'accompagnatore ha dovuto fare su di sé, aiutato e supportato dai consigli dell'équipe: è stato essenziale che AC2 sia riuscito a tollerare le crisi di Giacomo, a non prendere i suoi insulti sul personale, a trovare strategie efficaci per calmarlo nei momenti di difficoltà.

Ciò che risulta interessante sottolineare del percorso di AC2 e Giacomo in merito alla conoscenza del ragazzo, pertanto, è il livello di profondità che AC2 ha raggiunto dal punto di vista della comprensione delle caratteristiche di funzionamento e dei bisogni di Giacomo, oltre che la costanza e la tenacia che l'accompagnatore ha dimostrato non arrendendosi di fronte all'espressione disfunzionale da parte del ragazzo delle proprie problematiche, ma continuando a cercare di capirlo e supportarlo. AC2 è stato aiutato dall'équipe nella conoscenza e comprensione di alcuni elementi del funzionamento psichico di Giacomo, ma è stato lui che giorno per giorno sul campo ha dovuto trovare e rimodulare costantemente varie strategie per rispondere in modo adeguato alle necessità peculiari di Giacomo.

Anche dalle interviste all'accompagnatore, si evince chiaramente il grosso sforzo che ha messo in atto per cercare di comprendere il ragazzo, le sue caratteristiche, i suoi bisogni, le sue modalità relazionali; è stato in ascolto della sua storia e dei suoi vissuti e ha cercato di capire il suo punto di vista 🗣️:

Questa sua voglia di cercare lo scontro giornaliero [...] in cui lui cercava uno scontro quasi come una... richiesta di... attenzione, di affetto, di... non so, lo sto

ancora capendo, che all'inizio insomma sono spiazzanti, poi piano piano te le aspetti e quindi cerchi di gestirle con lui (AC2, int.cam.).

Una cosa che all'inizio mi ha spaventato tanto è la facilità con cui lui passava da uno stato di entusiasmo a uno stato di rabbia, e poi depressione e poi ancora felicità... E soprattutto la sua faccia... nel momento in cui aveva una crisi di rabbia era... [...] una faccia vuota, cioè non riuscivi a trovare un appiglio. E... e piano piano sono riuscito anche a interpretare, a capire prima i suoi... i suoi stati d'animo, proprio dal... dall'espressione, perché lui aveva delle espressioni particolari che si ripetevano sempre prima di... scoppiare, prima di essere felice [...] C'è stato anche tanto stupore e questa è una delle espressioni che preferisco... quando si stupiva per la bellezza intorno, per le piccole cose che imparava... Poi c'è sicuramente la rabbia, che mi fa ripensare ai suoi momenti un po' più cupi. E sicuramente la cosa più bella era il sorriso perché quando vedevi un sorriso allora capivi che lui si era sciolto (AC2, int.post.image).

È stato molto complicato trovare la chiave... tutte le serrature hanno una chiave secondo me, bisogna solo trovare quella giusta. Sapevo di dover trovare sempre la giusta chiave [...] la chiave anche per capire i suoi atteggiamenti (AC2, int.post.image).

Questo grosso e profondo lavoro di conoscenza finalizzato alla comprensione del ragazzo è stato anche improntato a trovare strategie per gestire al meglio la relazione con lui: ad esempio, trovare le modalità per spiegargli ciò che non capiva, oppure abbracciarlo o mettere la musica per calmarlo 🗣️:

Spesso le cose non le comprendeva, quindi dovevi fare un giro molto, molto più lungo per fargli capire qualcosa. [...] Mi viene in mente per esempio il discorso che abbracciandolo lui si placava, perché il padre lo abbracciava solo quando doveva calmarlo dalla rabbia... (AC2., int.post.image).

La musica ha avuto un ruolo fondamentale, era uno dei pochi calmanti... che non fossero delle medicine, per Giacomo (AC2, int.post.image).

È stato molto interessante osservare 🤝👥 come nonostante le numerose e intense difficoltà che si sono presentate lungo il percorso (furti, minacce tali da far chiamare i carabinieri, assunzione di sostanze stupefacenti...³²), AC2 non abbia mai smesso di vedere anche la crescita e i

³² Si descrivono brevemente i tre principali episodi qui accennati in cui c'è stata una grossa trasgressione alle regole del cammino e forti crisi nel ragazzo:

-Un furto di circa una ventina di euro in monete dalla casa in cui alloggiavano (questo è avvenuto nei giorni in cui ero in affiancamento);

-Un momento di cedimento rispetto al fumo di cannabis: in un breve momento di riposo dell'accompagnatore dopo la giornata di cammino, Giacomo ha trovato un gruppo di ragazzi che fumavano erba e si è unito a loro;

miglioramenti del ragazzo, e di aver fiducia e motivazione per poter andare avanti. Ad esempio, un paio d'ore prima dell'intervista camminata, Giacomo è stato scoperto nel piccolo furto di denaro dalla casa in cui avevamo dormito e, nel tentativo di negare il fatto, ha fatto una scenata arrivando a minacciare di ingerire un intero flacone di psicofarmaci³³. Queste sono le parole di AC2 poche ore dopo il fatto ■■:

Oggi, oltre ad aver trasgredito le regole basilari del cammino, ha anche reagito in modo minaccioso, per me e per se stesso, in quanto si voleva fare del male e voleva farlo a me [...] è un quadro molto negativo, nel senso che è un ragazzo molto difficile, però in tutto questo io vedo tanti passi avanti (AC2, int.cam.).

Dalle interviste a Giacomo, si evince come questa fiducia, pazienza e accoglienza di AC2 nei suoi confronti, sia stata fruttuosa, facendo sentire al ragazzo di potersi fidare e affezionare all'accompagnatore ■■:

Io faccio molta difficoltà soprattutto con gli uomini a trovare una... come si può dire? Sentirsi bene, trovare una... la fiducia [...] Dopo ho visto, mi sono messo un attimo lì a pensare: AC2 è un tenerone, [...] una persona d'oro, ma d'oro. Quindi ho iniziato... a provare a dargli fiducia (Giacomo, int.cam.).

Quando si litiga, dopo ti viene lì e ti abbraccia. Un gigantone così che ti abbraccia, per me... è un gesto che dopo mi fa stare veramente tanto bene. E anche che mi dia fiducia anche lui no? [...] è la prima persona che mi fa domande che nessuno mi ha fatto a me. [...] Mi sono affezionato tantissimo a lui (Giacomo, int.cam.).

Destrutturazione e ristrutturazione (2DES)

Nella 1UA questo elemento non è stato considerato saliente, ma si riporta qualche riflessione interessante in merito: ■■ sembra che AC1 sia riuscito a “riempire” Andrea di grande affetto e stima, divenendo un importante punto di riferimento e colmando alcune carenze soprattutto affettive. Tuttavia, ■■ si riflette anche sui rischi che possono derivare dall’“eccesso” di cura e di accoglienza incondizionata di AC1 rispetto ad Andrea: l'accompagnatore, infatti, sembra talvolta finire per negare che gli atti devianti di Andrea siano effettivamente problematici, e giustificarli affermando frasi del tipo ■■: «le ho rubate pure io le caramelle al supermercato. E io gliel'ho detto: guarda cioè queste cose le abbiamo fatte tutti,

-Uno degli ultimi giorni prima dell'interruzione anticipata del progetto, mentre camminavano, Giacomo si arrabbia moltissimo con AC2 a causa di un'incomprensione e inizia a minacciare l'accompagnatore di picchiarlo: AC2 decide di chiamare i carabinieri non perché si senta realmente in pericolo, ma per tentare di placare il ragazzo e dargli un'idea chiara del limite da non oltrepassare.

³³ L'assunzione degli psicofarmaci, nonostante fosse supervisionata dall'accompagnatore, era in carico al ragazzo, da poco divenuto maggiorenne.

cioè non per questo è normale. Però perché le ho fatte? [...] è un modo di sentirsi al centro dell'attenzione, la bravata... perché magari hai un desiderio...» (AC1, int.post.image): 🍄 questo atteggiamento può risultare rischioso, se l'educatore si limita a questo e non guida ad individuare il senso del limite e di realtà, e diviene inefficace nell'accompagnare il ragazzo all'assunzione di responsabilità rispetto agli atti commessi, che è una fase fondamentale perché Andrea possa mettere in atto la propria autonomia soggettiva nel decostruire la sua vecchia visione del mondo e costruirne una nuova più adulta.

Allo stesso modo, dall'osservazione partecipante 🧐 emergono anche diversi aspetti legati alla cura materiale di AC1 nei confronti di Andrea: ad esempio, nei giorni di affiancamento nel cammino, si osserva che è sempre l'accompagnatore a fare la spesa, a preoccuparsi del tragitto, a trovare soluzioni ai problemi e alle contingenze della quotidianità... Relativamente a questi ultimi aspetti, 🍄 si segnala un altro possibile rischio: se da un lato la cura materiale contribuisce indubbiamente a colmare determinate lacune che caratterizzano la storia di Andrea, può anche rischiare di disincentivare la responsabilizzazione, l'autonomia e l'acquisizione di competenze importanti da parte del ragazzo. Si tratta indubbiamente di un equilibrio complesso da trovare.

Per quanto riguarda, invece, la 2UA, lo step della destrutturazione e ristrutturazione è chiaramente individuabile 🧐👥 in diverse azioni dell'accompagnatore, che sembra cercare di prendersi cura del ragazzo e di colmare le sue lacune e mancanze sia dal punto di vista fisico/materiale, sia dal punto di vista affettivo, sia dal punto di vista cognitivo/intellettuale 🍄.

Per quanto riguarda la cura fisica e materiale, sono chiare in proposito le parole dell'accompagnatore 🗣️: «lui non aveva proprio idea di cosa vuol dire vivere» (AC2, accompagn., int.post.image). Infatti, 🧐👥 il grosso lavoro soprattutto delle prime settimane di cammino ha riguardato le autonomie per la vita quotidiana: da come preparare lo zaino, a cosa è più opportuno mangiare per stare in salute, a fare i conti per riuscire a stare dentro al budget, a insegnare a non sprecare l'acqua calda o non buttare i mozziconi per terra, a fornire basilari informazioni che permettano di comprendere il mondo attorno a sé... e anche fare la spesa, fare da mangiare, fare il letto, lavarsi, lavare i propri indumenti (ecc.). Questo compito è stato svolto da AC2 in modo consapevole e intenzionale, come si evince sia dall'intervista durante il cammino, sia in quella post 🗣️:

Mi sono concentrato molto sul cercare di fargli capire quali sono le regole del buon vivere, le regole del cammino, e... e anche come ogni giorno affrontare la

routine, perché ci sono delle cose che ogni giorno bisogna fare... (AC2, int.camm.).

Col tempo ha capito come organizzare questa casa [zaino], certo... anche nel suo piccolo la sua casa era sempre una confusione totale. Faceva molta fatica anche a trovare gli scomparti giusti dove mettere le cose, e ritrovarli velocemente (AC2, accompagn., int.post.image).

È particolarmente interessante notare come anche dal punto di vista del ragazzo questo sia stato un passaggio importante: nell'intervista camminata ne parla come qualcosa di difficile a cui non è abituato, mentre qualche settimana dopo la fine del cammino fa riferimento a questi aspetti come a importanti apprendimenti che lo hanno reso più autonomo 🗨️.

Ho avuto grande difficoltà, grandissima [...] io sono abituato a svegliarmi alla mattina quando voglio, guardarmi la tv, e ritrovarmi il pranzo davanti alla mia faccia, mangiare e fare quel cavolo che vuoi. Quindi... per me è tutta una cosa nuova no? (Giacomo, int.camm.).

Ho imparato a essere più autonomo [...] Adesso... mi faccio il letto da solo, adesso mi faccio tutta la mia routine (Giacomo, int.follow-up).

La cura affettiva, invece, si è concretizzata in due linee di intervento (osservate durante le riunioni di équipe 👥, ma ancor più chiaramente durante l'affiancamento in cammino 🤝). Da un lato, infatti, vi è stata l'accoglienza della modalità di Giacomo di esprimere le proprie emozioni e i propri bisogni, trovando strategie per aiutarlo a regolarsi (come anticipato relativamente al tema della conoscenza del ragazzo). Dall'altro lato, inoltre, AC2 ha tentato di dare suggerimenti a Giacomo su come gestire certi momenti esplosivi. In questo modo, il ragazzo si è sentito compreso e accolto e AC2 è diventato un importante punto di riferimento per lui. Inoltre, una volta compresa l'importanza per Giacomo di questo gesto, al termine di ogni accesa discussione, AC2 andava ad abbracciare Giacomo, come rassicurazione della solidità del legame nonostante i turbamenti. È possibile ritrovare questi aspetti anche in alcuni passaggi delle interviste, tra cui ad esempio 🗨️: «AC2 mi ha raccolto da per terra praticamente. Mi ha raccolto quando ero messo male. [...] Non mi ha mai, mai lasciato da solo» (Giacomo, int.post.image).

Dal punto di vista del sostegno cognitivo e intellettuale, è stato estremamente interessante osservare 🤝👥 alcune piccole azioni quotidiane di AC2 finalizzate ad ampliare l'orizzonte intellettuale di Giacomo e a fornirgli alcuni strumenti per comprendere meglio la realtà, affinché lui potesse dimorarvi in modo più costruttivo ed efficace. Si tratta in particolare di due riflessioni che AC2 ha condiviso e approfondito più volte col

ragazzo: una riguarda ragionamenti e conti sui costi della vita (trovare un lavoro, calcolare le entrate e uscite in base allo stipendio, ...) e l'altra riguarda la consapevolezza dell'esistenza del cambiamento climatico (di cui Giacomo non era a conoscenza).

Giacomo riporta questo tema dei conti e dell'affrontare la quotidianità adulta sia durante l'intervista camminata, sia nell'intervista post-esperienza ■■:

Siamo stati quasi due ore a far sta riflessione sui costi della vita" (Giacomo, int.camm.)

Perché comunque qua in comunità sai ormai le abitudini... ma fuori... tu quando trovi un lavoro devi sapere che ti devi svegliare la mattina, lavorare, fare tutto quello che di solito una vita si fa così... è la vita" (Giacomo, int.post.image).

AC2 racconta come sapere dei cambiamenti climatici e delle loro conseguenze sia stata una vera scoperta per Giacomo ■■:

Abbiamo attraversato la pianura padana, abbiamo incontrato tutti i fiumi in secca, ed è stato un argomento, per Giacomo è stato un po' l'approccio ai problemi del mondo, alla siccità, i fiumi erano tutti secchi dove passavamo. E lui mi chiedeva: perché sono secchi i fiumi? Perché non piove. E perché non piove? Ma secondo te sta per finire il mondo? [...] Sono state delle scoperte. Lui non sapeva che c'era una crisi climatica in atto, non lo sapeva. Nessuno glielo aveva mai detto [...] Gli ho fatto leggere i primi articoli... leggevo ad alta voce (AC2, int.post.image).

Durante i giorni di affiancamento nel cammino, ho potuto osservare direttamente 🐼 la lettura a voce alta che AC2 faceva a Giacomo degli articoli della rivista Internazionale sul tema: erano momenti di grande cura, in cui si poteva osservare un ragazzo stupito e curioso alla scoperta del mondo, e un adulto che con pazienza cercava di spiegargli le sfide dell'attualità 🐼.

Dilatazione del campo d'esperienza: educazione al bello (3DIL.bel)

Nella 1UA, la scoperta o l'attenzione al bello – in particolare il bello naturale – emerge da parte del ragazzo in modo chiaro ed esplicito sia dalle interviste che dall'osservazione. Nelle interviste Andrea afferma ■■:

[I panorami] erano magnifici, si vedeva proprio questo panorama davanti, e rimanevi a bocca aperta, ti mettevi là sotto gli ulivi, ti facevi un bel caffè solubile, ed era una roba magnifica (Andrea, 1int.camm.)

La natura [...] mi fa sentire felice (Andrea, 2int.camm.).

Quando facevamo i sentieri era la roba più bella cioè, perché comunque i sentieri ci sono i sassi, ci sono le foglie e tutto [...] io alcune volte mi mettevo fuori boh a vedere le stelle e così, a me piace un sacco vedere le stelle [...] all'inizio è stato bellissimo perché comunque eravamo in mezzo agli ulivi, alla natura completa, poi dopo eravamo in mezzo alla neve per due settimane [...] E il mare... anche quella è la roba più bella che esista, perché ti... rilassa (Andrea, int.post.image).

Durante l'osservazione partecipante 🧐 si è potuto, inoltre, riscontrare sia nel ragazzo sia nell'accompagnatore un esplicito fascino e un sincero apprezzamento per la bellezza degli ambienti naturali nei quali ci si immergeva camminando, che fossero montagne innevate o scogliere sul mare.

Nella 2UA, l'educazione al bello è riscontrabile sia nelle parole dell'accompagnatore, che in quelle del ragazzo durante il cammino 🗣️:

Ogni posto che vedevamo, ogni angolo della montagna, praticamente noi giravamo intorno alla montagna... ogni posto vedevi un'altra angolazione della montagna, quindi è bellissimo (Giacomo, int.camm.).

Chiedevo sempre a AC2: mettiamo musica? Perché non mi piaceva stare in silenzio e così. Ma dopo che stai in silenzio, dopo un tot, senti tutto quanto, la natura. Quando cammini senti il cammino delle foglie che le pesti, senti a volte gli uccelli che cantano, senti proprio l'aria, senti gli alberi che si muovono, questa secondo me è la cosa più bella, sentire proprio la vera natura. [...] Senti proprio la vera natura che stai ascoltando intorno a te, proprio... la bellezza che c'è intorno a te, secondo me è una cosa unica (Giacomo, int.camm.).

Sicuramente la... la bellezza in generale che hai intorno, lo scoprire posti nuovi sicuramente ti dà... ti dà una forza in più, ti dà una marcia in più, ti dà entusiasmo... e penso che per Giacomo è stato così, perché vedere... passare da un paesaggio all'altro, da una regione all'altra, da una strada all'altra, comunque sia lo ha sicuramente meravigliato (AC2, int.camm.).

Anche nell'intervista post-esperienza il tema emerge di nuovo 🗣️:

In cammino vedi tutta la bellezza. Che stando fermi sul divano non vedi niente, a parte un telefono, a parte una tv [...] la bellezza della natura. Il canto della mattina, appena ti vai nel bosco senti il ruscello, gli uccelli, cioè la cosa più bella del mondo. Svegliarsi alla mattina dicendo: cazzo oggi camminiamo e non vedo l'ora di vedere sta natura. Secondo me è la cosa più bella (Giacomo, int.post.image). Bellezza. Gli occhi che si riempiono di bellezza ogni giorno (AC2, int.post.image).

Dilatazione del campo d'esperienza: educazione al difficile (3DIL.dif)

L'educazione al difficile nella 1UA risulta controversa 🗣️: nelle interviste camminate 🗣️, infatti, da un lato l'esperienza viene descritta dal ragazzo come sfidante, ma dall'altro lato Andrea afferma di non essersi mai trovato in una situazione di grande fatica o difficoltà tale da farlo dubitare di riuscire a completare la sfida. Ciò – anche alla luce di quanto emerso dall'osservazione partecipante 🗣️👉 – fa pensare che l'esperienza sia stata premurosamente fin troppo “depurata” della sua parte di difficoltà 🗣️👉, attraverso la riduzione della lunghezza delle tappe e l'evitamento dei conflitti tra ragazzo e accompagnatore³⁴; in questo modo, 🗣️ se da un lato questo ha facilitato la creazione di un legame molto sereno tra i due, dall'altro lato sembra sia stata ridotta una componente essenziale del cammino trasformativo, ossia il trovarsi faccia a faccia con i propri limiti e con la tentazione di mollare, e scoprire di riuscire a sopportare la fatica e le difficoltà.

Allo stesso tempo, essendovi anche riferimenti espliciti alla fatica provata da parte di Andrea (nella seconda intervista camminata afferma: 🗣️ «la consiglio a tutti questa esperienza, anche se è faticosa» (Andrea, 2int.camm.)), si ipotizza 🗣️👉 che l'educazione al difficile sia stata effettivamente presente in questo cammino, ma più per il tipo di esperienza (che comunque sottopone ad una situazione sfidante), che per la modalità di conduzione e le scelte intenzionali dell'accompagnatore. L'educazione al difficile appare 🗣️👉 come uno degli aspetti su cui si è persa l'occasione di insistere di più, in un contesto come quello del progetto di lungo cammino, ideale per toccare con mano che sono sempre necessari sforzi impegnativi quando si intende raggiungere mete importanti.

La percezione complessiva del ragazzo a conclusione dell'esperienza sembra 🗣️, comunque, quella di aver tenuto duro nonostante le difficoltà, come si evince da alcuni estratti dell'intervista post-esperienza e dell'intervista di follow-up 🗣️:

La meta fondamentale era S. Maria di Leuca, quindi comunque sentivo che dovevo arrivare alla meta, cioè senza mai fermarmi, e continuando a camminare, anche se avevo boh nausea, cioè io comunque ho sempre camminato alla fine (Andrea, int.post.image).

Dopo eravamo in mezzo alla neve per due settimane ecco, e quindi comunque... è stato... la roba più... faticosa [...] non mi sono mai arreso dicendo no no io mi fermo qua, dormo qua da solo, tu vai avanti. Io... cioè sono sempre andato avanti alla fine (Andrea, follow-up).

³⁴ Anche il ragazzo stesso, nell'intervista di follow-up afferma: «tutti si sono meravigliati per il cammino com'è andato tra me e AC1 cioè boh... [...] come cavolo è andato così bene che non avete mai litigato né nulla» (A., ragazzo, follow-up).

Nella 2UA, l'educazione al difficile 🐾 appare come particolarmente sentita sia da AC2, che – come accompagnatore – riconosce ed esplicita 🗨️ l'importanza e il valore pedagogico dell'educazione al difficile, sia da Giacomo, che per diverse ragioni attraversa effettivamente numerose difficoltà fisiche (vesciche, acido lattico, tendinite...) e psichiche (difficoltà a stare nella fatica), e ne riesce anche ad intravedere il significato 🗨️ per la propria crescita e soprattutto dal punto di vista del senso di autoefficacia.

👉🐾 AC2 è riuscito a modulare finemente e sapientemente la richiesta di difficoltà a cavallo tra la zona di sviluppo attuale e la zona di sviluppo prossimale: ad esempio, non sono mai stati fatti sconti sui chilometri da percorrere a piedi, ma nel momento serale dedicato al bucato, AC2 aiutava Giacomo o si sostituiva a lui nel lavare i vestiti, solamente in quei giorni in cui il livello di stanchezza di Giacomo era già al limite della sopportazione.

Ecco il loro punto di vista, espresso durante l'intervista camminata 🗨️:

Prima c'è stata la fase dei dolori muscolari, ma tanti, tanti, tanto tanto male... E niente, dopo un po' mi sono abituato a questa cosa muscolare, e ho iniziato con la roba mentale. Quella mentale secondo me è la più dura... E ho avuto più litigate con AC2 [...] Ci sono stati anche quei momenti di dire: non ce la faccio più, basta, finito il percorso, finito tutto quanto.... Poi dopo AC2 comunque mi incoraggiava tantissimo, nel senso che mi sono sentito un po'... è stata una prova di dire: devi continuare, perché... non so come spiegarti, se continui dopo un po' i muscoli si abituano. Quindi è stata una prova anche dentro di me di dire: io ce la faccio, ce la faccio, ce la faccio, finché piano piano... diminuivano i dolori muscolari [...] AC2 mi sta mettendo molto alla prova (Giacomo, int.camm.).

Sta capendo che il camminare ti fa anche rendere conto che nulla è scontato. Per arrivare lì in macchina ci metti tre minuti, a piedi ci metti otto ore e... Quindi ogni percorso necessita di fatica, di tempo, e di intraprendere qualcosa. [...] il pasto non ti viene più somministrato, ma te lo devi procurare, te lo devi cucinare... E il peso che c'è nello zaino te lo devi portare, sono tutte consapevolezza che ti vengono giorno per giorno. E lui se ne sta accorgendo sempre più (AC2, int.camm.).

Anche dopo l'esperienza, sia nell'intervista post avvenuta appena concluso il cammino, sia nell'intervista di follow-up al ragazzo effettuata sei settimane dopo il rientro, rimane vivo e acceso in entrambi il ricordo delle difficoltà sperimentate e dei frutti che queste hanno portato (come avere uno scopo o sentirsi soddisfatti per un obiettivo raggiunto) 🗨️:

La maggiore acquisizione di consapevolezza per lui secondo me viene... sicuramente in primis dalla fatica (AC2, int.post.image).

Camminare ti dà la forza per andare avanti. Nel senso tu ti svegli la mattina per qualcosa. Cioè non ti svegli la mattina alzandoti per non fare niente tutta la giornata, tu ti svegli per camminare [...] Questo è quello che guadagni quando fai qualcosa, quando ti fai il culo per qualcosa, alla fine c'è un guadagno, che non è per i soldi, o per... questa cosa qua: il cibo, l'accoglienza... questo [...] Sapere che sono riuscito a fare questo... è eccezionale [...] Aver fatto questa cosa, esserci riusciti a fare questa cosa per me... è già tanto [...] Prima c'era il fisico capito? C'era la fatica fisica. Dopo un po' c'è quella mentale. E quella mentale è molto molto molto più difficile. È difficile anche da far passare, ma se riesci a farla passare no? mentre cammini, pensi a qualcosa di bello, non quanto ci manca, quanti km si fa ancora... piano piano raggiungi un obiettivo, ma piccolissimo, fino ad arrivare a un obiettivo grande e avanti così. E questo cammino me l'ha fatto questo (Giacomo, int.post.image).

Alla mattina non c'avevo voglia di camminare. Però appena inizi hai quella voglia di camminare ti giuro. Poi arrivi alla meta, e sei felice perché sei arrivato alla meta. È quella la cosa più grande. Quell'orgoglio, quell'essere contento. Sono arrivato anche oggi a una meta. È una soddisfazione troppo grande. E questo mi rendeva... mi rendeva Giacomo. Mi rendeva felice [...] Ho ritrovato la felicità perché ho capito che se mi faccio il culo dopo avrò qualcosa di buono (Giacomo, int.follow-up).

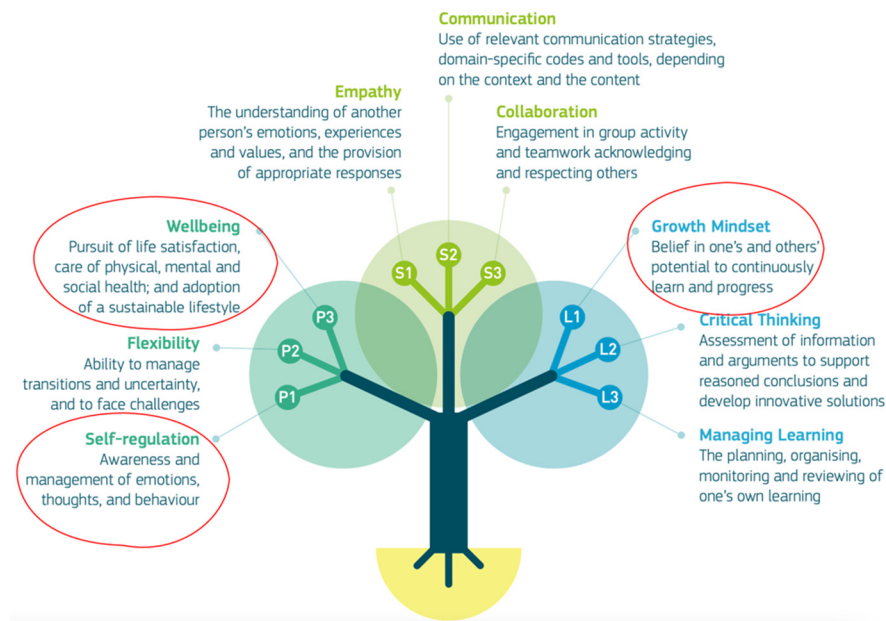
Dilatazione del campo d'esperienza: esperienze dell'altro (3DIL.alt)

Il fatto che questa area tematica non sia risultata saliente ha a che fare con la scelta dell'Associazione Lunghi Cammini di non includere nel progetto la relazione con il gruppo dei pari (come auspicato da Bertolini: *ibid.*), ma di proporre un'esperienza uno a uno. Tuttavia, dalle interazioni e dagli incontri lungo il percorso con altri pellegrini o con le persone che hanno offerto ai camminatori vitto e alloggio, sono emersi alcuni aspetti interessanti: ad esempio, nella 1UA emerge lo stupore di Andrea di incontrare persone aperte, accoglienti e non giudicanti, che portano con sé storie di vita e riflessioni interessanti e con cui è piacevole passare il tempo. Nella 2UA, invece, gli incontri con altre persone da una parte sono risultati coinvolgenti e interessanti, ma dall'altra parte hanno generato dinamiche problematiche (che sembravano legate a gelosia o comunque di senso di esclusione rispetto a conversazioni anche ricche e complesse), mettendo a volte in crisi il delicato equilibrio tra ragazzo e accompagnatore.

3.1.2 Risultati salienti dal framework Life Comp

Come si evince dalla fig. 8, le aree del framework Life Comp risultate salienti in entrambe le UA sono autoregolazione, benessere e *growth mindset*.


Fig. 8 - Framework Life Comp: temi salienti (cerchiati)



Di seguito, si riportano i principali esiti e riflessioni relativi ai codici ritenuti salienti.

Competenze personali: autoregolazione (P1)

L'“autoregolazione”, in tutte le tre sfaccettature delineate dal framework europeo³⁵, è una delle *life skills* che emerge maggiormente.

Nella 1UA, il ragazzo già dalla prima intervista camminata  è in grado di esprimere le proprie emozioni («io sento un sacco di... felicità dentro di me, e è una cosa rara [...] secondo me la felicità è la cosa più

³⁵ P1.1 Consapevolezza e espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti.

P1.2 Comprensione e regolazione delle emozioni personali, dei pensieri e dei comportamenti personali, incluse le risposte allo stress.

P1.3 Emerge l'ottimismo, la speranza, la resilienza, il senso di auto-efficacia e l'intenzione di imparare e agire (cfr.: Sala et al., 2020).

bella, cioè ti fa sentire soddisfatto» (Andrea, 1int.camm.), ma anche riflessioni e pensieri sui propri comportamenti e sulle proprie emozioni anche in risposta allo stress («abbiamo avuto un momento dove stavamo per perdere la cagnolina... è stato un momento un po'... anche di riflessione. Eh un po' anche... mi è servito» (Andrea, 1int.camm.)). Inoltre, Andrea esprime consapevolezza di sé, ottimismo e intenzionalità, affermando: «io faccio vedere un Andrea diverso alle altre persone, quello che fa casino, che non ha voglia di fare nulla, che è un pigrone... Invece vorrei fare vedere l'altra parte di Andrea» (Andrea, 1int.camm.).

Nella seconda intervista camminata, l'autoregolazione emerge soprattutto in relazione all'espressione delle proprie emozioni e pensieri: 🗨️ «In confronto all'inizio, che avevo tanti pensieri dentro di me che mi girovagavano, adesso... non ho più pensieri dentro di me ecco... Sono felice [...] un po' lo stress, quello di ritornare nel mio habitat naturale [...] Una mia paura che ho è quella di essere giudicato» (Andrea, 2int.camm.). Emerge anche il senso di autoefficacia e l'ottimismo: «sono un po' più solare, più aperto con la gente e meno... e ho meno pensieri in testa negativi, ma più positivi [...] eh sì perché in confronto a prima ero... tanto chiuso in me stesso, poi adesso invece sono più.. più sorridente, più... più attivo, e anche più scherzoso così, che voglio di più scherzare» (Andrea, 2int.camm.).

Nell'intervista post-esperienza 🗨️, infine, Andrea esprime soprattutto aspetti legati alla regolazione delle emozioni e a resilienza e ottimismo:

[Ho scelto] questa immagine, perché... cioè potremmo essere io e AC1 di spalle, cioè l'orso potrebbe essere o io o AC1, per esempio quando piangevamo, così, che avevamo dei momenti un po'... un po' brutti ecco. [...] Dopo quando sono arrivato a S. Maria di Leuca ho svuotato tutte le emozioni che avevo dentro di me [...] soprattutto quelle negative le ho buttate via, ho detto scio' andate via. [...] Non mi sono mai arreso dicendo "no no io mi fermo qua, dormo qua da solo, tu vai avanti". Io... sono sempre andato avanti alla fine [...] nel cammino cercavo la felicità (Andrea, int.post.image).

Rispetto all'espressione e alla regolazione delle emozioni, nelle note di campo 🗨️ emerge una certa timidezza e introversione da parte di Andrea nei miei confronti, soprattutto nel primo dei due momenti in cui li raggiungo sul cammino (le uniche volte in cui esplicita le sue emozioni con me sono le risposte alle mie domande esplicite durante le interviste), mentre è AC1 a fare da filtro e a comunicarmi quelle che – secondo lui – sono le emozioni e le sensazioni di Andrea.

Dalle note di campo raccolte durante le diverse riunioni di équipe 👥, è possibile ricostruire un'evoluzione del tono emotivo di Andrea lungo il

percorso: all'inizio appare entusiasta di intraprendere l'avventura; poi c'è un periodo di introspezione e di apertura con AC1 in cui racconta aspetti dolorosi della sua infanzia e crescita; c'è anche la gestione di momenti anche difficili come la perdita della cagnolina, e le difficoltà relazionali rispetto alle telefonate ai genitori e alla ragazza; nell'ultima parte del cammino, invece, c'è sia una grande leggerezza e divertimento, sia incubi e insicurezze (forse, a causa delle molte esperienze e incontri nelle ultime settimane, è rimasto poco tempo vuoto per elaborare la conclusione del percorso). 🌪️ Si nota, pertanto, qualche discrepanza tra quanto rilevato attraverso le interviste e quanto emerso dalle riflessioni avvenute durante le riunioni di équipe, rispetto alla capacità di Andrea di esprimere e gestire le proprie sfumature emotive.

Nella 2UA occorre fare una distinzione rispetto alle diverse sfaccettature previste in questo item nel framework europeo. Riguardo alla prima (consapevolezza e espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti), sia durante l'osservazione partecipante 🧑🏻, sia nelle interviste 🗣️ a Giacomo, si nota come lui parli spesso delle proprie emozioni: parla della paura dell'inizio del cammino, della tristezza nel rievocare certi ricordi, della rabbia nel fare fatica a camminare o nel non riuscire a capirsi con l'accompagnatore, della paura di perdersi, di non essere accettato, di essere abbandonato e rimanere solo. Ma parla anche della felicità, della soddisfazione di riuscire ad affrontare un'impresa difficile, del calore provato grazie alla relazione con AC2, dell'intenzione di voler prendere in mano le sue scelte e la sua vita.

La seconda sfaccettatura di questo codice (comprensione e regolazione delle emozioni personali, dei pensieri e dei comportamenti personali, incluse le risposte allo stress) è, invece, la sfida più difficile per Giacomo, anche per via delle caratteristiche del suo inquadramento diagnostico. Dalle interviste 🗣️ emerge sia il tentativo di Giacomo di regolare i propri sbalzi d'umore, sia gli sforzi dell'accompagnatore nel fornirgli delle strategie per farlo (ad esempio, esplicitare i propri stati emotivi, oppure in caso di litigi e incomprensioni fermarsi un attimo, lasciare decantare e confrontarsi a freddo):

Però ci sono quei momenti che dici... la tristezza io l'avevo quando stavo in comunità, perché io adesso devo stare triste? Cavolo sto girando l'Italia. So che questo progetto, dopo se va tutto bene, io me ne torno a casa tra virgolette. Cosa c'è da essere tristi no? [...] Ho imparato a esprimere le mie emozioni senza... senza schizzare, mandare a fanculo, perché ci stanno a volte quei momenti in cui mandi a fanculo no? Però invece sto imparando piano piano in questo cammino, sto imparando a esprimerle le mie emozioni, no? A dire a AC2: AC2, io oggi giuro non sto bene [...] Ci sono quei momenti che quando cammino – no? –

penso a delle cose che mi fanno stare male, e dico: AC2 stoppiamoci un attimo. Ci stoppiano, mi chiede: cos'hai? E io tra virgolette a volte riesco nella rabbia che c'ho dentro a volte a accartocciarla, buttarla via, esprimere quello che c'ho dentro senza arrabbiarmi (Giacomo, int.camm.).
Piangere per me è far capire a una persona che veramente mi dispiace per quello che è successo (Giacomo, int.post.image).

☛ Al di là degli esiti, che a tratti sono risultati problematici, ciò che è interessante di queste riflessioni di Giacomo è l'intenzione, il desiderio e i tentativi di trovare la modalità di regolare il suo tono dell'umore e le sue risposte emotive.

Risultano molto ricchi i dati emersi riguardo al terzo aspetto dell'auto-regolazione (riguardante l'ottimismo, la speranza, la resilienza, il senso di auto-efficacia e l'intenzione di imparare e agire). Le riflessioni più interessanti di Giacomo da questo punto di vista vengono esplicitate nell'intervista subito dopo la conclusione dell'esperienza 🗨️:

Il cartello Via Francigena ti diceva che la direzione era giusta... la direzione giusta. Sapere che quella è la strada che devi fare. Ti perdi? Sì, ovvio che ti perdi. Però dopo... devi andare a esplorare finché non trovi la Via Francigena di nuovo. E lì sai che c'è ancora e sei ancora di nuovo sulla strada giusta. [...] Nella mia mente dico: mi perderò, perché ci saranno dei momenti in cui mi perderò. Però non ho paura di rimanere qua senza sapere dove vado. Perché so... che il cammino è giusto, so che in qualche modo troverò quel cartello. E quando troverò quel cartello, sarò riuscito a trovare un altro obiettivo, a raggiungerlo. E questo piano [...] Non so come andrà domani, però so come potrà andare oggi, come posso farla andare oggi (Giacomo, int.post.image).

Ho imparato a pensare giorno per giorno, non pensare sempre al negativo, al positivo [...] La paura c'è, perché lo so benissimo che a volte sgarrerò. Lo so benissimo perché non sono un santo. Però son contento, son felice, non mi sento un peso, anzi sono molto leggero. E piano piano sentirò ancora più leggerezza, finché sentirò come se fosse una cosa normale. [...] Son convinto che ce la posso fare (Giacomo, int.follow-up).

☛ Si riscontra indubbiamente una discrepanza nel livello e nelle tipologie di competenze tra quanto affermato da Giacomo durante le interviste e quanto osservato sia direttamente 🗨️ sia indirettamente (attraverso i racconti dell'équipe👥) rispetto alle competenze realmente possedute, specialmente andando ad osservare l'instabilità di certi comportamenti di Giacomo. Nonostante questa discrepanza, è comunque interessante la rappresentazione che Giacomo fa di se stesso, l'immagine di sé che si costruisce e che comunica, anche se questa sembra talvolta riguardare maggiormente il sé ideale più che il sé reale.

Competenze personali: benessere (P3)

Nella 1UA emergono dalle parole di Andrea riferimenti alle prime due sfumature (su tre) della categoria “benessere” (per come sono delineate dal framework europeo³⁶), ovvero la consapevolezza rispetto alle scelte e ai rischi che possono influenzare la propria salute e il benessere 🗣️:

Cioè fai un po' di fatica in salita, però è meglio, perché se cammini nell'asfalto e poi dopo quando c'è nuvoloso ti annoia un sacco. Invece se è bel tempo, ti dà una felicità assurda. [...] Quando c'è bufera e così e porta neve, di solito noi facciamo strada, perché così se nevicata tanto anche per strada, possiamo fermare una macchina e chiedergli un passaggio fino alla meta. [...] Camminare fa bene, e fa anche dimagrire. [...] Io sento di più l'energia che non il corpo che cede ecco. Questa roba mi dà una soddisfazione... (Andrea, 1int.camm.).

Ci sono dei momenti in cui una persona può... stare anche male, avere nausea o così... e quindi c'è bisogno di fermarsi... non è che senti nausea e chissene frega, bisogna camminare: no, bisogna fermarsi e riposare... [...] Quando non mi reggono più le gambe io devo stare tranquillo, proprio nel chilling ecco [...] stare un po' da solo così... senza nessuno (Andrea, 2int.camm.).

Se uno tiene tutte le robe dentro se stessi, cioè dopo si sente malissimo, dopo. E ha bisogno boh di fare cavolate (Andrea, int.post.image).

Alla fine se cammini ti diverti, perché non hai... non hai distrazioni di nessuno, cioè sei in mezzo al nulla (Andrea, follow-up).

Tutte queste riflessioni di Andrea risultano molto interessanti, in quanto la comprensione di ciò che fa stare bene e di come preservare il proprio benessere psico-fisico risulta un apprendimento fondamentale per il passaggio all'età adulta che Andrea sta affrontando 🧠.

Nella 2UA, riguardo al primo aspetto del codice “benessere” (consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere), AC2 ha sempre cercato di prendersene cura: ad esempio, ragionava con Giacomo sulle necessità e i bisogni per mantenersi in salute: «avevamo trovato anche una sorta di *feeling* sul come stare bene: sugli alimenti da assumere, le giuste quantità, insomma carboidrati, proteine, verdure... Perché nei tre mesi poi bisogna curare anche quell'aspetto lì...» (AC2, int.camm.).

³⁶ P3.1 Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere.

P3.2 Comprensione di potenziali rischi per il benessere e l'utilizzo di affidabili informazioni e servizi per la salute e la protezione sociale.

P3.3 Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetta l'ambiente, e il benessere fisico e mentale di se stessi e degli altri, mentre si cerca e si offre supporto sociale (cfr.: Sala et al., 2020)

Nell'intervista post-esperienza, l'accompagnatore ben sintetizza ciò che Giacomo ha appreso dal punto di vista del benessere psicofisico 🗨️:

In primis si è accorto che tutto quello che stava succedendo era un bene per lui, aveva dei benefici, si era accorto che... sia a livello fisico aveva superato tanti momenti brutti, si sentiva bene, era in forma, dimagrito... e a livello mentale aveva sicuramente... era molto più sul pezzo [...] Si è reso conto che più il tuo zaino è pesante, più il cammino è difficile nella vita. E si è anche reso conto che poche cose sono sufficienti a poter vivere. [...] Mi continuava a dire: io da oggi in poi voglio avere solo due cose tecniche perché sono degli abiti funzionali, resistenti, che servono a qualcosa (AC2, int.post.image).

Anche dalle parole di Giacomo si evince come questa esperienza gli abbia fatto scoprire quali sono alcuni elementi che possono promuovere benessere psicofisico 🗨️: «Camminare è una terapia. Perché quando cammini... senti quella leggerezza, no?» (Giacomo, int.follow-up).

Durante l'osservazione 🌀, capitata proprio nei giorni in cui non era possibile camminare a causa della forte tendinite di Giacomo, ho potuto riscontrare entusiasmo nei confronti del cammino, che il ragazzo aveva scoperto essere fonte di benessere, oltre che di fatica.

Rispetto alle altre sfumature legate a questa competenza, dal punto di vista della "comprensione di potenziali rischi per il benessere" (secondo item del codice "benessere") si segnala la discrepanza tra quanto dichiarato da Giacomo sia nelle chiacchiere informali durante il mio affiancamento 🌀, sia nelle interviste 🗨️, rispetto al malessere e alle problematichità legate dall'assunzione di droghe, e il fatto che ne abbia fatto uso anche durante lo stesso cammino, trasgredendo ad una delle regole fondamentali (come emerso dalla partecipazione alle riunioni di équipe 👥). Si tratta di un esempio piuttosto chiaro della distanza che intercorre nel ragazzo tra il dichiarato e l'agito, o forse tra l'intenzione e la realtà 🌩️. Nonostante questa discrepanza, risulta ugualmente interessante la rappresentazione di sé del ragazzo.

Imparare ad imparare: growth mindset (L1)

Nella IUA, il "growth mindset"³⁷ è l'unico tema che compare più di 15 volte (considerando tutte le interviste ad Andrea). Il primo elemento del

³⁷ "Growth mindset" è una terminologia tratta dal framework europeo che nel presente elaborato è stata mantenuta in lingua inglese, con l'intento di non togliere forza al suo significato. Si articola in:

L1.1 Consapevolezza e confidenza nelle proprie o altrui abilità di apprendimento, miglioramento e successo attraverso il lavoro e l'impegno.

growth mindset (consapevolezza e confidenza nelle proprie o altrui abilità di apprendimento, miglioramento e successo attraverso il lavoro e l'impegno) è presente in quasi tutte le interviste ad Andrea, e riguarda soprattutto l'importanza di impegnarsi 🗨️ (che si lega al tema dell'educazione al difficile: cfr. capitolo 2):

Io sono uno che se vuole, si mette là e si impegna (Andrea, ragazzo, 1int.camm.). Adesso mi sto accorgendo che... sto prendendo soprattutto la strada quella più difficile. Perché se... se dovessi prendere quella strada più facile io... prenderei subito un autobus e arriverei alla meta. Invece... dico di no, cioè devo fare quel piccolo sforzo di camminare a piedi, anche se è più difficile la strada (Andrea, 2int.camm.).

Sono meno menefreghista, poi sono... cioè meno... che non ho voglia di fare nulla (Andrea, int.post.image).

La seconda sfumatura del *growth mindset* (comprensione del fatto che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e richiede apertura, curiosità e determinazione) emerge in particolare nell'intervista post-esperienza, specialmente dal punto di vista della determinazione 🗨️:

Il ragazzino sono io e il drago [riferendosi all'immagine] invece secondo me sono le robe... cioè secondo me potrebbero essere la neve, e io sconfiggo la neve, cioè nel senso che io comunque anche se c'era la neve, comunque non mi arrendevo mai. E secondo me questo ragazzino cioè vuole combattere per non arrendersi mai ecco. Cioè nella vita non bisogna mai arrendersi alla fine, perché comunque... se ti arrendi subito... non vivi nulla. Invece non bisogna mai arrendersi [...] Non bisogna mai arrendersi, cioè bisogna andare sempre avanti, anche se c'è un ostacolo, vai avanti, ecco. Perché comunque nella vita ci sarà sempre un ostacolo e... nulla quindi. Io l'ho superato senza problemi (Andrea, int.post.image).

Infine, l'ultimo aspetto (riflessione sul feedback di altre persone e sulle esperienze di successo o insuccesso, per continuare a sviluppare il proprio potenziale) compare sia all'inizio che alla fine dell'esperienza 🗨️:

Ho fatto due bravate ecco. E poi le persone che mi volevano bene mi hanno detto stop, non sta' più a fare nulla, ci pensiamo noi. E... mi hanno consigliato di fare questo cammino... (Andrea, 1int.camm.).

L1.2 Comprensione del fatto che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e richiede apertura, curiosità e determinazione.

L1.3 Riflessione sul feedback di altre persone e sulle esperienze di successo o insuccesso, per continuare a sviluppare il proprio potenziale (cfr.: Sala et al., 2020).

Cioè alla fine non è che sono un ragazzo proprio come pensano gli altri che sia un ragazzo stupido e robe del genere. Alla fine cioè se ci metto di impegno ce la posso fare ecco (Andrea, int.post.image).

👉 Gli estratti appena riportati risultano interessantissimi in quanto nella prima intervista emerge che il feedback e i consigli di persone fidate siano stati importanti per Andrea, tanto da essere stati essenziali per la stessa partecipazione al progetto di lungo cammino; nell'intervista post, invece, sembra che sia l'esperienza stessa, appena conclusa con successo, a fungere da feedback positivo e da propulsore per la crescita, lavorando in primo luogo sul senso di autostima e di autoefficacia di Andrea, come emerge chiaramente dall'ultimo estratto riportato. Su questo tema, le note di campo 🗨️👥 evidenziano il fatto che le riflessioni di Andrea relativamente alle sue progettualità per il futuro risultano abbastanza influenzate dall'accompagnatore 👉.

Nella 2UA, il primo item del *growth mindset* (consapevolezza e confidenza nelle proprie o altrui abilità di apprendimento, miglioramento e successo attraverso il lavoro e l'impegno) è presente diffusamente nelle interviste al ragazzo 🗨️:


Adesso [il senso del cammino] non è più scappare... ma ritrovare me stesso. Quindi... io ho bisogno di altro tempo. Magari questi due mesi saranno sufficienti [...] L'unica cosa sì che... faccio ancora fatica è esprimere le mie emozioni, perché sto imparando. Però questo cammino mi sta veramente aiutando tantissimo, lo sento io che mi sta aiutando (Giacomo, int.camm.).

Non posso dire non ce la faccio, per me adesso la parola non ce la faccio non esiste più. Non deve esistere quella parola. Provaci, poi puoi provare a dirlo, ma prima devi provare. Devi... iniziare a camminare... perché comunque il cammino non è finito l'altro giorno. Finché io non vado all'agonia, non è finito il cammino (Giacomo, int.post.image).


Sono a un bivio no: o faccio il bravo, o finisco male. Dipende tutto da me. E ovviamente non... non voglio mettere a rischio niente, ci tengo troppo. [...] Almeno il cammino questo qua della vita lo voglio raggiungere. Piano piano, ogni giorno mi metto un obiettivo. E mi aiuta tanto... pensare giorno per giorno è una cosa che mi aiuta tanto. Pensare positivo (Giacomo, int.follow-up).

👉 In queste parole di Giacomo, ciò che emerge è tanta determinazione e desiderio di crescita, che sono aspetti piuttosto nuovi per lui, che amava passare le giornate sul divano davanti alle serie TV.

Anche il secondo item legato alla categoria del *growth mindset* (comprensione del fatto che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita

e richiede apertura, curiosità e determinazione) risulta molto presente nelle interviste. Infatti, Giacomo afferma :

Io ho iniziato... ad andare in comunità quando ero piccolo, no? E ogni volta ero convinto di arrivare a quell'obiettivo. E partivo bene con l'obiettivo, ma mai mai tutti gli obiettivi non sono mai riuscito a raggiungerli. [...] Adesso ho l'opportunità di raggiungere un obiettivo che è forse l'obiettivo più grande che mi sono mai posto. [...]. Perché ho ripetuto lo stesso sbaglio? Perché? Poi però mi domando: perché devi pensare al passato? Adesso siamo al presente. Quindi pensa che adesso tu stai facendo una cosa veramente importante e grande [...] Questo cammino... mi aiuta più sull'autonomia [...] Tutte queste piccole cose che fuori di qua saranno molto grandi [...] Ho già intravisto cosa voglio fare, chi sono e queste cose qua. Ma prima devo pensare a raggiungere l'obiettivo, e a raggiungerli piano piano, ogni giorno, giorno per giorno" (Giacomo, int.camm.).

Il terzo aspetto del growth mindset (riflessione sul feedback di altre persone e sulle esperienze di successo o insuccesso, per continuare a sviluppare il proprio potenziale), invece, emerge in modo chiaro in molteplici passaggi delle interviste sia al ragazzo, sia all'accompagnatore :

Quando ci hanno intervistato i giornalisti, o quando la gente ci ferma con lo zaino dove andiamo... lui è... è tanto orgoglioso di fare questa cosa, di fare questa impresa. Quindi per lui anche il semplice... incontro, la semplice curiosità della gente... lo fa stare bene, gli dà carica, gli dà consapevolezza... della grande impresa che sta compiendo (AC2, int.camm.).

Queste sono le mie piccole riflessioni che mi sta aiutando anche AC2 a fare. [...] Ringrazio tantissimo le persone che mi hanno dato una possibilità di rimettermi in sesto e rimettermi sulla strada buona. Quindi questa è l'ultima possibilità e... non me la merito sicuramente, però se mi han dato questa possibilità vuol dire che c'è ancora qualcosa di buono in me (Giacomo, int.camm.).

Ho imparato il rispetto, ho imparato a... ad apprezzare le critiche... che ti danno [...] Mi hanno detto anche gli educatori [della comunità] che [adesso] riesco a controllarmi molto di più (Giacomo, int.follow-up).

In sintesi, nella 1UA i camminatori hanno trovato una buona sintonia e hanno camminato fino a raggiungere la meta, dopo aver attraversato molti luoghi ed esperito varie avventure: per Andrea, questo lungo cammino rimarrà un'esperienza straordinaria ed entusiasmante da ricordare: questo, insieme alla relazione di fiducia tra ragazzo e accompagnatore, sembra essere uno dei principali esiti positivi del cammino oggetto della prima unità di analisi. L'esperienza della 2UA appare più complicata e intrisa di ostacoli, incomprensioni e difficoltà di vario tipo, ma allo stesso tempo sembra essere stata in grado di andare maggiormente in profondità nei vissuti

problematici del ragazzo; pertanto, anche se si è interrotta prima del previsto, risulta un'esperienza densa di significato, oltre ad aver raggiunto obiettivi comunque superiori alle aspettative.

3.2 Risultati dell'analisi induttiva

Oltre alle questioni emerse a partire dai framework di riferimento attraverso la codifica deduttiva, dai dati raccolti è stato possibile cogliere alcuni spunti interessanti attraverso la codifica induttiva. Le principali aree tematiche emerse con questa seconda modalità di analisi sono:

- focus sul ragazzo, articolato nei seguenti sottotemi: evoluzione dell'idea di sé, percezione di cambiamento;
- focus sull'accompagnatore, articolato nei seguenti sottotemi: gestione della relazione con il ragazzo; gestione delle difficoltà e dei conflitti; stile educativo e orientamento teoretico sull'agire educativo; motivazioni personali alla base dell'atto educativo; consapevolezza dell'atto educativo; rapporto con l'équipe; esperienza pregressa e disponibilità a mettersi in discussione;
- quotidianità nella straordinarietà.

3.2.1 Focus sul ragazzo

Andrea: evoluzione dell'idea di sé

Per quanto riguarda la IUA, un primo interessante aspetto riguarda l'evoluzione dell'idea di sé che Andrea esprime rispondendo alla domanda "Come ti descriveresti in questo momento? Chi è Andrea?", che è stata effettuata nella stessa modalità in ognuna delle quattro interviste. In ottica fenomenologica, risulta particolarmente interessante evidenziare il punto di vista di Andrea, per quanto le sue parole raccolte attraverso le interviste siano indubbiamente influenzate da un certo grado di desiderabilità sociale (sia nei miei confronti come ricercatrice, sia nei confronti dell'accompagnatore e dell'associazione). Ecco l'evoluzione delle sue risposte alla domanda ■■■:

1. prima intervista camminata, 3 marzo: «è un ragazzo molto in gamba, secondo me... da grande prenderà un sacco di posti ad altra gente, secondo me, cioè io me lo vedo così [...] ha tante doti e quindi secondo me... è una persona in gamba ecco»;
2. seconda intervista camminata, 26 marzo: «è un po' più solare, più aperto con la gente e meno... e ha meno pensieri in testa negativi, ma

- più positivi [...] eh sì perché in confronto a prima ero... tanto chiuso in me stesso, poi adesso invece... sono più sorridente, più... attivo, e anche più scherzoso, che voglio di più scherzare alla fine»;
3. intervista post-esperienza, 11 aprile: «un'altra persona ecco cioè... con più emozioni dentro se stesso, che ha voglia cioè di fare più robe in confronto a prima...»;
 4. intervista follow-up, 17 maggio: «beh adesso è tutta un'altra persona [...] Più aperto dentro se stesso, e poi è... boh alcune volte sta... dentro per le sue nuvole, cioè che non ha voglia di parlare con nessuno, cioè non è che lo fa apposta, è perché vuole fare così. O se no alcune volte è felice, gioioso, basta. [...] boh nel senso che sta un po' dentro se stesso, cioè che vuole un po' stare da solo alla fine».

☛ Se all'inizio emerge un'immagine di sé fin troppo positiva, un "eccesso di sé", per dirla con Bertolini (cfr. capitolo 1), e si tratta di un'idea legata al "fare" più che all'"essere", pian piano emergono aspetti più interessanti e le maschere sembrano – almeno parzialmente – cadere, per lasciare posto a qualche riflessione apparentemente più sincera. Nella seconda intervista, iniziano ad emergere gli aspetti emotivi, legati ad una maggior apertura in direzione dell'ottimismo esistenziale. Nella terza, al rientro dal cammino, diviene protagonista il lato proattivo e propositivo. Nell'ultima intervista, invece, Andrea fa esplicitamente riferimento a uno di quelli che sembrano essere i maggiori guadagni dall'esperienza di cammino per lui, ossia la riflessività.

Questo tema compare anche in altri passaggi delle interviste ☛: «Se tu cammini insieme a uno, comunque tu hai un momento tutto per te» (Andrea, 2int.camm.); «Cioè io ero il primo a chiedere a AC1: ci possiamo un attimo fermare sotto un albero a riflettere... e robe del genere» (Andrea, int.post.image). ☛ Sembra, pertanto, che grazie al cammino Andrea abbia scoperto i risvolti interessanti e arricchenti di prendersi del tempo con sé stessi (camminando o riposando) per poter riflettere.

Andrea: percezione di essere cambiato

Un ulteriore aspetto interessante che emerge dalle parole di Andrea nell'intervista post-esperienza e in quella di follow-up è la sua percezione di essere cambiato 🗨️:

In confronto a prima, mi sento strameglio, cioè... mi sento un'altra persona ecco [...] sono più felice, più armonioso... cioè... sono meno menefreghista (Andrea, int.post.image).

Il cammino cioè ti insegna boh come amare le persone alla fine. Cioè non essere più... chiuso dentro se stessi, cioè... ti insegna anche a togliere le tue parti negative [...] boh cioè ad esempio... cioè all'inizio ero proprio... veramente perso. Seguivo la gente un po' strana. E quindi adesso no, cioè non me ne frega più nulla di essere un ragazzo di strada, cioè proprio non mi interessa. Mi piace di più vivere la vita normale ecco alla fine. Perché non ha senso. Cioè... ti diverti di più se sei un ragazzo normale alla fine, no? (Andrea, follow-up).

Giacomo: evoluzione dell'idea di sé

Per quanto riguarda la 2UA, è interessante riportare la sintesi del percorso del ragazzo raccontata dall'accompagnatore, a partire dalla descrizione delle immagini al termine dell'intervista post con metodo *image-elicited*, nel momento in cui gli chiedo dare un ordine alle carte che ha scelto. AC2 sintetizza in questo modo il percorso raccontato attraverso le carte 🗨️:

Questo è un po' l'inizio: Giacomo che esce dalla comunità, che voleva spaccare il mondo, ma si scontra coi suoi fantasmi, quindi viene fuori il passato. E intanto lo inizio a scoprire, la sua parte infantile, il suo cambiare spesso comportamenti e... e quindi trovare la chiave per affrontare tutto il suo passato e anche come affrontare il cammino, e quindi il futuro. E quindi la stanchezza di fare questo, e... iniziare a seminare. E poi questo rappresenta un po' il viaggio secondo me. E... l'immaginazione: gli incontri... il paesaggio, la musica e... Questa un po' la parte in sé del viaggio, e questa qua secondo me è proprio l'immagine del finale di... che comunque anche se è finito male, anche se insomma ci sono stati tanti problemi, però alla fine si è creato un bel legame denso (AC2, int.post.image).

Questa sintesi del percorso è coerente con le riflessioni di Giacomo: in linea con la visione fenomenologica, è importante cogliere il punto di vista dello stesso Giacomo attraverso le sue parole in momenti diversi del percorso relativamente alla sua evoluzione dell'idea di sé. Alla domanda: "Come ti descriveresti in questo momento? Chi è Giacomo?", effettuata in tutte e tre le interviste, ha risposto così 🗨️:

1. intervista camminata, 12 marzo: «in questo momento devo ancora capirlo bene. Nel senso che... io sto riflettendo su queste cose [...] Però

in questo momento io non posso dire chi sono perché io non sono ancora convinto di chi sono... in questo momento non lo so. Piano piano ci sto pensando, mi sto facendo queste domande, da quando sono partito. E ho già intravisto cosa voglio fare, chi sono e queste cose qua. Ma prima devo pensare a raggiungere l'obiettivo, e raggiungerlo piano piano, ogni giorno, giorno per giorno. Quindi in questo momento non so chi sono»;

2. intervista post, 5 aprile: «Giacomo, una persona adottata a 6 anni, adottato, ho 18 anni adesso, 13 anni di vita in Italia, in una comunità educativa penale, adesso in messa alla prova, sta facendo un progetto, prendo delle terapie, antipsicotici, sì. Mi sento bene, mi sento libero, mi sento rinato. Basta»;
3. intervista follow-up, 17 maggio: «un Giacomo diverso. Giacomo quasi autonomo. Giacomo felice. Giacomo che ha raggiunto un obiettivo».

Nonostante la brevità della domanda, questa evoluzione nelle risposte permette di scorgere un percorso importante verso una sempre maggiore consapevolezza e accettazione di sé. Il ché si ritiene un ottimo risultato, in quanto, più che un cambiamento vero e proprio nello stile di vita (difficilmente auspicabile con un'esperienza così limitata nel tempo), una delle svolte che possono avvenire grazie a questo progetto sembra proprio essere quella di far sì che il ragazzo individui almeno un primo tassello per una nuova immagine di sé e del proprio rapporto con il mondo.

Giacomo: percezione di essere cambiato

Oltre all'evoluzione dell'idea di sé, è interessante approfondire il punto di vista del ragazzo rispetto alla percezione del cambiamento avvenuto grazie al lungo cammino, di cui si è trovato riscontro anche nelle conversazioni informali avvenute durante l'osservazione partecipante. Come si evince dalle parole dello stesso Giacomo, si tratta di una ricerca identitaria, di un passaggio evolutivo (dal punto di vista soprattutto emotivo) e di acquisizione di nuove abitudini:

Prima di questo non riuscivo a dire come mi sentivo. [...] Prima iniziavo a arrabbiarmi, iniziavo a... tirar fuori tutte le scuse possibili pur di non far vedere che ho paura. [...] Facendo questo cammino, mi sono alleggerito tanto, sia fisicamente, sia moralmente. [...] Lo zaino da fare, svegliarmi alla mattina alle 6.30... Cioè prima... riuscire a... esprimere le mie emozioni senza andare fuori di matto. Anche se l'ultima volta sono andato fuori di matto. E... riesco a essere me stesso [...] e questa cosa per me è molto importante perché prima non mi sentivo Giacomo lo dovevo trovare sempre qualcosa da far vedere, da dirgli guarda che io sono così, sono così. Adesso non è più così. Io sono Giacomo, ho fatto le mie cagate, le sto pagando. Mi ha fatto sentire veramente... mi sono fatto accettare,

mi sono accettato. [...] 9 chili di roba ho tirato giù.... eh sì. 9 chili di fisico e... 20 chili mentali. [...] [Il cammino] mi ha dato la forza per andare avanti, rinascere. Perché mi ha fatto rinascere. Mi ha fatto sentire il vero Giacomo e ce n'è anche uno nuovo adesso. Che piano piano sta nascendo. Sapere che adesso sono leggero, sento che sono leggero, per me è la cosa più importante. [...] Una cosa che per me è nuovissima: tre volte ho pianto con lui, tre volte. Solo con AC2 sono riuscito a fare così. Il pianto per me è la cosa più nuova (Giacomo, int.post.image). Forse ne ho bisogno di stare un attimo da solo [...] star da solo ti fa riflettere, ti fa riflettere su tantissime cose. Quando sei in compagnia non rifletti, vedi gli altri parlare... Quando sei da solo invece pensi a tutto... pensi a tutto... penso a me stesso penso. Non penso più agli altri, ma penso a me stesso. È una cosa che mi serve. Non ho più quelle distrazioni che c'avevo prima. Mi aiuta. Sì. [...] Ho ancora bisogno di camminare, ho ancora bisogno di andare in giro. Adesso continuo ad andare o a piedi o in bici, tutti i giorni sto andando in giro. [...] Adesso riesco a controllarmi di più [rispetto alla rabbia e all'aggressività]. E questa cosa anche grazie al cammino [...] mi hanno detto anche gli educatori che riesco a controllarmi molto di più (Giacomo, int.follow-up).

Anche dal punto di vista dell'accompagnatore, sembra che Giacomo abbia vissuto un'esperienza costruttiva che lo potrà aiutare 🗨️:

Ci sono stati tantissimi miglioramenti che vedevi nei giorni. [...] Riuscivo a vedere dei risultati, cioè a vedere dei benefici che lui aveva, che stava assorbendo, e sono sicuro che li ha assorbiti. [...] Mi aspetto più che altro che... senza pensare a un cambiamento in lui, che forse è qualcosa di troppo grande, che ben venga se ci fosse... pensare che in certi momenti di bisogno della sua vita, lui possa autonomamente andare a prendere... cose da un angolino della sua testa e utilizzarle [...] Perché le ha imparate, le ha assorbite durante il cammino. Questo mi aspetto. [...] Sia a livello di comportamenti, e di conoscenze, che proprio a livello di organizzazione, di cose imparate. Sì, questo mi aspetto (AC2, int.post.image).

Infine, si riportano due interessanti passaggi che riguardano il valore che Giacomo, alcune settimane dopo, attribuisce all'esperienza vissuta 🗨️:

È stata un'esperienza... lo dico è stata un'esperienza spettacolare [...] A volte mi riguardo un po' le foto [...] Sono riuscito finalmente a mettere nel mio stato [su Whatsapp] con scritto: "nessuno mi ferma". Con lo zaino da pellegrino. No, è troppo importante per me 'sta cosa. Era... un pezzo di vita molto importante (Giacomo, ragazzo, int.follow-up).

3.2.2 Focus sull'accompagnatore

Si ritiene utile mettere a confronto le unità di analisi dal punto di vista delle modalità di conduzione dell'esperienza dei due accompagnatori. La riflessione comparativa riportata nelle pagine seguenti non intende in alcun modo rappresentare un giudizio di merito, anche perché non sarebbe possibile valutare e comparare le competenze educative di chi è alla primissima esperienza (AC1) con quelle di chi ha già alle spalle diversi cammini e approfondite riflessioni in merito (AC2).

La ragione per cui si sceglie di mettere in luce le differenze tra gli accompagnatori risiede nell'intenzione riflettere sui diversi processi educativi osservati nelle due unità di analisi che gli accompagnatori - come parte importante del sistema cammino - potrebbero aver contribuito ad attivare.

Gestione della relazione con il ragazzo

La principale differenza tra AC1 e AC2 riguarda l'asimmetria relazionale. Il posizionamento di AC1 nella relazione con il ragazzo in alcune situazioni si è rivelato scarsamente asimmetrico, come se fosse un amico che ti capisce e ha fatto i tuoi stessi errori, con cui scherzare (o addirittura prendere in giro le altre persone), svegliarsi tardi la mattina, accorciare le tappe e fare "marachelle":

Sì, sono certo l'accompagnatore, ma lui corrisponde e mi vede come una figura autoritaria, però allo stesso tempo... gli sono anche amico (AC1, 1int.camm.).

Non puoi fare un prof a un ragazzo, o soltanto il padre al figlio. Il padre deve essere anche amico, fratello (AC1, int.post.image).

Lui mi ha detto che è che io e lui alla fine siamo uguali. Cioè nel senso che... va beh abbiamo un'età diversa, però comunque siamo allo stesso livello io e lui ecco (Andrea, int.post.image).

L'approccio di AC2 è diverso: l'asimmetria è chiara e c'è un indirizzo da parte sua ben definito e sempre motivato su quali scelte nella gestione della quotidianità in cammino ha più senso fare (ad esempio, relativamente all'orario della sveglia, all'organizzazione dello zaino, alle scelte nel fare la spesa, ecc.): se da un lato alcuni di questi aspetti risultano necessari proprio per le esigenze specifiche del ragazzo che accompagna, che si rivela essere poco autonomo e in difficoltà sulle piccole cose quotidiane, dall'altro lato questo sembra comunque lo stile che caratterizza la modalità di accompagnamento di AC2.

Gestione delle difficoltà e dei conflitti

Nella 1UA i conflitti vengono spesso evitati e le difficoltà appianate (ad esempio, attraverso le scelte di AC1 di facilitare il percorso accorciando spesso le tappe previste, come è emerso durante l'osservazione partecipante), probabilmente nel tentativo di creare una situazione il più possibile positiva e pacifica. Se questo atteggiamento ha fatto sì che si creasse velocemente una buona sintonia, ha, però, anche evitato alcuni passaggi importanti nel processo educativo, come anticipato relativamente al tema dell'educazione al difficile.

Nella 2UA, invece, i conflitti, le discussioni e le crisi sono all'ordine del giorno: se questo sicuramente dipende anche da alcune caratteristiche del ragazzo, occorre comunque sottolineare come quei conflitti e quelle difficoltà siano realmente attraversati da AC2, senza evitamenti e, anzi, andando spesso in profondità prima di raggiungere una risoluzione:

Comunque sia, sono abbastanza consumato... sono molto stanco a livello mentale, perché, ogni giorno, arrivare alla sera... lui ti assorbe ogni piccola energia che hai (AC2, int.camm.).

Questo cammino veramente non so come andrà a finire, però diciamo che... è uno di quei cammini in cui se dici ogni giorno è una conquista è la pura verità, insomma. Perché ogni giorno è un obiettivo raggiunto. Veramente ogni sera chiudi gli occhi dicendo: anche oggi ce l'abbiamo fatta (AC2, int.camm.).

Stile educativo e orientamento teoretico sull'agire educativo

La principale differenza tra AC1 e AC2 da questo punto di vista riguarda la modalità di affiancamento.

AC1, infatti, ha avuto solitamente la tendenza a indirizzare in modo esplicito le scelte progettuali future del ragazzo. Ad esempio, ha ripetuto spesso ad Andrea che non avrebbe dovuto scegliere di andare a lavorare senza prima finire il percorso scolastico, e che una scuola perfetta per lui sarebbe stata l'istituto alberghiero perché lui è bravo a cucinare ecc. Dall'altra parte, AC1 ha avuto spesso l'abitudine di ribadire ad Andrea l'importanza di lasciare le brutte compagnie e intraprendere la strada "buona", trasmettendo un'idea chiara e netta di confine tra giusto e sbagliato, ma soprattutto senza forse cercare di comprendere le motivazioni profonde che avevano portato Andrea a compiere certe scelte in passato.

Se è indubbiamente apprezzabile la stima che AC1 manifesta continuamente nelle capacità e nelle potenzialità di Andrea (tra cui, ad esempio, le competenze culinarie), perché può contribuire a restituire al ragazzo un'immagine di sé positiva, tuttavia in questo modo rischia di consegnare ad Andrea un progetto per il futuro e una visione del mondo costruiti da qualcun altro, rischio contro il quale mette in guardia lo stesso Bertolini:

Il problema non è quello di svuotare il ragazzo di una sua visione del mondo per sostituirla con un pacchetto preconfezionato di modelli e di verità, né di operare una seduzione carismatica per cui il ragazzo sembra scegliere autonomamente di rinunciare a se stesso in favore di una visione del mondo costruita dall'altro. Si tratta piuttosto di far leva proprio su quella autonomia soggettiva in modo che il ragazzo possa costruire una sua nuova visione del mondo (Bertolini, Caronia, 2015 [1993], p. 98-99).

AC2 non ha una formazione specifica in ambito educativo, ma – nonostante questo – molti degli elementi spontanei che fanno parte del suo orientamento teoretico sull'agire educativo sono coerenti con alcune teorie e approcci pedagogici consolidati, tra cui l'utilità dell'apprendimento esperienziale, l'importanza di lavorare sull'autonomia dell'educando, l'importanza dell'autorevolezza della figura dell'educatore, l'essenziale rispetto che occorre avere nei confronti dell'educando, l'importanza della dilatazione del campo d'esperienza...

Inoltre, nonostante la mancanza di formazione teorica, si può senz'altro affermare che a AC2 non manchi la formazione sul campo, trattandosi della sua quarta esperienza come accompagnatore di lunghi cammini: come lui stesso ha esplicitato durante una conversazione informale lungo il cammino, certi aspetti del suo attuale stile educativo sono il frutto di approfondite riflessioni operate sui cammini precedenti (ad esempio, l'intuizione rispetto alla tentazione di protagonismo come educatore, e al comprendere l'importanza di farsi da parte e mettere al centro l'educando).

Motivazioni personali alla base dell'atto educativo

Su questo punto, i due accompagnatori sembrano differenziarsi rispetto al livello di consapevolezza delle proprie motivazioni profonde.

AC2, infatti, esplicita un aspetto fondamentale di cui è importante essere consapevoli, ossia che il cammino lo fa anche per se stesso, non solo per il ragazzo.

È un'attività che riesce a tirare fuori il meglio di me e quindi ... è molto stimolante per me mettermi in gioco e cercare di aiutare qualcun altro. È una bella sensazione che ricercavo da un po' di tempo [...] Penso che i cammini abbiano salvato un po' anche me [...] Io mi sento adeguato, mi sento adeguato quando sono in cammino. Mi sento adeguato e mi sento che sono nel mio posto. E soprattutto mi sento che in determinate situazioni fino ad adesso sono riuscito a tirare fuori il meglio di me e il meglio della persona che era accanto a me (AC2, int.pre).

Il cammino è anche un atto egoistico da parte dell'accompagnatore, vuole arrivare in fondo, il cammino lo fa anche per lui. Non vorrei dire soprattutto perché non è

così, ma lo fa anche per lui. C'è una buona percentuale del cammino che si fa anche per se stessi, non si fa solo per il ragazzo (AC2, int.post.image).

Ciò che esprime AC1 a riguardo, invece, è maggiormente legato all'idea di fare “del bene” a qualcun altro:

Finalmente ho fatto una cosa buona, sono convinto di aver fatto una cosa buona (AC1, 1int.camm.).

Per questo motivo ho voluto fare questa esperienza. Cioè donare gioia, bellezza, amore... donarla e basta (AC1, 2int.camm.).

Attraverso il cammino con Andrea, sto prendendo la via... verso il prossimo. Il donare, ecco (AC1, 2int.camm.).

Consapevolezza dell'atto educativo

Un altro aspetto che caratterizza l'approccio di AC2 è il suo tentativo intenzionale e consapevole di lasciare dei semi nel ragazzo che possano poi fruttare in un secondo momento («C'ho lavorato molto su questa cosa e ci sono stati dei miglioramenti» (AC2, int.camm.)), dei piccoli grandi insegnamenti che ritiene gli possano essere utili: un esempio è il tempo impiegato a fare i conti e ragionare insieme al ragazzo – a partire dall'esigenza richiesta dal progetto di non eccedere il budget quotidiano – sui costi della vita e su come potrà un domani organizzarsi tra stipendio, affitto, spesa ecc.

Rispetto all'approccio di AC1, si evidenzia un episodio sullo stesso tema ma del segno opposto: durante l'osservazione, AC1 dice di voler smettere di tenere gli scontrini e di fare i conti come richiesto dall'associazione, perché è una scocciatura, ed entrambi ridono di questa apparentemente innocente trasgressione di AC1, che però rivela una mancanza di consapevolezza circa i messaggi che veicola implicitamente con le sue azioni, con le sue scelte e con alcuni suoi atteggiamenti.

Rapporto con l'équipe

AC1 sembra essere passato dall'ansia da prestazione all'inizio del percorso (faceva molte chiamate per chiedere consigli su come gestire alcune questioni), a una difficoltà fidarsi e affidarsi all'équipe nella seconda parte, probabilmente perché si sentiva forte di aver capito come gestire la situazione e anche perché faticava ad accettare che l'équipe non concordasse con lui su certi aspetti. Dalle sue parole, emerge come forse si sentisse un po' “soffocato” dal loro controllo:

Mi sono sentito diciamo un po' come il Grande Fratello, no? Che stai lì a guardare... dicevo, ma questi qua che stanno... alle riunioni e noi che stiamo a camminare, mi veniva un po' da ridere... (AC1, int.post.image).

Per AC2, invece, che si è trovato più volte in situazione di grande difficoltà, l'équipe si è rivelata una risorsa assolutamente vitale e necessaria, di cui ha scoperto la grande utilità:

Ho sentito per la prima volta l'importanza di avere loro al mio fianco [...] sono fermamente convinto che a casa debbano sapere tutto quello che succede lungo il cammino, perché io quando ho beccato Giacomo che stava fumando, ho vacillato un attimo. Ho chiamato il responsabile di cammino e gli ho detto: "per un attimo ho pensato di non dirvelo, per un attimo. Perché non volevo che il cammino si interrompesse". Ma è stato un attimo, perché tu comunque sei lì e poi capisci che tutte le decisioni vanno prese insieme, che il ragazzo deve sentire che nel bene e nel male c'è una squadra che si prende cura di te (AC2, int.post.image).

3.2.3 Quotidianità nella straordinarietà

La riflessione sulla quotidianità all'interno dell'esperienza straordinaria è sorta durante i giorni di affiancamento a Giacomo e AC2 a partire dall'osservazione 🌀 delle loro routine: piccoli riti e abitudini, modi di fare e modi di relazionarsi all'interno di quel fare. Infatti, per quanto l'esperienza rimanga fuori dal proprio contesto ordinario, la lunga durata del progetto fa sì che si creino nuove routine spesso ripetitive e un nuovo senso di quotidianità. Il quid in più risiede nella capacità (intenzionale!) dell'accompagnatore di sfruttare numerosi spunti offerti dalla quotidianità come momenti e strategie educative. Vi sono tre elementi, già citati nel paragrafo riguardante l'analisi della "destrutturazione e ristrutturazione", che ben esemplificano la cura intellettuale e materiale: la questione del budget, quella della sostenibilità e le abitudini.

Per quanto riguarda il primo elemento, a partire dall'esigenza (imposta dal progetto) di rispettare il budget giornaliero, l'accompagnatore sceglie consapevolmente di condividere con il ragazzo il momento quotidiano dell'annotare le spese effettuate e di aggiornamento dei conti del cammino, scoprendo in questo modo che Giacomo è alquanto ignaro di come funzionino queste dinamiche, sia per le carenti competenze matematiche di base, sia per mancanza di conoscenze e consapevolezza rispetto alla gestione del denaro. AC2, inizialmente spiazzato, decide allora di intraprendere un vero e proprio percorso di educazione finanziaria, con due finalità: sul breve termine, poter far capire al ragazzo che non avevano la possibilità di sprecare

denaro in cibi costosi, in alloggi sfarzosi, o in acquisti di beni non necessari; sul lungo termine, dargli qualche strumento per iniziare ad orientarsi dal punto di vista della gestione del denaro e poter divenire autonomo.

Le strategie messe in atto per perseguire queste finalità sono state varie:

- aggiornare ogni giorno il resoconto delle spese insieme a Giacomo, per incrementarne la consapevolezza a partire dalla concretezza dell'esperienza;
- dare a Giacomo un piccolo budget (una parte del budget complessivo necessario a coprire tutte le spese per vitto e alloggio) da gestire in autonomia e con cui comprarsi le sigarette e altri sfizi: si è trattato di un esercizio complesso per Giacomo, obbligandolo a gestire impulsività e inibizione;
- fare numerose riflessioni (anche a partire da un manifesto desiderio di Giacomo di andare il prima possibile a vivere da solo) sui "costi della vita" (affitto, utenze, spesa ecc...) e sulla gestione consapevole di entrate e uscite. Ipotizzando un possibile stipendio, il costo di un affitto e delle spese quotidiane, hanno calcolato quanto effettivamente rimane per tutte le spese extra, dalle sigarette, all'uscire con gli amici, a fare una vacanza...

Ho fatto molta fatica a fargli capire che noi avevamo un budget e che dovevamo rimanere dentro a quel budget e che non si poteva... comprare tutto quello che voleva, e in tutto questo ho cercato di fargli vivere un'esperienza un pochino più... più allargata di quello che succedeva in comunità (AC2, int.post.image).

Gli ho detto: hai la possibilità di... provare la tua vita indipendente in autonomia, con un affiancamento per tre mesi. Quindi sfrutta questa cosa, no? Perché dopo quando tu dovrai prima o poi... che era il suo sogno, cioè lui mi diceva: io voglio lasciare la comunità e andare a vivere da solo. Ok bene: sperimentiamo cosa vuol dire questo, facendo la spesa, facendo i conti... Mi ricordo un giorno che ci siamo fermati e abbiamo passato tre ore a... parlare... a simulare una sua vita da solo in una casa e le sue spese (AC2, int.post.image)

Devi fare il cameriere, e quindi 1500, e devi pensare al mese... devi pagare il mutuo, devi fare questo, devi fare l'altro... Quindi questo cammino è più... mi aiuta più sull'autonomia. M'aiuta a capire che la vita non è tutto così... no? (Giacomo, int.camm.)

La seconda questione – quella della sostenibilità – nasce da un episodio di litigio per una doccia calda di Giacomo troppo lunga (secondo AC2) in un luogo dove venivano ospitati gratuitamente; AC2 si rende conto che Giacomo non ha mai sentito parlare della necessità di prendersi cura delle risorse del pianeta (tra cui non sprecare acqua) né dell'esistenza del cambiamento climatico. Rispetto a questo, AC2 ha allora pian piano iniziato ad aprire gli occhi di Giacomo sulle piccole e grandi questioni quotidiane legate alla

necessità di salvaguardia dell'ambiente, principalmente attraverso due linee di intervento:

- ampliamento delle conoscenze e delle informazioni sul tema, leggendo insieme alcuni articoli di giornale o di riviste;
- richiamo d'attenzione su tutti i gesti quotidiani che influiscono sull'ambiente: non buttare le sigarette per terra, fare la raccolta differenziata, non sprecare acqua...

Ecco le parole dell'accompagnatore e del ragazzo su questo:

Ho imparato a rispettare la natura [...] ho visto come cavolo sta cambiando il mondo. Nel senso, ho visto tantissime cose che prima non me ne accorgevo. E... sta cambiando totalmente il mondo, e se non iniziamo... prima noi a cambiarlo, non ci sarà più tempo di... cambiarlo insomma, sarà troppo tardi dopo. [...] AC2 comunque mi ha... fatto capire sta cosa. Ne abbiamo parlato tantissimo e piano piano me ne sono accorto. [...] Se non lo capiamo eh è un casino, quindi... o hai la testa di dire: adesso faccio il mio. Nel senso, iniziare a non buttare i mozziconi per terra, iniziare a capire che non si può lasciare la merda lì per terra così, perché comunque rovini tutto quanto che c'è di bello. [...] Anche io ero uno di quelli che non capiva assolutamente queste cose, me ne fregavo assolutamente (Giacomo, int.cammm.).

Infine, vi è il tema della creazione di nuove abitudini: alzarsi presto la mattina, mettersi in cammino con una meta da raggiungere, prendersi cura di sé in modo autonomo (lavarsi, lavare i propri indumenti, fare e disfare lo zaino, far da mangiare, sistemare la casa...), trovare riempitivi del tempo diversi dal cellulare (in questo caso, la lettura dei fumetti).

L'autonomia, mi ha aiutato tanto: sapere che AC2 mi ha lasciato... essere autonomo, insegnarmi le cose, piano piano ho iniziato a imparare [...] Lo zaino da fare. Svegliarmi alla mattina alle 6.30... (Giacomo, int.post.image).

Riesco a svegliarmi presto la mattina. Quindi alle 8 mi sveglio. Riesco a pulirmi casa. Le cose più importanti sono: svegliarmi presto, perché se devo lavorare mi devo svegliare, e piano piano lo sto facendo. Che quando torno da lavoro devo pulire i piatti, devo pulire tutto quanto per riordinare la casa. Essere autonomo. Son le tre cose fondamentali. [...] Grazie al cammino adesso posso... essere autonomo. [...] Quando ci mettevamo a cucinare io e AC2 con la musica. Eh erano dei momenti... molto particolari... perché se ci penso non ho mai avuti questi momenti qua. [...] In cammino mi era venuta voglia di leggere, mi divoravo i libri. E adesso continuo con questa cosa (Giacomo, int.follow-up).

Ecco, quindi che il cammino diviene un'esperienza sì fuori dal proprio mondo quotidiano di appartenenza, ma allo stesso tempo profondamente radicata nel mondo, in una routine fatta di scelte, gesti e abitudini che tengono conto dei propri bisogni e dei bisogni del contesto più allargato e non solo

dei desideri individuali del momento. Sono scelte che rientrano nella dilatazione del campo d'esperienza (cfr. Bertolini, Caronia, 2015[1993]), soprattutto per quanto riguarda la responsabilizzazione dell'educando circa il suo rapporto con se stesso e con il mondo.

Dal punto di vista teorico, queste riflessioni sul quotidiano nello straordinario possono essere lette utilizzando due tipologie di lenti interpretative: da un lato, il richiamo all'influenza dell'abitudine sulla costruzione dell'identità (Emiliani, Melotti, 2007: cfr. paragrafo 1.7.1); dall'altro lato, il tema del rapporto fra ordinario e straordinario approfondito anche dallo Bertolini (cfr. Bertolini, Caronia, 2015[1993]; cfr. capitolo 2), relativamente all'importanza di far dialogare queste due dimensioni, affinché l'esperienza straordinaria sia d'aiuto a ritornare nella quotidianità con occhi nuovi.

4. Key findings e riflessioni conclusive

Si riflette di seguito sui *key findings*, sugli elementi da restituire al contesto di indagine e su limiti e possibili sviluppi della ricerca.

4.1 Risultati chiave

Sono numerosi gli aspetti interessanti emersi dalle analisi, ma si mettono qui in evidenza soprattutto quelli inattesi e maggiormente originali. Se, infatti, i risultati relativi alla dilatazione del campo d'esperienza o alle *life skills* non sorprendono, in quanto vanno a confermare ciò che la letteratura scientifica dell'ambito ribadisce da tempo (cfr. capitolo 2), vi sono altri aspetti che risultano meno attesi:

1. Il “peso” dell'accompagnatore;
2. La “scoperta” della quotidianità all'interno della straordinarietà;
3. Il ruolo dell'ambiente (naturale e non) come partner educativo.

Con “peso” dell'accompagnatore si fa riferimento a quanto determinate caratteristiche dello stile educativo dell'accompagnatore (gestione della relazione con il ragazzo; gestione delle difficoltà e dei conflitti; stile educativo e orientamento teorico sull'agire educativo; motivazioni personali alla base dell'atto educativo; consapevolezza dell'atto educativo; rapporto con l'équipe; esperienza pregressa e disponibilità a mettersi in discussione) possano influenzare l'andamento del cammino e il processo del ragazzo.

La quotidianità all'interno dell'esperienza straordinaria viene qui definita come “scoperta”, poiché la letteratura si concentra maggiormente sull'elemento di straordinarietà delle progettualità basate sull'avventura. È

interessante riflettere sulle possibili implicazioni di questo tema dal punto di vista progettuale e delle strategie educative, specialmente nei progetti che – come questo – coinvolgono i e le giovani nella loro fase passaggio all’età adulta e di ricerca identitaria: se si diviene consapevoli della quotidianità come dispositivo metodologico, infatti, il potenziale di queste esperienze può essere esplorato e sfruttato con maggiore intenzionalità.

Il ruolo dell’ambiente (naturale e non) come partner educativo merita qui un approfondimento: non è stato trattato in modo specifico in precedenza, in quanto si tratta di una macro-riflessione che unisce diversi aspetti emersi sia dall’analisi della letteratura che dagli esiti della rilevazione empirica. Se, infatti, nel secondo capitolo si è fatto particolare riferimento al potenziale delle esperienze di Adventure Education nature-based, i luoghi attraversati e vissuti dai camminatori protagonisti dello studio di caso sono invece “misti”: i sentieri percorsi attraversano ambienti molti diversi tra loro, con passaggi in piccoli centri abitati o in grandi città, così come zone selvatiche caratterizzate da boschi, montagne, campi, riserve naturali... L’associazione sceglie solitamente cammini piuttosto battuti (mete di pellegrinaggio, come Santiago, Via Francigena, Vie di Francesco...). Nella raccolta dati, pertanto, sia per il contesto in cui si svolgeva, sia per via degli imprevisti (che hanno obbligato ad effettuare le interviste camminate lungo la strada con auto e moto che sfrecciavano accanto), l’ambiente naturale “selvaggio” come dispositivo pedagogico ha avuto una minor centralità rispetto a quanto era stato ipotizzato inizialmente.

Ciò ha portato a due esiti, solo apparentemente contrapposti: da un lato, si sono comunque raccolti nelle interviste numerosi riferimenti da parte dei partecipanti ai panorami mozzafiato e al benessere derivante dal camminare o sostare nella “natura” (codificati come “educazione al bello”), a conferma di quanto sostiene la letteratura circa il senso di meraviglia e di rilassamento che l’immersione in natura provoca; dall’altro lato, invece, sono emersi elementi interessanti anche nella parte più “antropizzata” dell’esperienza (come tutta la questione del lavoro sul budget).

Come discusso nel capitolo 2, e come affermano numerosi autori e autrici (tra cui: Ferrante, 2022; Guerra, 2020), occorre decostruire la distinzione netta tra naturale e antropico e problematizzare i confini del concetto. Da un certo punto di vista, alcuni tratti dei tragitti percorsi possono essere quasi definiti come “*urban trekking*”, non solo per la frequenza di paesaggi antropizzati, ma anche per uno stile di cammino in alcuni casi poco “selvaggio”. Non si tratta di attribuire un giudizio di valore all’esperienza da misurarsi in base alla quantità e alla qualità della *wilderness* presente; piuttosto, occorre problematizzare la questione dal punto di vista della consapevolezza e della progettualità. Come confermato dalla letteratura sull’Outdoor Education,

infatti, sia le esperienze outdoor in ambienti urbani che quelle in ambienti naturali possono avere valore educativo, ma presentano caratteristiche e potenzialità differenti. Dunque, si ritorna al tema dell'intenzionalità, e del "peso" dell'accompagnatore e delle sue conoscenze e competenze in merito, ma anche in connessione con le caratteristiche e finalità progetto e con le scelte dell'équipe.

La presenza di lunghi tratti del percorso in ambienti antropizzati (sperimentata anche in prima persona durante gli affiancamenti lungo il cammino), infine, ha fatto sorgere ulteriori riflessioni circa l'interessante combinazione e alternanza di urbano e selvatico. Forse proprio questa alternanza, se sapientemente gestita dal punto di vista pedagogico, può divenire una possibilità educativa interessante: è nelle sfumature e nei contrasti che si può cogliere l'essenza di entrambi gli ambienti, senza darli per scontati e aprendo alla possibilità di una relazione profonda con entrambi.

4.2 Restituzione dei risultati al contesto di indagine

Il progetto dell'associazione Lunghi Cammini ha indubbiamente mostrato un enorme potenziale educativo, oltre che rappresentare un'innovazione quantomai necessaria. La maggior parte delle scelte alla base del progetto risultano particolarmente efficaci nel perseguire gli scopi che l'associazione si prefigge.

Alcuni aspetti sono passibili di miglioramenti: si segnala, innanzitutto, un limite evidenziato anche dall'associazione stessa (e rispetto al quale sta già cercando di crescere e modificarsi), ossia la mancanza di una struttura progettuale e di rete con altri servizi che permetta di poter continuare a seguire il percorso del(la) ragazzo/a coinvolto anche dopo la fine dell'esperienza di cammino: si tratta di un aspetto imprescindibile per poter valorizzare e amplificare gli effetti di quanto sperimentato.

Inoltre, la scelta di accompagnatori non formati presenta dei rischi. L'idea che un non professionista non abbia preconcetti e sia aperto all'incontro con il ragazzo può essere problematica perché non tiene conto degli assunti e delle aspettative ingenuie che comunque entrano in campo, ma senza essere guidate da consapevolezza pedagogica teoricamente fondata. Emerge, dunque, l'importanza della formazione iniziale e continua degli accompagnatori, in modo che siano il più consapevoli possibile delle proprie scelte, che devono essere pedagogicamente orientate e in sintonia con gli orientamenti dell'équipe.

In sintesi, si individuano nel progetto i seguenti punti di forza:

- presenza costante e continuativa dell'équipe (prima, durante e dopo);

- metodologia esperienziale;
- approccio relazionale accogliente e non giudicante nei confronti dei ragazzi/e;
- traccia positiva che l'esperienza lascia nella storia e nelle memorie del/della ragazzo/a.

Gli aspetti che si suggerisce di potenziare, sperimentare, discutere o problematizzare sono:

- selezione e formazione degli accompagnatori;
- eventuale introduzione della dimensione gruppale e relazione con i pari;
- considerazione e utilizzo intenzionale dell'ambiente (naturale e non) come partner educativo;
- ampliamento/potenziamento del livello di avventura e di rischio;
- creazione di progettualità post-cammino, ma anche pre-cammino, intesa come un'implementazione di percorsi a lungo termine, di cui il cammino è una parte centrale, ma che prevedano una presa in carico maggiormente approfondita nelle fasi pre e post cammino.

4.3 Limiti della ricerca

I principali limiti della ricerca sono relativi ad alcuni aspetti metodologici e ai diversi imprevisti che hanno in vari modi inficiato la raccolta dei dati. Si segnala innanzitutto la tipologia del campione: nell'Associazione Lunghi né gli accompagnatori né la maggior parte dei membri dell'équipe sono professionisti di area pedagogica. Sarebbe stato più coerente con le premesse teoriche poter effettuare la rilevazione empirica in un contesto più propriamente educativo, con la presenza di professionisti e uno sguardo pedagogico chiaro, ma ciò non è stato possibile a causa della pandemia da Covid-19 che ha sospeso molti progetti educativi in quel periodo.

Un campione composto da due ragazzi e i relativi accompagnatori può essere considerato troppo ridotto, da certo punto di vista. Tuttavia, trattandosi di uno studio di caso, l'ampiezza limitata del campione non inficia la fattibilità o la qualità della ricerca, in quanto la finalità di questo metodo è di andare in profondità su un caso specifico, non di effettuare rilevazioni su campioni ampi e significativi. Sarebbe sicuramente stato utile poter includere anche altre unità di analisi, ampliando leggermente il campione: tuttavia, l'associazione non ha avuto modo di organizzare altri cammini nel medesimo periodo; pertanto, altre unità di analisi non erano disponibili.

Gli altri limiti dell'indagine, oltre a quelli metodologici, sono legati agli imprevisti che hanno caratterizzato la ricerca e che hanno inficiato diversi momenti della raccolta dei dati, in particolare: la mancanza di una seconda

intervista camminata nella seconda unità di analisi e le modifiche organizzative che sono state necessarie in alcune interviste. Si ritiene comunque che sia stato possibile – anche grazie all’efficace opera di triangolazione dei punti di vista e dei metodi di raccolta dati – analizzare il caso in modo approfondito, avendo potuto elaborare delle riflessioni conclusive sui risultati soddisfacenti rispetto all’obiettivo e alla domanda di ricerca.

4.4 Possibili sviluppi

Rispetto alle prospettive future e ai possibili sviluppi della ricerca, si individuano alcune interessanti direzioni. In primo luogo, si potrebbe esplorare l’utilizzo dell’intervista camminata e dell’intervista *image-elicited* in altri progetti nature-based: tenendo in considerazione i risultati e le riflessioni metodologiche che sono emerse dalla presente ricerca, si potranno implementare queste tipologie di interviste in modo maggiormente efficace all’interno dei nuovi contesti.

Sarebbe, inoltre, interessante progettare e implementare un trasferimento delle competenze legate alla conduzione di interviste camminate e *image-elicited* agli educatori e educatrici che lavorano in questi progetti, adattandone l’utilizzo agli scopi di monitoraggio e valutazione dei *practitioners*.

Parallelamente a queste azioni, un’ulteriore possibile direzione riguarda l’approfondimento, sia dal punto di vista della ricerca teorica che empirica, delle tematiche emerse come *key findings* della ricerca e che meritano ulteriori approfondimenti:

- Il “peso” dello stile educativo di chi conduce le attività esperienziali nature-based in ambito socio-educativo;
- L’elemento della quotidianità nella straordinarietà come “nuovo” dispositivo pedagogico dei progetti di Educazione Avventura di lunga durata;
- Le sfumature e i contrasti tra ambiente naturale e antropico, per coglierne più approfonditamente il potenziale come partner educativi.

Queste ultime riflessioni sugli sviluppi futuri che possono proficuamente sbocciare dai frutti del lavoro di ricerca esposto in queste pagine, rendono evidente come il presente elaborato non sia solo la conclusione di un percorso, ma effettivamente l’inizio di un nuovo cammino.

5. Riflessioni conclusive

*Il senso della ricerca sta nel cammino fatto e non nella meta;
il fine del viaggiare è il viaggiare stesso e non l'arrivare*
Tiziano Terzani

Alla luce delle riflessioni teoriche e delle esperienze e ricerche empiriche esposte nel corso del volume, emerge come il cammino educativo possa effettivamente essere una modalità efficace per favorire una “apertura al possibile” (Bertin, Contini, 2004) negli e nelle adolescenti “difficili”.

Gli elementi di avventura e di rischio consentono, infatti, ai ragazzi e alle ragazze di conoscere i propri limiti, sperimentare l'interdipendenza e scoprire in sé competenze inattese, rinforzando il senso di autoefficacia; dall'altro lato, l'esperienza avventurosa – soprattutto se prevede un viaggio in cammino – può diventare un vero e proprio rito iniziatico che, oltre a rappresentare per l'adolescente il passaggio ad una nuova fase della vita, gli offre la possibilità di compiere un'impresa epica che può contribuire a dare senso all'esistenza. Inoltre, la straordinarietà dell'esperienza, intrisa essa stessa di una quotidianità altra, consente ai ragazzi “difficili” di estraniarsi a sufficienza per poter decostruire la propria (disfunzionale) visione del mondo e di se stessi, e iniziare a costruirne una nuova e più funzionale.

Si tratta, inoltre, di un'esperienza che passa attraverso il corpo: il corpo adolescente, al centro dell'attenzione per i suoi cambiamenti e allo stesso tempo quasi dimenticato in questo mondo virtuale e tecnocratico, può ritrovarsi e riscoprirsi, sentirsi: il peso dello zaino sulle ossa delle spalle e delle anche, i dolori e gli indolenzimenti muscolari e quel senso di soddisfatta stanchezza tipici dei camminatori diventano esperienze preziose per una riappropriazione della propria corporeità. La materialità dell'esperienza fisica, insieme al ritmo nei passi, creano una linea diretta corpo-mente-emozioni, o meglio piedi-testa-cuore, favorendo riflessività e introspezione. In cammino si riflette sulla propria vita, infatti, grazie al potere metaforico ed evocativo della strada.

L'immersione in ambienti naturali più o meno antropizzati e la relazione con altri camminatori e camminatrici può, inoltre, fare sì che ci si senta parte di qualcosa di più grande, alleviando delicatamente il senso di solitudine che

spesso caratterizza la vita degli e delle adolescenti. La lentezza e l'essenzialità a cui il cammino obbliga, infine, rendono questa azione educativa inattuale e rivoluzionaria, regalando ai e alle giovani esperienze inedite.

Proprio grazie a tutti questi dispositivi, il cammino educativo può favorire la dilatazione del campo d'esperienza, attraverso l'educazione al bello, l'educazione al difficile e l'esperienza dell'altro. Può, inoltre, facilitare il rafforzamento di alcune competenze trasversali, come l'autoregolazione emotiva, la consapevole ricerca del proprio benessere psicofisico e un'attitudine alla crescita e al miglioramento.

Tutto ciò può avvenire se, in chi progetta e conduce l'esperienza educativa di cammino, vi sono consapevolezza e intenzionalità pedagogiche relativamente alla cura della relazione educativa, alla gestione delle difficoltà e dei conflitti, alle proprie motivazioni personali e al proprio stile educativo, all'importanza di vivere l'ambiente (naturale e non) come partner educativo, e alla necessità di lavorare in rete, di formarsi e di mettersi costantemente in discussione.

In conclusione, a fronte di questo enorme potenziale che risiede nel cammino educativo e più in generale nelle esperienze educative nature-based, si ritiene utile soffermarsi anche su aspetti potenzialmente problematici. In particolare, si riflette in queste ultime righe su due questioni aperte che si considerano particolarmente attuali: la questione ecologica e la necessità di lenti intersezionali. Non si tratta, in realtà, di temi tra loro scollegati: come evidenziato dagli studi femministi, ecofemministi, queer, indigeni e decoloniali, «le questioni sociali e ambientali [sono] interconnesse» (Maina-Okori et al., 2018, p. 289). I filoni di studi menzionati, infatti,

mettono in evidenza, innanzitutto, come la violenza e la sopraffazione verso le categorie marginalizzate abbiano la stessa origine di quelle verso gli ecosistemi, un'origine antropocentrica, patriarcale, razzista, sessista, eterosessista, classista, abilista e – non ultimo – specista. Inoltre, è ormai sempre più evidente che le conseguenze della crisi ambientale non ricadono ugualmente su tutti i gruppi sociali, ma hanno effetti differenziati che risultano spesso connessi agli assi di discriminazione, come testimoniato dal fenomeno delle migrazioni climatiche (Borelli, n.d.).

Se, come affermato (cfr. capitolo 2), l'educazione esperienziale nature-based può essere considerata un contesto privilegiato in cui educare al paradigma ecologico (ecologico in senso ampio: sia ambientale che sociale), tuttavia non è detto che ciò avvenga. Da una parte è sicuramente vero che l'esperienza corporea, la relazione con le altre persone e con il *more-than-human*, gli elementi di avventura e di rischio... possono far sperimentare sulla propria pelle il senso di interdipendenza che caratterizza il paradigma

ecologico e sistemico; dall'altra parte, tuttavia, vi sono alcuni atteggiamenti e comportamenti che non è infrequente incontrare in questi contesti che possono, invece, portare in una direzione completamente diversa. Si fa riferimento, ad esempio, allo sfruttamento dell'ambiente naturale in modo utilitaristico, oppure ad atteggiamenti (più o meno consapevolmente) irrispettosi delle persone.

Queste proposte immersive nell'ambiente naturale, infatti, non possono fiorire in tutto il loro potenziale rivoluzionario dal punto di vista ecologico e sistemico se negli/nelle educatori/trici che le conducono manca la consapevolezza di questi aspetti e se vengono perpetuati – anche nei progetti in natura – sistemi di oppressione e sfruttamento sia dell'ambiente naturale sia di determinati gruppi sociali (Borelli, 2024a, p. 175).

Si sottolinea, dunque, l'importanza di adottare lenti intersezionali (anche) nei contesti di educazione esperienziale nature-based per prevenire il protrarsi di discriminazioni e violenze, e di uno sguardo sistemico che consenta l'acquisizione di un atteggiamento ecologico reale e non di facciata.

I comportamenti e gli atteggiamenti inconsapevoli di chi ricopre ruoli educativi rappresentano quel curricolo latente che occorre scovare anche nelle esperienze educative non formali, poiché influiscono su educandi ed educande in modo spesso molto più profondo rispetto a tante azioni intenzionalmente ed esplicitamente formative. Si ribadisce, pertanto, la necessità di un approccio intersezionale ed ecologico nell'ambito delle pratiche nature-based.

Nonostante, come si evince da queste righe, ci sia ancora parecchio lavoro da fare per migliorare la qualità delle esperienze educative avventurose e nature-based, occorre anche riconoscere gli esiti positivi che hanno raggiunto e stanno raggiungendo.

Queste parole di Andrea e Giacomo, i ragazzi protagonisti dello studio di caso, rendono evidente la potenza dell'esperienza sul loro percorso di vita, costellato di difficoltà e bassa autostima:

Comunque nel cammino cercavo la felicità (Andrea)

Cioè alla fine non è che sono un ragazzo proprio come pensano gli altri che sia un ragazzo stupido e robe del genere. Alla fine cioè se ci metto di impegno ce la posso fare ecco (Andrea)

In cammino vedi tutta la bellezza. Che stando fermi sul divano non vedi niente, a parte un telefono, a parte una tv (Giacomo)

Sapere che sono riuscito a fare questo... è eccezionale (Giacomo)

È una terapia. Perché quando cammini... senti quella leggerezza no? (Giacomo)

Ho imparato più nel cammino che in comunità. [...] Il cammino ti... ti dà un'altra prospettiva no? Ti aiuta a... ti cambia completamente (Giacomo)

Ho ritrovato la felicità perché ho capito che se mi faccio il culo dopo avrò qualcosa di buono (Giacomo)

Personalmente è stato molto emozionante camminare con loro – a tratti difficile e faticoso, ma anche molto divertente – e ancora mi commuovo quando rileggo certi passaggi delle interviste. A pensarci, è interessante l'origine in questa parola... *cum-movere*: l'invito è, dunque, a muoverci e a commuoverci, sia come esortazione a esplorare proposte educative e metodologiche “in movimento” (come i cammini e le interviste camminate), ma anche come invito a emozionarci, a stare in ascolto e in relazione con noi stessi, con il mondo intorno a noi e con le nostre ragazze e ragazzi. Come suggerisce il paradigma sistemico, infatti, in un mondo che si sta quasi letteralmente sciogliendo (proprio oggi, mentre scrivo, la temperatura media terrestre ha raggiunto picchi a dir poco preoccupanti), questo stare in relazione è l'unica cosa che ci salverà.

Riferimenti bibliografici

- Adkins, C., & Simmons, B. (2002). *Outdoor, Experiential, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches?* ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467713.pdf> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2007). Constructing mystery: empirical matters in theory development, *Academy of Management Review*, 32(4), 1265-1281.
- Ammaniti, M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Raffaello Cortina.
- Anderson, J. (2004). Talking whilst walking: A geographical archaeology of knowledge. *Area*, 36(3), 254-261. <https://doi.org/0.1111/j.0004-0894.2004.00222.x>.
- Ansini, L. (2007). Il Cammino come luogo pedagogico: aspetti educativi e di cura tra teoria e prassi. In: B. Spadolini, B. Grasselli, L. Ansini (a cura di), *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici* (pp. 15-49). Armando.
- Antonietti, M. (2022). Riflessioni metodologico-didattiche sull'educare in natura. In: M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra & M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (a cura di) (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/773> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Associazione Lunghi Cammini (2019). *Camminare cambia. Il lungo cammino come strumento educativo per giovani in difficoltà*. Ediciclo.
- Athens, L. (1992). *The Creation of Dangerous Violent Criminals*. University of Illinois Press.
- Augelli, A. (2011). *Erranze. Attraversare la preadolescenza*. FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (a cura di) (2002). *Voci del corpo*. La Nuova Italia.
- Barad, K. 2007. *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerrini.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Guerrini.
- Barone, P. (2021). Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(61), pp. 1-9. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12948>.

- Barragan-Jason, G., de Mazancourt, C., Parmesan, C., Singer, M.C., & Loreau, M. (2022). Human-nature connectedness as a pathway to sustainability: a global meta-analysis. *Conservation Letters*, 15(1). <https://doi.org/10.1111/conl.12852>.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.
- Beames, S. (2004). Overseas youth expeditions with Raleigh International: A rite of passage? *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(1), 29-36. <https://doi.org/10.1007/BF03400793>.
- Beames, S., Mackie, C., & Atencio, M. (2019). *Adventure and society*. Palgrave Macmillan.
- Beck, N., & Wong, J. S. (2022). A Meta-Analysis of the Effects of Wilderness Therapy on Delinquent Behaviors Among Youth. *Criminal Justice and Behavior*, 49(5), 700-729. <https://doi.org/10.1177/00938548221078002>.
- Becker, H. S. (1987). *Ousiders*. Edizioni Gruppo Abele.
- Bell, B. (2003). The rites of passage and outdoor education: Critical concerns for effective programming. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 41-49. <https://doi.org/10.1177/105382590302600>.
- Berti, C. (2003). Antisocialità, devianza e rischio nell'adolescenza. In: G. Speltini (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale* (pp. 155-200). Il Mulino.
- Berti, C. (2011). La devianza. In: A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 317-340). Il Mulino.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Bertolini P., & Caronia L. (2015[1993]). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. FrancoAngeli.
- Bertolini P., & Pranzini V. (2001). *Pedagogia scout*. Nuova Fiordaliso.
- Bertolini, P. (1957). *Educazione e scoutismo*. Bologna. Edizioni Giuseppe Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). Fenomenologia dell'avventura. Oltre il già dato. In R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 19-34). La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una scienza pedagogicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bettmann, J. E., Russell, K. & Parry, K. (2013). How Substance Abuse Recovery Skills, Readiness to Change and Symptom Reduction Impact Change Processes in Wilderness Therapy Participants. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 1039-1050. <https://doi.org/10.1007/S10826-012-9665-2>.
- Bisson, C. (1996). *The Outdoor Education Umbrella: A Metaphoric Model To Conceptualize Outdoor Experiential Learning Methods*. In: Association of Experiential Education (Ed.), *Spinning New Ideas – A cycle of discovery*, Conference Proceedings, Spokane, Washington (pp. 52-56). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416049.pdf> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707-721. <https://doi.org/10.1080/00220270701447149>.
- Booth, F.W., Roberts, C.K., & Laye, M.J. (2012). Lack of exercise is a major cause of chronic diseases. *Comprehensive Physiology*, 2(2), <https://doi.org/10.1002/cphy.c110025>.
- Borelli, C. (2021). La nostra relazione con la natura: dalle cause dell'attuale pandemia agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature-based. In: A. Gigli (a cura di). *Oltre l'emergenza. Sguardi*

- pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 119-129). Junior.
- Borelli, C. (2022). «We can't leave them alone fighting against a dragon»: Educators' Representations through Images of Adolescents' Wellbeing during Covid-19 Pandemic. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 21 (2), 127-140. <https://doi.org/10.36253/rief-12273>.
- Borelli, C. (2024a). Sulla necessità di lenti intersezionali nell'ambito dell'educazione nature-based. In: B. Gross & S. Nanni, *Dall'io al noi. I contributi della Pedagogia per futuri (post)umani* (pp. 171-178). Zeroseiup.
- Borelli, C. (2024b). Questioni terminologiche ed evidenze scientifiche relative agli interventi esperienziali nature-based. In: A. Gigli e C. Borelli, *Naturalmente connessi. Prospettive di educazione esperienziale e nature-based* (pp. 43-66). Junior.
- Borelli, C. n.d. Spunti per un'educazione 'ecologica', tra dilatazione del campo d'esperienza e frammenti di quotidianità. In: M. Cagol e A. Ferrante (a cura di), *Muoversi tra le cose. Pedagogia ecologica e relazionalità* (pp. 57-64). Zeroseiup. (in press).
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Guerrini.
- Bowen, D. J., Neill, J. T., & Crisp, S. (2016). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning*, 58, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005>.
- Bowen, D.J., & Neill, J. T. (2013). A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, 28-53.
- Brandulla, E. (1988). Lo scautismo: una pedagogia dell'avventura. In: R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 93-109). La Nuova Italia.
- Brega, A., Carpineta, S., Cossu, E., Di Benedetto, P., Frugoni, E., Galiazzo, M., Lanfranchi, F., Piergentili, P., Rissi, D.S., Sabbion, R. (2022). *Montagnaterapia*. Erickson.
- Brookes, A. R. (2004). Outdoor education fatalities in Australia 1960-2002. Part 3. Environmental circumstances. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(1), 44-56. <https://doi.org/10.1007/BF03400795>.
- Brookes, A. R. (2006). *Situationist outdoor education in the country of lost children*. Unpublished doctoral dissertation. Deakin University, Melbourne, Australia. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8f894cb3fb9cb5a5b42ee35bf85e9c0aed07e418> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Butler, M., & Derrett, S. (2014). The walking interview: An ethnographic approach to understanding disability. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 12(3), Article 6. <http://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol12/iss3/6/>.
- Byrne, J., & Wolch, J. (2009). Nature, race, and parks: past research and future directions for geographic research. *Progress in Human Geography*, 33(6), 743-765. <https://doi.org/doi:10.1177/0309132509103156>.
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Pantheon Books.
- Capra, F. (2005). *Il Tao della Fisica*. Adelphi.
- Caretti, V., & La Barbera, D. (2009). *Le nuove dipendenze, diagnosi e clinica*. Carrocci.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. FrancoAngeli.
- Carpano, D., D'Alberton, F., De Col, A., Monti, M., & Quargnolo, E. (1994). *Il più bravo tira lavia. Attività educative con adolescenti in una periferia difficile*. Bologna: Tempi Stretti.

- Carpiano, R. M. (2009). Come take a walk with me: The “go-along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health Place*, 15(1), 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003>.
- Cecconi, L. (a cura di) (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. FrancoAngeli.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Christolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor education*. FrancoAngeli.
- Clark-Ibáñez M. (2004). Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47, 1507-1527.
- Clark, A., & Emmel, N. (2010). Using walking interviews. *Realities*, 13, 1-6.
- Coleman, J. C. (1974). *Relationships in adolescence*. Routledge.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. Free Press.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello*. Raffaello Cortina Editore.
- Cooley, S. (2015). *Developing groupwork through outdoor adventure education: A systematic evaluation of learning and transfer in higher education*. Doctoral Thesis. University of Birmingham. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3836.6164>.
- Cooley, S. (2015). *Developing groupwork through outdoor adventure education: A systematic evaluation of learning and transfer in higher education*. Doctoral Thesis. University of Birmingham. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3836.6164>.
- Cooper, G. (2010). Outdoor Learning, Environment and Sustainability. Presenting the big picture: Part 2. *Horizon*, 50, 4-7. https://www.academia.edu/6135851/Outdoor_Learning_Environment_and_Sustainability-seeing_the_big_picture (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Corbo A. (a cura di) (2021). *Psicoludia Vol.1. Dixit, da gioco a medium relazionale. Applicazioni in ambito psicologico*. Edizioni Underground?
- Coventry, P.A., Brown, J., Pervin, J., Brabyn, S., Pateman, R., Breedvelt, J., Gilbody, S., Stancliffe, R., McEachan, R., & White, P. (2021). Nature-based outdoor activities for mental and physical health: systematic review and meta-analysis. *SSM – Population Health*, 16, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100934>.
- Crenshaw, Kimberle (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Cristiani, C. (2004). Compiti evolutivi e riti iniziatici: il contributo dell’antropologia culturale. In: A. Maggiolini & G. Pietropolli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell’adolescenza: compiti e conflitti* (pp. 31-45). FrancoAngeli.
- Dal Lago, A. (2000). *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*. Ombre corte.
- Davidson, L. (2001). Qualitative Research and Making Meaning from Adventure: A Case Study of Boys’ Experiences of Outdoor Education at School. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, (1)2, 11-20. <https://doi.org/10.1080/14729670185200041>.
- Demetrio, D. (2005). *Filosofia del camminare*. Raffaello Cortina.
- Denzin, N. K. (1998). The New Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 27(3), 405-415. <https://doi.org/10.1177/089124198027003006>.
- Dobud, W. (2016). Exploring adventure therapy as an early intervention for struggling adolescents. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19, 33-41. <https://doi.org/10.1007/BF03400985>.

- Emiliani, F., & Melotti, G. (2007). L'abitudine solo comportamento automatico? Un'analisi nella conoscenza comune. *Psicologia sociale. Social Psychology Theory & Research*, 2, 295-326, <https://doi.org/10.1482/25065>.
- Erbetta, A. (a cura di) (2001). *Il corpo spesso*. UTET.
- Erikson, E. H. (1968[1950]). *Infanzia e società*. Armando.
- Evans, J., & Jones, P. (2011). The walking interview: Methodology, mobility and place. *Applied Geography*, 31(2), 849-858. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2010.09.005>.
- Fabbrini, A., & Melucci, A. (2000). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Feltrinelli.
- Fang, B., Lu, F.J.H., Gill, D.L., Liu, S.H., Chyi, T., & Chen, B. (2021). Systematic review and meta-analysis of the effects of outdoor education programs on adolescents' self-efficacy. *Perceptual and Motor Skills*, 128(5), 1932-1958. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100934>.
- Farné, R., & Agostini, F. (a cura di) (2014). *Outdoor Education: l'educazione sicura all'aperto*. Junior.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Fedeli, S. (2002). Per una guida metodologica. In: L. Cecconi (a cura di). *La ricerca qualitativa in educazione* (pp. 43-71). FrancoAngeli.
- Ferrante, A. (2022). Ecologie: flussi, interconnessioni, materialità. In: A. Ferrante, A. Galimberti, & M. B. Gambacorti-Passerini, *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro* (pp. 15-53). Franco Angeli.
- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015), *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning. Giving Evidence Final Report*. Institute for Outdoor Learning, UCL Institute of Education, Blagrove Trust, London.
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and philosophy*. ERIC Item: ED26794. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Foucault, M. (2005 [1994]). *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti* (1957-1984) (D. Borca, & V. Zini, Eds.). Cortina.
- Freire, P. (1973). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 225-278.
- Freud, A. (1967[1936]). *L'Io e i meccanismi di difesa*. Martinelli.
- Freud, S. (1970[1905]). Tre saggi sulla teoria sessuale. In: S. Freud, *Opere: 1900-1905*. Boringheri.
- Freyfogle, E.T. (2014). Wilderness and culture. *Environmental Law*, 44(4), 1149-1176.
- Galiazzo, M. (2017). *Giochi per adulti in natura. Teoria*. Aracne.
- Galiazzo, M. (2018). *Giochi per adulti in natura II. Equilibero e le pratiche educative*. Persiani.
- Gallino, L. (1993). Marginalità. In: L. Gallino, *Dizionario di sociologia* (pp. 405-406). Tea.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo*. Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli, I. (2016). Il corpo e la sua pedagogia. In M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche*. FrancoAngeli.
- Gass, M. A. (1995). *Book of metaphors. Volume II*. Association for Experiential Education. Kendall/Hunt.
- Gass, M. A., Gillis, H. L., & Russell, K. C. (2012). *Adventure therapy: Theory, practice, & research*. Routledge.

- Gigli, A. (2018a). L'adventure education nel lavoro socio educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In: R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Carocci.
- Gigli, A. (2018b). Educare fuori: strategie integrate di lavoro di strada, sviluppo di comunità e adventure education. In: L. Cerrocchi & L. Dozza, *Contesti educativi per il sociale* (pp. 309-317). FrancoAngeli.
- Gigli, A. (2022). *Orientarsi nei conflitti. Teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*. Junior.
- Gigli, A. (2024). Di cosa parliamo quando parliamo di Adventure education: un po' di storia e i dispositivi pedagogici. In: A. Gigli e C. Borelli, *Naturalmente connessi. Prospettive di educazione esperienziale e nature-based* (pp. 101-132). Junior.
- Gigli, A., & Borelli, C. (2024). *Naturalmente connessi. Prospettive di educazione esperienziale e nature-based*. Junior.
- Gigli, A., & Zanchettin, A. (1992). *Campi avventura: dalla dipendenza all'autonomia. Relazioni ed esperienze per crescere*. Unpublished Master Thesis. Università di Bologna.
- Gigli, A., Melotti, G., & Borelli, C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 77-91. http://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_08.
- Gigli, A., Melotti, G., Borelli, C., Galiazzo, M., Segato, N., & Finocchiaro, G. (2024). Adolescents on the move: the application of an integrated model for documentation and evaluation of "Back Into The Wild" adventure education project aimed at promoting psychophysical and relational well-being. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2, 1-19. <https://dx.doi.org/10.1080/14729679.2024.2366918>.
- Gill, T. (2007). *No Fear. Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation. <https://timrgill.files.wordpress.com/2010/10/no-fear-19-12-07.pdf> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Giorgi, M. (1997). Climb-terapia: arrampicarsi sull'io. *Rivista della Montagna*, ottobre, 35-41.
- Goffmann, E. (1983). *Stigma: l'identità negata*. Giuffrè.
- Graebner, M.E., Martin, J.A., & Roundy, P.T. (2012). Qualitative data: cooking without a recipe. *Strategic Organization*, 10(3), 276-284. <https://doi.org/10.1177/1476127012452821>.
- Gramann, J. H. (1996). *Ethnicity, race, and outdoor recreation a review of trends, policy, and research*. Prepared for U.S. Army Corps of Engineers; monitored by U.S. Army Engineer Waterways Experiment Station U.S. Army Corps of Engineers, Waterways Experiment Station Vicksburg, MS.
- Gray, T. (2016). The "F" word: Feminism in outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19, 25-41. <https://doi.org/10.1007/BF03400992>.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. FrancoAngeli.
- Gui, L., & Sinigaglia, M. (n.d.). "Cammini educativi". *Minori e giovani adulti in difficoltà accompagnati nel cambiamento. Un'esperienza in Italia*. Report Progetto di ricerca: Sconfinamenti. Nuovo metodo socioeducativo "in cammino con ragazze e ragazzi vulnerabili". Università degli studi di Trieste.

- <https://associazionelunghicammini.files.wordpress.com/2020/06/cammini-educativi-gui-sinigaglia.pdf> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Gurholt, K. P. (2018). Women in outdoor adventure education and outdoor learning in Europe. Feminist issues, gender relations and future perspectives. In: Becker, P., Humberstone, B., Loynes, C., & Schirp, J. (Eds.), *The Changing World of Outdoor Learning in Europe*. Routledge.
- Haaland, J. J., & Tønnessen, M. (2022). Recreation in the Outdoors. Exploring the Friluftsliv Experience of Adolescents at Residential Care. *Child & Youth Services*, 43(3), 206-236, <https://doi.org/10.1080/0145935X.2022.2044771>.
- Hall, S. (1904). *Adolescence*. Appleton.
- Hall, T., Lashua, B., & Coffey, A. (2006). Stories as sorties. *Qualitative Researcher*, 3(Summer), 2-4.
- Haraway D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Harper D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, n. 17 (1), pp. 13-26.
- Havinghurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. Davis Mc Kay.
- Heijnen, I., Stewart, E., & Espiner S. (2022) On the move: the theory and practice of the walking interview method in outdoor education research. *Annals of Leisure Research*, 25(4), 529-547. <https://doi.org/10.1080/11745398.2021.1949734>.
- Hodgson, C., & Berry, M. (Eds.) (2011). *Adventure education: An introduction*. Taylor & Francis Group.
- Hollingshead, A. (1949). *Elmtown's youth*. Wiley.
- Holton, M., & Riley, M. (2014). Talking on the move: Place-based interviewing with undergraduate students. *Area*, 46(1), 59-65. <https://doi.org/10.1111/area.12070>.
- hooks, b. & Nadotti, M. (2020). *Elogio del margine - Scrivere al buio*. Tamu.
- Humberstone, B. (2000). The 'outdoor industry' as social and educational phenomena: gender and outdoor adventure/education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(1), 21-35.
- Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.) (2020). *Research methods in Outdoor Studies*. Routledge.
- Humberstone, B., Brown, H., & Richards, K. (Eds.) (2003). *Whose Journeys? The Outdoors and Adventure as Social and Cultural Phenomena. Critical explorations of relations between individuals, 'others' and the environment*. The Institute for Outdoor Learning. https://www.academia.edu/1461915/Whose_Journeys_The_outdoors_and_adventure_as_social_and_cultural_phenomena (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Humberstone, B., Prince, H., & Henderson, K.A. (2016). Introduction. In: B. Humberstone, H. Prince, & K.A. Henderson, Routledge *International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 1-12). Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement knowledge and description*. Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement knowledge and description*. Routledge.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. La Linea.
- Istat (2016). *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*. Istituto nazionale di statistica. <https://www.istat.it/it/archivio/185497> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Istat (2022). *Rapporto BES 2021. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Istituto nazionale di statistica.

- Jackson, K. F., Goodkind, S., Diaz, M., Karandikar, S., Beltrán, R., Kim, M. E., Zelnick, J. R., Gibson, M. F., Mountz, S., Miranda Samuels, G. E., & Harrell, S. (2024). Positionality in Critical Feminist Scholarship: Situating Social Locations and Power Within Knowledge Production. *Affilia*, 39(1), 5-11. <https://doi.org/10.1177/08861099231219848>.
- Jones, P., Bunce, G., Evans, J., Gibbs, H., & Hein, J. R. (2008). Exploring space and place with walking interviews. *Journal of Research Practice*, 4(2), Article D2. <https://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/150/161>.
- Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo*. GEDI.
- Kennedy, J., & Russell, C. (2021). Hegemonic Masculinity in Outdoor Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 162-171.
- Kinney, P. (2017). *Walking interviews*. Social Research Update, Issue 67, Department of Sociology, University of Surrey, UK. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU67.pdf> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Kinney, P. (2018). *Becoming an Ex-Forensic Psychiatric Client: Transitioning to Recovery within the Community*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Western Otago, Dunedin, New Zealand. <https://ourarchive.otago.ac.nz/handle/10523/8761> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Kinney, P. (2018). Walking interview ethics. In R. Iphofen & M. Tolich (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research ethics*. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526435446.n12>.
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>.
- Kundera, M. (1995). *La lentezza*. Adelphi.
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57.
- Le Breton, D., Marcelli, D. & Ollivier, B. (2012). *Marcher pour s'en sortir: Un travail social créatif pour les jeunes en grande difficulté*. Èrès.
- Le Grange, L. (2018). What Is (Post)Qualitative Research? *South African Journal of Higher Education*, 32(5), 1-14. <http://dx.doi.org/10.20853/32-5-3161>.
- Lemert, E. M. (1981). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. Giuffrè.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44, 868-897.
- Linneberg, M. S., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: a synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, 19(3), 259-270. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>.
- Loeffler, T. A. (2005). Looking deeply in: Using photo-elicitation to explore the meanings of outdoor education experiences. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 343-346. <https://doi.org/10.1177/105382590502700>.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Lutte, G. (1984). *Sopprimere l'adolescenza?* Edizioni Gruppo Abele.
- Lynch J., Mannion G. (2016). Enacting a place-responsive research methodology: Walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330-345. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271>.

- Lynch, J. (2020). Mobile methods in outdoor studies: Walking interviews with educators. In: B. Humberstone & H. Prince, *Research Methods in Outdoor Studies* (pp. 207-217). Routledge.
- Maggiolini, A. (2004). Sviluppo della responsabilità, trasgressività e antisocialità. In: A. Maggiolini & G. Pietropoli Charnet (a cura di). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti* (pp. 267-280). FrancoAngeli.
- Maggiolini, A., & Pietropoli Charnet, G. (a cura di) (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. FrancoAngeli.
- Maina-Okori, N. M., Koushik, J. R., & Wilson, A. (2018). Reimagining intersectionality in environmental and sustainability education: A critical literature review. *The Journal of Environmental Education*, 49(4), 286–296. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1364215>.
- Malavasi, L. (2013). *Educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Junior.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Guerrini.
- Mariani, A. (2004). *Corpo e modernità*. Unicopli.
- Martin, S. V. (2013). *The representation of women in adventure education literature*. ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/representation-women-adventure-education/docview/1497967288/se-2> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Massa, R. (1988). I volti dell'avventura. In: R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 3-18). La Nuova Italia.
- Massa, R. (a cura di) (1988). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. La Nuova Italia.
- Matza, D. (1969). *Come si diventa devianti*. Il Mulino.
- McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. McCrindle Research Pty Ltd.
- Mead, G. H. (1966). *Mente, sé e società*. Giunti Barbera.
- Mead, M. (1928[1964]). *L'adolescente in una società primitiva*. Giunti.
- Melotti, G., Gigli, A., & Borelli, C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 210-226. http://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_18.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Mitten, D., Overholt, J.R., Haynes, F.I., D'Amore, C.C., & Ady, J.C. (2016). Hiking: a low-cost, accessible intervention to promote health benefits. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 12(4), 302-310.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Morse, A. J. (1997). Gender Conflict in Adventure Education: Three Feminist Perspectives. *Journal of Experiential Education*, 20(3), 124-129. <https://doi.org/10.1177/105382599702000303>.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Mortari, L. (2019). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 16(1).
- Mucchielli, A. (1999). *Dizionario dei metodi qualitativi nelle scienze umane e sociali*. Borla.

- Mullins, P. M. (2020). Together along the way. Applying mobilities through praxis in outdoor studies field search. In: B. Humberstone & H. Prince (Eds.), *Research methods in Outdoor Studies* (pp. 196-206). Routledge.
- Murdoch, M. (2010). *Il viaggio dell'Eroina. La risposta femminile al viaggio dell'eroe*. Audino Editore.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: a systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. <https://doi.org/10.1016/j.health-place.2019.05.014>.
- Nadler, R. S., & Luckner, J.L. (1997). *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. Kendall Hunt.
- Næss, A. (2015). *Introduzione all'ecologia*. ETS.
- Neill, J. T. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Western Sydney. <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/40186> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Nguyen, P., Rahimi-Ardabili, H., Feng, X., & Astell-Burt, T. (2022). Nature prescriptions: a scoping review with a nested meta-analysis. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.03.23.22272674>.
- Nicolodi, G. (1992). *Maestra, guardami...* CISIFRA Edizioni Scientifiche.
- Nietzsche, F. (1976 [1885]). *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*. Adelphi.
- Norton, Christine. (2010). Exploring the process of a therapeutic wilderness experience: Key components in the treatment of adolescent depression and psychosocial development. *Journal of Therapeutic Schools and Programs*, 4, 24-46. <https://doi.org/10.19157/JTSP.ISSUE.04.01.02>.
- Odini, L. (2015). Dov'è la gioia in un mondo di fatti? *RicercaAzione*, 11(2), 19-29. <https://doi.org/10.32076/RA11204>.
- Palmonari, A. (a cura di) (2003). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino.
- Palmonari, A. (a cura di) (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino.
- Palmonari, A. & Crocetti, E. (2011). Sviluppi degli studi sull'adolescenza. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 35-51). Il Mulino.
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881–893. <http://www.jstor.org/stable/2765982>.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Peng, Z., & Lau, P.W.C. (2023). Effectiveness of adventure education on health outcomes related to physical, psychological, and social development in children: a systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42, 511-524. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0106>.
- Peshkin, A. (2000). The Nature of Interpretation in Qualitative Research. *Educational Researcher*, 29(9), 5-9.
- Phipps, M.L. (1991). *Definitions of Outdoor Recreation and Other Associated Terminology*. In: Employee Preparation towards 2001. National Conference for Outdoor Leaders. Conference Proceedings, Gunnison, Colorado (pp. 10-18). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335189.pdf> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Pierce, C. S. (1978). Pragmatism and abduction. In: C. Hartshorne & P. Weiss (Eds.), *Collected Papers* (pp. 180-212). Harvard University Press.
- Pietropoli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.

- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-16. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>.
- Prince, H.E. (2020). The lasting impacts of outdoor adventure residential experiences on young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 261-276. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784764>.
- Prost, S., Thyer, B., & Clem, J. (2015). Does Wilderness Therapy Reduce Recidivism in Delinquent Adolescents?: A Narrative Review. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7.
- Ramirez, R. (2022). *Planting seeds: A systematic review of nature-based therapies with adolescents and emerging adults, with particular focus on latinx populations*. ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/planting-seeds-systematic-review-nature-based/docview/2643986102/se-2> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. et al. (2004). A review of Research on Outdoor Learning, National Foundation for Educational Research and King's College London. <https://www.informal-science.org/review-research-outdoor-learning> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Robledo, M.A., & Batle, J. (2017). Transformational tourism as a hero's journey. *Current Issues in Tourism*, 20(16), 1736-1748. <https://doi.org/10.1080/13683500.2015.1054270>.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*. FrancoAngeli.
- Rotondi, M. (a cura di) (2013). *Progettare l'Outdoor Training. Il metodo OMT®*, Edizioni EMI.
- Rotondi, M. (a cura di) (2016). *Realizzare l'Outdoor Training. Il metodo OMT®*, Edizioni EMI.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>.
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Sartori, D. (2013). *Genesi e sviluppo della clinica della formazione: il pensiero di Riccardo Massa tra riflessione e sociomaterialismo*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca. <https://boa.unimib.it/handle/10281/47430> (ultima consultazione: 10/07/2024).
- Schenetti, M., & D'Ugo, R. (2020). Education in nature and educational evaluation: for a common design. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 236-247. <https://doi.org/10.13128/form-8452>.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Erickson
- Scott, D., Herrera, S.L., Hunt, K.S. (2004). *Constraints to outdoor recreation among ethnic and racial groups*. Proceedings of the Fourth Social Aspects and Recreation Research Symposium. San Francisco State University.
- Scrutton, R., & Beames, S. (2015). Measuring the Unmeasurable: Upholding Rigor in Quantitative Studies of Personal and Social Development in Outdoor Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 8-25. <https://doi.org/10.1177/1053825913514730>.
- Sheller, M., & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning*, 38, 207-226. <https://doi.org/10.1068/a37268>.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci.

- Taylor, D. E. (2015). Diversity and the environment: myth-making and the status of minorities in the field. *Research in Social Problems and Public Policy*, 89–147. [https://doi.org/10.1016/s0196-1152\(07\)15003-1](https://doi.org/10.1016/s0196-1152(07)15003-1).
- Taylor, D. E. (2018). Racial and Ethnic Differences in Connectedness to Nature and Landscape Preferences Among College Students. *Environmental Justice*, 11(3), 118–136. <https://doi.org/10.1089/env.2017.0040>.
- Taylor, D.E. (2014). *The State of Diversity in Environmental Organizations. Mainstream NGOs, Foundations, Government Agencies*. Technical Report prepared for Green 2.0. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34512.40962>.
- Tilstra, E., Magnuson, D., Harper, N. J., & Lepp, A. (2022). Gender and Risk in Outdoor Adventure Education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(2), 181-197. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00098-x>.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. Il Mulino.
- Ulivieri, S. (1997). Sentieri storici dell'emarginazione. In: S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. La Nuova Italia.
- Van Gennep, A. (1981). *I riti di passaggio*. Bollati Boringhieri.
- Vercesi, M. (2019). Destrutturare per ricostruire. La cultura pedagogica del cammino. In: Associazione Lunghi Cammini (a cura di), *Camminare cambia. Il lungo cammino come strumento educativo per giovani in difficoltà* (pp. 37-44). Ediciclo.
- Warren, K., Mitten, D., D'Amore, C., & Lotz, E. (2019). The Gendered Hidden Curriculum of Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 42(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/1053825918813398>.
- Wichmann, T. (1991). Of wilderness and circles: Evaluating a therapeutic model for wilderness adventure programs. *Journal of Experiential Education*, 14 (2), 43-48. <https://doi.org/10.1177/105382599101400208>.
- Wicks, C., Barton, J., Orbell, S., & Andrews, L. (2022). Psychological benefits of outdoor physical activity in natural versus urban environments: a systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14, 1037-1061. <https://doi.org/10.1111/aphw.12353>.
- Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.
- Yin, R. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Armando.
- Zannini, L. (2004). *Il corpo-paziente*. FrancoAngeli.
- Zhang, Y., Mavoa, S., Zhao, J., Raphael, D., & Smith, M. (2020). The Association between Green Space and Adolescents' Mental Well-Being: A Systematic Review *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6640. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186640>.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking. Beyond the optimal level of arousal*. Erlbaum.
- Zuliani, I. (2019). Osare l'impossibile o, più semplicemente, crederci. In: Associazione Lunghi Cammini (a cura di), *Camminare cambia. Il lungo cammino come strumento educativo per giovani in difficoltà* (pp. 7-9). Ediciclo.

Ecologie della formazione

diretta da A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri

Ultimi volumi pubblicati:

PIERANGELO BARONE, GUENDALINA CUCUZZA, ALESSANDRO FERRANTE (a cura di),
Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo.

ANDREA GALIMBERTI, *Pensiero sistemico in educazione*. Contesti, confini, paradossi.

PIER PAOLO TARSI, *La prospettiva autopoietica-enattiva*. Vita, cognizione, educazione nel solco di Maturana e Varela.

ALESSANDRA AUGELLI, *Dello scarto e del recupero*. Per una pedagogia della sostenibilità.

LAURA FORMENTI, DAVIDE CINO, *Oltre il senso comune*. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia.

GERT J.J BIESTA, *Oltre l'apprendimento*. Un'educazione democratica per umanità future (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRO FERRANTE, ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI,
Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro.

Open Access

Sabina Langer, Evi Agostini, Denis Francesconi, Nazario Zambaldi (a cura di), [Polis](#).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168621

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

In che modo il “semplice” atto del camminare può divenire un’avventura? E come mai e in quali circostanze quest’avventura può essere considerata educativa? Il volume tenta di rispondere a queste domande approfondendo il potenziale educativo del cammino e dell’avventura come dispositivi pedagogici particolarmente interessanti soprattutto nei percorsi con ragazzi e ragazze “difficili”.

Il tema delle adolescenze viene discusso in relazione ad alcune questioni legate alla marginalità sociale e alla devianza, in ottica interazionista e intersezionale. Si esplora, poi, il cammino educativo all’interno del più ampio ambito dell’educazione avventura nature-based e se ne analizzano i dispositivi pedagogici nell’intreccio tra esperienza corporea e dimensione metaforica.

L’ultima parte del libro riporta la sintesi di uno studio di caso su un progetto di lungo cammino educativo con adolescenti “difficili”, nel quale è stato utilizzato – tra gli altri – il metodo dell’intervista camminata: si tratta di uno dei primissimi utilizzi della *walking interview* in ambito educativo in Italia.

Il volume si rivolge a chi ama camminare e a chi si occupa a vario titolo di progetti socio-educativi o di percorsi nature-based: sia dagli approfondimenti teorici, sia dalla rilevazione empirica, infatti, emerge il potere trasformativo del cammino educativo, e in particolare la possibilità di stimolare ragazzi e ragazze “difficili” a conoscersi in modo nuovo. Come afferma Andrea (nome di fantasia), «alla fine non è che sono un ragazzo proprio come pensano gli altri che sia un ragazzo stupido o robe del genere: se mi ci metto di impegno ce la posso fare» (estratto di un’intervista camminata).

Chiara Borelli è assegnista di ricerca e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione G.M. Bertin dell’Università di Bologna. Le sue pubblicazioni e i suoi principali interessi di ricerca attraversano diversi ambiti, tra cui: educazione avventura nature-based, questioni di genere nei contesti educativi, pedagogia delle famiglie, paradigma ecologico in educazione.