

Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite

di Michela Schenetti

Riflettere sul ruolo e sulla professionalità degli adulti che operano in servizi educativi, scuole o centri educativi ed extrascolastici, è da sempre un tema centrale nella riflessione pedagogica. Tema interessante in quanto permette di concentrarsi sulla relazione tra chi insegna, chi apprende e i saperi in gioco, ma anche di collocarla all'interno di spazi che non sono mai neutrali bensì componenti essenziali delle relazioni educative e didattiche. Considerare lo spazio e i suoi materiali come dispositivi pedagogici significa, infatti, prima di tutto riconoscere che lo sviluppo del bambino è fortemente influenzato dagli ambienti con i quali interagisce maggiormente. Diventa poi particolarmente stimolante approfondire cosa succede quando si inizia a considerare gli spazi all'aperto come contesti intelligenti (Bertolino, Guerra, 2020), irrinunciabili opportunità educative e di crescita e ambienti di apprendimento essenziali (Antonietti *et al.*, *in press*) e quali siano le azioni, posture e riflessioni degli adulti (educatori e/o insegnanti) che iniziano a considerare gli spazi esterni come spazi educativi privilegiati.

I motivi, in estrema sintesi, che stanno alla base delle riflessioni del presente contributo sono almeno tre:

- il primo, 'stare all'aperto', stare fuori dalle aule e sezioni è diventata una scelta necessaria, anche a causa del diffondersi del COVID-19 negli ultimi due anni, resa possibile dai protocolli emanati in occasione della riapertura dei servizi educativi e delle scuole⁸;

⁸ A causa della pandemia i servizi educativi di tutta Italia hanno dovuto riadattare il loro approccio alla didattica e ai bambini rispetto alle esigenze e richieste indicate nelle "Indicazioni operative per la gestione di casi e focolai di SARS-CoV-2 nelle scuole e nei servizi educativi dell'infanzia" (Rapporto ISS COVID-19, n. 58/2020).

- il secondo va nella direzione di promuovere pratiche che sanciscano l'impegno politico ed educativo a cui richiamano gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU (ESD, UNESCO, 2017, 2021) individuando tra le priorità l'educazione ambientale, la conoscenza e tutela del patrimonio e l'educazione alla cittadinanza attiva (Tarozzi, Torres, 2016)⁹;
- il terzo motivo riguarda la necessità di investire sulla formazione professionale di chi opera in ambito educativo, accompagnando educatori e insegnanti in una continua valutazione e revisione di metodi ed approcci, coerenti con il momento storico e con gli eventi che stiamo vivendo e rispondenti alle esigenze di crescita di chi vive la nostra epoca.

Mentre alcune riflessioni teoriche negli ultimi anni si concentrano sulla necessità di definire ciò che può contribuire allo sviluppo della professionalità di figure educative che sappiano valorizzare al meglio le esperienze di educazione e scuola all'aperto (Schenetti, 2014; Guerra, 2015; Antonietti, Bertolino, 2017; Antonietti *et al.*, 2018), altre ricerche presentano evidenze empiriche sulla stretta connessione tra didattica all'aperto, empowerment professionale e innovazione didattica (Schenetti, D'Ugo, 2020; Schenetti 2020a). La letteratura scientifica internazionale evidenzia inoltre quanto i setting naturali possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Bentsen *et al.* 2009; Mygind, 2009) e come le caratteristiche dei luoghi possano avere influenze positive anche sulla loro stessa progettazione didattica (Mannion *et al.*, 2011). In particolare una ricerca empirica svolta presso istituti scolastici scozzesi identifica diverse combinazioni didattiche rese possibili dalle caratteristiche dei luoghi intesi come ineludibili variabili del sistema. A questo proposito, Mannion & Lynch (2016), in particolare, definiscono come *ambivalente* quell'azione didattica caratterizzata da proposte che non considerano lo spazio come variabile significativa; *sensibile*, quell'azione didattica nella quale i luoghi all'aperto vengono utilizzati per osservazioni, esplorazioni, indagini e valutazioni, riconoscendo un ruolo attivo dello spazio nei processi di insegnamento ed apprendimento attivati; *essenziale*, quell'azione didattica in grado di progettare le proposte a partire dalle caratteristiche specifiche dei luoghi, considerandone appunto necessa-

⁹ <https://en.unesco.org/themes/gced> - Global Citizenship Education (GCED) è un'area strategica dell'UNESCO nell'ambito dell'Educazione ai diritti umani e alla Pace. Il suo obiettivo è far nascere e crescere, nei bambini e ragazzi valori, attitudini e comportamenti che supportino la cittadinanza responsabile: creatività, innovazione e impegno per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile.

rio l'attraversamento per co-costruire le conoscenze che si desiderano approfondire. Da recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli insegnanti emerge come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all'interno di spazi meno artificiali e più sfidanti, mentre la competenza dell'adulto, cambiando spazi d'azione possa uscire da schemi e consuetudini (Schenetti, 2021) attraverso una "didattica più orientata alla ricerca" (Calonghi, 2017). In questa prospettiva le *affordance* dei luoghi (Gibson, 1986; Guerra, *infra*) possono offrire suggerimenti d'uso anche agli adulti che li abitano con finalità educative offrendo loro l'occasione di orientare la propria azione verso apprendimenti che non perdano il collegamento con l'esperienza reale del soggetto (Castoldi, 2020).

Sul piano internazionale sono diversi gli studi che riflettono sulle competenze chiave necessarie per promuovere esperienze di *outdoor education* (Kida, 2019). In particolare, come evidenziano Miles & Priest (1990), uno studio condotto per l'*European Institute of Outdoor Adventure Education* riconosce la specificità di un modello di insegnamento all'aperto a cui vengono attribuite determinate caratteristiche: la possibilità di incidere positivamente sullo sviluppo personale e sociale a patto che l'attività intesa come educazione all'aperto sia inserita a pieno titolo nel processo educativo complessivo, anziché essere considerata come ricreativa; la possibilità di realizzarsi come un viaggio alla scoperta di "nuove terre", non solo dal punto di vista geografico ma anche alla scoperta del proprio potenziale interiore; il configurarsi come un metodo di esperienza diretta, non mediata; l'importanza di pianificare esperienze che includano deliberatamente un elemento di rischio e ancora la peculiarità di mettere al centro dell'azione didattica il rispetto della natura attraverso il concetto scandinavo di "friluftsliv" che si traduce nel vissuto di "sentirsi a casa nella natura" (Gelter, 2000). Secondo questo modello i soggetti in formazione dovrebbero essere, inoltre, accompagnati a ricercare coerenza e responsabilità delle proprie azioni come chiave per realizzarsi in una prospettiva di vita, anziché finalizzare il processo di insegnamento e apprendimento al superamento di un esame. Sullo sfondo è quindi possibile trovare una connessione con numerosi studi internazionali che sottolineano la necessità di agire un'educazione alla sostenibilità in prospettiva ecologica fin dai servizi per l'infanzia lavorando sulle competenze professionali degli adulti (Davis *et al.*, 2013; Davis, 2014).

Sul piano nazionale, invece, come è possibile rintracciare tra i contributi del presente volume, le diverse esperienze connesse al binomio educazione e natura non sono ancora organizzate a modello, delineando specifiche atten-

zioni professionali, ma suggeriscono la necessità di progettare proposte educative e percorsi da inserire in un'area pluri e transdisciplinare, sottolineano la necessità di scelte metodologiche coerenti nelle loro diverse parti - dai contenuti alla forma - e richiedono la promozione di un apprendimento esperienziale e riflessivo contestuale e inserito in un ambito di ricerca continua. Ciò suggerisce la possibilità di prestare particolare attenzione ai vantaggi che l'educazione all'aperto può portare alle professioni in ambito educativo in termini di riflessione, ripensamento ed innovazione e la probabilità che questo aspetto abbia influenze a cascata sulla qualità complessiva dei contesti educativi, scolastici ed extrascolastici.

1. Un profilo professionale declinato al futuro

Parlare di professionalità in ambito educativo esige una struttura concettuale forte eppure aperta alle sfide emergenti, dunque flessibile e contestualizzata, orientata all'innovazione e al miglioramento della qualità dell'azione educativa all'interno di un progetto pedagogico che non può che essere anche politico (Bertolini, 2003). Oggi diviene quindi fondamentale chiedersi quali siano le caratteristiche e le competenze professionali necessarie per poter inserire a pieno titolo pratiche di educazione e didattica all'aperto, in natura, nelle prassi quotidiane dei servizi e scuole che accolgono bambini e bambine, ragazzi e ragazze e nelle esperienze di adulti che si avvicinano al tema con finalità formative.

Alla base di qualsiasi riflessione non si può che richiamare alla necessità che gli adulti sappiano assumersi la responsabilità di scegliere di abitare nuovi luoghi per fare educazione, in connessione con le istanze sociali, pedagogiche, culturali e con le nuove sfide educative emergenti.

A partire da questa consapevolezza, sono diverse le dimensioni che ci sembra opportuno attraversare per tratteggiare i contorni della professionalità di quell'adulto che considera e frequenta anche gli ambienti naturali come opportunità educative essenziali.

La prima: all'adulto che opera all'esterno si chiede di considerare i contesti all'aperto come privilegiati per proporre una "didattica in situazione" (Iori, 1994). Questo comporta la necessità di stare nel "qui ed ora educativo" pur disponendo di un apparato di conoscenze, tecniche, e metodologie pluridisciplinari e contestualizzate. Chi intende attraversare contesti esterni, concreti, naturali e ricchi è fondamentale che si ponga come un *ricercatore attento* pronto a cogliere la mutabilità dei fenomeni e delle relazioni, indivi-

duando in essi questioni interessanti per lo sviluppo della propria azione educativa e didattica. Si tratta di un apprendimento di terzo livello come lo definirebbe Dewey (1961, p. III), rappresentato dallo sviluppo dell'abito mentale del "pensiero riflessivo" che induce a riflettere sulla propria attività, prima, durante e dopo il suo farsi.

La seconda dimensione fondamentale risiede nella necessità di *formare l'abitudine dell'educatore a stare in ambiente naturale*. Insegnanti ed educatori hanno spesso perso la relazione con la natura, figli di una cultura che da troppi anni ormai si relaziona con l'ambiente con finalità utilitaristiche e con tempi compressi, sollecitati più dalla quantità delle esperienze che non catturati dalla loro qualità. Diviene quindi necessario dare l'opportunità a insegnanti ed educatori di misurarsi in contesti naturali per sperimentare sensazioni, prendere coscienza delle proprie emozioni e dei propri vissuti, nella consapevolezza di quanto «un rapporto con la natura passi sia attraverso la conoscenza razionale e scientifica delle cose, sia attraverso la conoscenza emotiva di esse in relazione a se stessi» (Iori, 1996, p. 231). Si tratta della capacità di sapersi muovere nell'ambiente naturale tenendo aperti i canali del proprio modo di conoscere e insegnare e della necessità di co-costruire l'identità di quei luoghi, di poterli sentire progressivamente propri.

Il terzo aspetto riguarda la possibilità di cogliere nel lavoro all'aperto la connessione con tutto ciò che si considera essenziale nel lavoro abituale all'interno. Questo passaggio è decisivo: si tratta di *elaborare una sensibilità pedagogica e didattica* che, partendo dalla postura dell'insegnante-ricercatore, attento osservatore della situazione, si concretizza in quella del "registra", che attiva momenti di lavoro e apprendimento e riesce a leggere il dentro ed il fuori come elementi complementari e interdipendenti di un'azione didattica che non può che configurarsi in dialogo con le caratteristiche dei luoghi. Familiarizzare con essi prima di dividerli con i propri interlocutori e conoscerne le caratteristiche può diventare strategico per evidenziare limiti e possibilità, punti di forza e debolezza in chiave educativa ma non vincolante. Occorre una sensibilità che si costruisce attraverso una rigorosa pratica professionale tesa a favorire permeabilità tra i saperi, tra i luoghi, tra contesto educativo e ambiente, qualunque contesto educativo si abiti e qualunque ambiente si viva.

La quarta dimensione del profilo educativo che occorre formare riguarda la necessità di *expertise*. Questa prospettiva porta con sé l'idea di fondo che le competenze si generino nella pratica e non siano inscrivibili in ruoli predefiniti e ci permette di parlare di pratica professionale non soltanto in termini di conoscenze necessarie ma di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali in relazione con i processi di apprendimento in azione. In

quest'ottica l'insegnante o l'educatore deve aver chiara la struttura del sapere che l'intervento educativo coinvolge, ma soprattutto la complessità dei fenomeni, la struttura sistemica delle competenze, quindi la propria parziale conoscenza, ed essere disposto ad inseguire con interesse i processi attivati dal mondo naturale e riportarli al sentiero di lavoro tracciato dalle proprie conoscenze. Un adulto fatica a lasciare entrare nelle proprie possibilità educative ciò che non conosce e non ritiene significativo, pertanto è importante che sia disposto ad aprirsi alla relazione con la natura per implementare la propria expertise *situata* – che si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete - *distribuita* – che non risiede solo nelle menti degli attori ma si iscrive negli oggetti e *relazionale* perché radicata in pratiche sociali che la plasmano e modellano.

Il quinto elemento è legato ad una qualità specifica, è un passaggio che ha a che vedere con il concetto di *entropatia* (Ricoeur, 2003; Bertolini, 1988) che ricorda la necessità che il professionista sia:

in grado di rivolgersi al soggetto in educazione usando il suo linguaggio, partendo dalla sua esperienza, non per fermarsi lì, ma proprio per andare al di là, verso un futuro, un possibile che, non negando il presente, riesca a superarlo (Bertolini, 2004, p. 13).

Un adulto che gestisce le sfide e non le inibisce, perché sa quanto le emozioni legate all'imprevisto sostengano la necessità di formulare ipotesi e compiere scelte consapevoli. Un adulto quindi capace di togliersi dal centro, mantenendo un controllo attento ma non visibile, in grado di accettare il rischio connotato all'esperienza e di attivare processi comunicativi di elaborazione del vissuto nell'ottica di una vera e propria educazione alla responsabilità (Bertolini, 1988).

In questa direzione si rivela importante considerare *l'imprescindibilità della dimensione collettiva*, la sesta, che si rivela fondamentale per rendere evidente l'insieme dei significati che in una determinata comunità educativa, e in un preciso arco di tempo, vengono confrontati, negoziati e condivisi da tutti gli attori del processo definendo un modello di qualità condiviso. Questo apre alla necessità di dotarsi di *strumenti validi e rigorosi di valutazione formativa* (Bondioli, Ferrari, 2004; Black, William, 2009) anche nei contesti educativi che si avvalgono di un approccio all'aperto. Gli obiettivi connessi si possono rintracciare nell'importanza di osservare, in prospettiva ecologica, le caratteristiche degli "ambienti educativi all'aperto"; poter entrare dettagliatamente nel merito delle scelte educative e didattiche che ne sottendono le motivazioni d'uso; dare l'opportunità agli insegnanti di decentrarsi e

di mettere in atto percorsi di riflessione comune per una riprogettazione collegiale e per monitorare l'impatto dell'interazione di questi elementi sugli apprendimenti dei propri interlocutori (Schenetti, D'Ugo, 2021).

Infine, l'ultima dimensione, di questo excursus inevitabilmente parziale, è una caratteristica che l'educazione in natura si propone di recuperare nel proprio interlocutore. Molte ricerche testimoniano lo stato di benessere che deriva dallo stare in natura (Clay, 2001; White *et al.*, 2013; Zelenski e Nisbet, 2014; Chawla *et al.*, 2014; Dadvand *et al.*, 2015):

[...] un benessere in primo luogo fisico, che ridesta i corpi altrimenti seduti e iperprotetti di generazioni destinate a non conoscere cosa significhi correre senza scopo in un prato, arrampicarsi su un albero, sbucciarsi le ginocchia. Secondariamente, un benessere emotivo, che riportano ad una maggior sintonia con il proprio pianeta, inesorabilmente in pericolo ma anche con se stessi e gli altri, sostenendo le loro competenze empatiche e quindi la relazione con bambini e adulti. Un benessere, infine, cognitivo che sostiene il protagonismo dei bambini permettendo loro di coltivare un approccio orientato alla ricerca e alla scelta, contribuendo a crescerli come individui curiosi e consapevoli (Guerra, 2016, p. 39).

Alcune ricerche che conduciamo evidenziano che anche chi lavora all'aperto con i bambini esprime uno stato di benessere fisico e psichico, dovuto alla sensazione di sé che percepisce odori, suoni, sensazioni tattili e motorie in una dimensione profonda, quasi spirituale. I dati empirici dimostrano che il benessere di cui parlano le insegnanti è legato ad una percezione prima di tutto corporea. Narrazioni autobiografiche raccolte in seguito ad esperienze di immersione in natura di insegnanti coinvolte in percorsi di ricerca-formazione sul tema testimoniano come l'esperienza in natura dell'adulto sia in grado di risvegliare l'attenzione ad una dimensione corporea globale e a rimettere al centro il valore della riflessione sul corpo in educazione (Schenetti, Guerra E., 2016). In questo senso l'operatore che si muove nell'ambito dell'educazione in natura, per rendere possibile per sé e per gli altri questa condizione di benessere, deve aver sperimentato e formato un recupero (o una valorizzazione) di quella dimensione corporea che nelle istituzioni è spesso sospesa; pensiamo all'inibizione generata dall'organizzazione degli spazi, i ritmi di lavoro, i rapporti numerici o dai singoli spesso taciuta, dimenticata, pensiamo alla scissione tra l'io emotivo e l'io professionale o alla tendenza tipica delle professioni sociali, di mettere a tacere il proprio mondo emotivo quando si oltrepassa la soglia del luogo di lavoro (Iori, Rampazi, 2008). Ad egli spetta il compito di *valorizzare quotidianamente la connessione tra competenze emotive e sociali* riconoscendo a tutto ciò che entra in

relazione con il sentire profondo dei soggetti un forte legame con la corporeità e un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento.

Il tema educativo in generale e della relazione con il mondo naturale in particolare, rende necessario formare una professionalità in grado di muoversi nella complessità, di evolversi, di trasformare le criticità in risorse e padroneggiare competenze necessarie per stare consapevolmente nelle dinamiche relazionali e sociali storicamente connotate. Un professionista competente dovrebbe ricondurre il proprio agire ad una domanda educativa cogente, un bisogno espresso dalla situazione del qui ed ora, attraverso un sapere metodologico-didattico-diversificato che si configura come crocevia tra competenze culturali e disciplinari (Cambi, 2004), ma che, al contempo, è metacognitivo e contestualmente proiettato al cambiamento, ad un progetto futuro. In questo senso crediamo che «il paradigma pedagogico possa diventare la cornice attraverso cui far dialogare conoscenze e linguaggi differenti, rendendo fruttuose le numerose connessioni inter e transdisciplinari a partire dalla formazione di chi educa in natura» (Antonietti *et al.*, 2018, p. 114) con l'obiettivo di accompagnare verso quella *transizione ecologica* che riconosciamo alla base delle politiche educative contemporanee, ma che tuttavia crediamo non possa trovare spazio tra gli agiti quotidiani se non andando nella direzione di quella che nel panorama internazionale inizia a configurarsi come *place-responsive education* (Lynch & Mannion, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., Bertolino F., a cura di (2017), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2018), *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., a cura di, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 101-107.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (in press), *Esperienze educative in natura: il potenziale degli ambienti esterni*, in Weyland B., a cura di, *Atelier scuola*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Bentsen P., Mygind E., Randrup T.B. (2009), "Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context", *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, vol. 37, 1, 29-44.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bertolini P. (2004), "Il dolore dell'infanzia tra pedagogia e antipedagogia", *Infanzia*, 5, 9-15.

- Bertolino F., Guerra M., a cura di (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Black P., & Wiliam D. (2009), Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: *Journal of Personnel Evaluation in Education*), 21(1), 5-31.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Calonghi L. (2017), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli.
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.
- Castoldi M. (2020), *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma.
- Clay R.A. (2001), "Green is good for you", *American Psychological Association*, Vol 32, n. 4, april.
- Chawla L., Keena K., Pevec I., Stanley E. (2014), "Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence", *Health and Place*, vol. 28, 1-13.
- Davdand P. *et al.* (2015), "Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren", *Proceedings of the national academy of sciences*, vol. 112, n. 26, pp. 7937-42.
- Davis J.M., Dyment J.E., Nailon D., Emery S., Getenet S., McCrea N., & Hill A. (2013), "The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability", *Environment Educational Research*, 20:5, 660-679.
- Davis J.M. (2014), "Are we there yet? Early education responding to the challenges of climate disruption and sustainability", *Every Child*, 20(4), 24-25.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gelter H. (2000), "Frilufstliv. The Scandinavian philosophy of Outdoor Life", *Canadians Journal of Environmental Education*, 1(5), 77-92.
- Guerra M., a cura di (2015), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2016), "Apprendimenti in natura tra corpo e mente", *Bambini*, settembre, 35-39.
- Gibson J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Iori V., Rampazi M. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze.
- Iori V. (1994), *Dal fare didattica all'essere-in-didattica*, in Bertolini P., a cura di, *Sulla didattica*. La Nuova Italia, Firenze.
- Kida P. (2019), "Competencies and qualification in Outdoor Education", *Journal of Education Culture and Society*, 1, 79-92.
- Lynch J. & Mannion G. (2021), "Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: attuning with the more-than-human", *Environmental Education Research*, 27:6, 864-878.

- Mannion G., Fenwick A., Nugent C., & I'Anson J. (2011), "Teaching in nature", *Report Contracted to University of Stirling*, Commissioned by Scottish Natural Heritage.
- Mannion G. & Lynch J. (2016), *The primacy of place in education in outdoor settings*, in Humberstone B., Prince H., Henderson K.A., eds., *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, pp. 85-94.
- Mygind E. (2009), "A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.
- Miles J.C. & Priest, eds. (1990), *Adventure Education*, State Collage: Venture Publishing.
- Ricoeur P. (2003), *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schenetti M. (2014), *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in Farné R., Agostini F., a cura di (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, pp. 59-68.
- Schenetti M., Guerra E. (2016), "Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia", *Form@re*, 16, 2, 305-318.
- Schenetti M., D'Ugo R. (2020), "Education in nature and educational evaluation: for a common design", *Form@re*, 20, 2, 236-247.
- Schenetti M. (2020a), *Il Primato dello spazio nella didattica all'aperto. L'empowerment dell'adulto*, in D'Aprile G., Strongoli C., a cura di (2020), *Lo stato in luogo dell'EducAzione. Ambienti, spazi e contesti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Schenetti M. (2020b), *L'esperienza insegna: il ruolo dell'adulto nella didattica in natura*, in Antonietti M., Ferrari A., a cura di, *Scuola in golenia. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 195-204.
- Schenetti M. (2021) Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica, in Balduzzi L., Lazzari A., a cura di, *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 61-78.
- Schenetti M., D'Ugo R. (2021), *La qualità dell'educazione e didattica all'aperto: DNA uno strumento di valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi M., Torres C.A., (2016), *Global Citizenship Education and the crisis of multiculturalism. Comparative perspectives*, Bloomsbury, London.
- UNESCO (2017), *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - Obiettivi di apprendimento*, Parigi, testo disponibile al sito: https://unesco-blob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA1.pdf
- UNESCO (2021), *Dichiarazione sull'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, Berlino.
- White M.P. et al. (2013), "Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data", *Psychological science*, vol. 24, n. 6, 920-928.
- Zelenski J.M., Nisbet E.K. (2014), "Happiness and feeling connected. The distinct role of nature relatedness", *Environment and behavior*, vol. 46, n. 1, 3-23.