



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

The state of art of nature-based programs in the educational, training, therapeutic, and leisure areas in Italy: conceptual framework and possible categorization of sectors/contexts

Alessandra Gigli

Università di Bologna – a.gigli@unibo.it

Giannino Melotti

Università di Bologna – giannino.melotti@unibo.it

Chiara Borelli

Università di Bologna – chiara.borelli4@unibo.it

ABSTRACT

National and international literature on nature-based programs in the educational, training, therapeutic and leisure areas reveals a lack of homogeneity in using the different terminologies: the various terms are used with different meanings, both by practitioners and by scholars. The present work is the conceptual premise of a research which outlined a quantitative and qualitative mapping of the Italian organizations that use nature-based approaches and methodologies. This paper provides both a literature review of the theoretical roots which support nature-based experiences, and a reconnaissance of the national situation regarding the use of terminology and the differentiation in the various specific practical fields. In order to properly introduce the mapping research, this work proposes a conceptual organization defining four macro-areas of the nature-based sector. This categorization, which is organized around some indicators, aims to be flexible and to have permeable borders; and it has the goal to help orienting in the complex framework of the numerous nature-based proposals in Italy.

Dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale sulle pratiche nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo, emerge disomogeneità nell'utilizzo delle diverse terminologie, utilizzate con significati talvolta molto diversi sia dagli stessi soggetti che se ne occupano, sia dagli studiosi che ne teorizzano e concettualizzano le pratiche. Il presente contributo è la premessa concettuale di una ricerca* effettuata per disegnare una

* Cfr. i due lavori, qui separati per esigenze editoriali, vanno letti in modo integrato. I dati della ricerca sono consultabili nell'articolo Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press) "Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura" in corso di pubblicazione su questa rivista.

mappa quantitativa e qualitativa delle realtà che operano in Italia utilizzando metodologie e approcci nature-based e propone sia una rassegna delle radici teoriche che sostengono le esperienze nature-based, sia una ricostruzione del panorama nazionale in merito all'utilizzo della terminologia e alla differenziazione nei diversi ambiti specifici di operatività. Ai fini della suddetta rilevazione, inoltre, il lavoro propone un'organizzazione concettuale che delinea quattro macro-aree del settore nature-based; la categorizzazione proposta, organizzata intorno ad alcuni indicatori, intende essere fluida e dai confini permeabili ed è finalizzata a facilitare l'orientamento nel complesso quadro delle numerose proposte nature-based presenti sul territorio italiano.

KEYWORDS

Adult Education, Digital Age, Generativeness, Ability, Learning.
Educazione, Digitalizzazione, Generatività, Capacitazione, Apprendimento.

Introduzione¹

Questo contributo è la premessa concettuale che sostiene una ricerca dal titolo "Lo stato dell'arte dei progetti *nature-based* in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura" (Melotti, Gigli, Borelli, in press): i due lavori, qui separati per esigenze editoriali, vanno letti in modo integrato.

Questo primo articolo è finalizzato sia a presentare le radici teoriche che hanno posto le basi per la nascita e lo sviluppo delle esperienze *nature-based*, sia a ricostruire il quadro del panorama nazionale in merito all'utilizzo della terminologia e alla differenziazione nei diversi ambiti specifici di operatività.

Il secondo articolo, invece, si sofferma sull'importanza della progettazione e delle pratiche di valutazione come indicatori di qualità e rendiconta gli esiti di una rilevazione finalizzata a disegnare una mappa quantitativa e qualitativa delle realtà che operano in Italia utilizzando metodologie e approcci *nature-based* negli ambiti socio-educativo, formativo, didattico (extrascuola), terapeutico e per il tempo libero. Tale rilevazione, inoltre, offre dati per comprendere le identità professionali di tali soggetti analizzando la loro storia, le loro proposte operative, la preparazione professionale e i titoli di studio, la prassi di effettuare valutazioni delle proposte realizzate.

1. Le radici teoriche degli interventi *nature-based* e situazione italiana

La scelta operata in questo contributo è quella di occuparsi unicamente delle esperienze *nature-based* realizzate in contesti extrascolastici: riteniamo, infatti, che essendo meno conosciute, studiate e documentate esse godano di una scarsa visibilità e meritino maggiore interesse.

Invece di "outdoor", locuzione piuttosto abusata e utilizzata in modo non sem-

1 Attribuzione delle parti: L'articolo è stato progettato e discusso dagli Autori in stretta collaborazione. Nella stesura sono da attribuire ad A. Gigli il paragrafo 3, a G. Melotti l'Introduzione e le Conclusioni e a C. Borelli i paragrafi 1 e 2.

pre univoco, si è preferito, utilizzare il termine “*nature-based*”, più idoneo a sottolineare il nodo centrale del contatto con la natura.

Sia nelle scienze dell’educazione e sia in quelle psicologiche sono ravvisabili teorizzazioni, studi e ricerche, che hanno riconosciuto il potenziale euristico e maieutico dell’ambiente naturale: le pratiche *nature-based*, se ben condotte, sono considerabili scientificamente fondate e valide in termini di efficacia.

Le radici teoriche che hanno posto le basi per la nascita e lo sviluppo delle esperienze *nature-based* sono profonde e ruotano attorno ad alcuni principi cardine: l’importanza attribuita al cosiddetto sviluppo “naturale” dell’essere umano, il valore dell’esperienza, la centralità dell’ambiente per lo sviluppo dell’educando, il riconoscimento dell’ambiente naturale come ricco di stimoli e potenzialità (Bertolini, 1957; Bertolini e Caronia, 2015; Dewey, 2011; Freire, 1971; Froebel, 1826/1889; Gardner, 1999; Kolb, 1984; Locke, 1693; Massa, 1989; Montessori, 1949; Morin, 2001, 2015; Rousseau, 1762).

In Italia, già a partire dalla metà del secolo scorso, il contatto e la fruizione degli ambienti naturali sono stati dispositivi utilizzati in vari ambiti del lavoro socio-educativo, nella formazione e in attività finalizzate all’apprendimento, sia in ambito scolastico che extrascolastico.

Nel nostro paese, riflessioni e ricerche recenti in ambito pedagogico e psicologico confermano e ribadiscono con forza la necessità di riportare la natura al centro dell’interesse e del dibattito sull’educazione e sulla salute psico-fisica (Agostini e Minelli, 2018; Bortolotti, 2019; Cecilian, 2014; Christolini, 2016; Farné e Agostini, 2014, Farné, Bortolotti e Terrusi 2018; Gigli, 2018; Guerra, 2015; Melotti e Cani, 2018; Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015).

Nel contatto esperienziale con la natura anche il corpo assume centralità, come veicolo fondamentale di apprendimento e di sviluppo: seppur non esplicitamente *nature-based* molti contributi su questo tema sono rintracciabili nel filone della pedagogia del corpo (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Gamelli, 2001; Manuzzi, 2002; Mariani, 2004; Mortari, 2003; Nicolodi, 1992; Sarsini, 2003) che ribadisce con forza il concetto di “cognizione incarnata”.

Il repertorio degli studi internazionali è ricco di contributi che hanno dimostrato l’efficacia delle esperienze *nature-based*, evidenziandone le ricadute positive sotto molteplici punti di vista. Numerose rassegne sistematiche e meta analisi hanno mostrato che le esperienze *nature-based* hanno effetti importanti in particolare sulla salute fisica e mentale, sulle competenze sociali e relazionali, sull’autostima e l’autoefficacia (Barton e Pretty 2010; Bowen e Neill, 2013; Cason e Gillis, 1994; Coalter, Dimeo, Morrow e Taylor, 2010; Cooley, Burns e Cumming, 2015; Gill, 2014; Gillis e Speelman, 2008; Hans, 2000; Hattie, Marsh, Neill e Richards, 1997; Morris, 2003; Muñoz, 2009; Neill, 2008; Neill e Richards, 1998; Rickinson et al., 2004; Stott, Allison, Felter e Beames, 2015; Wilson e Lipsey, 2000).

Nel panorama internazionale le attività *nature-based* sono storicamente oggetto di attenzione e valorizzazione; negli ultimi anni, in particolare, si stanno sviluppando e diffondendo.

Nel nostro paese, invece, il loro potenziale educativo, formativo e terapeutico non è ancora sfruttato e riconosciuto appieno, forse a causa di una molteplicità di fattori connessi a un contesto culturale, scientifico e legislativo del tutto particolare².

2 Per approfondimenti su questo tema si veda la seconda parte del lavoro Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press).

2. Una giungla terminologica e concettuale: lo sguardo sul panorama internazionale e italiano

A livello internazionale, attualmente non c'è un accordo unanime circa la definizione delle caratteristiche e dei confini da attribuire alle varie componenti del vastissimo universo dell'educazione e della riabilitazione in natura, né tantomeno chiarezza terminologica che dia significati univoci ai diversi nomi con cui vengono chiamate le varie proposte.

Si può certamente individuare un buon grado di coerenza nel definire con Outdoor Training le varie tipologie di formazione esperienziale in natura (pur nelle diverse forme in cui si può esprimere).

Le concettualizzazioni, le interpretazioni e le pratiche legate all'ambito socio-educativo e terapeutico *nature-based*, invece, variano sensibilmente in base alla cultura, alla filosofia, alla storia e alle condizioni locali (Ford, 1986; Humberstone, Prince e Henderson, 2016, Humberstone e Prince, 2020; Neill, 2008).

In questo ambito, le varie terminologie e categorizzazioni (come, ad esempio, Outdoor/Adventure Education, Outdoor/Adventure Learning, Adventure/Wilderness Therapy, Outdoor/Adventure Recreation, Environmental Education, Experiential Education...) sono profondamente legate alle dimensioni spazio-temporali, culturali e linguistiche di ciascuna realtà.

Pretendere di arrivare a definizioni assolute o universali rischia di risultare inappropriato o fuorviante (Brookes, 1991; Neill, 2008), in quanto, al di là delle differenze squisitamente linguistiche, ciascun contesto presenta peculiarità specifiche sia dal punto di vista della cultura in senso ampio e degli stili di vita, sia per le diverse dinamiche organizzative e burocratiche che caratterizzano i differenti sistemi educativi e formativi. D'altra parte, è pur vero che sussiste effettivamente il bisogno di fare chiarezza e di creare un linguaggio condiviso, necessità che viene riscontrata sia nella pratica, sia nella ricerca e nella riflessione su di essa (Neill, 2008).

Nel corso del tempo sono stati molteplici, a livello internazionale, i tentativi di categorizzazione e definizione degli ambiti *nature-based*; spesso in letteratura si fa riferimento alle metafore di Priest (1986) e di Bisson (1996) per quanto riguarda l'ambito dell'educazione in natura. Priest (1986) utilizza l'immagine di un albero, le cui radici sono le tre aree di apprendimento cognitivo, motorio ed emotivo, mentre il tronco è rappresentato dall'Outdoor Education, dal quale si diramano due grossi rami – Adventure Education (AE) e Environmental Education (EE) – che si articolano in relazioni inter e intrapersonali dalla parte dell'AE e in relazioni ecistiche ed ecosistemiche dal lato dell'EE, il tutto in una chioma denominata "Processo di apprendimento esperienziale".

L'immagine di Bisson (1996), invece, è quella di un grande ombrello denominato Experiential Education, che si dirama in varie parti: da un lato, Challenge Education, Adventure Education, Outdoor Adventure Pursuit Education; dall'altro lato, Earth Education, Environmental Education, Wilderness Education; il tutto sorretto da un manico chiamato Outdoor Education, che trova la sua origine nel Camping Education rappresentato dall'impugnatura.

Oltre a questi, vi sono numerose altre classificazioni e tentativi di definizione, che combinano in modi diversi le varie terminologie e categorie mettendo in evidenza di volta in volta sfumature differenti; si ricordano, in particolare, quelle di Phipps (1991), di Adkins e Simmons (2002), di Hensler, Higgins e Nicol (2002), di Neill (2008), e di Fiennes, Oliver, Dickson, Escobar, Romans e Oliver (2015). Si tratta di interpretazioni provenienti da varie parti del mondo anglofono (UK, USA, Australia), che è quello che conta un maggior numero di pubblicazioni a riguardo.

Tuttavia, sono altrettanto interessanti le riflessioni su concettualizzazioni e terminologie provenienti da altre culture e lingue, come ad esempio il termine scandinavo *Friluftsliv* (che rimanda a un più ampio concetto culturale legato allo stile di vita all'aria aperta), o quello tedesco *Erlebnis* (che sta ancora facendo i conti con il retaggio nazi-militaresco dello scorso secolo - cfr. Becker, 2016).

Le pratiche di riabilitazione e terapia in natura sono spesso definite come *Adventure Therapy*, o *Wilderness Therapy* (nonostante comprendano anche attività meno "avventuriere" e "selvagge", come ad esempio l'ortoterapia); questo ambito è forse ancor più complesso da circoscrivere rispetto a quello educativo, dal quale storicamente ha preso avvio: alcune interpretazioni considerano come prime esperienze di *Adventure/Wilderness Therapy* le pratiche di educazione esperienziale in natura che si rivolgevano a ragazzi difficili o "delinquenti", ma, come vedremo meglio in seguito, non è affatto semplice tracciare i confini tra educazione, rieducazione, riabilitazione e terapia (Gass, Gillis e Russell, 2012).

Il contesto italiano, già da numerosi decenni, conta molteplici e significative esperienze legate all'ambito socio-educativo, formativo e terapeutico *nature-based* che non possiamo qui ricostruire per mancanza di spazio³.

Nonostante questa ricchezza di esperienze ormai cinquantennale, la riflessione teorica e la ricerca scientifica a riguardo hanno avuto uno sviluppo piuttosto recente in Italia. Per questo, forse, mancano terminologie autoctone specifiche (eccetto, forse, un generico "Pedagogia della natura" solitamente riferito all'educazione della prima infanzia).

Spesso, per riferirsi a questo tipo di esperienze, vengono prese in prestito locuzioni e categorizzazioni dalla lingua inglese (cfr. Agostini et al., 2018; Bortolotti, 2019; Farné et al., 2014, Farné et al., 2018; Gigli, 2018). Un recente contributo di Bortolotti (2019) tenta una riorganizzazione concettuale rifacendosi alle categorie e alle terminologie provenienti della cosiddetta "Anglosfera", e fa dell'*Outdoor Education* un macro-ambito che comprende al suo interno l'*Outdoor Adventure Education* da una parte e l'*Outdoor Learning* dall'altra. Rispetto all'utilizzo di questi termini nel contesto italiano, si ravvisano alcuni rischi di confusione sia linguistica che culturale.

Un esempio lampante di fraintendimento linguistico si trova proprio nella formula *Outdoor Education*, in quanto si incorre molto spesso nell'errore di tradurre dall'inglese il termine "*education*" con "educazione", mentre sarebbe più appropriato intenderla come "istruzione"⁴.

Vi sono, inoltre, frequenti casi di confusione non solo linguistica, ma anche culturale: ad esempio, l'idea di scuola e di istruzione in Italia è comunemente associata all'apprendimento formale e disciplinare, mentre in ambito anglosassone i compiti delle istituzioni scolastiche comprendono anche attività finalizzate allo sviluppo globale della persona. Ad esempio, la recente guida denominata "*High Quality Outdoor Learning*" delinea tra le finalità delle esperienze outdoor con gruppi scolastici (che in UK storicamente consistono in vere e proprie "spedizioni") gli obiettivi di divertimento, autostima e formazione del carattere, salute e benessere, consapevolezza sociale ed emotiva, consapevolezza ambientale, competenze pratiche, qualità personali, competenze trasversali, crescita nella motivazione e del desiderio di imparare, ampliamento degli orizzonti (*Outdoor Education Advisers' Panel*, 2015), mostrando come l'idea di educazione scolastica vada ben oltre gli apprendimenti specifici legati alle discipline.

3 Per approfondimento: vedi seconda parte del lavoro Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press).

4 "A process of teaching, training and learning, especially in schools [...]": definizione di "*education*" tratta da Oxford Dictionary

In questo senso, la recente tendenza a preferire il termine Outdoor Learning a Outdoor Education (Beames, Higgins e Nicol, 2011) non implica la predominanza dell'aspetto didattico su quello educativo (come potrebbe sembrare di primo acchito al lettore italiano), ma indica il desiderio di dare rilevanza all'apprendimento e allo sviluppo in senso ampio, non relegandoli esclusivamente alle esperienze scolastiche.

Si rischiano equivoci anche quando si fa riferimento all'area riabilitativo-terapeutica in natura: nella letteratura internazionale, infatti, non è chiara la distinzione tra le esperienze di Adventure Education e quelle Adventure Therapy.

Inoltre, le professionalità coinvolte sono differenti da paese a paese e questo può creare confusione: in ambito anglosassone, ad esempio, non esiste la figura dell'educatore professionale con formazione specificamente pedagogica; pertanto, queste esperienze sono condotte da generici social-workers, con formazione prevalentemente socioassistenziale.

I fraintendimenti possono essere anche intra-linguistici, quando si privilegia, ad esempio, una determinata terminologia poiché appare più accattivante, anche nei casi in cui non risulti realmente rappresentativa: si fa spesso riferimento alla locuzione "terapia" associata a molteplici esperienze (montagnaterapia, velaterapia, ortoterapia, etc.) anche laddove il contesto non è di tipo strettamente terapeutico.

Sarebbe adeguato parlare di terapia quando la proposta proviene da équipe mediche, psicologiche o multidisciplinari e gli scopi sono terapeutici; quando, invece, si tratta di professionalità e caratteristiche progettuali e contestuali differenti, l'utilizzo del termine "terapia" risulta inadeguato e fuorviante.

Una recente pubblicazione, che raccoglie numerosi contributi internazionali, propone di utilizzare un termine ombrello piuttosto ampio per riferirsi alla ricerca e alla riflessione sulle tematiche dell'educazione, della formazione e della riabilitazione in natura, cioè Outdoor Studies: "Outdoor studies [...] è il termine che proficuamente comprende un ampio spettro di approcci, approfondimenti e metodi come, ma non solo, apprendimento esperienziale, adventure education, campi organizzati, educazione ambientale, outdoor leadership, sport in natura e terapia outdoor" (Humberstone et al., 2016, p. 65). In continuità con questa scelta in direzione di terminologie ampie e connesse con il contesto di appartenenza, nel presente lavoro si sceglie di utilizzare come termine-ombrello la locuzione "nature-based" e si tenta, nel prossimo paragrafo, di fare ordine nella giungla terminologica italiana proponendo una categorizzazione il più possibile trasparente e univoca, ma caratterizzata da confini particolarmente permeabili e potenzialmente in evoluzione.

3. Una possibile categorizzazione dei settori/contesti delle esperienze *nature-based* in ambito extrascolastico in Italia

Nel tentativo di mantenere lo sguardo aperto e di evitare di incorrere in imprecisioni linguistiche e culturali, è utile ricordare che nel presente contributo si sceglie di utilizzare la locuzione "nature-based" associata agli ambiti socio-educativo, formativo, terapeutico e socio-ricreativo.

L'esclusione dell'ambito scolastico (ossia tutte le attività che coinvolgono gruppi classe o gruppi educativi scolastici) dalla nostra ricerca è una scelta motivata dalla necessità di comprendere e dare rilevanza alle esperienze che si realizzano in tutti quei settori dell'educazione che si collocano fuori dai circuiti delle scuole di ogni ordine e grado e dei servizi educativi per la prima infanzia.

Osservando il panorama nazionale, e volendo procedere con la rilevazione finalizzata alla mappatura, ci siamo trovati di fronte a un quadro complesso e a tre ordini di problemi.

Il primo riguarda la difficoltà di classificare le esperienze in modo coerente con le terminologie maggiormente adottate a livello internazionale sia per motivi squisitamente linguistici già esplicitati, sia per le peculiarità del nostro sistema educativo nazionale.

Altra difficoltà è stata l'assenza di riferimenti perché, attualmente, non risultano documenti o pubblicazioni che rimandino a rilevazioni analoghe svolte nel nostro paese.

L'ultima questione da risolvere è stata quella della classificazione delle esperienze attive nel panorama nazionale in assenza di criteri condivisi ed ufficiali: le possibili interpretazioni sono molte; i confini tra i vari settori educativo/formativo/terapeutico/ricreativo sono labili; molte realtà possono essere riconducibili contemporaneamente a uno o più dei suddetti settori.

Dovendo comunque identificare le varie esperienze, abbiamo integrato due diverse chiavi di lettura: la prima che si basa su definizioni e terminologie già utilizzate nel contesto italiano e ravvisabili nella letteratura scientifica nazionale; la seconda orientata da una logica bottom-up, ossia basata sull'osservazione delle esperienze concrete per verificare la loro aderenza a tali definizioni.

Abbiamo, quindi, adottato alcune macro-categorie per distinguere le pratiche *nature-based* prese in esame nella rilevazione, in particolare:

- educazione avventura;
- attività terapeutiche e/o riabilitative in natura;
- attività sportive e ricreative all'aperto;
- formazione esperienziale e outdoor.

Nella costruzione del questionario per la suddetta rilevazione, che rendeva necessario collocare una data esperienza in una delle suddette categorie, abbiamo identificato le seguenti domande le cui risposte sono state ricondotte alle attività prevalenti (molte realtà operative, infatti propongono più attività afferenti a finalità diverse): in quali contesti organizzativi si realizza? Che finalità/obiettivi persegue? A quali target si rivolge? Quali metodologie e strumenti di intervento la contraddistinguono? Qual è la natura della relazione che si instaura con gli utenti? Quali professionalità sono coinvolte?

È forse utile sottolineare che tale classificazione non vuole essere rigida o generalizzabile: è una tra le molte possibili e, in questo caso, si è resa necessaria per operare la rilevazione.

Riteniamo utile definire con maggior precisione le macro-categorie, allo scopo di fare più chiarezza possibile ed esplicitare in punto di vista ed i riferimenti che hanno orientato il nostro lavoro.

È forse utile chiarire, infine, che abbiamo considerato l'Educazione Ambientale come dispositivo trasversale a tutte le categorie che si vanno ad elencare e non come macro categoria: frequentemente, nelle proposte pratiche in tutti i settori *nature-based*, viene inclusa in modo esplicito tra le finalità, mentre altre volte rimane implicita ma non meno presente.

3.1 Educazione Avventura (E.A.)

L'Educazione avventura è sia un dispositivo metodologico, sia uno strumento operativo che caratterizza tutte le attività che prevedono la fruizione dell'ambiente naturale selvaggio per dare luogo ad esperienze di crescita, sviluppo e apprendimento individuale di gruppo e di comunità.

Non si tratta solo del benessere indotto da attività sportive all'aria aperta ma di occasioni che diventano formative perché costringono a imparare, confrontarsi con problemi e concentrarsi sulla soluzione, riflettere e verbalizzare i vissuti, in una dimensione di condivisione. [...] Tali esperienze, inoltre, interrompono la quotidianità fatta di tecnologie, procedure, schemi, che tendenzialmente anestetizzano i sensi e le coscienze: costringono a uscire dalla "zona di comfort", attivano corpo e mente, accendono il desiderio, stimolano l'apertura all'"altro da sé". (Gigli, 2018, p. 125)

In sintesi, le finalità dell'E.A. possono essere riassunte in questo modo: incidere sullo stato esistenziale dei soggetti provocando integrazione intersoggettiva, apprendimento delle competenze sociali, dinamiche di gruppo, atteggiamento equilibrato nei confronti del rischio, educazione alla salute e a stili di vita positivi; sono attività intenzionalmente educative che si realizzano per dare luogo ad esperienze di crescita, sviluppo, apprendimento, prevenzione rivolte ad individui, gruppi, o comunità.

Concretamente si tratta di attività in contesti di natura selvaggia (come escursionismo, arrampicata, vela, rafting, kayak, campi avventura, etc.) condotte nell'ambito di progetti educativi di vario tipo: ad esempio, centri di aggregazione giovanile, comunità socio-educative, centri e servizi per diversamente abili, progetti di giustizia riparativa, centri per le famiglie e per il sostegno alla genitorialità.

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.

I professionisti coinvolti in tali progettualità educative dovrebbero avere sia competenze tecniche in ambito pedagogico (progettazione, predisposizione del setting educativo, conduzione della relazione, lavoro in équipe) e psicologico (gestione delle dinamiche di gruppo, capacità di osservazione e rielaborazione dei vissuti), sia solidi riferimenti teorico/valoriali e deontologici, sia capacità critiche e di analisi utili per sostenere una visione sistemica.

La sistemicità è, infatti, la base fondante del processo educativo, o per dirla con Bertolini (1999), una delle "unità di senso originarie" insieme all'altro pilastro del processo educativo, ossia "l'apertura al possibile".

L'operatore pedagogico, quindi, invece di proporre una soluzione predeterminata ad un problema si mette "in ascolto": qualsiasi cambiamento della condizione di partenza può realizzarsi solo con il contributo dell'educando, con il suo coinvolgimento diretto, con l'accettazione della sfida.

Normalmente, con l'esperienza coinvolte nei progetti di E.A. sono educatori, pedagogisti, psicologi, assistenti sociali, tecnici (guide, istruttori, ecc): il lavoro di rete e la condivisione di ogni aspetto nelle équipe interdisciplinari sono condizioni fondamentali.

In particolare, è indispensabile che le diverse figure professionali posseggano una base di competenze comuni, un'adeguata formazione specifica per realizzare affiatamento e condivisione di obiettivi e stili educativi.

3.2 Attività terapeutiche e/o riabilitative in natura

Secondo una delle definizioni più utilizzate nella rete degli operatori di *Montagnaterapia* nel nostro paese (e anche la prima definizione ufficiale), la terapia in natura sarebbe un "approccio metodologico a carattere terapeutico-riabilitativo e/o socio-educativo, finalizzato alla prevenzione, alla cura ed alla riabilitazione degli individui portatori di differenti problematiche, patologie o disabilità" (Di Benedetto e Scoppola, 2009, p. 233).

Si noti come in questa definizione, condivisa soprattutto nell'ambito delle proposte terapeutiche *nature-based* realizzate nell'ambito della salute mentale e del sostegno alle persone diversamente abili, siano presenti finalità non solo di carattere terapeutico/riabilitativo, ma anche educative e preventive. È questa una prima testimonianza di come sia complesso distinguere e separare i vari ambiti di intervento.

In generale, queste proposte con prevalenti finalità terapeutiche o riabilitative sono realizzate in contesti socio-sanitari, in particolare: aziende ospedaliere, Asl, Centri di Salute Mentale, Servizi per le Tossicodipendenze (SerT), o Servizi per le Dipendenze patologiche (SerD), comunità terapeutiche, aziende ospedaliere, servizi socio-sanitari, centri diurni, ecc.

Le professionalità coinvolte, oltre al personale sanitario (medici, infermieri, terapisti della riabilitazione e occupazionali), sono educatori professionali, assistenti sociali e tecnici (guide, istruttori, accompagnatori).

Le proposte possono essere relative ad attività in montagna, in barca a vela, in spazi verdi come giardini o orti terapeutici, o possono prevedere la mediazione di animali (pet therapy).

Quello che tradizionalmente distingue le pratiche terapeutiche è l'intento di curare o prevenire uno stato patologico riconosciuto: dobbiamo sottolineare che le scienze mediche classiche sono generalmente orientate dal modello biomedico (modello *disease centred*), mentre gli approcci terapeutici *nature-based* si ispirano ad un modello centrato sul paziente (*patient centred*).

Il percorso terapeutico centrato sulla patologia segue un preciso protocollo fatto di varie fasi (l'individuazione del problema, la diagnosi, il piano terapeutico) e la valutazione dell'efficacia avviene, tendenzialmente, misurando lo stato di guarigione o regressione del problema specifico preso in carico (focus sul problema). Nel percorso di guarigione, solo raramente sono prese in considerazione altre variabili (ambientali, psicologiche, culturali, relazionali, sociali) che esulino dall'ambito squisitamente clinico: c'è una sorta di dicotomia tra il "paziente" e la sua "patologia", il soggetto nella sua interezza rimane sullo sfondo.

In alcuni ambiti, particolarmente evoluti (come quello dei progetti attuati in natura), però, si sta facendo strada la consapevolezza che la guarigione sia collegata a percorsi di terapia virtuosi che coinvolgano il soggetto anche in tutti i suoi aspetti, oltre che a quello puramente fisiologico (approccio olistico).

L'impostazione che caratterizza generalmente le attività terapeutiche in natura aderisce al paradigma salutogenico (Antonovsky, 1996) che si focalizza sia sul coinvolgimento attivo del paziente sia sulla valorizzazione delle sue capacità e risorse. In tutte le pratiche *nature-based*, i destinatari dovrebbero essere consapevoli del-

l'intenzionalità che guida gli operatori e avere un margine di autonomia nel definire il loro coinvolgimento e la possibilità di negoziare le fasi e i tempi della partecipazione.

La relazione, quindi, è basata su reciprocità e dialogicità: si definisce come uno spazio di scambio e cooperazione.

La medicina *patient centred*, infatti, ha l'obiettivo di prendersi cura (to care) del paziente considerando, oltre agli aspetti biologici, anche i "fattori personali, psicologici e sociali" (Moja e Vegni, 2000, p. 45). Di conseguenza, visto che la relazione terapeutica è parte del processo di cura che ha come protagonista il malato, il professionista terapeuta deve avere competenze comunicative e relazionali, in un certo senso pedagogiche e psicologiche.

L'ottica centrata sul paziente richiede l'azione integrata di équipe multidisciplinari, in cui il lavoro di ogni professionista serve da base a quello degli altri, limitando sovrapposizioni e dispersioni.

Molti studi svolti in ambito terapeutico riabilitativo dimostrano che il coinvolgimento corporeo, incoraggiato dalla fruizione dell'ambiente esterno, è parte integrante degli effetti positivi in campo cognitivo, senso motorio (Schilhab e Gerlach, 2008; Corazon, Stigsdotter, Jensen e Nilsson, 2010).

I programmi terapeutici *nature-based* spesso mirano a sviluppare la resilienza psicologica (Neill e Dias, 2001; Shellman, 2009) e a facilitare l'interazione intra e interpersonale (Meyer e Wenger, 1998; Neill, 2008; Sheard e Golby, 2006) per lo sviluppo di un repertorio di coping produttivo.

3.3 Attività sportive e ricreative all'aperto

Con questo termine si intendono "Tutte quelle attività ricreative o discipline sportive che hanno come terreno comune di azione la natura" (Seneci, 2013, p. 24) e che sfruttano l'effetto benefico della fruizione degli ambienti naturali per migliorare la salute, per la socializzazione, il divertimento, il piacere, il gioco.

Le professionalità tipicamente coinvolte sono: istruttori, guide, accompagnatori, operatori turistici.

Questo genere di attività si rivolge a singoli o gruppi che desiderano praticare attività outdoor nel tempo libero, o a soggetti che partecipano ad associazioni ricreative o sportive.

Sono proposte che, solitamente, non si realizzano in una cornice progettuale a lungo termine, ma hanno carattere "estemporaneo e temporaneo", ossia si realizzano nel "qui ed ora" perché il contatto tra gli operatori e gli utenti si limita all'occasione specifica, senza continuità temporale.

Possono essere, tuttavia, inserite in progetti più strutturati come occasioni una tantum o periodiche: è il caso, ed esempio di gruppi educativi, centri diurni o comunità che inseriscono nella loro programmazione attività *nature-based* (es: escursioni, uscite in barca, vacanze verdi).

Queste proposte sono preziose sia per promuovere l'educazione alla salute e a stili di vita sani, sia per la socializzazione, l'incontro e la condivisione intersoggettiva.

3.4 Formazione outdoor

Si tratta di una "metodologia in ambito formativo che consente di incidere più efficacemente sul cambiamento dei comportamenti, sullo sviluppo delle compe-

tenze interpersonali, e sulla capacità di apprendere dall'esperienza" (Rotondi 2004, p. 10). Viene solitamente proposta in contesti di formazione aziendale, gruppi di lavoro, gruppi in formazione o in aggiornamento, formazione universitaria, percorsi di formazione individuali.

Tra le principali finalità troviamo lo sviluppo di competenze trasversali: migliorare lo spirito di team, la collaborazione e l'integrazione, sviluppare competenze di leadership e di membership, gestire i conflitti in modo costruttivo, stimolare la motivazione, migliorare la comunicazione, prendere decisioni e risolvere situazioni complesse, affrontare rischi calcolati e gestire lo stress, rinsaldare la fiducia in sé stessi.

Senza pretendere di essere esaustivi, alcune tipologie di attività proposte nella formazione outdoor prevedono l'arrampicata in montagna, il trekking, le uscite in barca a vela, in canoa o kayak e sono principalmente finalizzate al team building, alla leadership e al coaching individuale.

Conclusioni

Le radici concettuali che sostengono le attività educative, formative, terapeutiche e ricreative basate sulla fruizione e il contatto con la natura sono profonde e ben radicate nelle scienze pedagogiche e psicologiche. Anche le numerose prassi sperimentate e consolidate in questi ambiti hanno uno spessore e una rispettabilità metodologica consolidate nell'arco di decenni.

Il comparto *nature-based*, che nel panorama internazionale gode di un maggiore riconoscimento e sostegno da parte della ricerca scientifica, nel nostro paese ha solo recentemente risvegliato una nuova ondata di interesse della comunità accademica, in particolare nell'ambito delle Scienze dell'Educazione. A tale rinnovato interesse sugli aspetti teorici e metodologici, tuttavia, non ha corrisposto un altrettanto vivace produzione di ricerche empiriche volte a misurare, quantificare, valutare, monitorare le prassi che molte realtà operative continuano a sperimentare.

Con l'obiettivo di ricostruire il quadro delle offerte *nature-based* attualmente attive nel nostro paese, è stato condotto un lavoro di mappatura attraverso un questionario orientato sia a collocare tali realtà nella geografia italiana, sia a ricomporre il loro quadro identitario, sia a verificare le prassi di progettazione e valutazione messe in atto (questi dati saranno presto disponibili nel report di ricerca consultabile nel sito del Centro di ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor-CEFE0 al seguente link: <https://centri.unibo.it/cefeo/it>).

Nell'affrontare questa rilevazione ci si è subito resi conto di quanto complesso fosse categorizzare le realtà operative nei vari settori (socioeducativo, formativo, terapeutico, ricreativo) del comparto *nature-based* sia a livello terminologico, sia sul piano concettuale. Osservando questi due aspetti nel panorama internazionale, si apre un quadro articolato e non del tutto univoco e si nota come ci siano ostacoli linguistici e di contesto che non agevolano l'adozione dei termini e categorie più utilizzate nel contesto italiano. Si pensi, ad esempio, al termine "*education*" che viene spesso tradotto erroneamente dall'inglese con "educazione" ma che sarebbe più appropriato intendere come "istruzione", quindi associata al contesto scolastico. Altri esempi di fraintendimento, che rendono confusivo l'utilizzo di espressioni anglosassoni nel nostro paese, sono in primis l'organizzazione dei servizi socio-educativi, che in Italia si configurano in modo particolarissimo e che prevedono l'impiego di educatori professionali (figure che all'estero non esistono

nello specifico ma rientrano nella più ampia categoria dei social-workers). Altri casi di confusione linguistica e culturale sono riconducibili all'idea di scuola e di istruzione che in Italia è riferita all'apprendimento formale e disciplinare, mentre in ambito anglosassone le istituzioni scolastiche si fanno carico anche di attività finalizzate allo sviluppo globale della persona (quindi di carattere educativo, non solo didattico).

Alla luce di queste considerazioni, si è riscontrata anche una disomogeneità nell'utilizzo comune delle terminologie e dei criteri per categorizzare le esperienze anche all'interno del panorama nazionale: ciascuna realtà operativa si definisce educativa, terapeutica, formativa o ricreativa in base a criteri del tutto singolari e su base "locale". Può capitare, ad esempio che una attività di escursionismo svolta con minori in situazione di marginalità sociale condotta da educatori professionali in contesti progettuali afferenti al settore socio-educativo, venga definita terapeutica (Montagnaterapia), con evidente confusione di ambiti e termini.

Dovendo classificare le esperienze rientranti nel lavoro di mappatura, si è tentato di produrre una classificazione più razionale per distinguere le pratiche *nature-based* in base ai seguenti criteri: osservazione del contesto organizzativo in cui si realizza l'esperienza; definizione delle finalità e degli obiettivi perseguiti; identificazione del target di riferimento; metodologie e strumenti di intervento utilizzati; definizione della natura della relazione che si instaura con gli utenti; professionalità coinvolte.

Si è giunti, quindi, alla definizione di quattro macrocategorie (educazione avventura; attività terapeutiche e/o riabilitative in natura; attività sportive e ricreative all'aperto; formazione esperienziale e outdoor) utilizzate nella rilevazione.

Riferimenti bibliografici

- Adkins, C., & Simmons, B. (2002). *Outdoor, Experiential, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches?*. Charleston: ERIC Digest.
- Agostini, F., & Minelli, M. (2018). *Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 81-100). Roma: Carocci.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), pp. 11-18.
- Barton J., & Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A multi-study analysis. *Environmental Science and Technology*. 44(10), pp. 3947-55
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning Outside the Classroom*. London: Routledge
- Becker, P. (2016). From 'Erlebnis' to adventure. A view on the German Erlebnispädagogik. In B. Humberstone, H. Prince e K. A. (Eds.), *Routledge International Handbook Of Outdoor Studies* (pp. 93-116). London: Routledge.
- Bertolini, P. (1957). *Educazione e scoutismo*. Bologna: Edizioni Giuseppe Malipiero.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- 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. Disponibile in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416049.pdf> [08 giugno 2020].
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerrini.

- Bowen, D.J., & Neill, J. T. (2013). A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, pp. 28-53.
- Brookes, A.R. (1991). *Thoughts on the conference theme*, Proceedings of the 7th National Outdoor Education Conference, Monash University, Frankston, Australia.
- Cason, D., & Gillis, H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 17 (1), pp. 40-47.
- Ceciliani, A. (2014). Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto. In: R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'Educazione si-cura all'aperto* (pp. 37-44). Parma: Edizioni Junior - Spaggiari.
- Christolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola Joao de Deus, Outdoor Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Coalter, F., Dimeo, P., Morrow, S., & Taylor, J. (2010). *The benefits of mountaineering and mountaineering related activities: a review of literature. A Report to the Mountaineering Council of Scotland*, Department of Sports Studies University of Stirling. Disponibile in: https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/12273/1/Dimeo_2010_The_Benefits_of_Mountaineering.pdf [08 giugno 2020].
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cooley, S.J., Burns, V.E., & Cumming, J. (2015). The role of outdoor adventure education in facilitating groupwork in higher education. *Higher Education*, 69, pp. 567-582.
- Corazon, S., Stigsdotter, U.K., Jensen, A.G.C., & Nilsson, K. (2010). Development of the nature-based therapy concept for patients with stress-related illness at the Danish healing forest garden Nacadia. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 20, pp. 30-48.
- Dewey, J. (2011). *Experience and Nature* (22^a ed.). Berkeley: Mccutchen Press.
- Di Benedetto, P. & Scoppola, G. (2009). Riabilitazione psichiatrica e montagna. In: Commissione Centrale Medica del CAI (a cura di), *Medicina e Montagna Vol. 1* (p. 231-239). Milano: CAI Edizioni.
- Farné, R., & Agostini, F. (a cura di) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- 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, Blagrave Trust, London. Disponibile in: <https://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOL%20Documents/Research/outdoor-learning-giving-evidence-revised-final-report-nov-2015-etc-v21.pdf?ver=2017-03-16-110244-937> [08 giugno 2020].
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Charleston: ERIC Digest.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Froebel, F. (1889). *L'educazione dell'uomo* (A. Ambrosini, Trad.). Roma: Enrico Trevisini editore (Lavoro originale pubblicato 1826).
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. NY: Basic Books.
- Gass, M.A., Gillis, H.L., & Russell, K. C. (2012). *Adventure Therapy. Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Gigli, A. (2018). L'avventura education nell'ambito del 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). Roma: Carocci.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), pp. 10-34.
- Gillis, L.H., & Speelman, E. (2008). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education*, 31, pp. 111-135.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.

- Hans, T.A. (2000). *A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control*. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), pp. 33-60.
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T., & Richards, G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), pp. 43-87.
- Hensler, M., Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes (Volume 2)*. Kisa, Sweden: Kisa-Tryckeriet AB.
- Humberstone, B., & Prince, H. (a cura di) (2020). *Research Methods in Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Humberstone, B., Prince, H., & Henderson, K.A. (a cura di) (2016). *Routledge International Handbook Of Outdoor Studies*. London: Routledge. ISBN: 978-1-315-76846-5. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. London: Black Swan.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione*. Milano: Guerini.
- Mariani, A. (2004). *Corpo e modernità*. Milano: Unicopoli.
- Massa, R. (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Melotti, G., Cani, D. (2018). L'educatore prende il largo: la barca a vela come laboratorio di formazione. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 241-264). Roma: Carocci.
- Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press) Lo stato dell'arte dei progetti *nature-based* in ambito educativo, formativo, ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura. *Formazione & Insegnamento*.
- Meyer, B.B., & Wenger, M.S. (1998). Athletes and adventure education: An empirical investigation. *International Journal of Sport Psychology*, 29, pp. 243-266.
- Moja, E.A., & Vegni, E. (2000). *La visita medica centrata sul paziente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montessori, M. (1949). *La scoperta del bambino*. Garzanti: Milano.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Raffaello.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Morris, N. (2003). *Health, Well-Being and Open Space - Literature Review*, OPENspace: the research centre for inclusive access to outdoor environments, Edinburgh College of Art and Heriot-Watt University. Disponibile in: <https://pdfs.semanticscholar.org/5683/f96c71ff68a137b181817cc925f11250e8b1.pdf> [08 giugno 2020].
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Muñoz, S. (2009). *Children in the Outdoors. A literature review*. Forres: Sustainable Development Research Centre, Horizon Scotland-The Enterprise Park. Disponibile in: <https://www.ltl.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/children-in-the-outdoors.pdf> [08 giugno 2020].
- Neill, J.T. (2008). *Enhancing life effectiveness: the impacts of outdoor education programs*, Unpublished doctoral dissertation, University of Western Sydney, Sydney.
- Neill J.T., & Dias, K.L. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1, pp. 35-42.
- Neill, J.T., & Richards, G.E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3(1), pp. 1-9.
- Nicolodi, G. (1992). *Maestra, guardami... L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*. Bologna: Edizioni Scientifiche CISIFRA.
- Outdoor Education Advisers' Panel (2015). *High Quality Outdoor Learning*, English Outdoor Council. Disponibile in <https://oeapng.info/2784-high-quality-outdoor-learning/> [08 giugno 2020].
- 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.

- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), pp. 13-16.
- 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. Disponibile in: <https://www.informalscience.org/review-research-outdoor-learning> [08 giugno 2020].
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. L'Aia: Jean Néaulme.
- Sarsini, D. (2003). *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schilhab, T.S.S., & Gerlach, C. (2008). Embodiment, corporeality and neuroscience. In T. Schilhab, M. Juelskjær e T. Moser (Eds.), *Learning bodies* (pp. 19–43). Copenhagen: DPU Forlag.
- Seneci, A. (2013). Gli sport outdoor, una risorsa turistica: farne un'opportunità e non un problema. Atti del Convegno, *L'arrampicata sportiva, una opportunità per il territorio* (Lecco, 14 dicembre 2013). Disponibile in: <https://www.gognablog.com/wp-content/uploads/2014/05/Corti-Mela-attipaginasingolaconferenza.pdf> [08 giugno 2020].
- Sheard, M., & Golby, J. (2006). The efficacy of an outdoor adventure education curriculum on selected aspects of positive psychological development. *Journal of Experiential Education*, 29, pp. 187–209
- Shellman, A. (2009). *Empowerment and resilience: A multi-method approach to understanding processes and outcomes of adventure education program experiences*, Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Indiana, MI.
- Stott, T., Allison, P., Felter, J., & Beames, S. (2015). Personal development on youth expeditions: a literature review and thematic analysis. *Leisure Studies*, 34(2), pp. 197-229.
- Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, pp. 1-12.

Riferimenti sitografici

<https://www.sollevamenti.org/>
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/education?q=education>
<https://centri.unibo.it/cefeo/it>

autori