SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Ripensare l'adolescenza all'aperto: benessere, agency e significati emergenti da un'esperienza residenziale in natura. Uno studio qualitativo esplorativo

Rethinking Adolescence Outdoors: Wellbeing, Agency, and Emerging Meanings from a Residential Nature Experience. An Exploratory Qualitative Study

Michela Schenetti
University of Bologna, Bologna (Italy)
Nina Cerneka
University of Bologna, Bologna (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Schenetti, M., & Cerneka, N. (2026). Ripensare l'adolescenza all'aperto: benessere, agency e significati emergenti da un'esperienza residenziale in natura. Uno studio qualitativo esplorativo. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 174-186.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p174

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 26, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p174

Abstract
In a context marked by environmental crises and sociocultural transformations, public narratives about adolescence tend to emphasize vulnerability and risk, often overlooking the resources and diverse forms of agency that young people express across different areas of their lives. It therefore becomes relevant to investigate educational contexts that can support adolescent proactivity, well-being and the relationship with the environment, among which international research points to adventurous and immersive nature-based experiences. The paper presents an exploratory qualitative study, phenomenologically oriented, of a residential nature experience involving 28 girls and boys aged 11-14 over two weeks; the second week included adolescents supported by local educational services of the Municipality of Bologna, most of whom were having their first residential experience in nature. The research brought into dialogue the voices of the adolescents (diaries, group interviews and a contextual habit questionnaire), the educators (interviews and documentation diaries) and the families (open-ended questionnaires), through thematic analysis and a cross-reading of sources. The materials point to experiences of well-being and trust in the group, fears acknowledged and faced with the support of peers and adults, the encounter with nature as an unfamiliar experience, a positive reinterpretation of digital disconnection and, for some participants, the intention to make more room for nature in their daily lives. The findings suggest that immersive nature-based experiences can support adolescents' participation and agency, highlighting the importance of educational designs that intentionally foster participatory processes and strengthen connections with young people's everyday contexts.

Keywords: Adolescence; Nature-Based Education; Wellbeing; Phenomenological Approach.

Riassunto
In un contesto segnato da crisi ambientali e trasformazioni socioculturali, le narrazioni pubbliche sull'adolescenza tendono a enfatizzarne fragilità e rischi, trascurandone le risorse e le molteplici forme di agency che ragazzi e ragazze esprimono nei diversi contesti di vita. Diventa quindi rilevante indagare contesti educativi capaci di sostenere la proattività adolescenziale, il benessere e la relazione con l'ambiente, tra i quali la letteratura internazionale indica le esperienze educative avventurose e immersive in natura. Il contributo presenta uno studio qualitativo esplorativo, di matrice fenomenologica, su un'esperienza residenziale in natura che ha coinvolto 28 ragazze e ragazzi di 11-14 anni in due settimane; la seconda includeva adolescenti seguiti dai servizi educativi territoriali del Comune di Bologna, in larga parte alla prima esperienza residenziale in natura. La ricerca ha messo in dialogo le voci dei ragazzi (diari, interviste di gruppo e un questionario di contesto sulle abitudini), degli educatori (interviste e diari di documentazione) e delle famiglie (questionari a domande aperte), attraverso un'analisi tematica e una lettura incrociata delle fonti. Dai materiali emergono vissuti di benessere e di fiducia nel gruppo, paure riconosciute e attraversate con il sostegno dei pari e degli adulti, l'incontro con la natura come esperienza non abituale, una rilettura positiva della disconnessione digitale e, in alcuni partecipanti, l'intenzione di dare più spazio alla natura nella propria quotidianità. I risultati suggeriscono il potenziale delle esperienze immersive in natura nel sostenere la partecipazione e l'agency degli adolescenti, evidenziando l'importanza di una progettazione attenta ai processi partecipativi e alla connessione con i contesti di vita quotidiana.

Parole chiave: Adolescenza; Educazione in natura; Benessere; Approccio fenomenologico.

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, che ne hanno condiviso la stesura. Michela Schenetti ha curato la concettualizzazione e la supervisione; Nina Cerneka la raccolta dati sul campo e il primo livello di analisi dei materiali. Ai fini dell'attribuzione, i parr. 3 e 5 sono da riferire a Michela Schenetti, i parr. 1, 2 e 4 a Nina Cerneka.

1. Introduzione: adolescenze e contesti educativi plurali

La ricerca educativa ha a lungo privilegiato i contesti scolastici, mentre una parte rilevante dei processi formativi si sviluppa in contesti non formali e informali associativi, culturali, sportivi e comunitari che non rappresentano semplicemente spazi "collaterali" rispetto agli ambienti educativi formali, ma luoghi significativi di co-costruzione di esperienze, significati e apprendimenti situati, capaci di intercettare bisogni emergenti spesso poco visibili nei setting tradizionali. Tra questi, i contesti naturali restano ancora insufficientemente esplorati nella loro specifica densità pedagogica, soprattutto in relazione alla fascia adolescenziale, oggi segnata da un peggioramento del benessere mentale: secondo il World Health Organization (WHO, 2025), 1 adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni sperimenta un disturbo mentale diagnosticabile. Tali dati non dovrebbero tuttavia essere interpretati come indicatori di una presunta fragilità generazionale, bensì come espressione di una crisi più ampia dei contesti di vita: narrazioni deficit-oriented rischiano di oscurare sia le responsabilità sistemiche sia le risorse di questa fase evolutiva (Bertolini & Caronia, 2015). Due elementi risultano particolarmente pertinenti per il presente studio: la centralità del digitale, a fronte della quale i dati italiani segnalano difficoltà nella qualità delle relazioni e un aumento delle esperienze di solitudine (Save the Children, 2025; ISTAT, 2024; Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2023); e una progressiva disconnessione dal mondo naturale, che si manifesta come diminuzione del contatto diretto, corporeo e quotidiano con l'ambiente (Straka et al., 2025; Keith et al., 2021) e come calo della *nature connectedness* proprio in adolescenza (Price et al., 2022; Yildirim et al., 2026). In questo contesto, gli ambienti naturali possono essere riletti come spazi educativi in cui il contatto diretto, prolungato e intenzionalmente mediato offre opportunità di regolazione emotiva, costruzione di senso e appartenenza (Kaplan, 1995; Ulrich, 1983; Wales et al., 2022), e in cui l'adolescenza può essere riconosciuta come tempo del presente dotato di una specifica *agency*: la capacità di prendere posizione nel proprio contesto di vita, orientando le proprie scelte e partecipando alla co-costruzione di significati e possibilità (Biesta, 2013; Mortari, 2020).

È in questo scenario che si colloca il presente contributo, che presenta uno studio qualitativo esplorativo su un'esperienza residenziale immersiva in natura rivolta alla prima adolescenza, realizzato in collaborazione con il Comune di Bologna e la Fondazione Pietro Giacomo Rusconi Villa Ghigi per l'Innovazione Urbana (Area Villa Ghigi). L'obiettivo non è stimare gli effetti dell'esperienza, ma esplorare come essa venga vissuta e significata dai diversi attori coinvolti e quali tracce di cambiamento percepito emergano nel suo corso.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Experiential Learning, Adventure Education e prospettiva fenomenologica

Se l'agency adolescenziale non è un dato acquisito, ma un esito da co-costruire intenzionalmente, l'Experiential Learning (Kolb, 1984) e l'Adventure Education offrono un terreno pedagogico privilegiato per tale costruzione, attraverso l'utilizzo intenzionale dell'ambiente naturale come contesto di esperienza e la valorizzazione dell'imprevisto e della sfida come risorse educative (Ewert & Sibthorp, 2014; Priest & Gass, 2018). La letteratura italiana descrive tali pratiche come «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). Decisivo non è il solo contesto all'aperto, ma il modo in cui l'esperienza è pedagogicamente orientata: sfide graduate, corresponsabilità e processi riflessivi e democratici sostengono la partecipazione attiva e la progressiva costruzione dell'agency (Down et al., 2023). Revisioni e studi empirici riportano associazioni tra i programmi di Outdoor Adventure Education e benessere socio-emotivo, resilienza e relazioni cooperative (Down et al., 2025; Allan et al., 2025; Holland et al., 2025; Mygind et al., 2019).

Sul piano teorico-pedagogico, il framework fenomenologico elaborato da Bertolini (1988) radica nella tradizione pedagogica italiana ciò che la letteratura anglosassone descrive in termini di *agency*: l'esperienza educativa è concepita come evento relazionale caratterizzato da intenzionalità reciproca, in cui il soggetto è chiamato a prendere posizione rispetto alla propria esperienza, aprendo nuove traiettorie di senso (Biesta, 2022). La natura non si configura allora come sfondo neutro, ma come orizzonte significativo dell'espe-

rienza che interpella il soggetto nella sua corporeità, considerando il corpo, con Merleau-Ponty, come «il veicolo dell'essere al mondo» (2003, p. 130), e offrendo occasioni concrete di confronto con il limite, il rischio e la responsabilità.

2.2 Dal benessere percepito alla connessione con la natura: dal contributo della ricerca psico-ambientale alla riflessione pedagogica

Due filoni di ricerca psico-ambientale, la *Stress Recovery Theory* (Ulrich, 1983) e l'*Attention Restoration Theory* (Kaplan, 1995), mostrano come il contatto con la natura favorisca il recupero dallo stress e delle risorse attentive; declinati sull'età adolescenziale (Rowley et al., 2022; Bray et al., 2022), evidenziano l'intreccio tra benefici rigenerativi, costruzione identitaria e appartenenza (Akpınar, 2021; Hakoköngäs & Puhakka, 2023; Puhakka & Hakoköngäs, 2024). Il costrutto di *nature connectedness* indica il legame identitario e affettivo costruito nel tempo con il mondo naturale (Wilson, 1984): una disposizione coltivabile attraverso esperienze ripetute e intenzionalmente mediate, associata in adolescenza a una maggiore soddisfazione di vita (Dong & Geng, 2025; Barrable & Booth, 2020), che le esperienze residenziali sembrano poter sostenere (Holland et al., 2025; Puhakka, 2024). Nel presente studio questi costrutti non sono misurati, ma assunti come lenti interpretative per comprendere come la relazione con la natura venga vissuta e nominata dai protagonisti.

3. Contesto e disegno della ricerca

3.1 Il Campo Idro-Avventuroso di Suviana

Il Campo Idro-Avventuroso di Suviana è un'iniziativa residenziale di educazione in natura rivolta a ragazze e ragazzi nella prima adolescenza (11-14 anni), promossa dalla Fondazione Pietro Giacomo Rusconi Villa Ghigi per l'Innovazione Urbana (Area Villa Ghigi), che si svolge ogni estate presso il lago di Suviana (BO) e dura cinque giorni consecutivi. Il rapporto numerico contenuto (tre educatori ogni 15-16 ragazzi), la compresenza di competenze educative e naturalistiche, l'assenza di dispositivi digitali personali e di infrastrutture quali elettricità e acqua corrente si configurano come scelte pedagogiche intenzionali, volte a promuovere forme di relazione situata con l'ambiente e con il gruppo. Le proposte non sono progettate in anticipo, ma prendono forma in itinere attraverso un processo partecipativo che coinvolge i ragazzi nella scelta di esperienze, tempi e spazi, in ottica di nature-based education (Sobel, 2004). Lago, boschi e corsi d'acqua sono letti come *affordances* (Gibson, 1979), aperture all'azione che orientano l'agire senza prescriverlo.

3.2 Domande di ricerca

La ricerca empirica è stata sviluppata secondo un approccio fenomenologico alla ricerca (Mortari, 2007), con l'intento di comprendere il fenomeno educativo dell'esperienza in natura vissuta da due gruppi di ragazze e ragazzi, dai loro educatori ed educatrici e dalle loro famiglie. Lo studio ha carattere qualitativo ed esplorativo e dedica un'attenzione specifica al secondo gruppo, che includeva ragazzi e ragazze seguiti dai SEST (Servizi Educativi e Scolastici Territoriali) del Comune di Bologna.

Le domande di ricerca sono state: (1) quali significati attribuiscono i partecipanti (ragazzi, educatori, genitori) all'esperienza e quali elementi riconoscono come maggiormente significativi? (2) quali caratteristiche presentano, prima dell'esperienza, le pratiche quotidiane dei partecipanti della seconda settimana e la loro relazione con la natura, i pari e gli ambienti digitali? (3) come gli educatori interpretano i processi educativi attivati e il proprio ruolo? (4) quali convergenze e divergenze emergono tra le prospettive di ragazzi, educatori e famiglie? Le domande 1, 3 e 4 hanno natura interpretativa, la 2 descrittiva di contesto; la Tab. 1 collega ciascuna domanda a fonti, strumenti, tempi e dati.

3.3 Partecipanti

I *partecipanti adolescenti*, di età compresa tra 11 e 14 anni, sono stati 28: 12 nella prima settimana (25-29 giugno 2024; 10 ragazzi e 2 ragazze, dopo che una terza ragazza ha lasciato il campo il secondo giorno) e 16 nella seconda (2-6 luglio 2024; 9 ragazze e 7 ragazzi). Le iscrizioni non provenienti dai SEST sono state distribuite tra le settimane in modo da includere in ciascuna partecipanti già esperti del campo e partecipanti nuovi. Nella prima settimana 8 partecipanti su 12 avevano già preso parte a campi in natura (5 allo stesso campo), mentre nella seconda settimana, che includeva 11 ragazzi e ragazze seguiti dai SEST, 8 partecipanti su 16 hanno dichiarato precedenti esperienze di campi in natura (3 nello stesso campo) e 8 nessuna esperienza prolungata in ambienti naturali (tra questi, in tre hanno affermato di non saper nuotare). Tali informazioni derivano dalle dichiarazioni dei partecipanti, raccolte in un primo incontro iniziale organizzativo e conoscitivo, precedente all'avvio dell'esperienza residenziale. Gli *educatori* sono stati 5, l'intero gruppo educativo: tre per settimana, con il coordinatore presente in entrambe; tutti hanno partecipato alla raccolta dati con la stessa modalità. Le *famiglie* sono state coinvolte nel processo a partire dall'incontro in presenza pre-partenza, in cui sono state invitate a compilare due questionari online: hanno risposto 26 famiglie prima e 12 dopo l'esperienza; queste ultime avevano compilato anche il primo questionario.

3.4 Strumenti e raccolta dati

Lo studio adotta un disegno qualitativo di matrice fenomenologico-ermeneutica (Van Manen, 1990, 2014; Mortari, 2007), orientato alla comprensione dell'esperienza vissuta nella sua dimensione situata e relazionale e ispirato a un principio di fedeltà al fenomeno: descrivere l'esperienza a partire dalle parole e dalle tracce dei protagonisti. Il questionario sulle abitudini, a domande chiuse, è finalizzato alla raccolta di informazioni contestuali: consente di descrivere il retroterra del secondo gruppo entro cui leggere i vissuti narrati, senza essere utilizzato per la valutazione dell'esperienza. La pluralità delle fonti, che hanno permesso di raccogliere la voce di ragazzi, educatori e famiglie, e dei registri (scrittura personale, parola condivisa nel gruppo, sguardo e riflessioni degli adulti) è assunta come strategia interpretativa di triangolazione: le categorie emerse da ciascuna fonte sono state confrontate per individuare convergenze e divergenze (par. 4.6), coerentemente con una concezione dell'evento educativo come processo relazionale (Bertolini, 1988) e con la letteratura sull'Adventure Education, che sottolinea la necessità di metodi qualitativi capaci di restituire il significato dell'esperienza (Gigli et al., 2025). La Tab. 1 sintetizza fonti, strumenti, tempi e dati analizzati.

Con gli *adolescenti* sono stati utilizzati tre strumenti: (1) diari individuali, strutturati in tre sezioni («Io e me stesso», «Io e l'ambiente», «Io e il gruppo») e compilati quotidianamente durante l'esperienza residenziale come dispositivi riflessivi; (2) interviste semi-strutturate di gruppo (3-4 partecipanti), condotte da una delle due ricercatrici-autrici gli ultimi due giorni della seconda settimana a partire da quattro domande guida (cosa è piaciuto di più; paure affrontate; abitudine a stare in natura; assenza del cellulare), lasciando ampio spazio alla parola libera, audioregistrate e trascritte; (3) un questionario a domande chiuse sulle abitudini, adattato dalla survey del Piano Adolescenza del Comune di Bologna per la scuola secondaria di I grado (Nomisma, 2018): sono state mantenute le sezioni su tempo libero, reti amicali, uso di internet e dei social e controllo parentale, eliminate quelle su città, stili di vita, comportamenti a rischio, famiglia e scuola, e aggiunta una sezione sul tempo all'aperto e in natura (frequenza, luoghi, preferenze, emozioni, uso dei dispositivi), per un totale di 20 quesiti. Con gli *educatori* sono state realizzate sette interviste semi-strutturate: tre al termine di ciascuna settimana, una per educatore, e un'intervista trasversale con il coordinatore, dedicata al confronto tra i gruppi; sono stati inoltre raccolti due diari di documentazione, uno per settimana, che consentono di seguire l'evoluzione dello sguardo educativo durante l'esperienza. Una ricercatrice ha condotto osservazioni partecipanti per tre giornate in ciascuna settimana. Alle *famiglie* sono stati proposti due questionari online a domande aperte, prima e dopo l'esperienza, finalizzati a raccogliere aspettative, preoccupazioni e restituzioni a posteriori.

Fonte e strumento	*Partecipanti e tempi*	*Dati analizzati*	*Finalità (DR)*
Diari individuali (focus sulle tre sezioni «Io e me stesso», «Io e l'ambiente», «Io e il gruppo»)	Ragazzi e ragazze I e II settimana; compilazione quotidiana durante il campo	I sett.: 12 diari (95 segmenti); II sett.: 8 diari (39 segmenti)	Vissuti e significati (DR1, DR4)
Interviste di gruppo semi-strutturate (3-4 partecipanti)	Ragazzi e ragazze II settimana; ultimi due giorni del campo	16 partecipanti (55 segmenti)	Significati, paure, abitudini, disconnessione digitale (DR1, DR4)
Questionario sulle abitudini (20 quesiti, domande chiuse)	Ragazzi e ragazze II settimana; somministrato prima del campo	16 questionari	Pratiche quotidiane, relazione con natura, pari e digitale (DR2)
Interviste semi-strutturate	6 interviste agli educatori, realizzate alla fine di ciascuna settimana + 1 intervista trasversale al coordinatore	7 interviste	Lettura dei processi e del proprio ruolo di adulto/educatore (DR3, DR4)
Diari di documentazione	Educatrice incaricata, una per settimana; durante il campo	2 diari	Evoluzione dello sguardo educativo (DR3)
Osservazione partecipante	Una ricercatrice; 3 giornate per settimana	Note di campo	Contestualizzazione delle dinamiche (DR1, DR3, DR4)
Questionari a domande aperte (online)	Famiglie; prima e dopo l'esperienza	26 risposte pre; 12 post (tutte con risposta pre)	Aspettative, timori, restituzioni (DR1, DR4)

Tab. 1: Fonti, strumenti, tempi di rilevazione, dati analizzati e domande di ricerca (DR) di riferimento

3.5 Analisi dei dati

I materiali qualitativi sono stati analizzati mediante analisi tematica induttiva (Braun & Clarke, 2006), separatamente per ciascuna fonte. L'unità di analisi è il segmento di significato, cioè una porzione di testo riferita a un unico contenuto. L'analisi si è articolata in quattro fasi: familiarizzazione con i materiali; codifica aperta dei segmenti; raggruppamento dei codici in categorie e loro revisione; confronto delle categorie tra fonti e tra settimane. La codifica iniziale è stata effettuata da una ricercatrice; in una fase successiva, i codici e le categorie emergenti sono stati discussi con una seconda ricercatrice e affinati fino al raggiungimento di un accordo interpretativo condiviso. Ogni segmento è stato attribuito a un'unica categoria. Per i diari sono riportati, per ciascuna categoria, il numero di segmenti codificati e il numero di partecipanti coinvolti; per le interviste e i questionari rivolti alle famiglie è invece indicato il numero di rispondenti che hanno espresso contenuti riconducibili a ciascuna categoria, fermo restando che uno stesso partecipante può contribuire a più categorie. Le risposte al questionario sulle abitudini sono state analizzate mediante statistiche descrittive (frequenze assolute e percentuali calcolate sui 16 rispondenti) e utilizzate esclusivamente a fini di contestualizzazione dei vissuti emersi dai dati qualitativi, senza intenti inferenziali.

3.6 Qualità della ricerca, posizionamento delle ricercatrici e aspetti etici

La qualità dell'interpretazione è stata sostenuta attraverso strategie consolidate nella ricerca qualitativa (Lincoln & Guba, 1985): la triangolazione di fonti e strumenti; il confronto tra due ricercatrici nella definizione e revisione dei codici e delle categorie interpretative; l'ancoraggio delle interpretazioni a estratti testuali, che consente al lettore di ripercorrere il passaggio dalle testimonianze alle categorie e di valutarne la trasferibilità ad altri contesti. Le ricercatrici non facevano parte dell'équipe educativa; la presenza di una di esse come osservatrice partecipante ha favorito una comprensione situata delle dinamiche del contesto, richiedendo al contempo un costante lavoro di riflessività sul posizionamento della ricercatrice e sul suo possibile ruolo nel processo di raccolta e interpretazione dei dati, discusso tra le autrici durante l'analisi. Sul piano etico, la ricerca è stata presentata ai ragazzi e alle ragazze in modo chiaro e accessibile, esplicitandone finalità e modalità di svolgimento. La partecipazione è avvenuta previo consenso informato dei

genitori, raccolto attraverso il questionario iniziale, che includeva anche l'autorizzazione all'utilizzo a fini di ricerca delle registrazioni audio, dei materiali fotografici e degli elaborati prodotti dai figli. È stato inoltre richiesto ai partecipanti un consenso specifico per la consultazione e l'analisi dei diari personali e per la partecipazione alle interviste. I questionari sono stati raccolti in forma anonima e tutti gli estratti riportati nel testo sono identificati mediante codici (Id per i diari dei ragazzi e delle ragazze, Int. per le interviste di gruppo, Ed. per gli educatori, Fam. per le famiglie).

4. Restituire la voce ai protagonisti: il caleidoscopio dell'esperienza come prospettiva di analisi

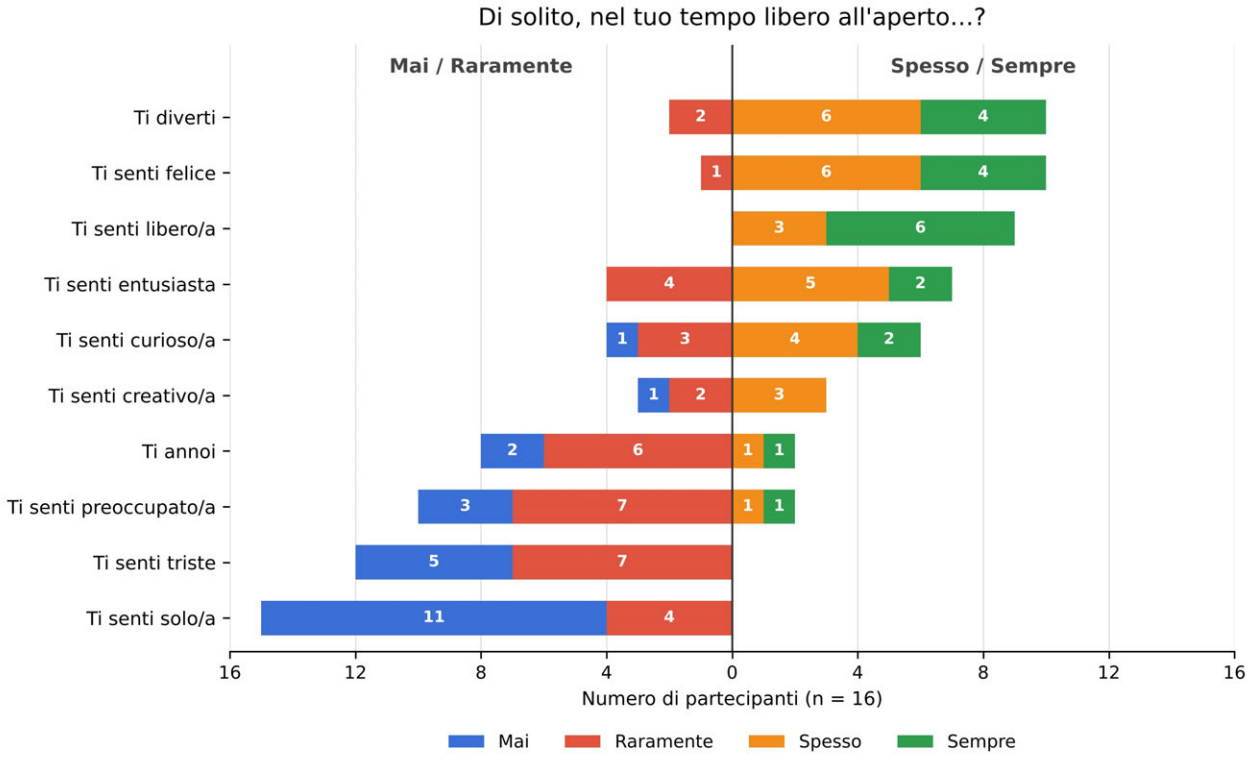
I risultati seguono la successione delle rilevazioni: condizioni di partenza del secondo gruppo (4.1), vissuti durante il campo (4.2) e al suo termine (4.3), sguardo degli educatori (4.4) e delle famiglie (4.5); il par. 4.6 propone una lettura incrociata delle fonti.

4.1 Tracce di quotidianità prima del campo: le abitudini dei partecipanti della seconda settimana

Il questionario sulle abitudini è stato compilato prima del campo da tutti i 16 partecipanti della seconda settimana; si riportano i quesiti più pertinenti rispetto alle domande di ricerca.

Frequenza e accesso ai contesti naturali. 8 partecipanti su 16 (50%) dichiarano di trascorrere il tempo libero all'aperto più in ambienti urbani che naturali, 2 (12,5%) più in ambienti naturali e 6 (37,5%) in egual misura. La frequentazione di ambienti naturali meno urbanizzati risulta per molti nulla o sporadica: 7 partecipanti (43,75%) non frequentano mai la montagna e 4 (25%) mai la collina, a fronte di una presenza più regolare in centro città o nei parchi (12 partecipanti, 75%, tra "qualche volta" e "spesso").

Emozioni associate alle esperienze all'aperto. Le emozioni positive sono riferite con frequenza: 10 partecipanti (62,5%) dichiarano di divertirsi e di sentirsi felici "spesso" o "sempre", 9 (56,25%) di sentirsi liberi, 7 (43,75%) entusiasti, 6 (37,5%) curiosi e 3 (18,75%) creativi. Le emozioni negative risultano marginali: 2 partecipanti (12,5%) dichiarano di annoiarsi "spesso" o "sempre", mentre 15 (93,75%) riferiscono di non sentirsi mai o raramente soli all'aperto (Graf. 1 e 2).



Graf. 1: Emozioni associate al tempo trascorso all'aperto: numero di partecipanti che rispondono "spesso" o "sempre" (n = 16)

La compresenza tra una frequentazione limitata degli ambienti naturali e una valutazione emotiva positiva del tempo all'aperto può suggerire che la distanza dalla natura dipenda, almeno in parte, dalle occasioni di accesso più che da una mancanza di interesse; il dato, autoriferito, descrive tuttavia il retroterra dei partecipanti e non ne offre una spiegazione.

Utilizzo dei dispositivi digitali. 11 partecipanti (68,75%) dichiarano che, se non potessero collegarsi a internet anche per un solo giorno, si annoierebbero. Inoltre, 10 partecipanti (62,5%) segnalano che negli ultimi tre mesi un genitore o un parente è intervenuto almeno una volta per limitare il tempo trascorso davanti ai dispositivi. Al tempo stesso, 7 partecipanti (43,75%) dichiarano di utilizzare i dispositivi meno all'aperto che in spazi chiusi, mentre 4 (25%) riferiscono un utilizzo maggiore negli ambienti esterni. Nel loro insieme, i dati descrivono una limitata esposizione ai contesti naturali, una disponibilità emotiva già positiva verso il tempo all'aperto e un rapporto ambivalente con i dispositivi digitali. È su questo sfondo che si collocano e acquistano significato i vissuti emersi successivamente.

4.2 Tracce dai diari: categorie emergenti e voci dei ragazzi e delle ragazze

Sono stati raccolti 20 diari: 12 nella prima settimana (tutti i partecipanti) e 8 nella seconda (8 partecipanti su 16). Si tratta di materiali prodotti nel corso dell'esperienza, non mediati dalla relazione con l'intervistatrice-ricercatrice e gli educatori. Sono stati codificati 95 segmenti nella prima settimana e 39 nella seconda, organizzati in nove categorie complessive: sette presenti in entrambe le settimane, una «Costruzioni realizzate» solo nella prima e una «Proiezione verso il futuro» solo nella seconda (Tab. 2). Poiché il numero di diari differisce tra i gruppi, le percentuali sui segmenti non equivalgono alla diffusione dei temi tra i partecipanti, riportata nella tabella.

Categorie	*Prima settimana (12 diari): segmenti n (%); partecipanti n*	*Seconda settimana (8 diari): segmenti n (%); partecipanti n*
Emozioni e stati d'animo positivi	26 (27,4%); 12	8 (20,5%); 5
Esperienze vissute	18 (18,9%); 10	7 (17,9%); 3
Amicizie e relazioni di gruppo	16 (16,8%); 10	9 (23,1%); 5
Costruzioni realizzate	12 (12,6%); 8	—
Paure affrontate/superate	6 (6,3%); 4	3 (7,7%); 2
Apprendimenti riconosciuti	7 (7,4%); 4	3 (7,7%); 3
Natura e benessere	5 (5,3%); 3	2 (5,1%); 1
Fatiche e difficoltà provate	5 (5,3%); 5	5 (12,8%); 2
Proiezione verso il futuro, più natura nella propria quotidianità	—	2 (5,1%); 2
Totale segmenti	*95*	*39*

Tab. 2: Categorie emerse dall'analisi dei diari: numero di segmenti (% sul totale dei segmenti della settimana) e numero di partecipanti che hanno espresso la categoria (prima settimana: 12 diari, 95 segmenti; seconda settimana: 8 diari, 39 segmenti)

In entrambe le settimane le «emozioni e stati d'animo positivi» occupano una posizione centrale (27,4% dei segmenti nel primo gruppo; 20,5% nel secondo), intrecciandosi con vissuti di tranquillità, benessere e sospensione delle tensioni quotidiane. In diversi diari sono gli stessi partecipanti ad attribuire questo stato al fatto di trovarsi immersi nella natura: *«da quando sono qui, immersa nella natura (precisamente su un trapezio costruito da noi) mi sento più in pace: senza ansia, senza stress e senza nostalgia»* (Id 14, I settimana).

Le narrazioni richiamano con frequenza anche le «esperienze vissute» (18,9% dei segmenti nella prima settimana; 17,9% nella seconda): azioni concrete e condivise che implicano un fare operativo e situato, come costruire, camminare, tuffarsi e andare in canoa. Nel primo gruppo emerge, in particolar modo, la categoria «costruzioni realizzate» (12,6%), legata soprattutto alla realizzazione comune di zattere e carrucole progettate e utilizzate collettivamente: *«ho imparato a condividere le mie cose, non avrei mai pensato di poter montare una tenda. Sono riuscita a mantenere il mio spazio più ordinato e ho imparato ad avere cura del mio*

materiale. Ho anche imparato ad andare in canoa, ho iniziato a parlare con tutti, anche con i più grandi e questa cosa mi piace molto.» (Id 19, II settimana).

La categoria «amicizie e relazioni di gruppo» attraversa entrambi i gruppi e nel secondo raccoglie la quota più alta di segmenti (23,1% rispetto al 16,8%). In entrambi i gruppi le narrazioni descrivono un cambiamento nel rapporto con gli altri, spesso accompagnato da sorpresa per la possibilità di costruire legami in tempi ristretti: *«mi sono trovato molto bene con le altre persone, anche con quelle con cui non avrei mai pensato, neanche lontanamente, di stringere amicizia [...]. Tutte le attività, i giochi e paure venivano affrontate insieme, e penso che sia proprio questo quello che mi porterò a casa da quest'esperienza»* (Id 2, I settimana).

Anche le «paure affrontate/superate» e le «fatiche e difficoltà provate» emergono come parte integrante dell'esperienza: nella prima settimana riguardano soprattutto l'ambiente naturale (insetti, altezza, acqua fredda), nella seconda anche la dimensione relazionale e l'assenza del cellulare. Il loro superamento è spesso narrato in relazione al gruppo: *«una cosa che mi porto a casa è il riuscire a saltare da posti molto alti. Sono riuscito a superare questa mia paura»* (Id 13, I settimana). Le fatiche, più presenti nel secondo gruppo (12,8%), si intrecciano spesso con espressioni di soddisfazione: *«oggi ci siamo svegliati presto per vedere l'alba ed è stata tosta… però questa settimana qua è stata bella»* (Id 20, II settimana).

La categoria «natura e benessere» raccoglie i passaggi in cui i partecipanti attribuiscono al contesto naturale un ruolo nel proprio benessere e nelle relazioni, con livelli differenti di familiarità: per alcuni si tratta di una continuità (*«questo è il mio 3° Suviana e questo non fa che rafforzare questo legame»*, Id 3, I settimana), per altri di una scoperta (*«penso che il fatto di stare in posti che di solito non frequento mi faccia bene sia fisicamente che mentalmente»*, Id 11, I settimana).

Infine, nella seconda settimana 2 partecipanti esprimono il desiderio di dare più spazio alla natura nella propria quotidianità (5,1% dei segmenti): un elemento che emerge in misura contenuta, che documenta un'intenzione e non un cambiamento avvenuto, ma che segnala come per alcuni l'esperienza diventi un riferimento per ripensare il proprio modo di abitare il tempo all'aperto: *«mi piace tanto immergermi nella natura in compagnia, quando sto in mezzo alla natura mi sento felice e rilassata. Penso che andrò più spesso al parco o a fare escursioni»* (Id 19, II settimana); *«adoro immergermi nella natura, scoprirla e assaporarla. Vorrei passare più tempo nelle mie settimane tipo nella natura ed essere più produttiva»* (Id 17, II settimana).

4.3 Tracce dalle interviste con le ragazze e i ragazzi

Le interviste di gruppo hanno coinvolto tutti i 16 partecipanti della seconda settimana, compresi gli 8 autori dei diari di questo gruppo; per la prima settimana non sono state realizzate interviste. Dai 55 segmenti codificati emergono quattro nuclei; le frequenze indicano il numero di partecipanti che hanno espresso ciascuna categoria.

Esperienza come luogo di benessere riconosciuto. I momenti di condivisione e la costruzione di legami amicali sono indicati da 6 partecipanti su 16 (37,5%) come gli aspetti più apprezzati e decisivi per il proprio benessere durante il campo; con la stessa frequenza (6; 37,5%) vengono richiamate le esperienze vissute e gli apprendimenti ad esse connessi, legati a pratiche condivise (canoa, zip-line, carrucole): *«Eravamo tutti in gruppo sotto la pioggia […] tutti bagnati, pieni di fango, sotto la pioggia, però eravamo lì tutti insieme, tutti vicini comunque, e comunque nonostante la fatica della pioggia, della discesa e del fango, guardandomi vedevo tutti che sorridevano»* (Int. 5).

La paura come esperienza situata e condivisa. Cinque partecipanti (31,25%) richiamano timori legati al mondo animale (insetti, serpenti, cinghiali), quattro (25%) la paura di non riuscire a socializzare nei primi giorni. Nelle loro parole, il superamento di alcune paure è collegato al gruppo e agli educatori: *«[La mia difficoltà è] inserirmi in un gruppo perché di solito non ci riesco tanto bene, invece qua abbastanza, non me lo aspettavo»* (Int. 2).

L'incontro con la natura come esperienza non abituale. 10 partecipanti su 16 (62,5%) affermano di non essere abituati a una permanenza così prolungata in natura, mentre 4 (25%) richiamano esperienze precedenti in campeggi familiari o nello scoutismo. Per la maggior parte del gruppo l'esperienza si configura quindi come incontro con l'inedito, che richiede adattamento e rinegoziazione delle proprie abitudini.

La disconnessione digitale come esperienza rivelativa. L'assenza del cellulare è descritta come positiva da 11 partecipanti (68,75%), mentre 6 (37,5%) richiamano difficoltà iniziali, come il dormire male le prime

notti, e 3 (18,75%) esprimono il desiderio di ridurre l'uso dei dispositivi nella vita quotidiana: *«io ho sempre paura di rimanere senza telefono… se c'è un'emergenza devo avere il telefono. Invece questa volta che mi è sparito per quattro giorni ho scoperto che tutto sommato è una paura che avevo ma che non aveva senso averla»* (Int. 8). Il dato va letto con cautela, anche perché alcuni ragazzi, secondo gli educatori, hanno usato di nascosto il cellulare nei primi giorni: emergono una rilettura positiva della disconnessione e, per alcuni, un'intenzione di cambiamento, coerenti con quanto dichiarato prima del campo da 7 partecipanti, che usavano meno i dispositivi all'aperto (par. 4.1).

4.4 Lo sguardo degli educatori: tra osservazioni quotidiane e rilettura delle esperienze

Le 7 interviste con i 5 educatori sono state analizzate insieme ai 2 diari di documentazione. Ne emergono quattro nuclei trasversali e una lettura delle differenze tra i gruppi; si distingue tra quanto riferito dagli educatori, quanto osservato sul campo e l'interpretazione delle ricercatrici.

La scomodità come risorsa pedagogica. Gli educatori descrivono l'assenza dei comfort abituali come un elemento che ha posto i ragazzi in relazione diretta con fatica, incertezza e imprevedibilità, e la leggono come condizione generativa, capace di attivare riflessioni su di sé: «*il confrontarsi con lo scomodo, sia da un punto di vista fisico [...], poi porta con sé degli interrogativi anche sulle reazioni emotive, le risposte emotive che uno dà*» (Ed. 4, II settimana). Ritengono inoltre che gli apprendimenti emersi siano potenzialmente estendibili oltre il campo («*queste esperienze lasciano poi un'impronta che va oltre l'esperienza concreta*», Ed. 5, II settimana): una lettura che trova riscontro nella compresenza di fatica e soddisfazione espressa nei diari dei ragazzi e delle ragazze.

Il gruppo come spazio generativo dell'esperienza. Gli educatori individuano nella costruzione di legami di fiducia, osservata in entrambi i gruppi, un elemento che ha sostenuto il superamento di alcune paure personali, e riferiscono che anche i partecipanti inizialmente più riservati hanno trovato nel tempo modalità di partecipazione progressiva: «*i ragazzini più timidi inizialmente mi è sembrato che abbiano iniziato ad occupare lo spazio a piccoli passi*» (Ed. 2, I settimana); «*col passare dei giorni [...] le dinamiche cambiavano, i piccolissimi gruppi si aprivano e si mescolavano*» (Ed. 5, II settimana). Questa lettura converge con le interviste ai ragazzi, nelle quali la difficoltà a socializzare compariva tra le preoccupazioni iniziali.

La postura educativa: una presenza competente e non invasiva. Gli educatori descrivono il proprio ruolo in termini di presenza competente e discreta, orientata al sostegno dell'esperienza senza anticiparla o sostituirla: una postura che combina attenzione alla sicurezza e apertura all'imprevisto, e che si esprime nell'affiancare i partecipanti più che nel guidarne dall'esterno il percorso: «*l'adulto che cerca di stare in relazione con i ragazzi e le ragazze, non ponendosi al di sopra ma al di fianco, che vive l'avventura insieme a loro con la ricchezza di tutta la sua esperienza e competenza*» (Ed. 1, coordinatore).

L'ambiente come interlocutore educativo. Nelle narrazioni degli educatori l'ambiente naturale non si configura come semplice sfondo, ma come uno spazio non completamente definito, che sollecita creatività, autonomia decisionale e modalità differenti di coinvolgimento, consentendo a ciascun partecipante di costruire un proprio modo di abitarlo.

Differenze tra i gruppi. Il primo gruppo, meno numeroso e con più partecipanti già esperti, viene descritto dagli educatori come rapidamente coeso e capace di auto-organizzarsi; il secondo, più numeroso ed eterogeneo, come inizialmente più frammentato, con relazioni talvolta conflittuali e una partecipazione più cauta, che ha richiesto tempi più lunghi e un accompagnamento più intenzionale; anche le proposte per il programma sono descritte come più numerose nel primo gruppo, più contenute nel secondo. Gli educatori collegano queste differenze alla diversa familiarità con i contesti naturali e residenziali; si tratta tuttavia di differenze percepite, sulle quali possono aver inciso anche numerosità e composizione dei gruppi, storie di vita dei partecipanti, composizione dell'équipe, attività e condizioni delle due settimane. Più che indicare profili omogenei di partecipazione, tali differenze evidenziano la pluralità di modi con cui ragazzi e ragazze si avvicinano all'esperienza e l'importanza di dispositivi educativi sufficientemente flessibili da accogliere tempi, bisogni e forme di coinvolgimento differenti.

4.5 La voce delle famiglie

Il punto di vista delle famiglie è presentato in forma aggregata per le due settimane: 26 risposte prima dell'esperienza e 12 dopo, provenienti da famiglie che avevano compilato anche il primo questionario. Data la riduzione dei rispondenti, si riportano valori assoluti e percentuali, e le restituzioni finali non vanno considerate rappresentative di tutte le famiglie.

Aspettative e timori iniziali. Le aspettative dei genitori (n = 26) riguardano soprattutto esperienze dirette a contatto con la natura (19; 73,08%) e lo sviluppo di autonomia, indipendenza e coraggio (18; 69,23%); seguono nuove relazioni (11; 42,31%), divertimento (9; 34,62%), benessere psicofisico e allontanamento dai dispositivi digitali (4 ciascuno; 15,38%). Quattordici genitori (53,85%) non esprimono preoccupazioni; le altre riguardano il rapporto con l'ambiente naturale (5; 19,23%), la capacità di costruire relazioni (3; 11,54%), la distanza dalla famiglia (2; 7,69%) e, in un caso ciascuno, l'assenza dei dispositivi e il rischio di alcune attività: «*il dormire in tenda perché potrebbe avere un po' paura non avendolo mai fatto da solo*» (Fam. 3, questionario iniziale); «*quello che potrebbe preoccupare lui è la fatica o di non fare subito amicizia, oppure di non avere il telefono per comunicare se qualcosa non va bene*» (Fam. 7, questionario iniziale). Tali timori risultano in parte convergenti con le incertezze iniziali espresse dai ragazzi.

Restituzioni post-campo. Delle 12 famiglie, 8 (66,67%) esprimono soddisfazione e 2 (16,67%) indicano che l'esperienza ha superato le aspettative; durante l'attesa 7 (58,33%) riferiscono tranquillità e 5 (41,67%) ansia e timori iniziali. Al rientro, 7 (58,33%) descrivono i figli come coinvolti ed entusiasti, 5 (41,67%) riferiscono il desiderio di ripetere l'esperienza e 1 (8,33%) una maggiore sicurezza in sé: «*la prima sera si è sentito molto solo ed impaurito [...]. Ha detto che giorno dopo giorno si è sentito parte del gruppo e il divertimento aumentava*» (Fam. 3, questionario finale, I settimana); «*mi ha colpito molto una frase che mi ha detto: "mamma, ho fatto una forte amicizia", e io: "che bello, con chi?" e lui "con tutti, eravamo una famiglia!"*» (Fam. 5, questionario finale, I settimana).

4.6 Lettura incrociata delle fonti: convergenze e divergenze

Il confronto tra le categorie emerse dalle diverse fonti restituisce alcune convergenze. La dimensione relazionale è centrale in tutte: nei diari raccoglie una quota rilevante dei segmenti, nelle interviste è indicata come l'aspetto più apprezzato, gli educatori la individuano come elemento che sostiene il superamento delle paure e le famiglie la richiamano tra le restituzioni finali. Anche il tema della paura attraversa le fonti in modo coerente: anticipato da una parte dei genitori, nominato dai ragazzi nei diari e nelle interviste, è riletto dagli educatori come occasione da accompagnare. L'incontro con la natura come esperienza non abituale, descritto nelle interviste dai ragazzi della seconda settimana, trova riscontro nelle abitudini dichiarate prima del campo e nello spaesamento iniziale osservato dagli educatori. Emergono anche alcune divergenze. Sul piano digitale, la rilettura positiva dell'assenza del cellulare espressa nelle interviste si affianca all'uso nascosto del dispositivo nei primi giorni, riferito dagli educatori. Sul piano relazionale, le restituzioni entusiastiche di famiglie e ragazzi non danno conto delle tensioni iniziali del secondo gruppo, visibili soprattutto nello sguardo degli educatori. Tali divergenze non indeboliscono il quadro, ma ne mostrano la stratificazione: ciascuna fonte illumina un piano diverso dell'esperienza, e solo il loro accostamento consente di coglierne la complessità.

5. Abitare le relazioni, generare partecipazione: discussione, limiti e implicazioni

5.1 Discussione dei risultati

Letti nel loro insieme, i risultati non vanno intesi come evidenza di esiti dell'esperienza, ma come descrizione di vissuti e significati che prendono forma entro condizioni specifiche. Nella prospettiva dei partecipanti, i contesti naturali, quando intenzionalmente abitati, si configurano come spazi educativi nei quali soggetti, gruppo, ambiente e figure adulte entrano in un intreccio dinamico, che anche chi ha minore familiarità con tali esperienze riconosce come significativo. Il valore attribuito all'esperienza non sembra ri-

siedere nel contatto con la natura in sé, ma nella qualità delle relazioni che esso rende possibili: con sé stessi, attraverso la fatica, l'incertezza e il limite; con gli altri, nella condivisione e corresponsabilità; con l'ambiente, nella necessità di adattarsi, osservare, scegliere. Gli elementi di discontinuità rispetto alla quotidianità non producono automaticamente cambiamento, ma aprono, nella nostra lettura, uno spazio entro cui il soggetto può prendere posizione e attribuire significato: l'esperienza è educativa nella misura in cui apre possibilità e orienta verso nuove traiettorie di senso (Bertolini, 1988). Le narrazioni suggeriscono inoltre, in via interpretativa, una lettura processuale della relazione con la natura: nei partecipanti meno esperti l'esperienza sembra avviare una relazione con l'ambiente, un primo accesso ancora fragile, che si esprime nella scoperta dell'inedito e nell'intenzione di dare più spazio alla natura nella propria quotidianità, mentre per alcuni partecipanti della prima settimana appare come conferma di un legame già esistente. Si tratta di un'ipotesi che richiederebbe un accompagnamento longitudinale per essere approfondita.

La dimensione relazionale emerge con forza nel gruppo, che non si configura come semplice contesto, ma come spazio condiviso e co-costruito che rende l'esperienza abitabile: attraverso il gruppo, il limite diventa condivisibile, la difficoltà nominabile, la scelta negoziabile. In questo senso, l'apprendimento può essere letto come processo situato e incarnato, in cui significati e possibilità emergono nella relazione e attraverso il corpo che incontra l'ambiente e gli altri (Faggioli & Schenetti, 2023).

In questo intreccio, la postura educativa degli adulti assume un ruolo decisivo: le voci di educatori e ragazzi restituiscono il valore di una presenza competente e non invasiva, capace di sostenere senza sostituire e di accompagnare senza anticipare (Schenetti, 2022). Letta in chiave più ampia, l'esperienza richiama una concezione ecologica dell'educazione, in cui apprendere significa cogliere i pattern che connettono il soggetto al contesto, agli altri e al mondo vivente (Bateson, 1979), e in cui l'adolescenza può essere riletta non come fase fragile da compensare, ma come tempo di possibilità. I dati non consentono di affermare che l'esperienza abbia prodotto agency, inclusione o competenze di cittadinanza; documentano piuttosto la presenza di condizioni, tra cui la partecipazione alle scelte, corresponsabilità, sostegno del gruppo e degli adulti, che la letteratura indica come presupposti per esercitarle (Biffi & Montà, 2024).

5.2 Limiti dello studio, implicazioni per l'intervento educativo e prospettive di ricerca

Lo studio presenta limiti coerenti con il suo carattere qualitativo ed esplorativo, che non mira alla generalizzazione ma alla comprensione situata di un'esperienza. I due gruppi differiscono per numerosità, composizione, familiarità con la natura e condizioni dell'esperienza: il loro confronto ha valore descrittivo. Questionario sulle abitudini e interviste riguardano solo il secondo gruppo, nel quale metà dei partecipanti ha consegnato il diario; i rispondenti tra le famiglie si riducono sensibilmente nella fase finale. Le interviste di gruppo, se favoriscono la parola condivisa, possono anche orientare le risposte verso posizioni comuni o socialmente desiderabili. I dati sono autoriferiti o riferiti da adulti coinvolti, raccolti durante o subito dopo il campo e senza follow-up: non è possibile dire se le intenzioni espresse si traducano in cambiamenti nella quotidianità, aspetto che la letteratura indica come cruciale (Prince, 2021).

Pur entro i limiti dello studio, i risultati suggeriscono che esperienze educative immersive in natura possano rappresentare contesti significativi anche per adolescenti con scarsa familiarità con gli ambienti naturali, a condizione che siano accompagnate da una progettazione attenta ai processi di partecipazione. In particolare, l'esperienza sembra evidenziare l'importanza di dispositivi in grado di sostenere l'espressione dei punti di vista di tutti i partecipanti, valorizzando forme differenti di presenza, coinvolgimento e contributo alla vita del gruppo. Allo stesso tempo, emerge la rilevanza di costruire continuità tra l'esperienza immersiva del campo ed i contesti di vita quotidiana dei ragazzi, coinvolgendo famiglie e servizi in una riflessione condivisa sul significato educativo delle attività proposte e dei processi attivati. In questa prospettiva, la valorizzazione della documentazione pedagogica può configurarsi come uno strumento di riflessività capace di rendere visibili e condivisibili apprendimenti, cambiamenti e interrogativi emersi durante il percorso. Sul piano della ricerca, sarebbe utile approfondire tali aspetti attraverso disegni che coinvolgano tutti i partecipanti nelle diverse fasi di rilevazione, facendo ricorso anche a metodologie partecipative e visuali. Un'ulteriore direzione riguarda la possibilità di realizzare follow-up a distanza di tempo, per comprendere se e come significati, intenzioni e pratiche emersi durante l'esperienza trovino continuità nella quotidianità dei ragazzi e delle ragazze.

Bibliografia

Akpınar, A. (2021). How perceived sensory dimensions of urban green spaces are associated with teenagers' perceived restoration, stress, and mental health? *Landscape and Urban Planning*, *214*, 104185. https://doi.org/10.1016/-j.landurbplan.2021.104185

Allan, J. F., Doran, A., Jones, R., & Farrell, S. (2025). Building resilience and well-being for post-covid adolescents through outdoor adventure. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(1), 166–192. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2312920

Barrable, A., & Booth, D. (2020). Increasing Nature Connection in Children: A Mini Review of Interventions. *Frontiers in Psychology*, *11*, 492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00492

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity.* Dutton.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* La Nuova Italia.

Bertolini, P., & Caronia, L. (2015 [1993]). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento.* FrancoAngeli.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (ed. or. 2017). Cortina.

Biffi, E., & Montà, C. C. (2024). From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process. *Pedagogia Oggi*, *22*(2), 25–31. https://doi.org/10.7346/PO-022024-03

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bray, I., Reece, R., Sinnett, D., Martin, F., & Hayward, R. (2022). Exploring the role of exposure to green and blue spaces in preventing anxiety and depression among young people aged 14–24 years living in urban settings: A systematic review and conceptual framework. *Environmental Research*, *214*, 114081. https://doi.org/10.1016/-j.envres.2022.114081

Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali. (2023). *Lo stato dell'adolescenza 2023: Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado*. CNR-IRPPS.

Dong, X., & Geng, L. (2025). Connection with Nature and Adolescents' Life Satisfaction: The Role of Cognitive Reappraisal and Affect. *Ecopsychology*, *17*(1), 79–90. https://doi.org/10.1089/eco.2024.0026

Down, M., Picknoll, D., Piggott, B., Hoyne, G., & Bulsara, C. (2023). "I love being in the outdoors": A qualitative descriptive study of outdoor adventure education program components for adolescent wellbeing. *Journal of Adolescence*, *95*(6), 1232–1244. https://doi.org/10.1002/jad.12197

Down, M. J. A., Picknoll, D., Edwards, T., Farringdon, F., Hoyne, G., Piggott, B., & Murphy, M. C. (2025). Outdoor adventure education for adolescent social and emotional wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(4), 869–898. https://doi.org/10.1080/14729-679.2024.2386350

Ewert, A. W., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory, and research*. Human Kinetics.

Faggioli, R., & Schenetti, M. (2023). Returning the body to the mind: Educating the living body. *Formazione & Insegnamento*, *21*(1S), 101–106. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_15

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Houghton Mifflin.

Gigli, A. (2018). L'adventure education nel lavoro socioeducativo: 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., Melotti, G., Borelli, C., Galiazzo, M., Segato, N., & Finocchiaro, G. (2025). 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*, *25*(1), 119–137. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2366918

Hakokõngäs, E., & Puhakka, R. (2023). Happiness from Nature? Adolescents' Conceptions of the Relation between Happiness and Nature in Finland. *Leisure Sciences*, *45*(7), 665–683. https://doi.org/10.1080/01490400-.2021.1877584

Holland, F., Harvey, C., Ferris, E., Furlong, R., & Gibson, S. (2025). «It was a whole other world»: The impact of residential outdoor trips on nature connectedness and wellbeing in young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(1), 193–211. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2350972

ISTAT. (2024). *Bambini e ragazzi: Comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri (Indagine 2023)*.

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, *15*(3), 169–182. https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2

Keith, R. J., Given, L. M., Martin, J. M., & Hochuli, D. F. (2021). Urban children's connections to nature and en-

vironmental behaviors differ with age and gender. *PLOS ONE*, *16*(7), e0255421. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255421
Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione.* Bompiani.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bolling, 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.healthplace.2019.05.014
Nomisma. (2018). *Survey Piano Adolescenza - Scuole secondarie di I grado*. Questionario. Comune di Bologna.
Price, E., Maguire, S., Firth, C., Lumber, R., Richardson, M., & Young, R. (2022). Factors associated with nature connectedness in school-aged children. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, *3*, 100037. https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100037
Priest, S., & Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3rd ed.). Human Kinetics.
Prince, H. E. (2021). 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
Puhakka, R. (2024). Effects of outdoor adventures on emerging adults' well-being and connection with nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *24*(4), 719–734. https://doi.org/10.1080/-14729679.2023.2220836
Puhakka, R., & Hakoköngäs, E. (2024). Adolescents' experiences in nature: Sources of everyday well-being. *Journal of Leisure Research*, *55*(2), 250–269. https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2204346
Rowley, M., Topciu, R., & Owens, M. (2022). A Systematic Review of Mechanisms Underpinning Psychological Change Following Nature Exposure in an Adolescent Population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), 12649. https://doi.org/10.3390/ijerph191912649
Save the Children. (2025). *XVI Atlante dell'infanzia a rischio in Italia. "Senza filtri"*. Save the Children Italia.
Schenetti, M. (2022). Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite. In A. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 86–95). FrancoAngeli.
Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
Straka, T. M., Glahe, C., Dietrich, U., Bui, M., & Kowarik, I. (2025). From nature experience to pro-conservation action: How generational amnesia and declining nature-relatedness shape behaviour intentions of adolescents and adults. *Ambio*, *54*(7), 1165–1184. https://doi.org/10.1007/s13280-025-02135-7
Ulrich, R. S. (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. In I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), *Behavior and the natural environment* (pp. 85–125). Springer.
Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy.* SUNY Press.
Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing.* Routledge.
Wales, M., Mårtensson, F., Hoff, E., & Jansson, M. (2022). Elevating the Role of the Outdoor Environment for Adolescent Wellbeing in Everyday Life. *Frontiers in Psychology*, *13*, 774592. https://doi.org/10.3389-/fpsyg.2022.774592
WHO. (2025). *Adolescent mental health* [Fact sheet]. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health
Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
Yildirim, G., Willison, J., & Bentley, B. (2026). Nature connectedness framework for adolescents: An integrative review. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1721907. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1721907