

Pedagogia e decolonizzazione. Tra la trilogia di bell hooks e l'*Outdoor Education*

Pedagogy and decolonization. Between the bell hooks trilogy and *Outdoor Education*

Melania Moltelo, Elena Diana

Università di Pisa & Università degli studi di Firenze, Italia, melania.moltelo@phd.unipi.it

Università di Pisa & Università degli studi di Firenze, Italia, elena.diana@phd.unipi.it

ABSTRACT

La trilogia di Bell Hooks esplora le pratiche intersezionali nell'educazione, sfidando le strutture tradizionali. Criticando l'egemonia occidentale-centrica, Hooks sostiene un approccio olistico, rifiutando la disgiunzione cartesiana tra mente e corpo. Promuove una comunità d'amore, favorendo la collaborazione piuttosto che la competizione. L'educazione all'aperto (OE) e la pedagogia del rischio sono in linea con questi principi. L'OE, interdisciplinare e stimolante, favorisce la crescita personale. La pedagogia del rischio si oppone all'iperprotezione, difendendo il diritto dei bambini di esplorare. Entrambi gli approcci colmano la separazione mente-corpo, promuovendo lo sviluppo olistico. Offrono libertà, evitando chiusure ed esclusioni. Questo articolo esplora il modo in cui l'OE materializza i principi di hooks, coltivando una comunità d'amore che celebra le differenze.

ABSTRACT

Bell hooks' trilogy explores intersectional practices in education, challenging traditional structures. Critiquing Western-centric hegemony, hooks advocates for a holistic approach, rejecting Cartesian disjunction of mind and body. She promotes a love community, fostering collaboration over competition. *Outdoor Education (OE)* and the pedagogy of risk align with these principles. *OE*, interdisciplinary and challenging, nurtures personal growth. Risk pedagogy opposes overprotection, defending children's right to explore. Both approaches bridge mind-body separation, promoting holistic development. They offer freedom, avoiding closures and exclusions. This article explores how *OE* materializes hooks' principles, cultivating a love community that celebrates differences.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

OutdoorEducation, feminism, pedagogy, intersectionality/ OutdoorEducazione, femminismo, pedagogia, intersezionalità

1. PRINCIPI DI UNA COMUNITÀ D'AMORE¹

L'educazione è un atto politico: questo è il punto di partenza degli studiosi che hanno proposto pedagogie in grado di sfidare le strutture di potere esistenti e di promuovere il dialogo e la partecipazione attiva nella trasformazione della società.

Insegnare a trasgredire, *Insegnare comunità* e *Insegnare il pensiero critico* sono i testi che compongono la trilogia di bell hooks dedicata alla pedagogia e, in particolare, alla rilevazione dei meccanismi di colonizzazione del sapere e alle strategie di resistenza. Nell'ottica di bell hooks la pedagogia non è mai politicamente neutra e l'educazione è strettamente legata a dinamiche di potere che si riproducono e si rafforzano all'interno della classe come microcosmo.

Bell hooks sceglie come posizionamento il *margin*, che ha una concretezza esistenziale e non è un mero luogo retorico, che le consente di visualizzare nel migliore dei modi gli ingranaggi che fanno funzionare il sistema e le forme di dominio a opera nelle istituzioni. Ma il *margin* è anche un luogo per contrattaccare e ideare pedagogie inclusive e nel rispetto delle differenze e del loro valore.

L'educazione dominante, che diviene oggetto di critica appassionata da parte della femminista nera, è l'educazione depositaria che si costituisce attraverso una relazione asimmetrica tra studenti e docente. Questa educazione di stampo classico si basa sul principio per cui l'insegnante *deposita* la propria conoscenza negli educandi che, in questo modo, non risultano stimolati né alla creatività né al pensiero critico, bensì iniziati a un lavoro stereotipato e di immagazzinamento.

Bell hooks definisce efficacemente questo modello non creativo come un modello simile a una *catena di montaggio* dove gli studenti sono ridotti a consumatori passivi delle idee e dei fatti che vengono impartiti.

Questo assetto non partecipativo fa sì che solo il comportamento predatorio, concetto chiave della cultura dominante, si realizzi spingendo gli studenti a distruggersi vicendevolmente per l'ottenimento di un premio. La cultura dominante promuove una concorrenza calcolante e disumanizzante, a danno soprattutto delle soggettività marginali che finiscono per essere silenziate a causa della loro scarsità di risorse per la competizione. Il sistema educativo classico, basato sulle votazioni e sulla logica mezzo-fine, inasprisce questo senso di arrivismo e ridimensiona la vita scolastica rendendola una partita individualistica per il raggiungimento di un risultato specifico.

A questo modello cinico e tradizionale bell hooks oppone l'idea di un'aula che funziona come una vera e propria *cooperativa* in cui la totalità dei membri contribuisce affinché tutte le risorse siano utilizzate al meglio per l'apprendimento ottimale di tutti. Questa pedagogia, che viene definita *pedagogia della speranza* o *pedagogia impegnata*, stabilisce un rapporto di reciprocità tra studenti e insegnanti che alimenta la crescita di entrambe le parti. Come scrive la femminista: «la pedagogia impegnata ci rende studenti migliori perché, nell'espandere il cuore e la mente, ci chiede di abbracciare ed esplorare la pratica della conoscenza collettiva e di considerare l'intelligenza come una risorsa capace di rafforzare il bene comune» (bell hooks, 2023).

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, si specifica che l'attribuzione dei singoli paragrafi è la seguente: Melania Moltelo (introduzione), Elena Diana (Paragrafo 1 e conclusione).

Questa strategia pedagogica innovativa, dunque, si radica nel presupposto che tutti portino in classe una conoscenza esperienziale che facilita la formazione comune e che i risultati siano mete da raggiungere collettivamente: «se l'esperienza è ammessa in classe come modalità di conoscenza che coesiste con altre in modo non gerarchico, la possibilità che possa essere usata per zittire le altre persone si riduce» (bell hooks, 2020). L'aula deve trasformarsi in uno spazio in cui i docenti non esercitano più il potere verticalmente, ma sono impoterati essi stessi dalle relazioni con i ragazzi e viceversa. Come scrive hooks, portando la sua testimonianza di vita all'università con gli studenti, «insieme a loro cresco intellettualmente, sviluppo una comprensione più acuta di come condividere le conoscenze e cosa fare nel mio ruolo partecipativo con gli studenti. Questa è una delle principali differenze tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione depositaria tradizionale, che incoraggia i docenti a credere, nel profondo del loro essere, di non aver nulla da imparare dai loro studenti» (bell hooks, 2020).

Questo modello di collaborazione reciproca rinnova l'impegno e permette la genesi di una comunità d'amore con un immediato senso politico, dal momento che l'amore per le differenze che ognuno porta nello spazio-classe ha la capacità di mettere in discussione le gerarchie di potere. Attraverso l'incontro con l'alterità e il mutuo riconoscimento della differenza si creano nuove energie produttive.

In una comunità di questo tipo anche la consapevolezza emotiva e l'espressione delle emozioni acquistano un ruolo di primo piano. Un'altra lente, infatti, attraverso cui leggere l'opera di bell hooks è il tentativo decoloniale di recuperare l'integrità e la sfera corporea. Fare rivivere le emozioni e metterle in gioco è un atto di resistenza al regime cartesiano con il suo protagonismo della ragione che il sistema vigente fa passare come la sola epistemologia autentica. Il paradigma positivista, basato sull'adozione di un punto di vista distaccato e disincarnato, è l'approccio privilegiato che produce forme di violenza e di squalifica di altri approcci: ogni volta che ragioniamo in termini di binomio e in termini compartimentali ragioniamo anche in termini coloniali. Come testimonia bell hooks in *Insegnare comunità*, «ci avvertono del pericolo di avvicinarci "troppo". In un mondo in cui la mente è tenuta in maggiore considerazione rispetto a ogni altra cosa, in cui l'idea che si possa e si debba essere obiettivi è fondamentale, i legami emotivi tendono a essere considerati in maniera sospetta» (bell hooks, 2022).

La nostra idea immediata del professore, ad esempio, è legata all'idea di una mente in contrasto con il corpo. La cancellazione del corpo porta a pensare che in classe si ascoltino fatti neutrali e oggettivi. In realtà le nozioni trasmesse emergono da corpi che sono storicamente situati; la cancellazione dei corpi equivale alla cancellazione delle differenze: per hooks, in vista della rivalorizzazione della singolarità, è cruciale che si impari a entrare in classe integri e non come spiriti disincarnati in uno spazio neutrale. Negare l'integrità degli studenti rende i docenti incapaci di stabilire connessioni emotive in vista dell'apprendimento ottimale per tutti.

Questi principi, messi a fuoco da bell hooks per immaginare pedagogie della speranza all'interno di una società in cui la formazione è intrecciata alle trame del potere, si inverano in alcune pratiche didattiche sperimentali. In particolare, come si vedrà, si può tentare di tracciare un ponte tra i principi di una comunità d'amore delineati da bell hooks e l'*Outdoor Education*.

2. OUTDOOR EDUCATION: PRATICHE DI TRASGRESSIONE

“L’aula rimane il luogo di possibilità più radicale all’interno dell’accademia. Per anni è stata una cornice in cui l’educazione è stata compromessa da insegnanti e studenti, che l’hanno usata come palcoscenico per le proprie preoccupazioni opportunistiche, anziché come ambiente di apprendimento” (hooks, 2020, p. 16). Questa è una delle ultime frasi con cui bell hooks conclude l’introduzione di *Insegnare a trasgredire*. L’autrice attribuisce all’aula un’importanza cruciale nel processo di apprendimento, considerandola, tuttavia, un luogo in cui possono verificarsi trasformazioni profonde e significative, purché sia gestita e utilizzata in modo appropriato.

L’autrice prosegue con l’obiettivo dei suoi saggi, ovvero quello di rinnovare le “pratiche di insegnamento”. Bell hooks esorta “tutti noi ad aprire le nostre menti e i nostri cuori, sviluppando una conoscenza che vada al di là dei confini di ciò che è considerato accettabile” (hooks, 2020, p. 16). Le ultime parole celebrano l’insegnamento come uno degli ultimi modi per rendere “possibili le trasgressioni -un movimento contro e oltre i confini- per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l’educazione la pratica della libertà” (hooks, 2020, p. 16).

Questa breve introduzione è intrisa di spunti riflessivi e apre la porta a numerose considerazioni, particolarmente in relazione a un aspetto peculiare di *Insegnare il pensiero critico* della stessa autrice. Nel corso del libro, si fa frequentemente riferimento a una dicotomia tra ciò che si verifica nell’“ambito della classe” e ciò che si svolge “al di fuori di essa” (hooks, 2023, p. 50, 54, 83, 84). Bell hooks mette in evidenza questo “fuori” per comunicare un concetto di educazione che si estenda oltre l’aula. Tuttavia, dalle sue parole emerge un concetto di “fuori” che implica un collegamento tra ciò che viene appreso e vissuto in classe e le esperienze al di fuori di essa. “Utilizzando efficacemente la conoscenza nell’ambito dell’aula e al di fuori di essa, sviluppiamo una relazione organica con il pensiero critico e le risorse che mette a nostra disposizione in ogni sfera della nostra vita” (hooks, 2023, p. 164). La possibilità di andare oltre i confini, le pratiche di libertà, il “fuori” sono concetti che si incastrano bene e si intersecano con la risorsa pedagogica, oggi comunemente chiamata *Outdoor Education*. L’ipotesi che vorremmo vagliare in queste poche righe è quella di un possibile collegamento tra le idee di bell hooks e questo movimento, che con le sue peculiarità e caratteristiche potrebbe costituire un potente veicolo per incarnare e vivere i principi di bell hooks, stimolando una comprensione più profonda e tangibile delle sue idee nel contesto educativo.

Per iniziare andrebbe dedicata qualche parola alla definizione di *Outdoor Education*² (*OE*), una vera e propria risorsa, nonché un’opportunità di sperimentazione educativa e didattica, caratterizzata dalla centralità dell’ambiente esterno, a cominciare da quello immediatamente accessibile, come luogo di apprendimento, formazione ed educazione. Esso sostiene il diritto dei bambini e delle bambine di occupare spazi all’aperto, anche

² Emerge dalla letteratura scientifica nazionale ed internazionale come il termine *Outdoor Education* riguardi una pluralità di pratiche non definibili in modo univoco (Donaldson & Donaldson, 1958; Priest, 1986; Bisson 1996; Bortolotti 2019).

entrando in contatto con la natura, dove possono essere vissute esperienze ludiche e di movimento, socializzare e intraprendere avventure (Farnè, 2018).

L'*Outdoor Education* si svolge in vari contesti, come ambienti naturali, urbani o sociali (*out-of-the-door*), coinvolgendo i partecipanti fisicamente e stimolando i loro sensi (Nichols, 1982). Si caratterizza per l'interazione diretta con l'ambiente, dove le azioni hanno conseguenze reali, promuovendo così un apprendimento basato sull'esperienza (Rousseau, 1762; Fröbel, 1826). L'*OE* è esperienziale e richiede soluzioni innovative alle sfide reali, creando un contrasto significativo con l'ambiente chiuso (Dewey, 1925). Si tratta di un approccio attivo, centrato sulla persona, relazionale e dialogico, che può facilitare l'apprendimento continuo attraverso l'indagine, l'esperienza, la risoluzione dei problemi e la riflessione attiva, promuovendo esperienze pratiche, sperimentazione e collaborazione (Lewin 1939; Kolb, 1984). Infine, l'*OE* è interdisciplinare, focalizzandosi sulle relazioni tra persone e risorse naturali, trae ispirazione dall'ambiente circostante (Priest, 1986).

Tutto ciò, parlando di scuola, risulta evincibile anche dalle recenti "*Linee Guida per l'implementazione dell'idea di Outdoor Education*"³ redatte dal gruppo INDIRE per le "*Avanguardie Educative*".

L'*OE* ricerca e fa ricercare un rapporto diretto e concreto con il mondo reale, coinvolgendo il soggetto in formazione nella sua interezza (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale). Pertanto, le esperienze all'aperto possono favorire lo sviluppo di giovani con una maggiore consapevolezza di sé e del mondo che li circonda, essendo un'offerta formativa orientata a riprendere proposte pedagogiche già presenti nel passato, adattandole ai complessi fenomeni socio culturali attuali (Bortolotti, 2019). Inoltre, in quanto approccio pedagogico, l'*OE* non prescrive attività e obiettivi da raggiungere; questi vengono definiti in base alle specificità di ogni contesto educativo e delle scelte degli insegnanti (INDIRE, 2023). Quanto appena specificato è già un primo punto in comune con il pensiero di bell hooks che evidenzia l'importanza di avere programmi scolastici "flessibili" per "consentire cambi di direzione spontanei". Considerando "gli studenti nelle loro peculiarità di individui [...] e l'interazione doveva necessariamente partire dalle loro esigenze" (hooks, 2020, p. 37).

3. SFUMATURE DI *OUTDOOR* NEI PRINCIPI DI BELL HOOKS

Le riflessioni e le ricerche che vengono svolte in campo educativo, pedagogico e formativo, in questo caso l'*Outdoor Education*, non possono evitare di situarsi nel qui ed ora di una società fortemente influenzata da eventi epocali che rendono inevitabile esaminare il circolo vizioso di fondo causato dal paradigma disgiuntivo che separa esseri umani e mondo naturale (Borelli, 2021). Morin, infatti, ci ricorda che "se insegnare è insegnare a vivere, secondo la giusta massima di Jean-Jacques Rousseau, è necessario individuare le carenze e le lacune del nostro insegnamento attuale per affrontare problemi vitali come quelli dell'errore, dell'illusione, della parzialità, della comprensione umana, delle incertezze che ogni esistenza incontra" (Morin, 2015, p. 7). In aggiunta, Orr sottolinea l'importanza di sviluppare un legame emotivo tra l'individuo e il mondo,

³ <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> - Redatte nel 2021 e aggiornate ed ampliate nel 2023.

poiché impegnarsi in una lotta, specialmente se ardua e in controtendenza, diventa sempre più difficile senza il sostegno della passione. Infatti, la persistenza in una causa avviene più agevolmente quando si è motivati da un coinvolgimento emotivo, poiché raramente si sostiene a lungo qualcosa per cui non si nutre alcun sentimento (Orr, 2004). Sulla scia di questi spunti, si conclude riflettendo sugli aspetti che mettono in evidenza il legame tra il pensiero pedagogico di bell hooks e l'approccio educativo-didattico dell'OE, organizzandoli in quattro settori tematici.

- Il primo aspetto riguarda l'apprendimento esperienziale, sebbene le esperienze proposte in *OE* e da bell hooks possano differire in sfumature. Bell hooks nei suoi scritti fa emergere quanto sia importante per la sua figura di insegnante legare indissolubilmente pensiero e azione (hooks, 2020), ricucendo, come sostiene Bocci, la dialettica tra pensiero intellettuale e pensiero dell'esperienza (Bocci, 2022). Infatti, la studiosa, pensatrice, attivista e insegnante, apporta una firma unica, plasmata dalla sua storia personale, essendo donna, nera e di umili origini, in grado di offrire uno sguardo sul processo pedagogico che ci informa sulla necessità di attribuire voce e riconoscere "l'autorevolezza dell'esperienza" (hooks, 2020, p. 118). Da intendere come valorizzazione delle esperienze personali e del riconoscimento del loro potenziale nel processo di apprendimento, che si arricchisce tramite esse ed una partecipazione attiva. L'esperienzialità nell'*OE* svolge ruoli fondamentali e le sfaccettature che può assumere sono molteplici. Tuttavia, in questo contesto, l'esperienza a cui si fa riferimento è quella legata alla creazione di comunità, di occasioni nelle quali dare spazio alla condivisione, che offrano l'opportunità di creare esperienze uniche. Durante tali momenti, ci si sente liberi di portare la propria esperienza personale, contribuendo allo spirito di comunità, rispettando "le singole voci" (hooks, 2020, p. 74). Aiutando, così, a creare una consapevolezza comune della diversità delle esperienze, e limitando la centralità di esse, sviluppando attraverso pratiche comuni un pensiero critico collettivo (hooks, 2020).
- La figura dell'insegnante delineata da hooks è quella di un docente che ascolta attivamente, fa parte della comunità e si arricchisce attraverso le esperienze condivise. Pertanto, l'insegnante deve impegnarsi in senso reciproco nei confronti degli studenti e delle studentesse, sfidando l'autorità garantita da un sistema pensato per essere gerarchico (hooks, 2020). L'idea è dunque quella di superare un approccio verticale e rigido del docente che sta immobile alla cattedra (hooks, 2020), abbracciando invece la flessibilità, una caratteristica riscontrabile anche nel profilo dell'insegnante di *OE*. Infatti, egli, nel concedere agli alunni e alle alunne una libera esplorazione dell'ambiente esterno, fornendo al contempo una guida, incoraggia e stimola riflessioni. L'insegnante di *OE* scopre e apprende insieme ai bambini e alle bambine, assumendo ruoli di regista, mediatore, interlocutore e complice (Schenetti, 2014). La relazione tra insegnante e studente

deve essere caratterizzata dalla reciprocità, accogliendo i bambini e le bambine come soggetti attivi e propositivi, al fine di comprendere i loro bisogni. Questa relazione sottolinea quanto l'attività di esplorazione con i bambini richieda comprensione e complicità, creando un legame di interdipendenza tra adulto e bambino all'interno di un contesto che accoglie entrambi (Schenetti, 2014).

- La corporeità e la promozione del benessere psicofisico, che rappresenta la forza delle esperienze vissute nell'*OE*, mostra un altro interessante punto di contatto con le idee pedagogiche di bell hooks (Farnè, 2018). Ciò che si verifica all'aria aperta viene vissuto attraverso il corpo, sperimentato con i sensi, conferendo unicità, autenticità e concretezza all'esperienza. Pertanto, il principio della corporeità stabilisce un collegamento tra la coscienza e la pratica consapevole, concetto caro anche a bell hooks, impegnata nella costante ricerca di un approccio pedagogico olistico che consideri non solo la mente, ma anche il corpo e lo spirito degli studenti (hooks, 2020).
- Infine, proponiamo come quarto elemento la libertà di socializzare all'aria aperta: vivendo relazioni, superando confini, trasgredendo e adottando durante queste attività *outdoor* lenti intersezionali⁴ (Borelli, 2023). La locuzione "all'aria aperta" proviene dal francese *plein air*⁵, utilizzato dagli impressionisti per catturare quell'unico momento autentico in cui potevano cogliere la vera essenza della luce, delle ombre e la massima spontaneità nella rappresentazione pittorica. Sarebbe interessante immaginare che un approccio che incorpora già questo concetto possa trasmetterlo attraverso la libertà delle azioni che possono essere compiute e condivise spontaneamente, preoccupandosi esclusivamente della luce e delle ombre. Accogliendo come prezioso il punto di vista di chi sta o si sente al margine e riconoscendo queste situazioni sia nei loro aspetti di creatività e apertura al possibile, sia in quelli di fragilità e di negazioni dei diritti (Warren *et al.*, 2014; Roberts, 2015), necessariamente intersezionali (Borelli, 2023).

Così facendo, sarebbe possibile sostenere il diritto dei bambini e delle bambine ad abitare spazi all'aria aperta, dove possano "correre il rischio", imparando a valutarlo, assecondando e superando determinate paure, mettendosi alla prova ed esprimendo emozioni (Farnè, 2018). L'uso di luoghi come elemento chiave nel processo didattico, uscendo "fuori" dall'aula, contribuirebbe a coinvolgere mani, cuore e mente, agendo, amando e pensando. Con questa sinergia tra i principi di bell hooks e la sua attuazione tramite l'*OE* auspichiamo alla realizzazione "di una scuola (e di una società) come luogo dove deporre i semi germinativi di una mentalità aperta al dialogo, abitata da identità

⁴ Il concetto di intersezionalità è generalmente attribuito alla giurista e attivista afroamericana Kimberlé Crenshaw (Crenshaw, 1989). Tuttavia, vale la pena menzionare anche opere come "Sex, Race and Class" di Selma James (1975) e "Women, Race & Class" di Angela Davis (1983).

⁵ <https://dizionario.internazionale.it/parola/plein-air>

plurali e dinamiche, collocata in un ambiente in cui accoglienza, solidarietà e valorizzazione delle differenze divengono il fulcro dell'attività educativa" (Portera, 2020, p. IV).

BIBLIOGRAFIA

Bocci, F., & De Castro, M. (2022). *La pedagogia impegnata di bell hooks*. L'integrazione scolastica e sociale, 74. <https://doi.org/10.14605/ISS2112204>

Borelli, C. (2021). *La nostra relazione con la natura: dalle cause dell'attuale pandemia agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature based*. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 118-129). Edizioni Junior-Bambini.

Borelli, C. (2023). *Intervista camminata e altri metodi qualitativi per monitorare l'efficacia dei progetti di Educazione Avventura con adolescenti a rischio*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alma Mater Studiorum Università di Bologna [Elaborato attualmente sotto embargo, consultato con il consenso dell'autrice]

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education: Storia, ambiti, metodi*. Guerini scientifica.

Dewey, J. (2011 [1925]). *Experience and Nature*. Read Books Ltd.

Farnè, R., Bortolotti, A. & Terrusi, M. (Eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (2023). *Linee guida per l'implementazione dell'Idea Outdoor education*, (a cura di) "Avanguardie educative versione 2.0, INDIRE

hooks b. (2020). *Elogio del margine*, Tamu Edizioni.

hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti*, Tamu Edizioni.

hooks b. (2023). *Insegnare il pensiero critico*, Meltemi.

hooks b., (2020). *Insegnare a trasgredire*, Meltemi.

hooks b., (2022). *Insegnare comunità*, Meltemi.

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lewin, K. (1939). *Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods*. American Journal of Sociology, 44, 868-897.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.

Nichols, D. R. (1982). *Outdoor Educators: The Need to Become Credible*. The Journal of Environmental Education, 14(1), 1-3.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1982.10801921>

Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.

Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale* (Nuova ed). Laterza.

Priest, S. (1986). *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*. The Journal of Environmental Education, 17(3), 13-15.

Roberts, N.S. (2015). *Race, ethnicity, and outdoor studies: Trends, challenges, and forward momentum*. In B. Humberstone, H. Prince, & K. Henderson, *International Handbook of Outdoor Studies*, (pp. 341-350). Routledge.

Schenetti, M. (2014). *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*. In F. Agostini, R. Farné, (a cura di). *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*, (pp. 59-67), Junior.

Warren, K., Roberts, N. S., Breunig, M., & Alvarez, M. A. (2014). *Social justice in outdoor experiential education: A state of knowledge review*. Journal of Experiential Education, 37(1), 89-103. DOI: 10.1177/1053825913518898