



4

Ottobre 2025

Designing inclusive outdoor play environments: an intersectional approach in early Childhood¹

Progettare ambienti ludici inclusivi all'aria aperta: un approccio intersezionale nella prima infanzia

Daniela Pasqualetto, Alessandra Lo Piccolo
Università degli Studi di Enna Kore

daniela.pasqualetto@unikorestudent.it
alessandra.lopiccolo@unikore.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17408

ABSTRACT

The creation of inclusive play environments represents a fundamental challenge for contemporary pedagogy, especially with a view to an intersectional education that recognizes and values differences in gender, ability, culture and socioeconomic background. In this context, outdoor play is configured as a privileged environment to promote inclusion, active participation and integrated development of children in the 0-6 age group.

¹ Il lavoro è frutto di una sinergica condivisione da parte delle autrici. Nello specifico Alessandra Lo Piccolo ha curato il paragrafo 1 e 2, Daniela Pasqualetto i paragrafi 3, 4 e 5.

The contribution explores the potential of outdoor play as an educational and inclusive device, with particular attention to the principles of intersectionality and the importance of designing play spaces and practices capable of responding to different needs, enhancing bodily, emotional and social skills. The key elements for the training of educators are also discussed, called upon to design and accompany authentic playful experiences, respectful of diversity and promoters of equity.

Keywords: play, inclusion, outdoor education, intersectionality, training educators.

RIASSUNTO

La creazione di ambienti ludici inclusivi rappresenta una sfida fondamentale per la pedagogia contemporanea, soprattutto nell'ottica di un'educazione intersezionale che riconosca e valorizzi le differenze di genere, abilità, cultura e background socioeconomico. In questo contesto, il gioco all'aria aperta si configura come un ambiente privilegiato per favorire l'inclusione, la partecipazione attiva e lo sviluppo integrato dei bambini nella fascia 0-6 anni.

Il contributo esplora le potenzialità del gioco outdoor come dispositivo formativo e inclusivo, con particolare attenzione ai principi dell'intersezionalità e all'importanza di progettare spazi e pratiche ludiche capaci di rispondere a bisogni diversi, valorizzando le competenze corporee, emotive e sociali. Vengono inoltre discussi gli elementi chiave per la formazione degli educatori, chiamati a ideare e accompagnare esperienze ludiche autentiche, rispettose delle diversità e promotrici di equità.

Parole chiave: gioco, inclusione, outdoor education, intersezionalità, formazione educatori.

1. INTRODUZIONE

La scuola dell'infanzia, oggi, si configura come un microcosmo sociale caratterizzato da crescente eterogeneità culturale, linguistica e socioeconomica. Tale complessità interroga la ricerca pedagogica e didattica, ponendo la necessità di ripensare le pratiche educative e ludiche in una prospettiva inclusiva e interculturale.

In questo scenario, l'approccio intersezionale rappresenta uno strumento analitico e operativo di particolare rilevanza: riconoscere l'intreccio tra genere, abilità, cultura e contesto sociale consente di costruire percorsi educativi capaci di valorizzare l'unicità di ciascun bambino, promuovendo al contempo inclusione e senso di appartenenza (Taddei, 2021; Migliarini, 2023).

Nel presente contributo, tale approccio è inteso come una lente che permette di cogliere come le identità dei bambini nella scuola dell'infanzia si costruiscano attraverso l'intreccio simultaneo di

genere, abilità, cultura e condizioni socioeconomiche, influenzando in modo situato le loro possibilità di partecipazione nei contesti ludici ed educativi.²

In questa cornice, il gioco si configura come ambito privilegiato per tradurre tali principi in pratiche concrete, poiché, in quanto esperienza fondativa dello sviluppo infantile, non si limita a favorire l'esplorazione del mondo e la costruzione di competenze cognitive e socio-emotive, ma costituisce anche uno spazio simbolico e relazionale in cui i bambini elaborano significati e identità.

Affinché tale esperienza possa dirsi realmente inclusiva, è necessario decostruire modelli didattici e organizzativi rigidi o standardizzati, che tendono a privilegiare alcuni percorsi di apprendimento ed espressione a scapito di altri, riproducendo dinamiche di esclusione. La sfida per gli educatori consiste nel creare contesti in cui ogni bambino possa partecipare pienamente, esprimere le proprie capacità e apprendere dagli altri in un clima di reciproco rispetto e collaborazione, valorizzando le diversità come risorsa educativa (Savio, 2010).

I primi anni di vita rappresentano un periodo decisivo per la formazione delle competenze di base e delle capacità relazionali dei bambini. È in questa fase che si sviluppano le fondamenta dell'autonomia, della cooperazione, della gestione delle emozioni e della capacità di risolvere problemi in contesti sociali complessi.

Esperienze ludiche progettate intenzionalmente all'inclusione e all'intersezionalità non si limitano a considerare singolarmente le diversità presenti nel gruppo, ma riconoscono la natura multidimensionale delle identità dei bambini — intese come intreccio dinamico di genere, background culturale, abilità, stili comunicativi e vissuti corporei (Crenshaw, 2017; Collins & Bilge, 2020). Un approccio intersezionale al gioco consente di affrontare in modo più fine le situazioni di marginalizzazione che possono emergere anche negli ambienti della prima infanzia, promuovendo la costruzione di identità positive e relazioni sociali significative (Sgambelluri, 2021).

Il ruolo dell'educatore diventa quindi centrale: non si tratta soltanto di facilitare attività ludiche, ma di osservare attentamente, interpretare bisogni individuali e costruire esperienze che valorizzino le potenzialità di ciascun bambino. L'educatore diventa mediatore, guida e facilitatore di un processo inclusivo, capace di trasformare le differenze in occasioni di apprendimento condiviso. In questo senso, il gioco non è solo un mezzo per apprendere, ma uno strumento per promuovere equità, partecipazione e sviluppo integrato, fornendo una risposta educativa concreta alle sfide della società multiculturale contemporanea (Save the Children, 2021).

Il presente contributo intende esplorare il potenziale del gioco, in particolare negli ambienti ludici all'aria aperta, come strumento di inclusione e valorizzazione delle differenze nella scuola dell'infanzia. Il contatto con la natura e la flessibilità degli spazi esterni offrono infatti occasioni privilegiate per la partecipazione di tutti i bambini, permettono loro di esprimersi liberamente e di trasformare le differenze in occasioni di crescita condivisa.

Gli ambienti outdoor, infatti, con la loro flessibilità materiale e simbolica, ampliano le possibilità di azione dei bambini, riducono alcune barriere tipiche degli spazi chiusi e favoriscono modalità espressive plurali, corporee e multisensoriali. Tali caratteristiche rendono il contesto naturale un luogo privilegiato per osservare come le differenze si intrecciano, si ricombinano e si trasformano in risorse relazionali e cognitive.

² Il contributo si configura come un'analisi teorica basata su una selezione mirata della letteratura internazionale e nazionale. Le fonti sono state individuate attraverso banche dati accademiche (Scopus, ERIC, Web of Science) utilizzando keyword relative a intersezionalità, inclusione e gioco in natura. La scelta privilegia studi recenti e pertinenti al contesto 3-6 anni.

Sebbene il tema dell'inclusione nei contesti educativi sia ampiamente affrontato a livello internazionale, il presente contributo si inserisce in questo dibattito proponendo un punto di vista che integra in modo più sistematico tre prospettive meno esplorate in maniera congiunta: intersezionalità, educazione all'aperto e gioco come dispositivo pedagogico plurale. La letteratura internazionale ha messo in evidenza l'importanza di progettare ambienti educativi inclusivi (Slee, 2019; UNESCO, 2020) e il ruolo del gioco nello sviluppo socio-emotivo (Gray, 2016), così come il potenziale degli spazi naturali come contesti di apprendimento aperti e flessibili (Waller *et al.*, 2017; Louv, 2019).

Tuttavia, permane una relativa carenza di studi che esplorino come queste tre dimensioni interagiscano nella scuola dell'infanzia e producano nuove opportunità di partecipazione per bambini con caratteristiche, vissuti e bisogni educativi differenti.

Il contributo vuole dunque mostrare come gli spazi esterni non rappresentino solo un "setting alternativo", ma possano costituire un dispositivo pedagogico innovativo capace di promuovere nuove traiettorie di partecipazione e crescita condivisa.

2. OPPORTUNITÀ EDUCATIVE IN AMBIENTI NATURALI

La progettazione intenzionale di spazi ludici all'aria aperta costituisce oggi una delle sfide più significative per l'educazione nella fascia 0-6 anni. L'allestimento di ambienti naturali non si limita a offrire uno sfondo suggestivo alle attività dei bambini, ma diventa parte integrante del progetto educativo, in quanto consente di strutturare esperienze inclusive, flessibili e intersezionali. A differenza delle aule scolastiche, spesso caratterizzate da routine predefinite e proposte standardizzate, gli spazi outdoor si configurano come contesti dinamici, aperti alla libertà di movimento, ricchi di stimoli e capaci di adattarsi alle esigenze dei singoli e del gruppo. Ciò favorisce la partecipazione attiva di tutti i bambini, senza distinzione di abilità, provenienza culturale o Bisogni Educativi Speciali (BES) (Bilton, 2010; Waite, 2017). La natura, in questa prospettiva, si trasforma in un dispositivo pedagogico da progettare e curare, in grado di integrare sviluppo cognitivo, motorio, sociale ed emotivo.

Dal punto di vista cognitivo, ricerche internazionali evidenziano che la progettazione di percorsi esplorativi e ludici in natura incoraggia il pensiero divergente e il *problem solving* (Fjørtoft, 2004; Ginsburg, 2007). L'utilizzo intenzionale di materiali naturali – sabbia, acqua, foglie, rami – o di ambienti variabili, come pendii o superfici irregolari, stimola i bambini a trovare soluzioni creative e a sviluppare strategie di adattamento (Chawla, 2015; Kolb, 2015).

Studi sul *loose parts play* confermano inoltre che tali contesti promuovono forme di esplorazione più complesse, incrementando la flessibilità cognitiva e la capacità di pianificazione (Daly & Beloglovsky, 2015).

L'apprendimento assume una forma esperienziale e multisensoriale: osservazioni dirette, manipolazioni, percezioni uditive e olfattive contribuiscono alla costruzione di schemi cognitivi complessi e alla comprensione del mondo naturale. Attraverso attività progettate, diventa possibile introdurre concetti scientifici di base (cicli naturali, relazioni causa-effetto, classificazioni), che si integrano spontaneamente in un sapere teorico-pratico.

Anche la dimensione psicomotoria beneficia di un'attenta progettazione degli spazi outdoor. Strutturare contesti che prevedano superfici diversificate, tronchi da scalare, elementi da trasportare o percorsi da attraversare significa offrire occasioni intenzionali per sviluppare equilibrio,

coordinazione e consapevolezza corporea (Frost, 2012). In questo quadro, i bambini con BES trovano possibilità di coinvolgimento personalizzate, poiché l'ambiente naturale, se ben progettato, consente una pluralità di livelli di partecipazione e sostiene lo sviluppo dell'autonomia (Moss, 2012).

Non meno rilevante è la dimensione socio-emotiva, che può essere sostenuta attraverso la predisposizione di spazi per il gioco cooperativo e simbolico. Attività pensate per essere svolte in gruppo incoraggiano negoziazione, condivisione e gestione dei conflitti, promuovendo empatia e senso di appartenenza (Chawla, 2015). Nei contesti inclusivi, la progettazione diventa così lo strumento per creare condizioni di partecipazione equa, riducendo barriere e valorizzando la diversità (Moss, 2012).

In prospettiva intersezionale, l'educazione outdoor riconosce che le dinamiche relazionali e identitarie dei bambini non sono univoche, ma si intrecciano con differenze multiple (linguistiche, culturali, sociali), che richiedono pratiche educative attente alle forme di esclusione più sottili.

Infine, progettare spazi educativi all'aperto significa anche introdurre i bambini a una cultura della sostenibilità. Attività come la cura di piante o la gestione di piccoli ecosistemi favoriscono lo sviluppo di comportamenti responsabili e di un senso di tutela verso l'ambiente. In un'epoca caratterizzata da urbanizzazione e digitalizzazione, queste esperienze si rivelano indispensabili per formare cittadini consapevoli e attenti alla salvaguardia del pianeta (Higgins & Nicol, 2011).

La letteratura internazionale sottolinea come le esperienze ludiche all'aperto, se progettate con consapevolezza pedagogica, possano stimolare la creatività, potenziare le competenze sociali e motorie e favorire lo sviluppo di una sensibilità ecologica, promuovendo al tempo stesso inclusione, benessere ed equità (Chawla, 2015).

3. IL VALORE DEL GIOCO ALL'ARIA APERTA NELLA FASCIA 0-6 ANNI

Il gioco costituisce il nucleo dell'esperienza infantile, poiché rappresenta la forma più autentica di apprendimento nei primi anni di vita. Giocando, i bambini non solo provano piacere, ma danno forma a nuove conoscenze, esplorano possibilità inedite e imparano a relazionarsi con gli altri. L'attività ludica, infatti, agisce come veicolo di crescita integrale: stimola capacità cognitive, sostiene lo sviluppo motorio, rafforza le competenze sociali ed educa alla gestione delle emozioni. Per i bambini con BES, il gioco si configura come una risorsa ancora più significativa, in quanto permette loro di esprimersi e di partecipare in maniera attiva alla vita di gruppo, riducendo le barriere che spesso i metodi didattici tradizionali non riescono a superare (UNESCO, 2017).

Nei contesti all'aperto, il gioco inclusivo può essere progettato per valorizzare l'interazione con lo spazio e con gli altri. L'organizzazione di ambienti naturali che offrano stimoli diversificati consente di lavorare su più piani dello sviluppo: percorsi esplorativi che sollecitano la coordinazione e l'orientamento, attività collettive che richiedono collaborazione, situazioni di gioco simbolico che stimolano immaginazione e linguaggio. Ogni proposta ludica diventa così occasione per rafforzare competenze motorie, cognitive e creative, offrendo opportunità calibrate sulle diverse abilità dei bambini (Smith *et al.*, 2022).

Il valore aggiunto del gioco all'aperto risiede soprattutto nella dimensione sociale. Le attività di gruppo, che emergono spontaneamente in contesti naturali, favoriscono la cooperazione e la condivisione, contribuendo a costruire relazioni basate sul rispetto reciproco (Ginsburg, 2007). Attraverso il gioco cooperativo, i bambini imparano a negoziare ruoli, a gestire conflitti e a sviluppare

empatia, scoprendo il valore della diversità come risorsa. L'inclusione che nasce in questi spazi non riguarda solo i bambini con disabilità o con BES, ma coinvolge l'intero gruppo, che si arricchisce grazie all'incontro con modalità di partecipazione differenti.

Perché il gioco possa dirsi realmente inclusivo, non basta predisporre uno spazio accessibile: è necessaria una progettazione educativa che preveda attività adattabili e personalizzabili (Rosen, 2018). Ciò significa ideare proposte che possano essere svolte a più livelli di complessità, in modo da permettere a ciascun bambino di sentirsi competente. Un percorso motorio, ad esempio, può essere affrontato con strategie diverse in base alle capacità di ciascuno, mentre un'attività simbolica può essere arricchita da elementi multisensoriali che ne ampliano l'accessibilità. L'adattabilità non è un semplice accorgimento tecnico, ma un principio pedagogico che mira a garantire equità e partecipazione.

Un ruolo decisivo è svolto dall'adulto che accompagna il gioco: egli non impone regole rigide, ma facilita le interazioni, sostiene la cooperazione e media eventuali conflitti, trasformandoli in occasioni di apprendimento relazionale (Vygotskij, 1990). La presenza di educatori preparati consente di valorizzare le differenze, evitando che alcuni bambini restino esclusi. Come ricordano Riva e Rossoni (2022), il diritto al gioco deve essere assicurato a tutti, e ciò implica che l'adulto si faccia promotore di esperienze realmente inclusive.

Infine, va sottolineato che il gioco all'aperto non richiede necessariamente strumenti sofisticati o costosi: al contrario, la ricerca educativa mostra come, anche in contesti con risorse limitate, l'impiego creativo di materiali naturali o di recupero possa favorire esperienze ludiche di elevato valore formativo, promuovendo inclusione e sostenibilità.

Giochi cooperativi, attività simboliche e proposte motorie realizzabili con oggetti naturali o di recupero dimostrano che l'inclusione non è questione di mezzi, ma di intenzionalità progettuale.

Il gioco all'aperto diventa un diritto universale e intersezionale: uno spazio in cui tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni personali, sociali e culturali, possono crescere in armonia, sviluppando competenze globali e consolidando il senso di appartenenza alla comunità.

4. LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI COME LEVA PER L'INCLUSIONE

Uno degli ostacoli principali alla piena valorizzazione del gioco all'aperto nei contesti educativi inclusivi riguarda la preparazione professionale degli insegnanti e degli educatori. La gestione di attività in natura con gruppi eterogenei di bambini richiede competenze che vanno ben oltre la conoscenza pedagogica di base. È necessario che i professionisti siano in grado non solo di pianificare esperienze ludiche significative, ma anche di affrontare le sfide organizzative e di sicurezza proprie degli ambienti naturali (Farnè *et al.*, 2018). La formazione, pertanto, dovrebbe integrare moduli specifici legati alla didattica outdoor, alla gestione dei rischi e alla capacità di adattare i contesti naturali alle diverse esigenze dei bambini.

In quest'ottica, la progettazione degli spazi esterni non può essere lasciata all'improvvisazione, ma richiede una pianificazione intenzionale che garantisca l'accessibilità universale (Hussein, 2020). I giardini sensoriali, in particolare, rappresentano un esempio emblematico di come sia possibile coniugare estetica, funzionalità e inclusione: essi permettono di sperimentare in sicurezza esperienze tattili, olfattive, uditive e visive, rispettando i ritmi individuali e offrendo la possibilità di modulare l'intensità degli stimoli (Rinaldi, 2017).

Parlare di inclusione, tuttavia, non significa però considerare solamente le diverse abilità, ma anche riconoscere come disabilità, provenienza culturale e linguistica, genere, status socioeconomico e altre dimensioni identitarie si intreccino tra loro, generando esperienze educative uniche. L'approccio intersezionale consente di riconoscere che un bambino con BES non vive la propria condizione in modo isolato, ma all'incrocio con altre variabili che incidono sulla partecipazione. Progettare spazi outdoor realmente inclusivi implica, pertanto, la previsione di molteplici livelli di accessibilità, che non si limitano alla dimensione fisica, ma comprendono anche quella culturale, comunicativa e relazionale.

Accanto alla dimensione progettuale degli spazi, un ruolo decisivo è svolto dalla professionalità dell'educatore, che si configura come facilitatore di esperienze inclusive. Egli deve possedere competenze per leggere le dinamiche del gruppo, predisporre attività flessibili e adattabili a diversi livelli di abilità, gestire situazioni di rischio e promuovere processi di cooperazione tra bambini con caratteristiche differenti. In questo quadro, l'approccio intersezionale si rivela particolarmente fecondo: non tutti i bambini partecipano al gioco nello stesso modo, poiché differenze legate a lingua, genere o condizione sociale si intrecciano con le abilità individuali. Il compito dell'educatore è dunque quello di riconoscere e valorizzare tali intrecci, trasformandoli in opportunità di apprendimento condiviso e di crescita per l'intero gruppo.

Ciò implica la necessità di un approccio alla formazione in servizio che non si limiti a trasmettere conoscenze, ma favorisca anche lo sviluppo di competenze pratiche, attraverso laboratori esperienziali, osservazioni in natura e momenti di co-progettazione.

Sul piano della ricerca scientifica, si rende necessario avviare studi longitudinali in grado di monitorare gli effetti a lungo termine dell'educazione outdoor sui bambini. Tali indagini potrebbero chiarire in che misura il gioco in natura influisca sullo sviluppo socio-emotivo, cognitivo e motorio, e in quali condizioni si generino i maggiori benefici. Parallelamente, si rende necessario esplorare l'impatto della formazione mirata degli educatori sulla qualità delle esperienze proposte e sul grado di partecipazione inclusiva raggiunto nei gruppi di bambini.

In prospettiva, appare evidente che investire nella formazione degli insegnanti e nella progettazione di ambienti outdoor accessibili rappresenti una condizione imprescindibile per consolidare il gioco in natura come pratica educativa centrale per l'inclusione.

L'integrazione di spazi naturali e giardini sensoriali nei contesti educativi, unita a un'adeguata preparazione professionale, può contribuire a costruire ambienti di apprendimento realmente equi, in grado di promuovere lo sviluppo integrato delle dimensioni cognitive, motorie, emotive e sociali di tutti i bambini, con un'attenzione particolare a coloro che presentano BES (Paci, 2018). In questo senso, il binomio progettazione degli spazi – formazione degli educatori si configura come la chiave di volta per una pedagogia inclusiva che faccia della natura un terreno fertile per l'apprendimento e il benessere globale.

5. CONCLUSIONI

Il percorso tracciato nel presente contributo mette in evidenza come il gioco all'aria aperta rappresenti una leva pedagogica di straordinaria importanza per promuovere lo sviluppo integrale dei bambini nella fascia 0-6 anni e, al tempo stesso, un'opportunità concreta per costruire contesti inclusivi capaci di accogliere la diversità. La natura, intesa come contesto formativo, offre stimoli

molteplici che agiscono simultaneamente sulle dimensioni cognitive, motorie, sociali ed emotive, sostenendo processi di apprendimento autentici e significativi per tutti i bambini, con o senza BES (Zecchini, 2016).

Affinché queste potenzialità possano tradursi in pratiche efficaci, è indispensabile una progettazione pedagogica intenzionale degli spazi e delle attività. L'attenzione all'accessibilità, alla flessibilità e alla personalizzazione consente di ridurre le barriere e di creare condizioni di partecipazione equa. In questo senso, giardini sensoriali e ambienti naturali progettati in chiave inclusiva assumono il valore di veri laboratori educativi, nei quali ciascun bambino può trovare un proprio modo di esplorare, interagire e apprendere.

Determinante è anche il ruolo degli educatori, i quali non sono semplici accompagnatori delle esperienze, ma facilitatori e mediatori dell'inclusione. La loro formazione deve includere competenze specifiche nella gestione degli spazi outdoor, nella predisposizione di attività adattabili e nella capacità di leggere i bisogni complessi dei bambini. Una formazione di questo tipo non solo permette di garantire sicurezza ed efficacia delle proposte, ma diventa condizione necessaria per costruire un approccio realmente equo.

Inoltre, parlare di inclusione significa riconoscere la dimensione intersezionale dei bisogni educativi: i bambini non vivono mai una sola condizione alla volta, ma possono trovarsi all'incrocio di disabilità, differenze linguistiche e culturali, svantaggio socioeconomico o appartenenza di genere. Gli ambienti ludici, se progettati con attenzione a questa complessità, possono offrire risposte educative in grado di valorizzare ogni singola traiettoria di sviluppo e promuovere una reale equità formativa (Lo Piccolo, Pasqualetto, 2025).

Le prospettive future della ricerca dovrebbero quindi esplorare non solo gli effetti a lungo termine del gioco outdoor, ma anche le modalità attraverso cui la formazione degli educatori e la progettazione inclusiva degli spazi possano tener conto della molteplicità dei fattori che intersecano lo sviluppo infantile.

In definitiva, il gioco in natura, sostenuto da un'attenta progettazione e da una formazione docente qualificata, ha il potenziale di diventare una pratica educativa centrale per il futuro.

Esso consente di coniugare apprendimento e benessere, inclusione e sostenibilità, valorizzando la complessità e l'intersezionalità dei bisogni dei bambini (White, Stoecklin, 2008).

La sfida che si apre per l'educazione contemporanea è quella di fare della natura uno spazio intersezionale e quindi accessibile, in cui tutti possano crescere, sperimentare e costruire relazioni significative senza esclusioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3rd ed.). London: Routledge.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci editore.

- Crenshaw, K. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York, NY: The New Press.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. New York: Routledge.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Gray, P. (2016). *Free to Learn*. New York: Basic Books.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Outdoor education: Authentic learning in the context of landscapes*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Hussein, H. (2020). *Design of sensory gardens for children with disabilities in the context of the United Kingdom*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press.
- Lo Piccolo, A., & Pasqualetto, D. (2025). Giocare nella natura: Connessioni educative tra giardini sensoriali e sviluppo motorio in età scolare. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 22, 4–17.
- Louv, R. (2019). *Our Wild Calling*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Migliarini, V., & Elder, B. C. (2023). *The future of inclusive education*. In *The future of inclusive education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. London: National Trust.
- Nicolopoulou, A. (2007). *The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paci, M. (2018). *Educazione sensoriale e gioco: Un approccio pedagogico alla natura*. Bologna: Il Mulino.
- Rinaldi, C. (2017). *Giardini e natura: Spazi di inclusione per bambini con disabilità*. Milano: Pearson.
- Rossoni, E., & Riva, C. (2020). Educazione inclusiva e disabilità. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (a cura di). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 230–246). Milano: Guerini.
- Savio, D. (2010). Garantire il diritto al gioco per realizzare il diritto del bambino a partecipare. In A. Garbarini & A. Nunnari (a cura di). *I diritti delle bambine e dei bambini. C'era una stella che danzava e sotto quella sono nata* (pp. 137–145). Bergamo: Edizioni Junior.
- Save the Children. (2021). *Il diritto al gioco e all'educazione inclusiva*. Roma: Save the Children Italia. <https://www.savethechildren.it>
- Sgambelluri, R. (2021). Perception of disability: Motricity-oriented education routes and inclusivity-based research perspectives. *Educational Reflective Practices*, 2, 222–232.
- Slee, R. (2019). *Belonging in an Age of Exclusion*. London: Routledge.
- Smith, A. H., Grupp, L. L., Doukopoulos, L., Foo, J. C., Rodriguez, B. J., Seeley, J., Boland, L. M., & Hester, L. L. (2022). Taking teaching and learning seriously: Approaching wicked consciousness through collaboration and partnership. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 41(1).

- Taddei, A. (2021). Inclusive education in emergencies: Sfide e prospettive. *Educational Reflective Practices*, 2(Special), 81–95. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*.
- Waite, S. (Ed.). (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven* (2nd ed.). London: SAGE.
- Waller, T., Årlemalm-Hagsér, E., & Sandseter, E. B. H. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: SAGE.
- White, R., & Stoecklin, V. (2008). *Children's outdoor play and learning environments: Returning to nature*. Kansas City: White Hutchinson Leisure & Learning Group.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zecchini, L. (2016). *L'educazione fisica e sensoriale: Integrazione tra gioco, natura e bisogni speciali*. Firenze: Giunti Editore.

Copyright (©) Daniela Pasqualetto, Alessandra Lo Piccolo



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Pasqualetto, D., Lo Piccolo, A. (2025). Progettare ambienti ludici inclusivi all'aria aperta: un approccio intersezionale nella prima infanzia [Designing inclusive outdoor play environments: an intersectional approach in early Childhood]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 110-119. Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17408