

Outdoor Education come opportunità di inclusione: un ambiente potenziale per bambini con background migratorio

Maura Ferrara ¹, Roberta De Horatis ² e Gabriella Scicolone ^{2,*1}

¹ INAPP; mferrara@inapp.gov.it

² Scuola dell'infanzia Capitolina Filastrocca Impertinente; robertadehoratis2@gmail.com;
gabryscicolone@gmail.com

* Correspondence: mferrara@inapp.gov.it

Abstract: Il contributo analizza il valore pedagogico dell'*Outdoor Education* come dispositivo inclusivo nei contesti educativi caratterizzati da eterogeneità culturale e linguistica. A partire dal paradigma dell'*Embodied Education* e dai contributi della psicologia ecologica, si indaga il ruolo dei materiali naturali non strutturati — in particolare tronchi d'albero collocati negli spazi esterni scolastici — come mediatori di esperienze di apprendimento corporeo, relazionale e significativo. Attraverso l'analisi di un'esperienza condotta presso la Scuola dell'Infanzia Capitolina 'Filastrocca Impertinente' di Roma, il contributo evidenzia come l'interazione con tali materiali favorisca lo sviluppo motorio, il gioco simbolico, l'autoregolazione e la costruzione di competenze socio-emotive. Particolare attenzione è rivolta al potenziale inclusivo degli ambienti naturali, che consentono ai bambini con *background* migratorio di partecipare attraverso linguaggi non verbali e condivisi, promuovendo appartenenza e riconoscimento reciproco.

Parole chiave: Embodied education; Outdoor education; materiali naturali; inclusione; loose parts.



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il dibattito pedagogico e interdisciplinare ha progressivamente messo in discussione le concezioni dualistiche della conoscenza che separavano mente e corpo, aprendo la strada a prospettive che riconoscono l'apprendimento come processo situato, incarnato e relazionale. Il paradigma dell'*Embodied Cognition* rappresenta uno dei principali riferimenti teorici di tale svolta, sostenendo che i processi cognitivi emergano dall'interazione dinamica tra organismo e ambiente. In questa prospettiva, come affermano Varela, Thompson, & Rosch, (2017, p. 9) “la cognizione non consiste nella rappresentazione di un mondo già dato da parte di una mente già data, ma nell'emergere congiunto di mente e mondo attraverso l'azione” (1991).

¹ Authorship attribution: Maura ferrara introduzione e conclusioni; Roberta De Horatis e Gabriella Scicolone L'esperienza della Scuola dell'Infanzia Capitolina 'Filastrocca Impertinente'.

All'interno di questo orientamento si sviluppa il campo dell'*Embodied Education*, che propone un ripensamento dei processi di insegnamento-apprendimento ponendo il corpo al centro dell'esperienza conoscitiva. Il corpo non è più considerato un semplice supporto, ma un vero e proprio agente epistemico (Gallagher, 2005), attraverso cui il bambino esplora, interpreta e costruisce significati. L'apprendimento si configura così come un processo che si realizza attraverso il movimento, la percezione e l'azione situata, in continuità con le riflessioni di Dewey (2014), che sottolinea il legame inscindibile tra esperienza ed educazione.

In questo quadro, gli ambienti educativi assumono un ruolo determinante. Essi non sono spazi neutri, ma contesti attivi che orientano le possibilità di esperienza e apprendimento, configurandosi come veri e propri terzi educatori (Malaguzzi, 2010). La qualità delle esperienze educative dipende quindi anche dalla natura dei materiali e delle opportunità di interazione che l'ambiente offre ai bambini.

Un contributo fondamentale alla comprensione di tale relazione è fornito dalla psicologia ecologica di Gibson (1979), che introduce il concetto di *affordance*, ovvero le possibilità d'azione offerte dall'ambiente in relazione alle caratteristiche dell'individuo. Le *affordance* non risiedono esclusivamente negli oggetti né nei soggetti, ma emergono nella relazione tra corpo e contesto. Ambienti ricchi, variabili e non standardizzati offrono una maggiore densità di *affordance*, favorendo forme di esplorazione autonoma e apprendimento attivo (Heft, 1988). In questo senso, materiali naturali e non strutturati rappresentano contesti privilegiati per l'attivazione di esperienze *embodied*.

Tale prospettiva si intreccia con gli sviluppi dell'*Outdoor Education*, che riconosce il valore educativo del contatto diretto con la natura. Studi internazionali evidenziano come le esperienze in ambienti naturali favoriscano lo sviluppo motorio, cognitivo ed emotivo, contribuendo al benessere globale del bambino (Rickinson et al., 2004; Chawla, 2015). All'interno di questo ambito, particolare rilevanza assume il concetto di *risky play*, definito da Sandseter (2009) come insieme di esperienze ludiche che implicano sfida, incertezza e un grado controllato di rischio. L'esposizione a tali situazioni, lungi dall'essere evitata, è oggi riconosciuta come fondamentale per lo sviluppo dell'autoregolazione, della resilienza e dell'autoefficacia (Brussoni et al., 2015).

Un ulteriore riferimento teorico è rappresentato dal paradigma delle *loose parts* (Nicholson, 1971), secondo cui la creatività, l'inventiva e la complessità del gioco sono direttamente proporzionali alla quantità e varietà degli elementi manipolabili presenti nell'ambiente. I materiali non strutturati, privi di una funzione univoca e predefinita, offrono infatti ampie possibilità di trasformazione e reinterpretazione, stimolando il pensiero divergente, il gioco simbolico e la co-costruzione di significati.

In questa prospettiva, i materiali naturali assumono un valore educativo specifico. La loro variabilità, irregolarità e ricchezza sensoriale li rendono particolarmente efficaci nel sostenere uno sviluppo integrato che coinvolge dimensioni motorie, percettive, cognitive ed emotive. Come evidenziato da Fjørtoft (2001), i bambini che giocano in ambienti naturali sviluppano competenze motorie più avanzate rispetto a quelli inseriti in contesti artificiali standardizzati. Parallelamente, l'indeterminatezza funzionale dei materiali favorisce il gioco simbolico, che Vygotskij (1978) considera essenziale per lo sviluppo del pensiero astratto e delle competenze sociali.

Gli ambienti naturali e i materiali non strutturati presentano inoltre un significativo potenziale inclusivo, particolarmente rilevante nei contesti educativi contemporanei caratterizzati da eterogeneità culturale e linguistica. Non richiedendo competenze linguistiche specifiche né codici culturali predefiniti, essi permettono una par-

tecipazione immediata e accessibile a tutti i bambini. Il corpo, il movimento e l'azione condivisa diventano così linguaggi universali (Sheets-Johnstone, 2011), capaci di favorire la relazione, la cooperazione e il riconoscimento reciproco (Cummins, 2001)

Il contatto diretto con materiali naturali, inoltre, attiva forme di apprendimento scientifico situato (Lave & Wenger, 1991), basate sull'osservazione, sulla manipolazione e sull'esplorazione. I materiali organici, soggetti a trasformazioni nel tempo, stimolano la formulazione di domande e ipotesi relative ai cicli naturali, alla biodiversità e ai processi ecologici. In linea con la prospettiva di Dewey (2014), la conoscenza scientifica emerge così dall'esperienza concreta, configurando il corpo come mediatore privilegiato di apprendimenti profondi e significativi.

Alla luce di tali riferimenti teorici, l'utilizzo di materiali naturali non strutturati negli spazi educativi, e in particolare dei tronchi d'albero in contesti *outdoor*, può essere interpretato come una scelta pedagogica ad alta intenzionalità formativa, capace di promuovere ambienti di apprendimento *embodied*, inclusivi e sostenibili, nei quali corpo, ambiente e conoscenza si co-costruiscono in modo dinamico.

L'impiego di materiali naturali non strutturati e di pratiche *embodied* assume una rilevanza significativa nei contesti educativi caratterizzati da eterogeneità linguistica e culturale, poiché consente ai bambini con *background* migratorio di accedere all'esperienza di apprendimento attraverso linguaggi non verbali, corporei e condivisi, favorendo processi di partecipazione, riconoscimento reciproco e costruzione di appartenenza (Cummins, 2001; Banks, 2015; Sheets-Johnstone, 2011).

Va inoltre sottolineato come sia la piena partecipazione che la *agency* possano contribuire a ridurre le barriere linguistiche e promuovono forme di inclusione situata e relazionale (Cummins, 2001; Banks, 2015; Sheets-Johnstone, 2011).

2. L'esperienza della Scuola dell'Infanzia Capitolina 'Filastrocca Impertinente'

Negli ultimi anni la riflessione pedagogica ha dedicato un'attenzione crescente agli ambienti di apprendimento naturali ed all'utilizzo di materiali non strutturati per sostenere lo sviluppo globale dei bambini. I materiali non strutturati sono privi di una funzione unica e predeterminata e per questo possono essere utilizzati in modi differenti a seconda delle intenzioni e dell'immaginazione dei bambini.

Il rapporto tra infanzia e natura è divenuto così oggetto di crescente interesse nella ricerca educativa. La progressiva riduzione delle opportunità di esplorazione libera degli ambienti naturali ha portato studiosi e pedagogisti a interrogarsi sulla necessità di ripensare i contesti di apprendimento in chiave più esperienziale, corporea e relazionale. In tale prospettiva si colloca l'esperienza 'Radici Comuni - Abitare la Natura', vissuta nella Scuola dell'Infanzia Capitolina 'Filastrocca Impertinente'. Il progetto educativo è stato avviato nel mese di marzo 2025 con l'obiettivo di valorizzare il giardino come ambiente privilegiato di apprendimento, relazione e benessere.

La scuola, adiacente al Parco Regionale del Pineto, da anni promuove una progettualità educativa orientata all'educazione ambientale, alla sostenibilità e alla valorizzazione dell'apprendimento all'aperto. L'esperienza nasce dal recupero di alcuni tronchi provenienti da alberi abbattuti proprio all'interno del Parco Regionale e dalla loro collocazione nel giardino scolastico dove sono presenti orti didattici e aree dedicate all'esplorazione e dove i tronchi sono divenuti elementi permanenti di gioco, esplorazione e apprendimento.

Tale intervento non rappresenta una semplice operazione di arredo esterno, ma una precisa scelta pedagogica orientata alla valorizzazione dei materiali naturali come strumenti di apprendimento. I tronchi trasformandosi in dispositivi educativi hanno promosso lo sviluppo globale, l'inclusione e la cittadinanza ecologica rivelandosi una significativa opportunità educativa. Il giardino diventa il luogo primario di costruzione della conoscenza. Gli ambienti educativi hanno assunto una funzione centrale poiché hanno influenzato direttamente le modalità con cui bambini e bambine hanno esplorato, interpretato e compreso il mondo. La motricità rappresenta una componente essenziale dell'apprendimento nella prima infanzia. Attraverso il corpo il bambino esplora il mondo, costruisce conoscenze e sviluppa consapevolezza di sé. I tronchi hanno offerto opportunità di movimento autentiche e variabili. Camminare su una superficie irregolare, mantenere l'equilibrio, salire, scendere, aggirare ostacoli e valutare distanze richiede continui processi di adattamento e controllo motorio.

Il progetto ha visto il coinvolgimento di una sezione eterogenea della scuola dell'infanzia composta da 20 bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni. La presenza di bambini di età diverse rappresenta una risorsa educativa, in quanto favorisce l'apprendimento tra pari, la cooperazione, il tutoraggio spontaneo e lo sviluppo delle competenze relazionali. La sezione è inoltre caratterizzata dalla presenza di bambini con *background* migratorio, la cui diversità linguistica e culturale costituisce un valore aggiunto, promuovendo esperienze inclusive, il rispetto reciproco e la valorizzazione delle differenze. L'osservazione delle interazioni ha evidenziato come i bambini con *background* migratorio siano riusciti a partecipare attivamente alle attività anche in assenza di una piena padronanza del linguaggio verbale, facendo ricorso a modalità comunicative non verbali quali gesti, sguardi, posture corporee e imitazione. Parallelamente, sono stati rilevati comportamenti di collaborazione spontanea, condivisione, ricerca della relazione con i pari e partecipazione ai piccoli gruppi, elementi che testimoniano un graduale processo di inclusione e di costruzione del senso di appartenenza alla comunità scolastica.

L'osservazione ha preso in considerazione anche le manifestazioni di riconoscimento reciproco tra i bambini, quali l'accoglienza del compagno nel gioco, le richieste di aiuto, le iniziative di supporto reciproco e la capacità di includere tutti nelle esperienze condivise. Ciò ha portato alla progressiva riduzione delle barriere linguistiche attraverso l'aumento delle interazioni spontanee, l'uso sempre più frequente della comunicazione verbale affiancata a quella non verbale e la partecipazione attiva alle esperienze di gruppo. L'esperienza diretta nella natura e il gioco condiviso rappresentano un linguaggio universale che facilita l'inclusione, la comunicazione e la costruzione di relazioni positive, valorizzando le differenze culturali come risorsa e promuovendo il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Le insegnanti hanno quindi assunto un ruolo di osservatrici, facilitatrici e mediatrici dell'esperienza educativa. Predisponendo un ambiente stimolante e sicuro, accompagnando i bambini nell'esplorazione senza sostituirsi alle loro iniziative e sostenendo i processi di scoperta, cooperazione e apprendimento, valorizzando gli interessi e le potenzialità di ciascuno.

La collocazione dei tronchi rappresenta un intervento stabile e permanente: essi entreranno a far parte in modo continuativo dello spazio educativo, offrendo ai bambini occasioni di gioco libero, esplorazione, scoperta e sperimentazione.

Tali esperienze hanno stimolato, inoltre, la coordinazione, l'equilibrio, l'orientamento spaziale e la percezione corporea permettendo ai bambini di con-

frontarsi con sfide proporzionate alle proprie capacità, favorendo la costruzione dell'autostima e del senso di efficacia personale.

La presenza dei tronchi ha quindi favorito lo sviluppo di competenze motorie fondamentali.

I tronchi inseriti nel giardino scolastico hanno rappresentato un'occasione concreta per ripensare lo spazio educativo come ambiente generativo, capace di favorire l'apprendimento attraverso il movimento, la percezione, l'immaginazione e la relazione. In linea con le teorie dell'*Embodied Cognition*, che sostengono che il pensiero emerga dall'interazione continua tra corpo, mente e ambiente, la conoscenza non è stata acquisita dai bambini esclusivamente attraverso processi mentali astratti, ma costruita mediante l'azione concreta e l'esperienza vissuta.

Questa prospettiva assume particolare rilevanza in età prescolare poiché il bambino apprende principalmente attraverso il movimento, la manipolazione e l'esplorazione sensoriale.

In questa esperienza di apprendimento il tronco non è stato semplicemente un oggetto fisico, ma una risorsa che ha suggerito molteplici possibilità: salire, camminare, saltare, sedersi, osservare, immaginare. Le *affordance* definite da Gibson come opportunità offerte dall'ambiente hanno fatto emergere competenze di ogni bambino e bambina rendendo l'esperienza unica e personale. L'*Outdoor Education* riconosce il valore educativo degli ambienti naturali e delle esperienze che implicano sfide adeguate alle capacità dei bambini.

Le cosiddette 'pedagogie del rischio' evidenziano come l'esposizione a situazioni controllate di incertezza favoriscano l'autonomia, l'autoregolazione e lo sviluppo della fiducia nelle proprie capacità. A differenza delle strutture standardizzate presenti in molti spazi gioco, i tronchi offrono situazioni sempre diverse e imprevedibili, che richiedono osservazione, prudenza e capacità decisionale. L'interazione con superfici irregolari ha infatti messo in gioco: la valutazione del rischio, la capacità attentive e il controllo corporeo. I bambini hanno sviluppato forme spontanee di autoregolazione senza la necessità di interventi direttivi costanti da parte delle insegnanti. I tronchi hanno rappresentato perfettamente il concetto di *loose parts* (Nicholson, 1971) poiché non possiedono una funzione prestabilita e possono essere reinterpretati continuamente dai bambini, sviluppando la creatività che aumenta proporzionalmente alla quantità e alla varietà di materiali manipolabili presenti nell'ambiente. I materiali non strutturati hanno favorito il gioco simbolico, la creatività e il pensiero divergente. Attraverso tali materiali, infatti, i bambini hanno avuto la possibilità di costruire scenari immaginari, sviluppare capacità narrative e integrare dimensioni cognitive, motorie ed emotive. Gli ambienti naturali favoriscono forme di partecipazione accessibili a tutti. Inoltre, poiché i tronchi non possiedono una funzione definita, essi hanno richiesto processi di negoziazione e condivisione che hanno favorito lo sviluppo di dinamiche relazionali significative. I bambini si sono dovuti accordare sul significato da attribuire al materiale, costruire regole comuni e collaborare per sviluppare il gioco. Tali dinamiche hanno favorito l'ascolto reciproco, la cooperazione e la gestione dei conflitti. Il linguaggio del corpo, dell'esplorazione e dell'azione condivisa ha permesso anche ai bambini con differenti competenze linguistiche, culturali o cognitive di prendere parte attivamente all'esperienza. La natura offre infatti linguaggi universali che consentono molteplici modalità di partecipazione. Ogni bambino ha contribuito secondo le proprie possibilità, trovando uno spazio di espressione autentica.

L'assenza di consegne rigide ha favorito l'emergere delle potenzialità individuali e il riconoscimento reciproco.

I tronchi sono stati reinterpretati come navi, castelli, tane, montagne e ponti. Le narrazioni emerse hanno evidenziato elevati livelli di creatività e cooperazione. In questo senso i tronchi sono divenuti luogo di incontro nel quale le differenze si sono trasformate in opportunità di arricchimento reciproco. In questa prospettiva la natura ha rappresentato non soltanto uno sfondo delle attività educative, ma ha svolto il ruolo di interlocutore capace di generare domande, stimolare curiosità e favorire processi di apprendimento complessi. Il contatto diretto con il legno naturale ha offerto ai bambini e alle bambine una ricca varietà di esperienze sensoriali. La corteccia, le venature, i colori, gli odori e le trasformazioni prodotte dal tempo costituiscono importanti occasioni di osservazione e ricerca.

Attraverso l'esplorazione sensoriale i bambini hanno imparato a distinguere caratteristiche, individuare differenze, formulare ipotesi e costruire classificazioni spontanee. I tronchi sono divenuti veri e propri laboratori scientifici all'aperto. Su di essi è stato possibile osservare muschi, insetti, funghi, foglie cadute e tracce lasciate dagli agenti atmosferici. L'osservazione della corteccia, degli insetti, dei processi di decomposizione e delle trasformazioni del legno ha generato domande, ipotesi e processi di ricerca spontanei. La curiosità nasce spontaneamente: 'Perché il legno cambia colore? Chi vive sotto la corteccia? Perché alcuni tronchi sono più morbidi di altri?'

Domande come queste rappresentano il punto di partenza per la costruzione di un atteggiamento scientifico fondato sull'osservazione, sull'esplorazione e sulla ricerca. L'apprendimento scientifico assume così una dimensione concreta e radicata nell'esplorazione del mondo reale. L'utilizzo di tronchi provenienti da alberi abbattuti introduce una riflessione particolarmente significativa sul tema della sostenibilità. Il recupero di materiali naturali destinati altrimenti a diventare scarti rappresenta una concreta esperienza di economia circolare e valorizzazione delle risorse. I bambini comprendono che gli oggetti e gli elementi naturali possono avere più vite e assumere nuove funzioni nel tempo. Questa consapevolezza contribuisce alla costruzione di atteggiamenti responsabili nei confronti dell'ambiente e promuove una cultura della cura fondata sul rispetto e sulla valorizzazione delle risorse disponibili. L'educazione ambientale non viene proposta come contenuto teorico, ma come esperienza concreta vissuta quotidianamente. Attraverso il contatto diretto con materiali provenienti dal territorio, i bambini sviluppano inoltre un senso di appartenenza al contesto locale e una maggiore consapevolezza delle relazioni che legano persone, ambiente e comunità.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda la stretta connessione tra scuola e territorio.

I tronchi inseriti nel giardino scolastico non sono materiali anonimi, ma elementi che raccontano una storia. Essi provengono dal Parco Regionale che circonda la scuola e rappresentano quindi una testimonianza concreta del legame esistente tra ambiente naturale e comunità educativa. Attraverso tali elementi il territorio entra nella scuola e la scuola si apre al territorio. I bambini imparano così a riconoscere il valore dei luoghi che abitano, sviluppando un senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti dell'ambiente circostante. La presenza dei tronchi nel giardino scolastico offre esperienze autentiche e significative, nelle quali il bambino può agire, immaginare, osservare, collaborare e costruire conoscenza. In un'epoca caratterizzata

da una crescente artificializzazione degli ambienti di vita infantili, il recupero di elementi naturali e la loro integrazione nei contesti educativi rappresentano una scelta pedagogica di grande valore. I tronchi non sono soltanto pezzi di legno: diventano luoghi di incontro, strumenti di apprendimento, occasioni di ricerca e simboli di una pedagogia che riconosce nella natura una risorsa fondamentale per la crescita delle nuove generazioni.

3. Conclusioni

L'esperienza 'Radici Comuni - Abitare la Natura' conferma come i materiali naturali non strutturati possano assumere un ruolo centrale nella costruzione di ambienti educativi *embodied* come mediatori di apprendimento, partecipazione e inclusione nella scuola dell'infanzia. L'esperienza analizzata suggerisce che i tronchi possano costituire dispositivi educativi capaci di sostenere movimento, gioco simbolico, esplorazione e interazione sociale. Particolarmente significativo appare il contributo degli ambienti *outdoor* alla partecipazione dei bambini con *background* migratorio attraverso forme di comunicazione corporee e non verbali. Gli esiti del percorso educativo offrono indicazioni utili per la progettazione di contesti educativi inclusivi e orientati alla sostenibilità. Le osservazioni hanno evidenziato come la partecipazione alle attività non dipendesse esclusivamente dall'utilizzo del linguaggio verbale. In diversi episodi i bambini con competenze linguistiche emergenti hanno preso parte al gioco attraverso l'imitazione di azioni, il movimento condiviso, l'uso dei materiali e l'attenzione reciproca.

I tronchi hanno costituito oggetti condivisi attorno ai quali i bambini hanno costruito significati comuni, negoziando ruoli e modalità di utilizzo indipendentemente dal livello di padronanza della lingua italiana.

In alcune situazioni la comunicazione gestuale e corporea ha consentito la costruzione di attività collaborative nelle quali tutti i bambini hanno potuto contribuire all'azione comune.

Le insegnanti hanno assunto un ruolo di osservatrici e facilitatrici, lasciando emergere spontaneamente modalità di utilizzo, interpretazioni e processi di apprendimento senza anticiparli.

Nel corso delle osservazioni effettuate nel giardino scolastico è stato possibile rilevare come i bambini attribuiscono continuamente nuovi significati ai tronchi: essi diventano ponti, case, castelli, navi, montagne, tane per animali immaginari, percorsi di equilibrio o luoghi di incontro.

La ricchezza educativa di tali materiali risiede proprio nella loro apertura interpretativa. Ogni bambino può infatti attribuire al tronco un significato diverso, contribuendo alla costruzione condivisa di scenari di gioco sempre nuovi. I tronchi, più che semplici elementi naturali, sono diventati mediatori pedagogici attraverso cui bambini e bambine hanno potuto esplorare il mondo, costruire significati condivisi e sviluppare una relazione autentica con la natura, con se stessi e con gli altri.

Bibliografia

- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6423-6454.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of planning literature*, 30(4), 433-452.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Cortina.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal*, 29(2), 111-118.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind* (Vol. 20). Oxford: Clarendon press.
- Harvey, S., & Daniels, H. (2015). *Comprehension and collaboration: Inquiry circles in action*. Heinemann.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's environments quarterly*, 29-37.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.
- Nicholson, S. (1971). *How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts*.
- Reggio Children, & Malaguzzi, L. (1997). *I Cento Linguaggi Dei Bambini: Narrativa Del Possibile [catalogo Dell Mostra]*. Reggio Children.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early childhood education journal*, 36(5), 439-446.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement: expanded second edition*. John Benjamins Publishing Company.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT press, pag. 9.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wilson, R. A. (2002). *The embodied mind and cognitive science*. Cambridge University Press.