

Inclusione sociale e *Capabilities*: il ruolo della corporeità

Silvia Sangalli ^{1*} and Antonio Borgogni ¹

¹ Università degli studi di Bergamo, University of Bergamo; silvia.sangalli@unibg.it,
antonio.borgogni@unibg.it

* Correspondence: silvia.sangalli@unibg.it

Abstract: Il presente articolo esplora il ruolo della corporeità e del movimento – in ottica Embodied Cognition - come strumenti educativi e inclusivi per i giovani in condizione di disagio. Partendo da un’analisi del concetto di disagio giovanile – strettamente legato alla povertà educativa – si evidenzia l’urgenza di interventi socioeducativi capaci di offrire nuove prospettive e possibilità di sviluppo. Il lavoro si rivolge alla teoria delle *Capabilities* di Sen e Nussbaum, sottolineando l’importanza dell’istruzione, della formazione e dell’esperienza nella costruzione di competenze fondamentali per l’inclusione sociale. In questo contesto, il corpo e il movimento emergono come capacità feconde, in grado di generare conoscenze e competenze. Inoltre, le stesse attività motorie e lo sport, se strutturate con intenzionalità pedagogica nella visione dell’Embodied Cognition diventano esse stesse veicolo di apprendimenti e di inclusione sociale. L’articolo, pur non proponendo soluzioni definitive, intende aprire nuove direzioni di ricerca e intervento, valorizzando il corpo e il movimento come risorsa educativa essenziale per promuovere l’inclusione e il benessere dei giovani fragili.

Keywords: Disagio Giovanile; Inclusione Sociale; *Capabilities*; Corpo; Movimento



Copyright: © 2025 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

In questi anni gli interessi di ricerca di chi scrive hanno riguardato principalmente il tema del disagio giovanile, in particolar modo quello delle attività motorie, fisiche e sportive come mezzo e strumento volto a favorire l’inclusione dei giovani fragili all’interno della società.

Le ricerche su questa tematica, anche alla luce della sempre più ampia diffusione di svariate forme di disagio proprio tra i più giovani, richiedono costantemente maggiori approfondimenti.

Alcune ricerche sull’Embodied Cognition hanno evidenziato che questo approccio «favorisce la messa in relazione delle “Subjective dimensions” (corporee ed emotivo relazionali) con la dimensione inclusiva» (Damiani, Tafuri, Colzani & Gomez Paloma, 2019, p. 1).

¹ Gli autori hanno congiuntamente curato la stesura dell’articolo. Introduzione e conclusioni (paragrafo 1 e 5) sono state scritte da entrambi. Silvia Sangalli ha ideato e sviluppato l’articolo, curato la stesura e, in particolare, i paragrafi 3 e 4; Antonio Borgogni ha revisionato l’articolo e curato, in particolare, il paragrafo 2.

Alla luce di questa considerazione e vista la nostra necessità di esplorare nuove direzioni, nuovi orizzonti di possibilità e innovativi modi di agire – in termini di intervento socioeducativo nell’ambito del disagio giovanile – abbiamo iniziato a riflettere proprio sul tema dell’Embodied Cognition e della corporeità in connessione, naturalmente, con il tema del disagio giovanile.

Per aiutare il lettore a inquadrare il discorso, la prima parte dell’articolo sarà dedicata alla disamina del concetto di disagio giovanile che sarà a sua volta seguita da quella sul tema dell’inclusione sociale. Dopodiché, rifletteremo proprio sulla strumentalità e funzionalità della corporeità e del movimento per favorire, nei giovani fragili, l’acquisizione di *Capabilities* e l’inclusione all’interno della società.

Vogliamo fin da subito evidenziare che questa trattazione non ambisce ad essere una ricerca conclusa in grado di offrire nuove soluzioni definitive, ma vuole aprire nuove possibilità di pensiero, generare nuove domande, ed essere, eventualmente, un punto di partenza per ricerche future.

2. I giovani in condizione di disagio: un approfondimento

Questo paragrafo potrebbe sembrare al lettore un’inutile o poco utile divagazione. In realtà, sovente, esponendo la nostra ricerca, ci siamo resi conto che non sempre chi ci legge o ci ascolta ha idea di chi siano i giovani a cui sono rivolte le nostre attenzioni e non è nemmeno immediato trovare una sorta di definizione capace di inquadrare il tema. Ed è per questo motivo che lo riteniamo un approfondimento necessario.

Quando parliamo di giovani in condizione di disagio ci riferiamo ad un insieme, dai confini poco netti e definiti, di molteplici, ma al tempo stesso uniche e singolari (Bertagna, 2018), situazioni. Giovani che vivono in condizione di povertà economica e/o educativa; minori che risiedono in ambienti deprivati, in famiglie prive di adeguati strumenti economici e/o educativi per sopperire efficacemente ai loro bisogni; minori che subiscono le conseguenze dell’essere trascurati da tanti punti di vista (educativamente, fisicamente, emotivamente); ragazze e ragazzi sovente affidati a servizi di tutela.

Stiamo parlando di vite tormentate da enormi ostacoli, vite davvero «difficili» (Bertolini & Caronia, 2015) e ormai già «oltre il rischio» (Sabatano, 2015), perché sono già state compromesse.

Sono giovani vulnerabili, perché, viste le condizioni di vita in cui risiedono, è alto per loro il rischio di essere feriti; sono fragili, e, quindi, se “urtati”, facilmente vengono danneggiati; vivono esistenze marginali e periferiche, lontane da quel centro dove si trovano le condizioni di vita migliori; subiscono mancanze e privazioni, sia materiali che educative e culturali; sono giovani che potrebbero – non dandolo per scontato a priori - facilmente affacciarsi alla devianza, rischiando derive delinquenziali.

Di fronte a queste vite estremamente faticose – e qui ci appropriamo di un termine utilizzato ricorrentemente dagli operatori educativi che lavorano in questi contesti, per indicare l’insieme di situazioni complesse e sfidanti vissute dai giovani che a lungo andare stancano fisicamente e mentalmente – risulta necessario predisporre un intervento socioeducativo.

Con questo si deve, in primo luogo, agire sul reale e sull’attuale, quindi, puntare a risolvere il disagio presente e le carenze materiali, affettive e/o relazionali che i giovani vivono nel loro presente, costruendo per loro un contesto educativo adeguato (Bertolini & Caronia, 2015).

Bisogna intervenire anche per scongiurare e prevenire probabili, ma non certi, sviluppi potenzialmente devianti e criminali.

In particolar modo, l'intervento socioeducativo deve concretamente porsi come vettore di inclusione sociale – ma di ciò parleremo più nel dettaglio nel prossimo paragrafo.

Sostanzialmente, l'intervento socioeducativo per i giovani in condizione di disagio deve dar loro la possibilità di riposizionarsi, ovvero iniziare a camminare su «una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quello che sembrava il [...] destino» (Canevaro, 2006, p. 21). Bertolini, a tal proposito, parlava di un intervento rieducativo grazie al quale i giovani, partecipando ad esperienze per loro nuove, diverse da quelle a cui sono generalmente abituati, e, sperimentando «nuovi possibili modi di stare al mondo» (Bertolini & Caronia 2015, p. 132) e molteplici punti di vista, «riprendano in mano la propria vita rileggendola, per capire quali elementi contiene che permettano altri sviluppi» (Canevaro, 2006, p. 22). È così che potranno andare a costruire una nuova visione del mondo, più funzionale rispetto a quella posseduta nel passato.

3. L'inclusione sociale e le *Capabilities* dei giovani in condizione di disagio

Uno dei maggiori rischi del vivere in una o più delle condizioni sopra descritte è quello dell'esclusione sociale.

Ma cosa intendiamo con “essere inclusi all'interno della società”? Con questa espressione facciamo riferimento all'essere dei cittadini attivi, consapevoli, in grado di esercitare i propri diritti indipendentemente dalle proprie condizioni sociali, culturali e fisiche (De Angelis, 2020): rispettare gli altri, sapersi assumersi le proprie responsabilità, pensare in maniera critica, significa vivere la cittadinanza attivamente.

Quando si mette a punto un intervento socioeducativo che mira all'inclusione sociale significa predisporre un processo multidimensionale e globale con l'obiettivo di rendere l'educando «capace di scegliere il bene per sé stesso, offrendogli occasioni, opportunità di crescita culturale, personale, professionale e sociale» (Sabatano, 2015, p. 27).

Di fatto, ciò che serve per rendere una persona inclusa nella società non sono altro che esperienze educative e formative, occasioni e opportunità di sviluppo, che dovrebbero essere garantite a tutti fin dalla prima infanzia, sia nel contesto familiare che, ovviamente, in quello scolastico, per acquisire adeguate capacità di prendere parte ai processi partecipativi (Dusi, 2020); queste, per i giovani argomento della trattazione, non sono assicurate.

Infatti, come abbiamo già reso noto, essi vivono per lo più in una condizione di povertà educativa, che, come sappiamo, è strettamente connessa a quella economica, e significa che essi hanno meno possibilità di accedere alle offerte educative di qualità, alle infrastrutture educative e ai servizi che promuovono, ad esempio, attività sportive, culturali e ricreative (Farina, 2022): ciò comporta «la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children).

Dunque, vivere in condizione di povertà educativa significa incontrare più difficoltà ad acquisire conoscenze, competenze cognitive, non-cognitive e socio-emozionali (Farina, 2022).

In sostanza, avere un esiguo accesso alle opportunità educative e formative significa non sviluppare le competenze necessarie per vivere dignitosamente e in modo

prosperoso, attivo e consapevole; in altri termini, ciò comporta il non acquisire quelle che Nussbaum (2012) chiama *Capabilities*. Di conseguenza ad essere a rischio è proprio l'inclusione all'interno della società.

Ora, ciò che ci dobbiamo chiedere è come affrontare queste carenze e i rischi ad esse connesse che coinvolgono i giovani fragili e vulnerabili menzionati in questo contributo.

Innanzitutto, decidiamo di affidarci proprio a Nussbaum e alle riflessioni che ha costruito proprio in merito al tema delle *Capabilities*.

Le capacità rappresentano ciò che una persona è in grado di fare e di essere: sono «libertà sostanziali, un insieme di opportunità di scegliere e agire. [...] Non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma anche le libertà o opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico» (Nussbaum, 2012, p. 28).

Esistono, afferma sempre Nussbaum (2012), differenti tipi di capacità: quelle innate – che tutti noi abbiamo naturalmente e supportano lo sviluppo successivo; quelle interne, come i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, e quelle di percezione e movimento – che si acquisiscono interagendo con l'ambiente sociale, economico e politico e che ogni società dovrebbe incentivare attraverso istruzione e educazione; quelle combinate - che sono date dall'unione di capacità interne e condizioni socio-politico-economico.

Una società, per favorire l'inclusione sociale, deve promuovere sia capacità combinate che, al tempo stesso, interne, perché non è sufficiente operare «bene nel creare contesti di scelta» ma non istruire o favorire «lo sviluppo delle [...] capacità mentali» (Nussbaum, 2012, p. 29) dei propri cittadini.

L'istruzione, l'educazione e la formazione sono, dunque, essenziali a far sì che ogni persona – e quindi anche i “nostri” giovani – possa acquisire e sviluppare le capacità necessarie che le consentano di vivere attivamente e consapevolmente all'interno della società e, di conseguenza, di esserne ivi inclusa.

Pertanto, queste possono essere considerate delle “capacità feconde” in quanto in grado di promuovere altre «capacità correlate» (Nussbaum, 2012, p. 49), di trasformare «le capacità esistenti delle persone in capacità interne sviluppate di vario tipo» (Nussbaum, 2012, p. 145) e di promuovere «lo sviluppo e l'esercizio di molte capacità umane» (Nussbaum, 2012, p. 145).

Dunque, ricapitolando, abbiamo mostrato che uno dei rischi maggiori che corrono i giovani in condizione di disagio, anche a causa delle forti deprivazioni – in termini di esperienze e opportunità di crescita - che la vita ha loro riservato, è quello dell'esclusione sociale, dovuta anche a una mancanza di *Capabilities*. L'inclusione sociale è strettamente legata allo sviluppo di capacità interne, che sono a loro volta favorite da quelle che Nussbaum – prendendo in prestito le idee di Wolff e De-Shalit – chiama capacità feconde, quali l'istruzione, l'educazione e la formazione, che ogni società ha il compito di promuovere e garantire. Il coinvolgimento del giovane fragile e vulnerabile in esperienze, in particolare, educative, differenti rispetto a ciò che ha già sperimentato (secondo Bertolini), gli darebbe modo di acquisire da una parte *Capabilities* e al tempo stesso lavorare sulla creazione di una nuova visione del mondo (Bertolini & Caronia, 2015). Il tutto andrebbe naturalmente a favorire la sua inclusione all'interno della società.

Alla luce di queste considerazioni, ciò su cui vogliamo ora riflettere è la capacità che possiedono le attività motorie, il movimento e, dunque, proprio la corporeità,

nell'ottica dell'Embodied Cognition, di essere feconde, nel senso che anche attraverso queste è possibile acquisire conoscenze, abilità, capacità e competenze - che rendono la persona inclusa nella società - e si può costruire una nuova visione del mondo.

4. La corporeità e il movimento come capacità feconde

Mente e corpo, pensiero e azione, *res cogitans* e *res extensa*; ma ancora, corpo oggetto e corpo soggetto, essere corpo e avere un corpo, corso vissuto e corpo anatomico, *Leib* e *Körper*: binomi sovente considerati, in ottica separatistica e riduzionista, inappropriatamente dualismi.

Il corpo possiede in realtà una rappresentazione «più complessa e articolata, non [...] esclusivamente riconducibile alla sua fisicità, ma manifestazione di un'integrazione organico-sistemica tesa a superare la dicotomica idea di corpo separato dalla mente» (Iavarone, 2016, p. 188).

È fondamentale considerare il corpo dotato di un sistema pensante come, al tempo stesso, la mente provvista di materialità e corporeità: «il corpo e la mente sono al tempo stesso due strutture interdipendenti, le cui funzioni sono inestricabilmente intrecciate» (Iavarone, 2016, p. 189).

Con la nascita dell'Embodied Cognitive Science, verso la fine degli anni '80, si inizia a riflettere sul fatto che corpo e mente non sono entità distinte e che proprio i processi cognitivi - legati quindi alla mente - derivano dai processi sensorio-motori - da imputare, invece, al corpo (Gomez Paloma, Ascione & Tafuri, 2016).

Secondo ciò che la letteratura offre, a favorire lo sviluppo della persona e il miglioramento delle sue competenze cognitive sono proprio il corpo e il movimento (Gomez Paloma & Damiani, 2015). Il corpo e l'azione sono centrali per la cognizione, infatti «il sistema cognitivo individuale e collettivo sembra agire, quindi, con finalità che si esprimono, appunto, nell'“in-corporamento” e nella “situatività” della conoscenza, e quindi nelle attività che gli individui svolgono all'interno dei contesti sistemici in cui evolvono» (Iavarone, 2016, p. 190).

Come sappiamo, il corpo è noto per essere il “punto zero” della conoscenza del mondo (Foucault, 2006; Digennaro, 2021b; Borgogni & Zappettini, 2022) in quanto, essendo «punto di contatto con la realtà» e «mezzo attraverso cui l'individuo costruisce la propria realtà» (Digennaro, 2021a, p. 13), ci permette di entrare in contatto con il mondo, di percepirlo, di aprirci e pro-gettarci (Balduzzi & Bortolotti, 2006; Casolo & Tosi, 2023).

Il corpo, secondo ciò che prevede l'Embodied Cognition, in relazione alla mente e alla cognizione assume un ruolo centrale, per nulla periferico: infatti, «il modo in cui giudichiamo, ragioniamo, pensiamo, costruiamo concetti, parliamo, ecc. dipende anche dal modo in cui percepiamo, dalle azioni che compiamo e dalle interazioni che il nostro corpo intrattiene con l'ambiente circostante» (Gomez Paloma, 2013, p. 31). I processi cognitivi, pertanto, sono estremamente connessi alla percezione e all'azione, sono incarnati - e, dunque, embodied - e dipendono dai sistemi percettivi e motori che possediamo.

Il corpo è un vero e proprio soggetto di cognizione in quanto nei processi educativi e di apprendimento, attraverso la percezione l'azione, è un mediatore biologico e culturale (Gomez Paloma & Damiani, 2015; Gomez Paloma, D'Anna & Zotti, 2015): pertanto «ciò che noi facciamo fisicamente e/o percepiamo emotivamente [...] sono tutti aspetti che condizionano fortemente l'apprendimento» (Gomez Paloma,

D'Anna & Zotti, 2015, p. 338). Dunque, «l'educazione, come la conoscenza avviene qui mediante il corpo, quasi mai per il corpo» (Morandi, 2016, p. 11).

La corporeità essendo proprio «il primo strumento di apprendimento, comunicazione e sviluppo relazionale» (Galimberti, 1983, p. 25) rientra di diritto tra quelle che poc'anzi abbiamo chiamato capacità feconde.

Chiaramente, la corporeità e il corpo sono strettamente legati al movimento, all'attività motoria, come del resto anche l'Embodied Cognition evidenzia.

Apprendimento che passa attraverso il corpo, apprendimento che si realizza nel movimento; ancora prima dell'Embodied Cognition, Maria Montessori evidenziava che «l'apprendimento è innanzitutto motorio», non solo astratto e mentale e si realizza quando si «vivono azioni concrete, movimenti, contatti, esperienze materiali» (Novara & Beltrami, 2023, p. 7). Lo sviluppo mentale stesso è strettamente dipendente dal movimento, il quale – e facciamo ancora riferimento a Maria Montessori – favorisce il progresso e l'intelligenza (Novara & Beltrami, 2023).

Interessante notare che, secondo diversi studi, lo stesso movimento fisico ha anch'esso un'influenza sull'apprendimento, sullo sviluppo e, in particolar modo, sulla memoria (Gomez Paloma, Ascione & Tafuri, 2016).

Inoltre, sono stati pubblicati studi relativi sull'Embodied Cognition, al confine tra sport, pedagogia e neuroscienze (Damiani, Colzani, & Gomez Paloma, 2018), che hanno rivolto le loro attenzioni al tema dell'inclusione, connettendolo a quello del corpo e dello sport.

Come noto a tutti, infatti, lo sport, se costruito con una chiara intenzionalità pedagogica (Maulini, 2019), possiede un potenziale educativo, inclusivo e sociale assai significativo (Sangalli & Borgogni, 2024b): «oltre a rappresentare un'occasione di crescita personale, di confronto con i propri limiti e capacità, di relazione con i pari, di rispetto delle regole e degli altri, aiuta a costruire un'immagine più consapevole di sé. [Porta] a confrontarsi con i propri errori e le proprie responsabilità, ad esempio, a seguito di sconfitte, con l'importanza del sacrificio e della perseveranza al fine di ottenere vittorie, aiutando anche a gestire diverse emozioni, come l'ansia e la frustrazione» (Sangalli & Borgogni, 2024a, p. 125).

Ma in realtà, possiamo andare oltre a ciò: riprendendo, infatti, il legame, dichiarato dall'Embodied Cognition, tra corpo/movimento e cognizione, secondo gli studi poco fa menzionati «l'esperienza sportiva si incarna in un'esperienza emotivo-relazionale e socioculturale nella quale si generano pensieri (dal livello non - verbale e protoverbale a quello simbolico), narrative e contesti culturali e valoriali a livello individuale e collettivo» (Damiani, Colzani, & Gomez Paloma, 2018, p. 197). Ciò significa che anche lo sport, essendo prima di tutto movimento, è generativo in termini di processi cognitivi e ha delle ricadute considerevoli «in termini di sviluppo e potenziamento delle competenze personali e dell'inclusione» (Damiani, Tafuri, Colzani & Gomez Paloma, 2019, p. 15).

5. Conclusioni

Come abbiamo potuto vedere le riflessioni in merito al ruolo del corpo, della corporeità e del movimento nell'ottica dell'Embodied Cognition ci permettono di vagliare e valutare differenti possibilità e nuovi approcci alla cura (Iavarone, 2016).

Tornando, infatti, nel merito dei discorsi affrontati nei paragrafi precedenti, a seguito delle riflessioni qui portate, appare evidente che gli educatori e pedagogisti che devono progettare un intervento socioeducativo in grado di favorire l'inclusione so-

ziale dei giovani in condizione di disagio, al fine di colmare le carenze e privazioni che caratterizzano le esistenze di queste vite fragili, possono contare sulla capacità feconda possedute dalla corporeità e dal movimento e progettare esperienze, nuove per i giovani e diverse da quelle a cui sono abituati (Bertolini & Caronia, 2015), proprio a partire da questi due elementi, in quanto «le attività del corpo [...] plasmano, costruiscono apprendimenti e tutto ciò avviene attraverso le emozioni» (Gomez Paloma, Ascione & Tafuri, 2016, p. 81).

È chiaro che queste riflessioni non possono che rappresentare un punto di partenza per studi che al momento non sono altro che agli albori.

Le potenzialità del corpo, dell'azione, della corporeità e del movimento, in quanto generatrici di apprendimenti e processi cognitivi, vanno tenute in considerazione quando si a che fare con i giovani in condizione di disagio al fine di includerli all'interno della società.

References

- Balduzzi, L., & Bortolotti, A. (2006). *Corpo*. In P. Bertolini (ed), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Bertagna, G. (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Edizioni Studium.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni, A., & Zappettini, C. (2022). A disciplinary body is a disciplined body. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(7), 375-384.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Casolo, F., & Tosi, I. (2023). A new professional figure: The specialist teacher of primary physical education. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 26-33.
- Damiani, P., Colzani, E., & Gomez Paloma, F. (2018). Rugby Mixed Ability e Inclusione. Un'analisi di caso tra Sport, Pedagogia e Neuroscienze. *Formazione & Insegnamento*, XVI(1), 195-203.
- Damiani, P., Tafuri, D., Colzani, E., & Gomez Paloma, F. (2019). Sport e inclusione: l'esperienza del Rugby Mixed Ability nella prospettiva dell'Embodied Cognition. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3(4), 9-17.
- De Angelis, B. (2020). *Inclusione/esclusione sociale*. In Milana M., Perillo P. (eds), *Progetto RE-SERVES: Glossario*. In <https://sites.dsu.univr.it/re-serves/> (ultima consultazione 23 novembre 2023).
- Digennaro, S. (2021a). *Non sanno neanche fare la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi*. Trento: Erickson.
- Digennaro, S. (2021b). Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile. *Educare.it*, 21(5), 44-51.
- Dusi, P. (2020). *Partecipazione*. In Milana M., Perillo P. (eds), *Progetto RE-SERVES: Glossario*. In <https://sites.dsu.univr.it/re-serves/> (ultima consultazione 23 novembre 2023).
- Farina, A. (2022). La povertà educativa minorile. Una privazione di opportunità che minaccia i diritti fondamentali dei minori. *Orientamenti pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 69(4), 9-18.
- Foucault, M. (2006). *Utopian Body*. In C. A. Jones (eds), *Sensorium*. Cambridge (MA) - London (UK): MIT Press.
- Galimberti, U. (1983). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.

- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). *Cognizione Corporea, Competenze Integrate e Formazione dei Docenti. I tre Volti Dell'Embodied Cognitive Science Per Una Scuola Inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F., D'Anna, C., & Zotti, R. (2015). Il corpo nell'apprendimento. Da oggetto di valutazione a soggetto di cognizione. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 337-354.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1), 75-87.
- Iavarone, M. L. (2016). *Incorporare il benessere: per una cura educativa competente*. In M. Morandi (ed), *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche. Alcuni studiosi italiani s'interrogano sul passato, sul presente e sul futuro della pedagogia del corpo*. Milano: FrancoAngeli.
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando: profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Milano: Franco Angeli.
- Morandi, M. (ed) (2016). *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche. Alcuni studiosi italiani s'interrogano sul passato, sul presente e sul futuro della pedagogia del corpo*. Milano: FrancoAngeli.
- Novara, D., & Beltrami, L. (eds) (2023). *L'intelligenza delle mani. La crescita del bambino attraverso i sensi e il movimento*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Sangalli, S., & Borgogni, A. (2024a). Sport e inclusione sociale: uno studio esplorativo. *Formazione & Insegnamento*, 22(1S), 121-131.
- Sangalli, S., & Borgogni, A. (2024b). Percorsi sghembi nell'inclusione sociale: i ragazzi difficili e lo sport. Studio su due progetti realizzati a Bergamo. *Nuova Secondaria*, XLI(10), 343-351.
- Save the Children. *Illuminiamo il futuro - La povertà educativa*. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/povert%C3%A0-educativa> (ultima consultazione 08 aprile 2021).