

## **Il corpo come dispositivo epistemico: prospettive decoloniali, intersezionali ed enattive nella didattica delle scienze delle attività motorie e sportive**

**The body as an epistemic device: Decolonial, intersectional and enactive perspectives in the teaching of physical education and sports**

*Stefano Scarpa\*, Elena Zambianchi\*\*, Francesca Toma\*\*\**

### **Riassunto**

Il contributo propone una riflessione teorica sulla decolonizzazione della didattica delle scienze motorie e sportive, mettendo in dialogo prospettiva decoloniale e approccio intersezionale. A partire dalla critica alla presunta neutralità del sapere corporeo, il corpo è interpretato come realtà situata, influenzata da dimensioni culturali, sociali e relazioni di potere che incidono sulle esperienze educative e sulla partecipazione degli studenti.

L'attenzione si concentra sui dispositivi valutativi e sulla relazione educativa, intesi come contesti in cui si costruiscono inclusioni ed esclusioni e si definiscono, spesso implicitamente, i criteri di competenza. In questa prospettiva, la valutazione non è solo uno strumento di rilevazione, ma un processo che orienta il riconoscimento degli apprendimenti e contribuisce a costruire gerarchie tra gli studenti.

Il riferimento all'enattivismo valorizza la dimensione incarnata e relazionale dell'apprendimento, evidenziando il ruolo del corpo nella costruzione dei significati. Ne deriva l'esigenza di ripensare le pratiche didattiche in chiave più inclusiva, valorizzando le differenze e le diverse modalità di apprendimento e partecipazione.

**Parole chiave:** decolonizzazione; scienze delle attività motorie e sportive; intersezionalità; valutazione; enattivismo; inclusione educativa.

---

\* P.h.D. professore associato (abilitato alla prima fascia) presso l'Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento - telematica. E-mail: s.scarpa@unifortunato.eu.

\*\* P.h.D., Psicologa Psicoterapeuta, Ordine Psicologi Veneto. E-mail: elena.zambianchi@ordinepsicologiveneto.it.

\*\*\* Ricercatrice indipendente, Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento - telematica. E-mail: f.toma.unifortunato@gmail.com.

**Abstract**

This paper offers a theoretical reflection on the decolonisation of teaching practices in physical education, bringing together decolonial and intersectional perspectives. By questioning the presumed neutrality of embodied knowledge, the body is understood as a situated entity shaped by cultural, social and power relations that influence educational experiences and students' participation.

The analysis focuses on assessment practices and educational relationships as key contexts in which inclusion and exclusion are produced and where implicit criteria of competence are constructed. From this perspective, assessment is not merely a tool for measuring outcomes, but a process that shapes recognition and contributes to the formation of hierarchies among students.

Drawing on enactive approaches, the paper highlights the embodied and relational nature of learning, emphasising the role of the body in meaning-making processes. It thus points to the need to rethink physical education teaching towards more inclusive and reflective practices, capable of recognising diversity and valuing different forms of participations.

**Key words:** decolonisation; physical education and sports; intersectionality; assessment; enactivism; inclusive care.

*Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 25/05/2026*

## 1. Introduzione

Nella sua connotazione originaria con *decolonizzazione pedagogica* – denominata anche *didattica postcoloniale* – intendeva fare riferimento a un processo di riesame delle ideologie e dei sistemi coloniali perpetuanti oppressione, disuguaglianza ed emarginazione, nel tentativo di sviluppare un sistema educativo più equo e di eliminare l'eurocentrismo con particolare riferimento ai Paesi del sud della Terra. In relazione ai curricula, la decolonizzazione consisteva in un insieme di pratiche fondamentalmente diverse, progettate per sfidare e sconvolgere le strutture di potere e di conoscenza prevalenti nel sistema di istruzione governativo dominante (Morreira *et al.* 2021). Attualmente la *decolonizzazione della pedagogia* rappresenta un approccio educativo che applica alle pratiche di insegnamento i principi degli studi postcoloniali, cercando di includere voci e storie di popoli colonizzati o marginalizzati, mettendo in discussione le narrazioni “dominanti” – spesso occidentali – e sviluppando uno sguardo critico nei discendenti. La decolonizzazione pedagogica risulta pertanto un campo di ricerca in rapida espansione e continuo sviluppo,

poiché gli studiosi applicano le teorie epistemologiche decoloniali ai campi pratici delle diverse aree di conoscenza specialistiche (Shahjahan *et al.*, 2022). La decolonizzazione della didattica, dei saperi e delle pratiche valutative connota dunque un approccio educativo che mira a mettere in discussione e trasformare i modelli tradizionali di insegnamento – spesso centrati su prospettive eurocentriche – al fine di renderli più inclusivi, plurali e rappresentativi della diversità culturale e storica globale.

Negli ultimi anni, il tema della decolonizzazione della didattica ha assunto crescente rilevanza nel dibattito pedagogico, sollecitando una rilettura critica dei presupposti epistemologici che orientano la costruzione e la trasmissione del sapere. A tal proposito, decolonizzare non significa semplicemente ampliare i contenuti ma interrogare i criteri attraverso cui il sapere viene selezionato e riconosciuto come legittimo. Detto altrimenti, significa cambiare il modo di insegnare e di dare spazio a vedute diverse di interpretazione del reale, rendendosi di conseguenza necessaria una sperimentazione capace non solo di attingere a diverse teorie di pedagogia applicata, nonché all'utilizzo di correlate metodologie didattiche – evitando di semplificare la complessità della decolonizzazione o di ridurre il fenomeno a una questione di “soluzioni” – ma altresì capace di mantenere l'attenzione sui processi di decolonialità coinvolti in processi riflessivi e l'azione trasformativa (Godsell, 2025). E in effetti il crescente riconoscimento della necessità di affrontare le visioni eurocentriche e i pregiudizi storici radicati nei percorsi di istruzione, educazione e formazione, ha rafforzato l'urgenza di implementare detti processi trasformativi (Iheduru-Anderson e Waite, 2024). In particolare, Mignolo e Walsh (2018) sottolineano la necessità di mettere in discussione le gerarchie epistemiche che strutturano i saperi, mentre Maldonado-Torres (2007) evidenzia come tali processi siano radicati nella colonialità del potere e dell'essere. In questa direzione Bhambra *et al.* (2018) propongono di ripensare le istituzioni educative come spazi nei quali tali gerarchie possono essere rese visibili e trasformate, mentre la riflessione pedagogica contemporanea sottolinea come tale processo implichi anche una revisione dei paradigmi conoscitivi e delle pratiche didattiche, orientandosi verso modelli più critici e situati (Migliarini e Elder, 2023, 2024).

Se tali riflessioni hanno trovato ampio sviluppo nelle scienze umane e sociali, risultano ancora meno esplorate nell'ambito delle scienze delle attività motorie e sportive, spesso considerate un campo caratterizzato da oggettività e criteri apparentemente neutri. Tuttavia, anche il sapere relativo al corpo e al movimento va inteso come una costruzione storicamente e culturalmente situata, contribuendo alla definizione di modelli impliciti di normalità, efficienza e competenza (Shilling, 2012). In questa direzione, il corpo può essere letto come luogo di iscrizione di dinamiche di potere che attraversano i contesti so-

ciali e storici: già Fanon (1952) evidenziava che l'esperienza corporea è segnata dai processi di colonizzazione, mentre Mbembe (2013) sottolinea come i processi di soggettivazione siano intrecciati con dispositivi storici e politici che agiscono sui corpi, contribuendo a definire gerarchie e forme di riconoscimento. In questo senso, le pratiche didattiche nelle scienze delle attività motorie e sportive non si limitano a promuovere abilità tecniche ma partecipano alla costruzione dei criteri attraverso cui il corpo viene interpretato, valutato e riconosciuto, incidendo sulle modalità di partecipazione e sul senso di appartenenza degli studenti.

Il presente contributo si colloca nell'ambito degli studi teorici sulla didattica e si propone di interrogare criticamente tali pratiche, assumendo il corpo come spazio in cui si intrecciano differenze, vissuti e relazioni di potere. L'attenzione si concentra, in particolare, sui dispositivi valutativi e sulla relazione educativa, intesi come contesti nei quali si rendono visibili – e talvolta si consolidano – dinamiche di inclusione e di esclusione.

## 2. Decolonizzare il sapere corporeo

L'idea di *decolonizzazione del curriculum* richiama la necessità di interrogare criticamente le forme di sapere riconosciute come legittime e i criteri attraverso cui esse vengono selezionate, organizzate e trasmesse. In ambito educativo, ciò implica il riconoscimento del carattere non neutrale delle pratiche didattiche, che contribuiscono, spesso in modo implicito, alla riproduzione di assetti gerarchici e di specifiche visioni del mondo. A tal proposito Maldonado-Torres (2007) evidenzia come tali dinamiche siano radicate nella colonialità del sapere, mentre Morreira *et al.* (2020) sottolineano la necessità di ripensare i processi di selezione e legittimazione del curriculum in chiave critica. Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, tale dimensione assume una particolare rilevanza. Il corpo viene frequentemente trattato come un'entità biologica universale, suscettibile di essere descritta e valutata attraverso parametri standardizzati, considerati oggettivi. Tuttavia, tali parametri rinviano a specifiche concezioni culturali della corporeità, della prestazione e della normalità, che tendono a essere assunte come naturali e, proprio per questo, raramente vengono esplicitate o sottoposte a riflessione critica nei contesti educativi.

Come evidenziato dagli studi critici sulla *Physical Education* (Evans, 2004), i modelli dominanti privilegiano forme di corporeità coerenti con ideali di efficienza, controllo e performance. Tali modelli contribuiscono a orientare lo sguardo educativo, definendo implicitamente ciò che viene riconosciuto come competenza e producendo, al contempo, forme di esclusione nei con-

fronti di quegli studenti le cui modalità corporee e partecipative non si conformano a tali standard. Da questo punto di vista il sapere corporeo non può essere considerato neutro ma deve essere interpretato come esito di processi di selezione e legittimazione situati, che riflettono specifici assetti culturali e sociali. Decolonizzare il sapere corporeo significa, pertanto, rendere visibili tali presupposti e interrogare criticamente i criteri attraverso cui il corpo viene osservato, interpretato e valutato nei contesti educativi.

Ciò implica un ripensamento delle finalità educative, non più orientate esclusivamente alla prestazione ma alla costruzione di contesti in cui il corpo sia riconosciuto come luogo di esperienza, relazione e produzione di significato. In tale ottica esso non è soltanto oggetto di intervento didattico ma spazio situato di negoziazione tra norme, vissuti e pratiche, nel quale possono emergere forme plurali di partecipazione.

### **3. Intersezionalità e corpo**

L'approccio intersezionale consente di analizzare i processi attraverso cui le identità si costituiscono mediante l'intreccio di molteplici dimensioni, quali il genere, l'appartenenza culturale, la classe sociale e le condizioni di abilità (Crenshaw, 1991; Collins e Bilge, 2020; Jacomuzzi e Milani Marin, 2024). Da questo punto di vista le differenze non si configurano come elementi isolati ma vanno intese come esito di interazioni complesse tra fattori sociali, culturali e storici che incidono sulle modalità di accesso alle opportunità educative e sulle condizioni di partecipazione ai contesti formativi.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, tale prospettiva consente di considerare il corpo come realtà situata e non omogenea, attraversata da condizioni differenziate che influenzano le esperienze di apprendimento e le modalità attraverso cui il movimento viene vissuto e interpretato.

Gli studenti accedono ai contesti educativi portando con sé esperienze corporee eterogenee, che incidono sulle modalità di partecipazione e apprendimento. Tali differenze, legate anche ai contesti sociali e culturali di provenienza, si traducono in modi differenti di abitare lo spazio educativo e di relazionarsi con le attività proposte. In tal senso, il concetto di *habitus* (Bourdieu, 1977) consente di comprendere come le disposizioni corporee siano socialmente costruite e incorporate, mentre Foucault (1975) evidenzia come il corpo sia oggetto di pratiche disciplinari che ne regolano i comportamenti e ne definiscono i margini di legittimità.

Tuttavia, le pratiche didattiche e valutative fanno spesso riferimento a modelli impliciti di corporeità, assunti come standard senza essere esplicitamente problematizzati, contribuendo a rendere invisibili le differenze e a naturalizza-

re specifiche forme di competenza. Detto altrimenti, alcuni corpi risultano immediatamente riconoscibili come competenti, mentre altri vengono progressivamente collocati in posizioni marginali, contribuendo alla costruzione di criteri impliciti di legittimità (Wynter, 2003). Tali dinamiche incidono sugli esiti valutativi, sulle forme di partecipazione e sull'autopercezione degli studenti, influenzandone motivazione e senso di autoefficacia.

Questi processi si intrecciano con aspettative implicite e rappresentazioni sociali del corpo che orientano lo sguardo del docente e le pratiche valutative. In tal senso, la competenza non viene semplicemente rilevata ma costruita attraverso pratiche discorsive e operative che attribuiscono valore a determinate forme di espressione corporea rispetto ad altre, producendo gerarchie che appaiono naturali ma sono il risultato di specifiche condizioni culturali e sociali.

L'adozione di una prospettiva intersezionale consente di rendere visibili tali dinamiche e di interrogare criticamente i presupposti impliciti che orientano la didattica, superando una concezione standardizzata della competenza e orientando lo sguardo verso una visione più contestuale.

In questa direzione, le differenze possono essere riconosciute non come elementi di svantaggio ma come dimensioni costitutive dei contesti educativi, capaci di arricchire i processi di insegnamento e apprendimento. Ciò implica la costruzione di pratiche didattiche attente alla pluralità delle esperienze corporee e alle diverse modalità di partecipazione degli studenti.

Da questo punto di vista l'intersezionalità non è soltanto una categoria analitica ma un orientamento pedagogico capace di guidare la progettazione didattica verso forme più inclusive e riflessive, contribuendo alla costruzione di ambienti di apprendimento più equi e aperti alla pluralità.

#### **4. Valutazione e disuguaglianze**

La valutazione rappresenta uno degli ambiti nei quali le dinamiche di inclusione ed esclusione si rendono particolarmente visibili. Nell'ambito delle scienze delle attività motorie e sportive, essa è tradizionalmente orientata alla misurazione della performance attraverso criteri standardizzati e comparativi, fondati su un modello normativo implicito di corporeità e competenza. Tali criteri, pur presentandosi come oggettivi, rinviano a presupposti spesso non esplicitati che definiscono ciò che viene considerato adeguato o efficace, naturalizzando specifiche forme di prestazione.

La valutazione, tuttavia, non si limita a rilevare esiti ma contribuisce alla definizione di ciò che viene riconosciuto come competenza, configurandosi come un dispositivo di potere (Heleta, 2018; Zembylas, 2018). A tale proposito Butler (1990) interpreta i processi valutativi come pratiche performative

che costruiscono norme corporee, mentre Bernstein (1975) evidenzia come i codici pedagogici regolino l'accesso al sapere e le possibilità di riconoscimento. La valutazione contribuisce così alla costruzione di gerarchie, incidendo sulle traiettorie educative e sul posizionamento degli studenti, non solo in termini certificativi ma anche regolativi.

In una visione decoloniale, tali pratiche riflettono modelli epistemologici che privilegiano alcune forme di sapere e ne marginalizzano altre (de Sousa Santos, 2015), contribuendo alla riproduzione di disuguaglianze. La valutazione assume così il carattere di pratica selettiva, che legittima alcuni saperi corporei e ne invisibilizza altri. In continuità con questa lettura, Freire (1970) evidenzia come l'educazione possa configurarsi tanto come adattamento quanto come pratica di libertà.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive queste dinamiche risultano particolarmente evidenti, poiché le prestazioni corporee sono influenzate da fattori esterni al contesto scolastico, come esperienze pregresse e condizioni socio-culturali. Ne deriva il rischio di un sistema valutativo che premia chi dispone già di specifici capitali corporei, contribuendo a consolidare le differenze. In tal senso, la valutazione può rafforzare le distanze tra gli studenti, anziché accompagnarne i processi di apprendimento.

Alla luce di tali considerazioni, appare necessario ripensare i criteri valutativi, superando una concezione esclusivamente prestazionale e introducendo modalità più attente ai processi. L'integrazione di strumenti riflessivi – quali diari corporei, rielaborazioni narrative o pratiche di valutazione tra pari – consente di riconoscere la dimensione soggettiva dell'apprendimento e di rendere visibili aspetti difficilmente rilevabili attraverso pratiche standardizzate. Da questo punto di vista la valutazione può essere reinterpretata come pratica formativa, orientata alla comprensione dei processi e al sostegno delle traiettorie individuali, diventando così uno spazio di riflessione condivisa, capace di interrogare criticamente i criteri adottati e di aprire a forme più articolate di riconoscimento, contribuendo alla costruzione di contesti educativi più equi e inclusivi.

#### *4.1 Dispositivi valutativi e riconoscimento delle differenze*

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra valutazione e riconoscimento delle differenze. I criteri valutativi non si limitano a registrare prestazioni ma contribuiscono a definire implicitamente ciò che viene riconosciuto come corpo competente, incidendo sulla costruzione dell'identità degli studenti e sul loro rapporto con l'esperienza educativa (Bourdieu, 1983). In questo senso, la valutazione assume una dimensione formativa, orientando le

modalità attraverso cui gli studenti percepiscono sé stessi e le proprie possibilità.

In una prospettiva intersezionale, tali dispositivi possono amplificare differenze legate al genere, alla provenienza culturale e alle condizioni sociali, rendendo visibili alcune forme di competenza e non visibili altre (Crenshaw, 1989). La valutazione si configura così come spazio in cui si articolano dinamiche di inclusione ed esclusione, attraverso processi impliciti che incidono sulle opportunità di partecipazione.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, queste dinamiche risultano particolarmente evidenti, poiché le prestazioni corporee vengono interpretate secondo modelli normativi che privilegiano specifiche forme di movimento, con il rischio di ridurre la complessità dell'esperienza a parametri standardizzati.

Appare, pertanto, necessario ripensare la valutazione in termini più flessibili, valorizzando non solo l'esito ma anche i processi e le traiettorie individuali. Ciò implica una ridefinizione dei criteri orientata al riconoscimento della pluralità delle esperienze corporee. Secondo questa visione la valutazione può essere intesa come processo aperto e situato, nonché come spazio dialogico in cui gli studenti sono coinvolti nella riflessione sui propri apprendimenti.

L'introduzione di momenti di confronto e autovalutazione consente di rendere più trasparenti i criteri e di promuovere consapevolezza, contribuendo alla costruzione di un rapporto più equilibrato tra docente e studente. In tal senso, la valutazione diventa uno strumento per spostare l'attenzione dalla standardizzazione alla valorizzazione delle differenze, contribuendo alla costruzione di contesti educativi più equi. In termini operativi, ciò implica la progettazione di pratiche didattiche fondate su criteri flessibili, dispositivi ri-flessivi e attività capaci di accogliere differenti modalità di partecipazione.

## 5. Relazione educativa e prospettiva enattiva

Il processo di decolonizzazione della didattica richiede una revisione del concetto di relazione educativa, che non va intesa semplicemente come tramite tra insegnante e contenuto, bensì come uno spazio vivo e dinamico in cui si costruisce il significato. In quest'ottica, essa può essere letta come il contesto entro cui prendono forma processi di riconoscimento, negoziazione e partecipazione, i quali influenzano le modalità con cui si accede alla conoscenza e la possibilità per gli individui di essere riconosciuti come soggetti attivi nei percorsi formativi.

Gli approcci critici all'educazione mettono in evidenza come l'apprendimento non possa essere ridotto a una semplice trasmissione di no-

zioni ma debba essere concepito come un'esperienza dialogica e situata (Freire, 1970; Bakhtin, 1981), in cui il significato non è univoco ma si elabora nell'incontro tra molteplici voci. La conoscenza nasce dall'interazione tra soggetti, in contesti storicamente e culturalmente definiti, nei quali linguaggio, corpo e relazione svolgono una funzione costitutiva. In tale ottica, l'atto educativo si configura come una pratica relazionale in cui i significati vengono elaborati attraverso processi di scambio e costruzione condivisa. In questo scenario, il legame tra prospettiva decoloniale e approccio enattivo risulta particolarmente rilevante. Entrambi, infatti, mettono in discussione modelli di apprendimento basati su logiche trasmissive e universalizzanti, attribuendo al corpo un ruolo fondamentale nei processi di produzione della conoscenza. Se la prospettiva enattiva, sviluppata a partire dalle ricerche di Varela, Thompson e Rosch (1991), concepisce la cognizione come un processo che emerge dall'interazione tra organismo e ambiente, la riflessione decoloniale sottolinea come tali processi siano sempre collocati entro specifici contesti storici, culturali e politici. In questa visione, il sapere non si presenta come una rappresentazione astratta e universale ma come il risultato di pratiche incarnate, relazionali e contestualizzate. L'apprendimento viene quindi inteso come esperienza situata, nella quale il soggetto costruisce significati attraverso l'azione e il confronto con il contesto. Tale approccio permette di andare oltre una concezione del corpo come semplice oggetto biologico, riconoscendolo piuttosto come uno spazio di produzione della conoscenza, attraversato da dimensioni culturali, identitarie e relazionali. Il punto di incontro tra enattivismo e decolonizzazione risiede, dunque, nella critica condivisa all'idea di un sapere neutro e universalmente valido. Se l'enattivismo mette in evidenza il carattere incarnato e situato dei processi cognitivi, la prospettiva decoloniale invita a interrogare i criteri in base ai quali tali processi vengono riconosciuti come legittimi, portando alla luce le dinamiche di potere che ne condizionano la definizione. Ne scaturisce una visione dell'apprendimento come processo plurale, aperto e negoziato, in cui trovano spazio forme diverse di esperienza e di partecipazione. Nel campo delle scienze delle attività motorie e sportive, questa integrazione teorica acquista un'importanza particolare. Le pratiche didattiche possono essere ripensate come contesti in cui l'apprendimento emerge attraverso l'esperienza corporea, valorizzando forme differenziate di movimento e riconoscendo la molteplicità dei significati a esse connessi. Ciò richiede l'adozione di strategie didattiche orientate all'esplorazione, alla riflessione e alla co-costruzione del sapere, oltre a una ridefinizione dei criteri di valutazione in chiave più processuale e situata. In questo ambito, tale dimensione riveste un'importanza peculiare, poiché il corpo non è soltanto oggetto di apprendimento ma il luogo stesso in cui l'esperienza si manifesta. La relazione educativa, pertanto, non può ignorare la dimensione corporea ma deve basarsi

sul riconoscimento del corpo come spazio di espressione e produzione di senso. Il movimento, ben lungi dall'essere ridotto a pura esecuzione tecnica, può essere considerato una forma di conoscenza attraverso cui gli studenti interpretano e trasformano il proprio rapporto con l'ambiente circostante.

Questo comporta una ridefinizione del ruolo dell'insegnante, che non è più semplice trasmettitore di contenuti ma facilitatore di processi di apprendimento, in grado di creare le condizioni necessarie per favorire la partecipazione attiva e la costruzione collettiva del sapere. Secondo tale visione la relazione educativa diventa uno spazio di cura, nel quale le differenze vengono riconosciute e valorizzate. In questa direzione, Hooks (1994) sottolinea l'importanza di una pedagogia impegnata, capace di dare valore all'esperienza vissuta e di promuovere forme di apprendimento critico e trasformativo, in linea con la prospettiva dialogica di Freire. Una didattica orientata in senso decoloniale richiede, pertanto, la creazione di contesti educativi nei quali gli studenti possano esplorare in maniera significativa il proprio rapporto con il corpo e con il movimento, sviluppando forme di consapevolezza che tengano conto delle loro esperienze personali. Ciò implica anche la capacità di sottoporre a un esame critico le pratiche didattiche, rendendo espliciti i presupposti che guidano l'azione educativa.

In tal senso, la relazione educativa svolge un ruolo centrale nel favorire processi di inclusione e nel contrastare dinamiche di marginalizzazione, configurandosi come uno spazio in cui è possibile ridefinire i criteri di legittimità del sapere e aprirsi alla pluralità delle esperienze. Essa diventa, quindi, uno dei contesti privilegiati attraverso cui una prospettiva decoloniale può concretizzarsi in pratiche educative reali, incidendo sulle condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento nei contesti formativi.

### *5.1 Corpo, esperienza e costruzione del significato*

All'interno della prospettiva enattiva, il corpo assume un ruolo centrale nella costruzione del significato. L'apprendimento non è concepito come processo astratto o disincarnato ma come esperienza situata, nella quale percezione, azione e riflessione risultano strettamente intrecciate, dando luogo a forme di conoscenza incarnata. Tale impostazione si colloca in continuità con gli studi di Varela, Thompson e Rosch (1991), che definiscono la cognizione come processo emergente dall'interazione tra organismo e ambiente. Inoltre, Lakoff e Johnson (1999) mostrano come i processi cognitivi siano radicati nell'esperienza corporea, rafforzando l'idea di una conoscenza situata. Il cosiddetto "diagramma enattivo" (Fig. 1) così come proposto da Rossi (2011, p. 22), rappresenta tale dinamica in forma ricorsiva, evidenziando come ogni esperienza di apprendimento emerga dall'interazione continua tra soggetto e

ambiente. In questo modello, il sapere non è predefinito né trasmesso in modo lineare ma si costruisce attraverso il coinvolgimento attivo del soggetto, integrando dimensioni cognitive, corporee e relazionali.

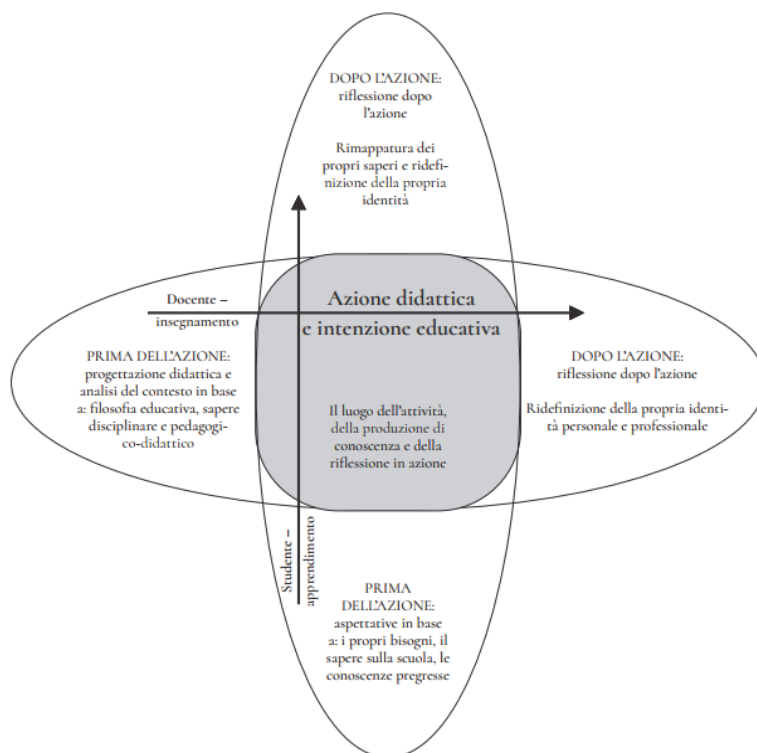


Fig. 1 - Rappresentazione dei processi dell'insegnare e dell'apprendere in due traiettorie indipendenti a partire dalle esigenze del docente e del discente (tratto da Rossi 2011, p. 22)

Questa impostazione consente di superare una concezione trasmissiva della didattica e di riconoscere il ruolo del corpo come condizione della conoscenza. Il corpo non è soltanto mezzo dell'azione ma luogo di produzione di significati, relazioni ed esperienze.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, tale visione assume un valore particolarmente rilevante. In questa direzione, il dibattito sui modelli di apprendimento motorio evidenzia una tensione tra approcci prescrittivi, centrati sulla riproduzione corretta del gesto, e prospettive più aperte e situate, nelle quali l'apprendimento emerge come ricerca di soluzioni motorie in relazione al contesto (Raiola, 2017). Le pratiche didattiche non possono limitarsi alla riproduzione di gesti tecnici o alla mera acquisizione di abilità

ma devono essere orientate alla costruzione di esperienze significative, nelle quali lo studente possa sviluppare consapevolezza del proprio corpo.

Ciò implica la progettazione di attività che favoriscano esplorazione, riflessione e confronto, creando spazi nei quali gli studenti possano attribuire significato alle proprie esperienze corporee. In questo modo il movimento diventa non solo oggetto di apprendimento ma strumento di costruzione della conoscenza.

In una prospettiva decoloniale, tale impostazione consente di valorizzare la pluralità delle esperienze corporee, riconoscendo che non esiste un unico modo legittimo di apprendere attraverso il corpo. Il sapere emerge dalla relazione tra soggetto, contesto e pratica, aprendo alla possibilità di una didattica più inclusiva, capace di accogliere e valorizzare le differenze.

## 6. Considerazioni conclusive

Alla luce delle suddette considerazioni, la didattica delle scienze delle attività motorie e sportive non può essere considerata neutrale: i modelli di riferimento, i dispositivi valutativi e le modalità relazionali contribuiscono a definire i criteri di competenza e ciò che viene riconosciuto come legittimo nei contesti educativi (de Sousa Santos, 2018).

Il corpo si configura come realtà situata, attraversata da dimensioni culturali, sociali e politiche, mentre le pratiche didattiche partecipano alla costruzione di significati e gerarchie che incidono sulle possibilità di partecipazione degli studenti. In questo senso, la didattica si configura come spazio di produzione e negoziazione delle condizioni di riconoscimento.

L'integrazione tra prospettiva decoloniale e approccio intersezionale consente di rendere visibili tali dinamiche, evidenziando la necessità di rivedere i modelli impliciti che orientano la didattica, in particolare rispetto ai criteri di successo e competenza. In questo quadro, la valutazione emerge come dispositivo centrale nei processi di inclusione ed esclusione: ripensarla in chiave formativa implica spostare l'attenzione dalla classificazione alla comprensione dei processi e delle traiettorie individuali.

Parallelamente, la relazione educativa assume un ruolo decisivo nella costruzione di contesti inclusivi, mentre l'approccio enattivo valorizza la dimensione incarnata e relazionale dell'apprendimento, inteso come processo che emerge dall'interazione tra soggetto e ambiente (Biesta, 2022).

La decolonizzazione della didattica delle scienze delle attività motorie e sportive si configura, pertanto, come processo di trasformazione epistemologica e pedagogica, orientato al riconoscimento della pluralità delle esperienze corporee e alla costruzione di pratiche educative più inclusive. In tal senso, la

didattica può essere intesa come spazio critico di produzione di significati, nel quale si giocano le condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento dei soggetti. Il corpo, in questa visione, emerge come dispositivo epistemico, attraverso cui si producono forme situate di conoscenza e si aprono possibilità per una riconsiderazione più ampia dei processi educativi.

## Riferimenti bibliografici

- Bakhtin M. (1981). *Discourse in the Novel. The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press, pp. 259-422.
- Bernstein B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. 3*. London: Routledge, pp. 116-156.
- Bhambra G. K., Gebrial D., Nişancıoğlu K. (2018). *Decolonising the university*. London: Pluto Press, pp. 1-20.
- Biesta G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. London: Routledge, pp. 56-72.
- Bourdieu P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 72-95.
- Bourdieu P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, pp. 25-52.
- Collins P. H., Bilge S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press, pp. 1-30.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist policies. *University of Chicago Legal Forum*, pp. 139-167.
- Crenshaw K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299.
- de Sousa Santos B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. London: Routledge, pp. 92-120.
- de Sousa Santos B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, pp. 1-18.
- Evans J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1): 95-108.
- Fanon F. (1952). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press, pp. 109-140.
- Foucault M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books, pp. 135-169.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum (trad it.: *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2022).
- Godsell S. (2025). Decolonial impulses for assessment: Re-imagining an exam as a podcast. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 9(2): 43-73.

- Heleta S. (2018). Decolonising knowledge in higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in teaching and learning. *Transformation in Higher Education*, 3(1): 1-8.
- Hooks B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, pp. 13-22.
- Iheduru-Anderson K., Waite R. (2024). Decolonizing nursing education: Reflecting on Paulo Freire's pedagogy of the oppressed. *Nurs Outlook*, 72, 102183.
- Jacomuzzi A.C., Milani Marin, L.E. (2024). Body in the forefront, again? Distance learning drawbacks and implications for policy. *Frontiers in Education*, 8, 1247670.
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, pp. 3-44.
- Maldonado-Torres N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3): 240-270.
- Mbembe A. (2013). *Critique of Black Reason*. Durham: Duke University Press, pp. 1-23.
- Migliarini V., Elder B.C. (2023). *The future of inclusive education: intersectional perspectives*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Migliarini V., Elder G. (2024). Decolonising education and inclusive pedagogies. *Journal of Education Policy*, 215-232.
- Mignolo W. D., Walsh C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, pp. 1-25.
- Morreira S., Luckett K., Kumalo S. H., Ramgotra M. (2020). *Decolonising the curriculum: New directions for teaching and learning*. London: Routledge, pp. 1-24.
- Morreira S., Luckett K., Kumalo S. H., Ramgotra M. (2021). *Decolonising curricula and pedagogy in higher education: bringing decolonial theory into contact with teaching practice*. London: Routledge.
- Raiola G. (2017). Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(Suppl. 5): 2239-2243.
- Rossi P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli, pp.75-102.
- Shahjahan R. A., Estera A. L., Surla K. L. and Edwards K. T. (2022). "Decolonising" curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research*, 92 (1): 73-113.
- Shilling C. (2012). *The body and social theory* (3rd ed.). London: Sage, pp.1-30.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): MIT Press, pp. 172-209.
- Wynter S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation. An argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3): 257-337.
- Zembylas M. (2018). Decolonial approaches to education: Critical reflections on theory and practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(4): 1-15.

## CONTRIBUTO AUTORI/AUTRICI

Il primo autore Stefano Scarpa è il coordinatore del progetto di ricerca, la seconda autrice Elena Zambianchi è l'estensora del lavoro di ricerca, la terza autrice Francesca Toma è l'ideatrice della tematica di ricerca.

Il contributo degli autori al presente lavoro è stato sviluppato in maniera congiunta, all'interno di un processo di confronto e scrittura condivisa. Il primo autore ha contribuito prevalentemente all'analisi del corpo come dispositivo epistemico, con particolare attenzione all'attualizzazione delle prospettive decoloniali e intersezionali nella didattica delle scienze delle attività motorie e sportive. La seconda autrice Elena Zambianchi ha approfondito il quadro teoretico da una prospettiva epistemica ed enattiva, con specifico riferimento agli aspetti psico-pedagogici. La terza autrice Francesca Toma ha contribuito soprattutto all'elaborazione delle prospettive decoloniali e intersezionali. L'intero lavoro si è sviluppato attraverso una feconda circolarità riflessiva tra i diversi apporti teorici e metodologici.