

Dalle neuroscienze alla "scrittura di esperienza" di Lea Melandri: la "narratologia incarnata" nella didattica laboratoriale

Cristina Coccimiglio ¹

¹ INDIRE; c.coccimiglio@indire.it

Abstract: La prospettiva della grounded cognition consente di rileggere l'atto dello scrivere come un evento sensoriale e intercorporeo, capace di riattivare la memoria somatica e i vissuti rimossi. Il presente contributo delinea un quadro teorico che integra il paradigma della "narratologia incarnata" (Gallese & Wojciehowski, 2011) con la pratica della "scrittura di esperienza" teorizzata e sperimentata in Italia da Lea Melandri. Si propone di ricostruire teoricamente la pratica, di metterla in dialogo con la narratologia incarnata, discuterne la possibile trasferibilità all'Istruzione degli Adulti e formulare ipotesi per una futura sperimentazione per esplorare come possa concorrere anche allo sviluppo di competenze trasversali e di cittadinanza nel percorso formativo di discenti e docenti adulti.

Parole chiave: Narratologia incarnata, Scrittura di esperienza, Istruzione degli Adulti, Pedagogia critica, Pedagogia femminista.



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. Oltre il dualismo cartesiano

Nell'ambito del complesso sistema dell'Istruzione degli Adulti (IdA) come può l'educazione linguistica, intesa come pratica embodied, configurarsi come atto di giustizia epistemica capace di restituire parola e dignità a chi è rimasto ai margini del discorso sociale? Come ripensare, in questo ambito, pratiche di scrittura che possano restituire presenza e agency?

Per rispondere a questi interrogativi, questo paper teorico-progettuale propone un'ipotesi innovativa che mette in dialogo la pratica della scrittura di esperienza, elaborata e sperimentata da Lea Melandri - insegnante, saggista e pioniera del femminismo italiano dagli anni Settanta - e una prospettiva neuroscientifica che indaga le modalità di coinvolgimento sensomotorio, affettivo e intersoggettivo della narrazione: l'embodied narratology. Pur nella consapevolezza che il rapporto tra neuroscienze, memoria corporea e pratica educativa richiede rigorosa prudenza scientifica, si intende qui evidenziare una significativa convergenza tra questi due orizzonti.

Esiste una continuità filogenetica tra la capacità tecnica e la capacità narrativa: esattamente come la fabbricazione materiale di un utensile prefigura un'azione futura, così il racconto strutturato prefigura un mondo possibile. Entrambi sono dispositivi cognitivi che ampliano lo spazio dell'agire attraverso l'immaginazione operativa. Questa tesi trova la sua sponda epistemologica nella *embodied narratology*, termine con il

quale il neuroscienziato Vittorio Gallese definisce una prospettiva di studio che considera la narrazione non come un semplice ornamento culturale ma come una forma originaria di cognizione incarnata che ci invita a studiare come il testo stimoli le risposte sensomotorie ed emotive del lettore (Gallese & Wojcichowski, 2011; Gallese, 2025).

Secondo questa prospettiva, narrare non prevede la proiezione di una mente astratta su un mondo neutro, bensì un atto di intersoggettività: una mutua risonanza di comportamenti motori intenzionalmente significativi mediata dal sistema dei neuroni specchio (*intercorporeità*). Proprio il concetto di *intercorporeità* può costituire il punto di convergenza con la pratica della scrittura di esperienza di Lea Melandri (Melandri & Cattive Maestre, 2024). Come sostenuto dalla sua promotrice, questa pratica mira a "dar voce alla carne", trasformando il segno grafico in una traccia fisica del vissuto capace di "nominare l'impresentabile" e il rimosso, forando le incrostazioni del linguaggio pubblico per ritrovare una lingua intima e situata (Melandri 2013, 2017).

Nei laboratori di scrittura di esperienza, attraverso un movimento di adesione ai testi letterari (Melandri 2013), chi scrive sperimenta un processo del "fondersi e confondersi" con l'altro per poi scostarsene, scoprendo proprio nel solco di quella differenza il proprio non-detto. La finzione e la composizione narrativa possono essere considerate una vera e propria infrastruttura cognitiva che consente di esplorare mondi possibili come se fossero reali. Alla luce degli studi sulla simulazione incarnata, tale processo infatti suggerisce un possibile coinvolgimento dei circuiti percettivi, motori e affettivi analoghi a quelli dell'esperienza vissuta e genera una risonanza affettiva e motoria che rende il testo scritto credibile e significativo. Chi fruisce di esso non si limita a decodificare simboli grafici, ma risuona con le azioni, le emozioni e le sensazioni evocate, comprendendole dall'interno del proprio sistema sensomotorio.

Melandri evidenzia come il testo letterario possa agire come catalizzatore della memoria somatica, trasformando il vissuto rimosso in consapevolezza presente. Nelle sue proposte laboratoriali, fa ricorso a testi letterari di autrici quali Sibilla Aleramo e Virginia Woolf, la cui prosa si configura come un dispositivo di attivazione sensoriale (Melandri, 1996, 2017, 2024). Tali opere rendono possibile una 'restituzione biologica' dell'esperienza, stimolando nel lettore una risposta corporea e sensomotoria. Si pensi alla costruzione spaziale nel romanzo Mrs. Dalloway che esemplifica il superamento della concezione di spazio come mappa astratta: la narrazione che si snoda attraverso la percezione soggettiva del cammino di Clarissa per le strade di Londra, dove la dimensione sonora dei rintocchi dell'iconico orologio di Westminster non è un mero sfondo cronologico, ma una vibrazione fisica che plasma l'esperienza temporale della protagonista. Attraverso la scelta di utilizzare ed enfatizzare frammenti di testi con numerosi stimoli visivi e tattili (la luce, le superfici, la risonanza dei suoni), il laboratorio di scrittura di esperienza si configura come uno spazio critico in cui la conoscenza è un evento radicato nella "carne", intesa merleau-pontianamente come piano di immanenza sensibile dove il corpo si espone al mondo e all'altro.

2. Dal vissuto alla pagina

Oggi le neuroscienze e i *writing studies*¹ (Anderson 2020; Macrine & Fugate, 2022; Bailey & Crow-Petree, 2026) possono offrire, in via ipotetica, una cornice di plausibilità neurobiologica a supporto della pratica di Lea Melandri che implica l'elevazione del corpo ad archivio vivente di sedimentazioni e a matrice primaria di ogni processo conoscitivo (Melandri, 2017). Se da un lato le neuroscienze cognitive rivelano che l'essere umano è strutturalmente predisposto a una mutua risonanza sensomotoria con l'altro, la pratica melandriana traduce questa risonanza biologica in un dispositivo metodologico. Nei laboratori di scrittura di esperienza, attraverso il *ricalco* e il *pedinamento* (Melandri & Cattive Maestre, 2024) dei testi, l'atto dello scrivere scava analiticamente nell'universo verbale per estrarre spezzoni di significato e frammenti di verità che appartengono alla storia somatica profonda.

Quando leggiamo una descrizione letteraria o una narrazione di un'azione (es. "afferrare un oggetto", "correre nel fango") vengono sollecitate in modo spontaneo dal testo aree cerebrali deputate all'elaborazione visiva, motoria e sensoriale. Il testo letterario favorisce una forma di risonanza corporea nel lettore o nell'ascoltatore: l'incontro con l'esperienza vissuta e incarnata di un personaggio stimola infatti processi di simulazione che richiamano, in modo analogo, vissuti percettivi ed emotivi propri dell'esperienza in prima persona.

Ciò avviene perché il significato delle parole è *radicato* (*grounded*) nelle nostre passate esperienze motorie e sensoriali: si verifica un coinvolgimento somatico mediato dalla narrazione. Nella pratica sperimentata da Melandri, la materialità del frammento, oggetto di lettura e riscrittura, si estende così dalla pura letteratura all'arte visiva e materica. È una pratica "estesa" perché allarga i confini dell'atto di scrivere, trasformandolo da una semplice produzione di testo a un esercizio di esplorazione dello spazio, della materia e delle associazioni mentali libere.

La pratica ha inoltre una specificità: si caratterizza per un'aspirazione a ricomporre in particolare l'esilio delle donne attraverso la scrittura relazionale. Il principio guida di questo processo valorizza la conoscenza di sé non come l'esito di un calcolo mentale isolato, bensì come un'attività situata, radicata nel "corpo vissuto" (Melandri, 2013) e strutturata mediante la relazione empatica con gli altri. Questa visione restituisce piena dignità epistemica alla lingua intima, permettendole di dialogare criticamente con i linguaggi della vita pubblica (Melandri & Cattive Maestre, 2024, p. 115).

3. Genealogie del fuori tema

Da quale urgenza esistenziale e pedagogica si sviluppa storicamente la «scrittura di esperienza»? La parabola intellettuale di Lea Melandri trae origine dalla realtà rurale di un piccolo borgo del ravennate, un mondo legato alla mezzadria che l'autrice abbandona nel 1967 per trasferirsi a Milano. Se questa transizione geografica e sociale si articola in sinergia con i fermenti del lungo Sessantotto, il fulcro della sua successiva speculazione politico-letteraria va rintracciato in quello che Melandri definisce come

¹ L'*embodied writing* ridefinisce il rapporto tra corporeità e produzione testuale ed è fondata sul principio che il movimento sia essenziale per i processi cognitivi. Healey (2024) dimostra come l'attivazione di sequenze di immaginazione corporea generi testi più profondi ed efficaci e studi recenti (Faella et al. 2025) confermano come metodologie basate sulla corporeità facilitino recupero della memoria autobiografica.

un vero e proprio "trauma scolastico": di fronte a un tema, Melandri rifiutò i canoni dell'esercizio retorico per descrivere la cruda fatica del lavoro nei campi della propria famiglia. Il giudizio tranchant dell'insegnante - «fuori tema» (Melandri, 2017) - segnò profondamente la sua coscienza: il corpo contadino e la verità del privato venivano formalmente espulsi dal sapere ufficiale (Roncalli, 2023).

Tutta l'opera di Melandri sarà dedicata a ribaltare questo verdetto, trasformando lo scarto, il rimosso e l'impresentabile della vita nel fulcro di una nuova pratica politica e conoscitiva. Nel clima del post-Sessantotto, Melandri contribuisce a una critica radicale dell'istituzione scolastica attraverso l'ottica del "desiderio dissidente". Insieme allo psicanalista Elvio Fachinelli e a Luisa Muraro l'autrice avvia un progetto orientato a scardinare l'autoritarismo e a far emergere i meccanismi che educano alla passività (Melandri & Cattive Maestre, 2024; Fachinelli, Muraro, & Sartori, 1971). Il suo impegno educativo è volto a denunciare come la scuola istituzionalizzi la separazione tra il sapere codificato "dalla cattedra" e la vita che pulsa dietro i banchi.

Questa pratica interroga il radicamento del pensiero in quelle stratificazioni profonde che hanno dato forma al nostro sentire in modo inconsapevole, attraverso una «mineralogia del pensiero» (Asor Rosa, 1985): l'atto di piantare una "trivella" nell'universo verbale per estrarre spezzoni di significato e "cristalli di idee" rimosse che giacciono sotto la superficie della lingua colta (Melandri, 2017). È una scrittura che

« (...) fa un percorso inverso a quello che ha portato alla codificazione dei saperi e dei linguaggi: dalla forma compiuta al disordine che la precede, dalla scrittura al pensiero che la muove, dalla costruzione di senso alla dispersione di senso, dall'unità alla frammentazione, dalla coscienza all'inconscio» (Melandri & Cattive Maestre 2024, p.101)

Si tratta di una vera e propria scrittura di scarto che restituisce dignità a ciò che la cultura ufficiale ha sempre considerato "rifiuto": diari, lettere, note sparse e reperti di memoria ibridi che conservano le tracce della nostra preistoria individuale. Si procede in modo opposto all'autobiografia intesa come costruzione di contesti e di linee di senso. Quest'ultima tende a riorganizzare i ricordi in una narrazione coerente, lineare e compiuta, mentre la pratica melandriana agisce sui frammenti, sulle schegge di pensiero e sulle sedimentazioni della memoria corporea che emergono proprio laddove il senso preconstituito si disperde. La scrittura di esperienza opera «sulla *memoria del corpo*: su immagini, sensazioni, emozioni che si sono sedimentate a nostra insaputa e che tuttavia agiscono nella relazione che abbiamo con noi stessi e col mondo» (Melandri & Cattive Maestre 2024, p.101).

A partire dai primi anni settanta, questa pratica ha trovato la sua massima espressione storica nell'esperienza milanese dei corsi delle "150 ore", un dispositivo di diritto allo studio per adulti inizialmente nato per conseguire la licenza media attraverso permessi retribuiti. In particolare, le donne che parteciparono ai corsi appartenevano prevalentemente a fasce sociali popolari, segnando una svolta rispetto ai primi gruppi del femminismo composti da donne più acculturate (Melchiori, 2007). Le fonti restituiscono il profilo di una platea formata in prevalenza da casalinghe, operaie, infermiere, impiegate e donne alla ricerca di un'occupazione.

Per il soggetto femminile l'accesso alla cultura ha implicato il dover affrontare un complesso processo di "disidentificazione" per poter abitare un sapere interamente strutturato su metafore e costrutti maschili. Proprio in questo contesto si riuscì a trasformare il "fuori tema" della vita privata (sessualità, affetti, corpo) in un tema conoscitivo centrale, portando alla nascita di veri e propri "Women's Studies popo-

lari" (Roncalli, 2023; Melchiori, 2007). A partire dagli anni novanta i laboratori sono stati sperimentati in licei (Bologna), nelle Università (Siena, Bologna, Pavia) con studenti e con docenti e in Centri antiviolenza (Melandri & Cattive Maestre, 2024).

3.1. Svelamento, invarianze e ricerca di nessi

Il laboratorio di scrittura di esperienza si svolge in gruppi di massimo venticinque persone e, attraverso un percorso di rielaborazione attiva, si parte dalla lettura di frammenti di testi letterari selezionati, in cui ciascuno trascrive le frasi che suscitano maggior interesse (Melandri, 2013; Melandri & Cattive Maestre, 2024). Segue una fase di riscrittura creativa, dove i contenuti vengono rielaborati con parole e pensieri propri. Successivamente, il gruppo condivide e discute le riflessioni emerse, creando un dialogo autentico. Ispirandosi alle pratiche di autocoscienza² del primo femminismo, il metodo mira a superare la rigidità storica dei testi.

Questo approccio permette di spogliare il materiale dal suo contesto originale, favorendo una percezione più profonda e reale di sé. *Ricalco* e *scostamento* rappresentano due fasi centrali della pratica. Per arrivare alle zone più profonde della propria coscienza, ovvero alla memoria del corpo, si procede attraverso l'incontro con le parole dell'altro.

Melandri propone di "pedinare il testo" (Melandri, 2013), ovvero di ricalcarlo aderendo quasi fisicamente al ritmo e alle immagini dell'autore fino a fondersi o confondersi con esso. In questo momento, la scrittura diventa un dispositivo incarnato in cui il corpo di chi scrive vibra in risonanza con il vissuto dell'altro, manifestando un'esperienza mediata dalla parola scritta. Dopo questa fase di adesione, il metodo prevede di "scostarsi quel tanto che permette di scoprirne il non-detto" (Melandri, 2013). È in questo "solco" tra la risonanza con l'altro e la propria specificità che emerge uno spaccato di verità individuale.

Il fine della pratica è restituire alla coscienza ciò che appare "imperituro" nella vita psichica, le "invarianze", le "permanenze", i vissuti più comuni, più universali. In questo processo lo sguardo dell'altro è imprescindibile perché rappresenta il fuori di noi che ci costringe a farci stranieri a noi stessi, guardarci alla distanza, dislocati. L'obiettivo è tentare di individuare nessi tra pensiero e corpo, dicibile e indicibile, ragione e sentimenti, tentando un avvicinamento agli «oggetti seppelliti» dentro di sé, rovesciando gerarchie note tra letteratura e note informali, tra razionalità e visionarietà. Ci si deve scostare dal vissuto, dal noto, dall'abituale, farsi superstiti per testimoniare e «per scoprire il perturbante che vi si nasconde dentro» (Melandri & Cattive Maestre, 2024, p.105).

4. La scrittura di esperienza: verso una didattica incarnata?

La risposta agli interrogativi posti nell'incipit dell'articolo ci conduce direttamente in un luogo che incarna la sfida pedagogica delineata: i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), contesti di estrema complessità, con forte eteroge-

² Il legame fondativo del femminismo con la memoria si realizza tramite la pratica dell'autocoscienza, una pratica politica nata all'interno dei primi collettivi femministi italiani tra la fine degli anni sessanta e l'inizio dei settanta. Le donne si riunivano in gruppi e si ritrovavano in cerchio per aumentare la coscienza sui temi dell'immagine corporea, dei ruoli, dei sentimenti, delle scelte e della sessualità definite dalla società (Lonzi, 1974).

neità biografica e linguistica. Con oltre 327.000 iscritti ai percorsi di istruzione degli adulti di I e II livello — un dato provvisorio ma significativo, restituito dal recente monitoraggio congiunto INDIRE-MIM (2026) — e con migliaia di partecipanti iscritti ai percorsi di ampliamento, i CPIA non sono una realtà marginale, ma un vasto ecosistema di inclusione³. In essi infatti convergono traiettorie esistenziali segnate da migrazioni, eventi traumatici e discontinuità formative.

In questo contesto, la domanda di istruzione adulta si è profondamente riconfigurata: essa non si esaurisce più nella mera acquisizione di un titolo di studio, ma si orienta verso la ricerca di competenze di cittadinanza e di strumenti euristici idonei a decodificare la complessità contemporanea.

A tal proposito, tali pratiche didattiche sollecitano in particolare la capacità di prendere parola e di autorappresentarsi nello spazio pubblico, insieme al riconoscimento della propria esperienza biografico-narrativa quale legittima fonte di sapere. A ciò si affiancano l'invito a una partecipazione dialogica all'interno di contesti interculturali e all'esercizio di una lettura critica delle strutture e delle realtà sociali e dei rapporti di potere. L'intervento concorrerebbe inoltre all'alfabetizzazione funzionale e plurilingue, intesa come chiave di accesso ai diritti, e favorisce la costruzione di un senso di appartenenza attivo e condiviso alla comunità educativa.

In questo spazio, la scrittura non può essere ridotta a test formali: diventa capacità di 'prendere parola' e ponte tra vissuti e lingue diverse. Il rischio reale è infatti che una didattica arroccata sulla linearità narrativa si trasformi in un dispositivo di esclusione. Chi non domina i codici standard resta ai margini (Spivak, 1988), vivendo una frattura tra il proprio vissuto e la possibilità reale di esprimersi.

Un punto di cautela interpretativa riguarda la natura della presente proposta: essa articola una ricostruzione del metodo melandriano priva, al momento, di una sperimentazione protocolizzata nei CPIA. Di conseguenza, gli elementi definiti come “output” nella tabella successiva — quali la riattivazione dell'apprendimento e l'alfabetizzazione emotiva — vanno configurati come direzioni di osservazione. In assenza di una validazione empirica specifica per l'attuale sistema dell'Istruzione degli Adulti, la continuità storica con il modello delle 150 ore deve essere intesa come una plausibilità teorica.

³ Il monitoraggio è composto dall'insieme dei dati censuari della Rete IdA proveniente dagli Archivi dei Sistemi Informativi del MIM e dalla rilevazione telematica che INDIRE ha svolto dal 31 gennaio al 23 febbraio 2026, con una partecipazione pari a 88,5% per i CPIA e 64,3% per gli Istituti secondari sede dei percorsi di secondo livello in relazione alla principale sezione di Monitoraggio (Dimensione Formativa). I dati non sono definitivi e sono escluse dalle elaborazioni Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige.

Tabella 1. Elementi chiave per la definizione di un possibile modello formativo CPIA strutturato sul legame tra scrittura d'esperienza, memoria somatica e translanguaging.

Finalità formative	Destinatari CPIA	Risultati attesi
Partire da sé: 1) Legame tra vissuto corporeo/emozionale e logos: superamento della frattura tra corpo e parola. 2) Scelta di testi letterari con descrizioni di stimoli visivi e tattili (la luce, le superfici, la risonanza dei suoni) che agiscono come catalizzatore della memoria somatica che trasforma il vissuto rimosso (fonte) in consapevolezza presente.	Adulti con background di scolarizzazione interrotta o traumatica , segnati da "ferite" migratorie o esistenziali. (Margottini & La Rocca, 2023).	Riattivazione dei processi di apprendimento: la scrittura che facilita la rielaborazione e ri-significazione del vissuto, permette di superare il filtro affettivo (Krashen, 1982) e lo stigma dell'errore, promuovendo autostima, alfabetizzazione funzionale ed emotiva (Clancy et.al, 2020).
Ibridazione dei linguaggi: superamento delle barriere disciplinari e gerarchiche tra lingua istituzionale e lingua "intima".	Utenza debolmente scolarizzata che abita lo spazio di "frontiera" tra codici diversi. Viene offerto uno spazio per elaborare la specificità dei vissuti: la riappropriazione della parola scritta diventa uno strumento di emancipazione da oppressioni quotidiane.	Alfabetizzazione emotiva e linguistica simultanea: l'uso anche della lingua madre restituisce dignità all'identità. (García <i>et al.</i> , 2021). Gli apprendenti adulti sono "mestizze linguistiche" ⁴ (G. Anzaldúa, 2025): soggetti di frontiera che abitano confini, attraversano codici e ricompongono identità.
Dimensione collettiva del laboratorio: risonanza nel gruppo e la costruzione di uno spazio relazionale sicuro.	Contesto di frammentazione sociale e isolamento tipico dei percorsi migratori o di marginalità (es. carcere).	Comunità di apprendimento: il laboratorio è un luogo di riconoscimento reciproco (Lave & Wenger, 1991). Il gruppo diventa un cerchio di ascolto non giudicante in cui l'esperienza trova cittadinanza e si riscopre simile a quella di altri/e.

⁴ Questo concetto viene qui assunto in un'accezione euristica e trasversale - volta a evidenziare le intersezioni tra translanguaging, lingua intima e scrittura di frontiera - ed è esteso all'insieme dell'utenza CPIA quale utile metafora interpretativa. Si rende tuttavia necessaria una cautela metodologica per scongiurare derive omologanti, evitando di ricondurre la complessa eterogeneità degli apprendenti adulti con background migratorio a una categoria interpretativa monolitica.

Se la didattica tradizionale, centrata sulla norma formale, rischia di trasformarsi in uno strumento di normalizzazione anziché di emancipazione, la scrittura di esperienza offrirebbe una risposta radicale, ridefinendo il corpo e la memoria affettiva come luoghi legittimi di produzione di sapere. Trasformando il bilinguismo da deficit a risorsa creativa, questa pratica permette ai discenti di abitare la frontiera educativa come corpi situati, riappropriandosi del proprio diritto alla parola.

L'adozione di tale paradigma si configura come un'integrazione sistemica capace di saldare le competenze di *literacy* funzionale agli obiettivi disciplinari, superando il dualismo tra apprendimento linguistico e vissuto soggettivo. Inoltre, come ampiamente indicato, l'approccio della scrittura di esperienza trae la sua validità da una robusta base empirica, fondata sulla continuità storica con l'esperienza (in larga parte omogenea per target) delle "150 ore" e validabile a partire dalle menzionate prospettive neuroscientifiche. Ciò sul piano metodologico può assumere una duplice valenza. Da un lato, si può proporre nella formazione docenti come strumento di meta-riflessività: attraverso la pratica della scrittura, l'insegnante è chiamato a interrogare il proprio "sapere dell'esperienza", trasformandolo da tacito a consapevole (Schön, 1983). Questo processo di professionalizzazione valorizza la "saggezza della pratica" e la capacità di gestire la complessità d'aula, superando la separazione tra teoria e azione. Dall'altro lato, nei confronti degli studenti, la scrittura agisce come dispositivo di "frontiera" (Anzaldúa, 2025), permettendo ai soggetti che vivono in contesti di eterogeneità linguistica di integrare i saperi esperienziali con quelli curricolari, trasformando la propria biografia in un bagaglio di competenze riconosciuto e valorizzato nel percorso di apprendimento permanente. Ciononostante, l'implementazione di questo modello in ambito IdA richiede di superare criticità strutturali e metodologiche (OECD, 2025).

5. Conclusioni

La proposta di applicazione ai CPIA risulta pedagogicamente significativa, ma necessita di essere problematizzata alla luce dell'estrema eterogeneità dell'utenza, caratterizzata da divergenti percorsi migratori, eterogenei livelli di scolarizzazione e una pluralità di vissuti biografici. Una futura sperimentazione del modello non può quindi prescindere da accorgimenti metodologici essenziali, tra cui: la volontarietà della condivisione autobiografica; la tutela dello spazio individuale rispetto a esperienze percepite e vissute; l'apertura a forme espressive alternative alla scrittura alfabetica; la valorizzazione della lingua madre e dei repertori plurilingue; la costruzione di un setting relazionale non giudicante e, infine, il presidio del confine epistemologico tra intervento educativo e intervento terapeutico.

In questo quadro, la sfida prioritaria risiede nel potenziamento del set di competenze professionali del corpo docente, chiamato a operare su un crinale complesso: guidare gli studenti nell'esplorazione di una scrittura non lineare, gestendo contemporaneamente le istanze legate all'insegnamento e all'apprendimento della lingua seconda (L2). A ciò si aggiunge l'urgenza di una negoziazione istituzionale volta a coniugare il potenziale trasformativo di tali pratiche *embodied* con le stringenti istanze di standardizzazione e certificazione delle competenze proprie del sistema attuale. Solo attraverso questo costante lavoro di mediazione sarà possibile evitare che la pressione burocratica comprima la funzione emancipatoria di queste strategie didattiche, per-

mettendo al metodo di trovare una declinazione autentica e sostenibile nei contesti d'aula.

La cognizione emerge da strutture sensomotorie, il significato è radicato nell'azione, l'esperienza affettiva è una componente centrale della comprensione e le emozioni non sono un lusso o un elemento di disturbo per l'apprendimento ma la base biologica indispensabile (Gallese, 2005; Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. 2007). Dunque per formare cittadini capaci di agire in modo etico e competente nella società, corpi ed emozioni vanno integrati consapevolmente nei processi di apprendimento, trovando modi per abitare i corpi in modo più libero e consapevole (Spivak, 1988; Chiricosta, 2024) per imparare a interpretare le proprie esperienze quotidiane come parte di strutture sociali più ampie.

Bibliografia

- Anderson, R. (2020). Embodied writing research applications: Giving the body “voice” through the vehicle of words. In J. F. Tania (Ed.), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods, and Cases*. pp. 176–187. London: Routledge.
- Anzaldúa, G. (2025). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. In *Feminist studies*, pp. 653-662. London: Routledge.
- Asor Rosa, A. (1985). *L'ultimo paradosso*. Torino: Einaudi.
- Bailey, L. E. (Ed.) & Hinton, K. (Ed.), "Educational Embodiments: Life Writing the Body" (2026). Teaching & Learning Faculty Books. 48. Leeds: Emerald Publishing Limited.
- Chiricosta, A. (2024). *Muoversi nello spazio senza chiedere permesso. Autodifesa e autocoscienza combattente femminista*. Roma: Castelveccchi.
- Clancy, S., Studená, I., & Vatrella, S. (2020). The upskilling pathway. In *Europe's Lifelong Learning Markets, Governance and Policy: Using an Instruments Approach*, Cham: Springer International Publishing, pp.145-163.
- INDIRE-MIM. (2026, marzo). *Primi esiti del Monitoraggio nazionale IDA 2026*. Relazione presentata al convegno "Verso il sistema integrato di istruzione e formazione degli adulti", Fiera Didacta Italia, Firenze. Organizzato da INDIRE – MIM. ["Verso il sistema integrato di istruzione e formazione degli adulti", i materiali e il video del convegno – Indire](#)
- Faella, F., Digennaro S. e Iannaccone A. (2025). *Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school*, pubblicato in *Frontiers in Education*, 10. DOI 10.3389/feduc.2025.1568744.
- Fachinelli, E., Muraro Vaiani, L., e Sartori, G. (A cura di). (1971). *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.

- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 4, pp. 23-48. DOI 10.1007/s11097-005-4737-z.
- Gallese, V. (2010) *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica* in Morelli U, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Umberto Allemandi Editore, pp. 245-62.
- Gallese, V. (2025). Embodied Simulation and the Aesthetics of Literary Experience: A Biocultural Approach in *Texas Studies in Literature and Language*, 67(3), pp. 261–283.
- Gallese, V., & Wojciehowski, H. (2011). How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology. *California Italian Studies*, 2 (1). pp. 1–35. DOI 10.5070/C321008974.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical inquiry in language studies*, 18(3), pp. 203-228.
- Healey, B. (2025). Teaching an embodied thinking process for narrative writing. *Literacy Research and Instruction*, 64(2), pp. 203–228. DOI 10.1080/19388071.2024.2345898.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), pp.3-10.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Margottini, M., & La Rocca, C. (2023). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: orientamento e valori nel progetto di vita di giovani con background migratorio. *Educational reflective practices*: 1, 2023, pp. 100-117. DOI: 10.3280/erp1-2023oa15881.
- Melchiori, P. (1973). Le 150 ore, un esperimento di vita e di cultura. 70 gli anni in cui il futuro è cominciato, 4-1973, *Quotidiano Liberazione*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonzi, C. (1974). Significato dell'autocoscienza nei gruppi femministi. In C. Lonzi, *Sputiamo su Hegel*, pp. 51–75. Milano: Scritti di Rivolta Femminile.
- Macrine, S. L., & Fugate, J. M. B. (2022). *Movement matters: How embodied cognition informs teaching and learning*. Cambridge: MIT Press.
- Melandri, L. (1996). *Migliaia di foglietti: mineralogia del mondo interno*. Faenza: Mobydick.
- Melandri, L. (2013). La memoria del corpo nella scrittura di esperienza. *Minima et Moralia* [testo dell'intervento del 2006, 468]. <https://archiviodileia.it/>. ultima consultazione: 29/06/2026.
- Melandri, L. (2017). *Alfabeto d'origine. Memoria del corpo e scrittura dell'esperienza*. Vicenza: Neri Pozza.

- Melandri, L., & Cattive Maestre (2024). *Dietro la cattedra, sotto il banco. Il corpo a scuola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- OECD (2025). “What’s missing in adult learning - and how do we fix it?”, *Adult Skills in Focus*, No. 14, Paris.
- Roncalli, E. (2023). *Il futuro è aperto: Storia e prospettive del femminismo italiano*. Lea Melandri, Luisa Muraro, Adriana Cavarero e Rossana Rossanda. Novate Milanese: Prospero Editore.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, pp. 271–313. Urbana, IL: University of Illinois Press.