

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI
FEDERICO II**



DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

**CORSO DI DOTTORATO IN MIND, GENDER AND LANGUAGE
XXXIII CICLO**

COORDINATORE Prof. Dario Bacchini

**LA CURA DELLA MEMORIA TRA MUSICA E NARRAZIONI:
UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA SUL MILD COGNITIVE
IMPAIRMENT DOVUTO AL MORBO DI ALZHEIMER**

CANDIDATA

Dott.ssa Maria Chiara Del Mastro

TUTOR

Prof.ssa Maria Rosaria Strollo

Anno Accademico 2019-2020

INDICE

Premessa	p. 2
----------	------

CORNICE TEORICA DI RIFERIMENTO

1. La pedagogia e la cura	p. 4
2. Il soggetto post-moderno	p. 13
3. Le narrazioni e la costruzione dell'identità	p. 19
4. Il soggetto tra corpo e linguaggio	p. 24
5. Tra epistemologia ed ermeneutica	p. 31
6. La prassi e la cura	p. 35
7. La medicina narrativa come strategia di cura	p. 39

IL MODELLO NEUROCOGNITIVO TRA MUSICA E MEMORIA NARRATIVA

8. L'autobiografia musicale e il MCI	p. 45
9. La musica e le emozioni	p. 48
10. Musica e <i>social bonding</i>	p. 59
11. Il sistema mnestico	p. 62
12. Il recupero dei ricordi	p. 86
13. La cooperazione tra DMN e sistema esecutivo	p. 93
14. Il ruolo della musica nella medicina narrativa	p. 95

LA RICERCA EMPIRICA

15. La questione della diagnosi	p.100
16. Obiettivi della ricerca	p.107
17. Metodologia e strumenti	p.109
18. Campione	p.114
19. Analisi quantitativa	p.122
20. Analisi qualitativa	p.145
21. L'analisi con NVivo	p.148
22. Conclusioni	p.164
23. Appendice I: le interviste	p.168
24. Appendice II: il giornale di bordo	p.215
25. Riferimenti	p.224

Premessa

È opportuno rendere evidente, fin dal principio, in che modo il campo entro il quale si muove questa ricerca possa caratterizzarsi come pedagogico. Questo essa pur utilizzando, in qualità di fonti, metodologie e saperi di altre scienze resta consapevole che un iter privo di forte identità disciplinare mancherebbe della chiarezza epistemologica necessaria a produrre conoscenza certa. In altre parole, non viene sottovalutato il fatto che proprio l'aprirsi ad altre discipline possa generare un campo teoretico-epistemologico confuso qualora manchino i necessari meccanismi riflessivi di servocontrollo.

Dunque, la presente ricerca si definisce pedagogica in virtù dell'intenzione del *prendersi cura*, per il tipo di domande che essa lascia emergere dall'osservazione diretta e situata e per la natura metacognitiva, riflessiva e formativa dei processi indotti. Infine, lo è per il desiderio di accogliere l'utopia pedagogica di una crescita trasformativa nonostante la degenerazione cognitiva dei protagonisti di questo studio.

Così, si è cominciato domandandosi: è possibile un'azione pedagogica con i soggetti *mild cognitive impairment* (MCI) del Centro AIMA che abbia la funzione di supporto mnestico? È possibile prendersi cura dei ricordi di queste persone attraverso un processo narrativo/autonoetico che coinvolga emozioni e musica?

Tale inchiesta passa attraverso il «nesso musica/educazione, foriero di una pluralità di riflessioni e pratiche pedagogiche» (Strollo, 2019, p.415) guardando alle cornici filosofiche, alla psicologia della musica ed alle neuroscienze. Essa si ispira «alle pratiche di ricerca empirica condotte nell'ambito della Pedagogia Medica all'interno del Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, volte al recupero della memoria implicita in soggetti anziani patologici e non patologici» (ib., 2019, p.415).

Strumento peculiare dell'intervento è l'autobiografia musicale, da molti anni al centro di una ricerca internazionale coordinata dalla professoressa Strollo proprio in vista di un'operazione riabilitativo/pedagogica con i pazienti Alzheimer.

Si tratta, in definitiva, di un lavoro che, in una prospettiva deweyana, più che tendere alla verifica sperimentale di una teoria precostruita o alla costruzione di conoscenza teoretica che finisca, poi, per divenire estranea all'azione di ricerca, cerca di rispondere alle domande che emergono dal contesto. Un lavoro che prova a dar forma ad una conoscenza sempre pronta a reimmergersi nel flusso della riflessione pedagogica; conoscenza del fare, situata, costantemente in cammino ed interessata solo in modo derivato alle strutturazioni teoretiche a posteriori. Questa ricerca, piuttosto, si indirizza alla trasformazione delle condizioni di vita delle persone provando ad ascoltarne le richieste e a definirne le domande. In definitiva siamo di fronte ad un «mutamento epistemologico, a partire dal quale, la pedagogia non è un luogo di trasmissione di un sapere dato, ma è un luogo in cui si apprende la capacità di gestire, in maniera autonoma, il processo di interpretazione e costruzione della conoscenza attorno al processo formativo in chiave educativa. Non si tratta di rinunciare ad un personale punto di vista attorno al processo educativo, ma di rendere la libertà di scelta critica il fine della formazione pedagogica» (Strollo, 2018, p.102).

CORNICE TEORICA DI RIFERIMENTO

1 *La pedagogia e la cura*

«*die Wirzeit statt der Ichzeit* (non è più il tempo dell'Io ma è il tempo del Noi)»
(Heidegger, 1935/1968).

Come si anticipava nella premessa, questa ricerca prova a disegnare un approccio pedagogico all'Alzheimer (in particolare allo stadio iniziale della patologia definito come *mild cognitive impairment*) che nasca dal *prendersi cura* e, in tale prospettiva, si adoperi ad interconnettere ambiti di sapere apparentemente distanti quali musica, narrazioni e neuroscienze. Si tratta del tentativo di integrare il pensiero scientifico e quello umanistico evitando, al contempo, eccessive semplificazioni gnoseologiche e metodologiche. Se un tale dualismo ha avuto, durante lo scorso secolo, fasi di radicalizzazione, nell'attuale congiuntura storico/culturale sembra auspicabile favorire gli accordi più che le dissonanze. Ma questo non sarà realizzabile occultando le differenze quanto piuttosto verificando «se esiste una modalità di pensiero o un metodo capace di raccogliere la sfida della complessità. [Quest'ultima] è un tessuto (*complexus*: ciò che è tessuto insieme) di costituenti eterogenei inseparabilmente associati [e può presentarsi] con i lineamenti inquietanti dell'accozzaglia, dell'inestricabile, del disordine, dell'ambiguità, dell'incertezza» (Morin, 1990/1993, pp. 2-10). È da tali premesse che nasce la necessità, per la conoscenza, di ridurre la confusione ordinando i fenomeni; di far fronte all'incertezza selezionando gli elementi idonei a discernere e chiarire.

Il termine cura fa pensare immediatamente alla medicina e ciò potrebbe trarre in inganno lasciando immaginare sconfinamenti dal proprium pedagogico. Ma è al tronco comune cui bisogna riferirsi, quello delle scienze umane, da cui si dipartono rami differenti. In medicina la cura ha accentuato il suo aspetto tecnico, chirurgico e farmacologico, in pedagogia, partendo dall'*ἐπιμέλεια* socratica, la cura

è divenuta tema centrale ed ineludibile: «che altro è educare (come educare o come edere) se non prendersi-cura e prendere-in-cura (che sono due cose diverse) un soggetto, un gruppo (una classe scolastica, ad esempio), una istituzione-sociale fatta-di-individui (scuola, associazione, partito che sia o altro)? [...] Prendere-in-cura significa assumere in sé l'onere di una crescita, che si compie nell'autonomia del soggetto o dei soggetti posti in educazione [...] Potremmo dire che la cura in medicina è più tecnica e si salda più strettamente alla scienza, o almeno tende a questo traguardo. In pedagogia è più vicina all'arte e si modella su un sapere poietico, ermeneutico-prassico, ma che è pur sempre sapere. E costruito secondo-rigore» (Cambi, 2010 p. 14).

La scelta della categoria di cura in chiave pedagogica, quale prospettiva attraverso cui indagare il fenomeno oggetto della presente ricerca, deriva da una molteplicità di fattori. Innanzitutto essa ha un carattere costituzionale, filosofico e riguarda la natura ontologico-esistenziale della cura per come viene descritta da Heidegger in *Essere e Tempo* (1927/1996) ove egli sviluppa in chiave esistenzialistica le dinamiche relazionali husserliane mostrando la necessità costituente dell'altro. L'essere dell'uomo è *Dasein*, esser-ci, essere-presso-l'altro e la cura è funzione di questa incompletezza originaria che pone l'uno in relazione con l'altro sotto il segno della "mancanza", entro l'urgenza di un sostegno reciproco. Tuttavia, sapremo prenderci cura dell'altro solo a patto di riconoscergli integralmente la libertà di prendersi cura di sé e, in virtù di tale alleanza, sarà possibile che ci si prenda cura del mondo. «Una buona teoria della cura non può non affermare che l'occuparsi del ben-essere di altri si configura come un'attività generativa di senso, che produce effetti positivi sull'altro, solo se è bilanciata dall'occuparsi di sé» (Mortari, 2006b, p.93).

L'ontologia della relazionalità perviene ad Heidegger dal pensiero fenomenologico di Husserl e dalla sua concezione di coscienza intenzionale: una coscienza, cioè, costantemente immersa nella dialettica interno/esterno, soggetto/oggetto, sé/altro da sé. Quello di Husserl è un tentativo di tornare alle "cose stesse", mettendo da parte i consueti sistemi di conoscenza, le impalcature teoriche, i pregiudizi. Attraverso l'*epoché*, che appunto del giudizio è sospensione, egli ritiene

si possa far ritorno all'essere del mondo, a quella conoscenza che, in tal modo, arriva a manifestarsi in modo originario e genuino.

L'enfasi sulla condizione relazionale costituisce un *leitmotiv* tra i più rilevanti nell'impianto del pensiero occidentale agli inizi del '900 laddove essa contrasta il mito positivistico di un sapere scientifico ed oggettivo incapace, tuttavia, di generare senso esistenziale. È lo stesso Husserl che scrive: «L'esclusività con cui, nella seconda metà del XIX secolo, la visione del mondo complessiva dell'uomo moderno accettò di venir determinata dalle scienze positive e con cui si lasciò abbagliare dalla prosperità che ne derivava, significò un allontanamento da quei problemi che sono decisivi per un'umanità autentica. [La scienza positiva] esclude di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo, il quale, nei nostri tempi tormentati, si sente in balia del destino: i problemi del senso o del non-senso dell'esistenza umana nel suo complesso. [...] Ovviamente, la mera scienza dei fatti non ha nulla da dirci a questo proposito: essa astrae, appunto, da qualsiasi soggetto» (Husserl, 1936/1983, p.33).

Nell'impostazione fenomenologica il soggetto è concepito come trascendentale (sta cioè prima dell'esperienza e la rende possibile) ma (a differenza dell'io cartesiano) è un soggetto costituzionalmente "accoppiato" la cui coscienza intenzionale è sempre coscienza di qualcosa e, in virtù di tale caratteristica, si costituisce come un'inesauribile produttrice di senso. Tuttavia, nel pensiero di Husserl, la condizione di *epochè* finisce per essere non solo sospensione di giudizio ma anche sospensione di linguaggio. La conoscenza, in questo modo, si fa intuitiva, prelinguistica con l'io che, lasciandosi alle spalle le proprie pseudo-conoscenze, può raggiungere se stesso come io puro e, da quel punto in poi, disporre del mondo come esperienza evidente. Si può dubitare della realtà della cosa ma non della realtà della percezione. Anche se l'io si dà a se stesso in un'esperienza evidente non si tratta, come per Cartesio, di sostanza pensante ma di un ego trascendentale che resta inseparabile dalle esperienze vissute: le cose trovano significato attraverso l'io rendendo possibile sostenere che la soggettività trascendentale è «l'universo della possibilità di senso» (Husserl, 1931/1960, p. 93).

Quella husserliana è fondamentalmente una filosofia dell'esperienza che considera il linguaggio come fattore derivato: capace, cioè, di assecondare l'aspetto descrittivo di questa esperienza ma non di costituirsi come elemento fondante della stessa. È una visione filosofica che propone una "terza via" alternativa all'oggettività positivista (che di fatto elimina il dato di coscienza dal processo di conoscenza) e a i vari soggettivismi che finiscono per ridurre la realtà cosale a mero dato di coscienza. Cosa e coscienza nel pensiero di Husserl si incontrano producendo senso e significato attraverso l'associazione accoppiante e generando il fenomeno quale oggetto d'indagine. Ciò che per secoli era stato considerato "materiale di scarto" dal punto di vista epistemologico diviene improvvisamente il principale oggetto della conoscenza. Si tratta di un ribaltamento che è rilevante sottolineare in quanto principio che ha reso possibile lo sviluppo di qualsivoglia indagine qualitativa. La principale matrice da cui sarà possibile far evolvere la ricerca narratologica nasce qui, nella trasformazione dell'apparenza in sostanza esperienziale.

Un ulteriore tassello nella cornice della "relazionalità" è costituito, come già accennato, dal pensiero di Martin Heidegger. Il filosofo dedicò proprio ad Husserl, di cui era assistente, la sua opera più famosa (*Essere e Tempo*) consegnandogliene una copia come dono di compleanno. Pare, tuttavia, che Husserl non abbia letto il libro se non quando la fama dell'allievo s'era fatta ormai cospicua e solo per trarne il commento che si trattava di una derivazione dal suo proprio pensiero ma manchevole di fondamento. Che si possa parlare di derivazione è legittimo ma altrettanto importante è evidenziare le novità che rendono indispensabile inserire nel *framework* teoretico di questa ricerca il pensiero heideggeriano: esse sono l'irrompere del linguaggio e dell'affettività entro il dominio della fenomenologia. La notevole diversità tra i due filosofi si comprende a partire dai rispettivi itinerari culturali: «Heidegger proveniva da studi classici, mentre Husserl era un frutto delle scienze matematiche. I suoi riferimenti erano l'illuminismo e Cartesio: era un ebreo votato al culto della ragione. Heidegger invece prendeva le mosse da Aristotele, che arrivava a considerare un fenomenologo più profondo del suo maestro» (Sini, 2013).

Il tentativo di Heidegger fu di cercare la verità in qualcosa che aveva preceduto la filosofia, in ciò che egli stesso definiva “pensiero poetante”: da qui la sua attenzione all’opera di Hölderlin e di Rilke. Con tali premesse egli finì per leggere la filosofia platonica come un’operazione trasformativa della verità: da manifestazione dell’essere ad entificazione tesa a ridurre l’essere stesso a cosa da misurare o manovrare. Nel Platone della *Repubblica*, infatti, la verità non è più ἀ-λήθεια, disvelamento, non-nascondimento dell’essere ma diviene ὀρθότης, giustezza, correttezza. Tale mutazione radicale dell’essenza della verità sposta l’uomo, in quanto giudice di questa correttezza, fuori dall’essere e rende quest’ultimo oggetto del suo dominio.

Ma la modernità assiste ad un ulteriore, radicale cambiamento: la supremazia della tecnica. Essa diviene una sorta di magia perversa che provoca il disvelamento della φύσις ma solo a fini predatori. Heidegger aveva dunque colto un ribaltamento, sfuggito ad Husserl: non è più la tecnica ad essere un’applicazione della scienza, ma la scienza stessa che diviene conseguenza della tecnica. Questo ribaltamento ha l’effetto di collocare l’uomo al di sopra della natura in quanto valutatore e legislatore e di segnare tragicamente le sorti della nostra civiltà. È solo la poesia, per Heidegger, che consente il ritorno all’essere, la fuga dalla modernità in cerca di un’ermeneutica che consenta all’uomo di abitare il mondo. È così che nasce l’idea di cura, dalla scoperta che proprio entro il linguaggio ed attraverso la percezione di finitezza l’uomo possa superare la disperazione e raggiungere la dimensione costitutiva dell’amicizia. Rendersi presenti all’altro dà inizio ad un processo ermeneutico, ad una ricerca di significazione esistenziale che si articola attraverso un rapporto non invasivo e caratterizzato da scambi e attese lontani dalle “urgenze” contemporanee (educative, economiche, culturali, politiche, assistenziali). Prendersi cura è concedersi la possibilità di riconoscere l’estraneo e di porsi in una relazione etica con esso che abbia come presupposto l’eudaimonia, il voler bene, il benessere. Mortari, riprendendo il pensiero di Heidegger afferma che «oltre al prendersi cura di sé il compito di sopravvivere ce lo impone c’è l’aver cura come premura di dare compimento al proprio e altrui divenire possibile; è quell’aver cura che scaturisce dallo stare in ascolto del proprio e altrui desiderio di divenire pienamente quello che si può essere,

dando forma alla propria originale presenza nel mondo» (Mortari, 2006a, p.8).

Heidegger sostiene che «prendersi a cuore una cosa o una persona nella sua essenza vuol dire amarla, voler bene» (Heidegger, 1947/1995, p. 270). E il voler bene, dischiudendosi, porta con sé il dono che è elemento essenziale alla cura, ne costituisce il fondamento prassico. Agire in modo donativo implica una gratuità che si manifesta nell'offrire sé stessi all'altro senza la pretesa di ottenere qualcosa in cambio, sostando in modo contenitivo nella relazione di ascolto ed offrendo il proprio tempo. Ecco la questione, gratuità, grazia: ciò che fornisce liberazione da un aggravio, da una pena. Agire prendendosi cura significa alleviare la pena di un altro, aiutarsi l'un l'altro attraverso il campo del linguaggio.

Adorno ci aiuta a comprendere il senso originario del dono descrivendone la decadenza quale specchio del deteriorarsi dei rapporti umani nella contemporaneità. Quest'ultima si è a tal punto assuefatta alle logiche dello scambio da rendere particolarmente difficile immaginare quale fosse il senso del dono nelle società pre-capitalistiche. «C'è qualcosa di assurdo e di incredibile nella violazione del principio di scambio» scrive il filosofo tedesco, constatando che è proprio la trasgressione del principio di *utilitas* a conferire umanità all'uomo. «La vera felicità del dono» prosegue «è tutta nell'immaginazione della felicità del destinatario: e ciò significa scegliere, impiegare tempo, uscire dai propri binari, pensare l'altro come un soggetto» (Adorno, 1951/1954, p. 48).

L'assenza del dono, per Adorno, nuoce soprattutto a coloro che non sanno più donare: «un gelo afferra tutto ciò che essi fannola parola gentile che resta non detta, l'attenzione che non viene praticata. Questo gelo si ripercuote, da ultimo, su coloro da cui emana. Ogni rapporto non deformato, e forse l'elemento conciliante nella stessa vita organica, è un dono. Colui in cui la logica della coerenza paralizza queste facoltà, si trasforma in cosa e congela» (ib., p.48).

La patologia (*mild cognitive impairment*) che caratterizza i protagonisti di questa ricerca produce, come ogni malattia, un profondo turbamento esistenziale che non trova sufficiente attenzione nella cura medicalizzata. Quest'ultima, considerando il disturbo come un nemico

esterno da distruggere, impedisce al paziente di costruire un dialogo trasformativo con la propria malattia e con la propria mortalità privandolo di una modalità fondamentale del proprio essere-nel-mondo. Viceversa, attraverso l'intreccio di dono, cura e linguaggio diviene possibile un'azione formativa che consenta di dare un senso a ciò che accade anche quando questo accadere non ci piace o, addirittura, ci appare come una lacerazione incomprensibile. Freud sosteneva che la coscienza va definendosi a partire da un originario sentimento inclusivo «anzi da un sentimento onnicomprensivo che corrisponde a una comunione quanto mai intima dell'io con l'ambiente» (Freud, 1929/1971, p.561). Ma è dalla lacerazione di questo sentimento che si produce la coscienza, da questa ferita primaria che si originano io e non-io. Ed è da questa prima distinzione che diramano tutte le infinite altre disegnando, insieme con lo spazio, il tempo e la morte lo scenario del mondo. Esistere come soggetti separati significa, in definitiva, essere gettati nella consapevolezza di tutto ciò che è andato perduto e nella nostalgia per una originaria totalità cui far ritorno. Archetipo del prendersi cura è, dunque, l'elaborazione di una perdita, di un lutto, di una mancanza che fonda uno spazio simbolico dove l'oggetto assente viene surrogato dal linguaggio e dove la narrazione può divenire l'avvio di un'azione formativa. Cambi scrive che «la cura è fatta di *Holzwege*, che reclamano la ripresa, sempre da capo, del viaggio» (Cambi, 2010, p.37) ma il sentimento che accompagna l'immagine heideggeriana dei "sentieri interrotti" è anche quello dello spaesamento, del sentirsi perduti, dell'aver fallito la meta. Lo svanire del tracciato mentre ancora lo si sta percorrendo è il cruccio di ogni percorso narrativo di fronte a un punto vuoto in cui tutte le direzioni sono possibili ma in cui il senso di perdita si fa altissimo. Eppure è proprio in questa assenza, in questi momenti in cui si azzerà la capacità di orientamento che deve incunarsi la cura pedagogica innescando un'oscillazione costruttiva tra sconfitta e speranza. Ed è questo che la presente ricerca si propone di fare: attivare attraverso le narrazioni un principio-speranza che «si espande, allarga gli uomini invece di restringerli, non si sazia mai di sapere che cosa internamente li fa tendere a uno scopo e che cosa all'esterno può essere loro alleato. Il lavoro di questo affetto vuole uomini che si gettino

attivamente nel nuovo che si va formando e cui essi stessi appartengono» (Bloch, 1954/1994, p.9).

Nella contemporaneità, il disgregarsi delle condizioni sociali che consentono e supportano quel processo di lutto atto a suturare le ferite del vivere ci consegna un soggetto gracile e confuso richiamando la pedagogia, con urgenza, alla sua costitutiva funzione di rendere possibile l'elaborazione emozionale. Anche in una condizione estrema, come quella che riguarda i soggetti *mild cognitive impairment* dovuto ad Alzheimer, la pedagogia, pur non avanzando pretesa di curare, può assumersi il compito del *prendersi cura*. Una tale differenza, lungi dall'essere un mero gioco di parole, chiarisce l'approccio filosofico e pratico che distingue il mondo medico/psicologico da quello pedagogico.

«La cura c'è in medicina, in psicoterapia, in psicoanalisi, c'è in psichiatria, nella sociologia dei gruppi, nella “consulenza filosofica”, etc.: ma lì si declina in modi solo in parte pedagogici. Infatti la cura in pedagogia è più dialettica e più polimorfa rispetto a questi modelli. Ha una sua fisionomia articolata, il cui focus è però creare auto-cura (cura sui) – da un lato – e dipanare le potenzialità (tutte) del soggetto. È insieme direttiva e non direttiva. È rivolta alla “salute”, ma anche alla “crisi” (che fa, sempre, formazione). È un processo “terminabile e interminabile” (e qui sta con la psicoanalisi). [...] La cura si esercita sempre “in situazione”, secondo la logica connessa al “caso” e all’“evento”» (Cambi, 2010, p.37).

L'ultimo tassello del *framework* teoretico di questa ricerca è costituito dal pensiero di Dewey che aggiunge alla fenomenologia husserliana e all'esistenzialismo heideggeriano la lezione del pragmatismo americano. Il pedagogista del Vermont distingue tre livelli di organizzazione e configurazione della conoscenza: il primo è quello di auto-azione, modello pre-scientifico secondo il quale le cose agirebbero in forza di propri poteri interni. Il secondo è quello di interazione dove le cose vengono ritenute agenti in virtù di una loro costante interazione causale. Infine, vi è l'approccio transazionale dove Dewey concepisce l'esperienza come qualcosa «che collega gli organismi viventi in un flusso relazionale continuo con la realtà [rendendo l'esperienza stessa] lo strumento per penetrare sempre più nel cuore della

natura [...]. Non v'è un soggetto separato dal mondo, né vi sono oggetti puramente osservabili senza avere con essi altre interazioni. Vi sono piuttosto delle transazioni [e] come risultato di questa manovra, alcuni dei problemi della tradizione moderna semplicemente scompaiono» (Ria, 2014, pp. 47-48).

Il pensiero di Dewey ha reso evidente che non è possibile risolvere i consueti dualismi filosofici se non attraverso la prassi: qui l'atto di conoscenza non è più il frutto di operazionalizzazioni o di fantasie della mente ma è direttamente connesso all'agire. Nel realismo transazionale deweyano gli oggetti stessi emergono quale prodotto della continua azione del transare: come l'idea di individuo non può prescindere dalla sua relazione con l'ambiente così l'oggetto della conoscenza non precede né è indipendente dal processo di conoscenza stesso. Esso è il frutto di una costruzione transazionale che supera l'idea di una separazione costitutiva tra soggetto e oggetto ed avvicina le teorie di Dewey alle intuizioni fenomenologiche di Husserl. L'azione resta per il filosofo americano il mezzo per produrre significato e conoscenza in un mondo che, in definitiva, è il prodotto stesso del nostro operare.

Lo scienziato e il ricercatore in questa prospettiva, non hanno più l'aspetto di un uomo barbuto (rappresentato nella xilografia della *Dioptrique* di Cartesio del 1637) che dall'interno dell'orbita oculare studia l'oggetto per esprimere un giudizio intellettuale su di esso. Essi sono consapevoli, ormai, che la loro osservazione è già un'azione che li rende parte della trasformazione del reale. Da queste premesse procede che la teoria non è concepibile come un apriori che guidi e sostenga il processo d'indagine quanto piuttosto una modalità d'organizzazione e ricostruzione dell'esperienza.

Così Dewey espone nel suo ultimo libro, *Conoscenza e transazione* (1949) scritto insieme con Bentley, il punto di vista transazionale: «nel nostro procedimento di indagine, osservato e osservatore non vengono affatto separati radicalmente così come invece si fa di solito tanto in epistemologia quanto nelle varie psicologie e teorie psicologiche; al contrario, osservatore e osservato vengono considerati tali da formare un unico organismo. [...] Il nostro punto di vista consiste semplicemente in questo: dal momento che l'uomo, in quanto organismo, si è evoluto fra altri organismi in una evoluzione cosiddetta "naturale", ci proponiamo

di considerare per ipotesi tutti i suoi comportamenti, comprese le sue conoscenze più avanzate, non come attività esclusivamente sue, o anche solo principalmente sue, ma come processi della situazione organismo-ambiente nel suo complesso; situazione che consideriamo sia come inclusa nel campo delle nostre conoscenze, sia come quella da cui le conoscenze stesse hanno origine» (Dewey & Bentley, 1949/1999, p. 124).

Si è giunti qui, probabilmente, ad una delle posizioni più radicali per quanto attiene alla concezione del soggetto il quale, come si è letto, addirittura formerebbe «un unico organismo» con l'oggetto dell'azione. La conseguenza è che l'attività conoscitiva stessa non può più essere considerata come peculiare del soggetto ma va intesa come frutto del processo dell'intero sistema organismo-ambiente e che, ancor meno, si può considerare «adeguata alcuna pre-conoscenza né del solo organismo né del solo ambiente» (ib., p. 146).

La transazionalità, scrive Corbi, «identifica la formazione umana con un più ampio processo negoziale che connota l'esperienza educativa come esperienza relazionale. La transazione non presuppone i termini relativi come entità a sé stanti e precostituite, richiama l'intreccio di operazioni con le quali si realizza l'incontro di esigenze ed interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante, esige che organismo e ambiente si accettino in un 'sistema comune', per cui tra soggetto e oggetto non può esservi opposizione ma non può esservi neanche un rapporto di sola interazione, è la relazione che consente, tanto al soggetto quanto all'oggetto, di costituirsi come tali nel corso del processo formativo. Per questa via, l'adozione di un approccio educativo di tipo transazionale sembra porsi come una delle possibili operazioni epistemologiche e metodologiche atte a rispettare e rispecchiare l'istanza di una teorizzazione pedagogica che, per sua stessa natura, è tenuta a stare sempre in mezzo al guado e ad affrontare i problemi della formazione riconoscendo l'esistenza del limite come 'spazio' reale col quale necessariamente confrontarsi» (Corbi et al., 2020, p.81).

2 *Il soggetto post-moderno*

Le ragioni che hanno portato in questa ricerca all'adozione della cura come punto di vista riguardano non soltanto la centralità filosofica che, come abbiamo mostrato, essa ha assunto per la pedagogia ma anche una tale prospettiva consente di accogliere meglio i mutamenti occorsi nell'ambito della formazione degli ultimi cinquant'anni. C'è una frase di Cambi in un suo scritto che allude alla funzione di sostegno nel processo di «formazione dell'io che si fa sé» (Cambi, 2008, p.5). Sono poche parole che, tuttavia, sintetizzano efficacemente uno dei compiti più rilevanti della pedagogia contemporanea che sta lavorando con strumenti nuovi ad un'originaria intuizione socratico/platonica: quella di un uomo che in libertà attende allo sviluppo della propria autocoscienza e delle proprie potenzialità creative. Si tratta un'intuizione che rivelò, nell'antichità, un mutamento antropologico profondo, un salto evolutivo che ancora oggi produce conflitto tra una educazione conformatrice che veicola contenuti irriflessi ed un *prendersi cura* che si fa formazione e trasformazione. La modalità dell'*educere*, del trarre fuori, del condurre è la forma di educazione originaria. Si lega all'idea di trasmissione asimmetrica, propria delle società e della famiglia tradizionali, di valori etici, di comportamenti, di saperi e pratiche in funzione dell'adeguamento sociale. Ad essa è demandato il compito di conformare l'individuo alle necessità economiche e all'etica della comunità limitandone, tuttavia, la facoltà di autodeterminazione, di libertà e di dissenso.

La modalità di cura-come-formazione, viceversa, si manifesta con il risveglio del soggetto già a partire dagli insegnamenti socratici: «Platone nei suoi dialoghi ci ha mostrato in presa diretta questo percorso di ascesa al conosci-te-stesso, alla libertà di pensiero, al risveglio “erotico” dell'io» (Cambi, 2017, p.9). Tale traccia ha attraversato la storia del pensiero con destini alterni ma ha subito un incremento vertiginoso proprio ai nostri giorni quando, a partire dal secondo dopoguerra, il soggetto ha cominciato a porre con un'intensità via via crescente la sua richiesta ad esserci, ad affermare la sua singolarità esistenziale. Nel corso degli anni '60 del secolo scorso, si è infatti prodotta una divaricazione tra le correnti educative conservatrici con intenti

conformativi e quelle progressiste più aperte a modalità formative e di cura. Tuttavia in questo modo si è configurata una situazione paradossale: il soggetto post-moderno ha preso a rivendicare con forza la propria centralità politica e sociale, il proprio diritto all'autodeterminazione proprio nel momento in cui la sua inconsistenza ontologica e la sua fragilità costituzionale lo rendevano filosoficamente malfermo. Un siffatto rivolgimento ha finito per mostrare l'indispensabilità di un intervento formativo che raccordasse un tale sistema di spinte eterogenee sostenendo il rispetto della soggettività, delle sue aspirazioni ed affermando la cura «come nuovo principio educativo di base, se pure poi aperto a molte frontiere problematiche» (Cambi, 2017, p.10).

Il fine della cura-come-formazione è quello di supportare il soggetto fino a quando non sia in grado di prendersi cura-di-sé attraverso l'autoformazione interiore in vista di una vita più feconda di senso e consapevolezza. Per dirla con Mortari, il prendersi cura è «una pratica che mira a procurare il benessere dell'altro e a metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio ben-essere» (Mortari, 2006a, p.31).

Questa ricerca ha esaminato da vicino le embricazioni di memoria, soggetto e consapevolezza provando a chiarire talune idee comunemente accettate riguardo a questi costrutti. Michel Foucault è stato uno dei maestri il cui pensiero ha accompagnato quest'itinerario sollecitando una rilettura del costituirsi «di quelle nozioni da cui il pensiero occidentale dipende (da quella di soggetto a quella di verità, da quella di scienza a quella di ragione) [riproponendone] ri-organizzazioni assai eterogenee rispetto alle “immagini” tradizionali» (Mariani, 2008, p.22).

È proprio da questa attività di de-costruzione e reinterpretazione che il soggetto riemerge, completamente cambiato, dopo la “morte dell'uomo” e la fine di ogni antropologia umanistica, coscienzialistica, essenzialistica. Esso si è definitivamente trasformato da entità sostanziale in processo di costruzione interminabile e privo di ammortizzatori teleologici. Lo strutturalismo, in ragione delle funzioni attribuite al linguaggio, ha reso evidente ciò che tempo covava sotto la cenere, e cioè la non-originarietà dell'io laddove fino all'esperienza conoscitiva husserliana (che era intuitiva e pre-linguistica) si lasciava al

soggetto, con la sua trascendentalità, un residuo sostanzialistico di stampo cartesiano. Foucault sostiene che da Descartes fino a Sartre il soggetto era considerato come qualcosa di fondamentale «che non si poteva affrontare in modo critico: qualcosa, insomma, che non si poteva mettere in questione. Da ciò, verosimilmente, deriva il fatto che – come in ogni caso ha fatto osservare Lacan – Sartre non abbia mai ammesso l'inconscio nel senso di Freud. Non poteva infatti affiorare l'idea che il soggetto non costituisca la forma fondamentale ed originaria, ma si formi, piuttosto, a partire da un certo numero di processi che, a loro volta, non appartengono all'ordine della soggettività, bensì ad un altro ordine, evidentemente assai difficile da nominare e da far apparire, ma ben più fondamentale ed originario che non il soggetto stesso. Il soggetto ha una genesi, il soggetto ha una formazione, il soggetto ha una storia. Il soggetto non è dunque originario. E chi l'aveva detto per primo? Freud, naturalmente» (Foucault, 1984/2001, p. 234).

Il soggetto, dopo lo strutturalismo, non è più pensabile come qualcosa che fonda la possibilità di conoscere così come è stato concepito da Cartesio alla fenomenologia. Per Foucault esso diviene una sorta di vuoto entro il quale s'intrecciano conoscenze, divieti, normative, che divengono, in realtà, pratiche di assoggettamento. Anche il soggetto lacaniano si costituisce come effetto del significante e della struttura: come ci rammenterebbe Heidegger «è il linguaggio che fa uomo l'uomo» (Heidegger, 1959, 1973, p. 200).

Ma, a questo punto, cosa resta del soggetto?

Certo è che si rendono necessari dei correttivi per evitarne la totale, nichilistica, dissoluzione. Lacan, ad esempio, sostiene che «non tutto è riducibile al linguaggio» (Lacan, 1958/2004, p. 394) e che, dunque, nel processo di produzione dell'individualità vi sia un resto, un'eccedenza: una porzione irriducibile di reale. Il soggetto è ritagliato e fabbricato dal significante ma «è anche il resto inassimilabile, dunque intrinsecamente eccedente, di questa stessa operazione. Il soggetto sarebbe allora quel resto-eccedente che l'azione della struttura implica nel suo stesso funzionamento, ma che risulta, come tale, inassimilabile alla struttura che lo genera» (Recalcati, 2013).

Foucault, nonostante il giogo genealogico del potere che conforma il soggetto, ipotizza la sua possibile ricostruzione attraverso la cura-di-

sé: «Io mi definisco come soggetto grazie a consolidate relazioni di potere e soggiogamento, ma una volta costituitomi con una determinata 'natura soggettiva' posso trasformarla, plasmarla, farla reagire in modi che la cambiano anche completamente e che producono una ri-soggettivazione radicale» (Fabbrichesi 2012, p. 176).

Se da un lato, dunque, si trova un soggetto debole, fragile, determinato dal proprio ecosistema, dall'altro, proprio grazie alla sua costitutiva mancanza, il soggetto ha la facoltà di un'auto-costruzione permanente, senza fine. Mariani sostiene che prima di questa pratica «il soggetto è soltanto un punto vuoto, una pura inerzialità» (Mariani, 2008, p.23). Proprio da quel punto la pedagogia, si costituisce al contempo come elemento catalizzatore per la formazione-del-sé ed argine indispensabile a proteggere la fragilità di tale processo. «Il suo esser-soggetto sta nel suo farsi» scrive Cambi «e il suo farsi si lega alla via drammatica della formazione-di-sé e all'esperienza di costruzione inquieta e aperta che la contrassegna. Il soggetto postmoderno è meglio interpretato dalla pedagogia che ne "custodisce", appunto, la condizione formativa» (Cambi, 2009, p.100).

Per Foucault, all'interno del vuoto prodottosi per la "scomparsa" dell'uomo, il soggetto può tornare solo come ermeneutica, come *cura sui*, attraverso «quelle tecnologie che permettono agli individui di eseguire [...] un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima [...] e di realizzare in tal modo una trasformazione di sé stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità» (Foucault, 1992, p.13). Dunque si tratta di un soggetto che non costituisce una forma originaria ma "si forma" da un certo numero di processi che appartengono ad un ordine più fondamentale. Esso ha dunque una genesi, una formazione e una storia come avevano già raccontato Freud e Marx che avevano spostato il trascendentale rispettivamente nelle dinamiche dell'inconscio e nei meccanismi socio-economici. Cambi sostiene che «la frontiera del pensiero ermeneutico [...] ci viene a consegnare un'idea nuova di soggetto, in cui al centro dell'io/sé non c'è alcuna sostanza, bensì una "ferita", un problema aperto e aperto sul dolore, sulla sconfitta, sulla perdizione e, al tempo stesso, sulla scommessa-non-garantita» (Cambi, 2008, p.103).

Il pensiero post-moderno ha provato a rimettere in piedi il soggetto partendo proprio da questa ferita. Non riconoscerla, non porla definitivamente al centro del nucleo identitario, significa agire una guarigione magica, compiere un'operazione restaurativa e falsificatrice che può solo favorire logiche di potere e di controllo. Tutto quanto accade all'io nella cultura occidentale del XX secolo: «il congedo, la decostruzione, la re-interpretazione [...] fanno del soggetto un costrutto problematico, per alcuni evanescente – o “morto” –, sempre sub judice e dalla struttura aperta» (ib., p.101).

Così, all'interno della pedagogia, si produce una svolta critica che prende corpo attraverso tecnologie di smascheramento, demistificazione, demitizzazione, de-dogmatizzazione. Il decostruzionismo, scrive Mariani, «mette in primo piano i “soggetti”, intrappolati nel linguaggio e nei significati culturali» (Mariani, 2008, p. 28). Soggetti che non potendo essere presenti a se stessi «non si possono capire fuori delle storie o dei racconti da cui vengono costruiti. [...] Il decostruzionismo propone una soggettività che non è una de-scrizione di un sé unificato essenziale. Se è un testo, una struttura di segni e significati, allora non c'è alcun centro, alcun inizio o fine che lo tiene insieme [...] Questo io relativamente decentrato è comunque riflessivo, sa che non è un io presente a se stesso ma semplicemente un'altra descrizione di sé» (ib., p. 28).

Siamo ormai lontanissimi da un ego cartesianamente inteso, un io che pensando fonda se stesso. Qui si tratta ormai di un io immaginario, fragile cosa perennemente sotto minaccia che chiama la pedagogia ad un ruolo di contenimento, di formazione e di cura ineludibili. L'io del decostruzionismo, corrente tanto spesso accusata di “assassinio” del soggetto, è un io «perduto negli imperativi strutturali del testo dove il mezzo di scrittura [ne] determina la ri-costruzione e la ri-presentazione» (ib., p. 29).

Ci si è più volte trovati, nel corso delle interviste che costituiranno il nucleo della ricerca empirica, a sperimentare una sensazione di vertigine acuita dalla patologia *mild cognitive impairment* dei soggetti. È la vertigine di chi si trova all'estremo limite di territori noti e sa che un altro passo lo porterà in luoghi completamente privi di contorno. La costatazione delle identità personali che vanno facendosi più fragili

giorno dopo giorno con le narrazioni di sé e le storie di vita che accumulano danni irreversibili... è su questa zona di confine che è nata, per questa ricerca, l'idea della cura. Un'idea che sostiene che senza un corredo affettivo, senza “prendersi a cuore una persona” non si dà la possibilità di un contenimento dei frammenti cui può ridursi un essere umano. Come scrive Mortari: «nel momento in cui si concepisce il sé in termini auto-eco-logici [...] si prende consapevolezza del fatto che il processo di autenticazione della propria esperienza è strettamente legato alle vicissitudini esperienziali degli altri» (Mortari, 2006a, p. 93). Così, non si tratta qui di abbandonarsi alla commiserazione o ad altre forme di affettività degenerative ma di «mantenere viva la motivazione etica che dovrebbe essere all'origine dell'opzione per il lavoro di cura, intendendo l'etica in senso aristotelico come ricerca di ciò che è bene, e dunque di uno stato di benessere dell'altro» (ib., 2006a p.101).

3 *Le narrazioni e la costruzione dell'identità*

La centralità del linguaggio postulata dallo strutturalismo conduce in breve tempo ad una visione prevalentemente narrativa della realtà. Scrive Bruner che «noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconti - storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e per non fare, e così via» (Bruner, 1991, p. 19).

Va da sé che una simile “organizzazione” della realtà conduca alla sospensione dei nessi causali e finisca per essere governata più dalla necessità narrativa che dalla coerenza logica. La “comprensione” narrativa, come la definisce Bruner (1997), si pone in antitesi rispetto alla “spiegazione” del mondo ((Dilthey, 1900/2013) facendo ricorso a criteri di verosimiglianza piuttosto che di verità. Assumere questa prospettiva come modalità di conoscenza significa ripensare anche i processi di formazione come processi narrativi e, ancor più, sostenerli con l'utilizzo del pensiero autobiografico.

Come chiarisce Striano «le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, accadimenti

ed eventi opachi, assolutamente non comprensibili all'interno di un universo di discorso e di senso in quanto, non sono interpretabili in riferimento agli stati intenzionali dei loro protagonisti, né tanto meno sono collocabili all'interno di un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia); restano quindi accadimenti ed eventi senza relazioni, privi di senso e di qualsivoglia significato sul piano culturale, personale, sociale e, di conseguenza, sono ineluttabilmente destinate all'oblio» (Striano, 2005, p.1).

Secondo Bruner la “svolta interpretativa” si produce nel primo ventennio del XX secolo quando per numerosi pensatori l'obiettivo della comprensione si sostituisce alla spiegazione; il suo congegno basilare «è l'analisi del testo [e] uno dei nostri principali strumenti per farlo è la narrazione. [...] Come Kierkegaard aveva spiegato molti anni prima, narrare delle storie per capire qualcosa non è un mero arricchimento della mente: senza di esse siamo, per usare la sua frase, ridotti a timore e tremore» (Bruner, 1997, p. 103).

Per lo psicologo newyorkese ebbe una grande importanza il superamento delle concezioni ontologiche del sé che consentì la definizione del sé dialogico. Hermans (1992), tra i primi ad elaborarne il costrutto, considerava un tale sé multicentrico e distribuito in più nodi aventi ognuno un punto di vista particolare. Si trattava, ad ogni modo, di un sé incarnato, storicamente e culturalmente determinato e non completamente “interno” all'individuo. Bruner, proprio facendo riferimento al sé dialogico, trovò nel pensiero narrativo la funzione mentale in grado di raccordare gli aspetti contraddittori della personalità e generare la coerenza necessaria per organizzarne la multicentricità. Il processo autobiografico consente infatti di ordinare, significare e fornire al sé un indispensabile senso di continuità; viceversa, l'incapacità di raccontare storie impedisce il prodursi stesso dell'identità. Un esempio in ambito clinico è rappresentato dalla *dysnarrativia*, patologia associata alla sindrome di Korsakov o di Alzheimer, che comporta un grave deficit nel comprendere e/o produrre narrazioni tanto da condurre alla disgregazione completa del senso di identità.

Anche Demetrio sostiene che è il pensiero autobiografico a permettere «all'io di farsi tessitore di una storia» ed aggiunge che la cura di sé non consiste «nel volgere lo sguardo al passato per superare

problemi, quanto [nel] compiere un “viaggio formativo” in grado di restituire nuova luce al presente» (Demetrio, 1996, pp. 15-16).

Il prendersi cura in un tale processo di formazione attiene alla costruzione degli «strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare con autonomia il cammino dell'esistenza» (Mortari, 2006b, p.12). Strumenti che nel caso specifico di questa ricerca e della sua prospettiva narratologica sono, fondamentalmente, il lavoro sulle storie e sulle parole che le costruiscono.

Parole opache, ci avverte Demetrio, per un'aderenza al significato che poco a poco si sfilaccia e perde di trasparenza e precisione. «Tutto è concesso nel regime di opacità che circonda ogni scritto autobiografico; anche le menzogne sgorgano dalle segrete motivazioni degli autori e non resta che accettarle. [...] La scrittura – secondo l'antico detto – non riuscirà mai a raggiungere il fondo di una storia» (Demetrio, 2017, p. 35)

Allora si proverà, come in questa ricerca si è tentato, ad arginare l'insensatezza di quel che affiora mano a mano che la memoria si ritrae costruendo un *setting* che sia un luogo di relazione, di riparo ed autoriflessione trasformativa. Ma si proverà anche a definire una cornice epistemologica capace di “contenere” l'intera esperienza conferendole uno statuto di scientificità.

Demetrio, ribaltando il consueto significato attribuito al termine “opacità” descrive una «marea di parole inaffidabili [che] vanno amate, ammirate, accolte per quel che non riescono a spiegarci da sole; vanno accettate in ragione del fatto che evocano di per sé quanto sfugge ad ogni ambizione esplicativa. [...] Un'autobiografia si rivela autentica in base a ciò che nasconde, non ha saputo raccontare, né lo poteva» (Demetrio, 2017, p.17), sicché l'unica possibilità ermeneutica consiste nel rendere le parole «da opache un poco trasparenti» (ib., p.109).

Nella frase appena citata colpisce il lemma “poco”. Lo scopo, per Demetrio, non è rendere le parole completamente trasparenti, svelarne appieno il senso ma è renderle solo un po' più trasparenti accettando il limite del reale e la costituzionale insensatezza della vita. Torna in mente, qui, la storica *querelle* sull'ermeneutica tra Lacan e Ricœur. Secondo quest'ultimo (1965/2002) un uomo può lenire la propria sofferenza costruendo e ricostruendo il senso del proprio dolore e delle forze in esso presenti finché tale processo non divenga un potente

dispositivo terapeutico che neutralizza sofferenza e sintomo. In questa visione la sofferenza resta tale solo se l'io è incapace di riconoscerne il senso profondo e mette quindi in atto difese che lo proteggano da inaccettabili verità inconscie. La strategia ermeneutica attiva il processo di significazione, lo provoca e lo sostiene. Per Lacan (1976/2006), viceversa, l'ermeneutica è una sirena da cui non farsi incantare: solo evitando l'eccessiva produzione di significato si consente l'emersione di ciò che davvero ci inquieta e distrugge le configurazioni di senso. Da un lato, dunque, Ricœur auspica una dis-opacizzazione interminabile, una produzione di significato che non ammette ostacoli; dall'altra, invece, Lacan chiede una resa dinanzi al reale, dinanzi a certi grumi esistenziali inchiariificabili, che generano insensatezza. Demetrio, che sembra più vicino alle posizioni di Lacan, accetta l'inspiegabilità come matrice di verità esistenziale. Il senso blocca il reale che spesso è troppo feroce per essere accettato. È per questo che le parole opache sono il «sintomo della intrinseca indicibilità e inaccessibilità del senso ultimo dell'esistenza [...] Il loro compito è rammentarci i limiti della conoscenza, indicarci i segni affioranti di tutto ciò che non potrà mai essere svelato. Queste parole sono i totem delle inquiete coscienze umane [ed è] importante continuo ad inquietarci» (Demetrio, 2017, p.30).

Questo monito ha accompagnato l'intero itinerario di ricerca. Non accogliere l'inquietudine prodotta dai racconti dei pazienti *mild cognitive impairment*, permettere alla "chiarezza" ermeneutica di anestetizzare le loro parole avrebbe voluto dire non riconoscere un limite alla significazione; Recalcati è efficace nella sua sintetica espressione: «l'invasione del senso toglie senso alla vita» (Recalcati, 2012, p.153). Va amministrato questo paradosso: che la vita per avere senso debba includere una buona dose di mancanza di significato e che uno dei principali obiettivi del processo formativo ed autoformativo sia riuscire a tollerare l'insensatezza della vita. La facoltà di non significare potrebbe essere rivendicata come un diritto affinché le proprie zone più intime e nucleari non siano forzate ad assumere un senso; che possano restare così, nella loro indefinitezza, le parti che meglio definiscono un uomo come singolarità esistenziale. Se le parole vengono adoperate con eccessiva "chiarezza", si finisce per intenderle come dei mattoni belli squadriati e privi di capacità allusiva agli abissi emozionali; se sulla

pagina o nel racconto orale il crogiuolo magmatico dei ricordi autobiografici si riduce a nudi fatti questi ultimi finiscono per diventare eventi liofilizzati e scaricati delle forze profonde che li animano. È un fenomeno riconosciuto nelle scienze cognitive che produce effetti quali l'ipergenericità dei ricordi¹: un allontanamento del sé dalle componenti emozionali e percettive della memoria che finisce per assumere aspetti quasi completamente semantici.

Dove l'analisi di Demetrio sorprende è sulla scelta di queste parole opache; non si tratta solo di termini super-densi come *verità*, *coraggio*, *cura*, *biografia*, ma anche di lemmi apparentemente innocui, inerti: «tornando alle locuzioni dotate di enigmaticità, ecco che le forme avverbiali “dentro” (evocatrice di interiorità) e “fuori” (indicante la ovvia dimensione opposta) della nostra esperienza umana ci appaiono emblematiche» (Demetrio, 2017, p.38). Si tratta di termini che, probabilmente, un'analisi linguistico/qualitativa avrebbe scartato come poco interessanti, portatori di scarso significato. Ma ecco che in questa prospettiva essi finiscono per assumere le funzioni di portali, di punti d'ingresso per introspezioni. La parte di terreno più arido e sassoso che improvvisamente, inaspettatamente, fiorisce.

La doppia valenza del verbo errare - nel significato di sbagliare, macchiarsi di una colpa ma anche di andare qua e là vagando alla ricerca di una trama, di un senso, per ritrovarsi poi sugli *Holzwege* - congiunge più dimensioni come il sogno, la *rêverie* e ci conduce (come vedremo più avanti) fino alle neuroscienze del *mind-wandering* e della *default mode network* così strettamente connessi con la memoria e l'immaginazione. Dunque cura, colpa, errare, smarrirsi, ricordare, sognare, immaginare divengono figure di uno stesso sfondo; ribadiscono i limiti che ci sono assegnati e ci ammoniscono a prenderne coscienza: «Nessuno è mai guarito scrivendo; tutt'al più la scrittura può averci consentito di far affiorare le parole essenziali per narrare, accettandole, le proprie opacità esistenziali. Scrivere libera, questo senz'altro, almeno qualche sussulto di energia vitale, riaccende il desiderio di riaggrapparsi anche ancora per poco alla vita. Ma questo non è guarire, è farsi forza: vagheggiando di essere ritenuti ancora avvinghiati all'esistenza. La

¹ È uno dei sintomi indotti dall'Alzheimer

scrittura ti getta una fune, ti nobilita rispetto ai tanti cosiddetti sani che invece la rifuggono e la temono, timorosi di portare a galla quelle parole oscure dalle quali si sentono perseguitati» (Demetrio, 2017, p.18).

Il filosofo milanese illustra qui, senza reticenze, il fallimento dell'impresa: scrivere la propria autobiografia non guarisce dal male di vivere! Una tale sentenza si avventa con energia sulle fondamenta stesse di questa ricerca e non è certo l'aggiunta della sollecitazione musicale o la presenza dialogica del ricercatore a cambiare le carte in tavola. È bene si sappia che bisognerà accettare questo limite. Tuttavia, guarire non è curare: ci si può prendere cura dell'altro indipendentemente dalla possibilità di guarigione; anzi l'approccio pedagogico si libera e rafforza proprio nell'addestramento reciproco all'accettazione di questo limite che è elemento chiave in qualunque processo formativo e, anzi, ne costituisce la ragion d'essere. Come già scriveva Jaspers «la cura nasce da una libertà che decide di farsi responsabile, ma nel rispondere incontra la resistenza della realtà e conosce la propria finitudine [proprio] di fronte alle situazioni limite del dolore, della lotta, della colpa e della morte» (Jaspers, 1978, p.211).

Dal punto di vista dell'azione pedagogica, dunque, prendersi cura dell'altro significa lasciar emergere le zone opache (di formato e formatore) e resistere alla tentazione di spiegarle. Quell'opacità si trova a stretto contatto con il reale e con la forza vitale che essa possiede e che l'agire di cura deve provare a rigenerare e a riattivare. Magari ricorrendo a strumenti affini alle funzionalità implicite della mente come le produzioni artistiche e le loro potenzialità emozionali.

4 *Il soggetto tra corpo e linguaggio*

Husserl scrive nel secondo libro di *Idee per una fenomenologia*: «Il corpo vivo (*Leib*) è l'unico oggetto che la volontà del mio io puro possa muovere liberamente e spontaneamente e che sia mezzo per produrre un movimento spontaneo e mediato di altre cose; [...] solo i corpi vivi possono essere mossi spontaneamente e immediatamente (liberamente),

e ciò attraverso l'io libero e la sua volontà, che al corpo vivo ineriscono» (Husserl, 1929/1976, p. 154).

È dalla fenomenologia che il pensiero contemporaneo apprende il senso di una soggettività fisica, fatta di muscoli e sangue e, per conseguenza, che i modi della conoscenza prevedano contatti e relazioni corporee. Tuttavia, questo corpo concreto diviene corpo vivente non solo in virtù della sua organicità ma anche come luogo che accoglie e rinvia significati. Il soggetto del XX secolo, attraverso la fenomenologia, accede concretamente alla relazionalità e ad una corporeità storica e sociale.

E questo fu il primo passo. In seguito, con l'irruzione sulla scena dello strutturalismo che pose al centro del dibattito culturale il tema del linguaggio, il corpo fu sottoposto all'azione della struttura e del significante: il corpo pulsionale venne pensato (da Lacan) come entità che si costituisce esclusivamente attraverso l'azione del significante e solo entro il campo dell'Altro: «le pulsioni» scrive lo psicoanalista francese «sono l'eco nel corpo del fatto che vi è un dire» (Lacan, 1976/2006, p. 17).

Ormai, se è ancora possibile pensare ad un soggetto, diviene necessario farlo a partire da un corpo che non è più solo corpo biologico quanto piuttosto un dispositivo attraversato dai significanti del potere. La ricerca di nessi tra soggetto, corpo, linguaggio e cura sulle tracce di Foucault e del suo testo per una conferenza radiofonica del '66 esita in un proliferare di antinomie che manifestano, ormai, la difficoltà del pensiero aristotelico a descrivere quello che il filosofo francese chiama «il corpo incomprensibile». Incomprensibile è contemporaneamente «spietata topia», legame, peso, frammentarietà, dolore, e, nel contempo, utopia potente (come l'anima) «per essere utopia, basta essere un corpo. [...] Il mio corpo è la Città del Sole, non ha luogo, ma è da lui che nascono e si irradiano tutti i luoghi possibili, reali e utopici» (Foucault, 1966).

Aver posto al centro di questo studio la cura del soggetto ha significato esaminarne la costituzione, le parti di cui si compone e le «tecnologie» (in senso foucaultiano) che possano formarlo e custodirlo. Ciò che avvicina, in questo momento, il pensiero neurocognitivo, a quello filosofico e pedagogico è l'idea che il soggetto vada formato. Non

è già lì pronto per l'uso, né si sviluppa da solo, autonomamente. Probabilmente ciò che è presente, che pre-esiste, è una funzione a che qualcosa si formi. Ma poi va fatto tutto il resto. E va fatto entro la relazione con l'altro, entro la cura dell'altro: «è la costitutiva mancanza d'essere che obbliga gli esseri umani ad aver cura della vita, affinché da questo essere per metà compiuti si pervenga alla forma del proprio poter essere; [penso, in definitiva] che la cura costituisca una struttura originaria del mondo dell'educazione (epiméleia)» (Mortari, 2006b).

Se il corpo (dopo strutturalismo e post-strutturalismo) è divenuto carne e linguaggio l'assenza di narrazioni può ri-trasformarlo in cosa. È per questo che la medicalizzazione della malattia prodotta dal neopositivismo biomedico ha provato a rendere questo corpo muto: per ricondurlo entro i confini di un oggetto d'indagine che non pretende di scoprire il senso della propria patologia. Ma intanto, il malcontento dei pazienti è cresciuto fino a provocare, all'interno della stessa categoria medica, una reazione che si è concretata in iniziative come quella della *narrative medicine* di Rita Charon. La malattia intesa come *disease*, come malfunzionamento organico, priva il malato dell'orizzonte dei significati (e dei significanti); lo chiude al mondo e al proprio futuro laddove la malattia come *illness*, come stato di salute soggettivamente esperito, apre alla significazione del corpo parlante. Ma quale lingua parla questo corpo tatuato dalla pioggia dei significanti, questo parlessere, questo corpo-di-parole? Lacan (1971/1996), l'autore che, probabilmente, più di ogni altro ha approfondito il rapporto tra corpo e linguaggio, la chiama *lalangue*: si tratta di una lingua mescolata al corpo, che nasce insieme al corpo preesistendo a grammatiche ed alfabeti; è fatta di vagiti e lallazioni che esprimono sensazioni ed emozioni. La narrazione non è che un viaggio da queste matrici implicite e significanti fino alle più complesse espressioni del linguaggio e ritorno. Senza questo percorso circolare non si può formare né il soggetto né il senso esistenziale. Nel corso della storia del pensiero contemporaneo si determina un complesso intreccio tra linguaggio, soggetto, corpo e coscienza: un continuo scambio che vede ora l'uno ora l'altro assumere preminenza.

Nella fenomenologia di Husserl, come già si è scritto, il soggetto è inteso come corpo vivente in associazione accoppiante con l'oggetto;

tuttavia l'atto del conoscere in condizione di *epochè* ne accentua l'aspetto intuitivo e prelinguistico ponendo il linguaggio stesso in una posizione, per così dire, "derivata". Con lo strutturalismo, viceversa, il corpo s'immerge completamente nel linguaggio. Peirce, considerato con De Saussure uno dei padri della semiotica contemporanea, scriveva: «Non vi è elemento della coscienza dell'uomo che non abbia qualcosa di corrispondente ad esso nella parola; e la ragione è evidente: consiste nel fatto che la parola o segno che l'uomo usa è l'uomo stesso» (Peirce, 1868/1980, p.140).

La residualità trascendentale dell'Io husserliano è posta sotto pressione dalla filosofia strutturalista che colloca il soggetto (e il corpo) all'interno di una rete, di un sistema che diviene struttura e costruzione di significato. Così è questa rete (che è linguaggio) che si fa apriori rispetto all'esperienza ed alla conoscenza ed il corpo attenuando la propria immediata carnalità diviene "dispositivo": «Dietro a queste posizioni c'è Foucault, che già aveva teorizzato il corpo come una superficie d'iscrizione di eventi, generato nella sua forma dall'analisi genealogica. Gli eventi che su di esso si iscrivono sono gli atti e i discorsi del potere che lo attraversano interamente appunto come uno spazio vuoto» (Rella, 2000, p.191).

Nel gioco dei rimandi tra pensatori solo apparentemente distanti ed eterogenei, va raccontato, nondimeno, che già Heidegger aveva collocato, un bel po' di anni prima di Foucault, l'esistenza dell'uomo proprio nel cuore del linguaggio: «Il linguaggio è la casa dell'essere. Nella sua dimora abita l'uomo. I pensatori e i poeti sono i custodi di questa dimora» (Heidegger, 1947/1995, p.267).

Il linguaggio è l'esistenziale dell'esser-ci, orizzonte originario di comprensibilità dove l'essere accade. Tuttavia questo accadere sembra darsi senza l'evidente presenza della corporeità.

La casa dell'essere giace al centro della radura, della *Lichtung* (fig.1). Essa rappresenta per Heidegger la predisposizione dell'essere all'apertura: «la luce può cadere infatti nella radura, nel suo spazio aperto, e farvi avvenire il gioco di chiaro e scuro. Ma non è mai la luce a creare per prima la radura, bensì quella, la luce, presuppone questa, la radura. [...] La radura è l'aperto per tutto ciò che viene alla presenza e che ne esce» (Heidegger, 1927/1996 pp. 71-72). Ma la questione del

corpo non era tra quelle più frequentate da Heidegger. In *Essere e Tempo* non c'è che un solo piccolo accenno al corpo e la ragione è ben sintetizzata nella risposta che il filosofo tedesco fornisce ai rimproveri di Sartre: «il corporeo è la cosa più difficile ed io allora non sapevo proprio ancora dirne di più» (Heidegger, 1959/69). Bisogna leggere tra gli scritti non ufficiali, le trascrizioni dei corsi universitari ch'egli ha tenuto, per trovare delle tracce che ci consentano di legare, attraverso l'essere, il corpo al linguaggio: «*Das Dasein ist Körper und Leib und Leben*» egli dice: «L'esserci è corpo, corpo vivo e vita» (Heidegger, 1987/2000, p.152).



Fig.1: Albert Bierstadt (1830 – 1902), Wald Sonnenaufgang, olio su tela

Anche nell'immaginario di Rita Charon c'è una radura. Riferendosi ad un romanzo della Morrison, in cui si narra di un luogo segreto nel cuore del bosco dove avvengono rituali di significazione collettiva, ella scrive: «Tutti noi ci ritroviamo nella nostra radura grazie al potere delle nostre storie. La nostra radura riunisce in uno spazio sicuro tutti coloro che sono stati toccati dalla malattia. In questa radura, le fratture vengono risanate o ricomposte [...] nella radura siamo uniti nella nostra ricerca di una cura vera e autentica» (Charon, 2010, p. 201).

L'approccio della *narrative medicine* parte dal racconto dell'esperienza di malattia affinché il paziente possa ricostruire il senso di una vita danneggiata: produrre un raccordo tra corpo e linguaggio consente di dare un nome al proprio dolore; scoprirne l'origine attraverso

una relazione dialogica col terapeuta risana le fratture nella propria continuità biografica. La nuova promiscuità tra corpo e linguaggio non solo allevia la sofferenza per la separazione simbolico/narrativa dalla propria malattia ma può costituire il nucleo della guarigione.

Afferma la Charon: «Ho iniziato a scrivere le storie dei pazienti che più mi hanno creato problemi o che mi hanno sconcertato e più scrivevo dei miei pazienti e di me stessa, più capivo che l'atto della narrazione scritta mi garantiva l'accesso a una conoscenza – del paziente e di me stessa – che altrimenti sarebbe rimasta inaccessibile. Capii anche che scrivere dei pazienti cambiava la mia relazione con loro. Diventavo più implicata, più curiosa, più coinvolta, più dalla loro parte» (Charon, 2001).

In un racconto di malattia la competenza narrativa consente di dissodare il terreno dei fatti biomedici per una nuova semina. Consente, con la rottura della crosta del dato “oggettivo”, di liberare lo «sciame dei significanti» (Lacan 1971/1996) per una nuova impollinazione.

Dunque è tra corpo e linguaggio che spesso s'insinuano dolore e malattia; ed è dalla sofferenza dell'altro che, in questa ricerca, l'azione della cura ha preso origine dando forma ad una domanda: come si può lenire questa sofferenza? Come lo si può fare all'interno di un'azione pedagogica? La risposta plausibile è stata: si può provare a farlo sostenendo lo sviluppo di queste persone, e cioè, verificando e favorendo condizioni e relazioni entro le quali esse possano dotarsi di supporti che ne agevolino una trasformazione adattiva incrementando la loro capacità di fronte alle avversità della vita. Ogni strumento è legittimo purché venga governato l'ordine complessivo. Una ricerca pedagogica che si muova su un terreno multistratificato e complesso non può non allargarsi ad ambiti di sapere eterogenei e tuttavia essa deve farsi carico del rispetto delle metodologie e specificità delle fonti evitando il rischio che la complessità divenga il mescolare tutto in un unico crogiolo.

In questo studio si è trattato di costruire un *setting* finalizzato a supportare, nella persona affetta da *mild cognitive impairment*, una ri-significazione esistenziale ma anche a generare una relazione capace di custodirne la memoria in uno scambio donativo. Dono è quello dell'intervistato che offre gratuitamente all'intervistatore il racconto

della propria vita, delle gioie e dei patimenti. Dono è quello del ricercatore che offre il proprio tempo, il proprio ascolto attento per accogliere il racconto dell'altro. Si tratta, dunque, di un *setting* dove si svolge una relazione tesa ad arginare l'insensatezza del reale al contrarsi della memoria ma anche di un *setting* che mira alla costruzione di conoscenza pedagogica. Mancare a quest'ultima funzione potrebbe vanificare la prima: potrebbe non proteggere la fragilità entro la quale è possibile il prodursi di un processo trasformativo.

Riguardo al tema della sofferenza, Iaquina sostiene non sia stato svolto a sufficienza in ambito pedagogico: «è piuttosto facile constatare» ella scrive «come, ancora oggi, molto di rado siano presenti nel dialogo con l'altro, vissuti di dolore e di sofferenza e, quando lo sono, si registra comunque una difficoltà nell'affrontare il tema che si traduce in mancanza di profondità, di condivisione, di partecipazione autentica» (Iaquina, 2019, p.362).

In merito poi al suggerimento di Gadamer di provare a vincere il dolore² (o almeno di non farci sconfiggere da esso) Iaquina argomenta che si tratta di un traguardo «di difficile conseguimento e privo di valenza educativa se con vincere il dolore si intende il tentativo di divenire immemori di ciò che segna indelebilmente la vita dell'essere umano, che le imprime forma e che concorre a trasformarne la fisionomia interiore» (ib., p.363).

Viceversa per l'educazione, secondo l'Autrice, piuttosto che intendere *verwinden*³ nel senso dell'offuscare, del distogliere la mente ed il cuore da un dolore che persiste anche se nascosto alla vista, sarebbe importante interpretare quel termine legandolo alla capacità del soggetto di accettare un dolore per superarlo, per oltrepassarlo: «È questo il significato pedagogico-educativo che può essere rinvenuto nel concetto di *verwinden*» (ib., p.363).

Dunque il tema della “resistenza al dolore” va ad aggiungersi a quello dell'auto-determinazione e del raggiungimento della libertà come tratto centrale del pedagogico. Per le società occidentali (e non solo)

² «Il dolore costituisce in questo senso una grossa opportunità, forse la maggiore opportunità per venire finalmente a capo di ciò che ci è stato imposto. Se gli impediremo di sconfiggerci, il dolore ci permetterà di intuire la vera dimensione dell'esistenza» (Gadamer, 2004, p. 26).

³ Termine utilizzato da Gadamer che può essere tradotto con “superare qualcosa”.

afflitte dall'invecchiamento della popolazione, dai suoi costi e problematicità divengono questioni ineludibili la gestione e il contenimento del dolore (che, naturalmente, non è solo sofferenza fisica ma anche e soprattutto sfinimento esistenziale). La pedagogia, in tali frangenti, è auspicabile assuma un ruolo centrale con interventi mirati all'incremento di autoconsapevolezza in ottica trasformativa e con la costruzione di atteggiamenti resilienti: «la relazione educativa» scrive Iaquina «luogo in cui il soggetto impara le regole grammaticali dell'intersoggettività, rappresenta pertanto lo strumento per familiarizzare con il dolore e il modo per contrastare e contenerne l'urto violento, imparando a gestire il senso di svuotamento e di solitudine che la sofferenza comporta. Le scienze umane hanno dimostrato che per fronteggiare l'esperienza del dolore e i vissuti ad essa connessi, è necessario uscire dall'isolamento e dividerlo con l'altro, con qualcuno che sappia e possa accoglierlo. La relazione educativa, è il luogo privilegiato di questa accoglienza» (Iaquina, 2019, p.365).

5 *Tra epistemologia ed ermeneutica, costruttivismo e realismo*

Dilthey affermava che noi «spieghiamo la natura ma comprendiamo la vita spirituale» (Dilthey, 1900/2013, p. 144), delineando, proprio in merito alla filosofia della comprensione, una distinzione divenuta ormai classica tra spiegare (epistemologia) e comprendere (ermeneutica); tra scienze della natura (*Naturwissenschaften*) e scienze dello spirito (*Geisteswissenschaften*) cui la pedagogia appartiene. Ma il filosofo auspicava che questa distinzione preservasse l'autonomia delle une rispetto alle altre senza implicarne l'assoluta separazione. Una ricerca che si ispiri alle logiche transazionali e che concentri quindi la propria attenzione sulla dialettica tra teoria e pratica potrebbe lavorare, proprio attraverso questo focus, al bilanciamento tra gli aspetti ermeneutici e quelli epistemologici. Questo sarebbe auspicabile in special modo per la pedagogia dove l'esigenza di un approccio complesso ed interdisciplinare amplifica le turbolenze che si formano tra modi differenti di guardare al mondo. A tal proposito Pagano asserisce che «l'opposizione tra epistemologia ed ermeneutica [...] pur essendo

scientificamente giustificata e in certo qual modo logicamente accettabile [necessita] di essere rivisitata per evitare che della pedagogia ermeneutica si abbia una visione parziale. [...] In questo, il conflitto fra le culture, umanistica, scientifica e le conseguenti derivazioni all'interno di ogni disciplina, si smussa e si può proporre un *et et* al posto dell'*aut aut*» (Pagano, 2009).

D'altro canto, la questione, appare intricata in quanto se è vero che l'ermeneutica si presenta, per usare le parole di Vattimo (1994), come *koinè* filosofica del pensiero occidentale divenendo lingua comune e luogo d'incontro tra scienze umane e naturali, essa tuttavia lo fa attraverso la rinuncia ad essere un sapere "forte" e strutturato. E ancora, se vi è un'ermeneutica che in ragione della propria "debolezza" si fa condizione ed opportunità d'interdisciplinarietà e di dialogo tra saperi provando a trovare, come Pagano ci ha appena raccontato, i modi di un'alleanza gnoseologica con l'epistemologia, ad essa si affianca un'ermeneutica più radicale che Ferraris (1988, 1998) stigmatizza imputandole un eccesso di soggettivismo e di «impressionismo filosofico». Tutto questo, a parere del filosofo torinese, aprirebbe ad un nichilismo relativista dove le interpretazioni finiscono per oscurare i fatti ed appiattire le differenze tra "quello che sappiamo" e "quello che c'è". Oltretutto, resta da evidenziare, come già s'è fatto qualche pagina più su sulla scia delle considerazioni di Demetrio, come questa radicalizzazione ermeneutica corra il rischio, nella sua ininterrotta ricerca di senso, di privare la realtà della sua consistenza perturbante.

Gadamer nel poscritto alla III edizione tedesca di *Verità e metodo* del 1972 scriveva: «il problema della rilevanza dell'ermeneutica non può essere limitato alle scienze umane [...] l'impostazione di un esperimento per la misurazione non è legittimato solo dal fatto che queste misurazioni vengano condotte nella maniera più esatta, secondo le regole d'arte; piuttosto essa acquista la sua legittimità solo attraverso il contesto della ricerca. Così ogni scienza include una componente ermeneutica» (Gadamer, 1972/2000a, p.1021).

Le radici dell'irrisolto dualismo tra epistemologia ed ermeneutica sembrerebbero già presenti nel pensiero stesso di Gadamer e nel modo in cui è stato via via interpretato. Se seguiamo, infatti, su un interessante saggio di Marino (2013) la storia degli intendimenti e fraintendimenti

riguardo alla famosa frase che compare in Verità e Metodo (1960, p. 954) «*Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache*» ci troveremo di fronte a varie traduzioni che sottendono profonde divergenze interpretative dal punto di vista filosofico. Quella di Vattimo⁴, innanzitutto, che la rende con: «l'essere che può venir compreso è linguaggio». In questo caso, l'abolizione delle due virgole, presenti nel testo originario, portano quasi ad un'identificazione di essere e linguaggio. Secondo Grondin, si può cogliere in questa versione italiana «il senso ultimo e insieme il punto d'avvio di quella radicalizzazione ontologica e nichilistica dell'ermeneutica che Vattimo propone» (Grondin, 2010 p. 12).

Di Cesare, riguardo alla frase di cui sopra, propone, viceversa, le seguenti traduzioni che, discostandosi dalla lettera, provano ad afferrarne il senso: «l'essere, nella misura in cui ed entro i limiti in cui può essere compreso, è linguaggio. [...] L'essere che si dà a comprendere è linguaggio. O anche: l'essere che si presenta con il carattere della comprensibilità, avrà per ciò stesso anche il carattere della linguisticità. [...] Quel che si rende comprensibile per noi è tale si dà nel linguaggio, ed è questo “comprensibile” ciò di cui si occupa l'ermeneutica» (ib., pp. 15-16).

L'interpretazione della Di Cesare, a quanto pare, lascia un residuo tra essere e linguaggio, un resto, direbbe Lacan, che impedisce di «trasformare la realtà oggettiva delle cose 'là fuori' [...] in linguaggio e progetto» (Vattimo 2001, p. 67).

Gadamer stesso, al di là delle traduzioni, consente il proliferare degli orizzonti interpretativi quando a frasi come «il linguaggio non parla di sé, ma di ciò che è» (Gadamer, 1995/2006, p. 647) accompagna passi dove viene esplicitamente dichiarato che «l'essere è linguaggio, cioè autopresentazione» (Gadamer, 1986/2000b, p. 989). Ed ancora, proprio nell'intervista data a Grongin si legge: «Ma no, questo non l'ho mai pensato e nemmeno detto, che cioè tutto sia linguaggio» (Gadamer 1997, p. 178).

C'è dunque un aspetto “realista” in Gadamer? È possibile una lettura del suo pensiero entro orizzonti più vicini a criteri epistemologici?

⁴ Il filosofo ha chiarito le ragioni della sua traduzione nel saggio *Storia di una virgola* (2000).

Lo stesso Vattimo in *Oltre l'interpretazione* scriveva: «una tale pervasività dell'ermeneutica mi sembra essersi realizzata a prezzo di una diluizione del suo originario significato filosofico» (Vattimo, 1994, p.4), aprendo la questione rilevante che, proprio in virtù della sua debolezza il pensiero possa perdere la sua forza progettuale.

Quanto appena descritto mostra la problematicità teoretico/metodologica di una ricerca come la presente che si confronta con la “doppia verità” dei linguaggi dello spiegare e del comprendere. Una problematicità che tuttavia non è riuscita a scoraggiare la ricerca di una metodologia complessa frutto, come direbbe Morin (2000), di una testa ben fatta. Così, nel corso di questo studio si è cercato di rispondere ad una domanda piuttosto che di validare una teoria: e cioè, se l'autobiografia musicale fosse un *device* in grado di supportare una persona affetta da un *mild cognitive impairment*. O meglio, se essa fosse in grado di trasformare il ricercatore/formatore/intervistatore in un custode-della-memoria di una persona con diagnosi di MCI. Ed infine, si è trattato di verificare se l'azione della ricerca fosse in grado di dar forma, attraverso il prendersi cura, ad una conoscenza situata che fosse espressione di un processo di significazione.

L'essere presso l'altro nella cura e l'esercizio del dono sono sentieri che dovrebbero/potrebbero trasformare l'intervistatore e l'intervistato in una coppia di praticanti di *Tui Shou*⁵, una tecnica accoppiante in cui l'uno, istante dopo istante, prevede ed accompagna i gesti dell'altro. Ad ogni modo, la complessità dei fenomeni da investigare lungo il cammino di questa ricerca, è tale da non lasciare illusioni che esista un metodo definitivo; piuttosto per produrre una conoscenza scientificamente spendibile è necessario prestare una costante attenzione al mutevole rapporto tra la metodologia di volta in volta adoperata e il fenomeno emergente. Ricordando che il fenomeno stesso non è un oggetto da misurare ma la manifestazione di una coscienza. Nel nostro caso, si è trattato da un lato, per dirla con Gadamer, di legittimare ermeneuticamente l'aspetto quasi-sperimentale di questa ricerca sulla memoria autobiografica e le relative valutazioni quantitative. Dall'altro

⁵ Il *Tui Shou* è una tecnica del *Tai Chi Chuan* che, praticata in coppia, serve a sviluppare stabilità, sensibilità, reattività, senso della distanza, tempismo, insegna a gestire l'aggressività e quindi a conquistare un maggior equilibrio interiore e spirituale.

di disegnare una cornice epistemologica sufficientemente solida da contenere l'eterogeneità nelle produzioni di senso dell'aspetto ermeneutico/qualitativo.

6 *La prassi e la cura*

«Se ci fosse un'opposizione tra scienza ed arte, mi sentirei costretto a schierarmi con coloro che affermano che l'educazione sia un'arte. Ma non c'è alcuna opposizione, pur potendo operare una distinzione. Non dobbiamo lasciarci ingannare dalle parole. L'ingegneria è, nella pratica attuale, un'arte. Ma si tratta di un'arte che incorpora progressivamente in misura sempre maggiore elementi scientifici di matematica, di fisica e di chimica. È il tipo di arte che è, proprio grazie al contenuto scientifico che la guida nelle operazioni pratiche [...] Le scienze umane che rappresentano le fonti del contenuto scientifico dell'educazione [sono] la biologia, la psicologia, e la sociologia» (Dewey, 1929/5, p.6).

È vitale, per una ricerca che attraversa campi interdisciplinari, trovare un modello che riesca a “contenere” tutti gli elementi eterogenei presenti al fine di impedirne l'auto-disinnesco e/o la dispersione. A tal proposito Boffo scrive: «la pedagogia, criticamente e riflessivamente considerata, è quella scienza umana che [...] sviluppa un pensiero costantemente aggiornato attraverso il ricorso agli apporti scientifici delle discipline che rileggono l'uomo e le sue molteplici forme. [...] La cura in pedagogia è una categoria-chiave problematica, complessa e dialettica. Ha una centralità fondativa e una fisionomia squisitamente orientata alle pratiche. La cura è, *nella* formazione, è *per* la formazione, archetipo della vita dell'uomo. (Boffo, 2006, p.10).

Proprio l'intensa relazione con la prassi finisce, dunque, per divenire una condizione capace di trasformare in dialogo le divergenze tra ermeneutica ed epistemologia ed attivare, quale catalizzatore, il raccordo e l'integrazione dei vari ambiti disciplinari che concorrono all'azione pedagogica. Ma non è solo in ambito formativo che si è tanto rivalutato l'approccio prassico: una tale tendenza prende l'avvio negli anni '80 e va mano a mano soppiantando, in molte discipline umanistiche, parole d'ordine come simbolo, linguaggio, struttura e sistema.

Baldacci, proprio a proposito del rapporto tra teoria-prassi scrive che esso «rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi. L'unità tra teoria e prassi implica la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva: si passa da una forma di sapere che è tipica di uno spettatore disinteressato delle cose dell'educazione, alla forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1948, 84)» (Baldacci, 2010, p.65).

Vi è, dunque, sia la necessità di armonizzare cornici epistemologiche (ed ermeneutiche) eterogenee sia quella di trovare una giusta misura tra i processi *top down* e *bottom up* che collegano la teoria alla pratica e viceversa. Tali metodi, se mal gestiti, finirebbero per privilegiare, il primo, un eccesso di rigidità teoretica incapace di produrre cambiamenti nella pratica educativa; il secondo, una sorta di dogmatismo empirico che, tra gli altri rischi, ha anche quello dell'utilizzo di strumenti esterni all'area educativa senza le necessarie operazioni di filtraggio ed integrazione. Dewey, già quasi un secolo fa, ha affrontato la questione con l'intento d'intercettare un possibile livello d'integrazione sia per quanto riguarda il problema interdisciplinare che quello dell'integrazione tra teoria e prassi. A riguardo egli sostiene che «il materiale ricavato dalle altre scienze fornisce il contenuto della scienza dell'educazione» che la scienza dell'educazione non è indipendente e che «le scienze che hanno raggiunto un certo grado di maturità sono le fonti da cui si ricava il materiale per trattare intellettualmente questi problemi» (Dewey, 1929, p. 11-20).

Per quanto riguarda la dinamica tra teoria e prassi, invece, il filosofo americano scrive che «l'esperienza concreta dell'educazione rappresenta la fonte primaria di ogni indagine e di ogni riflessione pone i problemi, e verifica, modifica, conferma o smentisce le conclusioni della ricerca intellettuale. La filosofia dell'educazione non crea né

stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo [...] se una filosofia inizia a teorizzare sulle sue conclusioni, senza tenere in costante e precisa considerazione le esperienze concrete che definiscono il problema per il pensiero, diventa speculativa al punto di giustificarne il disprezzo» (ib., p. 40).

È in questo senso, probabilmente, che Strollo scrive di un mutamento epistemologico in cui l'esperienza viene prima della sistematizzazione teorica e formale e «a partire dal quale, la pedagogia non è un luogo di trasmissione di un sapere dato, ma è un luogo in cui si apprende la capacità di gestire, in maniera autonoma, il processo di interpretazione e costruzione della conoscenza attorno al processo formativo in chiave educativa» (Strollo, 2018, p.102).

La presente ricerca pedagogica ha una natura ibrida, e fa ricorso a competenze di arti e scienze che non le sarebbero proprie come quelle della musica, della filosofia, della patologia medica e delle neuroscienze; essa si trova, quindi, a dover cucire, in nome della “complessità”, un rapporto con metodologie e tecniche d'investigazione del reale che, in certi casi, potrebbero risultarle difficili da incorporare. Ma, se questa è la sfida, una sfida che promette d'essere avvincente e foriera di aria nuova, essa non può essere vinta né in uno sbilanciamento che vada a vantaggio degli aspetti teorici propri della filosofia dell'educazione (che richiuderebbero la disciplina entro le proprie mura); né, ancora, questa prova può essere risolta con un incorporamento irriflessivo di prassi e metodiche proprie di altre discipline che finirebbero per risucchiare e svilire la sostanza stessa dell'approccio pedagogico. In definitiva si tratta di un caso in cui «non c'è la possibilità di conoscere i molti modi autorevoli in cui è possibile agire in un dato momento dando indicazioni valide a priori o in generale indicando quali comportamenti adottare di fronte a determinate situazioni problematiche». È necessario, piuttosto, sviluppare «la capacità di leggere in maniera autonoma il contesto e confrontare vari modi di agire, agire autonomamente anche a costo di sbagliare, di commettere quell'errore su cui rifletteremo e che produrrà conoscenza incarnata e sarà una guida per il futuro» (ib., p.103).

Dunque un risoluto atteggiamento empirico diviene indispensabile e, soprattutto, diviene cruciale focalizzare l'attenzione sul dato fenomenologico che Strollo (2018) efficacemente intende quale spazio

di “possibilità formativa”. Prendersi cura di una persona che si trova ai confini di una terribile patologia; sostenere la formazione di un soggetto che nasce recando in sé una ferita originaria: in troppi casi vengono agite schematizzazioni tanto disattente ai fenomeni contestuali da divenire o il frutto di teorie prive della necessaria flessibilità e meta-riflessione situazionale oppure l’esito di meccanismi procedurali acriticamente reiterati. In questo senso, uno dei più importanti contributi che la pedagogia può dare è quello di promuovere con vigore un atteggiamento metacognitivo quale «dispositivo di apprendimento trasformativo tendente ad agire sulla prospettiva di significato che riguarda la struttura degli assunti psicologici e culturali a partire dalla quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza. Si tratta di un quadro di riferimento costituito dalla nostra conoscenza disposizionale, ovvero dall’insieme di aspettative correlate che governano le relazioni causa-effetto, i ruoli, l’azione sociale, il nostro modo di essere, i valori, e le connessioni tra sentimenti e azioni» (ib., p.106).

In un’epoca in cui non ci sono più i grandi sistemi filosofici a regolare l’ordine del mondo e le modalità di conoscenza il rischio che si corre è l’invasione delle singole discipline che cercano di conquistare il centro del paradigma epocale per governarlo (in questo momento storico è il pensiero bio-medico che prova a farlo). La difesa delle autonomie disciplinari e la definizione delle dinamiche che regolano il rapporto tra i vari saperi devono allora essere affidate ad un rafforzamento della riflessione “meta”, attitudine che si forma attraverso l’azione situata e la valutazione dell’esperienza quando si mantenga attiva la circolarità tra i processi *top down* e *bottom up*. Si tratta, in definitiva, di un’azione che si apre a molteplici piani di intendimento e conduce alla competenza meta-cognitiva propria del “professionista riflessivo” (Schon, 2006). Tale condotta è da intendere come «processo con cui si diviene criticamente consapevoli di come e la struttura dei nostri assunti psicoculturali sia venuta a condizionare il nostro modo di percepire il mondo, e con cui si ricostruisce quella struttura per poter essere più inclusivi e più discriminanti nell’integrazione dell’esperienza, e per poter agire in base alle nuove consapevolezze. [...] La trasformazione della prospettiva è il processo con cui gli adulti arrivano a riconoscere i

ruoli e le relazioni di dipendenza che hanno introiettato, e le ragioni che li hanno determinati, oltre a intraprendere delle azioni per superarli» (Mezirow, 2004, p. 13).

7 *La medicina narrativa come strategia di cura*

Un'altra cornice capace di influenzare e significare gli spunti di questa ricerca è quella delineata dalle *medical humanities* in generale e dalla medicina narrativa in particolare. Si tratta di un insieme di discipline che approfondiscono come le conoscenze umanistiche espresse da letteratura, pedagogia, filosofia, dalla musica e dalle arti visive, dalla sociologia piuttosto che dal teatro possano influire, arricchire e trasformare la medicina *evidence based* accompagnandone l'episteme in un percorso ermeneutico e riavvicinandola alla radice più antica (quella delle scienze umane) dalla quale essa si è evoluta e differenziata.

Le *medical humanities* integrano, nel loro approccio al paziente, la conoscenza scientifica del corpo con l'elaborazione dell'esperienza della malattia attraverso la letteratura e le arti in genere le quali divengono strumenti atti ad ampliare le prospettive di analisi, la compassione e la riflessione. Un tale assunto disciplinare ben si inquadra entro «quattro matrici epistemologiche profondamente intrecciate: una matrice terapeutica; una matrice umanistico-narratologica; una matrice ermeneutico-fenomenologica; una matrice socio-antropologica» (Striano, 2016, p.11).

La medicina narrativa, già incontrata nei paragrafi precedenti, è frutto delle intuizioni di Rita Charon la quale sostiene che «la scrittura riscatta l'esperienza vissuta da uno stato caotico e senza forma. Questo non comporta attribuire significato all'esperienza, cosa che spetta a ciascuno degli individui coinvolti. Questo comporta invece renderla visibile, percepibile, come punto di partenza. Una volta che abbiamo dato forma all'esperienza può essere ispezionata, interrogata, mostrata ad altri» (Charon, 2015, p.24).

È una metodologia che utilizza le narrazioni (di medico e paziente) per co-costruire un'alleanza terapeutica: si tratta di storie che spesso sorgono dalla capacità contemplativa di chi si dispone in attesa di epifanie, del formarsi d'una rappresentazione che, a sua volta, possa condurre ad una presa di significato. Come quando, in presenza di un'opera d'arte (ad esempio un dipinto di quel Rothko così caro alla Charon) anziché utilizzare la sola ragione per svelarne il senso recondito ci si apre senza riserve affinché una qualche configurazione emerga; o quando si sosta in qualche luogo di sofferenza accanto al paziente mentre quest'ultimo si trova ad affrontare le sue paure più profonde, la sua più cupa solitudine: «se imparo a contemplare ciò che vedo» scrive la Charon «allora contemplerò ciò che vedo in ogni momento – per strada, mentre osservo Giove che tramonta nel cielo notturno, in ufficio, mentre visito un paziente a domicilio. Sarò diventato uno che contempla, uno che riconosce. O quanto meno, ci provo» (ib, p.24).

La *narrative medicine* prevede varie modalità di narrazione, ad opera del medico piuttosto che del paziente ma tutte dovrebbero consentire un momento di “contatto potenziato”. Il problema è che se il clinico non si è adeguatamente formato ad accogliere un tale contatto che è profondo e rischioso corre il rischio di sprecare un'occasione «e questo è triste, è solo attraverso questa contiguità, e il riconoscimento reciproco che ne deriva, che la cura della persona ammalata può essere pienamente efficace e che chi fornisce la cura può considerare di aver assolto al meglio il proprio compito» (ib, p.21).

Ciò che rende unica l'esperienza professionale della Charon è il suo ricorso ad un linguaggio letterario: non occorre un'analisi con NVivo per percepire la qualità del lessico ed il suo sistema di risonanze sempre sull'orlo della metafora. È palese la sua attenzione ai dettagli più banali che forniscono alla narrazione un elevato senso scenografico: «dopo quest'ennesima visita al seno con esito negativo, mi è sembrato di riconoscere che cosa si celasse per lei nel profondo della sua cicatrice. Ho pensato che forse la mia paziente si trovasse abbagliata dalla consapevolezza che sarebbe morta. Mi sono appoggiata al lavandino di fianco al lettino. Le ho detto che non ero in grado di garantirle che il suo corpo non ospitasse già la malattia che un domani le avrebbe tolto la vita. Potrebbe essere un altro tumore al seno oppure no, ma qualcosa sarebbe

stato. Le ho detto che la sua malattia recente le aveva fatto acquisire una visione più acuta e che pensavo che lei fosse ora in grado di vedere quello da cui noi altri ci nascondiamo – la consapevolezza che anche noi moriremo. Mi sono offerta di fare qualcosa insieme a lei. Mi sono offerta di stare insieme a lei sul precipizio intanto che contemplava quel bagliore, per minimizzarne la terribile solitudine» (ib., p.22).

Come già si diceva è una prosa che, oltre che alla ragione, fa appello all'immaginazione e ai sentimenti. “*Stare insieme a lei sul precipizio intanto che contemplava quel bagliore*”, ad esempio, è una frase che provoca nei lettori (e nella scrittrice, si suppone) un'intensa emozione, e il suo campo di riferimento non è il saggio filosofico o il trattato di medicina ma i grandi (e piccoli) autori di storie. Ciò che la Charon sta provando a fare con la sua paziente potrebbe essere descritto nel linguaggio della psicologia della *Gestalt* come un mutamento di rapporto tra figura e sfondo. Sta cercando di trasformare, cioè, una *gestalt* in cui la morte è figura in un'altra nella quale è la vita a farsi figura e la morte sfondo. Ma ciò che rende peculiare, specifico, il suo intervento è il “come” lo fa: usa il linguaggio in modalità letteraria con largo ricorso al potere allusivo delle parole, al gusto della descrizione, dell'immagine e delle sonorità della prosa. Nel percorrere l'itinerario terapeutico la Charon utilizza le qualità letterarie della scrittura e, così facendo, le ridona il senso perduto, quel valore sociale e personale sommerso dalla marea comunicativa del contemporaneo. La Charon sottrae, cioè, la parola alla banalizzazione di senso, ad un uso profano, legandola alla necessità impellente di compiere un gesto di cura.

Il background di riferimento è quello di una narrativa capace di evocare e trasportare il lettore lungo sentieri empatici, in cui non sono certo i nessi causali a farla da padrone. Il lavoro della Charon è dunque un ritorno all'autenticità e alla profondità della relazione tra arte e spettatore nella sua più originaria valenza terapeutica. Valenza che s'affida ad una condizione che sta tra compassione, immedesimazione, gusto per la bellezza e rassicurazione che certi dettagli, certe *nuances* dell'animo non possono essere rappresentati e trasmessi se non attraverso la “qualità” della narrazione. Una simile posizione finisce per infrangere quell'idea dell'arte come intrattenimento (che la contemporaneità ha così accuratamente disegnato) per tornare alle

radici, al significato originario del raccontare. E tutto questo è auspicabile avvenga proprio «in quei contesti che interrogano il professionista a partire da questioni e problemi di portata profonda e di lungo periodo come ad esempio gli ambiti delle cure oncologiche, delle patologie degenerative e invalidanti, delle malattie croniche, della riabilitazione» (Striano, 2016, p.11).

Pur se a partire da condizioni preliminari differenti, questa ricerca incrocia sentieri già battuti dalla *narrative medicine* ed attraverso lo studio delle diverse modalità con cui le persone colpite da patologie raccontano se stesse prova anch'essa a dimostrare che la narrazione «ha il potere di lenire, di riparare le ferite della psiche e del corpo e, al tempo stesso, permette la coesione interna, il tenersi dal punto di vista del mentale, di particolare importanza in qualunque situazione critica» (Marone, 2016, p.19).

Si tratta, anche qui, di accompagnare, con reciproco rispetto, la struttura epistemica della medicina entro una cornice ermeneutica di significato; ridonarle un po' della sua originaria condizione di arte. Ammalarsi o guarire, infatti, non riguarda solo sintomi e processi organici ma anche la loro interpretazione immaginale e narrativa e il senso che assegniamo ad essi sia come individui che come collettività.

Ma come può realizzarsi una funzionalità interdisciplinare della medicina in un contesto del prendersi cura attraverso le narrazioni? Si tratta:

- di superare concezioni rigidamente prescrittive ed asimmetriche che non supportano l'autoconsapevolezza del paziente ma anzi lo espropriano, in condizioni limite, del suo stesso corpo;
- di co-costruire una diagnosi che provi ad includere l'esperienza di malattia del paziente;
- di collocarsi in una posizione che sia innanzitutto di ascolto.

È auspicabile, oltretutto, il ridimensionamento delle gerarchie interdisciplinari spesso frutto soltanto di radicati pregiudizi. Nessuna disciplina può essere autosufficiente, tanto più quando essa è costretta a confrontarsi con la malattia e la morte. Né può pretendere si chiudano gli occhi di fronte alla complessità di una problematica schiacciandola

esclusivamente sul piano fisiologico: sono innumerevoli, d'altronde, le ricerche che legano lo stato di salute e di guarigione a parametri psicoculturali di significazione esistenziale: «Il fatto, l'evento, il fenomeno medico-clinico alla stessa stregua di quello pedagogico-educativo necessita anche di essere compreso dall'interno nel suo accadere incarnato, specifico, singolare e irripetibile, potremmo dire autobiografico» (Castiglioni, 2016a).

Quando la Charon si domanda come funzioni il processo terapeutico della medicina narrativa ricorre a spiegazioni che rimandano alle neuroscienze e alle teorie dell'estetica: «senza la rappresentazione» ella scrive «non può nemmeno *esistere* la percezione. Questo è vero sebbene non ci pensiamo spesso. Il filosofo Nelson Goodman afferma che quando guardiamo un oggetto quello che vediamo è una versione o una costruzione di quell'oggetto. “Nel rappresentare un oggetto, non è che replichiamo una tale costruzione o interpretazione – la *realizziamo*”» (Charon, 2015, p.24).

È ravvisabile, in questo passaggio, una posizione costruttivista che prova a correggere il naturalismo/realismo della medicina contemporanea laddove la Charon sembra suggerire che il mondo più che una realtà cosale ed oggettiva è la realizzazione dei nostri racconti e rappresentazioni. A partire da tali consapevolezze culturali (per la verità nemmeno troppo recenti) ora si auspicherebbe un profondo cambiamento nel processo formativo sotteso alle professioni sanitarie e di cura che sia tale da includere i principi e le metodiche della medicina narrativa (e delle *medical humanities*) sin dagli studi universitari. Si attendono, per dirla con Castiglioni, «proposte e pratiche di matrice pedagogico-educativa che si collochino [...] nell'alveo epistemologico e concettuale costruzionista-conversazionale-narrativo sensibile al portato della psicologia culturale e ad alcune dimensioni della prospettiva fenomenologica husserliana, attraversata dai contributi dell'esistenzialismo sartriano, per cui la conoscenza, il sapere -entro cui mettiamo anche quello medico e di cura- l'agire educativo e di cura, così come la relazione di qualunque tipo essa sia, di apprendimento, educativa e di cura, ecc., è sempre l'esito di un processo di negoziazione e di co-costruzione di senso e di significati» (Castiglioni, 2016b, p.135).

IL MODELLO NEUROCOGNITIVO TRA MUSICA E MEMORIA NARRATIVA

8 *Musica, Autobiografia e MCI*

Negli ultimi anni all'interno del Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli Federico II si sono costruite «anche attraverso la collaborazione con Istituti di ricerca Nazionali ed Internazionali, diverse modalità di didattica della pedagogia attiva, tra cui, ad esempio, il laboratorio multimediale di epistemologia e pratiche dell'educazione, la drammatizzazione politico/pedagogica e l'autobiografia musicale. Rispettivamente le tre strategie intendono far esperire il nesso formazione formale/non formale/informale la prima, il nesso politica/educazione la seconda, i nessi autobiografia/censura, musica/memoria e arte/educazione la terza» (Strollo, 2018, p.103).

L'autobiografia musicale, supportata da metodi e conoscenze neuroscientifiche, si basa sull'utilizzo della musica e sulla scrittura diaristica quale strumento meta-cognitivo teso ad alimentare lo sviluppo di processi riflessivi. Striano sostiene che questa tecnica narrativa sembra «quella che meglio consente di documentare e tracciare percorsi riflessivi sul piano individuale ma anche interindividuale, oggettivando ipotesi interpretative, posizioni epistemiche, percorsi di indagine, come documentato da una consolidata tradizione di pratiche e di ricerche in ambito internazionale (Striano, 2010, p. 153).

La prima apparizione dell'autobiografia musicale si può far risalire al *Colloquio di pedagogia della musica* tenutosi ad Assisi nel 1994. In quell'occasione Duccio Demetrio propose di inserire uno “spicchio musicale” nei percorsi autobiografici che già avevano trovato proficua applicazione nell'area della formazione degli adulti. Nel 1999 (con Disoteco) si giunse poi alla piena adozione pedagogica «dell'autobiografia musicale e dell'intervista autobiografica in chiave musicale a riconoscimento del profondo legame tra identità musicale e identità cognitiva» (Strollo, 2014, p.7).

Si tratta, tuttavia, di modelli cui le esperienze e gli studi della Strollo imprimeranno nuovi e fondamentali cambiamenti lavorando al

superamento degli elementi di autocensura e autocontrollo nella narrazione di sé. Demetrio ha sostenuto che l'autobiografia tradizionale sia «falsa coscienza del nostro voler apparire, grazie a una scrittura che avremmo in verità tradito o sprecato» (Demetrio, 2010, p.32) e cioè che si tratti di una costruzione letteraria tesa a descrivere ciò che saremmo voluti essere più che ciò che siamo. In questo senso, per evitare una possibile anestesia del processo di scrittura autobiografica, Strollo ha cercato di modificarne la struttura col presupposto «che l'ascolto della musica possa costituire un *cue* (indizio) per l'emergere del ricordo involontario, spontaneo, implicito e svincolato dalla selezione razionale operata dal soggetto nello scegliere cosa far rientrare nella propria autobiografia, consentendo, per un verso, di riflettere a posteriori su alcune dinamiche proprie della narrazione autobiografica, per l'altro di esperire l'intimo nesso suono/corpo/storia personale». (Strollo, 2014, p.33).

L'opzione di demandare ai partecipanti la scelta dei brani musicali è, infine, una mutazione metodologica supportata da recenti ricerche (El Haj et al., 2012) che vedono l'ascolto di brani preferiti più efficace nel recupero mnemonico sia rispetto alla condizione di silenzio che di quella con musica scelta dal ricercatore.

Seguendo tali spunti questo studio, che aveva avuto fin qui un iter quasi esclusivamente umanistico, si è allargato alle neuro-scienze ed alle dinamiche di musica, memoria ed emozioni per occuparsi delle funzionalità della ricostruzione autobiografica e delle differenze «tra memoria esplicita e memoria implicita, da un lato, e il ruolo della musica sui processi cognitivi, dall'altro, per coglierne gli intrecci e le reciproche connessioni» (ib., p.42).

Ciò che caratterizza questa ricerca è il tentativo di utilizzare l'autobiografia musicale con soggetti cui è stato diagnosticato un *mild cognitive impairment* dovuto all'Alzheimer seguendo un percorso già aperto dalla Strollo con studi sulla cura della memoria negli anziani sia in normale stato di salute che in condizioni patologiche. Intorno a queste strategie si è mobilitata da tempo una ricerca internazionale, coordinata dalla stessa Strollo, che ha come obiettivo proprio l'intervento riabilitativo pedagogico con i pazienti affetti da patologie neuro-degenerative. È in questa prospettiva che va letta la stretta

collaborazione con il professor El Haj dell'Università di Nantes che da anni occupa un posto centrale nella ricerca internazionale sulla relazione tra memoria, musica ed Alzheimer.

Marone contribuisce a definire la prospettiva di questo lavoro, quando scrive in merito alle «modalità narrative con cui persone colpite da malattie, a volte fortemente invalidanti, raccontano se stesse [che] la scrittura ha il potere di lenire, di riparare le ferite della psiche e del corpo e, al tempo stesso, permette la coesione interna, il tenersi dal punto di vista del mentale, di particolare importanza in qualunque situazione critica» (Marone, 2016, p.19).

Nel presente caso, tali modalità narrative hanno subito un cambiamento strategico poiché la compilazione di un “diario di bordo” (normalmente usato nei metodi autobiografici) sarebbe potuta diventare un compito troppo impegnativo per dei soggetti MCI. Si è deciso, così, di trasporre la struttura diaristico/narrativa in un'intervista semi-strutturata che presenta due prerogative vantaggiose: la prima è quella di evidenziare l'aspetto relazionale della testimonianza narrativa pur producendo, alla stregua del diario, una documentazione che può essere analizzata e valutata quali/quantitativamente. La seconda è la potenzialità dell'intervista di “contenere” l'eccessiva “diffusione” o, all'opposto, il “blocco” dell'intervistato durante la fase di recupero mnestico. Mentre nel diario di bordo, infatti, la narrazione degli eventi è libera e non legata ad una struttura temporale sequenziale nell'intervista, attraverso delle domande organizzate in base ai periodi di vita, l'intervistato potrà sentirsi più supportato nella ricostruzione della sua storia. Anche l'utilizzo dei *cues*, consente al soggetto MCI un potenziale appiglio per ricordare come ampiamente dimostrato dal TEMPau (*Test Episodique de Mémoire du Passé Autobiographique*) (Piolino et al., 2003).

9 La musica e le emozioni

La musica è un fenomeno onnipresente nelle culture umane, principalmente per il suo potere di evocare e regolare le emozioni (Taruffi et al. 2017).

Si proveranno a descrivere le ragioni che, in relazione all'autobiografia musicale ed alla luce delle più recenti ricerche, motivano l'utilizzo della musica nelle metodologie narrativo/autobiografiche.

L'interazione tra l'uomo e l'universo sonoro è un fenomeno complesso che produce *feedback* incrociati tra mente, emozioni e corpo. La musica, cioè, può essere “compresa”, come se fosse un'equazione matematica ma, altrettanto, può investire la persona come un'onda saturandola emotivamente, rendendola partecipe fino alle lacrime di sentimenti che nemmeno sospettava di poter provare. O può farle battere un piede, agitare le braccia, ballare con foga come se le sue stesse membra fossero eterodirette, possedute.

L'ambito emozionale sembra, in ogni caso, occupare un posto di rilievo in questa vicenda in quanto esso è “naturalmente” associato all'ascolto della musica. Schaefer sostiene siano quattro i parametri musicali legati all'attivazione delle emozioni: il tempo musicale, la consonanza, il timbro e il volume: «il tempo musicale» egli scrive «potrebbe influenzare la dinamica cardiovascolare, la consonanza potrebbe essere associata all'attivazione delle aree cerebrali paralimbica e corticale, mentre le dissonanze contenenti parti con rapporti di frequenza non interi (irrazionali) possono dare luogo a una sensazione di asperità, di violenza. Il volume o la pressione del suono sembrano essere rilevanti per le risposte psico-neuro-endocrinologiche alla musica. Pertanto, il *crescendo* porta a una modulazione specifica dell'attività cardiovascolare, così come l'aspettativa musicale e la tensione. In realtà, sono diversi i fattori strutturali nella musica che danno origine alla tensione: consonanza o dissonanza, volume, altezza e timbro sono tutti elementi che possono produrne una modulazione» (Schaefer, 2017).

La grande intensità sentimentale propria della musica romantica spinse Baudelaire, in una lettera a Wagner, a descrivere in questo modo le proprie sensazioni all'ascolto della sua musica: «Dappertutto nelle vostre opere sento la solennità degli immensi sussurri, delle grandi visioni della Natura, la solennità delle forti passioni dell'uomo. Subito ci si sente soggiogati e trasportati in alto. [...] In genere queste profonde armonie mi sembravano come quegli stimolanti che accelerano le pulsazioni dell'immaginazione [...] Dal giorno in cui ho ascoltato la vostra musica, ho detto a me stesso all'infinito, e soprattutto nei momenti tristi: *Se solo potessi sentire un po' di Wagner stasera!* [...] vi ringrazio: in alcuni momenti infelici mi avete riportato a me stesso e a ciò che è grande» (Baudelaire, 1860).

Eppure occorre tener conto che non sempre si è considerata una tale convergenza tra musica ed emozioni. Ai principi del secolo scorso, in aperta opposizione al punto di vista appena descritto, si svilupparono nella poetica di un compositore come Stravinskij (il più famoso tra i protagonisti della musica colta del '900) posizioni fortemente avverse alla dimensione emotiva nella musica. Come egli stesso scrive in *Cronache della mia vita*: «la maggior parte delle persone ama la musica in quanto si propone di trovarvi delle emozioni quali la gioia, il dolore, la tristezza, un'evocazione della natura, lo spunto per sognare o ancora l'oblio della "vita prosaica". Vi cerca una droga, un doping. Non ha importanza se questo modo di capirla venga espresso direttamente o attraverso un velo di circonlocuzioni artificiose. Sarebbe ben poca cosa la musica, se fosse ridotta a una simile destinazione» (Stravinskij, 1947, p.31).

Insomma, lo spirito musicale agli albori del XX secolo impregnato di positivismo prese le distanze dalle emozioni considerandole imbarazzanti reliquie del passato. Tuttavia sarà proprio questa linea di sviluppo che, sfociando nella musica atonale, determinerà la frattura tra pubblico e musica colta.

Infatti, come abbiamo visto, Schaefer sostiene che la tensione è uno dei più rilevanti generatori emozionali di un brano musicale e, nello specifico, è proprio «la stabilità di una struttura tonale nella musica tonale [che] contribuisce alla tensione. Allontanarsi dal centro tonale crea tensione e il ritorno ad esso evoca rilassamento. [...] L'entropia

della frequenza del verificarsi di toni e accordi determina la stabilità di una struttura tonale e quindi la facilità, o la difficoltà, di stabilire un centro tonale. [...] Le tensioni emergono dalla suspense sul fatto che una previsione si riveli vera» (Schaefer, 2017, p.4).

In altre parole, se il compositore sciogliesse le relazioni musicali determinate dai vincoli tonali (come di fatto avviene nella musica atonale), creerebbe nell'ascoltatore l'impossibilità di prevedere e valutare sia esplicitamente che implicitamente l'andamento armonico/melodico. A sua volta, questa difficoltà predittiva finirebbe per azzerare, nell'ascoltatore, la dinamica interiore di tensione/rilascio producendo un disinteresse per l'iter musicale ed un'estraneazione atta a bloccare la partecipazione emozionale alla musica.

Le teorie atarassiche di Stravinskij (che pure compose musica meravigliosa ed emozionante) trovano, ad ogni modo, sempre meno riscontri dal punto di vista neuroscientifico che ci mostra, attraverso le nuove tecnologie di *imaging* cerebrale (fMRI), la prevalenza emozionale non solo in ambito artistico ma persino nelle nostre più ordinarie attività di analisi e di decisione: «L'amigdala» scrive Goleman «estrae il contenuto emotivo dai messaggi non verbali, ad esempio un'espressione severa, un cambio improvviso di postura o un mutamento nel tono di voce, addirittura alcuni microsecondi prima che ci rendiamo conto di cosa stiamo guardando» (Goleman, 2006, pp. 21-22).

E Damasio nel suo *L'errore di Cartesio* afferma che «i sentimenti ci volgono nella direzione giusta, ci conducono al luogo appropriato di uno spazio decisionale nel quale possiamo fare ben operare gli strumenti della logica. Quando dobbiamo formulare un giudizio morale, decidere sull'andamento di una relazione personale, scegliere come evitare di trovarci privi di mezzi nella vecchiaia, o semplicemente decidere che cosa fare degli anni che verranno, siamo di fronte all'incertezza. Emozione e sentimento, insieme con i processi fisiologici che ne costituiscono la base nascosta, ci assistono nello scoraggiante compito di prevedere un futuro incerto e di pianificare in sintonia le nostre azioni» (Damasio, 1994, p.19).

In sostanza la valutazione emozionale sembra accompagnare o, secondo Goleman, addirittura precedere ed esautorare la valutazione linguistico/cognitiva. L'amigdala possiede una sensibilità estrema per i

contenuti emozionali ma non avendo canali di accesso diretto ai centri del linguaggio è come se fosse praticamente muta: «anziché avvisare le aree del linguaggio, dove le parole possono esprimere ciò che sappiamo, quando registriamo un sentimento i circuiti cerebrali ci inviano segnali tali da riflettere l'emozione nel nostro corpo [...] Questo processo traduce l'azione della cosiddetta via bassa. La via bassa si riferisce ai circuiti che agiscono al di là della consapevolezza, in maniera automatica e priva di sforzo, a velocità elevatissima. La maggior parte dei nostri atti sembra essere pilotata da gigantesche reti neurali che operano attraverso questa via» (Goleman, 2006, pp. 21-22).

Come scrive Strollo: «l'emozione influenza la codifica, il consolidamento ed il recupero dei ricordi auto-biografici in quanto il contenuto emotivo di un'esperienza influenza il modo in cui l'evento viene ricordato. Ma si può affermare anche che, ricorsivamente, le emozioni provate durante il racconto influenzano il recupero autobiografico. Così l'ascolto di un brano musicale può stimolare in modo particolare un canale emotivo connesso ad un ricordo che riemerge per tramite dell'ascolto stesso» (Strollo, 2019, p.416).

Ma cosa è un'emozione? Come si possono definire con esattezza i confini di un'energia così potente? Le parole di James, sebbene distanti nel tempo, possono essere uno stimolo interessante: «per me è del tutto impossibile pensare» scrive lo psicologo americano «quale genere di emozione rimarrebbe se non fosse presente il sentire un'accelerazione del battito cardiaco, o una contrazione del respiro, o un tremito delle labbra, o un indebolimento degli arti, o la pelle d'oca, o i visceri in subbuglio. È possibile immaginare uno stato di rabbia e non figurarsi un ribollire del petto, vampate al viso, narici dilatate, denti serrati, impulso ad agire, e al loro posto invece muscoli rilassati respirazione tranquilla e un volto sereno?» (James, 1890/2004, p.102).

La discrepanza che di solito esiste tra definizioni d'uso comune e quelle proprie dei settori specialistici raggiunge, nel caso delle emozioni, una ragguardevole intensità. Quando ci si allontana dalle spiegazioni profane (dove c'è un naturale accordo su cosa s'intenda per emozione) per muoversi verso linguaggi specialistici come quello della psicologia o delle neuroscienze ci si imbatte in una babele interpretativa difficile da ricondurre su posizioni convergenti.

È un'ipotesi sufficientemente condivisa che la maggioranza delle comunicazioni umane avvenga entro ciò che è definibile "campo emozionale" e che quasi tutti i pensieri e i ragionamenti, persino quelli più astratti, siano influenzati o, addirittura, veicolino un intenso, se pur in molti casi subliminale, contenuto emotivo. Ma non c'è molto accordo tra gli studiosi né su cosa venga veicolato né sul come.

Le prime divergenze, come si è visto, si producono a partire dalla valutazione della "struttura" delle emozioni: se esse, cioè, siano o meno parte integrante di un unico flusso cognitivo frutto di reti neurali o se, viceversa, nascano in regioni cerebrali più "primitive" come quelle subcorticali, e vengano poi "lavorate" in aree più "evolute". Un esempio tipico è la teoria del *trium brain* (1969) di MacLean che ipotizza tre zone cerebrali con funzionalità affatto differenti. Nello specifico il cervello rettiliano (la cui formazione risalirebbe a 500 milioni di anni fa) sarebbe deputato alla gestione degli istinti più primitivi come quelli lotta/fuga o quelli sessuali, mentre il cervello limbico-mammaliano (300 milioni di anni) sarebbe direttamente coinvolto nei processi emozionali. Nella neocorteccia (200 milioni di anni) si svilupperebbero pensiero, linguaggio e fantasia.

Al contrario, Damasio nel suo *L'errore di Cartesio* racconta che ha «cominciato a scrivere questo libro volendo proporre l'idea che la ragione può non essere così pura come la maggior parte di noi ritiene che sia, o vorrebbe che fosse; che i sentimenti e le emozioni possono non essere affatto degli intrusi entro le mura della ragione: potrebbero essere intrecciati nelle sue reti, per il meglio e per il peggio. Sia nell'evoluzione sia in ogni singolo individuo, le strategie della ragione umana probabilmente non si sono sviluppate senza la forza guida dei meccanismi di regolazione biologica dei quali emozione e sentimento sono espressioni notevoli» (Damasio, 1995, p.9).

In effetti, proprio gli studi del neuro-scienziato portoghese sono stati tra quelli fondamentali per arrivare a concepire come un unico processo le funzioni somatiche necessarie alla sopravvivenza dell'organismo, le emozioni, i sentimenti e tutta la catena di operazioni che producono le più alte vette del ragionamento e della coscienza. In una frase: dal corpo alla coscienza (attraverso le emozioni) e ritorno.

Come vedremo nei paragrafi successivi che riguardano il sistema mnestico, è probabile che siano da scartare quelle ipotesi che vedono l'aspetto emozionale relegato, più o meno esclusivamente, agli aspetti impliciti della mente. Esso, al contrario, sembra profondamente coinvolto sia nei processi di codifica che di richiamo o ricostruzione di ogni tipo di ricordo: dal priming fino alla memoria semantica.

Alcune ipotesi come la *Basic Emotions Theory* (Ekman & Izard, 1992) catalogano le emozioni (innate) in un esiguo numero di entità di base le quali vengono poi sviluppate attraverso i cosiddetti “schemi emotivi”. Questi ultimi si formerebbero durante lo sviluppo dell'individuo a causa dell'influenza sociale, culturale ed attraverso il linguaggio che diviene un determinante elemento di elaborazione. Izard, va aggiunto, immagina le emozioni non come elementi discreti ma come un flusso continuo sotteso all'attività mentale: «non esiste un'entità come una mente senza dimensione affettiva; l'affettività o l'emotività sono sempre presenti» (Izard 2007, p. 270).

Anche Plutchik ipotizza delle emozioni primarie ed innate che funzionano, per così dire, come attivatori di comportamenti legati alla sopravvivenza. Tuttavia, esse possono combinarsi tra loro producendo emozioni complesse anche con l'ausilio di altri fattori, come l'intelligenza, la memoria o l'esperienza.

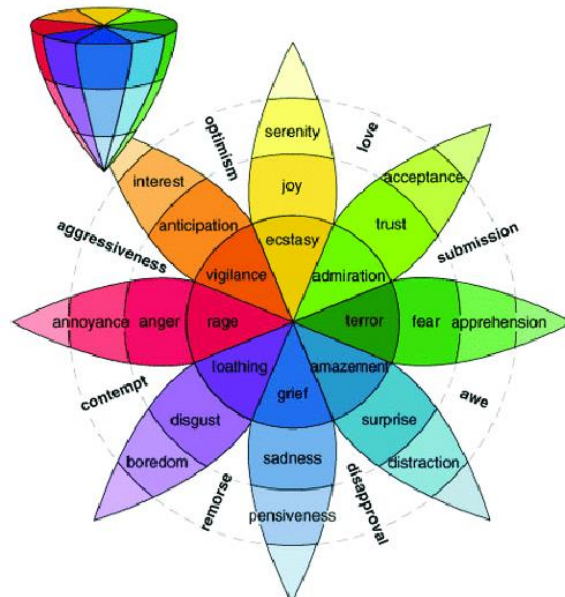


Fig. 2: Fiore delle emozioni (Plutchik, 1980)

Lo psicologo statunitense giunge alla definizione di un modello grafico tridimensionale a forma di diamante atto a visualizzare queste dinamiche la cui proiezione bidimensionale forma il celebre fiore delle emozioni (fig. 2).

Un modello sulle dinamiche emozionali tra i più influenti nel dibattito contemporaneo è quello enattivista di Thompson & Varela (1991). Esso taglia alla radice la possibilità che rappresentazione cognitiva e linguaggio possano integrare ed influire sulla natura dei fenomeni emozionali. Per l'enattivismo, infatti, questi ultimi possono essere compresi come «forme specifiche di auto-organizzazione o vincoli di secondo ordine – forme emozionali – che raggruppano o sincronizzano vari processi (neurali, muscolari, etc.) in configurazioni o schemi altamente integrati» (Thompson & Colombetti, 2013, p. 69).

Tali forme emozionali, in effetti, emergerebbero dall'auto-organizzazione dell'organismo in relazione attiva con l'habitat circostante producendo un'ininterrotta negoziazione tra corpo, cervello e ambiente.

Un costrutto recente e particolarmente interessante è quello di meta-emozione (Gottman, 1997); esso ha consentito di guardare in modo radicalmente nuovo all'universo emotivo e, in special modo, a tutti quegli aspetti che ineriscono l'educazione emozionale. Di fatto, quando si sperimenta un'eccitazione, un turbamento è possibile notare come essi spesso si accompagnino ad altri stati emozionali che finiscono per assumere, reciprocamente, una funzione regolativa. Considerare le meta-emozioni è come passare da una geometria monodimensionale (in cui il problema pedagogico era la presa di coscienza e l'elaborazione di "un" sentimento) ad una geometria multidimensionale in cui il problema diviene la consapevolezza del gioco inter-emozionale e la messa a fuoco dello spazio dinamico ad n-dimensioni che questo incrocio di *feedback* definisce.

Per Gottman, che è stato il primo ad utilizzare questo concetto a partire da un contesto di terapia familiare, le meta-emozioni indicano cosa una persona provi nei confronti dei propri sentimenti; per Mendonça «quando qualcuno è triste in merito alla propria gelosia la sua tristezza è una meta-emozione» (Mendonça, 2013, p. 391)

Non si tratta, dunque, di riflettere od elaborare cognitivamente l'emozione provata quanto, piuttosto, di sviluppare la capacità di percepire le risonanze attive tra le emozioni che mano a mano arrivano a manifestarsi. Le emozioni e meta-emozioni, naturalmente, possono essere avvertite sia simultaneamente che in modo differito. Rosenberg sostiene che la "riflessività emozionale" sia il tratto peculiare dell'affettività della nostra specie dal momento che «l'essere umano, in quanto risultato dell'interazione e della comunicazione sociale, assume sé stesso come oggetto dei propri processi cognitivi ed agentivi» (Rosenberg, 1990, p.11).

La prospettiva aperta dai processi meta-emozionali ridisegna la geografia del continente emotivo: non solo ci invita a distinguere tra una più ampia varietà di costrutti atti a connotare la nostra vita interiore (stati d'animo, sentimenti, umore, emozioni e meta-emozioni) ma ci spinge a visualizzare la dinamica meta-emozionale come una cascata di armoniche che si sviluppano le une dalle altre senza soluzione di continuità e con reciproco influenzamento. Naturalmente, questa risonanza non ha solo aspetti positivi giacché «nonostante la loro reputazione in qualità di strumenti di autoregolazione emotiva, le meta-emozioni sono anche le prime a contribuire al nostro caos interiore» (Howard, 2015, p. 20).

La responsività e persistenza delle emozioni, infatti, generano una serie di effetti retroattivi che ne impediscono il nitido discernimento nonostante il modello "gerarchico" preveda lunghe catene meta-emozionali - che si configurano come un'emozione di un'emozione di un'emozione - dove ognuna di esse dovrebbe conservare i tratti della propria identità. Assistiamo invece al fatto che spesso il soggetto sperimenta una sorta di "nebbia" in cui le «emozioni che riguardano altre emozioni sono diventate così auto-divoranti e intasate da razionalizzazioni che la loro struttura intenzionale e razionale è impossibile da districare» (ib., 2015, p. 19).

Pons ed Harris (2000) sostengono che nel costrutto di meta-emozione sono incluse sia la comprensione della natura e delle cause che il controllo di un'emozione; Jäger e Bartsch parlano di "intenzionalità" nel soggetto che dirige un'emozione sull'altra. Eppure uno sguardo più attento alle dinamiche interiori non può non rivelarci una zona opaca

nella consapevolezza emotiva anche in virtù del fatto che le emozioni stesse «non si troncano così facilmente come avviene negli esempi filosofici ma, per ragioni che abbiamo esaminato, sono inclini a rimanere sensibili l'una all'altra» (Howard, 2015, p. 19)

L'educazione emotiva dovrebbe avere come primo obbiettivo quello di far emergere la coscienza del disordine che si produce mano a mano che s'espandono le ramificazioni meta-emozionali: «è perfettamente possibile che la rabbia originaria si ribalti e sia diretta all'imbarazzo meta-emotivo. In effetti, sembra indebitamente atomistico tagliare il flusso dell'esperienza emotiva in episodi di emozione discreti secondo cambiamenti momentanei nell'intenzionalità» (ib., 2015, p. 18).

E dunque, l'amministrazione di un tale flusso - di questa nuvola di turbamenti - dovrebbe innanzitutto produrre una visualizzazione su cui educando ed educatore possano lavorare.

Le immagini di queste interazioni, ad ogni modo, non possono non rimandare alla musica che, di fatto, già viene ampiamente utilizzata come strumento pedagogico ma il cui impiego, mano a mano che emergono nuove scoperte in ambito neuro-scientifico, mostra potenzialità via via crescenti. Proprio in merito alla loro visualizzazione, le dinamiche meta-emozionali appaiono simili a quelle dell'armonia musicale (che regola la composizione simultanea delle note) rendendo le capacità rappresentazionali della musica utili anche in questo caso. Tre suoni considerati diacronicamente non hanno, per il nostro orecchio, per la nostra sensibilità percettiva, lo stesso significato musicale ed emozionale di tre suoni che occorrono contemporaneamente. La relazione armonica trasforma radicalmente il senso di ogni singola nota. Eppure questa sensibilità all'armonia non è spontanea ma è il frutto di un'evoluzione culturale. A lungo la musica ha conservato una centralità melodica, diacronica ed ancora col canto gregoriano la struttura era essenzialmente monodica. Di fatto, è dopo l'esperienza contrappuntistica del barocco, col classicismo prima e il romanticismo poi che si sviluppa con straordinaria velocità la capacità di composizione/ascolto a prevalenza armonica. Potremmo tranquillamente dire che la capacità di percezione armonica è frutto di un'azione educativa sull'orecchio umano. Educazione non su base teorica ma spontanea e prassica per esposizione ai nuovi materiali

musicali e, tuttavia, essa ha modificato per sempre il modo in cui valutiamo il singolo suono.

Questo stesso processo potrebbe prodursi per le emozioni laddove diviene evidente che, quasi sempre, ciò che sperimentiamo non è il singolo “tono” emotivo ma un *blend* di meta-emozioni in costante interazione.

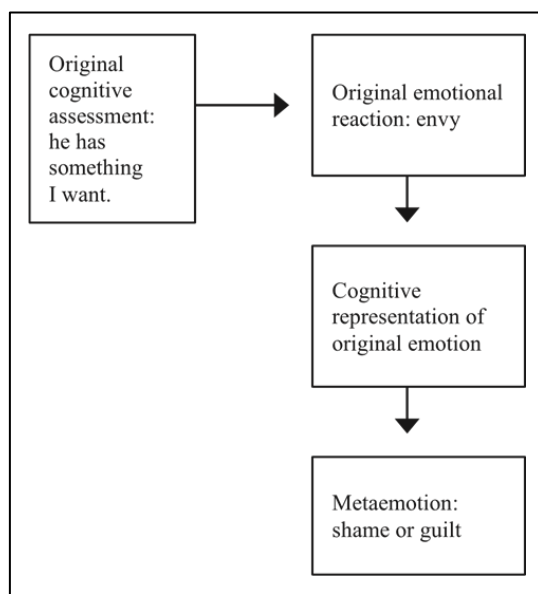


Fig 3: Modello delle meta-emozioni di Elster (1999, p.109)

L’approfondimento sulle dinamiche meta-emozionali ha gettato nuova luce sul dualismo emozione/cognizione soprattutto riguardo alla questione del “tramite rappresentazionale”. Si è provato a chiarire, in effetti, se l’emozione scocchi direttamente dalla relazione oggettuale o se tra oggetto ed emozione sia necessario l’interporsi di una valutazione/rappresentazione cognitiva. E per quanto riguarda la meta-emozione, si è indagato se la sua relazione con un’emozione di ordine inferiore, che essa assume come proprio oggetto, abbia la necessità o meno di un *appraisal* cognitivo. Il modello tripartito delle emozioni (Elster, 1999) sostiene che c’è qualcosa che intermedia la relazione tra l’emozione e l’oggetto che la produce (fig. 3). Questo qualcosa è una valutazione cognitiva, una credenza, una rappresentazione che genera

un'emozione di primo livello la quale, a sua volta, sollecita su di sé una nuova valutazione cognitiva che, finalmente, produce una prima meta-emozione.

Viceversa la concezione enattivista ed anti-rappresentazionalista concepisce modi di connessione tra abilità senso/percettive ed agenziali che non prevedono medium proposizionali tra percezione e azione. Gibson (1979), ad esempio, non riconosce all'elaborazione simbolica reali funzioni cognitive e ritiene che i sistemi percettivi abbiano la caratteristica di cogliere direttamente gli oggetti attraverso le capacità motorie a essi associate (*affordances*). Rorty (1979/86) evidenzia nei suoi scritti quanto l'atteggiamento anti-rappresentazionalista sia debitore alla tradizione americana sia pragmatista che naturalista incarnata nelle opere di Dewey e di William James.

Thompson e Colombetti sostengono che «la valutazione e l'emozione sono “costitutivamente interdipendenti”»: non sono legate in maniera semplicemente strumentale, ma formano piuttosto uno stato integrato valutativo-emotivo e auto-organizzato. L'emozione è un tipo di valutazione, e la valutazione è parte dell'emozione. In questa versione enattiva [...] non c'è componente della valutazione che non sia anche una componente dell'emozione, e viceversa; l'eccitazione fisiologica e la tendenza all'azione possono così sovrapporsi alla valutazione. Da questo punto di vista, gli aspetti corporei dell'emozione sono *costitutivi* della “comprensione personale”» (Thompson & Colombetti, 2008, p.73).

Anche Varela concepisce un approccio radicalmente anti-rappresentazionale: «la cognizione» egli scrive «invece d'essere la rappresentazione di un mondo pre-dato, è l'evento congiunto di un mondo e di una mente a partire dalla storia delle diverse azioni che compie un essere nel mondo» (Varela et al., 1991, p. 35).

Resta, tuttavia, una questione ancora aperta riguardo al sistema cognitivo, al sistema mnestico e alle emozioni; ovvero se essi possano produrre una funzionalità tanto complessa e multiforme (soprattutto per quanto attiene alle funzioni superiori dell'intelletto umano in costante interazione con l'universo simbolico, linguistico e culturale) in assenza di una vera e propria capacità rappresentazionale.

10 Musica e Social Bonding

Un'ultima prospettiva che segnaliamo per la sua novità e per il ruolo che potrebbe assumere nella ricerca sulle relazioni tra musica ed Alzheimer è quella della connessione tra musica e *social bonding*. Secondo quanto emerge da uno studio di Savage e colleghi: «la musicalità umana è un sistema co-evoluto per [supportare] il legame sociale. [...] La musica comprende i diversi prodotti culturali generati da e per la creazione di musica [come] canzoni, strumenti, stili di danza. Al contrario, la musicalità comprende le capacità biologiche sottostanti che ci consentono di percepire e produrre musica» (Savage et al., 2020, p.3).

Si tratterebbe, in definitiva, di una abilità di specie utilizzata in molteplici modi convergenti nel supportare funzioni di affiliazione sociale. Savage e colleghi sostengono che con l'aumento della numerosità dei gruppi umani e il complicarsi delle funzioni sociali i cosiddetti meccanismi di legame ancestrale (tolettatura, gioco o sesso non procreativo), per lo più diadici, non siano più stati sufficienti ad assicurare la cura, il mantenimento ed il rafforzamento del legame sociale. Ed è a questo punto che la musica avrebbe fornito ai nostri antenati un sistema sostitutivo.

«Le prime istanziazioni della musica costituirono le precondizioni selettive per i successivi cambiamenti cognitivi e neurobiologici alla base della musicalità umana, analoghi agli esempi ben documentati di coevoluzione gene-cultura che hanno coinvolto il fuoco e l'allevamento da latte. Le innovazioni culturali hanno creato una varietà di comportamenti proto-musicali [...] e questo potrebbe aver creato un feedback selettivo a favore delle persone che usavano la musica come spunto per l'appartenenza al gruppo. Insieme, la coevoluzione biologica e culturale, hanno creato una cornice per quelle performance di gruppo coordinate, armoniose ed emozionanti che sono evidenti oggi in tutte le culture musicali del mondo» (Savage et al., 2020 p. 10).

Savage argomenta che, attraverso analisi interculturali è possibile farsi un'idea di come le forme della produzione musicale si siano evolute di pari passo con le strutture sociali. Società formate da un numero di persone molto elevato e/o eterodirette, ad esempio, hanno finito per

privilegiare una musica presentazionale dove uno o più soggetti ben distinti dal pubblico offrono la loro performance artistica. Viceversa, società formate da un numero piuttosto piccolo di individui e/o con tendenze fondamentalmente egalarie e democratiche tendono a preferire una musica partecipativa dove le persone cantano, ballano e suonano strumenti insieme e dove quasi non vi è distinzione/separazione tra artisti e pubblico (Lomax, 1968).

«La regolazione degli stati d'animo/emozioni» scrive Savage «è una delle componenti chiave della nostra definizione di legame sociale ("... sincronizzare e armonizzare gli stati d'animo, le emozioni, le azioni o le prospettive di due o più individui"). Anche la regolazione dell'umore attraverso la musica fruita in maniera solitaria può supportare le funzioni sociali o evocare contesti sociali. Ad esempio, le persone possono alleviare il dolore della separazione dai propri cari ascoltando o suonando musica che evoca ricordi condivisi, o utilizzare la musica per preparare il proprio stato d'animo a un'efficace interazione sociale, consentendo loro di regolare il proprio comportamento e comportarsi in modo socialmente atteso» (Savage et al., 2020, p. 13).

Tutte queste argomentazioni divengono interessanti sollecitazioni all'utilizzo della musica con i soggetti affetti da MCI ed Alzheimer. Uno dei tratti caratteristici di queste patologie, infatti, riguarda le smagliature via via più profonde che esse producono nella rete dei rapporti sociali delle persone che ne sono colpite con la conseguente insorgenza di un senso di solitudine senza limiti. Tuttavia se, come verrà mostrato attraverso l'analisi dei dati della ricerca, i pazienti MCI traggono dalla musica la possibilità di incrementare il recupero dei ricordi autobiografici è pensabile sia loro naturale desiderio quello di condividere con altri questa nuova abbondanza mnestica. I ricordi rievocati premeranno per essere raccontati ai propri cari, agli amici o per essere rielaborati assieme a *caregiver* specializzati; diverranno spunto per insegnamenti ai più giovani, per trasmettere loro lezioni di vita; finiranno, insomma, per trasformarsi in un telaio capace di tessere legami intra e intergenerazionali. La musica, in definitiva, si rivela uno strumento atto ad assecondare le esigenze di consapevolezza sociale, responsabilità e partecipazione proprie di una società dell'inclusione (Striano, 2010) soprattutto quando essa accompagna metodologie

narrative di recupero dei ricordi. In tal caso la musica supporta l'elaborazione di strutture linguistiche più complesse per consentire l'espressione delle memorie autobiografiche (Strollo et al., 2016) così che attraverso di esse i pazienti con MCI o AD possano rafforzare la propria identità sociale e l'appartenenza al gruppo.

11 Il Sistema mnestico

Proveremo ora ad illustrare con l'aiuto di un quadro sinottico (fig. 4) il sistema di memoria su cui lavora l'autobiografia musicale.

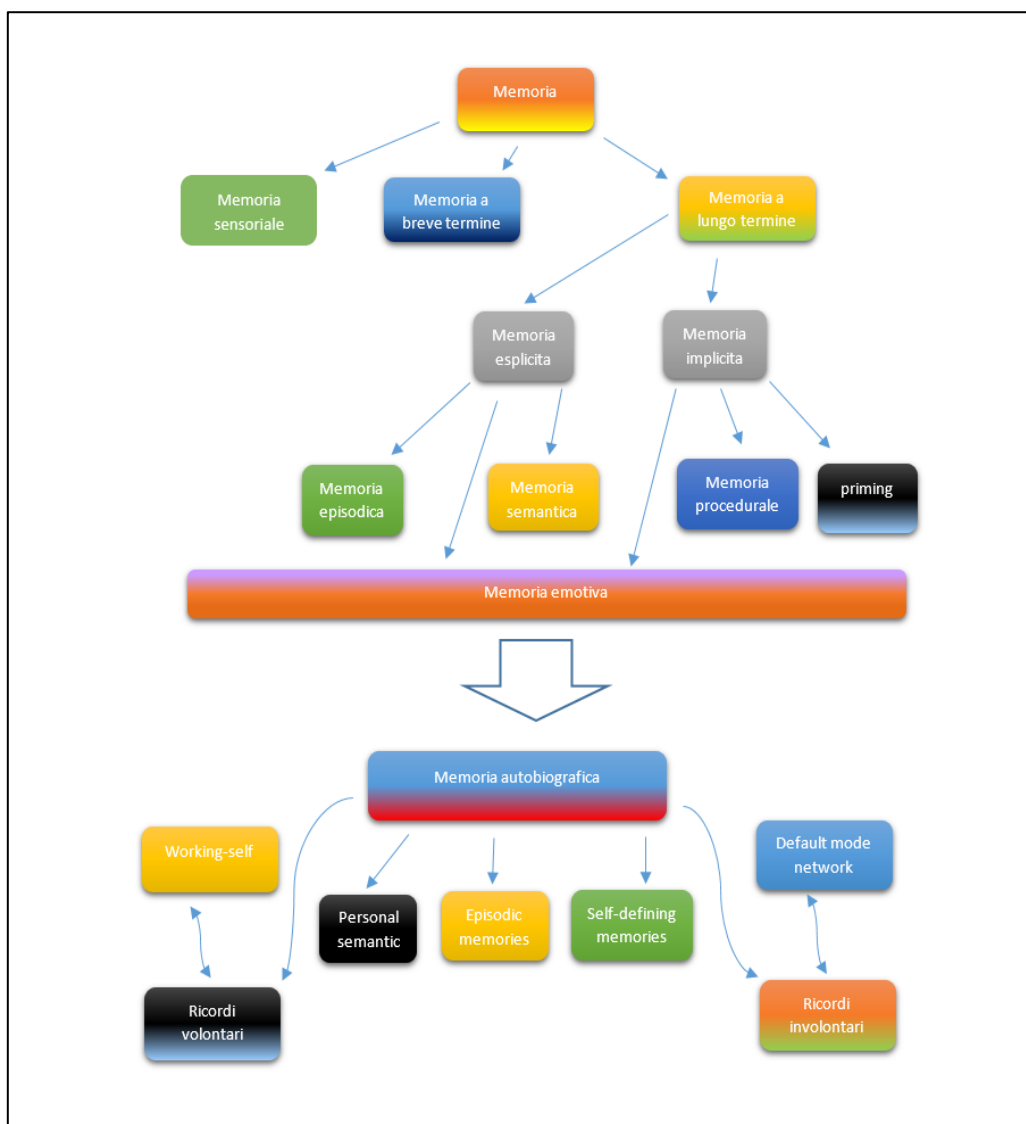


Fig.4: Quadro sinottico del sistema di memoria secondo le sue principali definizioni qualitative

Cosa s'intende, in questo studio, quando si parla di memoria? Come si è giunti alla configurazione di un sistema tanto complesso come quello illustrato più in alto? La mappatura di un tale continente in ambito neurocognitivo è in continua evoluzione ed il ritmo delle partizioni e sub-

partizioni delle nuove funzioni, nuove strutture e modalità mnestiche è diventato vertiginoso. Si cercherà, comunque, di fare quel minimo di chiarezza indispensabile a rendere plausibili le ipotesi e le conclusioni di questo itinerario.

Questa ricerca ha come target principale della propria azione la memoria autobiografica dove vengono ad incontrarsi (e scontrarsi) parti strutturali del sé, obiettivi da raggiungere, sentimenti e memorie e che tutto sono tranne che una perfetta rappresentazione del nostro passato «in virtù del ruolo che le emozioni giocano sulla modalità di ricostruire i ricordi, emozioni che risultano “aggiornate” sulla base delle più recenti conoscenze e valutazioni» (Strollo, 2019, p.416).

Ma ancora più specificamente il bersaglio di ricerca è la comprensione dell'interazione dell'intera struttura della memoria autobiografica con la musica. Quest'ultima produce un impatto che, attraversando molteplici piani, raggiunge e sollecita ad emergere: «una memoria incarnata, che coinvolge la corporeità nella sua interezza: quando ascoltiamo lo facciamo non solo attraverso l'udito, ma attraverso l'intero corpo che vibra ed entra in risonanza quando riceve vibrazioni. La musica agisce fisicamente e psicologicamente: il suono fa vibrare le diverse zone del corpo e la melodia attiva associazioni mentali e mette in movimento le emozioni» (ib., p.420).

Ma per provare a capire più dettagliatamente come questa “vibrazione” possa influenzare la reminiscenza occorre studiare con attenzione il diagramma più in alto comprendendone la genesi e la strutturazione storica.

La funzione mnestica di cui principalmente ci occupiamo è la cosiddetta memoria “a lungo termine”. Essa è frutto della tripartizione operata dal modello proposto nel 1968 da Atkinson e Shiffrin (sensoriale, a breve termine, a lungo termine) e, a sua volta, viene poi suddivisa in memoria esplicita ed implicita con una distinzione fatta per la prima volta da Schacter e Graf nel 1986.

Si comincerà con l'esaminare la memoria implicita per il suo particolare coinvolgimento nell'esperienza dell'autobiografia musicale. Riguardo ad essa Reber scrive che «è generalmente definita da un'assenza» (Reber, 2013, p.2028) e cioè dal fatto che o non lascia tracce della propria attività nel lobo temporale mediale (che è il substrato neurale

della memoria esplicita) o dalla mancanza di consapevolezza delle informazioni che essa gestisce. Reber descrive la memoria implicita come «una forma di plasticità generale all'interno di reti di elaborazione che migliorano adattivamente una determinata funzione attraverso l'esperienza» (ib., p.2028). Essa, dunque, non si presenterebbe come un sistema di memoria unico, coerente e alternativo, ma come un generale incremento di performatività basato su meccanismi di plasticità corticale. In questo modo ci si dovrebbe aspettare che i fenomeni di apprendimento implicito si manifestino in modo pervasivo ed universale: essi piuttosto che essere limitati a compiti specifici dovrebbero contribuire «a tutte le forme di cambiamento del comportamento che riflettono l'impatto dell'esperienza precedente sulla cognizione» (ib., p.2032).

Queste affermazioni sembrano coerenti con la teoria dell'equipotenzialità che, in ambito neuroscientifico, era già stata considerata per tutte le funzioni cognitive superiori oltre che per la memoria. Essa sostiene che le funzioni cognitive non abbiano una specifica localizzazione cerebrale ma esplicino la propria azione attraverso una sorta di “campo neurale”. In questo caso, almeno per quanto attiene al lavoro della memoria, i mutamenti non dovrebbero manifestarsi in una singola struttura (come l'ippocampo) ma essere diffusi tra le sinapsi dell'intero sistema cerebrale. Tale prospettiva, fu messa in crisi dal caso del paziente H.M.⁶ con prove inconfutabili riguardo alla localizzazione cerebrale della memoria ma Reber sostiene, che almeno per quanto riguarda i fenomeni di memoria implicita che non dipendono dal sistema di memoria MTL localizzato, «sia utile tornare all'idea di equipotenzialità nell'apprendimento nei sistemi neurali al di fuori del MTL» (ib., 2013, 2040).

Per quanto riguarda la plasticità neuronale essa corrisponde a quella funzionalità originariamente descritta dalla legge di Hebb (1949) la quale afferma che i neuroni che si attivano insieme, si collegano insieme. L'idea è che quest'attivazione sincronizzata nel tempo porti al cambiamento

⁶ Henry Gustav Molaison, conosciuto anche come H.M. è stato un paziente affetto da gravi disturbi mnestici il cui studio, nel corso degli anni cinquanta, ha consentito lo sviluppo di alcune teorie circa la relazione tra la funzionalità anatomo-fisiologica del cervello e memoria come fenomeno neuropsicologico.

sinaptico e fornisca un meccanismo di base per l'apprendimento dall'esperienza.

Un altro aspetto interessante riguarda per Reber il tempo di acquisizione dei vari tipi di memoria. Infatti è ipotizzabile che laddove sia necessaria la rapida memorizzazione di singoli eventi intervengano i circuiti altamente specializzati e complessi del sistema di memoria MTL. In questo modo l'ippocampo e le aree corticali adiacenti sosterranno la memorizzazione di episodi specifici che godranno del vantaggio di poter essere richiamati consapevolmente e in dettaglio. Viceversa, la maggiore lentezza nell'immagazzinamento della memoria implicita ha la duplice funzione di prevenire il rischio che nuove tracce di memoria possano interferire distruttivamente con le informazioni precedentemente acquisite e, al contempo, di consentire la memorizzazione di grandi quantità di informazioni.

Altra partizione solitamente adoperata in ambito neurocognitivo è quella della memoria emotiva che viene iscritta, per lo più, entro il campo della memoria implicita con altre due componenti quali il priming e la memoria procedurale. Con l'avanzare delle ricerche, tuttavia, appare sempre più evidente quanto tali partizioni rivestano più funzioni euristiche che di fedele specchio della realtà. «Le tracce mnemoniche» sostiene infatti Iani «non sono rappresentazioni mentali completamente amodali, indipendenti dal corpo. Piuttosto, sono almeno in parte rievocazioni degli stati corporei e somatici originali, che vengono simulati attraverso gli stessi percorsi sensomotori coinvolti quando l'evento è stato codificato» (Iani, 2019, p.1747). In questo senso anche la memoria esplicito/dichiarativa, dipendente dal sistema MTL, potrebbe contenere informazioni procedurali rendendo più sfumati i confini tra le varie modalità mnestiche. È bene considerare che se da un lato gli steccati funzionali ci consentono di mettere a fuoco con maggiore chiarezza determinate capacità operazionali, dall'altro possono ostacolare la visione d'insieme delle interconnessioni strutturali da cui il nostro sistema mente-corpo è costituito.

In questa direzione, scrive ancora Iani: «le informazioni procedurali veicolate dai gesti possono attivare la conoscenza dichiarativa su un evento che si è verificato in precedenza, innescando così la memoria

episodica. [...] Allo stesso tempo, informazioni procedurali incongruenti sembrano in grado di interferire con i processi di memoria» (ib., p.1748).

A partire da queste riflessioni ci si interroga in merito alla collocazione della memoria emozionale; se esista, cioè, come funzionalità distinta o se la qualità emozionale sia un aspetto della codifica di qualsiasi tipo di ricordo. Tale quesito dovrebbe portare a chiarire in che modo le emozioni siano implicate nelle dinamiche implicite ed esplicite del sistema mnestico al fine di utilizzarne l'influenza nel trattamento di molti disturbi tra cui l'Alzheimer stesso.

Molti lavori sulla neurobiologia del recupero evidenziano l'ampia influenza che l'emozione esercita sui meccanismi di *recall*: «Quando ripensiamo al nostro passato personale» scrive Strollo «non tutti i ricordi tornano alla mente con la stessa facilità o con lo stesso livello di dettaglio. Ciò che ricordiamo maggiormente sono i momenti intrisi di emozione e sono questi che emergono nell'autobiografia tradizionale con una maggiore percentuale di eventi positivi su quelli negativi. Si tratta di un

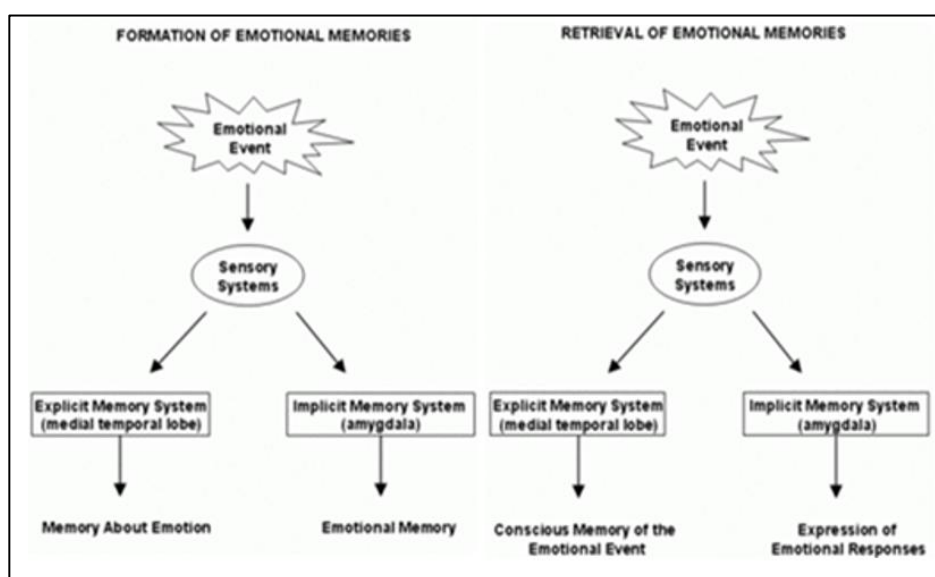


Fig. 5: Schema di formazione e richiamo dei ricordi emotivi (LeDoux, 2007)

sistema di autodifesa del nostro sistema cerebrale, che, se fosse in grado di ricordare ogni dettaglio della vita, non avrebbe la possibilità di gestire una mole tanto considerevole di ricordi» (Strollo, 2019, p.416).

La figura in alto (fig. 5) riassume la distinzione che LeDoux (2007) opera tra i ricordi sulle emozioni e i ricordi emotivi: si tratta di ulteriori ipotesi su come potrebbe funzionare la memoria emotiva. Nel disegno di sinistra è mostrato come gli eventi a carattere emozionale vengano elaborati nei sistemi sensoriali e poi trasmessi a due strutture differenti: al lobo temporale mediale per la formazione di ricordi espliciti sulla situazione emotiva e all'amigdala per la formazione di ricordi emotivi impliciti. Si tratta di un'ipotesi che rimanda a correlati neurali differenti per differenti funzionalità mnestiche. La difformità tra un ricordo emotivo esplicito ed uno implicito, in questo modello, è che nel primo caso si ha il ricordo di una emozione, nel secondo un'*arousal* emozionale che si traduce in una emozione in atto. È probabile, ad ogni modo, che nei casi reali si finisca per trovarsi di fronte ad un richiamo *ibrido*; vale a dire che quando uno stimolo viene elaborato dal sistema sensoriale sollecita il recupero di una memoria cosciente sull'evento emotivo nel lobo temporale mediale e, al contempo, porta all'espressione di risposte emotive attraverso l'amigdala.

In effetti, come sostiene Buchanan, «le interazioni tra l'amigdala e l'ippocampo sono necessarie per il recupero dei ricordi emotivi. L'ippocampo e l'amigdala sono fortemente interconnessi ed il loro reciproco influenzarsi nella codifica e nel consolidamento dei ricordi emotivi è stata ampiamente stabilita» (Buchanan, 2007, p.775).

Ad esempio, la funzione dell'amigdala di controllo della paura sotto la pressione di stimoli minacciosi è modulata con l'ausilio dell'ippocampo e della corteccia prefrontale mediale. Questo consente una regolazione contestuale: permette, cioè, di distinguere il livello di minaccia differente rappresentato da una tigre nei boschi o dal medesimo animale in una gabbia dello zoo.

Seguendo la mappa del sistema mnestico di qualche pagina più su si proverà ora a descrivere la memoria esplicita. Si tratta della modalità consapevole ed intenzionale del ricordare e, generalmente, viene suddivisa in memoria semantica e memoria episodica seguendo le teorie di Tulving esposte in vari articoli e libri a partire dal 1972. Per la verità, gli scritti dello psicologo canadese riguardano principalmente la memoria episodica - che è la sua scoperta più saliente - e che, a sua

volta, costituisce uno degli oggetti di speculazione più importanti di questa sezione della presente ricerca.

Quella episodica, nella prima formulazione di Tulving, è una partizione della memoria a lungo termine (LTM) complementare alla memoria semantica già messa in luce per le sue peculiarità da Quillian (1966). Queste due modalità mnestiche differiscono innanzitutto per la natura delle informazioni immagazzinate; la memoria semantica, infatti, conserva principalmente informazioni cognitive anche quando l'immissione dei dati mnestici avviene attraverso il sistema percettivo. In questo caso, le qualità degli stimoli sono importanti solo nella misura in cui rimandano ai contenuti semantici di un evento ed è evidente come gli attributi sensoriali non vengano mai registrati all'interno della memoria semantica.

Nella memoria episodica, al contrario, ogni evento si ancora ad un preciso spazio-tempo anche in virtù delle sue qualità sensorie e stabilisce relazioni «con altri eventi che si sono già verificati, eventi che si verificano contemporaneamente con esso o eventi che non si sono ancora verificati» (Tulving, 1972, p.383). L'efficacia del recupero episodico riguarda il livello di descrizione, le proprietà percettive dell'evento e la capacità di specificare più o meno accuratamente le sue relazioni temporali con altri eventi.

Una svolta nelle idee di Tulving è ravvisabile a partire da un articolo del 1985 dove l'Autore si sposta verso un'interpretazione della memoria episodica in chiave evoluzionistica. Si tratta, per come viene ipotizzata, di un sistema formatosi filogeneticamente a partire dalla memoria procedurale la quale sarebbe la prima struttura mnestica a comparire nel corso dello sviluppo umano. Essa, infatti, è già presente nel feto ed è legata alla precoce maturazione del cervelletto e dei nuclei della base.

La memoria semantica, a detta di Tulving, costituisce un secondo stadio evolutivo dal momento che compare a partire dai mammiferi superiori e si sviluppa nell'uomo più lentamente in quanto connessa alla maturazione dell'ippocampo. Questi stadi nel processo filo/ontogenetico potrebbero spigare come mai la memoria associativo/procedurale, in quanto primigenia, riesca a restare integra sino a tarda età e è l'ultima ad essere colpita nel caso di malattie degenerative. La memoria semantica, in ogni caso, dipendendo dal buon funzionamento della

corteccia cerebrale, può andare incontro a deficit anche gravi nel corso della vecchiaia.

Quella episodica è l'ultima struttura mnestica in ordine di tempo a comparire sulla scena, sia per l'individuo che per la specie. Secondo Tulving, si sarebbe evoluta dalla memoria semantica (che l'uomo condivide con altri animali) ed è esclusiva del genere umano a cui consente non solo di acquisire nuove conoscenze ma anche di ricordare dove e quando le abbia apprese fornendo all'esperienza cognitiva potenzialità valutative che esorbitano quelle di qualsiasi altro animale sul pianeta.

Nelle nuove ipotesi di Tulving, la teoria della memoria episodica si arricchisce dell'idea di un tempo soggettivo contrapposto ad un tempo naturalistico e oggettivo. Ancor meglio, acquisisce la nozione di reversibilità di questo tempo soggettivo entro il quale diviene possibile per l'uomo viaggiare e tornare indietro alla propria stessa vita in un percorso esistenziale che si trasforma da lineare in circolare. Da queste considerazioni lo psicologo canadese giunge a definire la memoria episodica come un *mental time travel* nel quale il soggetto ri-esperisce immaginariamente esperienze passate; l'Autore ritiene, altresì, che non vi siano evidenze per poter affermare che i mammiferi superiori sperimentino qualcosa di paragonabile al tempo soggettivo umano. È evidente che essi posseggono una mente ed una consapevolezza del mondo ma non mostrano la capacità di viaggiare mentalmente indietro nel tempo.

La memoria episodica, scrive Tulving «condivide molte caratteristiche con la memoria semantica, dalla quale si è formata, ma possiede anche caratteristiche che la memoria semantica non ha. [...] Essa rende possibile il *mental time travel* attraverso il tempo soggettivo, dal presente al passato, permettendo così di rivivere, attraverso la consapevolezza auto-noetica, le proprie esperienze precedenti» (Tulving, 2002, p.15).

In confronto alle teorie precedenti si è di fronte ad una visione molto più complessa e dinamica, tuttavia, le potenzialità di questa svolta non appaiono ancora pienamente esplicitate. Già incalzano, infatti, nuove ipotesi che portano a concepire il processo di *recall* come un processo ricostruttivo dell'evento passato e aggiungono che tale tipo di

funzionalità serva contemporaneamente a simulare situazioni future. La memoria episodica, scrivono infatti Schacter e Addis, è ormai «concepita come un processo fondamentalmente costruttivo, piuttosto che riproduttivo, soggetto a vari tipi di errori e illusioni. Al fine di esaminare le funzioni svolte da un sistema di memoria episodica costruttiva, consideriamo recenti studi neuropsicologici e di neuroimaging che indicano che alcuni tipi di distorsioni della memoria riflettono il funzionamento di processi adattativi. Una funzione importante di una memoria episodica costruttiva è quella di consentire alle persone di simulare o immaginare episodi, avvenimenti e scenari futuri. Poiché il futuro non è una ripetizione esatta del passato, la simulazione di episodi futuri richiede un sistema che possa attingere al passato in modo tale da estrarre e ricombinare in modo flessibile elementi di esperienze precedenti» (Schacter & Addis, 2007, p.775).

È evidente, oramai, come la memoria sia intesa come un sistema cerebrale che elabora storie e narrazioni le quali, come vedremo più avanti, seguono nel loro disegno logiche ben precise. Tuttavia prima di proseguire su questo tema occorre focalizzare un altro aspetto che è di estrema importanza per questa ricerca: l'autoconsapevolezza.

Tulving ha sempre lamentato la carenza (o addirittura l'inesistenza) negli studi neuroscientifici di ricerche specifiche sul rapporto tra memoria e coscienza. Così, nello studio del 1985, nel tentativo di rimediare, scrive: «supponiamo che ci siano tre diversi tipi di memoria, o tre sistemi di memoria: procedurale, semantico ed episodico. [Essi] differiscono nel tipo di conoscenza che gestiscono e nei modi in cui i diversi tipi di conoscenza vengono acquisiti o utilizzati. [...] Ciascuno dei tre sistemi di memoria [...] è caratterizzato da un diverso tipo di coscienza. Mi riferirò ai tre tipi di coscienza come anoetica (non conoscenza), noetica (conoscenza) e autonoetica (conoscenza di sé)» (Tulving, 1985, p.7).

Questa problematica è particolarmente interessante per la ricerca in corso, e per la pedagogia in generale, in quanto essa, come disciplina, ha da sempre coltivato nuclearmente la dimensione della consapevolezza nelle sue varie declinazioni. Nella post-modernità, tuttavia, l'autocoscienza ha finito per perdere le qualità ontologiche che l'avevano accompagnata per secoli ed ha assunto modalità relazionali

che organizzano frammenti di conoscenza e di senso trovati lungo un percorso narrativo policentrico. Le neuroscienze confermano questo disorientamento se si pensa alle discussioni sull'*hard problem*⁷ di Varela (1996) o all'identità come "emergenza". «Faccio un esempio banale» scrive lo scienziato cileno «sono in circolazione nell'atmosfera innumerevoli particelle d'aria e d'acqua, e tutt'a un tratto per un fenomeno di autoorganizzazione - questa è la parola chiave - diventano un tornado, un oggetto che apparentemente non ha vera esistenza, esiste soltanto nelle relazioni delle sue componenti molecolari. Nondimeno la sua esistenza è comprovata dal fatto che distrugge tutto quello che incontra sul suo passaggio» (Varela, 2001).

Ma cosa resta dell'autoconsapevolezza di un soggetto divenuto così insostanziale? Certo è che non può più essere pensata come un apriori, come qualcosa da cui partire o su cui poter poggiare i piedi. Si configura, tutt'al più, come "emergenza", come fenomeno dal profilo incerto. Tuttavia, ciò che mentre si continua a discutere può essere fatto è prendersi cura della fluidità dei processi che producono il senso d'identità di un individuo, della sua buona funzionalità nella costruzione e decostruzione mnestico/immaginativa così come della qualità senso/percettiva dei suoi ricordi episodici. Quest'azione protettiva innesca e sostiene una conoscenza di sé che prende forma come narrazione lungo il corso della vita ma non aspira più al raggiungimento di verità esistenziali sotto la spinta del *γνώθι σεαυτόν*: essa, piuttosto, diviene autooesi per l'azione della *cura sui*.

Tulving (fig. 6) correla nei suoi studi la coscienza auto-noetica alla memoria episodica la quale «conferisce lo speciale sapore fenomenico al ricordo di eventi passati, sapore che distingue il ricordo da altri tipi di consapevolezza, come quelli che caratterizzano la percezione, il pensiero, l'immaginazione o il sogno» (ib., p.8).

Inoltre è proprio la coscienza auto-noetica a possedere la capacità di viaggiare mentalmente nel tempo «vagando a piacimento tra ciò che è accaduto con la stessa rapidità con cui potrebbe accadere,

⁷ «Il problema più difficile (the hard problem) della coscienza è il problema dell'esperienza. Quando noi pensiamo o percepiamo c'è un'enorme attività di elaborazione dell'informazione, ma c'è anche un aspetto soggettivo. Per dirla con Nagel, si prova qualcosa a essere un organismo cosciente» (Chalmers, 1995, p. 201).

indipendentemente dalle leggi fisiche che governano l'universo». (ib., p.8)

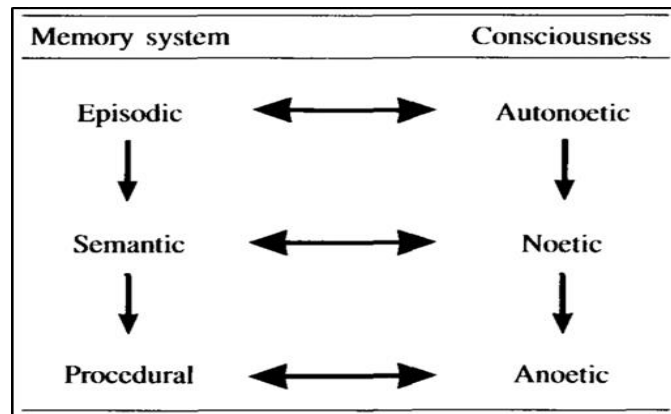


Fig.6: Diagramma delle relazioni tra i sistemi di memoria e stati di coscienza (Tulving, 1985)

Lo psicologo canadese ritiene sia possibile trarre delle valutazioni rigorose di tale coscienza autonoetica interrogando le persone mentre ricordano o riconoscono un oggetto precedentemente esperito valutando la memoria senso-percettiva di quell'evento ed il chiaro ricordo di particolarità e dettagli. Ma qual è il motivo per cui si sono evoluti il sistema episodico e la coscienza autonoetica? Quale vantaggio adattivo avrebbero apportato alla specie umana? Secondo Tulving esso «risiede nell'accresciuta sicurezza soggettiva con cui gli organismi dotati di tale memoria e coscienza agiscono in base alle informazioni recuperate dalla memoria stessa. [...] Memoria episodica e coscienza autonoetica portano ad un'azione più decisa nel presente e a una pianificazione più efficace per il futuro» (ib.,1985).

La memoria autobiografica si contraddistingue in quanto sostanzialmente riferita al sé ed è formata da ricordi che si caratterizzano sia come episodici che come semantici. Conway, infatti, dopo aver definito il *working-self* come un insieme complessa gerarchia di obiettivi attivi ed immagini associate di se stessi scrive: «la conservazione delle conoscenze autobiografiche concettuali che corrispondono alle esperienze effettivamente avvenute senza accesso alle memorie episodiche associate può essere un modo in cui il *self-memory system* riduce il potenziale sovraccarico di informazioni [e] la memoria può

corrispondere con precisione all'esperienza in modo efficiente» (Conway, 2005, p.595).

Tale commistione semantico/episodica nella memoria autobiografica è frutto del naturale slittamento dei ricordi durante l'invecchiamento: in un unico senso, dal campo episodico a quello semantico. La funzionalità del *self-memory system* (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) si adopera, oltretutto, affinché i ricordi più recenti cadano nell'oblio se non vengono integrati con rappresentazioni mnestiche di lungo termine. Condotta all'estremo, tuttavia, la carenza di dettagli può rendere i ricordi ipergenerici e, con ciò, produrre una riduzione della coscienza auto-noetica. Al contempo, l'eccessiva genericità della rievocazione autobiografica può rivelare un deficit nella *working memory* prodotto da stress emozionale o da depressione (Williams, 1996). Quest'effetto potrebbe essere dovuto ad un blocco nel processo di *retrieval* che mantiene il soggetto sempre ad un livello di memoria molto astratta e ne impedisce l'accesso alla conoscenza evento-specifica.

Dunque, si potrebbe sostenere che per sua natura la memoria episodica sia interamente autobiografica, mentre la memoria semantica lo è solo in parte e, nello specifico, lo sono quella serie di conoscenze, di concetti e schemi che riguardano la nostra vita e che vengono definiti memoria semantica autobiografica (*personal semantic*).

«Secondo il modello di Conway e collaboratori la memoria autobiografica assolve a tre principali funzioni: una funzione direttiva, [...] di guida e anticipazione dell'azione; una funzione sociale [e] una funzione legata al Sé, alla sua definizione e ridefinizione, alla sua continuità tra presente, passato e futuro» (Adenzato ed al., 2018, p.60).

Proprio il modello del *self-memory system* (SMS) di Conway e Pleydell-Pearce è il principale riferimento di questa ricerca: «una premessa fondamentale del nostro approccio» essi scrivono «è che i ricordi autobiografici sono costruzioni mentali dinamiche transitorie generate da una sottostante conoscenza di base (*knowledge base*). Questa conoscenza di base, o regioni di essa, è piuttosto sensibile ai *cues*, e gli schemi di attivazione sorgono e si dissipano costantemente sugli indici delle strutture di conoscenza della memoria autobiografica. Tali schemi endogeni di attivazione non possono fondersi in “memorie”, né necessariamente entrano in coscienza; invece questo si verifica più

spesso quando il sistema è in “modalità di recupero”» (Conway e Pleydell-Pearce, 2000, p. 261).

El Haj et al. sostengono, altresì, che la memoria autobiografica «si riferisce alla memoria di esperienze personali e fatti sul sé. Questa capacità consente alle persone di definire se stesse, costruire una storia di vita e attribuirle un significato» (El Haj et al., 2015b, p.122).

La malattia di Alzheimer ha come effetto, fin dai suoi primi stadi generalmente diagnosticati come *mild cognitive impairment*, un consistente declino della memoria in generale e della memoria autobiografica in particolare. Tali problematiche producono una perdita nella conoscenza di fatti ed eventi fondamentali per la storia di vita delle persone ed una conseguente deprivazione autonotica e di senso d'identità. I ricordi subiscono un eccesso di generalizzazione che si accompagna ad un'amnesia sia anterograda (è quella che compare per prima, generalmente) che retrograda.

Conway e Pleydell-Pearce (2000) descrivono un modello di funzionamento del *self-memory system* basato sulla suddivisione della memoria autobiografica in tre livelli di specificità: periodi di vita, eventi generali e conoscenza evento-specifica. In questo modello gerarchico i dettagli della conoscenza evento-specifica (ESK) sono contestualizzati all'interno di un evento generale che a sua volta è associato a uno o più periodi della vita.

Nella figura più sotto, tratta da un articolo di Conway (1996, p.68), viene illustrata la struttura della conoscenza di base autobiografica. La conoscenza evento-specifica (ESK) è costituita da un insieme di elementi con caratteristiche senso/percettive che vengono attivati da vari *cues*. La costruzione di un ricordo è regolata «dagli indici, cioè da quelle regioni della *knowledge-base* dalle quali un *cue* può accedere, e dai processi di controllo centrale» (Conway & Pleydell-Pearce 2000, p. 264). Tali processi hanno il compito sia di coordinare e regolare questo accesso che di modulare l'*output* del ricordo quando esso viene a prender forma (fig.7)

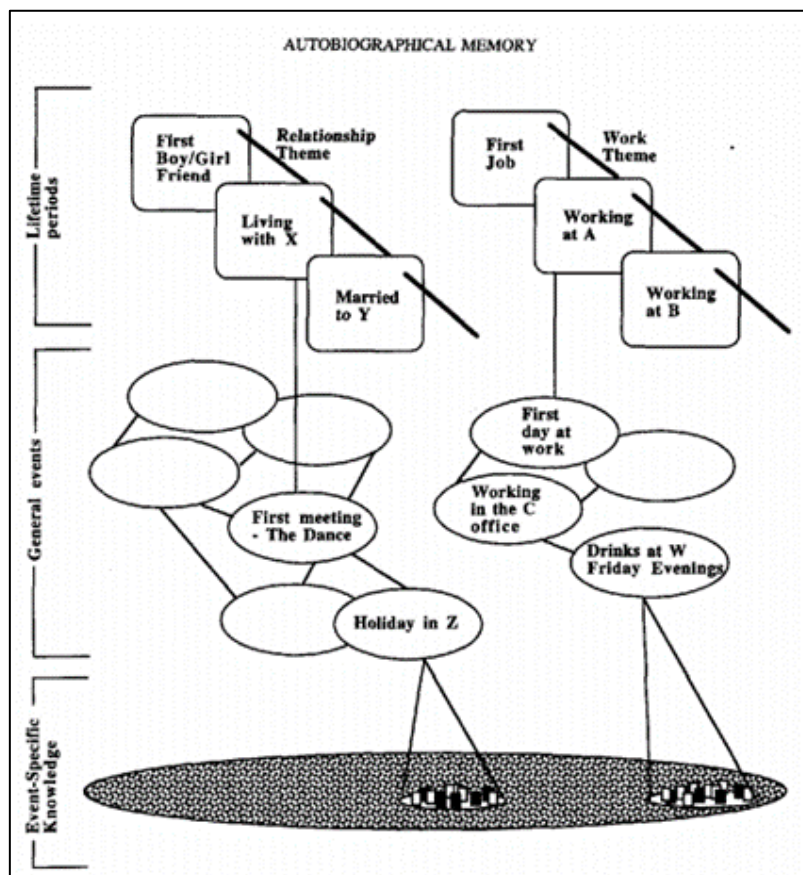


Fig.7: Schema della Knowledge base (Conway & Pleydell-Pearce, 2000)

Alcune ricerche (Williams, Healy & Ellis, 1999) hanno mostrato quanto la presenza di immagini sia predittiva della specificità di un ricordo e che la capacità di richiamare la conoscenza-evento-specifica denota vividezza della memoria. Nondimeno, i dettagli senso/percettivi vanno organizzati per poter essere tollerati, ad esempio «in studi recenti è stato suggerito che le memorie intrusive nel PTSD⁸, in particolare a seguito di una singola esperienza traumatica, inizialmente assumano la forma di un insieme non correlato di dettagli sensoriali-percettivi e che solo nel tempo arrivino ad associarsi ad eventi generali più astratti e conoscenze del periodo di vita» (ib., p.263).

⁸ Disturbo post-traumatico da stress

Le problematiche connesse al PTSD, in sostanza, ci consentono di comprendere meglio quanto sia indispensabile e come possa funzionare, anche in un contesto non-patologico, il processo di organizzazione dei dettagli delle esperienze dell'ESK e quali siano le modalità d'accesso ad esse. Pare comprovato, ad ogni modo, che i collegamenti tra la conoscenza-evento-specifica (che contiene i frammenti mnestico/sensoriali) e le strutture generali degli eventi vengano perduti piuttosto rapidamente a meno che non vi sia, degli stessi, un continuo ripasso mentale (Burt, Kemp, Grady e Conway, 2000; Burt, Watt, Mitchell e Conway, 1998).

La memoria senso-percettiva, legata all'ESK, resta, comunque, la principale discriminante della qualità di un ricordo e della sua appartenenza al dominio episodico (EM) o semantico (PS). È possibile, ad ogni modo, che una persona sia capace di raccontare storie (caso del paziente SS di Cermak e O'Connor nel 1983) ma che, ad analisi più approfondite, si riveli incapace di evocare ricordi specifici e con ricchezza di dettagli percettivi.

Il *self memory system* ha una funzionalità *goal-based* ed è costituito «da due componenti principali, il *working self* e la *knowledge-base* della memoria autobiografica. Quando queste componenti si sincronizzano in atti di ricordo, possono formarsi specifici ricordi autobiografici» (Conway, 2005, p.620).

Ma sotto la direzione di quali forze avviene questa continua produzione mnestica?

In *Emotions and memory* Rapaport sostiene che la memoria vada concepita non come «una capacità di far rivivere accuratamente le impressioni una volta ottenute, ma come l'integrazione delle impressioni e il loro risveglio secondo le esigenze dell'intera personalità» (Rapaport, 1942/2001, pp. 112). Questa intuizione conduce ad una concezione della memoria che supera il puro cognitivismo ed anticipa, in qualche modo, le idee di Conway riguardo al ruolo di coerenza e corrispondenza nella funzionalità della memoria autobiografica. Quest'ultima, infatti, secondo l'Autore, da un lato è organizzata dal bisogno di coerenza e dalla necessità di mantenere il sé stabile e coeso; dall'altro, per adattività, cerca di ottenere una registrazione degli eventi quanto più accurata possibile. La coerenza, in questo senso, è «una potente forza

presente nella memoria umana che agisce in termini di codifica, memorizzazione, post-codifica e ricodifica, per modellare sia l'accessibilità dei ricordi sia l'accessibilità del loro contenuto. Ciò viene fatto in modo tale da rendere la memoria coerente con gli obiettivi, le immagini di sé e le convinzioni attuali di un individuo» (Conway, 2005, p.602).

La corrispondenza all'esperienza, viceversa, è una forza antagonista alla precedente nella strutturazione dei ricordi: «dal punto di vista evolutivo un sistema di memoria che non mantiene un registro accurato dell'elaborazione degli obiettivi e gli effetti dell'elaborazione degli obiettivi non riuscirebbe a sopravvivere. La memoria quindi dovrebbe corrispondere all'esperienza» (Conway, 2005, p.600).

Il sistema di memoria deve gestire due necessità opposte e contraddittorie: quella di essere quanto più fedele è possibile alla realtà per come viene esperita e, contemporaneamente, quella di sostenere un sé che mantenga coerenza ed efficacia. Tale capacità funzionale viene definita da Conway, Meares et al. (2004) coerenza adattiva.

Allo stesso tempo si produce un dualismo tra il bisogno di accuratezza e di dettaglio e il rispetto della leggerezza ed economicità del ricordo. «La conservazione della conoscenza autobiografica concettuale» scrive Conway «che corrisponde alle esperienze che si sono verificate effettivamente senza accesso ai ricordi episodici associati può essere un modo in cui il *self-memory system* riduce il potenziale sovraccarico di informazioni della conservazione di registrazioni molto dettagliate ed estese di esperienza. La conoscenza autobiografica concettuale e la conservazione dei significati delle esperienze sono modi in cui la memoria può corrispondere accuratamente all'esperienza in modi efficienti» (Conway, 2005, p.602).

Nel complesso, la memoria autobiografica appare come il prodotto di un compromesso tra le richieste separate ma concorrenti di quattro principi: coerenza, corrispondenza, economicità e specificità (vividezza).

I ricordi, come elementi discreti, sono organizzati dal *working-self* in funzione degli obiettivi da raggiungere ed ordinati in maniera gerarchica. In realtà questa organizzazione si attua soprattutto secondo modalità inibitorie, attraverso, cioè, meccanismi di servo-controllo del

working-self che hanno la funzione di bloccare i pattern di attivazione mnestici che costantemente sorgono dalla *knowledge-base* sotto l'azione dei *cues*. Il SMS descrive la dinamica della memoria autobiografica che va dalla conoscenza evento-specifica fino ai *self-schemas* e ritorno. Questi ultimi, a loro volta, si dispongono ad organizzare il *conceptual self*, costruito che Conway riprende da Niesser (1988): si tratta di: «un sistema separato di conoscenza, seppur associato con il magazzino dei ricordi autobiografici e con la memoria episodica, che si compone di modelli e di rappresentazioni di sé che vari autori hanno denominato in modo diverso: “*personal script*” (Demorest, 1995), “sé possibili” (Markus & Nurius, 1986), “unità sé con l'altro” (Ogilvie & Rose, 1995), “modelli operativi interni” (Bowlby, 1980), “schemi relazionali” (Baldwin, 1992), “sé guida” (Strauman, 1990)» (Bonalume, 2010, p.37).

Un'ultima questione riguarda l'andamento non lineare (in funzione dell'età) della ritenzione di ricordi: El Haj e colleghi sostengono che una «caratteristica della memoria autobiografica è la sua distribuzione temporale irregolare. Questa distribuzione si riferisce a tre caratteristiche distinte: amnesia infantile, *bump* di reminiscenza ed effetto di *recency*» (El Haj, 2015b, p.120).

L'amnesia infantile riguarda il fenomeno della quasi scomparsa dei ricordi dei primi anni di vita; il *bump* di reminiscenza, al contrario attiene all'intensificazione mnestica nella zona temporale che va dai 10 ai 30 anni. Si tratta di un periodo in cui si possono trovare gli eventi più significativi della propria vita: il primo amore, il primo giorno di scuola superiore, la nascita di un primo figlio: la novità di queste esperienze le rende una sorta di pietre miliari della vita e l'intensa carica emozionale connessa al loro ricordo le rende «la maggiore componente della memoria *self-defining* dal momento che riguarda le SDM⁹ e gli eventi che sono vividi e carichi di emozioni con un grande impatto sul senso di identità (Conway et al., 2004, p.528).

L'effetto di *recency*, infine, si riferisce al richiamo preferenziale per i ricordi recenti.

⁹ Self-defining Memories: è un costrutto di Blagov & Singer (2004) che verrà chiarito qualche pagina più avanti.

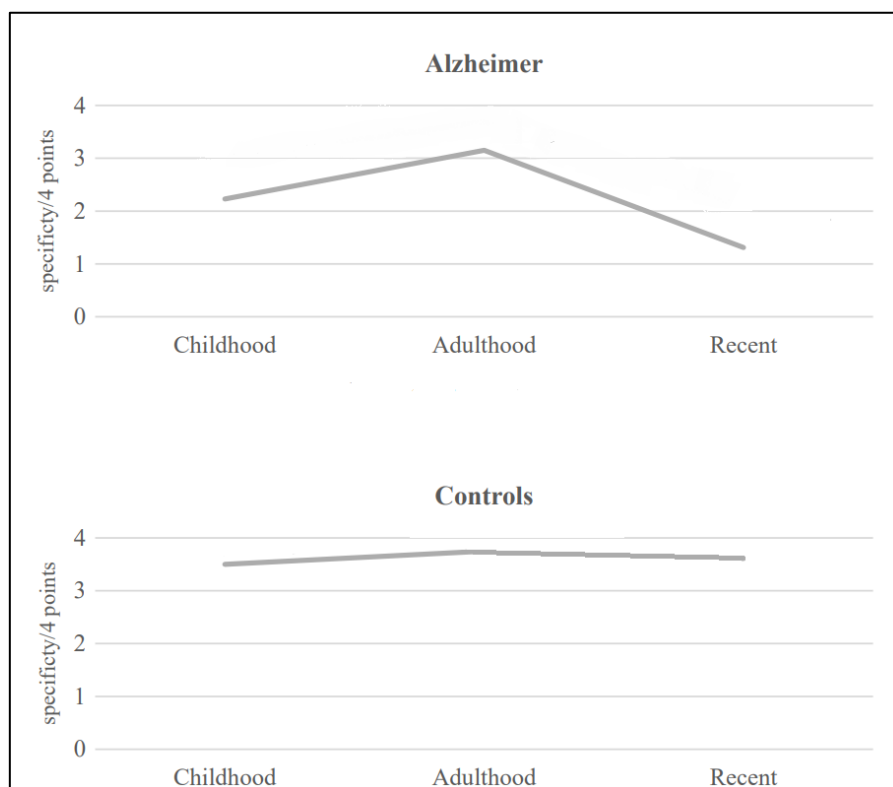


Fig. 8: Grafico di confronto dell'andamento della memoria tra pazienti Alzheimer e gruppo di controllo. Tratto e modificato da Glachet et al. 2019

Come è evidente dal grafico (fig. 8), dove viene assegnato un punteggio da 0 a 4 per la specificità del ricordo, nei soggetti sani c'è una lieve accentuazione nel richiamo dei ricordi dell'età adulta. Nei soggetti AD, viceversa, si osserva una complessiva attenuazione dei punteggi che, tuttavia, appare molto meno accentuata nella zona della adultità. La più penalizzata è quella dei ricordi recenti.

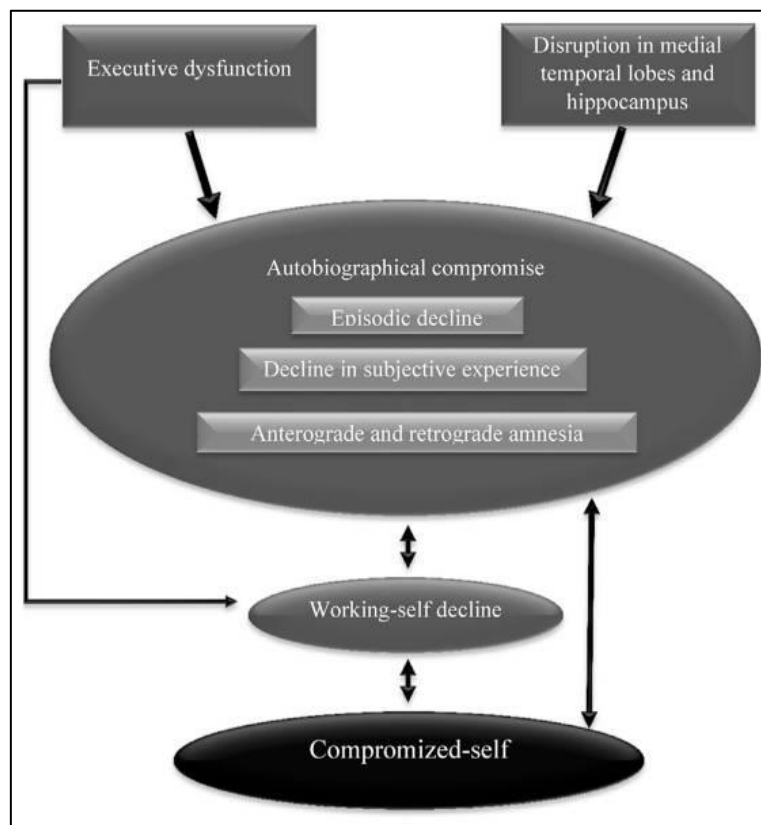


Fig.9: Schema del modello AMAD (El Haj et al. 2015c, p.185)

Il diagramma in alto (fig.9) illustra sinteticamente il modello AMAD (Memoria autobiografica nella malattia di Alzheimer) (El Haj et al. 2015c). Vi viene evidenziato come il danno “autobiografico” in tale patologia sia caratterizzato da una sostanziale perdita di informazioni episodiche, dalla ridotta capacità di rivivere mentalmente gli eventi passati e dalla presenza di un’amnesia sia anterograda che retrograda.

Un tale declino funzionale limita l’accesso a quei ricordi che modellano l'autocoscienza, la conoscenza di sé e le immagini di sé con la conseguenza che il paziente Alzheimer si ritrova con un senso di identità patologicamente ridimensionato.

Il legame tra declino autobiografico e la compromissione del sé in questi soggetti può essere attribuito anche ad un disturbo del *working-self* relativo alle sue funzioni esecutive. Si determinerebbe, cioè, l’incapacità di bilanciare le forze di corrispondenza e coerenza tra i ricordi

autobiografici, la definizione di nuovi obiettivi e le credenze attuali del sé.

In definitiva in questo modello considera il deterioramento autobiografico nel MCI e nell'AD più che una perdita delle rappresentazioni memorizzate, la conseguenza di una disfunzionalità del sistema di memoria autobiografica.

A completare le componenti della memoria autobiografica gli studi di Singer aggiungono le *self-defining memories* (SDM) ai ricordi episodici (EM) ed ai ricordi semantici personali (PS). Si tratta di «ricordi che aiutano a definire e a spiegare agli altri chi e come si è» (Singer, 2005, p. 22). L'Autore le descrive come «una reminiscenza che è vivida, affettivamente carica, ripetitiva, collegata ad altri ricordi simili e correlata a un tema importante irrisolto o a una preoccupazione duratura nella vita di un individuo» (Singer, 1993, p.12) e considera l'integrazione e il contenuto delle *self-defining memories* come buoni indicatori della qualità del funzionamento del sé e/o della maturità socio-cognitiva del soggetto.

El Haj riassumendo le acquisizioni ottenute attraverso le ricerche di numerosi studiosi scrive: «le *self-defining memories*, una componente della memoria autobiografica, si riferiscono a eventi che sono molto rilevanti per i processi di identità, [esse] aiutano a mantenere la coerenza del sé, in particolare durante i periodi di sconvolgimento o transizioni difficili» (El Haj, 2019a, p.43). Gli studi empirici hanno mostrato le implicazioni delle SDM nel perseguimento di obiettivi a lungo termine, nell'anticipazione di eventi futuri, nella produzione di significato, nella regolazione emotiva, nella determinazione di tratti della personalità, e nell'attivazione di specifiche rappresentazioni del sé. Quando una persona desidera comunicare ad un'altra la propria storia di vita di fatto condivide con quest'ultima delle SDM: si tratta di un processo che attiva un forte senso di intimità tra gli individui e consentendo una fluida trasmissione di esperienze personali. «Guidati da queste scoperte, Singer e Blagov hanno proposto un modello integrato di identità narrativa, secondo il quale le SDM portano alla creazione di sceneggiature narrative che fungono da ingredienti per i vari "capitoli" dell'arco di vita» (El Haj, 2019a, p.43).

Da un punto di vista economico la complessità e la ridondanza delle SDM potrebbero apparire un controsenso adattivo, tuttavia, è facile comprendere come la reiterazione di ricordi percettivamente ed emotivamente rilevanti possa determinare un *reliving* che spinge allo sviluppo di nuove organizzazioni del *self* e della sua visione della realtà. Le SDM, inoltre, hanno la caratteristica di associare grande quantità di dati sensoriali, visuali ed affettivi che generano proprietà auto-noetiche. La loro strutturazione si produce organizzando temporalmente quantità e qualità di dettagli in funzione del livello specifico della *life-story* che esse hanno raggiunto attraversando la *knowledge-base* con un percorso influenzato dalla gerarchia degli obiettivi. In definitiva le SDM sono un mix tra elementi semantici ed episodici, sono emotivamente salienti per il sé ed includono elementi di meta-riflessione. «Le *self defining memories*» scrive Bonalume «sono il risultato dell'interazione tra i *personal scripts* (Tomkins, 1979; Demorest, 1995), considerati da Conway e Pleydell-Pearce (2000) parte importante del *conceptual self* del SMS, e i ricordi contenuti nel magazzino della memoria autobiografica. Secondo Tomkins (1979, 1987), ciascuno di noi organizzerebbe le proprie esperienze personali in “*script*”, cioè in rappresentazioni affettivo/cognitive, formate di sequenze narrative (“*scene*”) di emozioni, azioni ed effetti di un determinato evento. Le *self defining memories* sarebbero le espressioni fenomenologiche, in forma narrativa e mnestica, di questi script» (Bonalume, 2009, p.63).

Si tratta, in definitiva, di ricordi personali estremamente significativi che, anche in virtù della loro potenza emozionale, fungono da raccordo tra le componenti più “astratte” del SMS e quelle maggiormente investite di dettagli senso/emozionali. McAdams (2001) ritiene che la qualità dell'organizzazione e dell'integrazione delle *self defining memories* è predittiva del buon funzionamento della personalità e della salute mentale.

Un altro elemento che riveste grande importanza per questo studio è la *default mode network* (DMN): un sistema di regioni cerebrali interconnesse che si attivano quando un soggetto è sveglio e vigile ma non direttamente impegnato in un compito di attenzione (Raichle, 2001). Sembrerebbe comprovato il contributo di questa modalità di funzionamento cerebrale, che si attiva in assenza di obiettivi evidenti,

all'elaborazione di ricordi ed esperienze così come alla generazione di nuove prospettive d'azione.

La DMN è una rete neurale, tra quelle definite *resting state networks* (RSN), composta «principalmente dalla corteccia prefrontale mediale (MPFC) e dalla corteccia cingolata posteriore (PCC), entrambe situate lungo la linea mediana del cervello, insieme alle regioni parietali e temporali mediali inferiori» (Davey & Harrison, 2018).

Questo sistema è stato osservato per la prima volta negli studi di *imaging* nucleare, dove si è notato che certe regioni cerebrali mostravano un ridotto livello di attività quando le persone osservate eseguivano un compito finalizzato ad un obiettivo. Come lo stesso Conway (2000) ci ha descritto, quando il *working self*, che è una funzionalità eminentemente *goal-based*, raggiunge un obiettivo (o lo accantona definitivamente) il suo sistema di servo controllo, allentando l'azione inhibitoria, consente l'insorgenza e lo sviluppo, entro la *knowledge-base*, di pattern di attivazione che possano produrre nuovi ricordi e quindi nuovi obiettivi. Questa fase coinciderebbe con lo stato di attivazione della DMN evidenziando inoltre, sul piano neurofisiologico, un aumento di attività interemisferica che potrebbe anch'essa essere correlata con l'epifenomeno del *day-dreaming*. Sognare ad occhi aperti quindi, lungi dall'essere uno stato d'ozio della mente, si prefigurerebbe come condizione sottesa alla riconfigurazione del sistema di memoria autobiografica.

Dunque l'attività della DMN sostiene l'autoriflessione, il *mind-wandering*, la *rêverie* ed il pensare a se stessi in contesti passati e futuri; in definitiva essa coordina «un senso del sé che abbraccia astrazioni cognitive sul sé con una consapevolezza più radicata dello stato del corpo nel qui e ora» (Davey & Harrison, 2018, p.278).

Anche El Haj e colleghi sostengono che la DMN «supporti un'ampia gamma di processi cognitivi, quali l'archiviazione, il consolidamento e la ricerca dei contenuti mnestici così come il pensiero controfattuale episodico e autobiografico» (El Haj, 2015c, p.185).

Si tratta, in ogni caso, di un pensiero con prevalente focalizzazione interiore, caratteristica che suggerisce quanto la DMN possa giocare un ruolo importante nel pensiero narrativo e creativo.

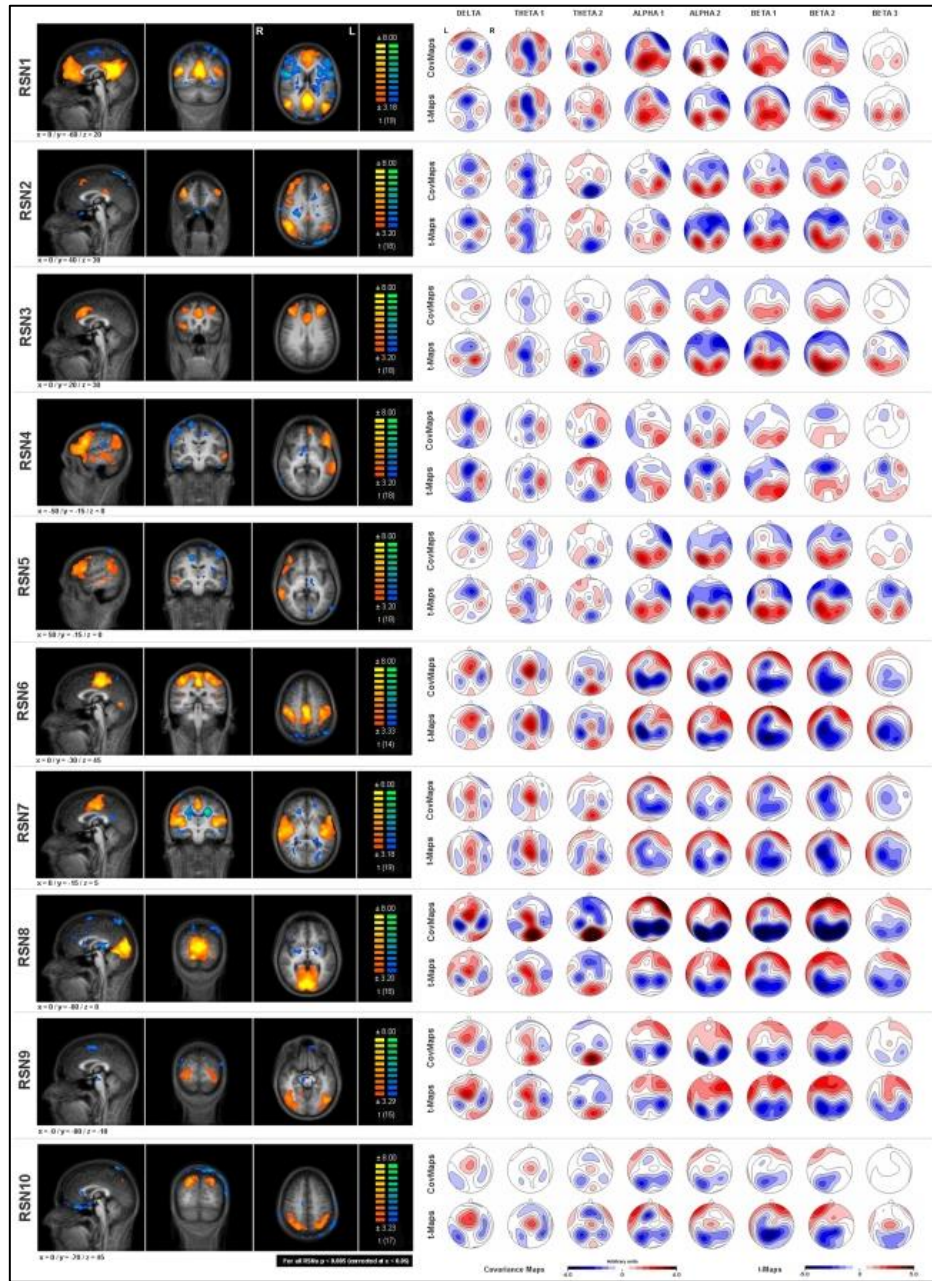


Fig. 10: Topographic Electrophysiological Signatures of fMRI Resting State Networks, Jann K. Et al 2010.

Se Dennett (1992) ha adoperato per il *self* la definizione di “centro di gravità narrativa”, Davey ed Harrison (2018) attribuiscono più specificamente tale funzione alle attività della DMN. Gli approcci di

imaging, che descrivono l'interazione tra le regioni cerebrali, mostrano che la corteccia prefrontale mediale e la corteccia cingolata posteriore hanno un altissimo grado di connettività e sembrano fungere da centro dell'organizzazione complessiva del cervello.

Queste regioni, sempre secondo Davey ed Harrison, «agiscono all'intersezione di reti su larga scala, dove integrano informazioni provenienti da diverse fonti, comprese fonti rilevanti per il sé come la memoria autobiografica e i processi interocettivi» (Davey & Harrison, 2018, p.278).

Gli studi di connettomica, scienza che si occupa di mappare le connessioni neurali, suggeriscono che la DMN potrebbe essere davvero unica nella sua capacità di integrare ed elaborare informazioni da una parte all'altra del cervello e nel supportare attività mentali di ordine superiore e correlate al sé. Il suo ruolo si rivela quello di un'entità dinamica che coordina l'interazione tra sistemi cerebrali su vasta scala attivandosi per coordinare ed influenzare la risposta del corpo agli eventi e facilitare un comportamento flessibile e adattivo in ambienti complessi. È da tutte queste attività che potrebbe sorgere quel “centro di gravità narrativa” che ha come nucleo la nostra propria sensazione di esserci.

Per quanto riguarda l'Alzheimer, con il progressivo deposito di beta-amiloide e con la neuro-degenerazione «la connettività funzionale all'interno della DMN diminuisce, a partire dalle zone posteriori associate alla memoria episodica. In generale, i nodi della DMN dorsomediali frontali e parietali sono collegati all'esperienza auto-noetica e al viaggio mentale nel tempo e, più in generale, ai processi autoreferenziali» (El Haj et al., 2015c, p.184).

Il declino autobiografico correlato all'AD, in definitiva, potrebbe essere legato «al deterioramento funzionale e strutturale all'interno del DMN e dell'ippocampo» così come la generalizzazione della memoria dovuta al passaggio «dal contenuto episodico a quello semantico può essere dovuto all'iperattivazione compensatoria della corteccia prefrontale sinistra» (ib., p.185).

Anche dal punto di vista emozionale pare rilevante l'apporto della DMN dal momento che le sue regioni dorsomediali (corteccia prefrontale mediale, corteccia cingolata posteriore) si dimostrano più

attive durante un *recall* autobiografico a prevalente connotazione emotiva rispetto alle regioni ventrali della DMN che generalmente sono più attive nella condizione di riposo (Kim, 2010).

Tuttavia non è tutto oro quello che luccica: altri studi si soffermano sugli aspetti deleteri dell'attività della DMN che correlerebbe «con risultati disadattivi come l'elaborazione attenuata dell'ambiente, incidenti di guida, interruzioni di apprendimento, disfunzione affettiva, ed una prestazione alterata nella vita quotidiana» (Seli et al., 2019, p.482).

Alcune ricerche, infatti, hanno mostrato che esiste una relazione negativa tra il *day-dreaming* (come possibile modulazione del *mind-wandering*) e la sensazione di felicità: «ciò su cui le persone tendono a sognare ad occhi aperti» scrivono Mar e colleghi «influisce sulla relazione tra *day-dreaming* e felicità. In particolare, sognare ad occhi aperti su amici intimi e familiari predice soddisfazione per la propria vita, mentre sognare ad occhi aperti su coloro che sono lontani predice più solitudine e meno supporto sociale percepito» (Mar et al., 2012 p.402).

In merito a questa duplice possibile interpretazione dell'attività della DMN e, in particolare dell'epifenomeno del vagare della mente, Seli e colleghi sostengono che «l'eterogeneità delle esperienze e delle definizioni del *mind-wandering* implicano che il modo migliore per andare avanti potrebbe essere quello di adottare un nuovo approccio [e propongono] che il campo di ricerca riconosca il vagabondaggio mentale come un costrutto multidimensionale e sfocato che comprende una famiglia di esperienze» (Seli et al., 2019, p.483).

12 *Il recupero dei ricordi volontari e involontari*

La memoria autobiografica si riferisce alla capacità di ricordare eventi personali passati ma, come sappiamo, tale funzionalità risulta gravemente deteriorata nel morbo di Alzheimer (El Haj, Postal, & Allain, 2012; El Haj, Postal, Le Gall, & Allain, 2011; Fromholt & Larsen, 1991; Greene, Hodges, & Baddeley, 1995). Si tratta di un

disturbo che inficia la resistenza e la qualità dell'identità dei pazienti AD (Addis e Tippett, 2004) motivando il crescente interesse per lo studio delle procedure di richiamo autobiografico.

Ai fini dell'autobiografia musicale è di grande importanza la distinzione in merito ai processi di recupero dei ricordi che possono essere intenzionali o spontanei ed interessare, quindi, strutture neurali completamente differenti. Laddove l'autobiografia tradizionale è fondata principalmente sul recupero volontario dei ricordi quella musicale si affida in buona parte a quello involontario: «la differenza sostanziale consiste dunque nel fatto che la memoria volontaria comporta il tentativo di ricordare mentre la memoria involontaria, da non confondersi con i ricordi intrusivi connessi ad eventi traumatici, è più strettamente legata allo stimolo ed emerge senza intenzione. Essa, inoltre, prevede una maggiore ricchezza di dettagli e non solo un vago sentimento di familiarità» (Strollo, 2019, p.421).

Il recupero intenzionale si realizza attraverso un processo più lento ed è legato alle regioni della corteccia prefrontale: in questo caso lo stimolo fornisce solo il punto di partenza per la ricerca del ricordo. Quello spontaneo, viceversa, è un processo istantaneo, che si è tentati di definire automatico per l'assenza d'intenzionalità manifesta, laddove il richiamo bypassa l'intero meccanismo di recupero strategico ed è innescato da *cues* sia endogeni che esogeni come nel celebre caso della *madeleine* descritto da Proust nella sua *Recherche* (1913). «Questo tipo di recupero episodico, definito anche *ecforia*, è molto più rapido e richiede un dispendio di energie minimo, ma necessita per essere innescato di indizi particolarmente precisi» (Adenzato ed al., 2018, p.58).

Comprendere la questione dei correlati neurali coinvolti nella memoria implicita è fondamentale per nostre ipotesi di lavoro ed in realtà, ciò che sembra associarsi a tale funzione, più che una specifica zona del cervello è l'intrinseca capacità plastica delle reti neurali che si modellano continuamente per un effetto mnestico implicito. È difficile, allo stato delle nostre conoscenze, stabilire se un tale effetto adattivo si diffonda in maniera uniforme su tutto il sistema cerebrale o se, invece, privilegia delle zone (e delle funzioni) più di altre. Quello che, tuttavia, può essere supposto è che la memoria implicita sia più influente sui

meccanismi di recupero involontario che su quello volontario e questo in virtù della sua correlazione con la rete di *default*.



Fig. 11: Visualizzazione delle forze in gioco (e dei loro correlati neurali) nella costruzione dei ricordi

Come scrive Yang: «l'analisi della risonanza magnetica funzionale ha mostrato che il livello di attivazione nelle regioni all'interno della rete di *default* durante l'attività implicita non era significativamente diverso da quello durante lo stato *baseline*. [Viceversa] c'era una forte disattivazione per effetto dell'attività esplicita» (Yang et al., 2010, p.360).

Questi dati suggeriscono che l'attività della DMN non viene interrotta dalla funzionalità della memoria implicita mentre se ne osserva la sospensione quando si produce un recupero esplicito. Tali esiti potrebbero fornire l'interessante prova che la rete in modalità predefinita è associata all'elaborazione inconscia correlata ad un'attività di memoria implicita.

In altre parole: se la DMN è attiva questo significa che il sistema di memoria implicito potrebbe essere in attività. Ma, allo stesso tempo, come chiarito in precedenza, quando la DMN è attiva il *working-self* ed il suo sistema di controllo mnestico sono temporaneamente a riposo e ciò consente l'insorgere di ricordi spontanei entro la *knowledge-base*. Tali considerazioni sembrano rendere ragionevolmente sostenibile una correlazione tra l'attività della memoria implicita e l'elicitazione dei

ricordi spontanei. Sarebbe più facile, dunque, ottenere un ricordo spontaneo quando la mente si sposta da una condizione attentiva ed intenzionata al conseguimento di un obbiettivo verso uno stato di *rêverie*, di fantasticheria che, come abbiamo visto, correla a livello cerebrale con l'attivazione della DMN. In questa nuova condizione il servocontrollo del *working-self* risulterà disinnescato e non riuscirà ad impedire ai *pattern* di attivazione dei ricordi di sorgere spontaneamente.

Ma quanto ed in che modo la musica è in grado di favorire questo cambiamento di condizione?

«Ricerche condotte su malati di Alzheimer e su adulti sani hanno mostrato che l'ascolto della musica stimola una maggiore consapevolezza meta-mnemonica suggerendo la possibilità di utilizzare la musica nella terapia finalizzata alla valorizzazione della memoria implicita. Al contrario della memoria degli eventi di vita, sembra conservarsi una memoria musicale che, se stimolata, può generare un'implementazione di altre aree della memoria connesse al contenuto del testo più del semplice parlato» (Strollo, 2019, p.421).

Come scrive Wilkins «quando si ascolta la musica preferita, indipendentemente dal tipo, le persone riferiscono di sperimentare spesso pensieri e ricordi personali. Ad oggi, la comprensione di come ciò avvenga nel cervello è rimasta sfuggente» (2014). L'Autore, tuttavia, mostra nel corso dell'articolo come la DMN divenga più interconnessa quando un soggetto ascolta la sua musica preferita e che gli stati di connettività cerebrale dipendono dal fatto che la musica sia sgradita, apprezzata o se, addirittura, si tratti una canzone già conosciuta. L'ascolto di un brano particolarmente amato, infatti, influisce intensamente sulla funzionalità delle regioni cerebrali coinvolte nel pensiero autoreferenziale e nella codifica della memoria come la DMN e l'ippocampo: «mentre forse tutti comprendono intuitivamente l'esperienza mentale o la sensazione che si prova ascoltando la propria musica preferita, che si tratti della 9^a sinfonia di Beethoven o di *Les Misérables*, [la nostra ricerca riesce a mostrare] che c'è qualcosa di correlato a questa esperienza che si manifesta a livello cerebrale coinvolgendo la DMN» (Wilkins, 2014).

La musica, dunque, ha per il sé un significato profondo e, come abbiamo visto, può attivare regioni all'interno della rete di *default* aumentando la connettività funzionale e migliorando la capacità di richiamo della memoria autobiografica. Lo studio di Wilkins e colleghi ha poi indagato un ulteriore aspetto in quest'ambito mostrando come la musica che già conosciamo attivi in modo indipendente la corteccia uditiva e l'ippocampo.

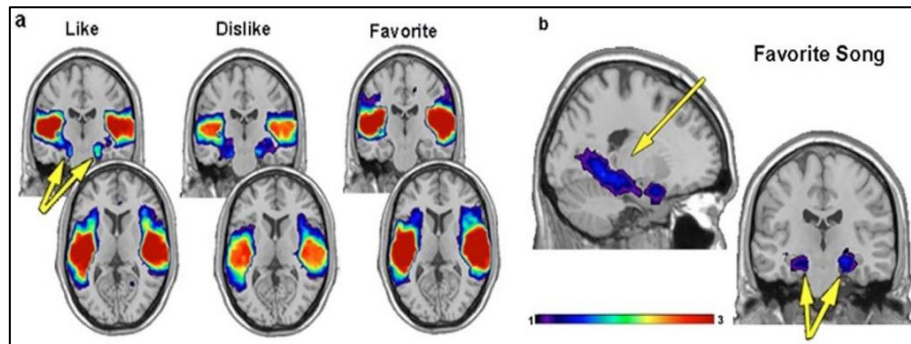


Fig. 12: Effetti della musica preferita sulla funzionalità del cervello (Wilkins et al., 2014).

Nelle immagini precedenti (fig. 12) sono visibili le differenze nella struttura condivisa dell'ippocampo e della corteccia uditiva durante l'ascolto di una canzone preferita. Mentre si ascolta un brano musicale che sia gradito o meno, l'ippocampo e la corteccia uditiva si trovano all'interno della stessa struttura condivisa (a): la posizione dell'ippocampo è indicata dalle frecce gialle. Viceversa, durante l'ascolto di una canzone o di un brano preferito (e quindi già conosciuto), gli ippocampi si separano funzionalmente dalla corteccia uditiva e diventavano una struttura isolata (b). Quest'effetto lascia supporre che un brano che amiamo in modo particolare, dopo un input sonoro iniziale, richiami memorie emotive già associate dal sé; attiva, cioè, l'ippocampo che mantiene la propria funzionalità mnestica senza avere più la necessità di connettersi alla corteccia per elaborare nuovi input uditivi; senza dover, per così dire, più passare per l'orecchio. Quella musica, in sintesi, in quanto piacevolmente risaputa, attiva l'ippocampo al fine di rievocare esperienze emotive già vissute.

Infine, Wilkins e colleghi mostrano come la DMN possa essere un interessante bersaglio per gli interventi a carattere musicale, come la

musica sia capace di stimolarne la connettività e come questa azione potrebbe produrre miglioramenti funzionali della memoria anche in persone affette da AD: « I nostri risultati suggeriscono che potrebbe esserci una potenziale utilità nell'ascolto della musica preferita per influenzare in modo ottimale la connettività cerebrale funzionale all'interno di questa rete. Chiaramente, sono necessarie ricerche future per comprendere più a fondo come l'ascolto della musica influisca su questi meccanismi cerebrali» (ib., 2014).

Si è scritto, nelle pagine precedenti, della complessità o, addirittura, della contraddittorietà dei correlati mentali della rete di *default*; e si è fatto notare come tale ambiguità possa far sorgere non pochi interrogativi riguardo all'utilizzo della musica nella sollecitazione di ricordi in soggetti MCI. Potrebbe rivelarsi un'azione inopportuna (soprattutto dal punto di vista pedagogico) capace di sollecitare emozioni negative?

Una ricerca di Kay et al. (2012), ha correlato l'aumento del ritmo delle onde alfa sia all'attività della DMN che all'ascolto della musica lasciando ipotizzare, anche per questa via, una connessione tra la fruizione musicale ed una più intensa attività della DMN. Un ulteriore risultato emerso da questo studio è che l'ascolto della musica pare produrre una maggiore connettività ed attivazione sia delle aree frontali della DMN (che potrebbe segnalare un aumento della consapevolezza) sia delle regioni dell'ippocampo (che potrebbe testimoniare un incremento della produzione mnestica). «L'elaborazione della musica» scrive Key «è distribuita tra molte regioni del cervello [ed alcune di esse] sono note per partecipare alle *resting state networks* (RSN). Non è quindi irragionevole aspettarsi che la musica abbia effetti modulanti sulle RSN e che possa influenzare la DMN» (Key et al., 2012, p.55).

Nel corso di una serie di esperimenti Taruffi e colleghi hanno utilizzato il metodo *probe-caught*¹⁰ per indagare la differente influenza della musica triste rispetto a quella allegra sul *mind-wandering* e sull'attività della DMN. In tre dei loro esperimenti i ricercatori hanno scoperto che la musica considerevole triste produce un più intenso

¹⁰ Metodo che consiste nel fermare i partecipanti durante un'attività e nel chiedere dove è diretta la loro attenzione

vagabondaggio mentale e una maggiore attività nei nodi centrali della *default mode network*: «il *mind-wandering*» essi scrivono «è una forma di pensiero generato dal sé che implica il superamento dei vincoli del “qui e ora” con un’immersione nel proprio flusso di coscienza. Gli esseri umani trascorrono una notevole quantità di tempo a vagare con la mente, prevalentemente su questioni di importanza personale, relazioni sociali, pianificazione futura e ricordi autobiografici» (Taruffi et al., 2017).

Anche per questa ricerca, dunque, il *mind-wandering* è supportato dalla DMN ed è associato sia a vantaggi (come la facilitazione e risoluzione creativa dei problemi o la capacità di procrastinare la gratificazione) che a svantaggi (come la possibile interruzione delle azioni in corso). I risultati dimostrano, infine, che ascoltando musica triste (rispetto a musica allegra) le persone ritirano la loro attenzione verso la propria interiorità con processi cognitivi spontanei ed autoreferenziali e sottolineano quanto l'attività della DMN possa essere modulata in funzione del *mood* musicale. Anche il tempo metronomico sembra influenzare il *mind-wandering*, nel senso che una maggiore lentezza del brano musicale correlerebbe con l’aumento del vagabondaggio mentale e con una diminuzione della meta-consapevolezza.

Alla luce di quanto fin qui esposto le intenzioni della presente ricerca devono confrontarsi con qualche problematicità:

- Da un lato è evidente che la sollecitazione musicale produca un incremento nell’attività della DMN e che questo fatto, correlando con il *mind-wandering*, origina una più intensa produzione di pensieri volti al proprio interno ed in definitiva, una maggiore elicitazione di ricordi. L’utilizzo della musica nelle interviste autobiografiche sarebbe dunque giustificato.

- Dall’altro, però, resta possibile il rischio che il *mind-wandering* riduca la meta-consapevolezza del soggetto (preziosa per il nostro orizzonte pedagogico) ed aumenti la presenza di emozioni tristi. Fatto questo che renderebbe addirittura sconsigliabile l’utilizzo della musica nelle interviste autobiografiche con pazienti MCI.

13 La cooperazione tra default mode network e sistema esecutivo

La domanda, quindi, dopo le precedenti considerazioni diventa se sia possibile sviluppare tecniche che consentano di massimizzare le potenzialità del *mind wandering* riducendone gli effetti indesiderati. Questo dipende dal fatto che certe caratteristiche adattive (pianificazione del futuro e pensiero creativo) sono associate nel vagabondaggio mentale a caratteristiche disadattive come il calo dell'attenzione che può rivelarsi dannoso per gli obiettivi del momento (pensiero disperso).

Dagli studi di Schooler e colleghi emerge che il vagare della mente «riflette l'attività ciclica di due processi fondamentali: la capacità di disimpegnare l'attenzione dalla percezione (nota come disaccoppiamento percettivo) e la capacità di prendere nota esplicita dei contenuti in atto della coscienza (nota come meta-consapevolezza) [...] I risultati riguardanti la meta-consapevolezza rivelano che la mente è consapevole solo in modo intermittente mentre è impegnata nel *mind-wandering*» (Schooler et al., 2011, p.321).

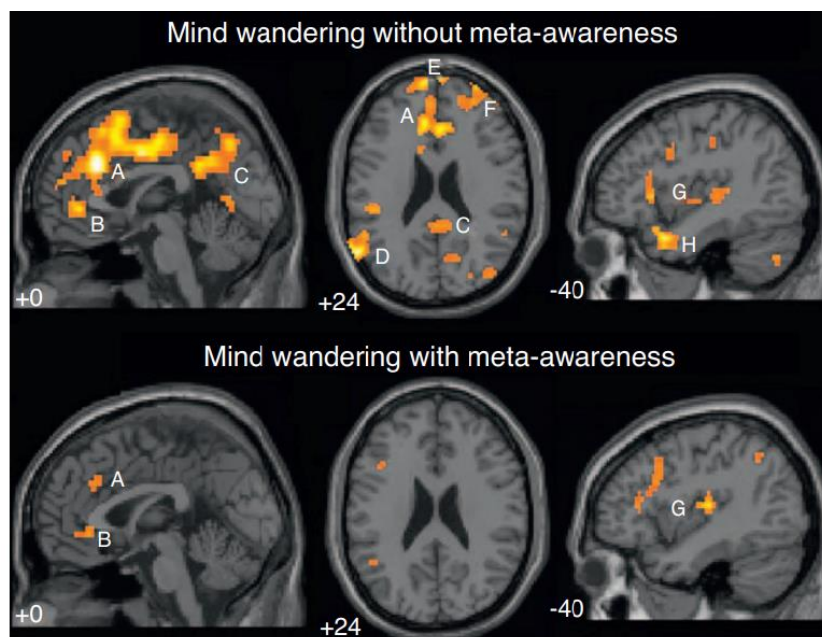


Fig. 13: Risultati dell' fMRI in condizione di mind wanderig con e senza meta-consapevolezza (Christoff et al., 2009)

Gli autori, in merito al potenziamento degli effetti desiderabili (che si configurano sostanzialmente come un incremento della meta-consapevolezza) suggeriscono l'adozione di una serie di strategie che vanno dalla *mindfulness* alla regolazione metacognitiva; dal *behavioral feedback* al *training* attentivo. In realtà la capacità di impegnarsi nella pianificazione autobiografica, come ad esempio la risoluzione di un problema economico che ci assilla, riguarda proprio l'abilità di trovare un equilibrio tra la rielaborazione/risignificazione interiore delle proprie esperienze e il mantenimento attenzionale sulla realtà esterna con tutta la sua rete di relazioni sociali. Questa competenza richiede la cooperazione tra la DMN e il sistema esecutivo (che gestisce azione e attenzione) ed è incrementata da quelle tecniche che facilitando «la meta-consapevolezza dovrebbero ridurre al minimo le interruzioni distruttive del vagabondaggio mentale» (ib., 2011, p.323).

In questa ricerca si proverà a verificare se l'autobiografia musicale con intervista sia idonea alle necessità appena descritte. Si è partiti dall'ipotesi che se da un lato è auspicabile che l'ascolto dei brani preferiti riesca ad innescare uno stato di *rêverie*, dall'altro, è altrettanto sperabile che l'intervista semi-strutturata sia in grado di contenerne le potenzialità dispersive. Se, infatti, sussistono timori che la musica possa provocare fenomeni di diffusione del pensiero sollecitando processi impliciti, è altrettanto lecito attendersi che linguaggio, ed in particolare la struttura dialogico/relazionale dell'intervista, si costituisca quale “contrappeso” atto ad indurre l'intervistato a meta-riflettere, a rielaborare la propria narrazione e gli stati d'animo ad esso sottesi.

Una tale verifica, se verrà positivamente confermata dai risultati, dovrebbe mostrare un aumento generale dei ricordi nei soggetti MCI ed un incremento proporzionale delle memorie episodiche e delle *self-defining memories*.

La presenza di questo eventuale incremento dei ricordi episodici, secondo le ipotesi di Tulving (2001), attesterebbe il rafforzamento della coscienza auto-noetica, ed anche Wheeler suggerisce che tale tipo di coscienza possa inquadrarsi quale «principale caratteristica distintiva della memoria episodica» (Wheeler, 1997, p. 333),

Anche l'incremento delle *self-defining memories*, qualora fosse riscontrato, potrebbe correlare con un ampliamento della meta-

consapevolezza: questo tipo di ricordi infatti «riguardano eventi associati alla scoperta di sé, all'autocomprensione e all'immagine di sé che contribuiscono alla nostra storia di vita e al nostro senso di identità» (El Hj, 2015, p.1)

Tutto questo risponderà alla domanda di ricerca, se cioè «sia possibile mettere a punto il sistema attenzionale in modo che l'agente riceva il beneficio della capacità di impegnarsi nella simulazione immaginativa riducendo al minimo le conseguenze negative del disaccoppiamento sugli obiettivi del momento» (Schooler, 2011, p.324) chiarendo se nell'approccio dell'autobiografia musicale si trovi una possibile risposta affermativa.

14 Il ruolo della musica nella medicina narrativa

<i>I'd like to help you doctor</i>	<i>Mi piacerebbe aiutarla, dottore</i>
<i>Yes I really, really would</i>	<i>Sì, mi piacerebbe davvero</i>
<i>But the din in my head</i>	<i>Ma il tintinnio nella mia testa</i>
<i>It's too much and it's no good</i>	<i>È troppo forte e non va bene</i>
<i>I'm standing in a windy tunnel</i>	<i>Mi trovo in un tunnel del vento</i>
<i>Shouting through the roar</i>	<i>Gridando nel ruggito</i>
<i>And I'd like to give the information</i>	<i>E mi piacerebbe darle</i>
<i>You're asking for</i>	<i>l'informazione che lei sta cercando</i>
<i>But blood makes noise</i>	<i>Ma il sangue fa rumore, c'è</i>
<i>It's a ringing in my ear</i>	<i>uno scampanellio nell'orecchio</i>
<i>Blood makes noise</i>	<i>Il sangue fa rumore</i>
<i>And I can't really hear you</i>	<i>E davvero non riesco a sentirti</i>
<i>In the thickening of fear</i>	<i>mentre sale la paura</i>
<i>I think that you might want to know</i>	<i>Credo che lei potrebbe voler</i>
<i>The details and the facts</i>	<i>conoscere i dettagli e i fatti</i>
<i>But there's something in my blood</i>	<i>Ma c'è qualcosa nel mio sangue</i>
<i>Denies the memory of the acts</i>	<i>che impedisce il ricordo delle azioni</i>
<i>So just forget it doc and</i>	<i>Perciò, non ci pensi più, dottore</i>

<i>I think it's really cool</i>	<i>Penso che sia bello</i>
<i>that you're concerned</i>	<i>che lei sia preoccupato</i>
<i>But we'll have to try again</i>	<i>Ma dovremo riprovare</i>
<i>After the silence has returned</i>	<i>quando tornerà il silenzio</i>
<i>'Cause blood makes noise</i>	<i>il sangue fa rumore, c'è</i>
<i>It's a ringing in my ear</i>	<i>uno scampanellio nell'orecchio</i>
<i>Blood makes noise</i>	<i>Il sangue fa rumore</i>
<i>And I can't really hear you</i>	<i>E davvero non riesco a sentirti</i>
<i>In the thickening of fear</i>	<i>Mentre sale la paura</i>
<i>I'd like to help you doctor</i>	<i>Mi piacerebbe aiutarla, dottore</i>
<i>Yes I really, really would</i>	<i>Sì, mi piacerebbe davvero</i>
<i>But the din in my head</i>	<i>Ma il tintinnio nella mia testa</i>
<i>It's too much and it's no good</i>	<i>È troppo e non va bene</i>
<i>Blood makes noise</i>	<i>Il sangue fa rumore</i>

Blood makes noise è una canzone scritta da Susan Vega nel 1992 che contiene spunti interessanti per la *narrative medicine* e il suo rapporto con la musica. Si tratta di un racconto di malattia che investe molti aspetti della relazione terapeutica medico/paziente ma guarda anche alle problematiche interiori che s'innescano per la contiguità con la patologia. La cantautrice americana racconta del *tinnitus* (o acufene) che produce un incessante scampanellio nelle sue orecchie accompagnato da ciò che ella definisce il “rumore del sangue che scorre”. La canzone si presenta come una conversazione a senso unico tra paziente e medico nell'impossibile instaurarsi di un dialogo per i sintomi stessi della malattia. La donna non riesce nemmeno a sentire le parole del terapeuta: «vorrei fornire le informazioni che stai chiedendo» ella dice «ma il sangue fa rumore e non riesco a sentirti nel dilagare della paura». Alla fine, è la patologia a vincere: «c'è qualcosa nel mio sangue che nega la memoria di quello che accade, perciò lascia perdere Doc!». Eppure è proprio questo che un terapeuta prova a fare attraverso la *narrative medicine*: a non dimenticare e a non far disperdere la memoria di ciò che accade. Rita Charon chiarisce di utilizzare questo termine «per intendere una medicina praticata con *skills* narrative utili a riconoscere, assorbire, interpretare ed essere mossi dalle storie di malattia» (Charon, 2006, p.4).

La musica della Vega riveste i versi con sonorità *industrial* che comunicano un'implacabilità metallica, meccanica, martellante; la linea melodica fatica a disegnarsi e quando lo fa è solo come cantilena: «Penso che sia davvero bello che tu sia preoccupato» ripete al dottore «Ma dovremo riprovare quando sarà tornato il silenzio». Disegnare sulla terra un cerchio magico che isoli lo spazio di relazione paziente/terapeuta: è questo che significa far tornare il silenzio? Qui ci si chiede se la musica possa contribuire a farlo. Se la musica, accompagnando le parole del racconto, possa donare alla memoria un potere catartico più ampio e completo capace di “onorare le storie di malattia”.

«Ho organizzato un concerto jazz alla Columbia» scrive ancora la Charon « Fred Hersch, un illustre pianista e compositore jazz, aveva rischiato di morire di AIDS. Quando finalmente si è ripreso, ha composto delle musiche raffiguranti i sogni che aveva avuto mentre era in Rianimazione in uno stato di coma. Tramite la sua rappresentazione per mezzo della musica di queste esperienze profonde di paura e bellezza e pericolo, io come sua ascoltatrice ho ricevuto, incontaminati, non diluiti dal linguaggio, i vissuti cognitivi, affettivi e sensoriali che lui aveva sperimentato mentre era vicino alla morte. E allora ho capito» (Charon, 2015, p.24).

«Non diluiti dal linguaggio» scrive la terapeuta americana e coglie in questo passaggio le potenzialità inedite offerte dalla musica nel raffigurare anche i «vissuti cognitivi». Come direbbe Mortari (2015), c'è una ragione che non si identifica col pensiero razionalizzante e col linguaggio e, probabilmente, c'è una ragione narrativa capace di spingere l'empatia con l'altro a un livello più profondo di quello concesso alle parole, fino ad arrivare in quelle zone implicite e prelinguistiche della mente direttamente a contatto con il corpo. Tale dev'essere la narrazione di cui la musica è capace. In questo sono state pionieristiche le ricerche di Rolando Benenzon, insigne musicoterapeuta, che col concetto di ISO (Identità Sonora) ha determinato una svolta nella comprensione della complessità dei processi sia percettivi che espressivi nell'universo sonoro.

Le neuroscienze, come abbiamo visto, consentono oggi, attraverso modalità d'indagine come l'fMRI, di gettare uno sguardo più profondo alla catena d'interconnessioni che lega corpo, percezione, musica,

linguaggio, memoria, senso di sé e coscienza. La musica occupa un posto particolare in questo continuum in quanto raccorda il linguaggio prenatale e perinatale, fatto essenzialmente di suoni, all'universo dei significati e significanti. La sua primordialità la connette molto intimamente al mondo delle emozioni e al corpo facendone strumento d'elezione per la sollecitazione degli aspetti impliciti della memoria. È in tal senso che la musica può divenire una preziosa compagna per il compito che la *narrative based medicine* s'è assegnata. Ma resta, rilevante, la questione della "qualità".

Si è già detto, in uno dei capitoli precedenti, di come la Charon provi a collegarsi e ad utilizzare la "letterarietà" del linguaggio intesa come qualità che permette uno speciale approfondimento della significazione. È un elemento questo molto difficile da cogliere, tuttavia, recenti studi mostrano che la differenza tra linguaggio ordinario e linguaggio letterario è tale da far sì che ad occuparsene siano zone cerebrali distinte ed indicano «come il cervello letterario sia opposto a quello semplicemente linguistico. C'è un annoso e spesso scontroso dibattito sul fatto che Shakespeare abbia davvero scritto, da solo o come coautore, le 37 opere teatrali attribuitegli. Si sostiene che solo un aristocratico Tudor ben navigato, esperto nei modi dell'amor cortese, avrebbe avuto le esperienze necessarie per scrivere le storie, le tragedie e le commedie romantiche attribuite a Shakespeare. Ora possiamo ritenere che qualche lettura di base e molta curiosità riguardo alle motivazioni altrui, unite a una DMN straordinariamente ben collegata, hanno reso il bardo immortale nonostante le sue umili origini. E sappiamo che la DMN è altrettanto attiva nella produzione narrativa quanto lo è nella sua comprensione» (Wise & Braga, 2014, p.116).

Dunque il ricorso alla "qualità artistica" nell'ambito della cura sembrerebbe avere fondamenta neuroscientifiche e precisamente in quella *default mode network* che sembra porsi, a livello neurale, come polo oscillatorio tra utile e bello, funzionale e contemplativo/creativo. Tutto ciò apre nuovi interrogativi e nuovi territori di ricerca: finora, negli studi sull'interazione mente/musica, sia in ambito formativo che terapeutico, non s'era tenuto in gran conto della "qualità artistica" poiché essa costituiva un ingrediente arduo da definire ed isolare. Ma, a questo punto, potrebbe divenire possibile, sulla scia di ricerche come quella

appena citata, appurare se vi siano differenti regioni cerebrali che si occupano di linguaggi musicali con “qualità” differenti.

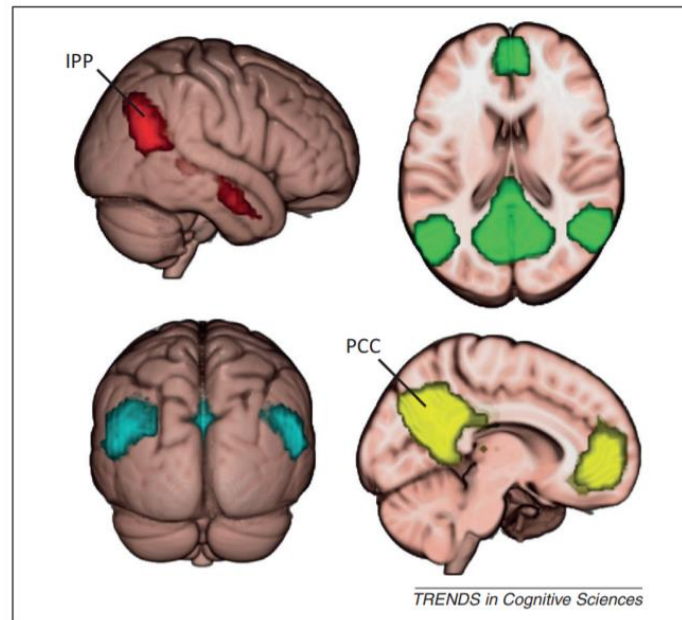


Fig. 14: La rete in modalità predefinita (DMN) vista da angoli diversi. Gli autori suggeriscono che la diffusa connettività del DMN indichi che queste regioni sono correlate alla elaborazione "letteraria" di ordine superiore. (Wise & Braga, 2014, p.117)

Occorrerà studiare, ad esempio, gli effetti di quei brani musicali considerati *pieces of art* evidenziandone la differente efficacia formativo/terapeutica rispetto alla musica d'uso corrente. Ciò, oltre a favorire interventi pedagogici in cui si possa restituire maggior peso alla “artisticità”, potrebbe contribuire al disinnesco della massificazione e dell'asservimento mercificatorio cui la musica è sottoposta nelle società contemporanee. Un tratto questo, che corre il rischio di fare dell'evento artistico in generale qualcosa di meramente “utilizzabile” e non, come dovrebbe, un'esperienza di contemplazione capace di cambiare (un poco) la vita di chi vi assiste.

LA RICERCA EMPIRICA

15 La questione della diagnosi

Con questo capitolo si entra nel cuore della ricerca empirica vera e propria e quanto si è trattato fin qui in merito al sistema di memoria autobiografica va riletto alla luce della patologia con la quale ci si sta provando a confrontare. L'Alzheimer ha subito negli ultimi anni una risistemazione a livello dei criteri diagnostici sia con l'edizione 5 del DSM nel 2013 che con la revisione del 2011 delle linee guida del NIA-AA.

Secondo i criteri del DSM 5 la diagnosi prevede due stadi di differente severità: il primo riguarda il *mild neurocognitive disorder* (disturbo neuro-cognitivo lieve); il secondo il *major neurocognitive disorder* (disordine neuro-cognitivo maggiore)



Fig. 15: I nuovi criteri diagnostici del DSM 5

Per quanto attiene al disturbo lieve, infatti, il manuale prevede vi sia:

«A. Evidenza di un modesto declino cognitivo da un precedente livello di prestazioni in uno o più domini cognitivi (attenzione complessa, funzione esecutiva, apprendimento e memoria, linguaggio, funzione percettivo-motoria o cognizione sociale) basato su:

1. Preoccupazione dell'individuo, di un informatore attendibile o del clinico che vi è stato un lieve declino delle funzioni cognitive; e
2. Una modesta compromissione della performance cognitiva, preferibilmente documentata da test neuropsicologici standardizzati o, in loro assenza, da un'altra valutazione clinica quantificata.

B. I deficit cognitivi non interferiscono con l'indipendenza nelle attività quotidiane (per es., attività strumentali complesse della vita quotidiana, come pagare le bollette o gestire i farmaci, sono conservate, ma richiedono uno sforzo maggiore, strategie compensatorie o adattamento).

C. I deficit cognitivi non si verificano esclusivamente nel contesto di un delirium.

D. I deficit cognitivi non sono meglio spiegati da un altro disturbo mentale (per esempio, disturbo depressivo maggiore, schizofrenia)» (DSM 5, 2014 p. 702).

Il disturbo neuro cognitivo maggiore viene introdotto nel DSM 5 col tentativo di evitare il termine demenza (divenuto troppo stigmatizzante) e prevede vi sia:

«A. Evidenza di un significativo declino cognitivo da un precedente livello di prestazioni in uno o più domini cognitivi (attenzione complessa, funzione esecutiva, apprendimento e memoria, linguaggio, funzione percettivo-motoria o cognizione sociale) basato su:

1. Preoccupazione dell'individuo, di un informatore attendibile o del clinico che vi è stato un significativo declino delle funzioni cognitive; e

2. Una significativa compromissione della performance cognitiva, preferibilmente documentata da test neuropsicologici standardizzati o, in loro assenza, da un'altra valutazione clinica quantificata.

B. I deficit cognitivi interferiscono con l'indipendenza nelle attività quotidiane (per es., come minimo, necessitano di assistenza nelle attività strumentali complesse della vita quotidiana, come pagare le bollette o gestire i farmaci).

C. I deficit cognitivi non si verificano esclusivamente nel contesto di un delirium.

D. I deficit cognitivi non sono meglio spiegati da un altro disturbo mentale (per es., disturbo depressivo maggiore, schizofrenia)» (ib., p. 699).

Una volta che si sia accertata la presenza di un disturbo cognitivo lieve o maggiore si procede ad una valutazione eziologica. Per accertare se vi sia un sottostante morbo di Alzheimer si verifica che:

«A. Sono soddisfatti i criteri per il disturbo neurocognitivo maggiore o lieve.

B. C'è esordio insidioso e graduale progressione del danno in uno o più domini cognitivi (per il disturbo neurocognitivo maggiore, almeno due domini devono essere compromessi).

C. Sono soddisfatti i criteri per la malattia di Alzheimer, sia probabile sia possibile, come segue:

Per il disturbo neurocognitivo maggiore: Una probabile malattia di Alzheimer è diagnosticata se è presente uno dei seguenti; altrimenti, deve essere diagnosticata una possibile malattia di Alzheimer.

1. Evidenza di una mutazione genetica causativa della malattia di Alzheimer dall'anamnesi familiare o da test genetici.

2. Sono presenti tutti e tre i seguenti:

- a. Chiara evidenza di declino della memoria e dell'apprendimento e di almeno un altro dominio cognitivo (basato sull'anamnesi dettagliata o su test neuropsicologici seriali).

- b. Declino costantemente progressivo e graduale nella cognizione, senza plateau estesi.

- c. Nessuna evidenza di eziologia mista (cioè assenza di altre malattie neurodegenerative o cerebrovascolari, o di un'altra malattia neurologica, mentale o sistemica che possa contribuire al declino cognitivo).

Per il disturbo neurocognitivo lieve: Una probabile malattia di Alzheimer è diagnosticata se vi è evidenza di una mutazione genetica causativa della malattia di Alzheimer ottenuta dai test genetici o dall'anamnesi familiare. Una possibile malattia di Alzheimer è diagnosticata se non vi è evidenza di una mutazione genetica causativa della malattia di Alzheimer dai test genetici o dall'anamnesi familiare, e tutti e tre i seguenti sono presenti:

1. Chiara evidenza di declino della memoria e dell'apprendimento.

2. Declino costantemente progressivo e graduale nella cognizione, senza plateau estesi.

3. Nessuna evidenza di eziologia mista (cioè assenza di altre malattie neurodegenerative o cerebrovascolari, o di un'altra malattia neurologica, mentale o sistemica che possa contribuire al declino cognitivo).

D. L'alterazione non è meglio spiegata da malattie cerebrovascolari, da un'altra malattia neurodegenerativa, dagli effetti di una sostanza o da un altro disturbo mentale, neurologico o sistemico» (ib., p. 709).

Come è intuibile dal grafico in basso (fig. 16), il *mild cognitive impairment* (MCI), nei criteri diagnostici del NIA-AA, ha la caratteristica di sovrapporsi longitudinalmente sia alla condizione normale che alla fase di demenza vera e propria¹¹. Si tratta di un costrutto interessante in quanto i pazienti che soddisfano i criteri per la MCI costituiscono «un'entità clinica che può essere caratterizzata per gli interventi terapeutici» (Petersen et al. 1999, p.305).

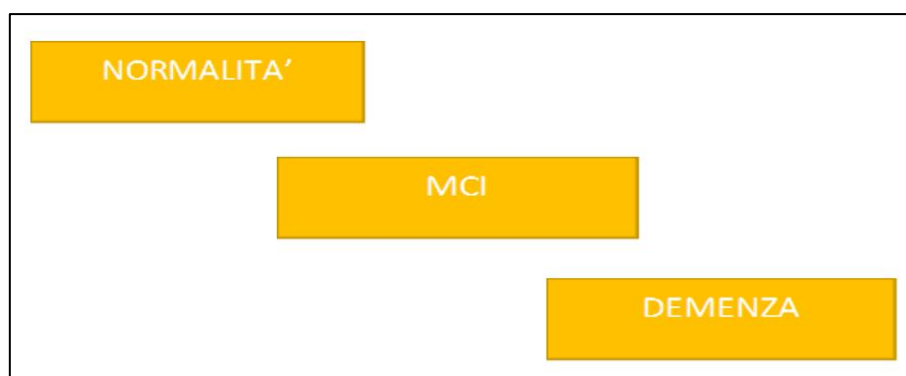


Fig. 16: I criteri diagnostici del NIA-AA per il morbo di Alzheimer

I criteri diagnostici del NIA-AA per il morbo di Alzheimer hanno avuto una prima formulazione nel 1984 ed una revisione nel 2011 sulla scorta di recenti acquisizioni che riguardano:

a) la consapevolezza che il processo patogeno prende avvio molto prima della comparsa dei sintomi ed è dunque necessario identificare il problema al più presto possibile per applicare le metodiche della medicina preventiva;

b) il ruolo dei biomarcatori che rappresentano una possibilità del tutto nuova nella diagnostica dell'Alzheimer che aveva, fino ad ora, fatto utilizzo prevalente di una logica cosiddetta "di esclusione". I biomarcatori, viceversa, permettono di individuare alterazioni anche 10/20 anni prima della comparsa dei sintomi consentendoci di entrare in una prospettiva di prevenzione che, seppure alla luce delle possibilità

¹¹ Nei criteri del NIA-AA non c'è l'attenzione mostrata dal DSM 5 alla rimozione del termine demenza.

terapeutiche attuali potrebbe risultar deludente, apre ad un futuro terapeutico più efficace per il morbo di Alzheimer.

La fase MCI, per come verrà ora descritta, è di estremo interesse per questa ricerca sia in quanto definisce la tipologia dei soggetti interessati, sia perché apre uno spiraglio nell'ineluttabilità che accompagna una diagnosi di possibile demenza. È bene, infatti, che il paziente comprenda che «la durata delle fasi cliniche (preclinica, paucisintomatica-MCI, demenza conclamata) è incerta ed il passaggio da una fase all'altra non può essere considerato inevitabile [ed inoltre che] la comparsa di un deterioramento cognitivo tipo MCI non è seguita inevitabilmente ed in modo prevedibile da una fase di demenza conclamata. Un recente studio longitudinale ha mostrato che a un anno di distanza solo una piccola proporzione di soggetti con MCI converte a demenza (3%) o peggiora (20%), mentre una quota rilevante migliora o torna normale (6-53%) oppure rimane stabile (30%)» (Bianchetti, 2012, p.20).

La possibilità di regressione o di rallentamento della patologia rafforza l'idea, anche dal punto di vista neurologico, di affiancare alle normali terapie mediche un'azione pedagogica volta sia alla formazione di un contenimento esistenziale dell'esperienza diagnostica sia alla elaborazione e trasformazione emozionale di un evento tanto perturbante.

Per i criteri NIA-AA il punto di transizione dalla fase asintomatica alla fase di predementia sintomatica, o dalla fase di predementia a quella di demenza vera e propria è difficile da identificare: «l'MCI dovuto ad AD non può essere attualmente diagnosticato da un test di laboratorio, ma richiede il giudizio di un medico [...] Il test cognitivo è ottimale per valutare obiettivamente il grado di danno cognitivo per un individuo. I punteggi dei test cognitivi per gli individui con MCI sono in genere da 1 a 1,5 deviazioni standard al di sotto della media per età e istruzione corrispondenti ai dati normativi culturalmente appropriati» (Albert et al. 2011, p.272).

Un fattore molto importante nella diagnosi è il deficit della memoria episodica dal momento che questo problema è frequentemente osservato in quei soggetti MCI che poi passano ad una fase di demenza: «studi di ricerca hanno dimostrato che esistono diversi test di memoria episodica che sono utili per identificare quei pazienti con MCI che hanno un'alta

probabilità di progredire verso la demenza da AD entro pochi anni [...] Molti, sebbene non tutti, dei test che si sono dimostrati utili a questo proposito sono test di apprendimento in elenchi di parole con prove multiple» (ib., 2011, p.275).

Naturalmente, è necessario verificare, oltre la memoria, il grado di compromissione degli altri domini cognitivi (attenzione, linguaggio, funzioni esecutive, abilità visuo-spaziali, cognizione sociale) per comprendere lo stato complessivo del paziente. Nell'MCI, pur trovandosi le sue capacità cognitive al di là dell'intervallo della deviazione standard normale per età ed istruzione, la funzionalità complessiva non si rivelerà compromessa al punto da costituire la premessa per una diagnosi di demenza: «il medico determina se la memoria è gravemente compromessa, o se prevalgono le menomazioni in altri domini cognitivi, come la compromissione spaziale o del linguaggio. In genere, la memoria è il dominio più comune coinvolto tra i pazienti che successivamente passano alla demenza da AD. Vi è generalmente una lieve compromissione funzionale per compiti complessi, ma le attività di base della vita quotidiana dovrebbero essere preservate e la persona non dovrebbe soddisfare i criteri per la demenza» (ib., 2011, p.276).

I criteri NIA-AA per la demenza sono comuni per qualunque eziologia sottostante (Alzheimer o altro) e si riferiscono a sintomi che:

«1. Interferiscono con la capacità di funzionare sul lavoro o alle normali attività; e

2. Rappresentano un declino rispetto ai precedenti livelli di funzionamento e prestazioni; e

3. Non sono spiegati dal delirio o dal disturbo psichiatrico maggiore;

4. Il deterioramento cognitivo viene rilevato e diagnosticato attraverso una combinazione di (1) acquisizione della storia dal paziente e un informatore informato e (2) una valutazione cognitiva obiettiva, o un esame dello stato mentale "al capezzale" o un test neuropsicologico. I test neuropsicologici devono essere eseguiti quando la storia di routine e l'esame dello stato mentale al capezzale non possono fornire una diagnosi sicura.

5. La compromissione cognitiva o comportamentale coinvolge almeno due dei seguenti domini:

a) Compromissione della capacità di acquisire e ricordare nuove informazioni - i sintomi includono: domande o conversazioni ripetitive, smarrimento di oggetti personali, dimenticanza di eventi o appuntamenti, perdersi in un percorso familiare.

b) Ragionamento e gestione alterati di compiti complessi, scarsa capacità di giudizio - i sintomi includono: scarsa comprensione dei rischi per la sicurezza, incapacità di gestire le finanze, scarsa capacità decisionale, incapacità di pianificare attività complesse o sequenziali.

c) Abilità visuospatiali compromesse - I sintomi includono: incapacità di riconoscere volti o oggetti comuni o di trovare oggetti in vista diretta nonostante buona acuità, incapacità di usare strumenti semplici o orientare l'abbigliamento al corpo.

d) Funzioni linguistiche compromesse (parlare, leggere, scrivere) – i sintomi includono: difficoltà a pensare a parole comuni mentre si parla, esitazioni; errori di parola, ortografia e scrittura.

6. Cambiamenti nella personalità, nel comportamento o nel comportamento - i sintomi includono: fluttuazioni dell'umore insolite come agitazione, motivazione ridotta, iniziativa, apatia, perdita di guida, ritiro sociale, diminuzione dell'interesse per attività precedenti, perdita di empatia, comportamenti compulsivi o ossessivi, socialmente comportamenti inaccettabili» (McKhann, 2011, p.2624).

La valutazione longitudinale del paziente e del suo eventuale declino cognitivo costituisce elemento della massima importanza nell'eziologia dell'MCI e della sua derivazione da AD. «Una volta stabilito che la sindrome clinica e cognitiva dell'individuo è coerente con quella associata all'AD, ma che l'individuo non è demente, il medico deve determinare la probabile causa primaria, ad esempio degenerativa, vascolare, depressiva, traumatica, comorbilità mediche o malattie miste [...] L'obiettivo di tale valutazione è aumentare la probabilità che la malattia di base sia un disturbo neurodegenerativo con caratteristiche coerenti con l'AD» (ib., 2011, p.276).

Una delle principali novità nella revisione del 2011 dei criteri diagnostici NIA-AA sta nella rilevanza assunta dai *biomarkers*. Il loro utilizzo nella fase MCI ha sia la valenza di strumento eziologico che quella di supporto nella determinazione della corretta terapia qualora i trattamenti efficaci fossero disponibili. Allo stesso tempo, i *biomarkers*

consentono di determinare la probabilità che un soggetto in fase MCI ha di procedere verso uno stadio più severo o, addirittura, verso una vera e propria demenza AD. Va comunque considerato che, allo stadio attuale, l'utilizzo dei biomarcatori non viene effettuato senza incertezze e contraddizioni ed è importante sottolineare che la loro standardizzazione è attualmente limitata e i risultati variano spesso da laboratorio a laboratorio.

16 Obiettivi della ricerca empirica

Obiettivo di questa ricerca è verificare se attraverso l'autobiografia musicale, opportunamente adattata, sia possibile prendersi cura di persone affette da *mild cognitive impairment* lavorando sui nessi tra autobiografia, musica e memoria. Il prendersi cura, *leitmotiv* dell'intero studio, in questo caso ha assunto la forma di una ricerca seminale atta a definire non solo le cornici teorico/metodologiche ma anche le modalità prassiche di un intervento di sostegno pedagogico a supporto della memoria autobiografica e dell'autonoesi.

Più specificamente, quest'indagine vuole verificare se si produca una variazione nella memoria autobiografica di soggetti MCI nel corso di un'intervista effettuata dopo aver ascoltato brani di musica preferita. E, in special modo, se si determinino incrementi nel numero complessivo dei ricordi autobiografici (MAu) e se vi siano variazioni nelle tre componenti interne di tale categoria: i ricordi semantici personali (PS), i ricordi episodici (EM) e le *self-defining memories* (SDM).

Un incremento complessivo e in particolare delle EM e delle SDM avvalorerebbe l'ipotesi più su esposta, e cioè che l'ascolto musicale stimola l'attivazione della *default mode network* favorendo la produzione di memorie autobiografiche. In definitiva, verrebbe a rafforzarsi il modello di un sistema di memoria autobiografica a due fasi: una *goal-based*, con relativa inibizione della produzione mnestica in funzione del risultato. L'altra, in assenza d'obiettivo, fondata sul sostrato neurale della DMN, che produce un intenso lavoro di codifica ed elaborazione di ricordi ed immagini.

Tale fase elaborativa è quella più vulnerabile sia sul piano neurale che su quello mentale: essa sovrintende alla codifica degli aspetti senso/percettivi ed emozionali che vengono trasmutati in elementi pensabili attraverso la costruzione del tempo soggettivo: di passato, presente e futuro; dell'intenzionalità; della struttura stessa del sé. In definitiva, si tratta del processo in cui, a partire dal corpo, dalla sua oscura vita senso-emozionale, si intrecciano e si sviluppano tutte le influenze familiari, sociali e culturali.

Sono risultate essenziali le correlazioni tra ascolto musicale, attivazione della DMN e produzione di memorie autobiografiche. Le ricerche citate nei paragrafi precedenti hanno permesso la costruzione di un documentato link tra musica, sistema mnestico e strutturazione del sé consentendo l'utilizzo dei ricordi autobiografici quale strumento di analisi e valutazione della ridotta capacità mnestica nell'MCI. Quest'ultima costringe i pazienti ad utilizzare pochi episodi passati (peraltro privi di dettagli) al fine di immaginare nuovi scenari determinando una eccessiva similarità tra i ricordi e le rappresentazioni del futuro. Scrive El Haj: «poiché l'AD è caratterizzato da un profondo deterioramento della memoria episodica, potrebbero essere disponibili poche preziose informazioni quando gli scenari futuri vengono scritti. A causa di questo vincolo, la proiezione futura può attingere solo da una quantità limitata di informazioni senza possibilità di recuperare maggiori dettagli e, di conseguenza, costruire scenari futuri più vari» (El Haj, 2015b, p.122).

L'ultimo ma non meno importante obiettivo di questa ricerca è verificare se, nel corso dell'intervista che ha luogo dopo l'ascolto della musica, è riscontrabile nel soggetto MCI una maggiore conoscenza di sé. Tulving (1985), come si è già scritto in precedenza, sostiene che questa condizione può essere desunta dall'incremento della specificità della memoria e dunque accertare la crescita di ricordi episodici basterebbe allo scopo, senonché la presente ricerca ha aggiunto il parametro delle *self-defining memories*, elementi mnestici particolarmente sensibili all'autonoesi, per rendere la valutazione più completa. Dal punto di vista della pedagogia, oltretutto, l'auto-conoscenza può essere considerata un importante segnale dello sviluppo di un individuo secondo le sue inclinazioni e potenzialità.

La costruzione di un'adeguata metodologia è ciò che permette ad una ricerca di ottenere dei buoni risultati. Tuttavia, la sempre maggior diffusione dei cosiddetti “metodi misti”, pur consentendo di cogliere al meglio la complessità dei fenomeni esaminati, ha aumentato le problematicità nella realizzazione di un rigoroso disegno metodologico.

Quando si parla di *mixed methods* si fa riferimento fondamentalmente al *blend* di due grandi paradigmi: il primo, di derivazione quantitativo/positivista, considera un osservatore neutrale ed una realtà oggettiva nella quale è possibile evincere connessioni causali generalizzabili. Il secondo paradigma deriva da matrici fenomenologico/costruttiviste entro le quali viene continuamente ridefinita la relazione osservato/osservatore, soggetto/oggetto e dove si preferisce l'utilizzo qualitativo dei dati in prima persona. Piuttosto che connessioni causali, questo paradigma ricerca e sollecita la produzione di senso. L'utilizzo dei metodi misti in ambito educativo s'incrementa a partire dagli anni '90 del secolo scorso quando, a livello internazionale, viene sempre più sostenuta la possibilità di integrare gli opposti modelli attraverso strategie pragmatiste che trovano origine in Dewey, Peirce e James.

La presente ricerca utilizza una metodologia mista (Johnson e Onwuegbuzie, 2004) che intreccia continuamente logiche qualitative e quantitative le quali, in alcuni casi, utilizzano lo stesso materiale, in altri, materiali affatto differenti. Tale scelta è il frutto di un orientamento «pragmatico che sottintende il fatto che esista una falsa dicotomia tra il qualitativo ed il quantitativo e che, per comprendere la vera natura della realtà dei fenomeni educativi e sociali, siano necessari entrambi i punti di vista, (oggettivo e soggettivo) ed entrambi i paradigmi (quantitativo e qualitativo)» (Picci, 2012, p.91). In Italia le maggiori riflessioni sull'integrazione dei metodi quantitativi e qualitativi si trovano negli studi di Lumbelli (1984); Calvani (1998); Campelli (1996); Mantovani (1998); Pellerrey (2011).

La ricerca con i metodi misti, in definitiva, è il frutto di un atteggiamento pragmatico teso alla risoluzione delle problematiche concernenti la ricerca empirica attraverso l'integrazione in un unico

studio di tecniche, costrutti, metodi, approcci e linguaggi appartenenti sia all'ambito quantitativo che qualitativo. Un tale approccio consente di avanzare, nella medesima ricerca, ipotesi o domande di tipo confermativo ed esplorativo oppure di dimostrare il legame teorico tra aspetti diversi dello stesso fenomeno scrutandone il processo sottostante (Teddlie e Tasakkori, 2009)

Si può parlare di intreccio quando, ad esempio, l'adozione di uno strumento a maggiore propensione "quantitativa" come l'intervista semi-strutturata con relativi punteggi viene decisa attraverso un processo meta-riflessivo prodottosi sul giornale di bordo che è strumento eminentemente qualitativo. E ancora, di intreccio si può parlare quando sul materiale ottenuto con tale intervista vengono prodotte sia analisi quantitative con relativa validazione statistica sia analisi qualitative computer assistite e vengono confrontate le relative conclusioni.

Alcuni punti salienti da evidenziare sono:

1. la posizione del ricercatore rispetto all'oggetto osservato.

In questa ricerca si può parlare di «osservazione in condizioni controllate» (Trincherò, 2004, p. 104) dal momento che lo studioso non ha un semplice obiettivo descrittivo ma mette alla prova un sistema di ipotesi conoscitive con soggetti che vengono posti in una situazione per loro non usuale (l'intervista con e senza musica) proprio allo scopo di intercettare le reazioni.

Tale osservazione può, ancora, essere descritta come strutturata in quanto, se è vero che si avvale di un'intervista semi-strutturata a risposta aperta, adopera, al contempo, strumenti come scale di valutazione e videoregistrazioni. Va sottolineato che i soggetti, nel caso presente, erano consapevoli di essere videoregistrati attraverso uno *smartphone* e di partecipare ad una ricerca in merito agli effetti della musica sulla loro patologia. In virtù di tale consapevolezza nonché per la partecipazione attiva dell'osservatore all'azione è possibile parlare di osservazione partecipante. Sono stati definiti con cura anche i tempi di osservazione prevedendo due interviste (una con ed una senza musica) a distanza di una settimana una dall'altra.

2. Strumenti per l'osservazione

Gli strumenti utilizzati sono sia di alto che di basso grado di strutturazione. Alla prima specie appartengono la videoregistrazione e la trascrizione dell'intervista semi-strutturata, le griglie di valutazione ed i sistemi di categorie. Alla seconda il giornale di bordo che si pone eminentemente come strumento metacognitivo, autoformativo ed autoriflessivo.

3. Strumenti per la riflessione

Una fondamentale questione metacognitiva in merito alle metodologie di ricerca è posta da Strollo quando scrive: «si tratta, per il pedagogo, di includersi nel proprio oggetto di indagine e praticarlo in prima persona [per] costruire conoscenze in situazione» (2019). Per accompagnare, in definitiva, la formazione di un “professionista riflessivo” (Schon, 2006).

Diventare, in quanto ricercatore, oggetto della propria stessa indagine sviluppa processi meta-cognitivi, rafforza il pensiero critico e la riflessione su di sé. Cosicché, quando un tale momento viene a mancare, l'individuo finisce per conservare «le proprie tendenze, distorsioni e pregiudizi, tanto più se è intellettualmente abile a razionalizzare e argomentare in modo da dare apparenze accettabili alle sue opinioni preconcepite» (Pallascio, Benny, Patry, 2003, pp. 55-56).

La strategia, quindi, è quella di innescare, partendo dall'esperienza, un processo di apprendimento che si ri-proietta verso il sapere personale e la conoscenza formale: solo in questo modo si può rendere la pedagogia non un luogo di trasmissione di sapere preconfezionato «ma un luogo in cui si apprende la capacità di gestire, in maniera autonoma, il processo di interpretazione e costruzione della conoscenza attorno al processo formativo in chiave educativa» (ib., p. 48).

Lo strumento adoperato in questa ricerca per favorire un tale processo è il già citato “giornale di bordo”. Ma è necessario un chiarimento in merito: in genere si adopera il termine “giornale” piuttosto che “diario” quando non ci si limiti all'annotazione degli avvenimenti ma si aggiungano commenti ai dati fattuali che attualizzano la funzione “meta” di tale strumento (Gasperi & Vittadello, 2017). Essa

riguarda l'esplicitazione delle intenzioni dell'osservatore, le interpretazioni, i ripensamenti e le analisi dei propri vissuti esistenziali e cognitivi; delle proprie aspettative. Dunque si tratta di uno strumento eminentemente osservativo (diario di bordo) che si trasforma in uno strumento riflessivo ed auto-formativo (giornale di bordo).

Scendendo nei dettagli operativi si evidenzia che il materiale narrativo ricavato dalle interviste (riportate nell'appendice I) è stato sottoposto a due tipi di analisi. La prima è, per l'appunto, di tipo quantitativo e si inserisce nell'iter di un disegno quasi-sperimentale. La seconda, di tipo qualitativo, è stata eseguita attraverso il software Nvivo e si inserisce nel quadro di una ricerca ermeneutica.

Per le interviste si è proceduto nel seguente modo: per ogni partecipante è stata effettuata:

1. un'intervista senza ascolto di brani musicali
2. un'intervista, a distanza di una settimana, con ascolto di brani musicali scelti dal partecipante stesso nel corso del precedente incontro e riprodotti attraverso un notebook.

Si è optato per l'utilizzo di musica suggerita dall'intervistato poiché molte ricerche lo hanno indicato come il metodo più fruttuoso nel recupero mnestico: «i pazienti AD» scrive El Haj «hanno mostrato una migliore capacità di ricordo autobiografico durante l'ascolto della musica scelta da loro stessi rispetto alla musica scelta dai ricercatori piuttosto che in silenzio. Più precisamente, hanno prodotto più *self-defining memories* durante l'esposizione alla musica scelta da loro che quando hanno ascoltato musica scelta dai ricercatori o in silenzio. Inoltre, i pazienti con AD hanno prodotto proporzionalmente più SDM rispetto alle memorie episodiche o alle *personal semantic* durante l'esposizione alla musica scelta da loro. Questo schema contrastava con la scarsa produzione di SDM durante il silenzio o durante l'esposizione alla musica scelta dai ricercatori. I più anziani non sembravano godere degli stessi benefici autobiografici né dello stesso miglioramento della memoria *self-defining* nella condizione musicale scelta da sé» (El Haj, 2015a, p.3).

Si tratta, come già detto, di un disegno di ricerca quasi-sperimentale in quanto non è stato possibile adoperare una scelta randomizzata dei soggetti entro le condizioni. In ogni caso, per questioni che attengono

alla natura pedagogica di questa ricerca, si è preferito privilegiare la situazionalità dell'approccio lavorando negli ambienti e nelle condizioni che accolgono quotidianamente i partecipanti. Il controllo è avvenuto *within group*, dove un unico gruppo viene assegnato ad entrambe le condizioni sperimentali, consentendo di stabilire se la variabile indipendente (ascolto del brano musicale) ha causato i cambiamenti della variabile dipendente (i ricordi del paziente MCI). È stata applicata un'ulteriore strategia di verifica degli effetti di ordine e sequenza dal momento che adoperando i soggetti come controllo di se stessi è possibile incorrere in inconvenienti, come, ad esempio, una situazione di apprendimento oppure un effetto di sequenza e di contrasto, cioè è possibile che la prova eseguita per prima possa influenzare quella eseguita successivamente.

Il controbilanciamento è la soluzione frequentemente adoperata per controllare questi effetti ed è stato applicato ad entrambe le condizioni sperimentali ed alla sequenza di domande relative ai tre periodi di vita: (A) giovinezza; (B) adulità; (C) tempi recenti.

Questo è lo schema con i 15 partecipanti all'intervista:

SILENZIO	MUSICA
P1 ABC	ABC
P2 BAC	BAC
P3 CBA	CBA
P4 ACB	ACB
P5 BCA	BCA
P6 CAB	CAB
MUSICA	SILENZIO
P7 ABC	ABC
P8 BAC	BAC
P9 CBA	CBA
P10 ACB	ACB
P11 BCA	BCA
P12 CAB	CAB
SILENZIO	MUSICA
P13 ABC	ABC
P14 BAC	BAC
P15 CBA	CBA

Le 15 persone coinvolte nelle interviste dell'Autobiografia musicale (7 maschi ed 8 donne; età media 72,66 con σ^2 7,58; anni di istruzione medi 11 con σ^2 3,64) sono state reclutate presso l'AIMA¹² nei due Centri di Portici (NA) e Pozzuoli (NA). Come dichiarato dal neuropsicologo dei Centri, queste persone sono arrivate già provviste di una diagnosi di disturbo neurocognitivo lieve con possibile Alzheimer ovvero *mild cognitive impairment* per il *National Institute on Aging and the Alzheimer's Association* effettuata da un esperto neurologo o geriatra in accordo ai criteri del DSM 5 e del NIA-AA (McKhann et al. 2011). Per questioni di privacy non si è potuto avere accesso diretto alle diagnosi.

I partecipanti non presentavano gravi disabilità visive o uditive tali da compromettere il completamento delle procedure. Criteri di esclusione sono stati: malattie psichiatriche o neurologiche significative, storia di depressione clinica e alcol o uso di droga. I partecipanti hanno acconsentito liberamente di partecipare allo studio firmando un consenso informato (in alcuni casi è stato firmato dai caregiver) valutato ed approvato dal Coordinatore del Dottorato di ricerca e dai dirigenti dell'AIMA.

Il campione può essere considerato esiguo se confrontato con i numeri solitamente utilizzati nelle ricerche quantitative ma questa, naturalmente, non è stata una scelta della ricercatrice quanto piuttosto un adattamento alle condizioni ambientali. I Centri presenti sul territorio campano che solitamente prendono in carico soggetti con patologie neurodegenerative non sempre si sono mostrati disponibili alla collaborazione necessaria per questo studio. Ma anche le famiglie hanno la tendenza a proteggere i propri cari sottraendoli ad un itinerario di ricerca che temono possa turbare un soggetto già problematico.

In definitiva, la piccola dimensione del campione ($n=15$) non si può affermare che impedisca ma certo "ostacola" l'analisi statistica; come a dire che è possibile eseguire analisi statistiche con questa dimensione del campione, ma, bisogna essere consapevoli che i risultati vanno considerati con precauzione poiché la dimensione del campione non è

¹² Associazione ONLUS che ha collaborato nel fornire i pazienti per la ricerca

abbastanza rappresentativa. Se pure è noto a tutti quanto sia difficile reclutare pazienti, tuttavia, a livello metodologico, quando la dimensione del campione non è grande si generano delle difficoltà valutative. Tuttavia, come si vedrà nel corso delle analisi, la grandezza dell'effetto relativo a quasi tutti i test riesce ad essere un po' compensativa per la statistica delle ipotesi considerate.

L'intervista comincia con una prima domanda su uno specifico periodo di vita dell'intervistato (questo avviene dopo l'ascolto del brano musicale quando è previsto); se questa ottiene una risposta ritenuta esauriente l'intervistatore passa direttamente ad una domanda su un altro periodo di vita. Altrimenti, viene proposto un primo *cue* secondo i criteri segnalati dal TEMPau (*Test Episodique de Mémoire du Passé*, Piolino et al., 2003) ed adattati nelle molte ricerche di El Haj sull'argomento (i.e.: 2015a). A questo punto, se si ottiene una risposta esauriente si passa al periodo di vita successivo altrimenti si prova con un secondo e, eventualmente, con un terzo *cue*. Dopo il terzo *cue*, in ogni caso, si passa al periodo successivo secondo la logica del controbilanciamento.

Finché la narrazione resta coerente l'intervista non viene interrotta. Tuttavia, la parte di narrazione effettivamente considerata per la valutazione e l'assegnazione dei punteggi, in ogni caso, non dovrà superare i 120 secondi per ogni ricordo. Può accadere che un ricordo risulti articolato in più sotto-parti le quali, se indipendenti, riceveranno punteggi separati.

Di seguito è riportato un esempio di intervista per mostrare come sia stato assegnato il punteggio. I ricordi sono stati suddivisi in tre tipologie: *personal semantic*, *episodic memory* e *self-defining memories* per le quali è stata adoperata una scala già sperimentata in altre ricerche su questi argomenti (El Haj et al. 2015a). Essa va da 0 a 5 punti e consente una valutazione della specificità del ricordo autobiografico: la sua qualità spazio-temporale e l'eventuale presenza di dettagli fenomenici. Si sono attribuiti 0 punti se l'intervistato non è stato capace di produrre alcun ricordo. È stato dato 1 punto per la produzione di un ricordo fattuale di un evento ripetuto o prolungato (ad es. andavo al mercato con i miei genitori). Sono stati dati due punti se l'evento ricordato era situato nel tempo e / o nello spazio (ad es. andavo al mercato con mia madre la

domenica a comprare i dolci). In entrambi i casi si tratta di ricordi definibili come *personal semantic*.

Sono stati assegnati 3 punti se l'evento ricordato era specifico con una durata inferiore alle 24 ore e situato nel tempo e nello spazio (ad es. una volta ho rubato delle monete a casa di mio zio). Sono stati attribuiti 4 punti se il ricordo era specifico, situato nel tempo e spazio ed emergevano dettagli affettivi e senso-percettivi. Si tratta in entrambi i casi di ricordi definibili come *episodic memories*. Infine, sono stati assegnati 5 punti se il ricordo non era solo specifico, situato nel tempo e nello spazio e con dettagli fenomenologici, ma anche se esso contribuisce al modo in cui l'intervistato vede se stesso e / o se l'evento è legato alla personalità ed alle preoccupazioni o conflitti irrisolti (ad es. Non capivo perché mia madre si fosse arrabbiata con me quando mi ha scoperta a fumare una sigaretta fino a quando non sono invecchiata e ho visto quanto sia difficile crescere un bambino). Quest'ultimo tipo di ricordo è definibile come *self-defining memory*.

Si è indagata, infine, la numerosità delle espressioni emozionali sulla base di alcune ricerche (El Haj et al.2012) che hanno mostrato che i pazienti Alzheimer dopo l'ascolto della musica tendevano ad usare un maggior numero di parole che evocavano emozioni rispetto alla condizione di silenzio.

Intervista Maria Teresa:

Legenda:

- I numeri alla fine della risposta indicano il punteggio ottenuto: (1-2) per PS; (3-4) per EM; 5 per SDM.
- Le frasi sottolineate sono Espressioni emozionali

SILENZIO, ABC

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in*

cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?

M.T.: Sì, potrei raccontarti tante cose.

Quando io avevo 15 anni eravamo da pochissimo usciti da una guerra, eravamo stati sfollati ad Avellino, poi siamo tornati a Napoli, prima a casa dei nonni, poi di nuovo a casa, perché il mio palazzo era stato bombardato. Abitavo a Corso Vittorio Emanuele, un po' nelle vicinanze...del...del...Pontano...vedi non ricordo neanche più...non so se sai, c'è quella bella chiesa di Lourdes... beh, da quelle parti là stavo. 2

Io devo ringraziare i miei genitori, abbiamo sofferto molto la mancanza di tante cose, io anche per quanto riguarda il cibo sono sempre stata inappetente, quindi tutto sto dolore non lo avevo, però malgrado ciò mi hanno fatto studiare pianoforte, io a mia volta, già a 17 anni facevo qualche lezione privata...sempre quattro soldi mi pigliavo, però a me andavano bene! Per cui, andavo al liceo musicale, facevo tante cose, mio fratello suonava il violino, mia madre suonava il pianoforte e il violino, mio padre suonava il violino, facevamo un'orchestra a casa! Tutto sommato, con tutte le cose negative che c'erano, con la mancanza di danaro, tu lo sai, i professori non hanno mai guadagnato molto, specialmente se sono onesti, con 5 figli capirai che non era tanto facile vivere, però io non ho un ricordo negativo della mia giovinezza, della mia infanzia. 2

ADULTITA'

I.: Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni.

M.T.: Non ricordo con esattezza...per me c'è stato uno sbalzo, perché mi sono sposata intorno ai 25 anni, ma non mi ricordo più la data, mio marito era di Lecce, poi è venuto a Napoli. Stavamo molto bene insieme, poi siamo andati ad abitare in una bella strada panoramica, poi nacque mia figlia, dopodiché sai non è che io mi ricordi proprio bene come sono andate le cose. 2

So solo che però, un pomeriggio, riuscì a convincerci di andare a Lecce 2

che da una parte per me fu un grande dolore perché io amav... io amo Napoli, nun a pozz' vedè però la amo. E così me ne sono andata a Lecce, lì ho fatto carriera, però Napoli mi è rimasta sempre dentro. Quando vengo mi incazzo comunque perché non può essere diversamente, basta.

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.*

M.T.: Di cosa proprio specifica non mi viene niente in mente. Quello che mi colpisce un poco è come la mia vita...sia... cambiata.

1° CUE - I.: *Ricorda un giorno in particolare degli ultimi 5 anni?*

M.T.: No, particolare proprio no, non mi ricordo. Non c'è niente che mi abbia veramente coinvolta.

2° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare degli ultimi 5 anni?*

M.T.: Mah... c'è una persona in particolare ... è presente tuttora nella mia vita. Tu forse la conosci pure, si chiama Gabriella, è lei che mi ha portato qui. **1**

Mo ci siamo separate ma per modo di dire, perché lei sta tranquilla...perché... nun sacc pecchè ma se creden' tutte quante che ij so' cretina! Io tanto cretina non sono, a dire la verità [ride]. Me la cavo tranquillamente...

Comunque, questa mia amica me l'ero proprio scordata, eravamo state compagne di liceo, nei tre anni di liceo superiore, come ci siamo riviste non me lo ricordo. Ritornando a Napoli, ho avuto questo contatto e siamo rimaste abbastanza...**1**

Mi ha molto aiutata, mi ha anche un po' rotto le palle... no perché, tutti quanti si sentono in obbligo di farmi la predica "hai fatto male, hai fatto bene, si vestita, nun si vestita, si andata, nun si andata"... io poi dico le male parole

Totale dei ricordi autobiografici (MAu): **6** (6 *Personal Semantic*; 0 *Episodic Memories*; 0 *Self-defining memories*)

Punteggio: **10**

Sono state riscontrate **12** espressioni emozionali

MUSICA, ABC

GIOVINEZZA - That's Amore (Dean Martin, 1953)¹³

M.T.: Ce lo siamo scordato cos'è l'amore!

Con mio fratello Lucio, un poco poco più giovane di me, prendemmo la metropolitana e ce ne andammo a Torre Gaveta, era più o meno ancora primavera, non era piena estate. Scendemmo a Torre Gaveta, andammo sulla spiaggia, eravamo soli, tranne un gruppo di americani. Tra questi americani ci stava Jerry, ma non mi ricordo come si fece amicizia... mio fratello eccetera **3**

poi incominciò a venire a casa mia, poi io andai qualche volta pure alla NATO e insomma così nacque questo...amore. Avevo circa 17 anni... mai manco un bacio eh...tanto per capirci! Ancora me ne pento. Non è per dire "Ah, come sono casta, pura e immacolata!", perché so cretina! **2**

Poi io, mio fratello e Jerry facemmo un viaggio insieme e mio fratello ebbe la bella idea di ammalarsi a Firenze. Noi andavamo negli ostelli perché non avevamo tanti soldi, però con mio fratello con la febbre lo mettemmo in albergo. Non è che mi dispiacque molto...devo dire la verità... io rimasi con Jerry... ma non abbiamo fatto niente! **2**

ADULTITA' – Beethoven - Sonata per pianoforte n. 14 Al chiaro di luna (Pollini, 1992)

M.T.: Non riesco a collegare i tempi. Te l'ho detto, io non ho memoria.

Posso collegarmi solo al fatto che mio fratello suonava il violino ed andavamo tutti e due al liceo musicale, vicino al San Carlo e pure mia madre suonava. Quindi spesso facevamo questi... ci piaceva... solo che io non ho mai avuto questa benedetta memoria! Sono stata sempre con questa carta avanti....

1° CUE - I.: *Dopo l'ascolto di questo le viene in mente un particolare evento in famiglia?*

¹³ La musica che viene ascoltata è stata scelta dall'intervistato alla fine dell'incontro precedente.

AD: Io e Carlo [il marito], prendemmo una casa al mare, il mare lì è un posto stupendo [in Puglia], avevo tanti amici...e poi Carlo è morto, era ancora abbastanza giovane 2

e dopo un anno, due anni...Mia figlia... a 20 anni... 22 anni... si è gettata dal quinto piano... mai capito perché. Era uscita, era andata a ballare, stava tutta elegante...cioè, non è che aveva... 4

Io pochi giorni fa, vabbè ognuno poi ragiona a testa di cavolo, lessi su un giornale di un ragazzo, di cui la mamma parlava... sto ragazzo era andato fuori con gli amici eccetera, era tornato a casa, mi pare che gli avevano dato qualcosa...e questo ha fatto la stessa cosa di mia figlia. Allora, ti sembrerà un po' ridicolo quello che dico, è cioè che questo fatto, non ti so manco dire che ho provato...ma per me è stato positivo sapere questa cosa, cioè il fatto che questo ragazzo sia uscito, sia andato a ballare, gli abbiano dato o si sia preso qualcosa, è andato e si è buttato...esattamente come è successo con mia figlia. Per cui... mi è venuto in mente che anche lei avesse preso qualche cosa, o che gliel'hanno data, non lo so. Però preferisco credere così che pensare che senza nessuna ragione al mondo, guarda mi devi credere, ma pure se ci fossimo litigati...faciteme capì...tu ti appiccichi con tua mamma e ti butti dal quarto piano? 5

Inutile dire che tutti gli amici, i tanti che ho avuto a Lecce sono completamente spariti, si sono dissolti. Per cui, ho venduto la casa e me ne sono venuta a Napoli...saranno circa 15 anni...penso, più o meno, ma non mi ricordo. 2

TEMPI RECENTI– Salvatore di Giacomo - Era de maggio (Sergio Bruni, 1972)

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.*

M.T.: No... non c'è nulla che mi sia accaduto che mi abbia particolarmente emozionata. Se ho provato delle emozioni sono state negative, di solitudine, di rompimento di cose che non posso dire...vivere sola è brutto, non c'è niente da fare.

1° CUE - I.: *Per caso può venirle in mente un evento particolare avvenuto in famiglia negli ultimi 5 anni?*

M.T.: Ho scritto un libro ma... l'ho messo da parte...mi scoccio. L'ho iniziato a scrivere un poco nel tempo, però... ho evitato di

sistamarlo e di aggiustarlo forse un po' leggere quelle cose mi fa tanta tristezza. Chiaramente, in parte ho dovuto infilarci la mia vita dentro e la mia vita, grazie a Dio, non è stata tanto allegra. Se tu pensi adesso non ho nessuno. Ho un fratello che non vedo e che non sento. 2

Num. Tot. MAu: **8** (5 PS; 2EM; 1 SDM)

Punteggio: **22**

Espressioni emozionali: **15**

19 Analisi quantitativa delle interviste

Nella tabella sottostante (fig.17) sono riportati i risultati ottenuti nella condizione di silenzio per i 15 partecipanti alla ricerca. Per quanto riguarda la ritenzione dei ricordi nell'arco di vita (fig. 18) si evidenzia un andamento quasi lineare (con leggero *bump* di reminiscenza) che si discosta dall'andamento tipico della demenza (vedi fig. 8) e dovrebbe quindi indicare uno stato non gravemente compromesso della memoria. Va notato, ad ogni modo, che nessun partecipante è riuscito a produrre una *self-defining memory*. Nella tabella vengono riportate sia la numerosità che i punteggi dei ricordi e, ancora, vengono riportate le medie dei punteggi stessi.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Partecipanti	Sienzio Child	Sil. Adult	Sil. Rece.	MAu	Punt. Tot.	Med. Punt. PS	Med. Punt. EM	Med. Punt. SDM	Med. Punt.						
2	M. Teresa	2; 2	4 2; 2	4 1; 1	2	6	10	1,66	6	1,66	0	0	0	0	0	0
3	Salvatore	3;	3 3;	3 1;	1	3	7	2,33	1	1	2	3	0	0	0	0
4	Raffaele	1; 1	2 3;	3 1; 2	3	5	8	1,6	4	1,25	1	3	0	0	0	0
5	Vitale	2;	2 4;	4 3;	3	3	9	3	1	2	2	3,5	0	0	0	0
6	Gustavo	3;	3 4;	4 0;	0	2	7	2,33	0	0	2	3,5	0	0	0	0
7	Lina	2;	2 2;	2 1;	1	3	5	1,66	3	1,66	0	0	0	0	0	0
8	Italo	2;	2 2;	2 2;	2	3	6	2	3	2	0	0	0	0	0	0
9	Ciro	2;	2 2;	2 4;	4	3	8	2,66	2	2	1	4	0	0	0	0
10	Lucia	3;	3 1;	1 2; 3	5	4	9	3	2	1,5	2	3	0	0	0	0
11	M. Civita	0;	0 1; 1; 1; 2	5 1; 2	3	6	8	2,66	6	1,33	0	0	0	0	0	0
12	Maria	2;	2 1; 2	3 2;	2	4	7	1,75	4	1,75	0	0	0	0	0	0
13	Ciretta	2;	2 2; 2; 1	5 3;	3	6	10	2	4	1,75	1	3	0	0	0	0
14	Iole	2;	2 2;	2 1;	1	3	5	1,66	3	1,66	0	0	0	0	0	0
15	Bruno	3;	3 2;	2 0;	0	2	5	1,66	1	2	1	3	0	0	0	0
16	Anna	2; 3	5 2;	2 3;	3	4	10	2,5	2	2	2	3	0	0	0	0
17																
18	numerosità	18	22	19	57			42		14		0				
19	punteggio	37	44	33	114											
20	media							2,164667		1,570667		1,933333				0
21	mediana							2		1,66		3				0
22	moda							1,66		2		0				0

Fig.17: Quadro sinottico dei risultati nella condizione di silenzio

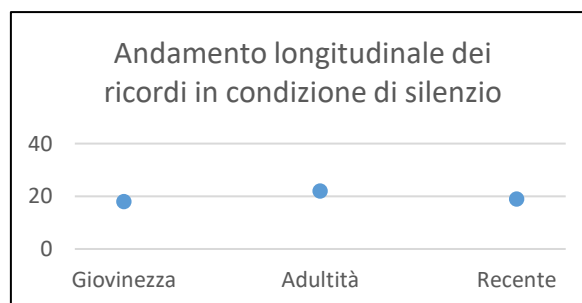


Fig.18: Grafico andamento dei ricordi nella condizione di silenzio

La tabella sottostante (fig. 19) riporta i risultati dopo l'ascolto di brani musicali scelti dai partecipanti. Si evidenziano:

- L'aumento nella numerosità complessiva dei ricordi autobiografici (MAu) che passano da 57 nella condizione di silenzio a 70 nella condizione musica.
- La leggera diminuzione (che tuttavia diviene significativa nel generale incremento della numerosità) delle *personal semantic* (PS) che passano da 42 nella condizione di silenzio a 39 nella condizione musica.
- L'incremento delle *episodic memories* (EM) che passano da 14 della condizione di silenzio a 26 della condizione musica con un incremento percentuale di circa il 90%.
- L'aumento del punteggio complessivo che passa da 114 nella condizione di silenzio a 175 in quella di musica
- La produzione di 5 self-defining memories (SDM) da parte degli intervistati nella condizione musica.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1	Partecipanti	Musica Child.	Mus. Adult	Mus. Rec.	MAu	Punt. Tot.	Med. Punt.	PS	Pun.	Med. Punt.	EM	Pun.	Med. Punt.	SDM	Med. Punt.			
2	M. Teresa	3; 2; 2	7 2; 4; 5; 2;	13 2;	2	8	10	2,75	5	10	2	2	7	3,5	1	5		
3	Salvatore	0;	0 2; 3; 3	8 1;	1	4	9	2,25	2	3	1,5	2	6	3	0	0		
4	Raffaele	4; 2	6 5;	5 4;	4	4	15	3,75	1	2	2	2	8	4	1	5		
5	Vitale	3; 4	7 4;	4 3;	3	4	14	3,5	0	0	0	4	14	3,5	0	0		
6	Gustavo	4;	4 3; 5;	8 2; 4	6	5	18	3,6	1	1	1	3	11	3,66	1	5		
7	Lina	1;	1 2;	2 3;	3	3	6	2	2	3	1,5	1	3	3	0	0		
8	Italo	2;	2 3;	3 2;	2	3	7	2,33	2	4	2	1	3	3	0	0		
9	Ciro	2; 2	4 1; 2	3 3;	3	5	10	2	4	7	1,75	1	3	3	0	0		
10	Lucia	2; 4	6 4;	4 4;	4	4	14	3,5	1	2	2	3	12	4	0	0		
11	M. Civita	2; 2; 2	6 2; 3	5 1;	1	6	12	2	5	9	1,8	1	3	3	0	0		
12	Maria	2;	2 3;	3 2;	2	3	7	2,33	2	4	2	1	3	3	0	0		
13	Ciretta	2;	2 2; 2; 4	8 2; 3; 5;	10	7	20	2,85	4	8	2	2	7	3,5	1	5		
14	Iole	1; 2	3 2; 1; 2	5 3;	3	6	11	1,83	5	8	1,6	1	3	3	0	0		
15	Bruno	4;	4 2;	3 2;	2	3	8	2,66	2	4	2	1	4	4	0	0		
16	Anna	1;	1 4; 5;	9 2; 2	4	5	14	2,8	3	5	1,66	1	4	4	1	5		
17																		
18	numerosità	24	28	19	70			39			26			5				
19	punteggio	55	83	50	175													
20	media						2,676667			1,654			3,4106667		1,6666667			
21	mediana						2,66			1,8			3,5		0			
22	moda						2			2			3		0			

Fig.19: Quadro sinottico dei risultati nella condizione di musica

Per quanto riguarda la ritenzione dei ricordi nell'arco di vita (fig. 20) il miglioramento per quanto attiene a giovinezza (da 18 nella condizione di silenzio a 24 nella condizione musica) ed adultità (da 22 nella condizione di silenzio a 28 nella condizione musica) non trova corrispondenza nei ricordi recenti che restano uguali nelle due condizioni (19). Tuttavia è da notare il cambiamento della loro qualità testimoniato da un incremento nei punteggi (da 33 nella condizione di silenzio a 50 nella condizione musica).

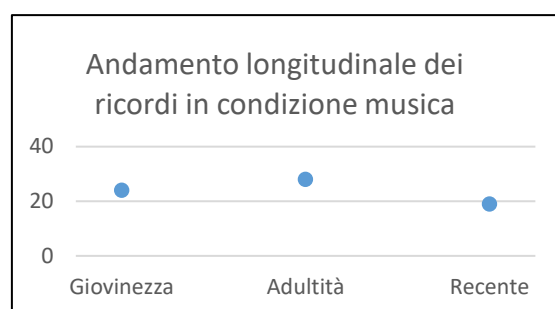


Fig.20: Grafico andamento dei ricordi nella condizione di musica

La tabella sottostante (fig. 21) riporta i dati relativi al sesso, all'età ed al grado di istruzione dei partecipanti alla ricerca.

Partecipanti	sexo	età	istruzione	PS Sil. EM Sil. SDM Sil.			PS Mu. EM Mu. SDM Mu.		
M. Teresa	F	80	17	6	0	0 6 (100% PS)	5	2	1 8 (62% PS, 25% EM, 13% SDM)
Salvatore	M	64	13	1	2	0 3 (33% PS, 67% EM)	2	2	0 4 (50% PS, 50% EM)
Raffaele	M	75	13	4	1	0 5 (80% PS, 20% EM)	1	2	1 4 (25% PS, 50% EM, 25% SDM)
Vitale	M	80	8	1	2	0 3 (33% PS, 67% EM)	0	4	0 4 (100% EM)
Gustavo	M	63	13	0	2	0 2 (100% EM)	1	3	0 4 (25% PS, 75% EM)
Lina	F	77	8	3	0	0 3 (100% PS)	2	1	0 3 (67% PS, 33% EM)
Italo	M	68	13	3	0	0 3 (100% PS)	2	1	0 3 (67% PS, 33% EM)
Ciro	M	60	13	2	1	0 3 (67% PS, 33% EM)	4	1	0 5 (80% PS, 20% EM)
Lucia	F	82	5	2	2	0 4 (50% PS, 50% EM)	1	3	0 4 (25% PS, 75% EM)
Maria Civita	F	75	13	6	0	0 6 (100% PS)	5	1	0 6 (83% PS, 27% EM)
Maria	F	62	17	4	0	0 4 (100% PS)	2	1	1 4 (50% PS, 25% EM, 25% SDM)
Ciretta	F	80	8	4	1	0 5 (80% PS, 20% EM)	4	2	1 7 (57% PS, 29% EM, 14% SDM)
Iole	F	70	8	3	0	0 3 (100% PS)	5	1	0 6 (83% PS, 27% EM)
Bruno	M	81	8	1	1	0 2 (50% PS, 50% EM)	1	1	0 2 (50% PS, 50% EM)
Anna	F	73	8	2	2	0 4 (50% PS, 50% EM)	3	1	1 5 (60% PS, 20% EM, 20% SDM)
Totali				42	14	0 56 (75% PS, 25% EM, 0% SDM)	38	26	5 69 (55% PS, 38% EM, 7% SDM)

Fig.21: Tabella dati e percentuale dei ricordi nella condizione di silenzio e musica

Sono state evidenziate anche le percentuali relative alle *personal semantics* (PS), *episodic memories* (EM) e *self-defining memories* (SDM) sia nella condizione di silenzio che in quella di musica. I diagrammi a torta sottostanti (fig.21 e 22) rendono evidente lo scarto proporzionale tra le due condizioni sperimentali.

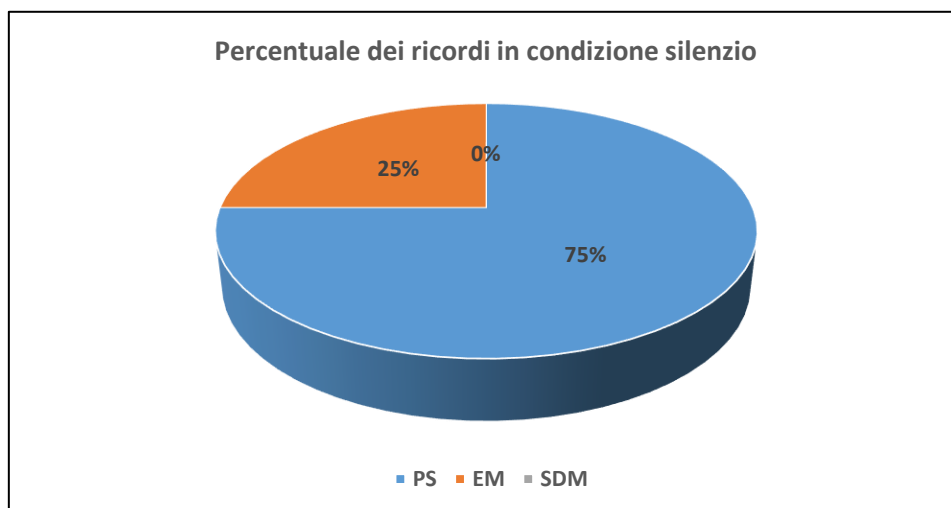


Fig.22: Diagramma sulle percentuali di *personal semantic*, *episodic memories*, *self-defining memories* in condizione di silenzio

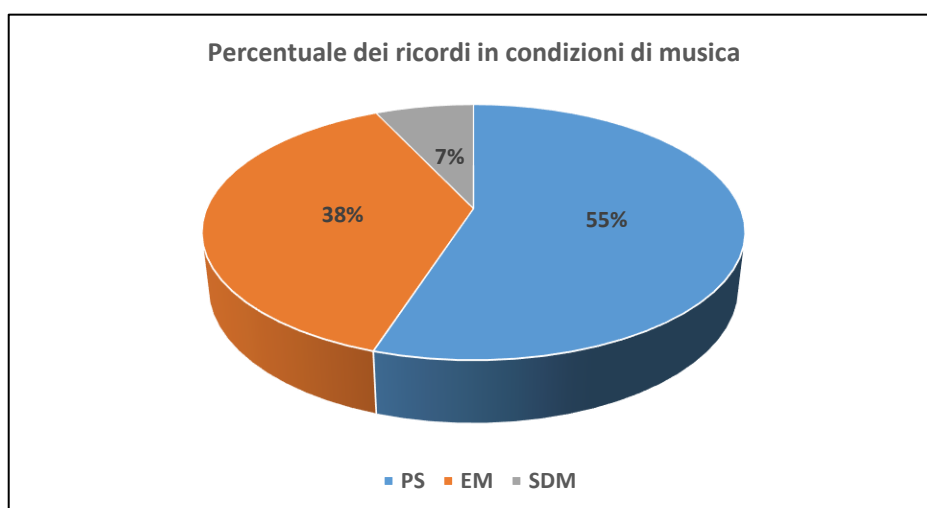


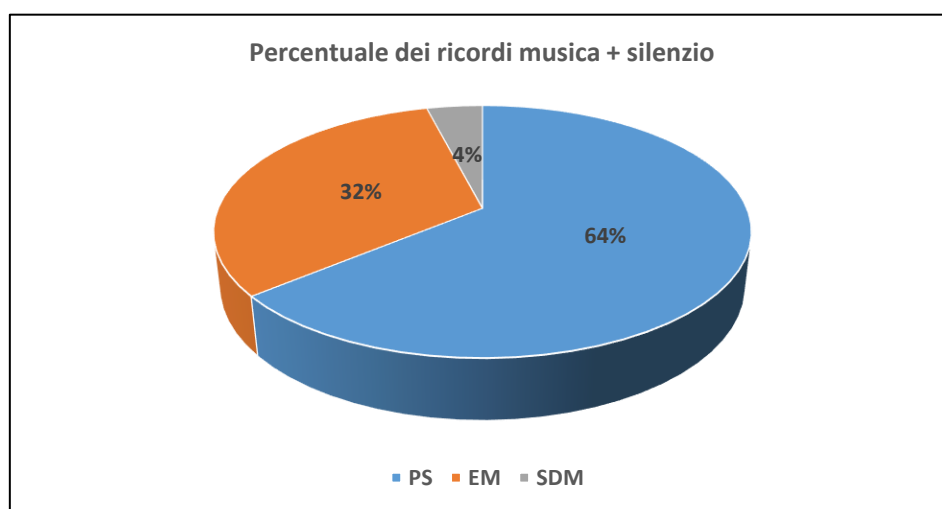
Fig.23: Diagramma sulle percentuali di *personal semantic*, *episodic memories*, *self-defining memories* in condizione di musica

Nella tabella che segue (fig. 23) vengono riportate le numerosità complessive

Partecipanti	sex	età	istruzione	PS Tot.	EM Tot.	SDM Tot.	Totale
M. Teresa	F	80	17	11	2	1	14 (78% PS, 14% EM, 7% SDM)
Salvatore	M	64	13	3	4	0	7 (43% PS, 57% EM)
Raffaele	M	75	13	5	3	1	9 (56% PS, 33% EM, 11% SDM)
Vitale	M	80	8	1	6	0	7 (15% PS, 85% EM)
Gustavo	M	63	13	1	5	1	7 (15% PS, 70% EM, 15% SDM)
Lina	F	77	8	5	1	0	5 (83% PS, 17% EM)
Italo	M	68	13	5	1	0	6 (83% PS, 17% EM)
Ciro	M	60	13	6	2	0	8 (75% PS, 25% EM)
Lucia	F	82	5	3	5	0	8 (38% PS, 62% EM)
Maria Civita	F	75	13	11	1	0	12 (92% PS, 8% EM)
Maria	F	62	17	6	1	0	7 (86% PS, 14% EM)
Ciretta	F	80	8	8	3	1	12 (66% PS, 26% EM, 8% SDM)
Iole	F	70	8	8	1	0	9 (89% PS, 11% EM)
Bruno	M	81	8	2	2	0	4 (50% PS, 50% EM)
Anna	F	73	8	5	3	1	9 (55% PS, 33% EM, 12% SDM)
Totali				80	40	5	125 (64% PS, 32% EM, 4% SDM)

dei ricordi (silenzio+musica) e le percentuali relative alle PS, EM, SDM.

Fig.24: Tabella numerosità e percentuali di personal semantic, episodic memories, self-defining memories in condizione di musica+silenzio



Il grafico a torta sottostante (fig. 25) evidenzia i dati della tabella precedente.

Fig.25: Diagramma sulle percentuali di personal semantic, episodic memories, self-defining memories in condizioni di musica+silenzio

I diagrammi di fig. 21 e 22 illustrano con chiarezza che al di là dell'aumento della numerosità dei ricordi che passano complessivamente da 114 a 175, un fenomeno interessante è quello della loro differente distribuzione tra le tre tipologie. C'è una diminuzione delle *personal semantics* che passano dal 75% al 55% del totale, mentre le *episodic memories* passano dal 25% al 38% del totale. Questi dati indicano un aumento della specificità dei ricordi e quindi una riduzione (che vedremo con l'analisi statistica se e quanto sia significativa) della loro ipergenericità (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Ricordiamo che quest'ultimo fenomeno è tipico della anzianità ma diventa particolarmente intenso con MCI ed Alzheimer ed è un segnale di una scarsa fluidità nel funzionamento del *self-memory system*: la mancanza di dettaglio evento-specifico per quanto attiene agli eventi trascorsi impedisce la riformulazione e l'immaginazione degli scenari futuri. Va inoltre ricordato il legame tra la specificità del ricordo e l'autonoesi (Tulving, 1985).

Verifica statistica

I risultati ottenuti sono stati sottoposti a verifica con il test dei ranghi di Wilcoxon (1945) per valutarne la significatività statistica. Si tratta di un test di ipotesi statistica non parametrica utilizzato in genere per confrontare due campioni correlati, abbinati o misurazioni ripetute su un singolo campione per valutare i ranghi medi della popolazione. Può essere usato come alternativa al t-test di Student (che è un test parametrico) quando la distribuzione della differenza tra le medie di due campioni non può essere assunta come una distribuzione normale. Il test dei ranghi di Wilcoxon, dunque, è un test non parametrico che viene utilizzato per determinare se due campioni dipendenti sono stati selezionati da popolazioni con la stessa distribuzione. Questo tipo di test, nel presente caso, è stato adottato in quanto i dati delle medie dei punteggi non sono distribuiti normalmente come è evidente per la mancata coincidenza di media, moda e mediana.

Ricordi Autobiografici

Nel caso dei ricordi autobiografici (MAu), i risultati per la distribuzione che riguarda la condizione di silenzio sono: 2,16 per la media, 1,66 per la moda e 2 per la mediana; per quella che riguarda la musica 2,67 per la media, 2 per la moda e 2,66 per la mediana (fig. 17). Appare quindi lecita la scelta del test dei ranghi di Wilcoxon¹⁴ che permette di verificare la significatività delle differenze tra le n coppie di dati di due campioni dipendenti. Il caso presente prevede la comparazione delle medie dei punteggi ottenuti dallo stesso campione con 2 misurazioni ripetute: nella condizione di silenzio e dopo l'ascolto di brani musicali.

L'Ipotesi H_0 è così espressa: le medie dei punteggi delle MAu non differiscono nella condizione di silenzio da quelle ottenute dopo l'ascolto di brani musicali.

$$H_0 : \mu_s = \mu_m$$

$$H_1 : \mu_s \neq \mu_m$$

¹⁴ È stato utilizzato il calcolatore statistico online messo a disposizione da: <https://www.socscistatistics.com/>

Il livello di significatività scelto è $\alpha=0,05$ cioè pari al 95%. Il test è a 2 code in quanto l'ipotesi è che le due medie siano differenti il che porta a due zone critiche da verificare.

Sono state immesse nel calcolatore online le medie relative alle MAu dei 15 partecipanti (fig. 26).

Treatment 1	Treatment 2	Sign	Abs	R	Sign R
1.66	2.75	-1	1.09	13	-13
2.33	2.25	1	0.08	1	1
1.6	3.75	-1	2.15	15	-15
3	3.5	-1	0.5	6.5	-6.5
2.33	3.6	-1	1.27	14	-14
1.66	2	-1	0.34	5	-5
2	2.33	-1	0.33	4	-4
2.66	2	1	0.66	9.5	9.5
3	3.5	-1	0.5	6.5	-6.5
2.66	2	1	0.66	9.5	9.5
1.75	2.33	-1	0.58	8	-8
2	2.85	-1	0.85	11	-11
1.66	1.83	-1	0.17	2	-2
1.66	2.66	-1	1	12	-12
2.5	2.8	-1	0.3	3	-3

Significance Level:

☐ .01

☒ .05

1 or 2-tailed hypothesis?:

☐ One-tailed

☒ Two-tailed

Result Details

W-value: 20
Mean Difference: -0.09
Sum of pos. ranks: 20
Sum of neg. ranks: 100

Z-value: -2.2718
Mean (W): 60
Standard Deviation (W): 17.61

Sample Size (N): 15

Fig.26: Tabella d'impostazione del test di Wilcoxon

I risultati ottenuti e riportati (fig.27) mostrano un p value di $0,023 < \alpha = 0,05$. Tale valore ci induce a rifiutare l'ipotesi H_0 e ritenere la differenza tra le medie dei punteggi ottenuti in condizione di silenzio e quelle dopo l'ascolto di un brano musicale sia statisticamente significativa.

<i>Result 1 - Z-value</i>
The value of z is -2.2718. The p -value is .0232.
The result is significant at $p < .05$.
<i>Result 2 - W-value</i>
The value of W is 20. The critical value for W at $N = 15$ ($p < .05$) is 25.
The result is significant at $p < .05$.

Fig.27: Tavola dei risultati

Si è valutata¹⁵, poi, la grandezza dell'effetto attraverso la d di Cohen (1988) la quale rappresenta la forma più semplice e più utilizzata di *effect size*. Si tratta di una differenza media standardizzata e la sua applicazione è relativa alle situazioni in cui il fine di una ricerca è comparare le performance di due gruppi (in questo caso lo stesso gruppo pre/post) sulla base di variabili di tipo continuo.

Il risultato è $d = 1,449 > 1$ ed è espressione di un grande effetto che rafforza la significatività della pur esigua numerosità campionaria (fig.28)

¹⁵ È stato utilizzato il calcolatore online messo a disposizione da:
https://www.psychometrica.de/effect_size.html.

Test	Z
z	-2.2718
N	15
n ₂	
Eta squared (η^2)	0.344
d _{Cohen} **	1.449

Fig.28: Tavola dei risultati della d di Cohen

In basso (fig. 29) si possono leggere i suggerimenti di Cohen (1988) e di Hattie (2009) per interpretare le dimensioni degli effetti.

d	r *	η^2	Interpretazione sensu Cohen (1988)	Interpretazione sensu Hattie (2009)
<0	<0	-	Effetto avverso	
0.0	.00	.000	Nessun effetto	Effetti sullo sviluppo
0.1	.05	.003		
0.2	.10	.010	Piccolo effetto	Effetti dell'insegnante
0.3	.15	.022		
0.4	.2	.039	Effetto intermedio	Zona degli effetti desiderati
0,5	.24	.060		
0.6	.29	.083		
0.7	.33	.110		
0.8	.37	.140		
0.9	.41	.168		
≥ 1.0	.45	.200	Grande effetto	

Fig.29: Tavola per la valutazione dell'effect-size

Ricordi autobiografici semantici

Sono state poi comparate le medie dei punteggi ottenuti per i ricordi del tipo *personal semantic* (PS) la cui principale caratteristica è che essi riguardano aspetti semantici della memoria autobiografica: sono altamente personali ma allo stesso tempo hanno un distacco senso/emozionale dal contesto nel quale furono acquisiti (La Corte & Piolino, 2016).

L'analisi è avvenuta tra i dati ottenuti nella condizione di silenzio con quelle ottenuti dopo l'ascolto di brani musicali preferiti. Anche qui, per ragioni legate alla distribuzione non normale dei dati è stato adoperato il test di Wilcoxon.

L'ipotesi H_0 è così espressa: le medie dei punteggi delle *personal semantics* non differiscono nella condizione di silenzio da quelle ottenute dopo l'ascolto di brani musicali.

$$H_0 : \mu_s = \mu_m$$

$$H_1 : \mu_s \neq \mu_m$$

Il livello di significatività scelto è $\alpha=0,05$ cioè pari al 95%. Il test è a 2 code in quanto l'ipotesi è che le due medie siano differenti il che porta a due zone critiche da verificare. Sono state immesse nel calcolatore online le medie relative alle PS dei 15 partecipanti (fig. 30)

Treatment 1	Treatment 2	Sign	Abs	R	Sign R
1.66	2	-1	0.34	6.5	-6.5
1	1.5	-1	0.5	9.5	-9.5
1.25	2	-1	0.75	11	-11
2	0	1	2	12.5	12.5
0	2	-1	2	12.5	-12.5
1.66	1.5	1	0.16	2	2
2	2	n/a	0	n/a	n/a
2	1.75	1	0.25	4	4
1.5	2	-1	0.5	9.5	-9.5
1.33	1.8	-1	0.47	8	-8
1.75	2	-1	0.25	4	-4
1.75	2	-1	0.25	4	-4
1.66	1.6	1	0.06	1	1
2	2	n/a	0	n/a	n/a
2	1.66	1	0.34	6.5	6.5

Significance Level:

☐ .01
☒ .05

1 or 2-tailed hypothesis?:

☐ One-tailed
☒ Two-tailed

Result Details

W-value: 26
 Mean Difference: 0.08
 Sum of pos. ranks: 26
 Sum of neg. ranks: 65

Z-value: -1.3628
 Mean (W): 45.5
 Standard Deviation (W): 14.31

Sample Size (N): 13

Fig.30: Tabella d'impostazione del test di Wilcoxon

I risultati ottenuti e riportati (fig.31) mostrano un p value di $0,173 < \alpha = 0,05$. Tale valore ci induce ad accettare l'ipotesi H_0 e ritenere la differenza tra le medie dei punteggi ottenuti in condizione di silenzio e quelle dopo l'ascolto di un brano musicale statisticamente non significativa.

Result 1 - Z-value

The value of z is -1.3628. The p -value is .17384.

The result is *not* significant at $p < .05$.

Result 2 - W-value

The value of W is 26. The critical value for W at $N = 13$ ($p < .05$) is 17.

The result is *not* significant at $p < .05$.

Fig.31: Tavola dei risultati

Ricordi Episodici

Sono state ancora comparate le medie dei punteggi ottenute per le *episodic memories* nella condizione di silenzio con quelle ottenute dopo l'ascolto di brani musicali. Anche qui abbiamo una distribuzione non normale dei dati che induce all'utilizzo del test di Wilcoxon (fig.32).

L'ipotesi H_0 è: le medie dei punteggi delle EM non differiscono nella condizione di silenzio da quelle ottenute dopo l'ascolto di brani musicali.

$$H_0 : \mu_s = \mu_m$$

$$H_1 : \mu_s \neq \mu_m$$

Treatment 1	Treatment 2	Sign	Abs	R	Sign R
0	3.5	-1	3.5	12	-12
3	3	n/a	0	n/a	n/a
3	4	-1	1	5	-5
3.5	3.5	n/a	0	n/a	n/a
3.5	3.66	-1	0.16	1	-1
0	0	n/a	0	n/a	n/a
0	3	-1	3	9.5	-9.5
4	3	1	1	5	5
3	4	-1	1	5	-5
0	3	-1	3	9.5	-9.5
0	3	-1	3	9.5	-9.5
3	3.5	-1	0.5	2	-2
0	3	-1	3	9.5	-9.5
3	4	-1	1	5	-5
3	4	-1	1	5	-5

Significance Level:

☐ .01

☒ .05

1 or 2-tailed hypothesis?:

☐ One-tailed

☒ Two-tailed

Result Details

W-value: 5

Mean Difference: -1.33

Sum of pos. ranks: 5

Sum of neg. ranks: 73

Z-value: -2.6672

Mean (W): 39

Standard Deviation (W): 12.75

Sample Size (N): 12

Fig.32: Tabella d'impostazione del test di Wilcoxon

I risultati più sotto riportati (fig.33), con un p value di $0,00758 < \alpha = 0,05$, ci induce a rifiutare l'ipotesi H_0 e ritenere la differenza tra le medie dei punteggi ottenuti in condizione di silenzio e quelle dopo l'ascolto di un brano musicale statisticamente significativa.

Result 1 - Z-value

The value of z is -2.6672. The p-value is .00758.

The result is significant at $p < .05$.

Result 2 - W-value

The value of W is 5. The critical value for W at $N = 12$ ($p < .05$) is 13.

The result is significant at $p < .05$.

Fig.33: Tavola dei risultati

La valutazione della d di Cohen = $1,9 > 1$ ci informa che il risultato è espressione di un grande effetto e rafforza la significatività della pur esigua numerosità campionaria (fig.34)

Test	Z
z	-2.6672
N	15
n ₂	
Eta squared (η^2)	0.474
d _{Cohen} **	1.9

Fig.34: Tavola dei risultati della d di Cohen

Self-defining Memories

In questo caso sono stati comparati dati categoriali; si è verificato, cioè, se nelle due condizioni rispettive di silenzio e musica ci fosse stato o meno un ricordo definibile come *self-defining memory*. Per la valutazione si ricorre al test del Chi quadrato¹⁶.

Il test chi quadrato viene normalmente utilizzato per verificare che le frequenze dei valori osservati siano simili alle frequenze teoriche di una distribuzione di probabilità prefissata. L'esempio più noto riguarda il risultato di 100 lanci di una moneta che deve seguire una distribuzione uniforme così che è difficile ottenere un risultato molto differente da 50 teste e 50 croci. Il test chi quadrato consente di stabilire, fissato il margine di errore tollerato, se le discrepanze tra le frequenze osservate e quelle teoriche siano imputabili al caso o se invece è legittimo il dubbio che la moneta sia truccata. Va ricordato che, normalmente, il Chi quadrato viene adoperato con numerosità campionarie più ampie di quella presente.

L'ipotesi H_0 è: il richiamo di SDM non differisce nella condizione di silenzio da quello ottenuto dopo l'ascolto di brani musicali.

$$H_0 : \mu_s = \mu_m$$

$$H_1 : \mu_s \neq \mu_m$$

I risultati riportati più sotto (fig. 35) mostrano un p value di $0,00389242 < \alpha = 0,05$, ci induce a rifiutare l'ipotesi H_0 e ritenere la differenza tra le SDM ottenute in condizione di silenzio e quelle dopo l'ascolto di un brano musicale statisticamente significativa.

¹⁶ È stato utilizzato il calcolatore online del sito:
<http://www.quantpsy.org/chisq/chisq.htm>.

	Gp 1	Gp 2	Gp 3	Gp 4	Gp 5	Gp 6	Gp 7	Gp 8	Gp 9	Gp 10
Osservato:	5	0								5
Previsto:	7.5	7.5								15
Produzione:										
Calcolare Reset all										
Chi quadrato:										8.333
gradi di libertà:										1
valore p :										0.00389242
Chi quadrato di Yates:										7.067
Yates' p -valore:										0.00785166
Stato:	Expected and observed frequency									

Fig.35: Tavola dei risultati del test del Chi2

La valutazione della d di Cohen = 2,23 > 1 ci informa (fig. 36) che il risultato è espressione di un grande effetto e questo è un dato che può confortare data l'esigua numerosità campionaria di cui si dispone.

Test Statistic	Chi-Square ▾	8.333
N		15
d		2.236
r		0.7453
η^2		0.5555

Fig.36: Tavola dei risultati della d di Cohen

Analisi dei tempi di risposta

Si è poi proceduto ad una valutazione dei tempi di risposta alle domande dell'intervistatore (fig. 37) per verificare se vi fossero differenze significative tra la condizione di silenzio e quella dopo l'ascolto di un brano musicale.

- In carattere normale è riportata la sommatoria dei tempi di attesa (in secondi) per tutte le risposte di ogni partecipante.
- In grassetto è riportata la media dei tempi di attesa (in secondi) per ogni partecipante all'intervista utilizzata per le statistiche.

	SILENZIO	MUSICA
1.	23.80	11.72
	4.76	2.93
2.	24.52	17.84
	6.13	4.46
3.	4.44	4.00
	1.48	2.00
4.	13.50	16.41
	4.50	5.47
5.	7.80	11.40
	2.60	3.80
6.	17.34	3.96
	2.89	1.98
7.	3.75	2.85
	1.25	0.95
8.	11.96	6.91
	2.99	2.80
9.	35.60	4.90
	7.12	2.45
10.	9.48	5.48
	3.23	1.37
11.	9.48	5.28
	2.37	1.76
12.	6.30	4.26
	2.10	1.42
13.	12.39	5.10
	4.13	1.70
14.	5.44	7.29
	2.72	2.43
15.	4.95	3.06
	1.65	1.02

Fig.37: Tavola dei tempi di risposta

- Media del totale dei partecipanti nelle condizioni di silenzio:
49.92/15=3.32 secondi
- Media del totale dei partecipanti nelle condizioni di musica:
36.54/15=2.43 secondi

Si è proceduto a verificare se i dati fossero o meno distribuiti normalmente: in una distribuzione normale e simmetrica la media eguaglia moda e mediana mentre, nel nostro caso, nella prima distribuzione abbiamo 3.32 per la media e 2.89 per la mediana; nella seconda 2.43 per la media e 2 per la mediana. Dunque le distribuzioni dei dati non sono normali. Per questa ragione abbiamo utilizzato il test di Wilcoxon (invece del t-test) in quanto si tratta di un test non parametrico (fig. 38).

Treatment 1	Treatment 2	Sign	Abs	R	Sign R
4.76	2.93	1	1.83	12	12
6.13	4.46	1	1.67	11	11
1.48	2	-1	0.52	4	-4
4.5	5.47	-1	0.97	9	-9
2.6	3.88	-1	1.28	10	-10
2.89	1.98	1	0.91	8	8
1.25	0.95	1	0.3	3	3
2.99	2.8	1	0.19	1	1
7.12	2.45	1	4.67	15	15
3.23	1.37	1	1.86	13	13
2.37	1.76	1	0.61	5	5
2.10	1.42	1	0.68	7	7
4.13	1.7	1	2.43	14	14
2.72	2.43	1	0.29	2	2
1.65	1.02	1	0.63	6	6

Significance Level:

☐ .01

☒ .05

1 or 2-tailed hypothesis?:

☐ One-tailed

☒ Two-tailed

Result Details

W-value: 23

Mean Difference: -1.13

Sum of pos. ranks: 97

Sum of neg. ranks: 23

Z-value: -2.1015

Mean (W): 60

Standard Deviation (W): 17.61

Sample Size (N): 15

Fig.38: Tabella d'impostazione del test di Wilcoxon

L'Ipotesi H_0 è: le medie dei tempi di risposta non differiscono nella condizione di silenzio da quelle ottenute dopo l'ascolto di brani musicali.

$$H_0 : \mu_s = \mu_m$$

$$H_1 : \mu_s \neq \mu_m$$

Le differenze delle le medie dei tempi di risposta tra la condizione di silenzio e quella di musica risultano statisticamente significative (fig.39) infatti $p\text{ value} = 0,03572 < \alpha = 0,05$. Questo ci porta a rifiutare l'ipotesi H_0 e ad accettare H_1 e cioè che i tempi di risposta nei ricordi sollecitati con l'ascolto di brani preferiti sia più rapido di quello ottenuti senza l'aiuto della musica. In altre parole, i ricordi stimolati dalla musica richiedono meno sforzi nel processo di recupero e sono quindi da considerarsi più spontanei.

<i>Result 1 - Z-value</i>
The value of z is -2.1015. The p -value is .03572.
The result is significant at $p < .05$.
<i>Result 2 - W-value</i>
The value of W is 23. The critical value for W at $N = 15$ ($p < .05$) is 25.
The result is significant at $p < .05$.

Fig.39: Tavola dei risultati

La valutazione della d di Cohen = 1,29 > 1 ci informa (fig. 40) che il risultato è espressione di un grande effetto e rafforza la significatività della pur esigua numerosità campionaria.

Test	Z
z	-2.1015
N	15
n ₂	
Eta squared (η^2)	0.294
d _{Cohen} **	1.292

Fig.40: Tavola dei risultati della d di Cohen

Un tale risultato potrebbe correlare con l'ipotesi già esposta che l'ascolto della musica, e in particolare di brani preferiti, consenta modalità di recupero mnestico involontarie dunque più rapide e, probabilmente, maggiormente legate agli aspetti impliciti della memoria. (El Haj,2105a) (Reber, 2013), (Strollo, 2019).

Valutazione delle performance della memoria autobiografica

Come è evidente nel grafico (fig. 41) il richiamo mnestico nelle tre fasi di *childhood*, *adulthood* e *recent* mantiene, anche nella condizione MCI, il caratteristico andamento “a baffo” che evidenzia il fenomeno del *bump* di reminiscenza collocato nella fase dell’adulthood. Questo sia nel richiamo “senza” che in quello “con” l’aiuto della musica.

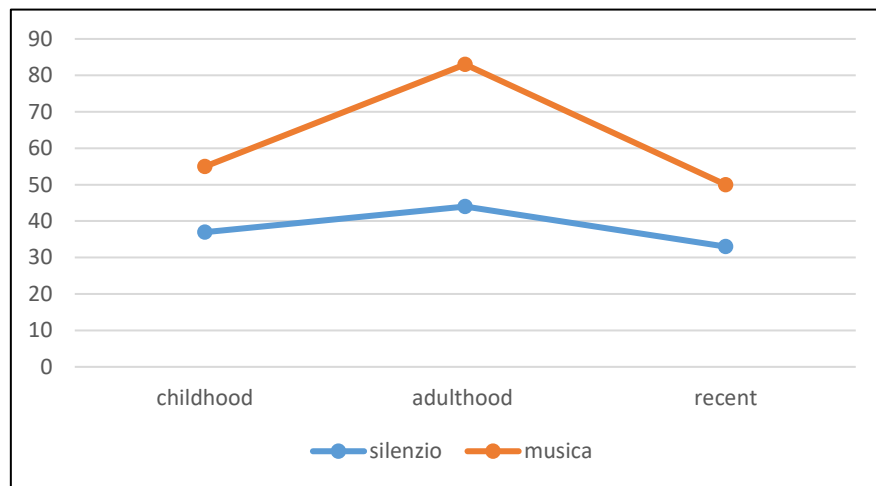


Fig.41: Grafico andamento longitudinale dei ricordi

Valutando i punteggi (fig. 17 e 19) dei ricordi in condizione di silenzio (37 giovinezza; 44 adultità; 33 recenti) e quelli in condizione musica (55 giovinezza; 83 adultità; 50 recenti) si evidenzia un incremento cospicuo ma diseguale nei punteggi dopo l’ascolto (+ 18 giov.; +39 adu.; +17 rec.) che mostra il maggiore aumento proprio nella zona già interessata dal *bump* di reminiscenza.

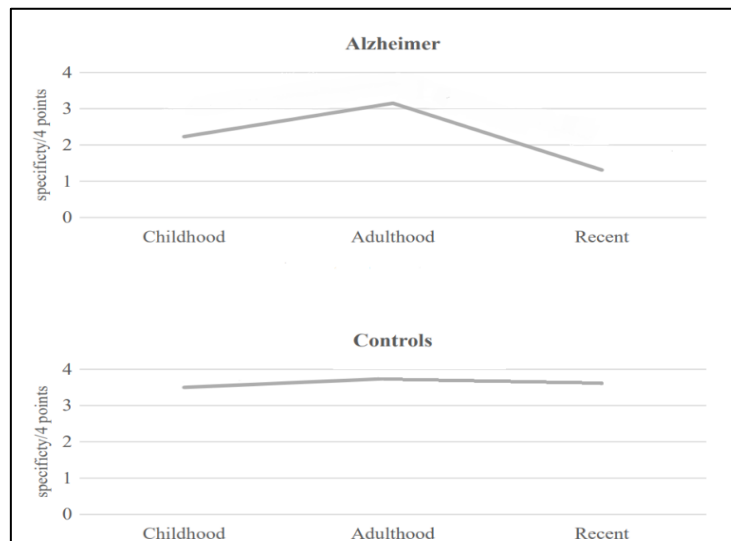


Fig.42: Grafici di di confronto dell'andamento della memoria tra pazienti Alzheimer e gruppo di controllo. Tratto e modificato da Glachet et al. 2019.

L'ultima analisi verte sulla differente numerosità delle espressioni emozionali (EE) nelle due condizioni di silenzio e di musica (fig. 43). Le EE sono rispettivamente 47 per il silenzio e 57 per la musica. Si è ritenuto di adoperare il test del Chi quadrato per la verifica statistica.

I risultati forniti, pur mostrando un sensibile incremento delle EE nella condizione musica (+22%) non consente di definire tale incremento statisticamente significativo con $p \text{ value } 0,326 > \alpha = 0,05$.

	Gp 1	Gp 2	Gp 3	Gp 4	Gp 5	Gp 6	Gp 7	Gp 8	Gp 9	Gp 10
Observed:	47	57								104
Expected:	52	52								104
Output:										
Calculate Reset all										
Chi-square:										0.962
degrees of freedom:										1
p-value:										0.32679957
Yates' chi-square:										0.779
Yates' p-value:										0.37744715
Status:	Status okay									

Fig.43: Tavola dei risultati del test del Chi2

20 *Analisi qualitativa delle interviste*

Come previsto dai *mixed methods* (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) si interpreteranno i dati raccolti anche secondo logiche qualitative. I paradigmi teorici che supportano la ricerca e l'analisi qualitativa derivano fondamentalmente da un approccio fenomenologico che ha lo scopo di conoscere gli eventi nella peculiare dimensione in cui essi si manifestano. Come sostiene Semeraro: «le ricerche di tipo qualitativo sono dunque collegate ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca)» (Semeraro, 2011, p.100).

La ricerca qualitativa è idiografica (Coggi, 2005) piuttosto che nomotetica avendo come oggetto di studio il caso particolare, la persona, anziché la norma generale come avviene per la ricerca quantitativa.

Anche secondo Denzin e Lincoln (2005) la ricerca qualitativa attiene alla raccolta e all'utilizzo di esperienze personali, introspezioni, storie di vita, interviste, artefatti, testi culturali e produzioni varie, osservazioni, interazioni, materiali audio-visivi, in definitiva, di tutto ciò che è in grado di raccontare i momenti problematici e la costruzione di conoscenza di un individuo o di un gruppo. Si tratta di un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo attraverso una serie di pratiche che nell'interpretare la realtà la trasformano.

Per quanto riguarda la presente ricerca, è importante sottolineare che le interviste condotte con i soggetti MCI sono il frutto di un "immersione" nel flusso degli eventi e non un'attività laboratoriale che, viceversa, avrebbe reso «poco praticabile un trasferimento diretto delle acquisizioni delle neuroscienze alla pratica didattica» (Strollo, 2019). Infatti, per agevolare una tale migrazione l'azione di ricerca deve mantenersi quanto più è possibile vicino alla fenomenologia della vita quotidiana ed abbandonare le semplificazioni di settings recintati che si riducono a sterili produttori di dati.

Nell'utilizzo di metodi di ricerca qualitativi l'analisi dei dati è un processo interpretativo che attraversa la multidimensionalità degli oggetti di indagine e, solo a partire da questa caratteristica, sviluppa l'analisi ed i risultati dello studio. Si tratta di percorsi complessi,

contraddittori e situati che, oltretutto, tengono conto della dimensione temporale dell'itinerario.

Gli strumenti tipici di una ricerca qualitativa che sono stati qui adoperati sono:

- L'osservazione partecipante
- L'intervista biografica semi-strutturata
- Il giornale di bordo
- Analisi dei dati computer assistita

Il giornale di bordo

Prima di procedere con l'analisi dei dati vale la pena di spendere qualche parola sul giornale di bordo di cui si riportano alcuni estratti nell'appendice II e che è stato sottoposto ad un'analisi qualitativa con NVivo dalla professoressa Strollo (inserita qualche paragrafo più avanti). Si tratta di uno strumento importante per la ricerca qualitativa che si differenzia dal semplice diario per i suoi aspetti meta-riflessivi e meta-cognitivi e viene utilizzato per trascrivere le esperienze del ricercatore in chiave auto-formativa ed ermeneutica accompagnandone le trasformazioni e sostenendone il processo che lo porta a divenire un "professionista riflessivo" (Schon, 2006).

La condizione post-moderna pone l'uomo in uno stato di costante frammentazione dell'esperienza e non gli lascia altra soluzione che definirsi attraverso percorsi aperti e problematici. Il giornale di bordo, in questo senso, può rivelarsi un *device* indispensabile per la ritessitura dell'io e come sostegno alla costruzione identitaria (Gasperi 2017).

Anche Strollo sostiene che va considerato «uno strumento discorsivo, descrittivo e qualitativo che evidenzia i vissuti dei partecipanti. [...] Uno strumento di auto-riflessione e di apprendimento significativo attraverso la rielaborazione dei nessi tra teoria-prassi-teoria» (Strollo, 2018, p.115)

Il giornale di bordo costituisce una narrazione degli eventi vissuti dai partecipanti e richiede un linguaggio concreto con descrizioni approfondite. «Si tratta della storia di un percorso educativo da narrare

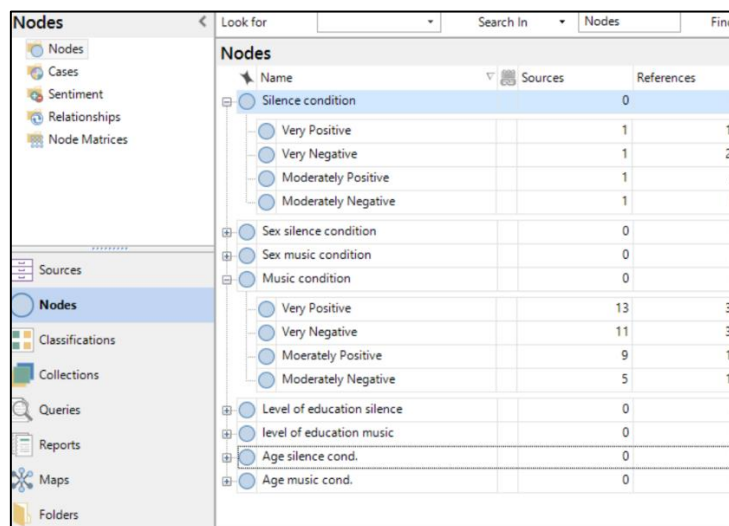
nella sua complessità di processo insieme emotivo, cognitivo, sociale e politico. Lo strumento si rivela prezioso per monitorare le attività, riflettere sulle dinamiche messe in atto, auto-valutarsi, registrare il livello di partecipazione, alcuni “imprevisti utili” (come conflitti o discussioni) e le difficoltà incontrate» (Strollo, 2018, p.115).

In questo contesto, il giornale si è rivelato adatto a rielaborare i dubbi e le difficoltà della ricercatrice emersi nel rapporto con la prassi ed a fornire spunti su come tali problemi potessero essere risolti in maniera creativa attraverso un percorso metacognitivo ed autoformativo. In appendice II, come detto, è riportato un estratto delle riflessioni occorse nell’anno e mezzo di frequentazione ai fini di questa ricerca dei Centri AIMA di Pozzuoli (NA) e Portici (NA).

21 L'analisi con NVivo delle interviste

Il software utilizzato per l'analisi qualitativa delle interviste è NVivo (*Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing Vivo*). Creato negli anni ottanta del secolo scorso da Tom e Lyn Richards con l'intento di controllare la complessità e sintetizzare le idee esso consente sia l'archiviazione del materiale raccolto che la sua esplorazione: «la stessa architettura di NVivo è concepita per facilitare la gestione e l'esplorazione dei materiali senza sacrificare i dettagli e le sfumature dei documenti originali e, soprattutto, senza sacrificare il valore aggiunto del ricercatore» (Pacifico & Coppola, 2010, p. 22).

Le interviste (vedi appendice I) già utilizzate per l'analisi quantitativa sono state archiviate nel software e le singole porzioni di testo in esse contenuto sono state codificate in nodi che consentissero l'analisi vera e propria.



Name	Sources	References
Silence condition	0	0
Very Positive	1	15
Very Negative	1	24
Moderately Positive	1	4
Moderately Negative	1	6
Sex silence condition	0	0
Sex music condition	0	0
Music condition	0	0
Very Positive	13	35
Very Negative	11	32
Moderately Positive	9	16
Moderately Negative	5	11
Level of education silence	0	0
level of education music	0	0
Age silence cond.	0	0
Age music cond.	0	0

Fig.44: NVivo, nodi per una sentiment analysis

Si è effettuata dapprima una *sentiment analysis*¹⁷ (Liu,2012) sul materiale selezionato nei nodi come *opinions* (fig. 44) in base alla valutazione delle parole e del senso da esse assunto nella struttura della

¹⁷ La sentiment analysis è un campo di studi che analizza computazionalmente le opinioni, le attitudini e le emozioni delle persone in merito a varie questioni che vanno dai prodotti alle organizzazioni, dagli individui agli eventi (Liu, 2012).

frase. Sono stati creati due nodi genitori (nodi principali che contengono nodi-figli): *silence condition* e *music condition* e in ognuno di questi sono stati creati 4 nodi figli corrispondenti alle polarizzazioni definite “*very positive, moderately positive, very negative, moderately negative*”. Il criterio utilizzato, come detto, è stato quello di selezionare le parole o le frasi che contenessero una valutazione o un’emozione per capire quale fosse il sentimento prevalente all’interno delle due condizioni. L’analisi qualitativa dei dati ha, sin da subito, fatto emergere una forte differenza tra le due condizioni di silenzio e musica. I grafici alla pagina seguente mostrano la presenza di un *sentiment* prevalentemente negativo (più del 50%) per la condizione di silenzio (fig. 45) ed uno, ribaltato, nettamente positivo (ben più del 50%) per la condizione di musica (fig. 46) con un netto incremento sia della condizione “moderately” che di quella “very” per lo stato positivo e con un decremento netto di entrambe le condizioni negative.

Si può dire, dunque, che emerga una corrispondenza tra i risultati dell’analisi quantitativa e la *sentiment analysis* operata con Nvivo. Nella prima si assiste, nella condizione di musica, ad uno spostamento verso una maggiore specificità dei ricordi testimoniato dall’aumento delle EM e delle SDM che correla con un incremento di autoconsapevolezza dei pazienti MCI. Nell’indagine qualitativa, per contro, si verifica, nella condizione di musica, un deciso aumento di un *sentiment* positivo ed una diminuzione complessiva di quello negativo (figg. 45 e 46).

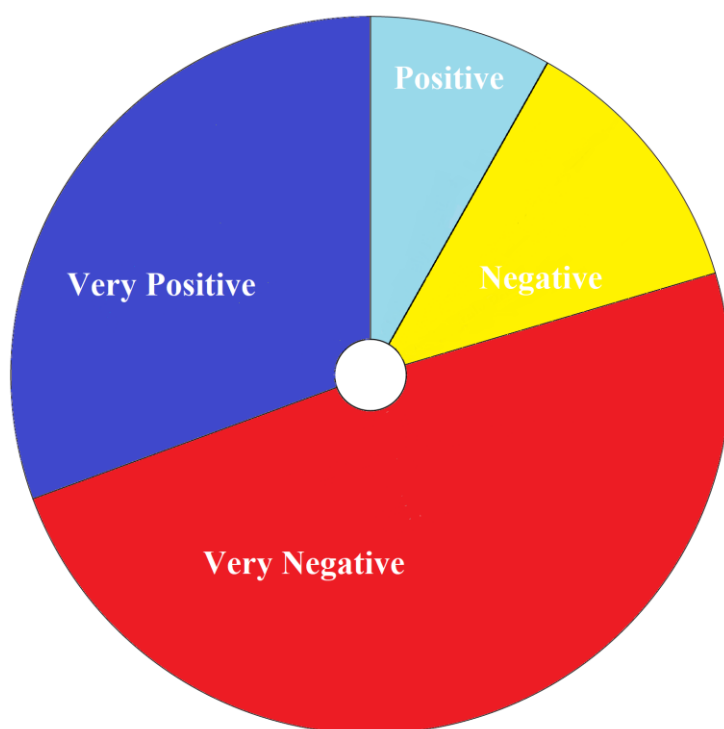


Fig. 45: Diagramma a torta della sentiment analysis nella condizione di silenzio

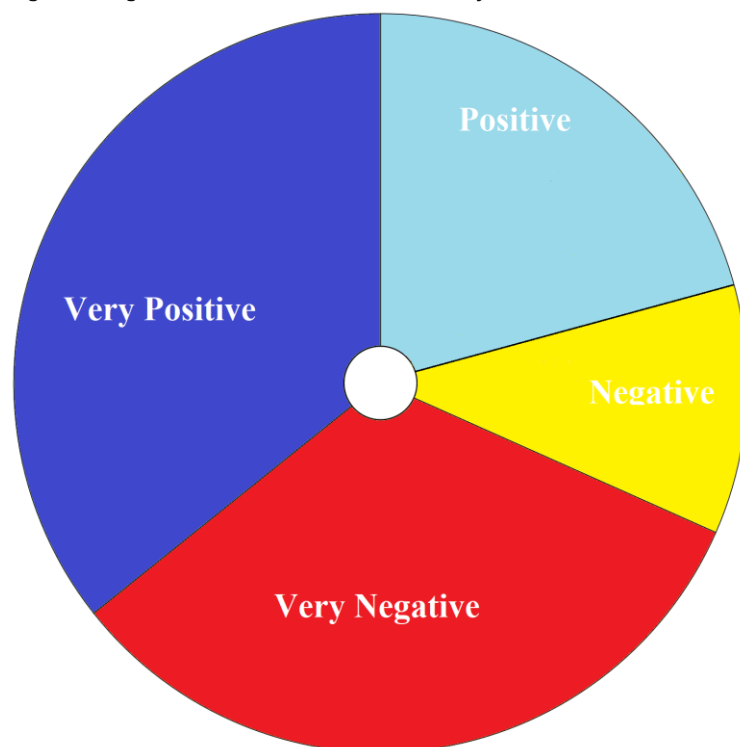


Fig. 46: Diagramma a torta della sentiment analysis nella condizione di musica

Successivamente, è stata effettuata un'analisi dei termini più ricorrenti (*word frequency*) nelle due condizioni di silenzio e musica all'interno di due macronodi contenenti tutto il materiale codificato. È stata operata una selezione eliminando le parole poco significative (come preposizioni, articoli, congiunzioni) per far emergere quelle più dense di significato.

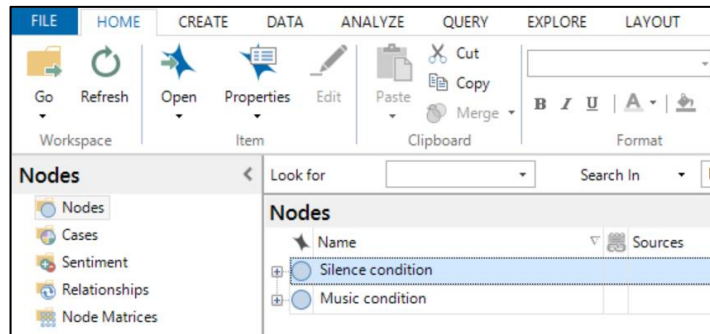


Fig. 47: NVivo, macronodi per la word frequency

Anche con questo tipo di analisi sembra emergere immediatamente la differente qualità delle due condizioni. La parola con maggior ricorrenza nella *words frequency* di silenzio è NIENTE seguita da SOFFERTO (fig.48).



Fig. 48: Word cloud in condizione di silenzio

Nella word frequency della condizione di musica, invece, abbiamo le maggiori ricorrenze con BELLO, BENE, AMORE, CASA, PIACEVA (fig. 49).



Fig. 49: Word cloud in condizione di musica

Sembra abbastanza palese, in questo caso, la trasformazione valutativo/emozionale che l’ascolto dei brani musicali ha prodotto.

Nelle due *words frequency* più in basso si confrontano le parole con maggiore frequenza all’interno, complessivamente, dei nodi figli “very positive e moderately positive” nelle condizioni di musica e silenzio.

Nodes		Look for	Search In	Nodes
Nodes		Nodes		
Name		Sources		
Silence condition		0		
Very Positive		1		
Moderately Positive		1		
Music condition		0		
Very Positive		13		
Moderately Positive		9		

Fig. 50: NVivo, nodi per la word frequency

Nella prima *word cloud* le parole emerse sono VITA, BENE, REALIZZATO, FELICE (fig. 51) che riguardano, prevalentemente, l'ambito etico/emozionale. Nella seconda (fig. 52), invece, i termini che prevalgono sono BELLO, PIACEVA, CANZONE, BELLISSIMA che rimandano maggiormente ad un aspetto estetico/percettivo del ricordo. Lo spostamento dei lemmi verso l'area sensoriale potrebbe correlare con lo spostamento, già rilevato attraverso l'analisi quantitativa, da ricordi di tipo *personal semantic* verso ricordi episodici o addirittura *self-defining memories* condizione che testimonierebbe (Tulving, 1985) un incremento autoetico negli intervistati.



Fig. 51: Word cloud condizione di silenzio positiva



Fig. 52: word cloud condizione di musica positiva

Si è provato, poi, a verificare se il sesso (7 maschi e 8 femmine) correli con differenze significative nelle due condizioni di musica e di silenzio e, ad un primo sguardo, sembra non emergano eclatanti diversità (figg. 53, 54, 55, 56). Sia per le donne che per gli uomini la parola più ripetuta è ANNI e questo potrebbe essere il segno di uno sguardo rivolto al passato e alla famiglia segnalato dai termini (MARITO, MOGLIE, FIGLI ecc.). Tuttavia, ad un esame più attento, si può intravedere nella *word cloud* degli uomini una maggiore propensione alla tristezza e al ricordo di eventi negativi testimoniata dalle parole (OSPEDALE, MORTO, GAMBA). A proposito di “gamba”, per esempio, riportiamo un brano dell’intervista:

«Mamma si chiamava Assunta e mio padre mordeva il freno perché voleva da mia mamma, che aveva una gamba piena di vene varicose, di varici... prima di morire le hanno amputato la gamba».

Le donne (fig.53) hanno, nella condizione di silenzio, ricordi meno tristi degli uomini che riguardano, generalmente, sia la loro famiglia di origine che quella acquisita.



Fig. 53: Donne in condizione di silenzio



Fig. 54: Uomini in condizione di silenzio

Per riguarda la *word cloud* dopo l'ascolto della musica, nel caso degli uomini (fig. 56) ANNI e RICORDO restano sempre centrali tuttavia emergono parole (FIGLIA, NINETTA, CANZONE) che rimandano a ricordi connotati da una maggiore positività. Nel caso delle donne (fig.55) si conferma la centralità familiare (CASA) e si può notare come la dimensione mnestica richiami quella musicale (RADIO, CANZONE, SENTO, RICORDO).



Fig. 55: Donne in condizione di musica



Fig. 56: Uomini in condizione di musica

Nello stesso modo si è provato a verificare se ci fossero differenze significative per fasce di età: 60/75 anni (8 soggetti) e 75/85 (7 soggetti) tra la condizione di silenzio e quella di musica. Per la verità, le *word clouds* seguenti (figg. 57, 58, 59, 60) in questo caso non hanno mostrato diversità tali da attrarre l'attenzione della ricerca



Fig. 57: Condizione di silenzio 60-75 anni



Fig. 58: Condizione musica 60-75 anni

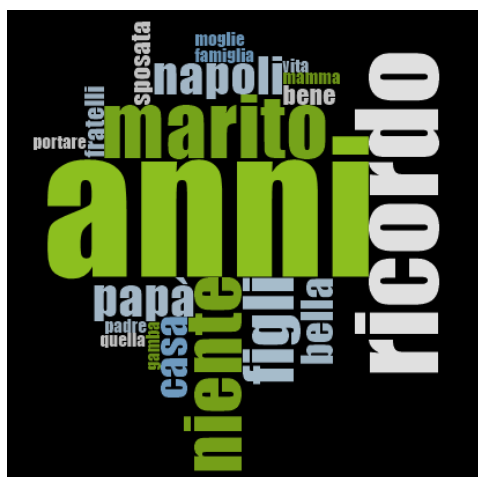


Fig. 59: Condizione di silenzio 75-85 anni



Fig. 60: Condizione di musica 75-85 anni

Analisi qualitativa del giornale di bordo

È stato chiesto alla professoressa Strollo, che la ricercatrice ringrazia per la disponibilità mostrata, di effettuare con Nvivo un'analisi degli estratti del giornale di bordo che vanno da gennaio 2019 a febbraio 2020. Di seguito sono riportati gli esiti delle sue valutazioni.

Nelle strategie d'apprendimento la scrittura gioca un ruolo importante come strumento metacognitivo e di conseguenza autoriflessivo e di costruzione della conoscenza. Nell'ultimo decennio sono stati sviluppati vari approcci tesi a promuovere le competenze metacognitive nell'ambito della formazione dei professionisti dell'educazione che devono quotidianamente confrontarsi con situazioni di notevole variabilità. Si tratta di contesti che richiedono una competenza metacognitiva di tipo transattivo che permetta di adeguare il proprio agire alle circostanze e, contemporaneamente, di mutarle. Lo scopo degli approcci metacognitivi è quello di indurre nei professionisti dell'educazione la consapevolezza che molte situazioni che si presentano come abituali o scontate richiedono una rinnovata attenzione comunicativa ed una rigenerazione che favorisca la negoziazione dei significati all'interno del contesto relazionale (Lin, Schwartz & Hatano, 2005). Tale consapevolezza include anche quella del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni; l'identificazione delle opportunità contestuali e la capacità di affrontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.

Infatti, «se si sviluppa la metacognizione, si favorisce il pensiero critico [...], l'allievo si auto valuta (autocorrezione), reagisce secondo la situazione (sensibile al contesto), verifica le sue soluzioni (esprime dei giudizi). [...] Mancando questa riflessione su se stesso, l'individuo conserva le proprie tendenze, distorsioni e pregiudizi, tanto più se è intellettualmente abile a razionalizzare e argomentare in modo da dare apparenze accettabili alle sue opinioni preconconcette (Pallascio, Benny & Patry, 2003, pp. 55-56).

È in questo senso che la riflessione diventa capace di produrre un più elevato livello di consapevolezza, che a sua volta genera un desiderio di cambiamento, di ri-progettazione, di espansione. La “valutazione riflessiva” è il momento in cui il soggetto osserva se stesso e considera

la quantità e la qualità dei cambiamenti di cui è protagonista accrescendo così la propria autoconsapevolezza (Pastore, 2008).

Alla luce delle precedenti osservazioni ci si è avvicinati all'analisi del testo provando ad evidenziare se e in che misura nel corso della ricerca ci fosse stato un cambiamento metacognitivo da parte della ricercatrice. Il giornale di bordo, infatti, se è vero che funge da lente d'ingrandimento per l'osservazione del contesto e per l'auto-osservazione (in quanto strumento in grado di resocontare l'accaduto durante e dopo l'esperienza) ancor di più è un *device* che attiva una scrittura metacognitiva per ripensare e ricollocare; per riorganizzare sensazioni, descrizioni ed interrogativi a cui dare risposta nel corso della scrittura. Da questo punto di vista è perciò auspicabile che, nell'analisi del testo, oltre ad avere uno sguardo sincronico, si provi ad assumere una prospettiva longitudinale atta a cogliere i mutamenti avvenuti nel corso del tempo.

Con tale finalità, si è “polarizzato” il testo, suddiviso per data di scrittura, intorno a cinque nodi attrattori:

ATTENZIONE: contiene frasi che denotano l'attivazione del focus attentivo della ricercatrice su precise problematiche della ricerca;

CONFLITTO: contiene frasi che testimoniano di una conoscenza disposizionale¹⁸ che si mostra inadatta a risolvere determinati conflitti che producono momentanee sensazioni di fallimento e disillusione;

RIFLESSIONE: contiene frasi con segnali riflessivi ed auto-riflessivi che evidenziano l'attivarsi di un percorso metacognitivo;

TRASFORMAZIONE: contiene frasi in cui è riconoscibile la trasformazione della prospettiva che consente da un lato di riconoscere le relazioni di dipendenza, i ruoli introiettati e le ragioni che li hanno determinati, dall'altro, di intraprendere azioni per superarli (Mezirow, 2004);

¹⁸ La conoscenza disposizionale costituisce un paradigma personale che guida «il modo in cui viviamo, sentiamo, capiamo, giudichiamo e gestiamo praticamente la nostra situazione» (Mezirow, 2004, p. 12).

MATURAZIONE (cognitivo/emozionale): contiene frasi che denotano il conseguimento di una vera e propria meta-consapevolezza in merito ai propri pensieri, decisioni ed azioni;

Il diagramma sintetico in basso (fig. 61) ottenuto dalla codifica del materiale mostra l'equilibrio che nel giornale di bordo vi è tra i costrutti polarizzanti con il solo lieve prevalere della RIFLESSIONE. Un tale risultato lascia ipotizzare che l'esperienza di ricerca interpretata come percorso metacognitivo abbia sviluppato equamente tutte le fasi dell'itinerario presentandosi le aree del grafico con proporzioni simili.

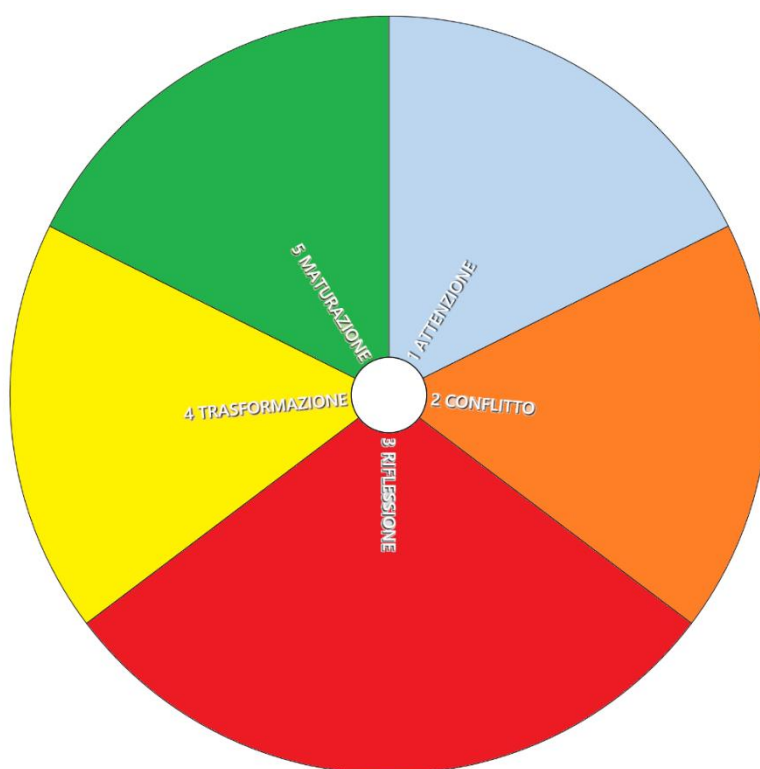


Fig. 61: Diagramma a torta dei costrutti dell'itinerario metacognitivo

Attraverso i diagrammi più in basso, invece, è possibile verificare l'andamento longitudinale di ognuno dei cinque costrutti-attrattori e

dunque valutare se l'equilibrio metacognitivo che emerge dal giornale di bordo sia stato presente fin dall'inizio della ricerca o se esso si sia determinato in seguito ad un percorso auto-formativo.

Nel caso dell'ATTENZIONE è possibile notare nel diagramma sottostante (fig. 62) il suo progressivo incremento nel corso dell'anno di interviste ai soggetti *mild cognitive impairment* con l'apice nel mese di ottobre. Questo lascia presumere che tale qualità sia aumentata mano a mano, probabilmente per effetto del lavoro di auto-valutazione ed auto-correzione svolto dalla ricercatrice anche attraverso il giornale di bordo.

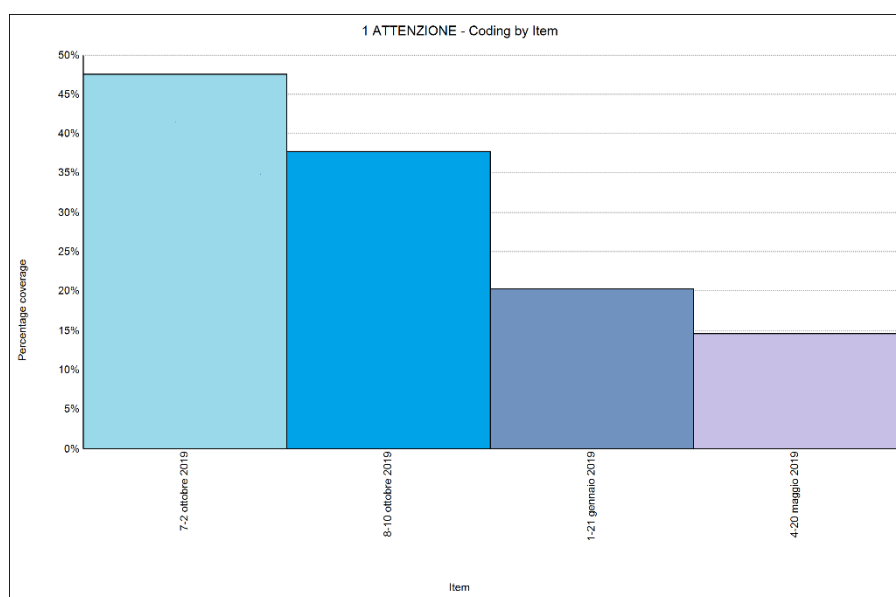


Fig. 62: Diagramma andamento longitudinale dell'ATTENZIONE

Attraverso il diagramma CONFLITTO (fig. 63) è possibile visualizzare come esso trovi il suo picco massimo tra gennaio e marzo 2019, data a partire dalla quale decresce in modo sensibile fino a sparire nel mese di ottobre. Va notato che il diagramma presenta un andamento longitudinale inverso a quello dell'ATTENZIONE: nel mese di ottobre, al definitivo attenuarsi del CONFLITTO corrisponde il picco massimo dell'altro.

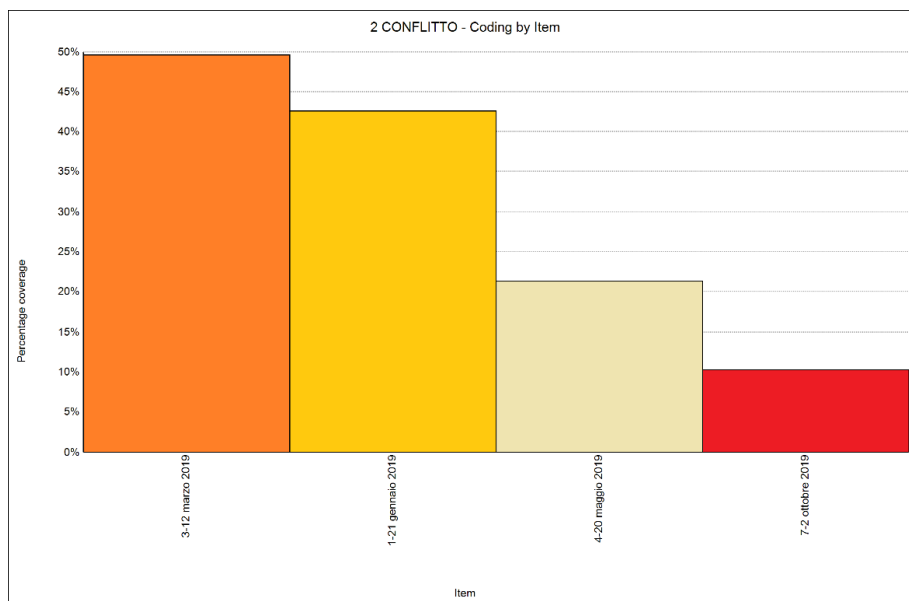


Fig. 63: Diagramma per il costrutto CONFLITTO

Per quanto riguarda la RIFLESSIONE l'analisi longitudinale racconta, attraverso il diagramma in basso (Fig. 64), del suo progressivo incremento che diviene massimo proprio nella parte finale dell'esperienza con gli intervistati dei Centri. Anche questo grafico si mostra con un andamento opposto a quello del CONFLITTO. Va accennato che la maggiore dimensione dell'area RIFLESSIONE nel diagramma a torta (fig. 61) corrisponde nel diagramma in basso (fig. 64) ad un maggior numero di barre rispetto agli altri grafici (figg. 62, 63, 65, 66). Questa caratteristica è indice di una più costante presenza di questo costrutto lungo tutto l'arco temporale della ricerca.

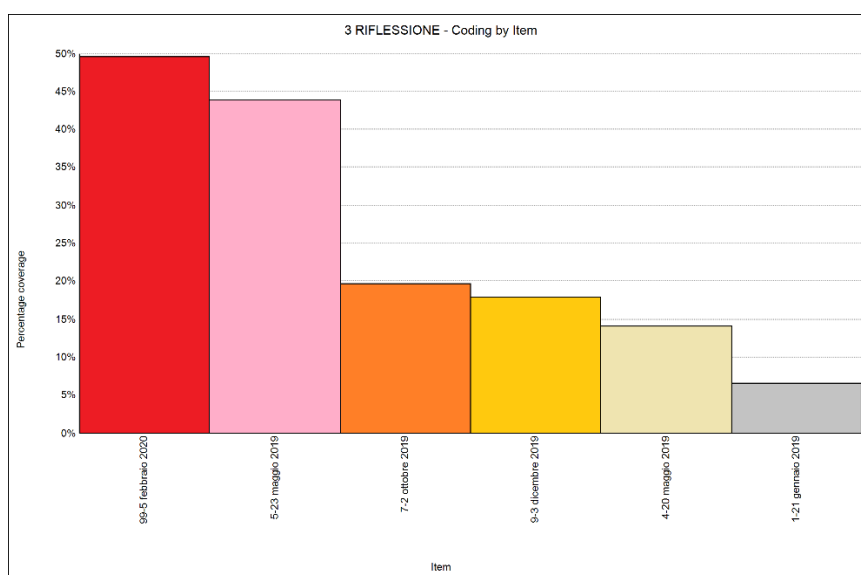


Fig. 64: Diagramma per il costrutto RIFLESSIONE

Il diagramma più sotto (fig. 65) mostra che l'esperienza di TRASFORMAZIONE raggiunge il proprio picco tra ottobre 2019 e febbraio 2020 accompagnando, così, tutta la parte finale dell'esperienza con i soggetti *mild cognitive impairment*. Il mese di ottobre 2019, in particolare, corrisponde al massimo valore di TRASFORMAZIONE e al minimo di CONFLITTO.

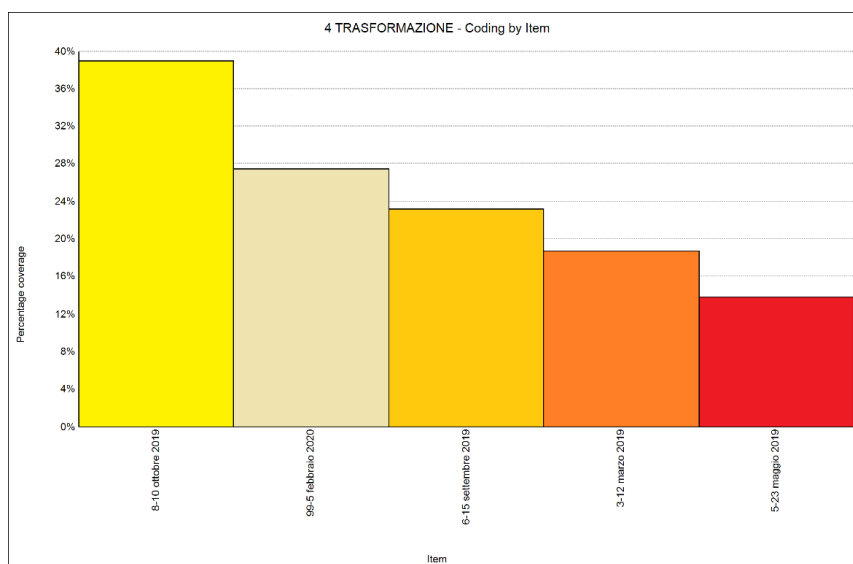


Fig. 65: Diagramma per il costrutto TRASFORMAZIONE

Il diagramma sottostante (fig. 66) evidenzia che la fase di MATURAZIONE si è concentrata soprattutto nel periodo settembre-dicembre 2019, periodo conclusivo delle interviste.

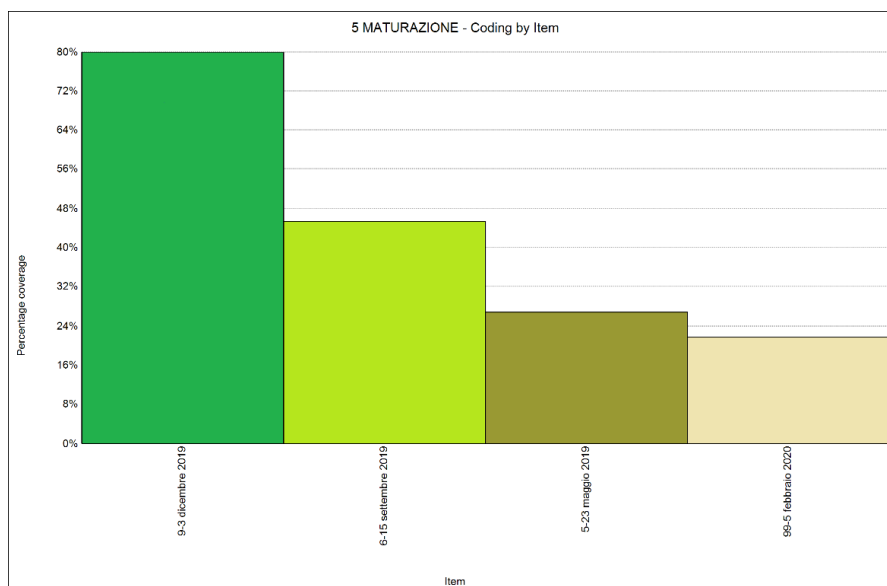


Fig. 66: Diagramma per il costrutto MATURAZIONE

In conclusione, sembra che i vari momenti dell'itinerario metacognitivo trovino, nei risultati appena esposti, una conferma del loro coerente susseguirsi. Infatti, alla fase di CONFLITTO che trova il suo apice all'inizio dell'incontro con i soggetti *mild cognitive impairment* (ottobre 2019) seguono le fasi di ATTENZIONE e RIFLESSIONE (con un picco a partire da maggio 2019) ed infine TRASFORMAZIONE e MATURAZIONE concentrate tra ottobre 2019 e febbraio 2020.

Questa pur breve analisi, in definitiva, conferma la funzionalità per la ricerca qualitativa del giornale di bordo. Esso diviene, da un lato, dispositivo attraverso cui porre in essere strategie riflessive ed autoformative, dall'altro, diviene “cartina tornasole” capace di rivelare le dinamiche interne al percorso metacognitivo.

Nel presente caso i risultati forniscono il segnale che tale strumento, fondamentale per un “professionista riflessivo” (Schon, 2006), è stato adeguatamente adoperato.

22 Conclusioni

Questa ricerca seminale ha preso avvio col domandarsi se attraverso l'autobiografia musicale, opportunamente adattata, fosse possibile prendersi cura di persone con un *mild cognitive impairment* lavorando sui nessi tra autobiografia, musica e memoria.

“Prendersi cura” è un'espressione eminentemente heideggeriana ed attiene ad una concezione relazionale dell'essere-nel-mondo. Tale idea scaturiva dalla fenomenologia husserliana entro la quale Heidegger aveva lasciato penetrare l'umanismo del linguaggio disegnando così lo sfondo di un nuovo modo di guardare alla realtà. Soggetto e oggetto divennero via via ontologicamente più sfocati mentre le loro relazioni entro uno spazio culturale multistratificato e narrativo sembrarono sempre più vivide e delineate.

Accanto ad un approccio positivistico che mirava a costruire conoscenza con logiche causali prese a crescere rapidamente una modalità interpretativa intenzionata a spiegare piuttosto che a comprendere (Dilthey, 1900/2013). Così, a partire dalla seconda metà del '900, nell'ambito delle discipline umanistiche, l'ermeneutica divenne la principale modalità di interpretazione del reale.

Oggi, in nome della complessità (Morin, 1993) e della interdisciplinarietà, si sta provando ad intrecciare le diverse metodologie di conoscenza utilizzando l'*et- et* invece dell'*aut- aut* e la pedagogia, proprio in quanto massimamente esposta all'interdisciplinare, pone attenzione a coniugare metodologie epistemicamente rigorose con la conoscenza situata, il pluralismo e l'idiograficità propri degli approcci ermeneutici. Attraverso la lezione transazionalista di un maestro come Dewey (Dewey & Bentley, 1949/1999) la pedagogia prova a mettere in campo strategie di coordinamento metodologico a partire dalla prassi e a mantenere la conoscenza via via prodotta sempre a ridosso dell'azione. Il contatto con il mondo infatti, dissolve le barriere degli eccessivi rigorismi disciplinari e propone strategie di indagine come i *mixed methods* (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) che combinano sinergicamente i concetti portanti della ricerca quantitativa e qualitativa.

La domanda di questa ricerca, se, cioè, l'autobiografia musicale sia uno strumento idoneo a prendersi cura pedagogicamente di soggetti con un *mild cognitive impairment* si è concretizzata nel valutare se nei

quindici pazienti dei Centri AIMA di Portici (NA) e di Pozzuoli (NA) si sia prodotta una variazione della memoria autobiografica nel corso di un'intervista effettuata dopo aver ascoltato brani di musica preferita. E, ancor più nel dettaglio, se si siano determinati incrementi nel numero complessivo dei ricordi autobiografici (MAu) e se vi siano state variazioni nelle componenti interne quali i ricordi semantici personali (PS), i ricordi episodici (EM) e le *self-defining memories* (SDM).

I nuovi sistemi di *neuroimaging* come la fMRI, stanno consentendo una sempre più dettagliata descrizione del sistema di memoria rivelandone la funzionalità costruttiva piuttosto che di richiamo. I ricordi infatti, sembrano formarsi a partire da un materiale senso-emozionale di base, lo stesso da cui si strutturano le immaginazioni del proprio futuro. Il *self-memory system* (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) è al momento la più efficace descrizione del sistema di memoria autobiografico disponibile, e tuttavia, esso è ancora ben lungi dall'essere esaustivo. Basti pensare al ruolo emergente della *default mode network* (DMN) ed alle recenti scoperte sul funzionamento oscillatorio della mente/cervello che alternerebbe momenti attentivi, *goal-based* ad altri di "riposo" caratterizzati dalle *resting state networks*. La rete di *default*, in particolare, sembra implicata in molte funzionalità essenziali quali l'elaborazione dei ricordi e delle immaginazioni di scenari futuri ed è sensibile alla sollecitazione musicale. Pare coinvolta, inoltre, nel richiamo di ricordi spontanei e con l'attività della memoria implicita (Yang et al, 2010).

È alla luce di queste nuove informazioni neurocognitive che si è provato a disegnare il complesso quadro di riferimento dell'autobiografia musicale ed a spiegarne le logiche funzionali.

L'aspetto da sottolineare è che pur avendo adoperato due linguaggi differenti (qualitativo e quantitativo) per analizzare il materiale prodotto nel corso della ricerca le risposte sono sembrate, in entrambi i casi, convergere nella medesima direzione e cioè quella di una positiva valutazione dell'autobiografia musicale come *device* capace di far riemergere attraverso la stimolazione della memoria implicita frammenti senso/emozionali apparentemente perduti, racchiusi «in campi semantici e linguaggi alternativi come la musica» (Strollo, 2019, p. 427).

Tutto questo va nella direzione auspicata di un intervento che sia capace di custodire la memoria e sostenere il senso d'identità di una persona che soffre per un *mild cognitive impairment*.

L'analisi quantitativa ha certo avuto il limite di un'esigua numerosità campionaria (15 persone) che non è stato possibile aumentare per varie problematiche legate ai Centri di accoglienza Alzheimer presenti sul territorio campano e ad una certa resistenza delle famiglie timorose di turbare l'equilibrio dei propri cari. È ben nota, d'altronde, la difficoltà di reperire un adeguato numero di soggetti per la ricerca. Questo rende cauti nel pesare la significatività dei risultati statistici e tuttavia, si ritiene di essere giunti ad un bilanciamento accettabile sia attraverso la costante valutazione della grandezza dell'effetto rivelatasi molto consistente sia nell'affiancamento dell'analisi qualitativa (effettuata con il *software* NVivo) che, per altri aspetti, ha confermato un significativo cambiamento della qualità linguistica e nel *sentiment* delle narrazioni degli intervistati prima e dopo l'ascolto della musica.

Tutto ciò, si ribadisce, ha fornito risultati incoraggianti sull'efficacia dell'autobiografia musicale mostrando un incremento statisticamente significativo della numerosità complessiva dei ricordi autobiografici (AM), di quelli episodici (EM) e dei ricordi *self-defining* (SDM).

Va ricordato che l'incremento delle EM e delle SDM ha un doppio significato: quello della riduzione dell'ipergenericità dei ricordi (campanello d'allarme per il MCI) e quello dell'aumento della capacità autooetica (Tulving, 1985) segnalata proprio dalla maggiore caratterizzazione senso/emozionale della memoria. Tutto questo è pienamente coerente con le finalità formative della ricerca che vedono nell'incremento di autoconoscenza uno dei propri obiettivi principali.

È stato valutato, infine, se l'itinerario complessivo della ricercatrice sia riuscito a determinare un incremento delle proprie qualità metacognitive ed autoformative. La professoressa Strollo ha effettuato a tal proposito un'analisi computer-assistita del giornale di bordo attraverso la quale è stato possibile evidenziare in che modo la ricercatrice sia stata capace di lavorare sulla propria conoscenza disposizionale attraverso momenti di riflessione e di trasformazione

superando i conflitti e le frustrazioni che pure hanno accompagnato alcune fasi di questo studio. Il giornale di bordo, strumento eminentemente qualitativo, è riuscito a costituirsi come spazio atto a raccogliere e sostenere quel processo metacognitivo che è, al contempo, innesco e testimonianza della formazione di un “professionista riflessivo” (Schon, 2006).

23 Appendice I: le interviste

Legenda:

- I numeri tra parentesi sono i tempi di risposta alle domande
- I numeri alla fine della domanda sono i punteggi: 1-2 per le PS; 3-4 per le EM; 5 per le SDM
- Le frasi sottolineate sono Espressioni emozionali

Maria Teresa, Silenzio, ABC

GIOVINEZZA

I.: La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:02,92)

M.T.: Sì, potrei raccontarti tante cose.

Quando io avevo 15 anni eravamo da pochissimo usciti da una guerra, eravamo stati sfollati ad Avellino, poi siamo tornati a Napoli, prima a casa dei nonni, poi di nuovo a casa, perché il mio palazzo era stato bombardato. Abitavo a Corso Vittorio Emanuele, un po' nelle vicinanze...del...del...Pontano...vedi non ricordo neanche più...non so se sai, c'è quella bella chiesa di Lourdes... beh, da quelle parti là stavo. 2

Io devo ringraziare i miei genitori perché, non abbiamo sofferto molto la mancanza di tante cose, io anche per quanto riguarda il cibo sono sempre stata inappetente, quindi tutto sto dolore non lo avevo, però malgrado ciò mi hanno fatto studiare pianoforte, io a mia volta, già a 17 anni facevo qualche lezione privata...sempre quattro soldi mi pigliavo, però a me andavano bene! Per cui, andavo al liceo musicale, facevo tante cose, mio fratello suonava il violino, mia madre suonava il pianoforte e il violino, mio padre suonava il violino, facevamo un'orchestra a casa! Tutto sommato, con tutte le cose negative che c'erano, con la mancanza di danaro, perché tu lo sai, i professori non hanno mai guadagnato molto, specialmente se sono onesti, con 5 figli capirai che non era tanto facile vivere, però io non ho un ricordo negativo della mia giovinezza, della mia infanzia. 2

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni.*

(00:07,27)

M.T.: Non ricordo con esattezza...per me c'è stato uno sbalzo, perché mi sono sposata intorno ai 25 anni, ma non mi ricordo più la data, mio marito era di Lecce, poi è venuto a Napoli. Stavamo molto bene insieme, poi siamo andati ad abitare in una bella strada panoramica, poi nacque mia figlia, dopodiché sai non è che io mi ricordi proprio bene come sono andate le cose. 2

So solo che però, un pomeriggio, riuscì a convincerci di andare a Lecce 2 che da una parte per me fu un grande dolore perché io amav... io amo Napoli, nun a pozz' vedè però la amo. E così me ne sono andata a Lecce, lì ho fatto carriera, però Napoli mi è rimasta sempre dentro. Quando vengo mi incazzo comunque perché non può essere diversamente, basta.

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.* *(00:05,26)*

M.T.: Di cosa proprio specifica non mi viene niente in mente. Quello che mi colpisce un poco è come la mia vita...sia... cambiata.

1° CUE - I.: *Ricorda un giorno in particolare degli ultimi 5 anni?* *(00:05,26)*

AD: No, particolare proprio no, non mi ricordo. Non c'è niente che mi abbia veramente coinvolta.

2° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare degli ultimi 5 anni?* *(00:04,49)*

M.T.: Mah... c'è una persona in particolare perché... è presente tuttora nella mia vita. Tu forse la conosci pure, si chiama Gabriella, è lei che mi ha portato qui. 1

Mo ci siamo separate ma per modo di dire, perché lei sta tranquilla...perché... nun sacc pecchè ma se creden' tutte quante che ij so' cretina! Io tanto cretina non sono, a dire la verità [ride]. Me la cavo tranquillamente...

Comunque, questa mia amica me l'ero proprio scordata, eravamo state compagne di liceo, nei tre anni di liceo superiore, come ci siamo riviste

non me lo ricordo. Ritornando a Napoli, ho avuto questo contatto e siamo rimaste abbastanza...1

Mi ha molto aiutata, mi ha anche un po' rotto le palle... no perché, tutti quanti si sentono in obbligo di farmi la predica "hai fatto male, hai fatto bene, si vestita, nun si vestita, si andata, nun si andata"... io poi dico le male parole

Punteggio **10**

Espressioni emozionali **4**

Maria Teresa, Musica, ABC

GIOVINEZZA - That's Amore (Dean Martin)

(Comincia a parlare senza attendere la domanda)

M.T.: Ce lo siamo scordato cos'è l'amore!

Con mio fratello Lucio, un poco poco più giovane di me, prendemmo la metropolitana e ce ne andammo a Torre Gaveta, era più o meno ancora primavera, non era piena estate. Scendemmo a Torre Gaveta, andammo sulla spiaggia, eravamo soli, tranne un gruppo di americani. Tra questi americani ci stava Jerry, mo' non mi ricordo come si fece amicizia... mio fratello eccetera **3**

poi incominciò a venire a casa mia, poi io andai qualche volta pure alla NATO e insomma così nacque questo...amore. Avevo circa 17 anni... mai manco un bacio eh...tanto per capirci! Ancora me ne pento. Non è per dire "Ah, come sono casta, pura e immacolata!", so cretina! **2**

Poi io, mio fratello e Jerry facemmo un viaggio insieme e mio fratello ebbe la bella idea di ammalarsi a Firenze. Noi andavamo negli ostelli non avevamo tanti soldi, però con mio fratello con la febbre lo mettemmo in albergo. Non è che mi dispiacque molto...devo dire la verità... io rimasi con Jerry... ma non abbiamo fatto niente! **2**

ADULTITA' - Moonlight sonata (Beethoven – Pollini)

I: *Le viene in mente un ricordo della sua età matura?* **(00:01,59)**

M.T.: Non riesco a collegare i tempi. Te l'ho detto, io non ho memoria.

Posso collegarmi solo al fatto che mio fratello suonava il violino ed andavamo tutti e due al liceo musicale, vicino al San Carlo e pure mia madre suonava. Quindi spesso facevamo questi... ci piaceva... solo che io non ho mai avuto questa benedetta memoria! Sono stata sempre con questa carta avanti....

1° CUE - I.: *Dopo l'ascolto di questo le viene in mente un particolare evento in famiglia? (00:03,14)*

M.T.: Io e Carlo [il marito], prendemmo una casa al mare, il mare lì è un posto stupendo [in Puglia], avevo tanti amici...e poi Carlo è morto, era ancora abbastanza giovane 2

e dopo un anno, due anni...Mia figlia... a 20 anni... 22 anni... si è gettata dal quinto piano... mai capito . Era uscita, era andata a ballare, stava tutta elegante...cioè, non è che aveva... 4

Io pochi giorni fa, vabbè ognuno poi ragiona a testa di cavolo, lessi su un giornale di un ragazzo, di cui la mamma parlava... sto ragazzo era andato fuori con gli amici eccetera, era tornato a casa, mi pare che gli avevano dato qualcosa...e questo ha fatto la stessa cosa di mia figlia. Allora, ti sembrerà un po' ridicolo quello che dico, è cioè che questo fatto, non ti so manco dire che ho provato...ma per me è stato positivo sapere questa cosa, cioè il fatto che questo ragazzo sia uscito, sia andato a ballare, gli abbiano dato o si sia preso qualcosa, è andato e si è buttato...esattamente come è successo con mia figlia. Per cui... mi è venuto in mente che anche lei avesse preso qualche cosa, o che gliel'hanno data, non lo so. Però preferisco credere così che pensare che senza nessuna ragione al mondo, guarda mi devi credere, ma pure se ci fossimo litigati...facitm capì...tu ti appiccichi con tua mamma e ti butti dal quarto piano? 5

Inutile dire che tutti gli amici, i tanti che ho avuto a Lecce sono completamente spariti, si sono dissolti. Per cui, ho venduto la casa e me ne sono venuta a Napoli...saranno circa 15 anni...penso, più o meno, ma non mi ricordo. 2

TEMPI RECENTI - Era de maggio (Di Giacomo – Murolo)

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:03,82)*

M.T.: No... non c'è nulla che mi sia accaduto che mi abbia particolarmente emozionata. Se ho provato delle emozioni sono state negative, di

solitudine, di rompimento di cose che non posso dire...vivere sola è brutto,
non c'è niente da fare.

1° CUE - I.: *Per caso può venirle in mente un evento particolare avvenuto
in famiglia negli ultimi 5 anni? (00:03,17)*

M.T.: Ho scritto un libro ma... l'ho messo da parte...mi scoccio. L'ho
iniziato a scrivere un poco nel tempo, però... ho evitato di sistemarlo e di
aggiustarlo forse un po' perché leggere quelle cose mi fa tanta tristezza.
Chiaramente, in parte ho dovuto infilarci la mia vita dentro e la mia vita,
grazie a Dio, non è stata tanto allegra. Se tu pensi adesso non ho nessuno.
Ho un fratello che non vedo e che non sento. 2

Punteggio 22

Espressioni emozionali 13

Salvatore, Silenzio, BAC

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:04,56)*

S.: Sì. Quando sono stato all'Enel, mi sono fatto tutta la Campania in macchina o con il furgone e andavamo...da... in zona di Caserta...dove c'era una delle nostre...sedi Enel...quindi tutta la Campania...quindi noi siamo andati là sopra...con la neve...su quella montagna di Av... no Avellino, Caserta, e avevamo un coso...come ti posso dire, c'era una strada da qua a qua e manco le macchine potevano salire, fummo aiutati da uno spalatore che mi liberò dalla neve. La strada era bloccata. La strada era talmente stretta che potevi solo salire o scendere. Non mi sono mai spaventato, devo dire la verità. Poi siamo anche andati ad Agerola, anche quando c'era la neve, vedevamo se c'era un problema e se riuscivamo a ripararlo. 3

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:13,11)*

S.: Io ho giocato a pallone per tanti anni, anche a Capri. A Capri vincemmo il campionato di promozione eccellenza e c'era un montepremi in soldi, 500 mila lire, quand'è stato...circa 30 anni fa. Poi andammo a mangiare in un ristorante, ci pagarono, ci diedero 500 mila lire...ma già avevo una ventina d'anni. 3

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:03,23)*

S.: Vanno sempre fuggendo questi giorni...

1° CUE - I.: *Per caso ricorda un evento particolare accaduto in famiglia? (00:03,62)*

S.: Si... è morto mio fratello, è morta mia madre...è morta un'altra sorella mia a 67 anni...e questo è. Poi, niente. Ci sono tante cose che uno non ricorda, anzi che non vuole neanche pensare. **1**

Punteggio 7

Espressioni emozionali: **1**

Salvatore, Musica, BAC

ADULTITA' - La Cura (Battiato)

I: *Le viene in mente un ricordo della sua età matura?* **(00:04,90)**

S.: Mi fa venire il freddo questa canzone... sono proprio le parole. Per il resto, non mi viene di legare questa canzone a qualche evento, non più di tanto.

1° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare?* **(00:03,84)**

AD: Forse mia moglie, mia madre, mio padre... molto di più. Era una brava persona, gli volevano bene tutti. Ha faticato tanti anni all'ITALSIDER, si è fatto sempre una cosa di soldi ed è morto in ospedale come...un povero cristo. A volte la giustizia non ci sta. Mah...

Quando ho perso mio padre, avevo circa 40 anni. Ero molto legato a lui, più a lui che a mia madre perché... meritava papà. Ci ha sempre portato avanti, era una persona attenta, andava a pescare...quante volte andava pescare dalle parti di Torre, giù a tutto...dalle parti della Puglia. Là andavamo con mio padre, qualche altro suo amico, eravamo una macchina con 4 o 5 persone. Andavamo là e ci mettevamo insieme, ognuno con la propria canna. **2**

Poi, tengo mio fratello, chillo tene 'na capa e merd', te lo dico perché abbiamo fatto tante cose insieme, lui era un grande pescatore sub. Una volta portò a casa una spigola di questa maniera...gli chiesi: "Come hai fatto a prenderla?" e lui "Mi è passata avanti". **3**

Lui è un po' sbandato...fuma...mangia...è stato ricoverato 4 volte all'ospedale a Torre del Greco. No Torre, a Trecase. Stava sul lettino, steso e gli ho chiesto che cosa gli fosse successo, credevo si fosse fatto di qualche stupefacente. **3**

GIOVINEZZA - Era de maggio (Di Giacomo – Murolo)

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?*

Nessuna risposta

1° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare?*

S.: *Ti dico la verità, non mi sovviene niente.*

2° CUE - I.: *Le viene in mente un giorno particolare trascorso a scuola?*

S.: *No...*

3° - CUE - I.: *Un evento trascorso in famiglia?*

S.: *No.*

TEMPI RECENTI – Caruso (Dalla)

I.: *Le chiedo di raccontarmi qualcosa che le è accaduto negli ultimi anni.*
(00:05,15)

S.: Non ti emozioni pure tu? Dolce anche la morte... Ascoltando questa canzone, che effetto mi fa? Bella...bella...ci sono cose che noi non accettiamo...non le pensiamo...non le capiamo...invece ci sta tanto da dire con le canzoni.

Questa canzone mi rimanda al piacere di ascoltarla, e mi ricorda che certe cose si possono vedere e sentire.

1° CUE - I.: *Ricorda un giorno in particolare degli ultimi 5 anni?*

No... non ci vado tanto per il sottile.

2° CUE - I.: *C'è stato, per caso, un viaggio che ha fatto di recente?*
(00:03,95)

Sono stato con mia moglie all'isola di Bali, a Singapore... **1**

Punteggio **9**

Espressioni emozionali **3**

Raffaele, Silenzio, CBA

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.*

R.: No...

1° CUE - I.: *Le è capitato di fare un viaggio? (00:01,61)*

R.: Sì... come no. Noi andiamo a fare villeggiature sempre nei villaggi, in Calabria. La Calabria Ionica, è molto bella. **1**

E quest'anno sai che è successo? ...

Ecco perché io mi arrabbio con me stesso, dentro, io ho avuto qua [*indica una linea dal petto allo stomaco*] 3 bypass coronarici. Ho dei punti che vanno da qua a qua [*sempre indicando*], sono stato tagliato, lo sterno segato. Questo mi è successo 4 anni fa. Dopodiché, le cose si sono messe un poco a posto, perché io sono andato alla Mediterranea che è il mio ospedale privato di riferimento, la clinica Mediterranea a Mergellina, era la fine del 2016. Non sono stato male, mi sono sentito più arrabbiato che altro, perché tu...quando stai in una condizione...di...io ne ho avuti tanti di segmenti di benessere. **2**

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:01,24)*

AD: I miei fratelli che sono...che erano più grandi di me, perché mo', uno è morto fuori Napoli, a Venezia. Era un fetentone...

lui andò a fare una passeggiata...altro che passeggiata, un viaggio a Venezia, lasciando la sua famiglia di origine a Napoli. Io stavo a Parigi quel giorno... e ... non so come, il Parroco del mio quartiere all'epoca, perché io abitavo a Materdei, ebbe una telefonata dalla sorella di mia moglie che aveva lo avvisato e disse "Guarda che ho saputo che è morto il fratello di Lino".

E' morto perché? Perché lui andò a Venezia e si mise a letto con un'altra donna. A me sta cosa a dint e cervella nun se ne va proprio. Mio fratello era del 38, avevo già i figli grandi io... **3**

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?* **(00:01,59)**

AD: Mio padre sin da subito mi mise a lavorare dietro il banco della tabaccheria che aveva. **1**

Mamma si chiamava Assunta e mio padre mordeva il freno perché voleva da mia mamma, che aveva una gamba piena di vene varicose, di varici... prima di morire le hanno amputato la gamba. **1**

Io non ce la faccio. A volte quando vado a letto la sera, passo una mezz'ora a guardare il soffitto e a pregare, proprio a dire "Mamma, ma perché non mi vieni in sogno?".

Punteggio **8**

Espressioni emozionali **4**

Raffaele, Musica, CBA

TEMPI RECENTI – Carmela (Sergio Bruni)

I.: *Ricorda un evento particolare accadutole di recente?* **(00:02,14)**

R.: Sembra che io stia contraendo l'Alzheimer, hai capito? Ma invece non è così, io la mia mente la riconosco, ci parliamo io e la mia mente. Mo stamattina mia moglie è venuta, mi ha lasciato qui... e a me sta cosa mi da fastidio. Mi fa soffrire assai...assai. Mia moglie ha dovuto parcheggiare la macchina qui, fare inversione... io poi abito ad Arcofelice, a Pozzuoli. **4**

ADULTITA' - L'istrione (Charles Aznavour)

I.: *Ricorda un episodio particolare della sua vita da adulto?* **(00:01,86)**

R.: Sì... il giorno in cui il Napoli ha vinto lo scudetto...il primo scudetto! C'era la guerra sul San Paolo! Ricordo che negli spogliatoi presero

Maradona e gli buttarono addosso tanto di quello spumante...una cosa esagerata. Io sono innamorato del calcio, vidi questa partita a casa mia a Materdei con uno dei miei fratelli. L'altro era già morto. A volte dico che non vorrei piangere...però...come fai...a collegare tante cose? 5

GIOVINEZZA - Piazza Grande (Dalla)

(Parla senza attendere la domanda)

R.: Questa è una cosa che mi è mancata, le carezze. Vuoi per la malattia di mia mamma che aveva quella gamba...poi è finita com'è finita quella gamba.

Papà andava ad aprire il negozio la mattina alle 7 e si ritirava la sera alle 10 e quando si ritirava alle 10 mi trovava a letto. Però era bravo, non c'era una sera che non mi portasse un dolce. Mi ricordo che un giorno gli dissi: "Papà, se oggi mi porti un dolce, portami il monte bianco" E così fece...la sera riuscì a portarmi proprio quel buonissimo dolce di castagne e panna.

4

Li ho amati tanto i miei genitori. Papà è morto mentre io lavoravo a Campobasso, nel Banco di Napoli, è morto perché era pure lui cardiopatico, come tutti gli altri miei fratelli. 2

Punteggio **13**

Espressioni emozionali 5

Vitale, Silenzio, ACB

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:04,75)*

V.: La mia famiglia era formata da mamma, papà e 8 figli, di cui due donne, il resto eravamo maschi. Mio padre con la barca ci portava nella zona di Nisida, uno alla volta ci legava con un cavo ai piedi e diceva “Vitale, a te!” e ti dovevi tuffare uno alla volta. Quanti anni avevo? Addirittura tre. 2

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:03,25)*

V.: Un mese fa sono stato in Puglia, neanche un mese...è una bella città...sono andato con la macchina, sono stato con mia moglie. La città più bella dove sono stato...la tengo scritta là...è dove fu fatto...il re...che è stato...noi qua abbiamo...un re, un re, un re, di Napoli... il re delle scuole...Federico II. Noi lì abbiamo visto la residenza dove abitavano loro, si vedeva tutta la città. 3

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:05,50)*

V.: È stato un bel periodo, lavoravo molto. Prima facevo di tutto. Stavo con i miei fratelli che erano idraulici, poi iniziai a lavorare con l'ITALSIDER a Bagnoli.

Un giorno dovevamo controllare che finisse un'operazione con una apparecchiatura, si raffreddò la situazione e io dovetti andare a vedere che cosa stesse succedendo per andare a sistemare. C'erano queste famose apparecchiature ed in mezzo passava una barra di metallo...[segue una descrizione incomprensibile dell'apparecchiatura].

I.: Quindi le si sono infilati dei pezzi di metallo nella gamba...

V.: Esattamente...avevo intorno ai 40 anni...c'è stato questo incidente di lavoro. Sono stato in ospedale al Cardarelli per parecchio tempo. Quando andai là sopra...con l'elicottero mi vennero a prendere da Bagnoli e mi portarono là sopra, e quando arrivai all'ospedale, avevo una barra di ferro che mi trapassava la gamba e stava pure dall'altra parte della gamba. I medici che stavano lassù dissero di chiamare i meccanici del posto e di portare delle seghe per tagliare l'acciaio. Quello non era un acciaio che si poteva tagliare con le seghe però...come vidi che i dottori dicevano questa cosa dissi "dottò, permettete?" "No, questi sono dei Professori qua!" "Invece ve lo dico io, Professore sono io, questa è roba mia" "No...". Comunque, alla fine, riuscirono ad accettare... mi feci dare il telefono, chiamai Bagnoli e mi feci portare in un reparto, in una stanza come questa, dove c'erano tutte le attrezzature e io chiesi di farmi portare i coltelli, dei coltelli alti così, che si faceva così per... [credo si riferisca ad una sorta di tenaglie ndr], mi feci portare tutta la roba che serviva laggiù, sopra a lì, riuscirono a segare queste cose qua... 4

Punteggio 9

Espressioni emozionali 0

Vitale, Musica, ACB

GIOVINEZZA - Tammurriata nera (NCCP)

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. (00:05,43)*

V.: Quando era piccola, mia moglie abitava in quartiere che non so se conosci... si chiama la Sanità. Suo padre aveva una fabbrica di scarpe, la mamma invece faceva i guanti. [Vicino Nisida] C'erano dei piloni, ci si gettava in mare a 4m di profondità, c'erano le cozze, io le andavo a prendere. Sulla spiaggia se ne parlava e lei, la Ninetta, che poi... Ninetta era e Ninetta è rimasta, mi spiegava dove abitava. 3

Il giorno dopo, andai a pescare, feci una bella borsa di cozze e andai nella Sanità, andai a vedere dove poteva stare. È una strada molto molto importante, abitavano...due palazzi più in basso abitava...come si chiama...Totò abitava. Io feci un giro della zona e mentre tornavo indietro,

vidi una signora con dei capelli tutti ricci e poichè mi avevano che la mamma aveva i capelli ricci, pensai di andare a provare, mi presentai, loro abitavano in un piano terra e lì mi chiesero “Che vultit?” “Cerco Ninetta” “che vuo addu Ninetta?”... dissi che l’avevo conosciuta a mare...che ero quello là così, così e così. “Ah! Voi siete Vitaluccio! E voi che ne sapete che noi...?” “Me l’ha detto lei”. Mi fecero entrare ed ero più contento io che gli portai delle cozze perché là non è che...si soffriva la fame. **4**

TEMPI RECENTI - Nona sinfonia (Beethoven, Karajan)

I.: *Ricorda un episodio particolare della sua vita recente?* (00:05,52)

V.: Oggi verrà a trovarmi un nipote che abita a Bologna.

Tengo il secondo maschietto. Il primo maschietto ha 24 anni, il secondo, questo qua che viene ne ha 17 ed è cuoco, il massimo dei cuochi, lavora molto bene ed è stato premiato, sempre a Bologna...a...al...come si chiama, quella scuola...l’alberghiero? Da lì, gli dicono in quale scuola deve andare, solo per una giornata, in tutta Italia per mostrare a tutti ciò che sa fare e che cosa fa. **3**

ADULTITA’ - Era de Maggio (Di Giacomo – Murolo)

I.: *Rispetto ad una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni, le torna in mente un ricordo particolare?* (00:05,46)

V.: Nel mio palazzo abitava una persona particolare. Era un professore e mi regalava i dischi. Mi sono sposato e sono andato a vivere a Bagnoli e nel mio palazzo ho incontrato lui. Era un professore molto bravo e voleva insegnarmi la musica. Addirittura mi dette un violino ma io gli dissi “Professore, guarda che questo qua, basta che faccio così e questo si spezza in due parti. Il mio lavoro lo sapete qual è? Un martello e una cosa...ij scass tutt cos. Pure se mi cade da mano, non me ne accorgo proprio, non riesco ad acchiapparlo”. **4**

Punteggio**14**

Espressioni emozionali **1**

Gustavo, Silenzio, BCA

ADULTITA'

I.: *Le chiedo di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:03,36)*

G.: Mah... io ho 63 anni...mah...sull'autostrada mio padre...questo qua trasportava la...

I.: *Forse c'era un camion che trasportava merci?*

G.: Sì, però questo fece un giro e non lo poteva fare, perché quell'apertura serviva alla polizia per spostarsi se succedeva qualcosa dall'altra parte. Allora niente, io ero sulla mia dirittura e siamo andati in faccia a questo coso che era enorme. Mio padre ebbe una lesione della gamba, la mia testa andò nel vetro. Poi c'era un altro operaio con noi che uscì dalla macchina ormai rotta e questo signore scese giù e si inginocchiò per terra. Io dissi "Guarda, io per me non ho il problema, il problema è per mio padre", così questo mio collaboratore gli diede uno schiaffo proprio forte e questa cosa ce l'ho ancora qua. Poi voleva portare la frutta in ospedale, gli dissi "Non venire proprio, perché non ti voglio vedere e non ti far vedere più, vai a vedere mio padre come sta combinato." Dopo 6 mesi dall'incidente mio padre morì. Già stava...4

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.*

G.: sì...

1° CUE - I.: *Per caso ricorda un evento particolare avvenuto in famiglia?*

G.: No, veramente non mi ricordo.

2° CUE - I.: *Le è capitato di fare un viaggio? (00:02,63)*

G.: Sono stato a Cuba...ma nel 90.

3° CUE - I.: *Le torna in mente una persona particolare?*

... no..proprio no.

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?*
(00:01,81)

G.: La scuola per me è qualcosa che mi fa ricordare cose belle, buone. Avevamo dei professori ad alto livello. Ci siamo infilati nella macchina di questo professore e mettemmo dei palloncini dentro...allora quello non se n'era accorto...poi lui parlava benissimo, aveva lavorato pure in Germania, faceva delle cose elettriche ad alto livello e..."Uh mamma mia, sti disgraziati! Che hanno fatto! Mannacc a marin, dimman e matin, oi! Sapete che vi faccio? Vi faccio proprio...ahahah". E niente... fu una cosa eclatante, hai capito? Non si sognava fare...ahahahah...era una macchina piccolina. **3**

Punteggio **7**

Espressioni emozionali **4**

Gustavo, Musica, BCA

ADULTITA' - Oro (Mango)

I.: *Dopo l'ascolto di questo brano le viene in mente un evento particolare?*
(00:04,26)

G.: La musica è sempre stata così...per me. Tant'è vero che mio figlio voleva fare il DJ. Allora lui disse: "papà, non devi comprare i libri io voglio fare il Dj, tu metti da parte un po' di soldini mi fai vedere i dischi ed io inizio": **3**

ha fatto due cose praticamente. Se ne è andato ad Alessandria dove c'è una ditta, la Pucci, che fa delle plastiche per i gabinetti. Lui ha imparato punto per punto.

Questa canzone mi fa ricordare che a 20 anni ho conosciuto mia moglie. Ci siamo conosciuti perché a S. Giorgio a Cremano tenevamo una sorta di...dove si mettono bottiglie, cose, eccetera, eccetera, per cui abbiamo

ripulito questa area e così venivano le ragazze...ci siamo proprio...e allora lei aveva due...la sua amica Isabella...che abitava a S. Giovanni credo, disse “Perché non vieni? Ci sono tanti ragazzi, tutte persone per bene”. E allora poi lei già stava giù con la compagna, appena sono scese l’ho guardata e allora mi disse “Tu sei un bravo ragazzo...Mariolina vorrebbe...” e io dissi “E qual è il problema?”. Lei era proprio bella, bellissima. A parte tutto, sono stato fortunato. Ho avuto 2 figli, un maschio e una femmina, sono nonno. Uno si chiama Davide e l’altra Ludovica. Queste sono le cose più importanti della mia vita. 5

TEMPI RECENTI - What’s up (4 Non Blondes)

I.: *Le viene in mente un episodio particolare della sua vita recente?* (00:06,55)

G.: Parlando della fabbrica, c’era un ragazzo che stava pure lui a S. Giorgio, però non aveva...pure io stavo nel palazzo ed eravamo due fratelli. Poi nel tempo, lui si è diplomato ed era una cosa meravigliosa. E la cosa più grave... è che è arrivato un punto in cui non ce l’ha fatta più. 2

Quindi, come si chiama...il diabete lo ha proprio distrutto...io non lo sapevo, io sono tornato a casa, mia figlia ha aperto la porta e mi ha detto “Papà, ti devo dire una cosa brutta. E’ morto Ezio”. Lo sai che io non potevo più camminare? Questa è stata una ferita...non doveva mai morire quel ragazzo. Per cui non ho neanche avuto il coraggio di andare là vicino, altrimenti...avrei proprio...vabbè. 4

GIOVINEZZA - La canzone del sole (Battisti)

I.: *Questa canzone le ricorda un momento particolare?* (00:00,59)

G.: Adesso ti dico una cosa...quando lui è entrato nella musica...il primo...disco...stavamo vicino al bar con un altro amico ed è stata una cosa...capito? Bellissima, non lo posso dimenticare. 4

Punteggio 18

Espressioni emozionali 3

Lina, Silenzio, CAB

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:03,62)*

L.: Mi sono fatta un carattere che con l'età lascio tutto come va. Capito? non mi applico più per niente. Se uno ha poco da vivere è meglio che le cose se le piglia per come vengono, non mi applico più per niente.

1° CUE - I.: *Le è capitato di fare un viaggio? (00:02,68)*

L.: No, da quando è morto mio marito no. Non mi sono più mossa. Non mi va proprio di allontanarmi.

2° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare degli ultimi 5 anni? (00:02,92)*

L.: Sono 4 o 5 anni che ho perso mio marito 1

... Io adesso mi scoccio pure di andare in villeggiatura con i figli. Quando non hai più una persona accanto...i figli sì, sono figli, però hanno la loro vita, vanno lasciati anche liberi, io penso.

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:02,58)*

L.: Io sono cresciuta con una matrigna. Praticamente si vedeva la differenza tra...le figlie e me.

Sono stata in collegio circa 3 anni poi sono tornata a casa e sono andata a lavorare. Quando ci sono figli di secondo letto, se papà per esempio diceva, parlando di me "ma lasciala stare, anche se è più terribile, lasciala stare, non la picchiare", la matrigna... ne risente col marito. Se papà veniva la sera e diceva "Ma...Lina ha mangiato?", e io ero già nel letto, perché dormivo in camera da pranzo, lei diceva "e pecchè? Sulo chella t'è figlia?". Perché papà sapeva che io ero quella più magrolina. E allora c'era sempre...quel disguido tra marito e moglie. 2

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni.*

(00:02,71)

L.: Avevo già i figli...

1° CUE - I.: *Le viene in mente una persona in particolare legata alla sua adultità?* **(00:02,83)**

L.: Mi viene in mente mio marito! Mio marito che adesso non c'è più...

Avevo 24 anni quando mi sono sposata, mio marito era del 36, aveva 3 anni più di me. Io abitavo, ora non abito più là, alla terza traversa di via Libertà, trovammo casa e... sono stata fino a che non ci hanno trasferiti. poi ce ne siamo andati a Omignano scalo mio marito era capo stazione. Ci siamo stati quasi 10 anni poi siamo tornati di nuovo a Portici, siamo riusciti ad avere il trasferimento, con i ragazzi come facevamo? Dovevano andare al liceo da Omignano scalo a Vallo della Lucania, sarebbero dovuti andare su una strada in cui passava il pullman e così chiedemmo il trasferimento a Portici. 2

Punteggio 5

Espressioni emozionali 2

Lina, Musica, CAB

TEMPI RECENTI - Banane, lampone (Morandi)

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.*

L.: ...

1° CUE - I.: *Ricorda un giorno in particolare degli ultimi 5 anni?*

L.: No.

2° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare degli ultimi 5 anni?*

L.: No.

3° CUE - I.: *Ricorda di un viaggio che ha fatti negli ultimi 5 anni?*

...

GIOVINEZZA - Se bruciasse la città (Ranieri)

I.: *Questa canzone le ricorda un episodio particolare della sua giovinezza?* (00:02,86)

L.: Io non ascoltavo mai la musica a quell'età [si riferisce ai suoi 15 anni]. Andavo a lavorare e quando tornavo a casa... ero stanca morta. **1**

ADULTITA' - Spingule Francesi (Bruni)

I.: *Questa canzone le ricorda un episodio particolare della sua maturità?* (00:01,10)

L.: Questo è Sergio Bruni?

Prima non c'era la televisione, le partite venivano trasmesse per radio. Anche gli incontri di box si ascoltavano per radio. Mi ricordo che la sera tenevo la radio vicino al letto, la accendevo e la ascoltavo. C'era una trasmissione che mi piaceva... si chiamava rosso e nero, mi pare. Tenevo la radio vicino a me, zitta zitta, e me la sentivo. A me la radio è sempre piaciuta e mi piace ancora tuttora. Se devo accendere la televisione...no...ma la radio... io facevo i servizi per casa e mi portavo la radio appresso appresso! Mi è sempre piaciuta la radio... Sentivo parecchie cose...pure le commedie che facevano. **2**

Punteggio **3**

Esperienze emozionali **2**

Italo, Silenzio, ABC

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:01,25)*

IT.: Ricordo queste suore! Andavo a scuola dalle suore a Materdei...fatti il conto, loro apparecchiavano questa tavola imbandita, con la riga in mano... “Silenzio!!” e la sbattevano sul tavolo. E poi noi dovevamo mangiare questa...brodaglia...questa acqua e salsa...”Ma perché a noi non ci danno altro?” “No, perché molti non possono mangiare queste cose!”... e quindi ci davano da mangiare questa brodaglia... e loro sulla cattedra che mangiavano...che ti posso dire... la percoca, a cos...tutte cose prelibate... alla faccia nostra! Con questa bacchetta poi... “Silenzioooo!!!”, ahahah. Insomma, era una scena proprio...e uscivo alle 6!!! Perché mia madre era insegnante, poi andava dalla madre a mangiare e io uscivo alle 6! Entravo in questa...alle 8.30 la mattina e uscivo alle 6...e chi se lo scorda più! 2

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni.*

IT.: [lungo silenzio]

1° CUE - I.: *Le è capitato di fare un viaggio con la sua famiglia? (00:01,30)*

IT.: Sono andato a fare una Crociera ma nessuno della mia famiglia è voluto venire. E... andai lì e poi... pensavo di trasferirmi proprio, questo è il particolare [si riferisce ad Ibiza]...2

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:01,20)*

IT.: Avevo un deposito che ho dato in mano ad un affittuario. Lui però non mi ha pagato per due anni...perché, che succedeva? ... Aspetta un attimo...Ah! Talmente che era pieno, questo non riusciva neanche ad

aprirlo! L'aveva imbottito di roba e me l'ha lasciata là dentro. Quando veniva qualcuno o si scordava, o succedeva un'altra cosa...perché questo vendeva agli stranieri il letto...insomma...quello che serviva. Morale della favola, si libera questo locale ed intorno a questo locale, nel palazzo che sta a Materdei, garage non ce ne sono...comunque, che succede? Che...per andare a buttare...l'avvocato mio, questo avvocato che...serissimo...è stato anche il fidanzato di mia figlia Clara, ti ho detto tutto, va anche a casa e conosce ancora tutti...alla fine, per buttare questa roba, bisogna andarla a buttare un poco alla volta, altrimenti ti fanno pagare una multa da un sacco di soldi. 2

Punteggio 6

Espressioni emozionali 0

Italo, Musica, ABC

GIOVINEZZA - New York, New York (Liza Minnelli)

I.: Questa canzone le ricorda un episodio particolare della sua giovinezza? (00:00,83)

It.: Mi viene in mente una sorella di mio padre che andò in America. Suo marito chiamava...Guido Malato! Madonna mia...Avevo circa 17 anni. Lui era un pignolo mai visto. Ogni cosa era un "Attento, si sporca lì! Attento lì!"...dalla padella alla brace con un' e chiste! E poi loro non sono mai più tornati. 2

ADULTITA' – Malaga (Fred Bongusto)

I.: Questa canzone le ricorda un episodio particolare della sua maturità? (00:01,52)

It.: Vabbè un ricordo... un giorno pensai di volermi trasferire ad Ibiza e così, me lo ricordo, mentre stavamo tutti a tavola, ne parlai con mia moglie e mia figlia. Così, mi resi conto che mia moglie lavorava e mia figlia...così

mi dissi “ma che faccio...me ne vado io solo là?...Non facciamo fesserie
3

TEMPI RECENTI - E poi (Giorgia)

I.: Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:00,50)

It.: C'è un fatto vecchio, risale a circa due anni fa. Un affittuario era entrato in questo deposito e non mi ha pagato. Lo ha riempito di roba e l'ha lasciata là dentro perché quando veniva qualcuno o si dimenticava o altro... vendeva agli stranieri ciò che gli serviva...il letto e tutto il resto appresso. Morale della favola, si libera questo locale e intorno a questo locale del palazzo che sta a Materdei...garage non ce ne sono...ce n'è solo uno sulla discesa. Uno che ha la macchina, va al garage, va dal garagista e si fa parcheggiare la macchina, una schiavitù mai vista. Comunque, morale della favola, che succede? Che... per andare a buttare...questa roba...bisogna andare un poco alla volta. 2

Punteggio 7

Espressioni emozionali 0

Ciro, Silenzio, BAC

ADULTITA'

I.: *Le chiedo di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni (00:03,44)*

C.: Vedi... io sono fatto così, ho rifiutato dei lavori importanti, ti sto parlando di cifre che oggi possono essere ritenute astronomiche. Parliamo degli anni 80, erano epoche molto ricche. Però il 99% erano costruzioni abusive, contro le quali io ho sempre combattuto. Di fatti, mi hanno...mi hanno...come si dice...mi hanno molto contrastato. Se io non accettavo, mi minacciavano, perché io dovevo fare quella cosa. Allora io dicevo "Guardi, non si può fare. Non è legale farla così, qua ci vogliono le autorizzazioni per poter fare questo". Loro mi ridevano in faccia, mi mettevano la mano sulla spalla e mi dicevano "Ce lo vediamo noi". Ti dico questo per farti capire con chi avevo a che fare. Avevo i miei 23-24 anni. Io sono molto duro nelle cose. 2

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:02,22)*

C.: Molti miei amici avevano dei...gruppi di musica. Il mio compito con loro era quello di aiutarli a montare...gli strumenti...con la macchina... perché io negli anni 80 ero uno dei pochi amici che avevano la macchina li andavo a prendere e a portare. 2

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:02,82)*

C.: Sono un agente di commercio, faccio il rappresentante. Non ho uno stipendio fisso, vado a provvigioni, quindi questo significa che quanto più lavoro più guadagno. E...ultimamente non è così come negli anni...90. Quello era un periodo redditizio, non c'erano problemi. Però, il mio lavoro

va in virtù del benessere della Nazione. Se c'è benessere io vado più che bene, ma se non c'è benessere, cala dalla sera alla mattina vertiginosamente, capito? Questo, ad esempio, è un periodo di calo.

1° CUE - I.: *Le viene in mente una persona in particolare legata agli ultimi 5 anni della sua vita?* (00:03,48)

C.: Avevo un amico che adesso sta in ospedale. Domenica lo sono andato a trovare e lui che organizzava le feste di piazza, viveva di questo. Faceva molti salti mortali ma se la cavava. Il suo aiuto era la sua simpatia, le sue battute istantanee, era il classico napoletano. Lui portava allegria negli ambienti nei quali lavorava, viveva di stenti, però... Ora è rimasto da solo ed è in ospedale, domenica lo sono andato a trovare, ho preso i mezzi pubblici e lo sono andato a trovare. Però gli ho promesso che ci vado un'altra volta. Mi è dispiaciuto vederlo così. Lui ci ha portato un ottimo insegnamento, noi eravamo più tranquilli rispetto a lui, però almeno ci ha portato felicità nell'ambiente. Ci ha dato una svegliatina dai... non si riesce a capire cosa abbia. Ormai la sua vita è in ospedale. Non lo dimettono perché si deve riprendere. Però, dall'ultima volta che l'ho visto ad adesso lo vedo un po' ripreso, anche se non eccessivamente. 4

Punteggio 8

Espressioni emozionali 2

Ciro, Musica, BAC

ADULTITA' - La tammurriata nera (NCCP)

I.: *Le chiedo di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni.* (00:02,93)

C.: Questa canzone mi riporta ad un periodo bellissimo. C'era un senso di unità, c'era tutto. C'era unione, c'era forza, c'era disponibilità economica. Anche coloro che non avevano granché, riuscivano a vivere lo stesso. 1
avevo un amico che ora sta in ospedale...è lui che organizzava le feste di piazza...viveva di questo. Faceva molti salti mortali ma se la cavava aveva dalla sua parte la simpatia le sue battute istantanee, il classico napoletano portava allegria negli ambienti dove lavorava... viveva di stenti però... adesso è rimasto solo...2

GIOVINEZZA– Acqua azzurra, acqua chiara (Battisti)

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?*
(00:02,98)

C.: Di solito ascoltavo questa canzone dopo aver studiato...andavo a scuola...poi studiavo al pomeriggio e la mettevo. Era il momento più bello della vita...avevo tra i 16 e i 17 anni. Ho fatto l'istituto per geometri, ho anche lavorato come geometra, ma non tanto ad un certo punto non ce la facevo più. C'era troppa delinquenza...2

Io non sono amante delle canzoni...non mi ricordo i titoli ma se la sento me la ricordo. In quel periodo c'erano i ragazzi che andavano alle manifestazioni...io no. Non ero il tipo a cui piaceva ascoltare la musica andare ai concerti...a volte quando ci andavo per far contenti gli amici appena vedevo che loro erano distratti, pensavano ad altro pigliavo e me ne andavo. 2

TEMPI RECENTI - Il mio canto libero (Battisti)

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.* (00:02,49)

C.: Di recente sono andato a trovare il mio amico in ospedale, sta ancora lì e ha avuto una marea di interventi, speriamo si dimetta... l'ultima volta ho chiesto ad un medico come stesse e mi ha detto "Guardi, non ci sbilanciamo, però è probabile che si riprenderà". Ovviamente, dipende anche dalla sua buona volontà, ce la sta mettendo tutta.3

Punteggio 10

Espressioni emozionali 8

Lucia, Silenzio, CBA

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:05,81)*

L.: No... non mi ricordo molto.

1° CUE - I.: *Per caso ricorda un evento particolare avvenuto in famiglia? (00:07,61)*

L.: No...i giorni passano solo di anzianità. Ricordo solo di essere stanca...gli anni...ma non ricordo molto. Niente, niente, niente. Vorrei fare tante e tante cose, ma non c'è più la forza.

2° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare degli ultimi 5 anni? (00:06,12)*

L.: I nipotini miei! Ho un nipotino che si chiama Ivan, mi viene sempre a trovare e si bacia la nonna come fosse una ragazzina. E' di cuore, la mattina mi viene a prendere, quando siamo soli durante il mese di luglio, ce ne usciamo e andiamo a Cava dei Tirreni. 2

Una volta siamo andati a pranzo fuori, mi ha fatto le fotografie, abbiamo mangiato del buon cibo...i fusilli e il capretto! 3

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:08,90)*

L.: Ero una donna sposata, avevo due figli, per il resto...non ricordo molto. Ricordo solo che ero una donna sposata, avevo due bei figli e stavo bene con loro e mio marito. 1

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:07,16)*

L.: Ero una signorina e lavoravo ai magazzini. La mia aspirazione era quella di essere una bella ragazza e volevo fare l'indossatrice. Poi, il

padrone del negozio, mi fece indossare gli abiti per Carnevale. Avevo circa 13-14 anni. Ero già una bella ragazza alta, non c'era la moglie del padrone e...mi chiamò per fare l'indossatrice.3

Punteggio 9

Espressioni emozionali 3

Lucia, Musica, CBA

TEMPI RECENTI - Un amore così grande (Claudio Villa)

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita (00:01,52)*

L.: Ho cantato questa canzone con un cantante. La recitavamo così bene io e lui... io mi ci mettevo vicino bocca a bocca, fiato e fiato...senza baciarci! Poi lui faceva "Gli occhi miei, bruciano in fondo agli occhi tuoi, bella...questo è un ricordo molto bello di un amore così grande, di questa canzone. Una bellissima serenata e una bella serata di recitazione. È successo circa 5 anni fa...ma guarda che lui si manteneva così bene...Pasquale! Mi acchiappava... io mi sentivo travolta..." "In fondo agli occhi tuoi, bruciano i miei!"...poi si avvicinava..."Il tuo profumo"...bello, bello, bei ricordi! 4

ADULTITA' - Ancora (De Crescenzo)

(risposta prima della domanda a 00:06,93 secondi dall'inizio del brano)

L.: Quando è nato il mio primo nipote, abbiamo fatto un pranzo, stavamo insieme con i genitori e poi il mio nipotino piangeva. Lo presi in braccio, me lo portai lungo il corridoio e gli cantavo..."ancora...ancora..." (canta la canzone) 4

GIOVINEZZA- Cara piccina (Claudio Villa)

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. (00:03,38)*

L.: Questa canzone mi ricorda il mio papà. Mi cantava sempre “cara piccina mia” ed io mi sentivo felice. Mi ricordo di quando lui era giovane e nel ritirarsi a casa la sera, mi cantava questa canzone. Ho bei ricordi...diceva che ero la sua piccina, il suo primo amore e ricordo molto bene quando me la cantava. **2**

Mio padre mi portava sempre a vedere i film al cinema con lui, ricordo ancora il *piccolo mondo antico*... guardavamo dei bei film. Lui era amante del cinema e io lo seguivo. Il piccolo mondo antico parlava di guerra, amore...era molto bello...con gli attori che mi piacevano...Alida Valli e Massimo...Serato... ero proprio contenta di stare seduta e protetta vicino a mio padre... **4**

Punteggio**14**

Espressioni emozionali **4**

Maria Civita, Silenzio, ACB

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?*

M.: Non so che dire...

1° CUE I.: Per caso ricorda una persona in particolare della sua infanzia?

M.: No.

2° CUE I.: Ricorda un viaggio fatto assieme alla sua famiglia?

M.: No.

3° CUE I.: Le viene in mente un giorno in particolare trascorso a scuola?

(00:05,27)

M.: Evidentemente, io ho sempre avuto un disturbo della memoria perché quando studiavo, alle elementari, alle medie...alle elementari non mi ricordo, saranno le medie, io stavo le ore intere sui libri a leggere, ma non riuscivo a memorizzare. Infatti, i miei fratelli mi dicevano “Ma cos’hai in testa?” Io stavo davvero le ore intere...però, saranno stati gli anni in cui non si sapeva che cosa fosse uno psicologo, per cui non sono stata curata. Però poi...sono stata l’unica femmina di 3 maschi, papà per me aveva un debole e...la vita mia è stata tranquilla con i miei genitori e con i miei fratelli. 2

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:02,93)*

M.: La gioia dei nipotini...è la cosa che mi rallegra di più...peccato che stanno...oggi anche le mamme lavorano, quindi logicamente i bambini non li possono portare avanti e indietro. 1

Comunque ho una figlia femmina che non è sposata, che mi adora, quindi vive sola, perché non è fidanzata nè niente, fa l’avvocato e poi è una ragazza che si dedica molto ad un’associazione che non ricordo come si chiama...

Devo dire la verità, sono stata sempre tranquilla e lei con me, mi adora, anche perché, dopo di lei, ci sono altri due fratelli, lei è quella che si occupa di più di me, mi accudisce, mi accompagna qui, mi accompagna dal

medico, vede di che umore sono, si informa, mi ha portato in questo centro...è come se fosse diventata mia mamma. Mentre invece i maschi hanno la loro famiglia e quindi sono un pochino più distanti da me, no che non mi vogliono bene, ma hanno i tempi della loro famiglia. Ad esempio, Maria mi accompagna qui ma non so se i miei figli...sarebbero stati disposti ad accompagnarmi. Maria è la mia vita. 2

ADULTITA'

I.: Le chiedo di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:01,49)

M.: Io mi sono sposata a 23 anni e... Maria 69, Beppe è del 70, Francesco 72. Il matrimonio è stato...dopo i primi 10 anni, mio marito mi ha chiesto la separazione. E di questo ho sofferto molto, anche perché...non era l'epoca in cui uno poteva uscire...cioè...tanti anni fa diciamo, non c'era tutta la libertà che c'era adesso, o perlomeno nella mia famiglia, in cui papà era molto rigido. 1

E tutto questo, mi ha portato a un abbassamento della mia persona, *perché non riuscivo a esprimere quello che io ero*. Sono stata separata e divorziata.

Dissi che volevo la separazione, non volevo stare...tu te ne vuoi andare? Benissimo, però mi dai la...come si dice? Non riesco a dire...1

volevo la mia persona...se mi chiedevano chi fosse mio marito, io dovevo dire che ero separata, perché era la condizione in cui io ero, in cui io soffrivo, quindi doveva essere anche quella sicura. Ero separata...mi sentivo separata e basta. 1

Poi, dopo...più di 10 anni...non ricordo adesso con sicurezza, ma lui è tornato a casa e io l'ho ripreso perché quando mi sono fidanzata avevo 13 anni...17-18 anni. 2

Punteggio 10

Espressioni emozionali 10

Maria Civita, Musica, ACB

GIOVINEZZA - O sole mio (Pavarotti)

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?*
(00:01,27)

M.: Questa canzone la cantava mio padre, quando la mattina era di buon umore...e io...adesso non canto più, non lo so perché, ma non canto più. Mi ricordo queste canzoni quando ero contenta, felice e cantavo...adesso no, ma da piccola cantavo...Mi ricordo le canzoni dei festival, quando comprammo la televisione. 2

Mio padre l'ha comprata quasi subito...infatti, le sorelle di mia madre, non l'avevano e il giovedì, quando c'era lascia o raddoppia, venivano a casa da noi. 2

...Logicamente dovevano cenare e mi ricordo che mamma faceva "Ma io non capisco, ogni giovedì devo cucinare per altre due famiglie?". Da una parte le faceva piacere, però da un'altra parte diceva...almeno... una volta sì e un'altra no! Sentiva questo carico che...probabilmente lei per una volta...lo avrebbe avuto, ma ogni giovedì era un po' pesante, anche perché erano due famiglie. 2

TEMPI RECENTI - La cura (Battiato)

I.: *Le chiedo di raccontarmi qualcosa che le è accaduto negli ultimi anni.*
(00:01,50)

M.: La radio mi fa molta compagnia...mi dà un senso di libertà, cosa che la televisione oramai...uno si alza la mattina e accende il televisore, non è proprio il caso mio ma insomma...invece quando sento la radio... sento anche delle canzoni di...diversi anni fa...mi fa piacere ascoltarle come quelle canzoni cantate...in questi anni. Sia le une che le altre mi fanno molta compagnia.

1° CUE - I.: Per caso le viene in mente un giorno particolare vissuto negli ultimi anni?

M.: ...

2° CUE - I.:Le è capitato di fare un viaggio? (00:00,81)

M.: No. L'estate dove andiamo io e mio marito? A Pescocostanzo 1
... e...a mare dove andiamo?

ADULTITA' - Il mio canto libero (Battisti)

I: *Le viene in mente un ricordo della sua età matura?* (00:01,90)

M.: Mi viene in mente un senso di serenità...

1° CUE - I.: Ricorda una persona in particolare della sua adultità?

M.: Quando mi sono separata io ero sempre in casa. Avevo paura di potermi innamorare di un'altra persona, conoscendola e non volevo che i miei figli dicessero che mamma esce con un signore. Quindi...l'ho vissuta bene con i miei figli, non ho avuto nessuna difficoltà. 2

Poi, dopo molti anni, forse più di 10, un giorno mio marito è ritornato a casa, e mi ha chiesto di tornare di nuovo insieme 3 ...ed è diventato di nuovo mio marito. Tuttora, siamo ancora insieme... non sopporto proprio il suo carattere ma purtroppo...non posso dire niente perché sono stata io a volerlo...due volte, non una sola volta! L'ho perdonato e due volte mi sono dovuta sposare perché lui mi aveva chiesto il divorzio, così chiedendomi il divorzio poi ci siamo risposati.

Punteggio 12

Espressioni emozionali 10

Maria, Silenzio, BCA

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:04,04)*

M.: Sono stata chiamata, perché mi sono laureata con il massimo dei voti, sono andata a fare questo colloquio e sono stata assunta. E...cosa stavamo dicendo? 1

I.: *Mi stava raccontando di quando ha sostenuto il colloquio alla Telecom...(00:00,66)*

M.: No, allora, non era la Telecom! Era un'altra azienda...che era su Roma...e poi, successivamente, sono stata spostata su Napoli. Ho girato un po' dappertutto, in effetti eravamo un gruppo in cui si lavorava su Roma, su Milano. Abbiamo fatto delle attività...è stato un periodo molto...produttivo. Ho avuto dei riconoscimenti, quindi poi...adesso invece...la situazione è un po' diversa, ma sono contenta di quello che ho fatto, almeno...almeno questo. 2

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:01,55)*

M.: Sono molto preoccupata [si riferisce ad una possibile gravidanza della figlia], non voglio che faccia passare troppo tempo. Adesso è ritornata ad un'altra agenzia e ha avuto un ruolo molto importante ma deve anche pensare alla sua vita personale...è molto difficile. A volte io mi rammarico perché sono vissuta in un periodo molto florido dal punto di vista lavorativo...di tutto. Adesso sono molto mortificata per tutti questi giovani che non hanno spazio. Lei stava in un'agenzia, si è trasferita, ora ricopre un ruolo più importante e mio marito continua a dirle "Ma...non puoi sempre andare avanti così. Più vai avanti, più è difficile mettere in cantiere un figlio". Lei ora sta con un compagno, abbiamo anche comprato casa...speriamo bene...che si riescano a sistemare.2

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?* (00:3,23)

M.: Quando ero piccola anche io ho cantato! Era...ho anche una foto a casa...ho fatto il percorso dalle suore! Mi sono trovata benissimo, perché le suore dove sono stata io...erano delle suore molto, molto avanti. Si facevano le gite, nel senso, siccome in classe c'era una bambina come me, il cui papà faceva...era uno del coro del teatro San Carlo, infatti io ho una grande passione per la lirica. Le suore, ci portavano al San Carlo e siccome c'era questo signore che stava là, noi andavamo quando loro facevano le prove ma sentivamo tutto e questa cosa mi è sempre piaciuta, mi è rimasta.
2

Punteggio 7

Espressioni emozionali 4

Maria, Musica, BCA

ADULTITA' - Buonanotte Fiorellino (De Gregori)

I.: *Le viene in mente un ricordo della sua età matura?* (00:02,06)

M.: Mi ricordo che mia figlia, lei ha sempre suonato, mi ha regalato un libro di De Gregori. È bellissimo da sfogliare, da leggere, è come se...ho difficoltà nel parlare...io abbia trasmesso a lei questa passione per questo cantante in particolare. 3

TEMPI RECENTI - Senza e te (Battisti)

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.* (00:01,37)

M.: Mia figlia al momento è molto tranquilla perché sta con un ragazzo che le vuole davvero bene...è molto affettuoso e posato. Ha avuto la fortuna di conoscerlo, frequentarlo e dietro di lui c'era una famiglia con

grandi affetti. Mi sento più tranquilla. Lui fa parte di una famiglia molto legata, si è anche creato tra di noi...un...un rapporto molto intenso. Però è come se fossimo una stessa famiglia, perché loro si conoscevano e ci chiamò per telefono e ci invitò...perché loro vivono a...Napoli, però hanno questa casa in montagna. Lui chiamò e ci invitò per andare a pranzo da loro. Mariangela stava già lì ed era il periodo estivo. Loro abitano ai Colli Aminei ma hanno questa casa in montagna. Mia figlia stava lì e il papà era molto energico. 2

GIOVINEZZA - Se bruciasse la città (Ranieri)

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. (00:01,85)*

M.: Della mia infanzia...ricordo che...quando stavamo a scuola c'erano vari gruppi. Chi tifava per Ranieri e chi per altri competitori...quindi questa canzone l'ho sentita e risentita intorno ai 12 anni. Lui era piccolissimo...cioè, molto giovane. D'altronde mi pare che un paio di mesi fa, siamo andati proprio a Napoli, dato che c'era il concerto...è stata una bella emozione. Ecco perché ho chiesto di ascoltare questa canzone. 2

Punteggio 7

Espressioni emozionali 7

Ciretta, Silenzio, CAB

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:01,50)*

C.: Ce ne sono stati tanti impressi...tanti...per il 50 anni di matrimonio abbiamo fatto una bella festa ad Ischia...no Ischia...Eh...tante cose non le ricordo più. 3

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:02,87)*

C.: Ho avuto un'infanzia felice, nostro padre non ci ha fatto mancare mai niente. Eravamo piccoli e c'era la guerra, siamo stati sfollati per 4 anni ad Aversa. Papà aveva una gamba e non ci ha fatto mancare mai, mai, mai niente. Questo mi dava una grande sicurezza. C'era la gente che mangiava le bucce di patate, bucce di piselli e papà ci portava il pane. Sono stati bei ricordi. Poi siamo andati avanti per anni e poi siamo tornati a casa, avevamo una palazzina di proprietà a Napoli e lì ho vissuto la mia gioventù. 2

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:01,93)*

C.: C'era un piccolo ristorante, era una ditta, nel quale mio marito veniva a mangiare, i fratelli R. Questi ragazzi venivano a mangiare ma io non avevo simpatia, poi per lui proprio niente. 2

dopo un po', piano piano, siamo riusciti ad incontrarci e abbiamo cominciato a volerci bene e quello che dicevo quello faceva, quel ragazzo. Si portavano le scarpe bianche? Dicevo che non mi piacevano e gli chiedevo di non metterle quando veniva da me, lui si arrabbiava ma poi non le metteva più. Mi ricordo che aveva una camicia gialla...no, bianca, e

a me piaceva il ragazzo con la cravatta...gli dicevo “Questo mi piace” e lui metteva la cravatta. E questo mi dava tranquillità. 2

Non ero molto piccola, avevo sui 21 anni. Però siamo stati fidanzati neppure un anno, perché papà non ci voleva fare uscire, siamo stati sempre con la scorta, pure se andavamo al cinema. 1

Punteggio 10

Espressioni emozionali 6

Ciretta, Musica, CAB

TEMPI TECENTI - Tu si ‘na cosa grande (Modugno)

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:01,50)*

C.: Mio marito mi disse “Inizia ad andare a letto, io poi vengo appresso a te”, avevo preparato il letto, lui dormiva con due cuscini, io sono andata letto e lo aspettavo, lo aspettavo... poi, in piena notte ho messo la mano e G. non c’era. Ho pensato subito a qualcosa di brutto. L’ho trovato...perché prima di venire a letto si lavava le mani, si lavava i denti...l’ho trovato nel bagno...ha avuto un infarto ed è caduto piano piano, e l’ho trovato con la testa sul bordo del gabinetto. Con questo dolore è finita la nostra storia...5 Sono passata da un ospedale ad un altro. Sono stata ricoverata per mesi, mi davano a mangiare tutto liquido, poi ho ripreso un poco...fuori...c’era una clinica che si è presa tutti i soldi che avevo conservati. Fuori...2 e poi mi ha chiamato un bravo professore da parte e disse “Signora S., ho visto che ha una famiglia molto unita, ha dei figli che le vogliono bene, le dò un consiglio, se ne vada a Napoli, i napoletani sono più affettuosi. Vada nella sua casa dove è stata felice con suo marito” e così ho fatto. 3

GIOVINEZZA- Torna a Surriento (Pavarotti)

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. (00:01,87)*

C.: Nella mia infanzia non esistevano dischi...no...si giocava a tombola...noi ragazzi avevamo spazio a Napoli dove io abitavo. Si pensava a giocare...facevamo le corse io e mio fratello, perché mio fratello giocava con i pulcini del Napoli, allora c'era una strada lunga, molto lunga e facevamo le corse, e vincevo sempre io e lui mi diceva "Ma come fai? Io faccio allenamento e tu no...e tu arrivi sempre prima!". 2

ADULTITA' – Maruzzella (Carosone)

C.: [Lungo pianto]

I.: *Questa canzone le fa venire in mente un ricordo della sua maturità?*
(00:00,89)

C.: Lui si metteva in macchina e inizia a cantarmela...mio marito. Io gli dicevo "Dai, incomincia il programma". Non lo so...

Mi ha dato amore, sincerità, tutto...e poi mi ha lasciata. Mi ha dato i figli belli, sani... 2

Mi ha iniziato a portare presto in vacanza. La prima villeggiatura, avevo G. e R. e mi ha portato a Coroglio e una signora mi ha affittato una camera con un terrazzino...i ragazzi giocavano con la bici e c'era una piccola spiaggetta solo per loro. Scendevo con G. e R. su questa spiaggetta, c'erano persino i pesciolini e sono stata là per due o tre anni. 2

Poi, un giorno, salimmo dalla spiaggia... mentre mi facevo la doccia...ho visto...che la casa ha fatto così e così e io dissi "Madonna, che giramento di testa". La signora affianco disse "Il terremoto, il terremoto!". Ho preso i bambini e sono scappata giù. Sono morta di paura. Ricordo che stavo cucinando il riso, perché pensavo che mentre facevo la doccia si cuoceva il riso, quindi l'ho lasciato sul fuoco, ho messo l'accappatoio e sono scesa nel vialetto giù. Dissi "Signora, c'è il riso sul fuoco!" e la signora mi disse "Me lo vedo io". Andò a spegnere e poi da quel tratto là non ricordo...4

Punteggio 20

Espressioni emozionali 6

Iole, Silenzio, ABC

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. (00:05,50)*

Io.: Sono sempre stata un'amante del teatro. Non tutti nella mia famiglia hanno questa passione. Volevo recitare, mi piaceva assai. Mi piaceva andare al San Carlo e vedere anche una cosa piccola! Però volevo vedere...2

ADULTITA'

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:03,19)*

Io.: Ho avuto mio marito, i figli...e poi mio marito è morto e io mi sono dovuta prendere l'onere, non perché fosse un onere per me, era soltanto un grosso dispiacere perché era un uomo dolcissimo che è finito troppo presto. Era...presto...che poteva tenere? non mi ricordo manco perché non me lo voglio ricordare, tengo segnato tutto ma non me lo voglio ricordare. Poi era un uomo così buono, così gentile, non l'ho mai sentito rivolgersi con una parola che non fosse stata sempre gentile. Ci conoscemmo per puro caso, poi andammo...noi abbiamo una casa in campagna che è di tutta la famiglia...peccato che ultimamente io non ci stia andando, è parecchio che ci voglio andare. Però da quando è morto mio marito...qualche cosa l'ho fatta, però mi mancava sempre lui, mi sentivo sempre...come se non avessi una parte del mio corpo. I miei figli lo adoravano e lui è stato sempre affettuoso, non l'ho mai sentito dire una parola non bella. E allora...tutt sti cos...come fai a pensare ad un'altra persona? 2

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:03,70)*

Io.: Ho i miei nipotini...ho una ragazza e c'è un ragazzo. Sono bravi, buoni e ogni tanto vengono vicino e fanno "Nonna!" e mi danno un bacio. Io non voglio mai pesare, a volte rido, non voglio che le mamme possano dire "ma guarda a questa...si mette a dire!" e dato che so, più o meno, che queste cose succedono, allora io preferisco...è come se fossi un sottofondo, dai. 1

Punteggio 5

Espressioni emozionali 9

Iole, Musica, ABC

GIOVINEZZA – Carmen (Bizet – Abbado)

I.: *Ricorda qualche episodio particolare della sua giovinezza? (00:01,50)*

Io: Quando ero piccola, mia madre ci diceva "Non aprite la porta all'improvviso, mi devo prima aggiustare!" e così faccio io. Forse te l'ho detto...lei faceva...come si dice? Vedi, mo mi sfugge, mi emozionano. Lei ha fatto molte cose. 1

Poco prima di morire mia madre è andata al San Carlo. Sono venuti amici che abbiamo conosciuto in seguito e che sono rimasti con noi. L'unica cosa antipatica è che quando ti sedevi, mettevì quel cuscino sotto e sentivi quel "puah!" della sedia. Però a me è sempre piaciuto molto, sono sempre stata un'amante del teatro, a non tutti piaceva in famiglia. Mi piaceva, assieme a mia mamma. Alle mie sorelle no, nessuna di loro è mai stata portata per queste cose. 2

ADULTITA' – Sonata al chiaro di luna (Beethoven – Pollini)

I.: *Le viene in mente un ricordo della sua maturità? (00:01,60)*

AD: Mio marito lavorava alle poste ed aveva un posto importante...purtroppo tutti lì fumavano, nessuno escludeva il fumo. Mio

marito non aveva mai fumato in vita sua, tant'è che i miei figli, sono tutti e 3 non fumatori, non hanno mai preso il vizio. 2

I.: *Quindi suo marito è morto di cancro ai polmoni?*

Io.: Sì...per un fatto simile. Lo dissero chiaro e tondo...la gente si sarebbe dovuta mettere in un altro posto, si sarebbe dovuta allontanare. Infatti quando mio marito è morto, è stata una cosa allucinante. Immagina di perdere un uomo che hai adorato. Avevo trovato la mia gioia, la mia felicità. 1

Ricordo quando sono tornata a casa da sola, com'è stato brutto...con i miei figli, solo io con i miei figli. A pranzo mangiavamo insieme, poi avevo un negozio, quindi mi misi a lavorare, però... ero sempre sorridente, perché vedi, quando mi sono trovata lì da sola, poteva succedermi di tutto, potevo anche uccidermi, per il dolore. 2

TEMPI RECENTI - Voglio vivere così (Pavarotti)

I.: Le viene in mente un ricordo degli ultimi 5 anni? (00:02,00)

Io.: Una signora che abita vicino casa mia, è morta fra le mie braccia, stava bene! Poi, all'improvviso non si era sentita bene. Io le volevo un sacco di bene e purtroppo, all'improvviso...io mi sento male, guarda, parlo e qua mi si fa la pelle d'oca e non me la sono mai dimenticata. Pensa che ho nella mia cucina la fotografia di questa signora che è morta, la tengo sempre vicina. In cucina, così non posso perdere tempo perché sto in cucina e vedo questa persona, vedo questa figura e mi sento come tranquillizzata. Tante cose ho fatto nella mia vita. 3

Punteggio 11

Espressioni emozionali 11

Bruno, Silenzio, BAC

ADULTITA'

I.: *Le chiedo di raccontarmi di un evento di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni.*
(00:02,87)

B.: La prima figlia. Ho 5 figli e lei mi ha fatto sentire realizzato, molto realizzato. È nata nel 62, era primavera. 2

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare?*
(00:02,58)

B.: A quei tempi...la mia fidanzata! Ero fidanzato con una ragazza che stava vicino casa mia...vicino, poi dopo mi fidanzai con mia moglie. Mi ricordo che stavamo nel bosco e stavamo appartati e...venne uno che disse di essere il guardiano del bosco, a vedere, e...mi fece qualche domanda a me e qualche domanda a lei, ma niente di importante, non mi fece paura... 3

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi invece un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.*

B.: No!

1° CUE - I.: *Le è capitato di fare un viaggio?*

B.: No

2° CUE - I.: *Le viene in mente una persona in particolare legata agli ultimi 5 anni della sua vita?*

B.: Mia moglie...i figli sono tutti...in giro. Uno sta a Viterbo...un altro sta...sempre in giro.

3° CUE – I.: *Ricorda un giorno particolare trascorso in famiglia?*

...

Punteggio 5

Espressioni emozionali 2

Bruno, Musica, BAC

ADULTITA' - 'O sole mio (Pavarotti)

I.: *Le chiedo di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni.*
(00:03,45)

AD: Ho avuto una figlia molto giovane ero giovanissimo, mia moglie aveva 5 anni meno di me, questa cosa mi ha maturato di più. Ma il fatto di avere una figlia troppo presto mi ha spaventato. Non è facile. 2

GIOVINEZZA - Luna Rossa (Carosone)

I.: *Questa canzone le ricorda qualcosa di quando era molto giovane?*
(00:01,42)

AD: ascoltavo questa canzone intorno ai 12 anni. Un giorno ho vinto la gara dei 1000 metri, mi fecero le fotografie, c'era parecchia gente nel vialone del parco di Capodimonte. Questa era l'importanza della cosa. Avevo i miei 10-12 anni. Mi sentivo più...più realizzato 4

TEMPI RECENTI – Quanno chiove (Pino Daniele)

I.: *Ricorda qualcosa successo negli ultimi 5 anni che per lei è stato importante?*

AD: No

1° CUE - I: Ricorda un evento particolare in famiglia?

AD: No

2° CUE - I: *Un viaggio?* (00:02,42)

AD: Sì...A Vinchiaturò... è un paesino di...bassa Italia, ho una casa là...ci passo le vacanze. 2

Punteggio: 9

Espressioni emozionali 3

Anna, Silenzio, CBA

TEMPI RECENTI

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita. (00:02,61)*

A.: I generi che tengo...sono così affezionati! Una cosa strana...a volte vedo le famiglie che litigano e noi stiamo proprio...eppure sono estranei, no, i generi?

Eppure ieri sera mio genero è venuto e mi ha portato una scatola di cioccolatini. Gli ho detto “M., ma io...non me la mangio la cioccolata!”. **3** E questo qua tiene due figli maschi. Io a volte ho paura che...vogliono proteggere loro me...è sempre così. Se è una cosa, corrono tutti quanti. Si avvisano gli uni con gli altri.

ADULTITA’

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di qualcosa di quando era una persona adulta, parliamo quindi di una fase di vita in cui Lei aveva circa 30 anni. (00:01,14)*

A.: Mio marito...quando è morta mia figlia...lui piangeva sempre ma io non potevo piangere. Lui mi sentiva e urlava, io capivo e mi reprimevo, su tante cose... Poi ho iniziato con gli attacchi di panico, sono stata da molti medici...perché tenevo tutto dentro, avevo i ragazzi che comunque erano ragazzi, mio marito era debolissimo, non potevo appoggiarmi a nessuno, dovevo essere io la forte della situazione.**2**

GIOVINEZZA

I.: *La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? (00:01,20)*

A.: Ho avuto un padre molto, molto, molto, burbero...madonna mia...geloso delle figlie che non si dovevano sposare...uff! Però io sono stata l’unica, poichè ero l’ultima, ad essere accompagnata sotto al braccio in Chiesa. Lui non ammetteva proprio...addirittura, una seconda sorella mia, col vestito da sposa non poteva farsi vedere da mio padre. **2**

Quando si sposò, andò da una cugina a Piazza...Amedeo e quindi, andò a casa sua a mettersi il vestito da sposa, mio genero poverino...ha passato i guai suoi per averla a questa ragazza. Mia madre, mi ricordo che piangeva quando lei è passata col vestito da sposa nella macchina, perché si è sposata di nascosto da lui...io avevo 10 anni. 3

Punteggio 10

Espressioni emozionali 9

Anna, Musica, CBA

TEMPI RECENTI - Napule è... (Pino Daniele)

I.: *Saprebbe raccontarmi un episodio accadutole di recente? Mi riferisco, nello specifico, agli ultimi 5 anni della sua vita.*

A.: Non so esprimermi...

1° CUE - I.: *Per caso ricorda un evento particolare avvenuto in famiglia?*

AD: No...

2° CUE - I.: *Ricorda una persona in particolare? (00:01,10)*

A.: Ho mia figlia che sta a Siena e che è laureata in...lingue? Mi dimentico! Tutte le sere mi fa col telefonino..."Mamma! Guardami, girati! Che stai facendo?" "Non ti preoccupare S., stavo quasi dormendo"...per far andare a dormire lei...ahahaha. E sono tutti...una cosa...che affetto che danno. Non ce n'è uno che... 2

il maschio sta andando in polizia, eppure mi stanno sempre attorno! Pure quando rientro... io dico "Ma perché pensate a me? Pensate a voi! Io sono contenta se...perché pensate a me una continuazione?" 2

ADULTITA' - Un'ora sola ti vorrei (Ornella Vanoni)

I.: *Le chiedo ora di raccontarmi di un evento della sua vita da adulta. (00:00,91)*

A.: Sì, ho perso una ragazza di 21...è lei il mio pensiero. È il primo pensiero che mi è venuto in mente. Mia figlia aveva 21 anni quando ha avuto questo incidente, stava con un ragazzo sul motorino, è stata sbattuta per aria ed è morta subito, sul colpo. È una ferita sempre aperta. 5

Mia figlia era gemella con un maschio e una volta lui stava dormendo nella cameretta sua. Io piangevo perché non potevo piangere per casa! Dovevo piangere per strada perché mi stavano sempre attorno... allora lui seppe che stavo piangendo fuori e mio figlio stava come un pazzo...”Mamma, non piangere!!!”. Era il gemello della ragazza che ho perso, si chiamava C. **4**

GIOVINEZZA - Pippo non lo sa (Rita Pavone)

I.: La invito a concentrarsi e a reperire un ricordo di quando era molto giovane. Precisamente, mi riferisco ad una fase della sua vita in cui Lei aveva tra i 10 e i 15 anni. Le viene in mente qualcosa da raccontare? **(00:01,05)**

A.: Mio padre era molto severo...e quindi, pure i figli maschi lo stavano a sentire...però si sono trovati bene perché si sono realizzati tutti quanti. **1**

Punteggio **14**

Espressioni emozionali **6**

25 Appendice II: Estratti dal giornale di bordo

Pozzuoli, 21 Gennaio 2019

Stamane sono stata all'AIMA (Associazione Italiana Malattia di Alzheimer) per la prima volta. Forse posso considerarlo l'avvio ufficiale della mia ricerca. L'intenzione è quella di verificare se con l'ascolto di brani musicali sia possibile stimolare la memoria in pazienti affetti da MCI (mild cognitive impairment) dovuto all'Alzheimer. Per ora si tratta di un'idea semplice nata dalla mia passione per la musica e dall'incontro con la mia tutor, la professoressa Strollo, che da molto tempo si occupa di queste problematiche. Mentre sto aspettando che arrivi la dirigente del Centro di Pozzuoli ascolto i rumori delle varie attività in corso e qualche lamento dei pazienti più anziani: mi domando come ci sono arrivata qui e su quali strumenti (pratici e teorici) possa contare nell'affrontare una ricerca i cui confini non sono ancora ben delineati. Certo è sorprendente come molte questioni teoriche s'infrangano all'istante sul muro dei fatti. Fatti sono la miriade di piccoli intralci burocratici, la carenza di strutture con cui entrare in contatto per trovare le persone sofferenti, la mia non sempre adeguata capacità di spiegare gli intenti di questa ricerca, la noia lavorativa e la supponenza di taluni addetti... In questi momenti molte delle problematiche teorico/metodologiche che mi hanno assillato nei mesi precedenti dedicati alle letture preparatorie mi sembrano distanti, come appartenenti ad un'altra dimensione. Probabilmente è per questo che sto gettando giù queste note ora, qui. Per provare a tracciare una rotta. Intanto, la mia capacità di leggere il contesto senza inondarlo di pregiudizi già mi sembra un'impresa...

Nantes, 12 Marzo 2019

Dapprincipio, l'intento della ricerca era verificare ed evidenziare eventuali cambiamenti nelle narrazioni degli intervistati a seguito dell'ascolto di brani musicali da loro scelti. Non avevo una idea precisa su cosa aspettarmi, tuttavia ritenevo che lo strumento più efficace per cogliere dei cambiamenti narrativi ed emozionali potesse essere l'intervista libera. In una prima fase della ricerca ho ritenuto che questo

dialogo teso a reperire i ricordi salienti delle vite degli intervistati sarebbe stato efficace ad evidenziare lo scarto tra la condizione di silenzio e di musica. Ben presto, però, ho dovuto ricredermi. Infatti, avevo registrato le interviste con il mio smartphone sistemato su un piccolo cavalletto e poi le avevo riversate sul computer. Nel rivederle mi era sembrato che fossero emersi dei ricordi chiave, ricchi di dettagli e sperimentai la sensazione d'aver colto certe essenzialità della persona che avevo davanti e che qualcosa nel nostro rapporto si fosse attivato producendo emozioni genuine.

Tuttavia, dopo aver trascritto i dialoghi mi resi conto che le storie raccontate avevano perso buona parte della loro efficacia. Risultavano generiche, poco dettagliate, piene di riempitivi, di elementi verbali ripetuti che producevano poco significato e soprattutto non riuscivano ad esprimere differenze fra le due condizioni sperimentali. Evidentemente il “contenuto” che mi aveva colpito vedendo i filmati era affidato quasi esclusivamente a componenti visuali e non riusciva a trasferirsi al racconto verbale.

A questo punto le strade erano due: o dovevo intraprendere il percorso della videoanalisi, (relativa soprattutto all'espressività del viso degli intervistati) o dovevo cercare un altro modo per catturare linguisticamente le problematiche da affrontare. Ma la videoanalisi mi aveva posta di fronte ad una problematica riguardante la privacy del soggetto, laddove non tutti i caregiver erano propensi a che figurasse il volto del proprio caro in una ricerca. Così, dopo un confronto con il mio tutor francese, il professor El Haj, ho scelto di costruire un'intervista strutturata, ispirata al Tempau, un test atto a rilevare ed a classificare i ricordi emersi a seguito di domande pre-stabilite.

In questo modo avrò uno schema preciso entro cui muovermi e che mi darà la possibilità di gestire i lunghi momenti di silenzio dovuti ai vuoti di memoria degli intervistati e fornire loro dei cues qualora ne avessero bisogno.

Portici, 20 Maggio 2019

Pensavo che la schematicità cui mi ero assoggettata, attraverso i suggerimenti del prof. El Haj, adottando un'intervista semi-strutturata con tempi prestabili nelle risposte oltre a semplificare la mia analisi dei dati, mi avrebbe agevolata nella relazione con i soggetti MCI in virtù di una struttura narrativa a cui riferirmi. Così ho proceduto a fissare un incontro con una paziente del centro di Portici ansiosa di mettere alla prova le nuove modalità di ricerca. Il risultato, tuttavia, si è rivelato molto deludente. Alla prima domanda riguardante una determinata fase di vita, infatti, la signora ha risposto di non ricordare nulla se non un grande dolore dovuto alla prematura scomparsa della figlia: ero del tutto impreparata ad una reazione del genere e non sapevo cosa fare. Alla fine, nonostante la grande difficoltà iniziale sono riuscita a concludere l'intervista cercando di riportare, per tutto il tempo, le risposte della signora entro uno schema preoccupata com'ero dall'idea di non rispettare le regole che mi ero prefissata. Una volta a casa non ho potuto fare a meno di ripensare a quanto accaduto, chiedendomi se avrei potuto agire diversamente, aderendo all'implicita richiesta della signora ad essere accolta nel suo dolore. Ho riflettuto sul fatto che la rigidità e la rigidità poco si addicono, o meglio, non sono sufficienti ad affrontare una relazione umana complessa che possa proporsi come supporto di un decorso patologico.

Portici, 23 Maggio 2019

C'è voluto qualche giorno per lenire la mia delusione, ma poi ho capito: ero stata così presa dal definire la forma dell'intervista che avevo perso di vista l'intento pedagogico che avrebbe dovuto guidarmi in maniera riflessiva attraverso la pratica della ricerca.

In questa prospettiva mi chiedevo se l'intervista non avesse caratteristiche tali da trasformare il mio interlocutore in un mero oggetto di indagine mentre io lo immaginavo come un soggetto capace di esprimere i suoi interrogativi e i suoi bisogni esistenziali. In questo modo le narrazioni non sarebbero state solo ricordi a cui attribuire un punteggio ma delle opportunità di auto-conoscenza che l'intervistato avrebbe potuto offrire al ricercatore trasformandolo in custode di

piccole parti della propria vita. Le parole possono cambiare gli eventi mutandone il senso, possono ricostruire il tempo, ampliare la prospettiva di vita, negoziando con gli altri i significati attribuibili all'esperienza. Attraverso la riflessione pedagogica si può scegliere il modello di conoscenza e di azione a cui aderire criticamente o ancora, di scegliere quale idea di uomo condividere.

È con tali premesse che questa tesi ha adottato la prospettiva del prendersi cura: un punto di vista che ci avvicina ad un soggetto fragile, spossato dalla fatica del vivere e che necessita di essere sostenuto, accompagnato da storie significanti nel particolare contesto che attraversa territori patologici. L'intervista con la signora Anna mi ha fatto capire che, per consentire ad ognuno di raccontarsi, avrei dovuto rispettare gli spazi e i tempi dei partecipanti, fermandomi di fronte alla loro necessità di silenzio o pianto, riascoltando delle storie già note ma che, probabilmente, sarebbero state arricchite di nuovi dettagli. Ho scelto di somministrare le due interviste a una settimana di distanza l'una dall'altra non volevo che le persone ricordassero le risposte fornite in precedenza, condizionandosi e scegliendo volontariamente di operare una cernita di ricordi. Tuttavia, il reperimento settimanale dei partecipanti è stata un'operazione complessa e non esente da giornate vuote. È capitato che dopo aver concordato un appuntamento con un dipendente del centro, pur presentandomi nel giorno e nell'orario stabiliti, non ho trovato i soggetti da intervistare oppure sono stata accolta con imbarazzo nessuno aveva reso noto il mio arrivo. Credo che questo problema poteva difficilmente essere risolto data la mancanza di comunicazione tra i dipendenti del centro, oberati come sono da molteplici impegni. Ho spesso avuto la sensazione che la mia presenza sia stata di intralcio allo svolgimento delle attività quotidiane: i tempi dei Centri di Pozzuoli e Portici sono scanditi da attività ben precise che comportano difficoltà nel reperire uno spazio sgombro dalla presenza degli operatori.

Vale la pena di dedicare una riflessione al proprio atteggiamento professionale e a come esso possa trasformare in maniera costruttiva il rapporto con il contesto. Forse avrei potuto migliorare ed intensificare la qualità delle mie relazioni con i dipendenti del centro se fossi riuscita a coinvolgere anche loro nel processo di ricerca, facendoli sentire parte

di un processo riflessivo. Tuttavia, questa decisione mi avrebbe posto di fronte ad un dilemma: avrei potuto improntare un disegno di ricerca-azione partecipata, interessandomi anche ai bisogni e alle difficoltà dei dipendenti AIMA, rendendoli così degli stakeholders e non solo referenti a cui rivolgermi per ottenere un appuntamento. Ma ho temuto che tale disegno potesse diventare davvero troppo complesso e sconfinare nella ingovernabilità metodologica e pratica.

Pozzuoli, 15 Settembre 2019

Sto trovando una “misura” nelle interviste; mi sembra di riuscire a bilanciare rigore ed apertura verso l’altro. Forse è anche una questione di pratica, di trovare i microtempi giusti per sostenere e poi liberare il discorso dell’intervistato. Una skill come imparare ad andare in bicicletta. Probabilmente anche qui c’entrano aspetti impliciti.

Per quanto riguarda lo svolgimento delle interviste, ho provato ad ottenere uno spazio silenzioso, protetto dall’intrusione esterna, in cui il soggetto si sentisse a suo agio ma, nonostante i miei sforzi, non sempre riesco a garantire queste caratteristiche del setting a causa di rumori esterni e di persone (operatori ed ospiti) che entrano nella stanza. Ne consegue che l’intervistato possa venire interrotto, perdere il filo dell’attenzione e, cosa peggiore, non ricordare più cosa stesse dicendo. Così, non potendo cambiare il contesto, ho dovuto far fronte alle difficoltà ricorrendo alla tecnica della ricapitolazione. In questo modo, l’interlocutore si sente rassicurato dal gesto contenitivo riuscendo più facilmente a proseguire il suo racconto. Se poi il filo della narrazione venisse interrotto in modo irreparabile potrei sempre aiutarmi con i cues già selezionati per l’intervista.

Ho ascoltato storie molto diverse tra loro, accomunate da grandi gioie e profondi dolori; racconti di quotidianità senza eclatanti colpi di scena, suspense o imprese eroiche che tuttavia hanno tessuto l’esistenza di una persona fino a renderla condivisibile, fino a divenire un dono per gli altri pur nel dramma di un decorso neurodegenerativo: le storie sono un elemento di resilienza e di legame significativo con la vita.

Pozzuoli, 2 Ottobre 2019

Mi viene da pensare al rapporto con i caregivers e a come si sia sviluppato in modo molto differente nei due Centri. A Pozzuoli, solitamente, i parenti vengono informati approssimativamente dai dipendenti AIMA sul lavoro che sto svolgendo; tocca a me, poi, scendere nei dettagli del come e del al fine di ottenere da loro il consenso informato. Anche in questo caso ho risentito della mancanza di spazi dedicati subendo la fretta e la precarietà dell'ambiente circostante e faticando, in alcuni casi, persino a trovare un punto di appoggio per far firmare il documento. Tra i caregivers c'erano molte persone fiduciose ed interessate al dialogo che avevano l'urgenza di condividere il proprio carico emotivo ed erano disposte ad aiutarmi. Nel reperimento dei brani musicali preferiti dal loro congiunto, ad esempio, piuttosto che nel fornirmi qualche dettaglio rivelatore della sua vita passata. Ma, naturalmente, c'erano caregivers venuti solo per firmare il consenso e pronti a correre via non appena finito. Essi avevano dell'AIMA una rappresentazione puramente assistenziale, usavano il Centro solo come un luogo in cui lasciare il proprio parente per qualche ora.

Per fortuna, gli "altri", ben più numerosi, riconoscevano al Centro una funzione riabilitativa, educativa e di socializzazione. Da quello che raccontavano, poi, sembravano riconoscere tali qualità anche alla mia ricerca.

La possibilità di socializzare riguarda i pazienti Alzheimer dal momento che la permanenza presso il Centro offre loro la possibilità di stringere legami intra ed intergenerazionali, ma coinvolgono anche parenti e caregivers che possono utilizzare i legami stretti al Centro per tessere una rete di supporto che li faccia sentire meno isolati nell'affrontare tutte le problematiche pratiche ed emotive derivanti dal manage del proprio caro. Forse proprio questa prospettiva ha fatto sì che sia i caregivers che gli stessi pazienti abbiano visto nella mia ricerca uno spiraglio, una possibilità di approfondimento e di confronto dinanzi ad una problematica drammatica e complessa; abbiano sperato di trovare nel ricercatore un piccolo punto di riferimento.

Portici, 10 ottobre 2019.

Ho notato che una favorevole condizione di socializzazione si è verificata in particolar modo presso la sede di Portici dove i parenti si trattenevano tutti assieme in attesa che finissero le attività dei loro cari. In questo contesto ho presentato il mio lavoro di ricerca durante un incontro di mutuo-aiuto a sostegno dei parenti, organizzato dalla Onlus riuscendo così a raccogliere numerosi consensi tutti in un'unica volta.

Come riportato in precedenza, non mancano le persone che si rivolgono all'AIMA principalmente per la sua funzione assistenziale, come luogo sicuro in cui far trascorre delle ore ad un anziano che sarebbe altrimenti ingestibile a casa. Tuttavia, proprio nei confronti di questo tipo di caregiver, si potrebbero sperimentare iniziative atte a favorirne l'inclusione in una comunità che condivide i suoi stessi problemi. In generale, rendere partecipi i familiari di ciò che accade quotidianamente alla onlus significherebbe aprirsi al confronto e alla possibilità di condividere e formare competenze, attivando un processo che conduce alla formazione di una comunità di pratiche.

Pozzuoli, 3 Dicembre 2019

L'esperienza di oggi è stata davvero significativa! Dopo aver svolto l'intervista programmata, una dipendente del centro è entrata in cucina (dove solitamente predispongo il setting) e mi ha riferito che la moglie di Lino (un partecipante alla ricerca) voleva di parlarmi. Sono andata verso la sala di attesa un po' timorosa e ho visto la signora che, invece, mi aspettava con un bel sorriso. Ella mi raccontava che il marito, dopo aver parlato con me durante il corso dell'intervista, si era sentito rasserenato e contento per i ricordi ri-emersi. Mi ha ringraziata ed ha voluto sapere se ci sarebbero stati ulteriori incontri.

Il racconto di Lino, in realtà, era stato caratterizzato da rabbia, delusione, impotenza e dolore ma anche da un bisogno infantile di tenerezza, basata sul dichiarato bisogno di carezze a seguito dell'ascolto di "Piazza grande" di Lucio Dalla. Non è la prima volta che ricevo dei ringraziamenti dalle persone che intervisto ma scopro solo ora quanto questo gesto sia per me denso di significato. Un ringraziamento testimonia l'esistenza di una cura reciproca e di una

relazione autentica stabilitasi nonostante l'emergere di vissuti dolorosi. Questi ultimi, probabilmente, affiorano proprio qui, ora, grazie alla al contenimento garantito da uno spazio entro il quale ci si può raccontare.

Portici, 5 Febbraio 2020

Durante la mia ricerca ho incontrato persone predisposte al dialogo ed altre più restie, ogni relazione ha presentato delle difficoltà ma con il tempo e la pratica, ho imparato a non lasciarmi prendere dall'ansia di ottenere informazioni, mettendo gli intervistati a proprio agio. Ad ogni modo, l'aspetto che ho considerato più ponderoso da gestire ha riguardato il carico emotivo derivante dalle interviste: alcune narrazioni infatti, sono state caratterizzate da forti contrasti o da un dolore dilaniante dovuto a ferite non rimarginate. Non è stato semplice lasciarsi attraversare da queste emozioni ed elaborarle alla fine dell'incontro. Ci sono aspetti che restano indigesti, duri da mandar giù e che mi hanno fatto tornare a casa con un senso di profonda tristezza ed impotenza, riaffiorate anche durante il montaggio delle interviste.

Il senso di impotenza è stato un elemento importante nei miei processi riflessivi, mi sono chiesta cosa significasse per me, quali aspettative nutrissi nei confronti dei miei interlocutori e che cosa avrei potuto fare per aiutarli.

Ci sono voluti tempo...e analisi dei dati per comprendere che il mio agire attraverso il dispositivo dell'Autobiografia Musicale costituiva già ciò che "avrei potuto fare". Le manifestazioni di dolore, rabbia, disperazione e pianto hanno la necessità, per essere elaborate, metabolizzate, di vedersi rappresentate e contenute. La mia tesi avrebbe potuto avere un finale amaro: non ho scalfito il muro di pietra dell'Alzheimer, non sono nemmeno riuscita ad alleviare i problemi degli anziani partecipanti alla ricerca che saranno costretti a piegarsi all'inesorabilità della degenerazione cognitiva. Ho capito però che utilizzare questo dispositivo li ha aiutati, almeno per un poco, a sentirsi vivi, a sperimentare emozioni sepolte. Questi sentimenti possono risultare taglienti ma sono indispensabili all'innesco di una crisi che è il momento più fecondo, il punto agogico di un cambiamento esistenziale. In fondo, prendersi cura di un soggetto MCI attraverso

l'Autobiografia musicale può significare, semplicemente, donargli un rinnovato legame alla vita così com'è.

- Addis, D.R., Tippet, L.J. (2004). Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12, 56–74.
- Adenzato, M., Pellegrino S., Ardito R. (2018). La specificità della memoria autobiografica e il fenomeno dell'ipergeneralizzazione della memoria: note cliniche e di ricerca. *Quaderni di psicoterapia cognitiva*, 43, 56-73.
- Albert, M.S., DeKosky, S.T., Dickson, D., Dubois, B., Feldman, H.H., Fox, N.C., Phelps, C.H. (2011). La diagnosi di lieve deficit cognitivo dovuto alla malattia di Alzheimer: raccomandazioni del gruppo di lavoro dell'Associazione Nazionale sull'invecchiamento-Alzheimer sulle linee guida diagnostiche per la malattia di Alzheimer. *Alzheimer e demenza: il giornale dell'Associazione Alzheimer*, 7 (3), 270–279. doi: 10.1016 / j.jalz.2011.03.008
- Adorno, T. (1954). *Minima Moralia. Meditazioni della vita offesa* [R. Solmi, Trad.]. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1951).
- Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1968). *Human memory: a proposed system and its control processes*. Stanford: Stanford University Press.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1, 65-76.
- Baudelaire, C. (1860, febbraio 17). [Lettera di Baudelaire a Wagner].
- Benenzon, R. O. (1997). *La nuova Musicoterapia*. Roma: Phoenix, Roma.
- Bianchetti, A. (2012). I nuovi criteri per la diagnosi clinica della malattia di Alzheimer e del Mild Cognitive Impairment: quale utilità sul piano clinico?. *Psicogeriatría*, 2, 19-23.
- Biondi, M. (ed.). (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.

- Blagov, P.S., Singer, J.A. (2004). Four dimensions of SDM (content, specificity, meaning, affect) and their relationship to self-restraint, distress, and defensiveness. *Journal of Personality*, 72, 481–511.
- Bloch, E. (1994). *Il principio speranza* (Vol.1) [R. Bodei, Trad.]. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1954/9).
- Boffo, V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Milano: Clueb.
- Bonalume, L. (2010). *La narrazione autobiografica e il funzionamento del sé: l'analisi dei ricordi autobiografici nel processo diagnostico* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca]. <https://boa.unimib.it/handle/10281/8358>
- Bruner, J.S. (1991). La costruzione narrativa della realtà, in (eds.) M. Ammaniti, D.N Stern (1997). *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1997). *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale* [S. Chiari, Trad.]. Roma: Armando. (Originariamente pubblicato nel 1983).
- Buchanan, T.W. (2007). Retrieval of emotional memories. *Psychological Bulletin*, 133 (5), 761-779. doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.761
- Burt, C. D. B., Watt, S. C., Mitchell, D., Conway, M. A. (1998). Retrieving the sequence of autobiographical event components. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 321-338.
- Burt, C., Kemp, S., Grady, J.M. & Conway, M. (2000). Ordering autobiographical experiences. *Memory*, 8,5, 323-332. DOI: 10.1080/09658210050117744
- Cambi, F. (2008). *La cura in pedagogia: note critiche*. Università di Firenze, Facoltà di scienze della formazione.
- Cambi, F. (2009). La «questione del soggetto» come problema pedagogico. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1(2), 99-107. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3131
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*. Roma: Laterza.
- Cambi, F. (2017). Del dono...in educazione. *Studi sulla formazione*, 20, 9-13. doi: 10.13128/Studi_Formaz-20935

- Castiglioni, M. (2016a). Pedagogia e Medicina a confronto. Per un progetto formativo e di cura narrativo-autobiografico nei con-testi medico-sanitari. *Metis*, 6, 1. doi: 10.12897/01.00137
- Castiglioni, M. (2016b). Una questione di formazione. In M. Castiglioni (ed.), *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare* (pp. 134-1138). Milano: Guerini scientifica.
- Chalmers, D. J. (1995). Facing up to the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies* 2, 200-219.
- Charon, R. (2001). Narrative Medicine. A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *Jama*, 286(15), 1897-1902. doi:10.1001/jama.286.15.1897
- Charon, R. (2010). Medicina narrativa, la radura. *Salute e società*, 2, 201-208. doi:10.3280/SES2010-002013
- Charon, R. (2015). Sondando il corpo che si racconta. In M. Castiglioni (ed.), *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare* (pp. 19-25). Milano: Guerini scientifica.
- Charon, R. (2019). *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R., & Schooler, J. W. (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(21), 8719–8724. <https://doi.org/10.1073/pnas.0900234106>
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.), Hillsdale: Erlbaum.
- Colombetti, G. & Thompson, E. (2008). Il corpo e il vissuto affettivo: verso un approccio enattivo allo studio delle emozioni. *Rivista di estetica*, 37, 77-96.

- Conway, M., Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The Construction of Autobiographical Memories in the Self-Memory System. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Conway, M., Meares, K., Standart, S. (2004). Images and goals. *Memory*, 12(4), 525-31. doi: 10.1080/09658210444000151
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of memory and language*, 53(4), 594-628. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.08.005>
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio* [F. Macaluso, Trad.]. Milano: Adelphi.
- Davey, C. G., Harrison, B. J. (2018). The brain's center of gravity: how the default mode network helps us to understand the self. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association*, 17(3), 278–279. <https://doi.org/10.1002/wps.20553>
- Demetrio, D. (1996). Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2010). Scrivere per ricreare la propria immagine. Riflessioni sull'autobiografia come magnifica finzione, in E. Biffi (ed.), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa* (29-50). Milano: Stripes.
- Demetrio, D. (2017). *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*. Milano: Mimesis.
- Dennett, D. C. (1992). The Self as a Center of Narrative Gravity, in (eds.) F. Kessel, P. Cole, D. Johnson (eds), *Self and Consciousness. Multiple Perspectives* (pp. 103-115). Hillsdale: LEA
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks (California): Sage.
- De Simone, M., Scassillo, S., & Strollo, M. R. (2015). Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(2), 1-38. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5354>

- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* [A. Cosentino, Trad.]. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1929).
- Dewey, J., Bentley, A. F., (1999). *Conoscenza e transazione* [N. Dazzi, Trad.] Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1949).
- Dilthey, W. (2013). *La nascita dell'ermeneutica* [F. Camera, Trad.]. Genova: il Melangolo. (Originariamente pubblicato nel 1900).
- Disoteo, M. (1999). Autobiografie musicali: esperienze di laboratorio. *Adulità*, 10, 111-119.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition. Emotion*, 6, 169–200. doi: 10.1080/02699939208411068
- El Haj, M., Postal, V., Le Gall, D., & Allain, P. (2011). Directed forgetting of autobiographical memory in mild Alzheimer's disease. *Memory*, 19(8), 993–1003. <https://doi.org/10.1080/09658211.2011.626428>
- El Haj, M., Postal, V., Allain, P. (2012). Music enhances autobiographical memory in mild Alzheimer's disease. *Educational Gerontology*, 38, 30–41.
- El Haj, M., Clément, S., Fasotti, L., Allain, P. (2013). Effects of music on autobiographical verbal narration in Alzheimer's disease. *Journal of Neurolinguistics*, 26 (6), 691–700.
- El Haj, M., Antoine, P., Nandrino, J., Gély-Nargeot, M. (2015a). Self-defining memories during exposure to music in Alzheimer's Disease. *International Psychogeriatrics*, 27(10), 1-11. DOI: 10.1017/S1041610215000812
- El Haj, M., Antoine, P. & Kapogiannis, D. (2015b). Similarity between remembering the past and imagining the future in Alzheimer's disease: Implication of episodic memory. *Neuropsychologia*, 66, 119-125.
- El Haj, M., Antoine, P., Nandrino, J. L., & Kapogiannis, D. (2015c). Autobiographical memory decline in Alzheimer's disease, a theoretical and clinical overview. *Ageing research reviews*, 23(Pt B), 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2015.07.001>

- El Haj, M., & Gallouj, K. (2019a). Self-defining Memories in Normal Aging. *Current aging science*, 12(1), 43–48.
<https://doi.org/10.2174/1874609812666190429130052>
- El Haj, M., Gallouj, K., Antoine, P. (2019b). Autobiographical recall as a tool to enhance the sense of self in Alzheimer's disease. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 82, 28-34.
- Elster, J. (1999). *Alchemies of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbrichesi, R. (2012). *In comune. Dal corpo proprio al corpo comunitario*. Milano: Mimesis.
- Ferraris, M. (1988). *Storia dell'ermeneutica*. Milano: Bompiani.
- Foucault, M. (1966). *Il Corpo. Luogo di utopia*. Parigi
- Foucault, M. (1985). *La cura di sé. Storia della sessualità* (Vol. 3). Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. (2001). Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto – Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S. (1971). Il disagio della civiltà [C. Musatti, Trad.], in S. Freud (ed.), *Opere* (vol. 10). Torino: Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1929).
- Fromholt, P., & Larsen, S. F. (1991). Autobiographical memory in normal aging and primary degenerative dementia (dementia of Alzheimer type). *Journal of gerontology*, 46(3), P85–P91.
<https://doi.org/10.1093/geronj/46.3.p85>
- Gadamer, H.G. (2000a). *Verità e metodo* [G. Vattimo, Trad.]. Milano: Bompiani. (Originariamente pubblicato nel 1960).
- Gadamer, H.G. (2000b). *Ermeneutica. Uno sguardo retrospettivo* [G. Demarta, Trad.]. Milano: Bompiani. (Originariamente pubblicato nel 1986).
- Gadamer, H.G. (2004). *Il dolore. Valutazioni da un punto di vista medico, filosofico e terapeutico*. Roma: Apeiron.

- Gadamer, H.G. (2006) *Ermeneutica. Uno sguardo retrospettivo* [G. Demarta, Trad.]. Milano: Bompiani. (Originariamente pubblicato nel 1995).
- Gadamer, H.G. (2012). *Che cos'è la verità. I compiti di un'ermeneutica filosofica* [S. Marino, Trad.]. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Gasperi, E., Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium educationis*, 2, 63-70.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gilboa, A. (2004). Autobiographical and episodic memory. One and the same?. *Neuropsychologia*, 42 (10), 1336-1349.
- Glachet, O., Gandolphe, M.-C., Gallouj, K., Antoine, P., & El Haj, M. (2018). Effects of olfactory stimulation on autobiographical memory in Alzheimer's disease. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillissement*, 16(3), 311–320.
- Glachet, O., Moustafa, A. A., Gallouj, K., & El Haj, M. (2019). Smell your memories: Positive effect of odor exposure on recent and remote autobiographical memories in Alzheimer's disease. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 41(6), 555–564. <https://doi.org/10.1080/13803395.2019.1586840>
- Goleman, D. (2006). *L'intelligenza sociale*. Milano: Rizzoli.
- Gottman, J.M., Katz, L. F., Hooven, C. (1997). *Meta-emotion*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Greene, J. D., Hodges, J. R., & Baddeley, A. D. (1995). Autobiographical memory and executive function in early dementia of Alzheimer type. *Neuropsychologia*, 33(12), 1647–1670. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(95\)00046-1](https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00046-1)
- Grondin, J. (2010). Nihilistic or Metaphysical Consequences of Hermeneutics?, in J. Malpas, S. Zabala (eds.), *Consequences of Hermeneutics: Fifty Years After Gadamer's "Truth and Method"* (pp. 190-201). Evanston: Northwestern University Press.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior; a neuropsychological theory*. New York: Wiley.

- Heidegger, M. (1996). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trad.). Milano: Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1927).
- Heidegger, M. (1995). *Lettera sull'umanismo* (F. Volpi, Trad.). Milano: Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1947).
- Heidegger, M. (1968). *Introduzione alla metafisica* (G. Masi, Trad.). Milano: Mursia. (Originariamente pubblicato nel 1935).
- Heidegger, M. (1973). *In cammino verso il linguaggio* (A. Caracciolo, Trad.). Milano: Mursia. (Originariamente pubblicato nel 1959).
- Heidegger, M. (2000). *Seminari di Zollikon* (A. Giugliano, Trad.). Napoli: Guida. (Originariamente pubblicato nel 1987).
- Hermans, H. J. M., Kempen, H., Van Loon, R. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Howard, S. A. (2015). Metaemotional Intentionality. *Pacific Philosophical Quarterly*, 97 (2), 1-23.
- Husserl, E. (1960). *Meditazioni cartesiane e i discorsi parigini* [F. Costa, Trad.]. Milano: Bompiani. (Originariamente pubblicato nel 1931).
- Husserl, E. (1983). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* [E. Filippini, Trad.]. Milano: il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1936).
- Husserl, E. (1976). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (Vol. 2): *Ricerche fenomenologiche sopra la costituzione* [E. Filippini, Trad.]. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1929).
- Iaquinta, T. (2019). Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 355-368.
- Iani, F. (2019). Embodied memories: Reviewing the role of the body in memory processes. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26, 1747–1766.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2, 3, 260-280.
- Kay, B.P., Meng, X., Difrancesco, M.W., Holland, S.K., Szaflarski, J.P. (2012). Moderating effects of music on resting state networks. *Brain Research*, 1447, 53-64.

- Jäger, C., & Bartsch, A. (2006). Meta-emotions. *Grazer Philosophische Studien*, 73 (1), 179–204.
- James, W. (2004). *Principi di psicologia* [G. Preti, Trad.]. Milano: Principato Editore. (Originariamente pubblicato nel 1890).
- Jann, K., Kottlow, M., Dierks, T., Boesch, C., Koenig, T. (2010). Topographic Electrophysiological Signatures of fMRI Resting State Networks. *Plos one*, 5(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0012945>
- Jaspers, K. (1978). *Filosofia* (Vol. 2): *Chiarificazione dell'esistenza*. Milano: Mursia.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kim, H. (2010). Dissociating the roles of the default-mode, dorsal, and ventral networks in episodic memory retrieval. *NeuroImage*, 50(4), 1648-1657.
- Lacan, J. (1996). Lituraterra. *La Psicoanalisi*, 20, pp. 130-157.
- Lacan, J. (2004). Le formazioni dell'inconscio, in J. Lacan (ed.), *Il Seminario* (Libro V). Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1958).
- Lacan, J. (2006). *Il seminario. Libro XXIII. Il sinthomo* [A. Di Ciaccia, Trad.]. Roma: Astrolabio. (Originariamente pubblicato nel 1976).
- La Corte, V., & Piolino, P. (2016). On the Role of Personal Semantic Memory and Temporal Distance in Episodic Future Thinking: The TEDIFT Model. *Frontiers in human neuroscience*, 10, 385. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00385>
- LeDoux, J.E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-84. doi: 10.1146/annurev.neuro.23.1.155.
- LeDoux, J.E. (2007). Memoria emotiva. *Scholarpedia*, 2 (7), 1806.
- Lin X., Schwartz D.L., & Hatano G. (2005). Toward Teachers' Adaptive Metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255
- Liu, B. (2012). Sentiment analysis and opinion mining. *Synthesis Lectures on Human Language Technologies*, 5(1), 1–167.

- Lomax, A. (Ed.). (1968). *Folk song style and culture*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- MacLean, P.D. (1984). *Evoluzione del cervello e comportamento umano* [F. Bianchi Bandinelli, Trad.]. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1973).
- Mar, R.A., Mason, M.F., Litvack, A. (2012). How daydreaming relates to life satisfaction, loneliness, and social support: the importance of gender and daydream content. *Consciousness and Cognition*, 21(1), 401-7. doi: 10.1016/j.concog.2011.08.001.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in Pedagogia*. Roma: Armando.
- Marino, S. (2013). L'ermeneutica di Gadamer: idealismo linguistico o realismo?. *E/C Rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici*, 17, 112 – 117.
- Martinelli, P., Anssens, A., Sperduti, M., Piolino, P. (2013). The influence of normal aging and Alzheimer's disease in autobiographical memory highly related to the self. *Neuropsychology*, 27(1), 69–78.
- Marone, F. (2016). Introduzione. In F. Marone (ed.), *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti della cura* (pp. 13-20). Lecce: Pensa Multimedia.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McKhann, G.M., Knopman, D.S., Chertkow, H., Phelps, C.H. (2011). La diagnosi di demenza dovuta alla malattia di Alzheimer: raccomandazioni del gruppo di lavoro dell'Associazione Nazionale sull'invecchiamento-Alzheimer sulle linee guida diagnostiche per la malattia di Alzheimer. *Alzheimer e demenza: il giornale dell'Associazione Alzheimer*, 7(3), 2623-2626. doi: 10.1016/j.jalz.2011.03.005.
- Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions. *Emotion Review*, 5(4), 390–396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>

- Mezirow, J. (2004). Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto. In G. P. Quaglini (ed.), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta* (pp. 7-23). Milano: Cortina.
- Michaelian, K. (2018). Autonoesis and reconstruction in episodic memory: Is remembering systematically misleading? *Behavioral and Brain Sciences*, 41, E22. doi:10.1017/S0140525X17001431
- Milani, L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *Metis*, 9(1), 1-16.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. [M. Corbani, Trad.]. Milano: Sperling&Kupfer. (Originariamente pubblicato nel 1990).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006a). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico, in V. Boffo (ed.). *La cura in pedagogia: linee di lettura* (pp. 59-83). Bologna: Clueb.
- Mortari, L. (2006b). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- Pacifico, M. & Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: Franco Angeli.
- Pagano, R. (2009). La scientificità della pedagogia ermeneutica. *Studi sulla formazione*, 1-2, 79-88. doi: 10.1400/185381
- Pallascio, R., Benny, M., & Patry, J. (2003). Il pensiero critico e il pensiero metacognitivo. In O. Albanese, P. A. Doudin & D. Martin (eds), *Metacognizione e educazione* (pp.46-57). Milano: Franco Angeli
- Pastore, S. (2008). Riflessività, apprendimento e valutazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, Issue 41, p. 57-68.

- Peirce, C.S. (1980). Alcune conseguenze di quattro incapacità, in M. Bonfantini (ed.), *Semiotica*, Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1868).
- Petersen, R. C., Smith, G. E., Waring, S. C., Ivnik, R. J., Tangalos, E. G., & Kokmen, E. (1999). Mild cognitive impairment: clinical characterization and outcome. *Archives of neurology*, 56(3), 303–308. <https://doi.org/10.1001/archneur.56.3.303>
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla formazione*, 1, pp. 195-196.
- Piolino, P., Desgranges, B., & Eustache, F. (2003). *La mémoire autobiographique: théorie et pratique*. Marseille: Solal.
- Piolino, P. (2006). Autobiographical memory, autonoetic consciousness, and self-perspective in aging. *Psychology and Aging*, 21, 510–525.
- Piolino, P. (2007). In search of autobiographical memories: a PET study in the frontal variant of frontotemporal dementia. *Neuropsychologia*, 45, 2730– 2743.
- Plutchik, R. (1988). The Nature of Emotions: Clinical Implications. In: M. Clynes, J. Panksepp (eds.), *Emotions and Psychopathology*. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-1987-1_1
- Pons, F., Harris, P. (2000). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. Trezzano: Unicopli.
- Raichle, M.E. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(2), 676-682. doi: 10.1073/pnas.98.2.676
- Rapaport, D. (2001). *Emotions and Memory*. Charleston: Nabu Press. (Originariamente pubblicato nel 1942).
- Reber, P.J. (2013). The neural basis of implicit learning and memory: a review of neuropsychological and neuroimaging research. *Neuropsychologia*, 51(10):2026-42. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2013.06.019
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2013). Soggettivazione e separazione. Il soggetto come resto-eccedente. <http://www.psychiatryonline.it/lezioni-su-lacan>

- Rella, F. (2000). *Ai confini del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Ria, D. (2014). *L'esperienza educativa come problema epistemologico. Per una rilettura del pensiero di J. Dewey*. Roma: Editoriale Anicia.
- Ricoeur, P. (2002). *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Milano: il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1965).
- Rorty, R. (1986) *La filosofia e lo specchio della natura* [G. Millone, R. Salizzoni, Trad.]. Milano: Bompiani. (Originariamente pubblicato nel 1979).
- Rosenberg, M. (1990). Reflexivity and Emotions. *Social Psychology Quarterly*, 53, 1, 3-12.
- Savage, P., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. (2020). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 1-36. doi:10.1017/S0140525X20000333
- Schacter, D. L., & Graf, P. (1986). Effects of elaborative processing on implicit and explicit memory for new associations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12(3), 432–444. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.12.3.432>
- Schacter, D.L., Addis, D.R. (2007). The cognitive neuroscience of constructive memory: remembering the past and imagining the future. *Philosophical transactions B*, 362 (1481), 773–786. doi.org/10.1098/rstb.2007.2087
- Schaefer, H. E. (2017). Music-Evoked Emotions-Current Studies. *Frontiers in neuroscience*, 11, 600. <https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00600>
- Schon D.A., (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Schooler, J.W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T.C., Reichle, E.D., Sayette, M.A. (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(7), 319-326. Doi:10.1016/j.tics.2011.05.006

- Seli, P., Kane, M. J., Smallwood, J., Schacter, D. L., Maillet, D., Schooler, J. W., & Smilek, D. (2018). Mind-Wandering as a Natural Kind: A Family-Resemblances View. *Trends in cognitive sciences*, 22(6), 479–490. doi.org/10.1016/j.tics.2018.03.010
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian journal of educational research*, (7), 97–106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Singer, J.A., & Salovey, P. (1993). *The remembered self: emotions and memory in personality*, New York: Free Press.
- Singer, J.A. (2005). *Memories that Matter: How to Use Self-defining Memories to Understand & Change Your Life*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Sini, C. (2013, 30 agosto). Carlo Sini “Tra Husserl e Heidegger frattura che ha inciso sul Novecento” [Intervista di L. Bentivoglio]. la Repubblica. https://www.repubblica.it/la-repubblica-delle-idee/2013/08/30/news/carlo_sini_tra_hussler_e_heidegger_una_frattura_che_ha_inciso_sul_pensiero_nel_novecento-65578489/
- Stravinskij, I. F. (1947). *Cronache della mia vita* [A. Mantelli, Trad.]. Foggia: Minuziano. (Originariamente pubblicato nel 1935).
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *M@GM@*, 3(3), 1-4.
- Striano, M. (2010). Scrivere per riflettere. In E. Biffi (ed.), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes.
- Striano, M. (2016). Presentazione. In F. Marone (ed.), *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti della cura* (pp. 9-12). Lecce: Pensa Multimedia.
- Strollo, M.R., Capobianco, R. (eds.). (2009). *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Strollo, M.R. (2011). Musica e parole. un progetto pilota. *QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura*, 15/16, 99-114.
- Strollo, M.R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli.

- Strollo, M.R., Romano A. (eds.) (2015). *Music, Emotions, Autobiographical memory: an interdisciplinary approach*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M.R. (2016). Music and autobiographical writing: individual storytelling with the methodology of musical autobiography. *Metis*, 1(1).
- Strollo, M.R., Romano A. (2016). Autobiografia musicale come dispositivo narrativo con i pazienti affetti da Alzheimer: una ricerca empirica. In F. Marone (ed.), *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti di cura* (pp. 167-191). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Strollo, M.R. (2018). Formazione pedagogica alla "rovescia": dalla pratica alla formalizzazione del sapere. *Metis*, 8, 2, 99-122.
- Strollo, M.R. (2019). Lo spazio sonoro come luogo di recupero della memoria nella terza età. *Pedagogia Oggi*, 17, 1, 415-430.
- Suddendorf, T. & Corballis, M. (1997). Mental Time Travel and the Evolution of the Human Mind. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 123, 133-167.
- Taruffi, L., Pehrs, C., Skouras, S. (2017). Effects of Sad and Happy Music on Mind-Wandering and the Default Mode Network. *Scientific Reports*, 7, 14396. doi.org/10.1038/s41598-017-14849-0
- Tomkins, S.S. (1979). Script theory: Differential magnification of affects. In H.E. Howe & R.A. Dienstbier (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1978 (Vol.26)* (pp.201-236). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory* (pp. 381-403). Academic Press.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 26(1), 1-12. doi.org/10.1037/h0080017

- Tulving, E. (2001). Origin of autonoesis in episodic memory. In H. L. Roediger III, J. S. Nairne, I. Neath, & A. M. Surprenant (Eds.), *Science conference series. The nature of remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder* (p. 17–34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10394-002>
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Varela, F.J. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT press.
- Varela, F.J. (1996). Neurophenomenology: a methodological remedy for the hard problem. *J. Conscious. Stud.* 3, 330–349.
- Varela, F.J. (2001, 29 gennaio) Parigi, Laboratorio LENA all'Ospedale della Pitié-Salpêtrière. La coscienza nelle neuroscienze [intervista di S. Benvenuto]. RAI (programma Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche).
- Vattimo, G. (1994). *Oltre l'interpretazione. Il significato dell'ermeneutica per la filosofia*. Roma: Laterza.
- Vattimo, G. (2001). Interpretare il mondo è cambiare il mondo, in D. Di Cesare (ed.), *L'essere, che può essere compreso, è linguaggio. Omaggio a Hans-Georg Gadamer* (pp. 60-67). Genova: il Melangolo.
- Wheeler, M.A., Stuss, D.T., Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121(3), 331-54. doi: 10.1037/0033-2909.121.3.331.
- Wilkins, R.W., Hodges, D.A., Laurienti, P.J., Steen, M., Burdette, J.H. (2014). Network science and the effects of music preference on functional brain connectivity: From Beethoven to Eminem. *Scientific Reports*, 4, 6130.
- Williams, J. M. G. (1996). Depression and the specificity of autobiographical memory. In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 244–267). New York: Cambridge University Press

- Williams, J.M.G., Healy, H., Ellis, N. (1999). The Effect of Imageability and Predicability of Cues in Autobiographical Memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52(3), 555-579. doi:10.1080/713755828
- Wilcoxon, F. (Dec 1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*. 1 (6): 80–83. doi:10.2307/3001968.
- Wise, R., Braga, R. (2014). Default mode network: the seat of literary creativity?. *Trends in Cognitive Sciences*, 18 (3), 116-117.
- Yang, J., Weng, X., Zang, Y., Xu, M., Xu, X. (2010). Sustained activity within the default mode network during an implicit memory task. *Cortex*, 46, 3, 354-366. doi.org/10.1016/j.cortex.2009.05.002.