

MARIA ROSARIA STROLLO, *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo.* Edizioni Franco Angeli, Milano, 2014, pagine 180, € 22,00.

Recensione di
Mariarosaria De Simone

Maria Rosario Strollo, professore straordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, ci propone, nel volume oggetto della presente recensione, lo strumento dell'autobiografia musicale all'interno dei contesti di apprendimento formale, nello specifico quello universitario.

L'intento dell'autrice è di studiare gli effetti dell'autobiografia musicale, attraverso l'analisi delle esperienze di utilizzo di tale strumento sia per la formazione dei formatori, nello specifico i partecipanti del Tirocinio Formativo Attivo, sia per quella degli studenti universitari, nonché verificarne l'efficacia nel favorire la capacità di riflessione critica sui saperi personali e disposizionali, sui valori e i significati di cui ciascuno è portatore.

L'autrice parte da un excursus storico nel panorama pedagogico, collocando l'introduzione della pratica dell'autobiografia musicale nel 1994, ad opera di Duccio Demetrio che, considerando come la maggior parte delle esperienze vissute dal soggetto è accompagnata dall'ascolto di musica, si propose l'introduzione di uno «*spicchio musicale*» nei tradizionali percorsi autobiografici ormai ampiamente diffusi in ambito della formazione, in particolare degli adulti (Demetrio, Disoteco, 1995).

Per poi specificare che l'esperienza cui si fa riferimento nel volume cerca di studiare lo stretto nesso tra musica e pensiero interiore, che non è finalizzata alla stesura di autobiografie in cui si associa una musica ad un evento, ma alla scrittura di un'autobiografia elaborata ascoltando nel corso della scrittura brani in precedenza selezionati.

Vi è dunque una peculiare differenza tra autobiografia musicale tradizionale e l'autobiografia musicale proposta, che consiste nel fatto che i partecipanti scelgono dei brani da ascoltare nel corso di un percorso di scrittura.

Nella formazione dei formatori è consueto costruire percorsi che rendano consapevoli i futuri educatori delle potenzialità dei dispositivi autobiografici e, nel ritenere che tale consapevolezza non possa non passare anche attraverso l'esperienza in prima persona delle potenzialità delle tecniche narrative, l'autrice ha ritenuto di utilizzare l'autobiografia musicale in tale ambito in quanto strumento privilegiato per: «sperimentare l'esperienza della scrittura autobiografica in quanto dispositivo di retrospettiva, autoriflessione ed autoformazione; comprendere la differenza tra scrittura volontaria e scrittura spontanea; coglierne attraverso l'esperienza gli elementi di autocensura e autocontrollo; sperimentare il ruolo della musica sui processi cognitivi ed in particolare l'associazione musica/emozioni/esperienze (Strollo, 2014, pag. 8)

Quanto agli elementi di autocensura ed autocontrollo, essi non sempre sono l'esito di processi consapevoli. Partendo dal presupposto che l'autobiografia tradizionale presenta una significativa componente selettiva «poiché il suo compito ancestrale è sottoporci alla prova (iniziatica, per molti) della 'manipolazione ingannevole' e inevitabile di quel che pensiamo di essere» (Demetrio, 2010, p. 47), l'autrice ipotizza che l'ascolto della musica possa costituire un input per l'emergere del ricordo involontario, spontaneo, implicito e svincolato dalla selezione razionale operata dal soggetto, così come accade nell'autobiografia tradizionale.

Lo scopo del lavoro della professoressa Strollo è quindi orientato a riflettere sui due aspetti peculiari dell'intervento proposto: il ruolo della memoria nella ricostruzione autobiografica e le differenze tra memoria esplicita e memoria implicita, da un lato, ed il ruolo della musica sui processi cognitivi, dall'altro, per coglierne gli intrecci e le reciproche connessioni.

Nel primo capitolo del volume innanzitutto viene analizzato il ruolo della musica e dell'autobiografia nella formazione degli insegnanti e degli psicologi in formazione, essendo stata, per quanto riguarda questi ultimi, proposta l'esperienza in un corso di laurea, appunto, in psicologia.

Dall'analisi dell'autrice appare subito evidente l'inscindibilità del nesso formazione/narrazione, ed il rapporto di quest'ultimo con la costruzione dell'identità, oggetto oggi di riflessione da parte di molteplici discipline, dalla psicologia alla sociologia, dall'antropologia alla storia e, naturalmente, dalla pedagogia: si pensi, ad esempio alla clinica della formazione di Riccardo Massa che individua nel “racconto del proprio romanzo di formazione o di determinati episodi relativi alla propria attività professionale di formatore, come pure alla propria esperienza di soggetto in formazione”, lo strumento attraverso il quale “evidenziare la fenomenologia esistenziale della formazione stessa (Massa, 1993).

Il dispositivo narrativo consente, dunque, nella formazione iniziale, di coniugare l'esigenza di una formazione tecnica dei formatori, con quella di una formazione auto-riflessiva ed emancipativa sui significati e gli impliciti delle personali esperienze che incideranno sulle future pratiche professionali.

E ciò partendo dal presupposto che la specificità dell'azione educativa sussiste necessariamente nell'intenzione che la muove e che l'intenzionalità sottesa ad ogni azione educativa spontanea è *implicita* ed intersoggettiva: un siffatto tipo di lettura dell'intenzionalità costituisce il terreno sul quale si inserisce la narrazione e la riflessione su quanto narrato come strumento di interpretazione critica dei modelli latenti di lettura del processo educativo, ed è sostenuta anche dall'approccio neuroscientifico.

Per quanto riguarda il ruolo della musica nella formazione dell'identità, presente in verità già nella *Repubblica* di Platone, viene sottolineata l'importanza di affrontare didatticamente il ruolo della musica nella costruzione dell'*identità personale*, la quale trova, soprattutto nei momenti di transizione, uno strumento di auto-espressione importante nella fruizione della musica.

Infatti, nel corso degli ultimi anni si è assistito ad un ampio dibattito interdisciplinare sul ruolo della musica nella costruzione dell'identità che ha portato alla individuazione e definizione di una sfera dell'identità personale definita come *identità musicale*. D'altro canto la musica è lo specchio della cultura umana che l'ha prodotta e dipende dall'ambiente socioculturale in cui nasce, per cui bisogna considerare che l'evoluzione della musica non è disgiunta dall'evoluzione dell'umanità, delle grandi scoperte e delle grandi conquiste.

In virtù della poliedricità formativa della musica, andrebbe pedagogicamente affrontato il fatto che «lo sviluppo di una competenza musicale richiede sia un “sapere”, inteso come conoscenza e studio della cultura musicale, sia un “saper fare”, una conoscenza procedurale, che permetta di impiegare le conoscenze approfondite come strumenti di azione» (Strollo, 2014, pag. 20).

Inoltre, a partire dalle riflessioni maturate attorno alla definizione dell'identità musicale è, dunque, possibile individuare una pluralità di percorsi educativi i quali, in maniera complementare e non contrapposta all'educazione musicale tradizionale utilizzino la musica nella didattica delle discipline in relazione ad obiettivi *cognitivi*, sia disciplinari che trasversali, e *affettivo-relazionali* (Bertirotti, Strollo, 2007).

A tutti questi temi, sostiene l'autrice, la *pedagogia generale* non può non mostrarsi interessata, proprio perché «dalla soluzione di tutti i problemi educativi legati allo sviluppo dell'emozionalità e della diversità degli stili di apprendimento rispetto a quelli cognitivo-verbali, dipende la possibilità di fornire, oggi, nella società complessa, una equilibrata e saggia risposta alla formazione del soggetto» (Strollo, 2014, pag. 29).

La musica risulta essere senza dubbio uno strumento su cui occorre continuare a riflettere in quanto in grado di costruire un solido ponte tra linguaggi giovanili e linguaggi educativi e didattici, consentendo un recupero delle dimensioni non formali ed informali all'interno dei percorsi formativi formali.

In questo contesto autobiografia e musica, connesse entrambe alla sfera emozionale, possono costituire insieme un valido strumento per la didattica finalizzata all'affinamento delle abilità metacognitive e metaemozionali.

E questo a partire dal riconoscimento dello stretto legame tra sonorità, emozioni e corpo, per cui la musica ha costantemente rivestito un ruolo educativo nella storia delle società e delle civiltà, sia in quanto modalità di espressione collettiva e veicolo di trasmissione della tradizione culturale, sia in quanto momento di formazione personale, nonostante siamo abituati a pensare alla musica prevalentemente come caratteristica del "culturale" piuttosto che connaturato, innanzitutto, al nostro essere biologico.

Nell'intervento didattico presentato, la musica è intesa ad ogni modo come «campo aperto di stimoli in risposta ai quali prendono forma emozioni, esperienze personali, scene e fantasie» (Della Casa, 1985, p. 45) con molteplici livelli: *cognitivo-culturale*, dal momento che la musica favorisce lo sviluppo della capacità di pensiero simbolico e promuove la partecipazione al patrimonio culturale del contesto di appartenenza; il *livello critico-estetico*, perché la sua fruizione critica e consapevole stimola al recupero della dimensione sonora; il *livello sentimentale-affettivo*, perché il soggetto, “nel rapporto con l'opera d'arte musicale, si confronta con la formalizzazione simbolica delle emozioni e si decentra rispetto a esse” (la Face Bianconi, 2007).

A questi tre fondamentali livelli, se ne aggiungono altri due, quello *linguistico-comunicativo*, perché il soggetto impara a comunicare e a esprimersi con il linguaggio musicale, sia nella ricezione che nella produzione, e quello *identitario*, perché il soggetto prende coscienza della propria tradizione culturale ma nel contempo, grazie agli apporti dell'etnomusicologia, si apre alla conoscenza e al rispetto delle altre tradizioni e culture.

Il livello *sentimentale-affettivo* è quello che maggiormente interessa la ricerca presentata dall'autrice, in cui alla musica si affianca il linguaggio, ovvero l'espressione attraverso la scrittura dell'universo di ricordi evocati dall'ascolto musicale.

Prima della descrizione degli interventi effettuati l'autrice ci fornisce una più che esauriente rassegna bibliografica delle ricerche, principalmente in ambito neurofenomenologico, che si sono occupate del nesso tra memoria autobiografica, ascolto della musica e biologia, dalle quali è possibile affermare che «attraverso l'autobiografia musicale si instaura un dialogo con se stessi, attraverso il racconto dei propri ricordi che costituiscono un sapere incarnato in stretta connessione con la propria identità sonora e la propria storia di ascolto» (Strollo, 2014, pag. 42).

Per poi passare alle ricerche che si sono occupate della differenza tra ricordo volontario e memoria involontaria, ricerche che sottolineano come i ricordi evocati ascoltando musica risultano essere più precisi, accompagnati da un maggior contenuto emozionale e una maggiore rapidità di recupero, e specificità e implicanti un minor numero di processi esecutivi rispetto alle memorie evocate in silenzio (El Haj *et al.*, 2012 a; 2012 b).

Nel terzo capitolo si passa alla descrizione dettagliata della ricerca.

Partendo dall'intervento pilota a 25 studenti di psicologia a cui è stato chiesto di inserire in un i-pod circa 100 brani ascoltati nel corso della vita e di riascoltarli in aula scrivendo i ricordi di volta in volta emergenti nel corso dell'ascolto.

Le riflessioni che hanno seguito questo intervento sono scaturite dallo studio dei diari di bordo, delle relazioni finali degli studenti e di un questionario semi-strutturato somministrato a conclusione del laboratorio e della valutazione ad esso associata, per vagliare alcune costanti emerse nell'analisi dei resoconti.

Innanzitutto il ricordo: una delle peculiarità dell'autobiografia scritta ascoltando musica, a conferma

dell'analisi della letteratura esaminata nel secondo capitolo, è il consentire che i ricordi *emergano* senza essere ricercati intenzionalmente, inoltre i brani scelti, ricordando degli eventi, hanno per lo più generato ricordi non associabili all'evento individuato nel corso della selezione.

L'ascolto della musica ha facilitato non solo l'emergere di ricordi lontani ma anche la loro stesura in forma scritta. La differenza sostanziale tra un'autobiografia classica ed una autobiografia musicale è che l'ascolto della musica favorisce una spontaneità che suscita emozione a tal punto che il livello di autocensura della scrittura autobiografica tende ad abbassarsi. Infine il valore del gruppo nell'esperienza è stato confermato dalla seconda fase del lavoro che ha visto gli studenti lavorare su Facebook, in quanto luogo di interazione “spontanea” in cui possono convergere ambiti formali e informali dell'apprendimento.

L'analisi dei risultati del primo studio ha poi consentito di far emergere alcune costanti che sono state oggetto di studio ai fini della costruzione di strumenti

metacognitivi che consentissero agli studenti di acquisire consapevolezza circa le variabili che sono intervenute nel corso dell'esperienza.

Prima di descrivere tali strumenti l'autrice definisce innanzitutto « la didattica metacognitiva come un 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». (Strollo, 2014, pag. 69)

La scrittura, alimentando *forme di consapevolezza e di riflessività* all'interno dei contesti sociali ed educativi, è considerata un dispositivo fondamentale per favorire un apprendimento metacognitivo.

Tale tipo di apprendimento però prevede che, nei processi coinvolti nell'autoregolazione, la percezione e la motivazione siano parti integranti del processo di apprendimento, così come il fornire spiegazioni a se stessi (capacità di auto-spiegazione) e il facilitare il processo di integrazione *di materiali appresi recentemente con il sapere già esistente*. Quest'ultimo aspetto risulta tanto più formativo quanto più la valutazione è di tipo "enattivo", si basa cioè sull'esperienza e sul giudizio

personale e non sulla valutazione di un osservatore esterno (Zimmerman, 2000, p. 88).

Nel promuovere, quindi, un apprendimento auto-direttivo, gli studenti necessitano non solo di essere invogliati a costruire competenze e strategie per la gestione degli aspetti cognitivi, ma anche di essere motivati costruendo un ponte tra formazione formale ed informale (Strollo, 2008).

Quest'aspetto ha delle ricadute pedagogiche importanti per tutti gli insegnanti in ambito accademico, dato che il sostenere la metacognizione e l'autoregolazione sul singolo compito di

apprendimento, implica il rinforzo di strategie cognitive trasferibili anche ad altri contesti e presenta il duplice obiettivo di formare gli studenti universitari e fare in modo che essi stessi in futuro favoriscano un apprendimento con caratteristiche simili (Zumbrunn, Tadlock, Roberts, 2011, p. 15).

In tale direzione si collocano gli strumenti costruiti ed utilizzati nel secondo studio: il diario di bordo, e una griglia metacognitiva attraverso la quale gli studenti potessero avviare una prima riflessione sui processi implicati nell'esperienza dell'autobiografia musicale, oltre a costituire un significativo strumento di analisi del processo formativo, e che ha consentito di costruire sulla base delle categorie

emerse, un questionario semistrutturato, focalizzato su tre categorie, il gruppo, il ricordo, la scrittura con il medesimo duplice obiettivo formativo ed informativo.

Nel quarto capitolo viene descritto il secondo studio eseguito su un campione di 66 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Psicologia e 120 studenti del Tirocinio Formativo Attivo per Insegnanti di Scuola Secondaria. Il laboratorio ha avuto come obiettivo l'apprendimento attraverso l'esperienza del ruolo della musica sui processi di pensiero e sulla memoria individuale e collettiva.

L'esperienza di ricerca sull'autobiografia musicale è stata accompagnata dalla produzione dei resoconti fondati sulle griglie metacognitive messe a punto a seguito dello studio pilota.

Una prima analisi è stata condotta secondo il metodo fenomenologico con un panel di tre giudici indipendenti che ha permesso di individuare delle categorie emergenti all'interno delle narrazioni.

È stata poi effettuata un'analisi del contenuto testuale supportata dall'uso del software T-Lab. L'analisi delle occorrenze effettua una funzione di primo filtro delle informazioni del materiale testuale, perché permette di riconoscere le parole significative, comuni e condivise, maggiormente adoperate nel testo prodotto. Per l'analisi delle co-occorrenze, il software di analisi T-LAB consente

di verificare come i contesti di co-occorrenza si presentano nel testo e determinano il significato locale delle parole-chiave.

Dai risultati emerge innanzitutto che l'autobiografia musicale non si limita a rievocare i ricordi spontaneamente e senza seguire necessariamente un ordine cronologico, ma attiva tutte le parti del corpo.

L'unità testuale *Canzone*, che si contraddistingue come lemma centrale per frequenza, ripetizioni e "peso tematico", risulta vicina alla dimensione del *sentire*, dell'emotività, che risulta attivata dal compito dell'autobiografia musicale: tale emotività non è solo connessa necessariamente ai brani scelti e al testo delle canzoni, ma anche al ricordo evocato dalla canzone. Contigue allo spazio focale del lemma *Canzone* sono anche le parole *scrittura*, *autobiografia* e *cominciare*, che rimandano al compito di stesura e di scrittura dei ricordi connesso con l'autobiografia musicale. L'ascolto delle canzoni si interseca con il flusso dei ricordi delle esperienze condotte, dove il setting gruppale sembra rivelarsi fondamentale per la rielaborazione dei vissuti, ma anche per la tolleranza dell'affettività ambivalente che spesso colora emotivamente la scrittura dell'autobiografia musicale.

Quello che colpisce sicuramente nell'analisi delle narrazioni dei futuri psicologi è l'assenza di un riferimento alle ricadute pedagogiche dello strumento dell'autobiografia musicale e alle sue potenzialità di impiego nello stimolare processi metacognitivi, oltre che rievocativi, e riflessivi.

Dai risultati al questionario emerge innanzitutto che la percentuale degli studenti a conoscenza del metodo autobiografico a livello teorico, appare molto bassa, ed ancora inferiore è la percentuale di chi ha sperimentato in ambito non formale (scuole di formazione) ed informale (diari, percorsi psicoterapeutici) il metodo autobiografico. Per lo più dalle risposte relative alle differenze emerge che l'autobiografia musicale risulta essere più spontanea dell'autobiografia classica in cui si opera una selezione dei ricordi che nel primo caso manca. Dall'analisi delle risposte al questionario emerge che il gruppo ha facilitato il lavoro per un'alta percentuale di studenti, assumendo diverse funzioni facilitanti il processo, che hanno a che vedere con la condivisione con altri dell'esperienza. È emersa inoltre la capacità della musica di rievocare ricordi lontani già nel momento della scelta, ed il momento di ascolto ha generato ricordi diversi rispetto a quelli che hanno connotato il momento della scelta, pur se sempre significativamente connessi all'arco temporale in cui si era soliti ascoltare un determinato brano. È come se nell'autobiografia tradizionale vi sia un movimento dall'interno verso l'esterno, in quella musicale dall'esterno verso l'interno.

Emerge, quindi, anche dall'analisi dei questionari l'aspetto ricostruttivo e costruttivo dell'autobiografia musicale: «ricostruttivo perché riattualizza nell'*hic et nunc* le esperienze e le immagini caleidoscopiche del là e allora. Costruttivo perché ogni ricostruzione è sempre ri-significazione, in rapporto alle categorie e alle prospettive maturate nel presente. La musica non solo accompagna, ma struttura il processo di simbolizzazione affettiva contribuendo alla coloritura emozionale dei vissuti riportati alla memoria». (Strollo, 2014, pag. 116).

Infine, rispetto al livello di censura in vista di un fruitore, tutti gli studenti hanno affermato che in vista di un fruitore avrebbero operato una maggiore censura e non si sarebbero lasciati liberamente andare alla scrittura.

Anche le relazioni stese per l'esperienza dell'autobiografia musicale svolta con i partecipanti in corso di abilitazione nei corsi TFA, per l'anno 2012/2013, sono state sottoposte al medesimo duplice processo di analisi.

Dallo sviluppo dell'analisi delle associazioni di parole, si osserva che la dimensione dell'associazione *cittadinanza-attiva* è stata l'associazione tematica maggiormente reiterata, e rientra in una delle tematiche affrontate all'interno del corso di Pedagogia dei processi di apprendimento per il TFA: ciò denota l'aspetto della interconnessione tra i contenuti forniti all'interno della didattica frontale, gli aspetti emotivi e i ricordi emersi durante la stesura dell'autobiografia musicale, e le riflessioni metacognitive e critiche che sono intervenute nella fase di stesura delle relazioni sull'autobiografia musicale.

Sicuramente interessanti sono anche le coppie associative rispetto alla dimensione culturale e gruppale in cui si trova immerso il soggetto, che rimandano da una

parte alla dimensione storica e sociale della musica, dall'altra parte al contesto in cui viene condotta l'autobiografia musicale, all'interno di un'aula universitaria, insieme ai propri colleghi, con le cuffiette del proprio mp3 nelle orecchie. Anche in questo caso, come nei soggetti dello studio-pilota, vi è una conferma empirica circa la capacità della musica di rievocare i ricordi spontanei, di by-passare la dimensione della censura cosciente per accedere al piano dell'evocazione emotiva. Inoltre «*Musica ed emozioni* sono interconnesse con l'*esperienza*, e questo soprattutto nei termini della fruizione della musica, che è di per sé un'esperienza emotiva, un'esperienza deweyanamente estetica, in cui sono attivate sensazioni, vissuti, emozioni, in cui viene stimolata l'area emotiva degli strati subcorticali, ma non solo. L'esperienza di vita, con tutti gli affetti e i significati emozionali congiunti, viene sempre segnata da sonorità e musicalità, che scandiscono tempi e ritmi degli eventi e ne costituiscono via d'accesso al recupero in memoria privilegiata» (Strollo, 2014, pp.132-133).

Infine, la ricaduta pedagogica dello strumento dell'autobiografia musicale sembra essere stata colta in maniera diffusa e unanime da parte dei partecipanti, soprattutto come un'esperienza di pratica educativa riflessiva e pedagogica: infatti l'analisi delle intersezioni tra lemmi ha messo in evidenza la congiunzione tra *musica ed esperienza* rispetto all'*autobiografia*, ma anche rispetto al lemma *strumento*.

Dalla'analisi dei questionari si evince che, rispetto agli studenti di psicologia, i futuri insegnanti risultano essere meno esperti di autobiografia e, anche per quanto riguarda la funzione del gruppo appaiono delle differenze connesse probabilmente all'assenza di un percorso laboratoriale di educazione all'ascolto analogo a quello frequentato dagli studenti di psicologia.

Infatti, rispetto all'esperienza precedente, la percentuale di coloro che affermano che il gruppo non ha avuto alcun ruolo nella propria esperienza appare più elevata, e quest'ultimo ha assolto nella maggior parte dei casi al suo ruolo di luogo di confronto e riflessione metacognitiva.

Anche in questo caso, però, l'ascolto dei brani selezionati ha evocato anche ricordi non emersi inizialmente nella fase della ricerca dei brani, ricordi che hanno a loro volta riportato alla mente altre situazioni e dunque altre emozioni.

Ma, soprattutto, dai questionari emerge come le emozioni abbiano svolto un ruolo importante nel processo di ricostruzione autobiografica. Una ulteriore riflessione è stata, in linea con gli obiettivi formativi, condotta sugli aspetti di formazione sociale connessi al nesso musica/identità.

Ancora una volta, dai commenti degli studenti, appare come la scrittura nel corso della stesura dell'autobiografia musicale, sia spontanea e creativa, assumendo una funzione per certi versi liberatoria, per altri metacognitiva. Infine, analogamente a quanto osservato in tutte le esperienze precedentemente riportate, la mancanza di un fruitore ha reso più libera l'espressione del ricordo, limitando la tendenza alla censura peculiare dei tradizionali percorsi autobiografici.

L'autrice conclude il suo volume sottolineando come «il percorso proposto agli studenti ha consentito ai partecipanti di conoscere attraverso l'esperienza alcune potenzialità ed alcuni vincoli peculiari della scrittura autobiografica in quanto dispositivo di retrospezione, autoriflessione ed autoformazione, di coglierne gli elementi di autocensura e autocontrollo, di sperimentare il ruolo della musica sui processi cognitivi ed in particolare l'associazione musica/emozioni/esperienze» (Strollo, 2014, pag. 143).

Infatti la ricerca, sviluppandosi sui piani interdipendenti della ricerca-azione, ha promosso apprendimento emancipativo, un tipo di apprendimento che risulta dalla valutazione critica dei vincoli istintivi, istituzionali, culturali e sociali che limitano le nostre opportunità. E, muovendosi in tale direzione, la scrittura ha consentito di evidenziare l'implicito, sviluppando consapevolezza su intenzioni, motivazioni, pregiudizi, censure che orientano le nostre azioni.

Bibliografia

- Bertirotti A., Strollo M.R. (a cura di) (2007), *Tragbettare il pensiero. La musica come variabile "Caronte"*, FrancoAngeli, Milano.
- Della Casa M. (1985), *Educazione Musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna.
- Demetrio D., Disoteco M. (1995), *Autobiografie musicali*, in Piatti M. (a cura di), *Io-tu-noi in musica: identità e diversità*, Pro Civitate Christiana, Assisi.
- Demetrio D. (2010), *Scrivere per ricreare la propria immagine. Riflessioni sull'autobiografia come magnifica finzione*, in Biffi E. (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Stripes, Milano, 29-50.
- ElHaj M. et al. (2012a), *The involuntary nature of music-evoked autobiographical memories in Alzheimer's disease*, "Consciousness and Cognition", 21, 238-246.
- El Haj M. et al. (2012b), *Music Enhances Autobiographical Memory in Mild Alzheimer's Disease*, "Educational Gerontology", 38, 30-41.
- La Face Bianconi G. (2007), *Formazione musicale*, in Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Wiater W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino, 150-151.
- Massa R. (1993), *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Strollo M.R. (2014), *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Edizioni Franco Angeli, Milano.
- Zimmerman B.J. (2000), *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn*, "Contemporary Educational Psychology", 25, 82-91.
- Zumbrunn S., Tadlock J., Roberts E.D. (2011), *Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature*, Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia.

Mariarosaria De Simone – *Recensione*