

BIBLIOTECA DI STUDI DI FILOLOGIA MODERNA

ISSN 2420-8361 (ONLINE)

- 51 -

DIPARTIMENTO DI FORMAZIONE, LINGUE, INTERCULTURA, PSICOLOGIA
Università degli Studi di Firenze

Coordinamento editoriale

Gianfranco Bandini, Andrea Guazzini, Emiliano Macinaï
Ilaria Moschini, Donatella Pallotti, Beatrice Töttössy

BIBLIOTECA DI STUDI DI FILOLOGIA MODERNA

Collana Open Access fondata nel 2004
dal Dipartimento di Filologia Moderna dell'Università degli Studi di Firenze

Direttore

Beatrice Töttössy

Comitato scientifico internazionale

(<http://www.fupress.com/comitatoscienfifico/biblioteca-di-studi-di-filologia-moderna/23>)

Enza Biagini (Professore Emerito), Nicholas Brownlees, Martha Canfield, Richard Allen Cave (Emeritus Professor, Royal Holloway, University of London), Piero Ceccucci, Massimo Ciaravolo (Università Ca' Foscari Venezia), John Denton, Anna Dolfi (Professore Emerito), Mario Domenichelli (Professore Emerito), Maria Teresa Fancelli (Professore Emerito), Massimo Fanfani, Paul Geyer (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn), Ingrid Hennemann, Sergej Akimovich Kibal'nik (Institute of Russian Literature [the Pushkin House], Russian Academy of Sciences; Saint-Petersburg State University), Ferenc Kiefer (Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences; Academia Europaea), Michela Landi, Murathan Mungan (scrittore), Stefania Pavan, Peter Por (CNRS Parigi), Gaetano Prampolini, Paola Pugliatti, Miguel Rojas Mix (Centro Extremeño de Estudios y Cooperación Iberoamericanos), Giampaolo Salvi (Eötvös Loránd University, Budapest; Academia Europaea), Ayşe Saraçgil, Rita Svandrlík, Angela Tarantino (Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'), Maria Vittoria Tonietti, Letizia Vezzosi, Marina Warner (Birkbeck College, University of London; Academia Europaea; scrittrice), Laura Wright (University of Cambridge), Levent Yılmaz (Bilgi Üniversitesi, Istanbul), Clas Zilliacus (Emeritus Professor, Åbo Akademi of Turku). *Laddove non è indicato l'Ateneo d'appartenenza è da intendersi l'Università di Firenze.*

Le proposte di pubblicazione vanno trasmesse all'indirizzo <laboa@lils.uni.fi.it>.

Laboratorio editoriale Open Access

(<https://www.forlilpsi.unifi.it/vp-289-laboratorio-editoriale-open-access-ricerca-formazione-e-produzione.html>)
Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia
Sede di via Santa Reparata 93, 50129 Firenze

Contatti

E-mail: <laboa@lils.uni.fi.it>

Telefono: +39.333.5897725 (direttore), +39.055.2756664 (caporedattore)

“GRANITO E ARCOBALENO”
FORME E MODI DELLA SCRITTURA
AUTO/BIOGRAFICA

a cura di

Arianna Antonielli e Donatella Pallotti

con i contributi di

S. Ballestracci, L. Baratta, N. Binazzi,
M. Ciaravolo, I. D’Agostino, L.C. Fiorella,
T. Megale, I. Melani, A. Melis, V. Pedone, C. Pieralli,
P. Pugliatti, A. Saraçgil, L. Vezzosi

con una postfazione di

Enrico Frattaroli

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2019

“Granito e arcobaleno”. Forme e modi della scrittura auto/biografica / a cura di Arianna Antonielli, Donatella Pallotti ; con i contributi di S. Ballestracci, L. Baratta, N. Binazzi, M. Ciaravolo, I. D’Agostino, L.C. Fiorella, T. Megale, I. Melani, A. Melis, V. Pedone, C. Pieralli, P. Pugliatti, A. Saraçgil, L. Vezzosi, con una postfazione di Enrico Frattaroli. – Firenze : Firenze University Press, 2019 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna ; 51)

<https://www.fupress.com/isbn/9788864539768>

ISSN 2420-8361 (online)

ISBN 978-88-6453-976-8 (online PDF)

I prodotti editoriali di Biblioteca di Studi di Filologia Moderna: Collana, Riviste e Laboratorio vengono promossi dal Coordinamento editoriale del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università degli Studi di Firenze e pubblicati, con il contributo del Dipartimento, ai sensi dell’accordo di collaborazione stipulato con la Firenze University Press l’8 maggio 2006 e successivamente aggiornato (Protocollo d’intesa e Convenzione, 10 febbraio 2009 e 19 febbraio 2015). Il Laboratorio (<<https://www.forlilpsi.unifi.it/vp-289-laboratorio-editoriale-open-access-ricerca-formazione-e-produzione.html>>, <laboa@lilsi.unifi.it>) promuove lo sviluppo dell’editoria open access, svolge ricerca interdisciplinare nel campo, adotta le applicazioni alla didattica e all’orientamento professionale degli studenti e dottorandi dell’area umanistica, fornisce servizi alla ricerca, formazione e progettazione. Per conto del Coordinamento, il Laboratorio editoriale Open Access provvede al processo del doppio referaggio anonimo e agli aspetti giuridico-editoriali, cura i workflow redazionali e l’editing, collabora alla diffusione.

Editing e composizione: LabOA con A. Antonielli (caporedattore), F. Salvadori (assistente redattore), E. Calabrese, G. Carelli, T. Corna, R. Reale, F. Stefani (tirocinanti).

Si ringraziano Massimo Bartolozzi per aver autorizzato la riproduzione dell’immagine tratta dal diario del padre Elio; Enrico Frattaroli per le immagini che colgono momenti delle sue opere teatrali e visive; Fulvio de Innocentiis e il Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo - Polo Museale della Campania per le immagini 1, 2, 3 (Collezione de Innocentiis) e 4 (Polo Museale della Campania). Un particolare ringraziamento va a Pelham Gore e Michael Masci-Gore per avere autorizzato l’inclusione del racconto di Michela Masci.

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra snc.

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti a un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

M. Garzaniti (Presidente), M. Boddi, A. Bucelli, R. Casalbuoni, A. Dolfi, R. Ferrise, M.C. Grisolia, P. Guarnieri, R. Lanfredini, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, G. Nigro, A. Perulli.

🔗 L’edizione digitale on-line del volume è pubblicata ad accesso aperto su www.fupress.com ed è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>). La licenza permette di condividere l’opera con qualsiasi mezzo e formato, a condizione che ne sia menzionata la paternità in modo adeguato, non sia modificata né utilizzata per scopi commerciali e sia fornito un link alla licenza.

© 2019 Firenze University Press

Pubblicato da Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

INDICE

RINGRAZIAMENTI IX

PRELUDIO AUTO/BIOGRAFICO XI
Arianna Antonielli, Donatella Pallotti

TRACCE TEORICHE

SCRIVERE LA VITA TRA STORIA E FICTION

PLURALE/SINGOLARE. STORIA, MICROSTORIA, BIOGRAFIA 5
Paola Pugliatti

PERCORSI E TRAIETTORIE

MEMORIA COLLETTIVA, IDENTITÀ CULTURALE E COSTRUZIONE DEL SÉ

“IE ME SUIS LE PREMIER EFFORCÉ DE ROMPRE LA GLACE”.
GABRIEL NAUDÉ E LA SCRITTURA DI SÉ TRA ORDINE LIBRARIO E
CRISI POLITICA 33
Igor Melani

FORMAZIONE INDIVIDUALE E MEMORIA COLLETTIVA NEI ROMANZI
AUTOBIOGRAFICI DI EYVIND JOHNSON E HARRY MARTINSON 63
Massimo Ciaravolo

AUTOBIOGRAFIA E LE FIGLIE DELLA NAZIONE 97
Ayşe Saraçgil

UNA VITA ESEMPLARE. DIMENSIONE PUBBLICA E PRIVATA
NEGLI SCRITTI AUTOBIOGRAFICI DI HU LANBO 115
Valentina Pedone

TRAUMA DEL PASSATO

SCRIVERE PER SOPRAVVIVERE 137
Neri Binazzi

IL DIARIO DELL'ASSEDIO DI OL'GA BERGGOL'C (1941-1944).
POSSIBILITÀ ERMENEUTICHE TRA EGO-DOCUMENT,
TESTIMONIANZA LETTERARIA E FONTE STORICA 159
Claudia Pieralli

VITE ESEMPLARI

SAINT ERKENWALD. BIOGRAFIA, AGIOGRAFIA O PAMPHLET? 183
Letizia Vezzosi

LA FINZIONE DELLA VITA, LA REALTÀ DEL MITO
UNA LETTURA DELLA *LIFE OF LORENZO DE' MEDICI* (1795)
DI WILLIAM ROSCOE 207
Luca Baratta

L'AUTOFINZIONE DELLE CELEBRITÀ LETTERARIE. PHILIP
ROTH, J.M. COETZEE, BRET EASTON ELLIS 241
Lucia Claudia Fiorella

PERFORMANCE DELL'IDENTITÀ

SENZA MASCHERA APPARENTE. INTORNO ALL'AUTOBIOGRAFIA
DI ANTONIO PETITO, IN ARTE PULCINELLA 259
Teresa Megale

"APPUNTI DA UN SOGNO". TRA NARRAZIONE E MESSINSCENA
DI SÉ: UN'ESPERIENZA 277
Alessandro Melis

ESPLORAZIONI SUL LINGUAGGI

L'AUTOBIOGRAFIA COME STRUMENTO DI RICERCA
IN LINGUISTICA 319
Irene D'Agostino

IL CONNETTIVO ABER IN *TRAUMNOVELLE* DI ARTHUR SCHNITZLER,
UNA NOVELLA TRA VITA E REALTÀ ALTRA 341
Sabrina Ballestracci

DELL'ARTE E DELLA VITA

UN (AUTO)RITRATTO D'ARTISTA

ARS TUA VITA MEA. OPERE CHE RISCRIVONO LA VITA <i>Enrico Frattaroli</i>	363
AUTORI	387
INDICE DEI NOMI	391

“APPUNTI DA UN SOGNO”.
TRA NARRAZIONE E MESSINSCENA DI SÉ: UN’ESPERIENZA

Alessandro Melis
Università degli Studi di Firenze (<alessandro.melis@unifi.it>)

Abstract

Between May 2013 and September 2014, 23 people met every Tuesday in a small theatre in the city of Oristano, Sardinia. They formed a rather heterogeneous group of women and men (it included some patients at Oristano’s Mental Health Centre, some healthcare professionals, a painter, and two actors), who gathered weekly to share episodes of their lives. Eventually, in that space of liberty centred on the exploration and narration of the self, small dramatized fragments of life interwove up to the point of becoming a movie. These pages attempt to recount what happened within this free, creative workshop, and assess the methodological considerations which preceded (and followed) this experience of self-narration, self-care and self-staging. The aim of my contribution – which has the hybrid nature of both a narrative and critical writing – is to shed light on some mutual correspondences between autobiographical methodology and acting practices (the search for sensory and emotional memories; the processes through which memory is recalled, manipulated and led from a descriptive to a symbolic level; the importance of the relational dimension) and to highlight their fruitful cooperation in considerably problematic contexts, in which individuals mostly need to give new meanings to their existential path.

Keywords: autobiography, identity, lifelong learning, social marginality, theatrical workshop

Dal buio

Ricordo perfettamente la densa oscurità che precede il cominciamento: il nero della sala ancora vuota, il nostro silenzio timoroso mentre attendiamo tutti insieme – con le mani intrecciate nei nostri piccoli riti – il cono bianco di luce che avvia lo spettacolo.

È il settembre 2014. È trascorso un anno e mezzo da quando il laboratorio che ora stiamo per concludere è cominciato. Lo abbiamo pensato in tre (una pittrice e arteterapeuta, Norma Trogu, un’attrice, Sara Giglio, ed io, un attore con la passione per la ricerca autobiografica), intrecciando insieme percorsi diversi in un territorio di libertà creativa e di riflessione su di sé

dedicato alle persone inserite nei percorsi riabilitativi del Centro di Salute Mentale di Oristano¹. Con loro e per loro abbiamo immaginato uno spazio di autonarrazione intitolato “Appunti da un sogno”, abbiamo mescolato linguaggi, esperienze, sfide, crisi, sconvolgimenti e rinascite e ora stiamo per mostrarne l’esito: i nostri racconti sono diventati piccoli quadri drammaturgici, le scene si sono composte in sequenze di teatro filmato e fra poco, nelle immagini che scorreranno sullo schermo, mostreremo la fatica e la gioia della conoscenza di sé al nostro primo, curioso pubblico.

Ma prima da qui, dal buio, riguardo uno per uno i miei autobiografici-attori. Ecco Matteo, la testa protetta dal suo casco nero; Giorgia, con la sedia a dondolo e la clessidra; Francesco, forbici e sogni di viaggio; Norma, quella porta non si deve aprire, mai; Lorenzo, dove mi porterai? Andiamo, tu non ti preoccupare; Andrea, coi suoi milioni, milioni di fiori; Debora, qui c’erano gli olivi e di là i peri; Oreste, che se lo ricorda immenso, il campo di pallone; Silvio con il suo mare, che – dice – lo fa tranquillo; Gian Piero, la cioccolata sulle mani e le losanghe di Arlecchino sul cuore; Dario e la canzone di Ligabue che gli spalanca i sogni; Anna Maria e le parole che non bastano, che ce ne sono sempre infinite da inventare; Valentina, con le sue filastrocche e le sue falle da otturare; Luisa e le macchine altissime di carta stagnola; Paola e Giovanni, con le mani che intrecciano colori nel silenzio; Tommaso che – giura – da grande farà l’attore; Sofia che ha visto gli alieni nel serbatoio dell’acqua; Serena e Maddalena con i loro piccoli principi e i loro aeroplanini di carta; Emanuele, il poeta dei suoni esatti, il suonatore delle parole. E Sara, la donna venuta da lontano che tutti ci interroga e tutti ci tiene insieme. Abbiamo quasi finito – dico loro dal buio in sala – state tranquilli, tutto andrà bene. Eppure (ma lo penso soltanto, senza dirlo), finché il primo fotogramma non illumina lo schermo è come se ancora nulla fosse davvero cominciato. Perché ogni spettacolo inizia nella paura, nel buio che precede il cominciamento.

E ora, solo davanti alla pagina, sono di nuovo lì, nell’oscurità totipotente che viene prima dell’inizio. Ora che il laboratorio è finito, ora che il suo esito è andato in scena da più di quattro anni, ora che anche questo è diventato un ricordo, si tratta di mettere insieme le idee e i metodi che di quel laboratorio sono stati l’ossatura, i muscoli, i nervi: queste pagine – di cui non mi sfugge la natura ibrida, tra racconto e meditazione critica –

¹ Il laboratorio narrato in questo contributo si è svolto tra il maggio 2013 e il settembre 2014 e ha avuto come capofila l’Associazione “Ippogrifo Onlus” di Oristano, che riunisce genitori e familiari dei pazienti del locale Centro di Salute Mentale. Il progetto, che ha visto la collaborazione del Centro di Salute Mentale di Oristano – ASL 5, del Centro Servizi Culturali UNLA di Oristano e dell’Associazione Culturale NeroNebo Videoarte, si è avvalso del patrocinio e del finanziamento del Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri.

sono pertanto la restituzione, in forma organica, del lavoro intellettuale che ha preceduto il laboratorio, e delle riflessioni che ne sono sorte, durante e dopo il processo creativo.

Dapprima il lettore incontrerà un quadro teorico sull'autobiografia intesa come metodo di apprendimento e come pratica di autoformazione, basata sul contatto consapevole con le proprie memorie; una idea di autobiografia come dispositivo formativo – incardinata nel più ampio quadro della pedagogia degli adulti – che conduce ad identificare il processo autobiografico come un atto eminentemente artistico (che usa la memoria per costruire una significativa trama di vita) e quindi a scorgere una vicinanza tra l'azione dell'autobiografo e quella di un attore/drammaturgo².

La seconda parte del contributo approfondisce questo accostamento, mettendo in luce delle precise "risonanze" tra le pratiche della scrittura autobiografica e alcuni aspetti della formazione attoriale, scegliendo come quadro teorico il contesto del cosiddetto "sistema Stanislavskij", ovvero quell'insieme di pratiche di formazione dell'attore in cui la ricerca intorno alle memorie personali dell'interprete riveste un ruolo centrale. Varrà la pena dire fin da subito che quelle che saranno messe in luce sono, appunto, "risonanze", "echi" interni ad una specifica esperienza (quella dell'autore di questo contributo, che si è posto sul punto di tangenza tra la propria formazione di attore, la ricerca sulle storie di vita e la pratica di laboratorio), da leggere entro l'orizzonte di un preciso contesto di formazione, scelte ed esperienze³.

La messa in pratica di una metodologia laboratoriale che ibrida l'autobiografia con la pratica attoriale è l'oggetto della terza parte del saggio:

² Il quadro teorico in cui questo contributo si muove è quello della pedagogia degli adulti (e, in particolare, dell'uso dell'autobiografia come strumento di autoformazione in contesti di marginalità e di disabilità), lasciando al teatro – pur presente come insieme di pratiche e di dispositivi *prestati* al laboratorio autobiografico – un ruolo più periferico. Per una prospettiva ribaltata – quella cioè in cui l'indagine dei vissuti personali è il punto di partenza per la costruzione dell'evento teatrale, che trae la sua potenza proprio dal nascere fuori dai suoi confini istituzionali – rimando agli importanti lavori sul teatro sociale di Bernardi (2004), Pontremoli (2005), Gedda (2007), Rossi Ghiglione, Pagliarino (2007), Mancini (2008) e Rossi Ghiglione (2013); di particolare interesse è anche la prospettiva sul teatro in carcere (Meldolesi 1994; Taormina, Valenti 2013) nel cui ambito spicca l'esperienza della *Compagnia della Fortezza* di Volterra, diretta da Armando Punzo (Bernazza, Valentini 1998; Punzo 2013).

³ L'avvicinamento tra autobiografia e *training* attoriale nasce cioè dallo sguardo su di un attore che sia disposto – per formazione o intima convinzione – a utilizzare nel proprio lavoro i principi di immedesimazione (cioè di riuso delle proprie esperienze emotive nella costruzione della parte). È importante precisare che non intendo far assumere al sistema di Stanislavskij il valore di "lavoro dell'attore" come principio assoluto: la mia prospettiva è del tutto specifica, relativa, e "situata", entro i confini della mia esperienza di attore e formatore.

qui il lettore troverà raccontate alcune delle esperienze del laboratorio “Appunti da un sogno”, e le diverse fasi attraverso le quali i partecipanti sono stati condotti prima alla scrittura e poi alla messa in scena dei propri frammenti memoriali. Nelle conclusioni, infine, si ricompongono i fili della riflessione e della pratica, cercando di identificare le specifiche potenzialità di un laboratorio autobiografico-teatrale, in contesti di marginalità e disabilità.

Prima che una restituzione teorica, però, queste pagine sono il fossile di un ricordo. Sono scritte con il rispetto che si deve a chi ha offerto frammenti della propria esistenza per la creazione di un racconto comune; e sono appunti intorno ad un atto artistico, una ricerca creativa che non ha avuto e non ha alcuna pretesa (né esigenza) di compiutezza. Pertanto, questo lavoro è esso stesso, in ultima analisi, non soltanto un contributo critico, ma anche (forse soprattutto) un frammento autobiografico, e così il suo autore vorrebbe che fosse letto. Lo dice da qui, dal buio in sala che precede l’avvio, sempre animato dalla stessa incertezza (sarà chiaro il gesto, precisa la parola, forte il fiato?) e dalla stessa sfrontatezza (sbaglia ancora il tuo gesto, le tue parole, i tuoi fiati. Sbagliati ancora una volta. Sbagliati, ma ogni volta meglio).

1. Il lavoro autobiografico: identificare la trama di una vita significativa

Nell’accostarmi allo studio del funzionamento del lavoro autobiografico come pratica pedagogica, il paradosso più sconcertante (e stimolante) in cui mi sono imbattuto è che fare autobiografia riguardi assai meno il passato che il presente (e il futuro) di chi prende a narrarsi. Ben lontano dall’essere un esercizio di contemplazione solipsistica e narcisistica del percorso compiuto, infatti, l’autobiografia (l’atto di prendere la parola per raccontarsi) è piuttosto un percorso ancora tutto da compiere, in cui certamente il passato fornisce i materiali di lavoro, ma è il presente – il *qui e ora* dello sguardo retrospettivo e della scrittura – ciò che veramente conta. Se il passato esiste, la *storia* è ancora tutta da narrare⁴. Per questo, scrivere un’autobiografia si configura sempre come un “itinerario di apprendimento continuo” (Demetrio 1996, 207). Per questo, prendersi carico del racconto di sé ha inevitabilmente a che fare con la formazione,

⁴ “La *conditio sine qua non* affinché l’autobiografia diventi un processo formativo, è la voglia di dedicare del tempo ad una riflessione sulla propria identità ... per dirigersi successivamente agli altri, al mondo, alle cose ... Ogni autobiografia si configura come evento cognitivo di livello superiore che, attraverso il distanziamento da sé stessi, genera nuova conoscenza e conduce ad una più ampia visione di sé e del mondo che ci circonda” (Benelli 2013, 28-29).

quindi con la pedagogia. Per questo, le scienze dell'educazione trovano nella metodologia autobiografica uno degli strumenti privilegiati, specie nella formazione degli adulti⁵.

1.2 Un pensiero autobiografico: i fili della ricerca nella pedagogia degli adulti

Sul piano epistemologico e metodologico, la ricerca autobiografica in pedagogia ha sviluppato negli ultimi anni una notevole diversificazione di dispositivi (laboratori individuali o collettivi di lunga durata, brevi seminari, interviste, audioregistrazioni...) e approcci (finalità educative, terapeutiche, di ricerca...), il cui *trait d'union* è però sempre la costruzione e l'analisi di ambienti educativi, in cui "esercitare la soggettività in modo che ciò generi apprendimento e cambiamento, nutrendo cioè in essa un potere autoformativo" (Formenti 2002, 61). Su questo tratto comune, notevolmente diversificati sono gli approcci di studio possibili, focalizzati sui diversi aspetti o momenti del lavoro autobiografico.

In primo luogo, narrare la propria "storia di vita" necessita la verbalizzazione del proprio vissuto, implica cioè la rivendicazione di un diritto di presa di parola, l'affermazione di una propria rilevanza sullo sfondo della storia e della società, e quindi un implicito riconoscimento di valore del proprio percorso. L'autobiografia è dunque formativa in primo luogo perché il soggetto è condotto ad affermare sé stesso, a pronunciare la propria *parola*, a dare vita e fiato alla propria *voce*, attivando così un processo dai tratti fortemente emancipanti (Pineau, Le Grand 1993).

Ma il lavoro autobiografico non si esaurisce, ovviamente, in un generico e rapsodico "parlare di sé": al contrario cerca di riconoscere, nella complessità a tratti sfuggente di un percorso di vita, una storia che abbia un *sensu*. Diversi sono i modi di dare senso al proprio racconto: il significato può essere indagato nel percorso di formazione stesso (è questa la ricerca sull'autobiografia cognitiva della scuola ginevrina: Dominicé 1992; 2000), nel rapporto biunivoco tra individuo e contesto storico e sociale (è l'approccio, dagli echi strutturalisti, che prevale nella ricerca tedesca: Alheit 2005), o ancora nella reticolarità delle relazioni intersoggettive, familiari, istituzionali, sociali (è l'autobiografia degli affetti e delle relazioni: Formenti 2015). In tutti questi approcci, a margine delle diffe-

⁵ Non è ovviamente possibile ripercorre qui diffusamente la grande varietà di studi sulla "Life History" e la "Biographical Research" in educazione. Rimando, per un quadro complessivo, ai due ricchi volumi collettivi sulla ricerca autobiografica, realizzati nell'ambito della ESREA (European Society for Research on the Education of Adults): Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger, *et al.* 1995 e West, Alheit, Andersen, *et al.* 2007. Un quadro degli studi più recenti è fornito inoltre da Anders Hallqvist (2014).

renze, il tratto comune è la ricerca di una *interpretazione* della memoria e del passato, il tentativo di istituire rapporti, legami, interrelazioni tra i diversi momenti, le esperienze, gli incontri significativi che hanno caratterizzato il proprio vissuto. In questo secondo gruppo di approcci, pertanto, l'autobiografia risulta formativa non solo in quanto affermazione della propria *voce*, ma in quanto esercizio di ricerca dei *fatti*, e soprattutto delle loro reciproche *connessioni*.

Un terzo *focus* è poi quello che analizza l'autobiografia nella sua forma testuale (di racconto orale o, più sovente, di partitura scritta), secondo parametri di tipo linguistico, narratologico, simbolico e metaforico: con l'analisi narrativa, l'asse autoformativo si sposta decisamente dalla ricerca della verità fattuale all'indagine dei significati soggettivi (Goodson, Biesta, Tedder, *et al.* 2010). In questo scarto dai *fatti* ai *significati*, l'aspetto educativo dell'autobiografia si incardina nel riconoscimento (e in una matura rivendicazione) della propria soggettività: sempre provvisoria, incompiuta, portatrice di uno solo dei possibili sguardi sull'esistenza, ma proprio per questo irripetibilmente unica⁶.

Un ultimo approccio, radicalmente eclettico, è quello prevalente nella ricerca italiana che tende alla moltiplicazione degli sguardi (e delle storie) all'interno della storia di vita: il percorso esistenziale è inteso come una serie di traiettorie parallele, in cui il senso univoco è sfuggente, e lo sguardo dell'autobiografo deve necessariamente poggiarsi anche su incongruenze, discontinuità, aperture, *differenze* di un io accettato nella sua molteplicità (Demetrio 1996). Ogni vita contiene cioè molte vite narrabili, pertanto tutti gli approcci precedentemente descritti possono tornare utili, poiché ciascuno offre "un punto di vista non esaustivo delle possibilità del metodo, ma utile a focalizzare e ingrandire particolari diversi della biografia individuale" (Formenti 2002, 64). Dispositivo pedagogico potentissimo, dunque, l'autobiografia accetta la sfida di non poter davvero raccontare una vita per come è stata, e si dispone a (ri)crearla. In questo dispositivo finzionale che identifica, seleziona, connette, interpreta ma accetta anche il rischio di omettere, travisare, riscrivere, l'autobiografo compie un viaggio formativo che, pur rivolgendosi al passato, risulta inevitabilmente calato nel presente: "impariamo non più dall'esperienza di ciò che siamo stati, bensì di quel che andiamo immaginando" (Demetrio 1996, 53).

Così rapidamente ripercorsi, i principali approcci d'indagine sulla metodologia autobiografica delimitano l'orizzonte di senso in cui il nostro laboratorio "Appunti da un sogno" intendeva muoversi: l'osservazione del

⁶ Così, sinteticamente, Benelli 2013, 26: "la pratica autobiografica conduce il soggetto narrante a rivendicare il diritto di presa di parola e di coscienza del proprio sé, dell'ascolto partecipe e critico della propria voce, verso una riscoperta della propria identità".

momento autobiografico come atto eminentemente creativo. Un momento, cioè, in cui la rielaborazione consapevole della propria memoria non si contenta nella ricerca di antichi (e, in fondo, ineffabili) significati, ma si dispone piuttosto a costruirne di nuovi⁷.

1.3 Memoria e bisogno di trama: l'autobiografia come dispositivo autoformativo

Attraverso la ricerca di un rinnovato “incontro” con i frammenti sparsi della propria memoria personale, nella solitudine del proprio intimo scrittoio, o nella dimensione collettiva di un laboratorio appositamente progettato e strutturato, l'autobiografo cerca dunque occasioni di (ri)memorazione e (ri)scoperta di sé che, per attuarsi, sembrano implicare quattro diverse tipologie di atti mnemotecnici⁸:

1) il *rievocare* (*ex-voco*, chiamo fuori, faccio uscire) ovvero la messa in luce di singole esperienze, attraverso il recupero di particolari percettivi (visivi, uditivi, olfattivi, gustativi, tattili); questo atto può eventualmente confluire nella scrittura di brevi appunti, abbozzi, descrizioni di percezioni.

2) il *ricordare* (*re-cordor*, rigiro intorno al cuore: nella medicina antica, il cuore era ritenuto sede della memoria) ovvero il far emergere le esperienze che hanno procurato e ancora procurano apici emozionali; questo momento può condurre alla scrittura (spesso sublimante) di piccole forme narrative che trasfigurino un ricordo particolarmente doloroso o felice.

3) il *rimembrare* (in connessione, paraetimologica, con le *membra*) ovvero la ricucitura consapevole dei frammenti sparsi dei ricordi, al fine di dar loro un *corpo* unitario; è il momento veramente architettonico dell'autobiografia: quello in cui, introducendo processi cognitivi complessi, si va in cerca di macrofigure, disegni esistenziali, connessioni strutturanti; qui la scrittura tende a comporre schemi, mappe, indici. Ricucendo le membra, tesse la trama.

⁷ Tralascio qui, per ovvie ragioni, qualsiasi approfondimento sul tema (vastissimo) del funzionamento della memoria, tanto nei suoi aspetti neurologici che in quelli più propriamente cognitivi. Basterà accennare, per ciò che attiene ai limiti di questo saggio, che la memoria, per quanto si rivolga al passato, è processo sempre “nel presente” e dal presente condizionato per deficit (l'oblio lascia vuoti che la memoria prova continuamente a ricolmare), per sovrabbondanza (la folla dei ricordi impone la loro selezione e il loro travisamento), per falsificazione (i contesti familiari, sociali, culturali condizionano la memoria, sovrapponendo ricordi collettivi ai ricordi individuali). Cfr. Oliverio 2002 e relativa bibliografia.

⁸ Seguo qui l'efficace partizione proposta da Duccio Demetrio (1998, 45), fondata su un'accurata rilettura etimologica delle parole che indicano gli atti del ricordo, e accolta nella letteratura critica italiana (cfr. anche Benelli 2013, 29-30).

4) il *rammentare* (in rapporto etimologico con la *mens*) ovvero l'atto mnemotecnico nel quale il soggetto attua una selezione consapevole delle esperienze e delle situazioni particolarmente significative; è il momento logico-compositivo vero e proprio, in cui percezioni, emozioni, eventi significativi e trame cercano un equilibrio narrativo, sotto il controllo strutturante di una distaccata consapevolezza. Questo può essere inoltre un momento fortemente metacognitivo, in cui il soggetto contribuisce al proprio processo formativo, focalizzando l'attenzione sugli episodi che, nel passato, hanno contribuito ad educarlo: qui emergono in genere le memorie dei maestri e dei mentori. Qui la biografia degli affetti può incontrare quella cognitiva.

Si tratta ovviamente di una classificazione che, come tutte gli schemi, presenta un certo grado di rigidità e semplificazione; tuttavia, se osservata con accortezza e tenendo presenti le inevitabili sovrapposizioni e complementarietà dei diversi momenti, consente di identificare le tappe di un processo di avvicinamento dal lampo memoriale alla compiuta storia di vita, di strutturare una vera e propria tecnologia autoformativa che progetti con consapevolezza un lavoro sulla scrittura di sé.

Quello che mi sembra di particolare rilevanza è che tutti i quattro "movimenti" appena descritti presuppongano – ancora una volta – una partecipazione attiva (e creativa) del soggetto rimemorante che, certo, si pone in disponibile ascolto delle proprie memorie, ma sempre seleziona e sceglie i luoghi della memoria dove andare ad ascoltare. Per questo motivo il laboratorio autobiografico – pur maneggiando il medesimo vissuto – ha uno statuto profondamente diverso dalla terapia analitica, *può* avere ma non necessariamente *vuole* avere finalità terapeutiche: il suo obiettivo ha a che fare con la consapevolezza, più che con l'inconscio; col riconoscimento e il ri-ordine di ciò che affiora sulla superficie dell'identità, più che con le profondità oscure del rimosso (Demetrio 1996, 101-102).

Lo sguardo retrospettivo sulla propria storia risulta pertanto formativo proprio perché si pone l'obiettivo di ristabilire un ordine nelle cose, di identificare (o creare) una "interezza" nascosta nella frammentarietà del percorso di vita, enfatizzando, unendo, legando: lo spazio autobiografico, nel rispondere ad un intimo bisogno di trama, si rivela come "il tempo della *sutura* dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore" (Demetrio 1996, 33)⁹. Un bisogno, cioè, di riconoscere nella propria disordinata esistenza un progetto: "il disegno e l'intenzionalità della narrazione, una struttura per tutti quei significati che si sviluppano

⁹ Di sfuggita varrà la pena notare che la "interezza" è pienamente identificata come obiettivo della scrittura autobiografica anche nella finzione narrativa dello Zeno sveviano, proprio in incipit del romanzo, quando il Dottor S. dice al suo paziente: "Scriva! scriva! Vedrà come arriverà a vedersi intero" (Svevo 2008 [1923], 7).

grazie alla successione cronologica” (Brooks 1995, 13, trad. it. di Fink)¹⁰. E allora, se solo una *trama* ben strutturata può diventare un “contenitore di senso” (Demetrio 2002, 5), l’autobiografia come atto autoformativo e creativo si disvela come una vera e propria drammaturgia di sé: nella strutturazione di una trama e nella sua messinscena, l’autobiografo e il teatrante scoprono una inattesa vicinanza.

2. Lavoro autobiografico, ricerca teatrale e cura di sé: spigolature stanislavskijane

Che il fare autobiografia intrattenga rapporti, almeno metaforici, con una “messa in scena” di sé è un fatto che nella riflessione pedagogica emerge con frequenza. Ad esempio, la polifonia e il policentrismo dell’identità sono stati definiti in termini teatrali come “un coro scomposto di altri protagonisti di un sé sostanzialmente drammaturgico” (Demetrio 1998, 51); o ancora in termini scenici è stata descritta la “piena” delle memorie, quando non sottomesse al piano lineare del racconto: “i personaggi intervengono in prima persona nella narrazione, lo stile narrativo diventa drammatico..., le voci sembrano sfuggire a un ordine lineare, a un’organizzazione nella quale il narratore assegna ai personaggi ruoli definiti e stabili. Esse sembrano ribellarsi al regista” (Smorti 2002, 52).

Mentre preparavo il progetto “Appunti da un sogno” per il CSM di Oristano e studiavo la letteratura pedagogica sul metodo autobiografico, gli esempi dell’accostamento tra il racconto di sé e l’atto drammaturgico continuavano a moltiplicarsi, mostrandomi così come quella “parentela”, quella “vicinanza” che stavo cercando di chiarire e circoscrivere fosse già stata avvistata. Eppure, nella letteratura critica che stavo utilmente consultando, il rapporto tra teatro e autobiografia restava appena enunciato nel puro campo della metafora, in uno slittamento retorico che coglieva sì una somiglianza tra due oggetti e la usava per i suoi fini espositivi, ma la lasciava lì, incandescente e non indagata. Se è vero che ogni metafora giace su un rapporto analogico sottinteso, sentivo che l’accostamento figurale tra autobiografia e teatro meritava un tentativo di ulteriore esplicitazione. E tanto più mi sembrava necessario – poiché ognuno di noi attinge necessariamente alle proprie esperienze e alla propria enciclopedia interiore – se consideravo quanto la ricerca esperienziale e l’uso delle memorie fossero centrali nella mia pratica d’attore. Forse – riflettevo – era proprio la mia abitudine ai principi di immedesimazione (cioè al riuso delle esperienze emotive nella costruzione della parte) a farmi leggere con così tanta chiarezza la vicinanza tra autobiografia e prassi scenica; forse

¹⁰ “the design and intention of narrative, a structure for those meanings that are developed through temporal succession” (Brooks 1984, 12).

quella che stava “risuonando” in quelle letture pedagogiche era un’eco dei metodi attraverso i quali sono stato formato al lavoro scenico e che, pur nelle rimediazioni e nei necessari aggiornamenti, fanno parte della grande famiglia del cosiddetto “sistema Stanislavskij”, ovvero quell’insieme di teorie e prassi elaborate da Konstantin Stanislavskij (1863-1938) nella sua lunga esplorazione del lavoro dell’attore¹¹.

Una esposizione del sistema in questa sede, anche in forma semplificata e sintetica, non è né possibile né davvero utile. Non è possibile, per la sua complessità intrinseca e per le evoluzioni, i rimaneggiamenti, gli approfondimenti a cui l’autore ha sottoposto il metodo nel corso della sua pionieristica ricerca; e non è utile, perché in nessun caso voglio qui presentare Stanislavskij come “principio assoluto” del lavoro attoriale. Ma poiché queste pagine costituiscono la restituzione di un laboratorio che ho curato personalmente, credo sia necessario mostrare i punti cardinali che ne hanno costituito la prospettiva. E tra questi – insieme ai presupposti pedagogici già esplicitati – un ruolo non marginale è occupato da alcune “spigolature stanislavskijane” sulla mnemotecnica, la risignificazione del ricordo e l’importanza della dinamica di gruppo: sentieri particolarmente utili per un possibile avvicinamento di pratica pedagogica e prassi scenica, nel segno dell’uso (e del riuso) delle memorie.

2.1 *La ricerca delle memorie sensoriali e delle memorie emotive*

Un primo fondamentale legame tra lavoro autobiografico e “lavoro dell’attore su sé stesso” si fonda sul ruolo centrale che, nelle due attività, è occupato dalla memoria (e dalla mnemotecnica). Il processo di costruzione di una parte, infatti – implicando un lento avvicinamento al personaggio, non soltanto nei suoi comportamenti esteriori, ma nel processo interiore che genera e giustifica le azioni sceniche – obbliga l’attore a contattare continuamente i propri vissuti:

– Ma che cosa vuol dire recitare “nel modo giusto”? – Vuol dire: pensare, volere, desiderare, agire, esistere sul palcoscenico, nelle condizioni di vita di un personaggio e all’unisono col personaggio, regolarmente, logicamente, coerentemente e umanamente. Appena l’attore ha raggiunto tutto questo comincia ad avvicinarsi alla parte e a compenetrarsene. Questo significa “rivivere una parte”. Questo processo e la parola che lo definisce, “reviviscenza”, hanno nella nostra scuola un’importanza assoluta. Rivivere una parte aiuta l’attore a realizzare lo scopo fondamentale dell’arte teatrale, cioè la

¹¹ Per un inquadramento generale del sistema e della sua storia, si rimanda al sintetico volume di Gordon (1992); fonti primarie (e vaste) sono Stanislavskij 1938, 1948 (tradotte insieme in Stanislavskij 1996) e 1957 (tradotta in Stanislavskij 1988).

“coscienza” di una “vita spirituale” in ogni parte, e della necessità di comunicare questa vita, dalla scena, in forma artistica. Come vedete, il problema importante per noi non sta solo nell’immaginare la vita della parte nelle sue manifestazioni esteriori, ma soprattutto nel creare in scena la vita interiore del personaggio e del dramma, adattando a questa vita estranea i nostri sentimenti personali e tutti gli elementi vitali della nostra anima. (Stanislavskij 1996 [1956], 20-21, trad. it. di Povoledo)¹²

Questa è una delle prime lezioni che il maestro Arkadij Nikolaevic (*alter ego* di Stanislavskij) presenta ai suoi allievi aspiranti attori nella finzione narrativa de *Il lavoro dell'attore su se stesso*: i materiali con cui costruiamo una parte, dice, sono i “sentimenti personali” e gli “elementi vitali della nostra anima”, che devono essere adattati alla “vita estranea” del personaggio. Basato sulla “reviviscenza della parte” (“переживать роль”; parola-chiave stanislavskijana, che indica il “vivere attraverso l’esperienza”, l’intrecciarsi della vita spirituale dell’attore con quella del personaggio, un concetto solo parzialmente coincidente con l’italiano “immedesimazione”), il compito principale dell’attore è dunque la costruzione coerente e logica dei movimenti interiori del personaggio, che risulta efficace e vitale solo se l’attore è in grado di rivivere sul palcoscenico stati emotivi già attraversati nel suo percorso esistenziale. A questo punto, un ulteriore dubbio sorge negli allievi:

– Ma come – protesta Ivan – sempre gli stessi, i nostri sentimenti in qualunque parte: Amleto, Tartuffe o il Marchese di Ripafratta? – E come, se no?! – ribatte Arkadij Nikolaevic. – L’attore può rivivere solo le sue emozioni personali. Vorresti che, per ogni nuova parte che interpreta, prendesse in prestito sensazioni diverse, non sue e magari anche l’anima di un altro? Ti pare possibile? Quante anime dovresti portare con te! ... Si può affittare un abito, un orologio, ma non si possono prendere in prestito da un altro uomo o da una parte i sentimenti. Il mio sentimento appartiene esclusivamente a me, il vostro

¹² “– Что значит ‘верно’ играть роль? – допытывался я.

– Это значит: в условиях жизни роли и в полной аналогии с ней правильно, логично, последовательно, по-человечески мыслить, хотеть, стремиться, действовать, стоя на подмостках сцены. Лишь только артист добьется этого, он приблизится к роли и начнет одинаково с нею чувствовать. На нашем языке это называется: переживать роль. Этот процесс и слово, его определяющее, получают в нашем искусстве совершенно исключительное, первенствующее значение. Переживание помогает артисту выполнять основную цель сценического искусства, которая заключается в создании ‘жизни человеческого духа’ роли и в передаче этой жизни на сцене в художественной форме. Как видите, наша главная задача не только в том, чтоб изображать жизнь роли в ее внешнем проявлении, но главным образом а том, чтобы создавать на сцене внутреннюю жизнь изображаемого лица и всей пьесы, приспособляя к этой чужой жизни свои собственные человеческие чувства, отдавая ей все органические элементы собственной души” (Stanislavskij 1938, 48-49).

a voi. Si può intuire, capire una parte, entrare nella situazione, agire come il personaggio. Questa azione creatrice rievocherà nell'attore esperienze analoghe a quelle della parte, ma saranno sentimenti suoi, dell'attore e non del personaggio inventato dal poeta. (Trad. it. *ivi*, 183)¹³

“L'attore può rivivere solo le sue emozioni personali” (“Артист может переживать только свои собственные эмоции”), scrive Stanislavskij, non lasciando alcuno spazio alla finzione e all'artificio: la materia prima di un attore inteso in questo modo è l'insieme delle sue esperienze. Si tratta di trovare il punto di tangenza tra la vita dell'attore e quella del personaggio, scovare le somiglianze, prestare porzioni di sé ad Amleto, a Tartuffe o al Marchese di Ripafratta.

In questa prospettiva – lo ribadisco: non l'unica possibile, ma certo quella che più avvicina il teatro alla ricerca autobiografica – il cuore del lavoro dell'attore su sé stesso si rivela, proprio come per l'autobiografo, la ricerca e l'approfondimento dei recuperi memoriali utili alla costruzione di una trama di azioni. Diversa è la finalità (per l'attore, la costruzione di una parte data dall'autore del dramma; per l'autobiografo, la costruzione di una forma della propria identità, alla cui “drammaturgia” egli stesso sovrintende) ma analoga è la ricerca e, soprattutto, analoghe le mnemotecniche.

Nella ricerca delle memorie utili per la reviviscenza, infatti, Stanislavskij indica un percorso scandito in due tappe. Un primo momento è quello in cui l'attore si allena a recuperare semplici percezioni sensibili, come il sapore di un cibo, il profumo di uno specifico fiore, la melodia di uno specifico brano, imparando in tal modo a rivivere nel presente sensazioni provate nel passato (Stanislavskij 1996, 174-177). Una seconda fase dell'allenamento dell'attore, più avanzata, prevede invece di richiamare nella loro interezza esperienze più complesse, con i loro precisi dettagli esteriori ed interiori: sono particolari situazioni in cui l'attore ha sperimentato potentemente

¹³ “Как? – недоумевал Говорков. – Во всех ролях, понимаете ли: Гамлета, Аркашки и Несчастливцева, и Хлеба, и Сахара из ‘Синей птицз’ – мы должны, изволите ли видеть, пользоваться все теми же своими собственными чувствованиями?!”

– А как же иначе? – в свою очередь не понимал Аркадий Николаевич. – Артист может переживать только свои собственные эмоции. Или вы хотите, чтоб актер брал откуда-то все новые и новые чужие чувствования и самую душу для каждой исполняемой им роли? Разве это возможно? Сколько же душ ему придется вмещать в себе? ... Можно взять на подержание платье, часы, но нельзя взять у другого человека или у роли чувства. Пусть мне скажут, как это делается! Мое чувство принадлежит неотъемлемо мне, а ваше – вам. Можно понять, посочувствовать роли, поставить себя на ее место и начать действовать так же, как изображаемое лицо. Это творческое действие вызовет и в самом артисте аналогичные с ролью переживания. Но эти чувства принадлежат не изображаемому лицу, созданному поэтом, а самому артисту” (Stanislavskij 1938, 353).

delle emozioni (amore, ira, paura). Il ricordo della situazione già vissuta costituisce un richiamo emotivo, che consente all'attore di catturare e riprodurre nell'animo le emozioni associate all'episodio, e "prestarle" al personaggio (ivi, 177-181).

In questa successione (l'attore va dapprima in cerca di tracce materiali, di dettagli sensibili e percettivi; in seguito lascia emergere gli apici emotivi collegati) non si fa fatica a riconoscere una piena consonanza con i primi due movimenti mnemotecnici dell'autobiografo, poco sopra identificati come il *rievocare* (fare emergere percezioni) e il *ricordare* (riandare ad antiche emozioni). Memoria sensoriale e memoria emotiva sono dunque le due facoltà che forniscono i materiali tanto a chi mescola, in sé, i colori per creare un personaggio quanto a chi insegue, in sé, i frammenti memoriali della propria persona.

2.2 Il piano simbolico/mitico

Un altro forte elemento di vicinanza che mi pare di poter isolare tra la ricerca dell'autobiografo e il lavoro dell'attore stanislavskijano è che tanto l'uno quanto l'altro si trovano di fronte a processi di risignificazione della memoria. Gli eventi della vita personale non valgono per il loro significato letterale, ma si riqualificano con significati ulteriori. La ricerca dei significati, dei parallelismi, dei legami (l'atto di *tessitura* che sovrintende alla scrittura della vita, come alla resa della parte) sposta lo sguardo dal letterale al metaforico e conduce l'evento vissuto dal piano puramente descrittivo a quello simbolico/mitico:

Un autobiografo ..., ben presto, si accorge che la sua storia di vita è un intrico di innumerevoli via vai di occhi, luci, gesti, corpi, suoni, penombre, figure, case, amori, amicizie, attività, sensazioni, letti, panorami, stanze e finestre, scrivanie e treni, aerei, cibi. Nella loro materialità, tutte queste "cose" in transizione perdono di consistenza e diventano simboli e miti; tendono a singularizzarsi quasi in prototipi ... La molteplicità degli incontri e del vai e vieni tende a solidificarsi in immagini esemplari. (Demetrio 1996, 116)

Così anche l'attore. Seleziona, ripulisce dal superfluo, mitizza:

È un esempio tipico del processo di cristallizzazione dei ricordi e delle sensazioni che avviene nella memoria emotiva – dice – . Ogni uomo in vita sua assiste non a uno solo, ma a molti incidenti. Di ognuno conserva il ricordo, ma solo nei tratti che lo hanno colpito di più e non in tutti i dettagli. Le varie tracce dei diversi episodi si fondono in un unico ricordo ampliato e approfondito dal sommarsi di sensazioni che si assomigliano. Non c'è nulla di superfluo, ma solo l'essenziale di ognuno: è la sintesi di tutte le sensazioni di uno stesso tipo. Non si riferisce ad un caso personale isolato, ma a tutti quelli

identici. È il ricordo preso su grande scala ed è più puro, assoluto e sostanziale della realtà stessa. (Stanislavskij 1996, 180, trad. it. di Povoledo)¹⁴

I due processi appaiono affini e consonanti, nella loro essenza e quindi nel modo in cui vengono descritti¹⁵. L'autobiografo semplifica il molteplice, lo fa rapparendere in immagini esemplari; l'attore unisce diversi episodi della propria vita in un ricordo essenziale e sintetico, lo cristallizza in una nuova realtà, più reale dei singoli eventi di cui essa stessa è composta. C'è in entrambi un processo di assolutizzazione e di sintesi, che evoca processi naturali di trasformazione dell'organico in fossile, di resina in ambra, di pulviscolo in perla. L'efficacia dell'attore, come quella dell'autobiografo, si sostanzia nella capacità di cercare e trovare, dentro di sé, mitologie ed esemplarità. Sono, entrambi, collezionisti di gemme.

2.3 *L'individuo e il gruppo: comunicazione e creatività nel reciproco ascolto*

Lo spazio dell'autobiografia, come quello scenico, si caratterizza come pratica insieme individuale e collettiva, in un movimento comunicativo circolare dove individuo e gruppo alimentano continuamente l'efficacia del lavoro. Il lavoro dell'attore non si limita infatti alla ricerca dei propri vissuti che (attraverso il richiamo delle memorie sensoriali ed emotive) possano infondere vita alla parte, né alla selezione di quanto di mitico e simbolico riesce a cogliere nelle proprie memorie. La parte non è esercizio di narcisismo, essa nasce e cresce nel rapporto con gli altri attori, perciò ampio spazio deve essere dedicato all'addestramento della "comunicazione".

Se questo è vero in ogni pratica scenica, è vero anche che a questo aspetto Stanislavskij dedica una particolare cura nel suo lavoro di costruzione dell'attore: "lo spettatore capisce e partecipa indirettamente a quanto succede in scena solo quando ha luogo il processo di comunicazione tra

¹⁴ "– Случай с вами, – сказал он, – прекрасно иллюстрирует процесс кристаллизации воспоминаний и чувствований, который совершается в эмоциональной памяти. Каждый человек на своем веку видел не одну, а много катастроф. Воспоминания о них сохраняются в памяти, но не во всех подробностях, а лишь в отдельных чертах, больше всего его поразивших. Из многих таких оставшихся следов пережитого образуется одно – большое, сгущенное, расширенное и углубленное воспоминание об однородных чувствованиях. В этом воспоминании нет ничего лишнего, а лишь самое существенное. Это – синтез всех однородных чувствований. Он имеет отношение не к маленькому, отдельному частному случаю, а ко всем одинаковым. Это – воспоминание, взятое в большом масштабе. Оно чище, гуще, компактнее, содержательнее и острее, чем даже сама действительность" (Stanislavskij 1938, 348).

¹⁵ La vicinanza dei concetti è anche somiglianza terminologica: Demetrio afferma che il molteplice "tende a solidificarsi" (1996, 116), Stanislavskij parla di "processo di cristallizzazione" ("процесс кристаллизации", 1938, 348).

i protagonisti" (ivi, 205)¹⁶. Lo spettatore, cioè, può "credere" a quello che vede solo se lo spettacolo è un ininterrotto processo comunicativo, attuato nella relazione che l'attore mette in atto con sé stesso (è quello che il sistema definisce "autocontatto", ovvero "самообщения"), e soprattutto nella connessione costante tra tutti gli attori in scena:

Un contatto pieno di interruzioni è un contatto sbagliato; perciò imparate a comunicare i vostri pensieri e ad assicurarvi che essi arrivino alla coscienza e al sentimento dei vostri compagni: basta qualche piccola pausa. Solo quando sarete sicuri di aver comunicato con gli occhi tutto quello che non poteva essere espresso con le parole, continuate a dire un altro pezzo della vostra battuta. Di riscontro, sappiate captare parole e pensieri del vostro compagno, come se ogni volta fossero nuovi. Rendetevi conto delle sue battute ogni volta anche se le conoscete perfettamente e le avete sentite ripetere chi sa quanto durante le prove e gli spettacoli. Il processo di dare e ricevere, continuamente e reciprocamente, pensieri e sentimenti, deve ripetersi ogni volta, ad ogni replica. Per questo occorrono attenzione, tecnica e disciplina artistica. (Trad. it. ivi, 208-209)¹⁷

Lo stesso "doppio movimento" tra sé e gruppo è riscontrabile nella riflessione pedagogica sul laboratorio autobiografico, in cui la primaria attenzione al sé implica necessariamente anche momenti di attenzione all'altro:

Il compito della relazione è allora 'far vedere con occhi nuovi' il noto; aprendo all'ignoto la possibilità di insinuarsi nelle menti, però, di entrambi i dialoganti. Un "vero" dialogo è risorsa apprenditiva: ciascuno dà qualche cosa all'altro per via esplicita o implicita, consapevolmente o senza avvedersene, in modo manifesto o occulto. (Demetrio 1998, 80)

¹⁶ "Из сказанного следует, что смотрящие в театре зрители только тогда понимают и косвенно участвуют в том, что происходит на сцене, когда там совершается процесс общения между действующими лицами пьесы" (ivi, 391).

¹⁷ "Общение с перерывами неправильно, поэтому учитесь говорить свои мысли другому и, выразив их, следите за тем, чтобы они доходили до сознания и чувства партнера; для этого нужна небольшая остановка. Только убедившись в этом и договорив глазами то, что не уместится в слове, примитесь за передачу следующей части реплики. В свою очередь, умейте воспринимать от партнера его слова и мысли каждый раз по-новому, по-сегодняшнему. Осознавайте хорошо знакомые вам мысли и слова чужой реплики, которые вы слышали много раз на репетициях и на многочисленных сыгранных спектаклях. Процессы непрерывных взаимных восприятия, отдачи чувств и мыслей надо проделывать каждый раз и при каждом повторении творчества. Это требует большого внимания, техники и артистической дисциплины" (ivi, 397-398).

Se il monologo interiore è risorsa ineliminabile per andare in cerca di memorie, simboli, legami, connessioni, è nel dialogo con l'altro, nella restituzione del proprio lavoro di ricerca all'interno di un gruppo che quei materiali possono rivelare tutta la loro potenza. Insomma, come la resa scenica della parte, così la "resa" dell'autobiografia cresce e matura nella comunicazione di ciò che si è "scoperto", e nelle reazioni che tale restituzione provoca:

Una cosa è scrivere per sé, magari per semplice sfogo, altra cosa è un testo che si sa scritto per essere condiviso, magari letto in gruppo, analizzato, criticato. È per questo che la maggior parte degli autori che si interessano alle storie di vita in educazione sottolineano il valore formativo del gruppo, che certamente favorisce una dinamica di ricerca attraverso momenti di condivisione, di confronto e di discussione sulle storie. (Formenti 2002, 71)

Teatro e autobiografia scoprono dunque un nuovo punto di contatto nell'essere entrambi spazi relazionali, in cui solo la continua circolarità tra individualità e alterità consente di produrre continuamente senso¹⁸. Per l'attore, la comunicazione costante con i compagni consente che le parole e i pensieri accadano ad ogni replica "come se ogni volta fossero *nuovi*" ("каждый раз по-новому", Stanislavskij 1938, 397-398); per l'autobiografo, la restituzione della propria storia di vita all'altro da sé consente di "vedere con occhi *nuovi* il noto" (Demetrio 1998, 80). La parola chiave è in entrambi i casi l'emersione dell'elemento di *novità* grazie all'altro: la relazione come continuo viaggio di scoperta e di esplorazione.

2.4 Personaggio, persona e cura di sé

Analogo lavoro sulle memorie sensoriali ed emotive, analogo ricerca di personali mitologie, analogo raffinamento del lavoro individuale nella condivisione con l'altro. Questi sono dunque i nodi di senso che accomunano l'autobiografo e l'attore stanislavskijano, affinità latenti che consentono di fotografare con maggiore profondità di campo il rapporto metaforico tra autobiografia e teatro.

Poi i percorsi si separano. Diverse sono le pratiche, i dispositivi formativi, gli obiettivi. Se l'attore punta all'efficacia del personaggio, l'autobiografo mira a (ri)comporre la persona. Se solo occasionalmente la scrittura di sé può farsi *performance*, l'attore punta per mestiere alla scena, al sipario che si leva, agli occhi e ai cuori attenti del pubblico. Se solo

¹⁸ E questo è vero sempre, anche quando la scrittura autobiografica non nasca dentro un laboratorio collettivo ma sia lavoro solitario: la scrittura di sé smette di essere diario, sfogo, appunto memoriale e diventa autobiografia solo quando – ce lo ricorda il massimo teorico sul genere – istituisce un "patto" di verità tra un autore/narratore/protagonista e un pubblico (Lejeune 1975).

incidentalmente il teatro mira a funzioni curative o terapeutiche (è il caso dello psicodramma, o più in generale della teatroterapia), il laboratorio autobiografico mira esplicitamente ad un percorso (non strettamente terapeutico, ma certamente relazionale) di cura del sé.

“Riequilibrare”, “riappacificare”, “ricomporre” sono parole che emergono con frequenza nella letteratura pedagogica sull’autobiografia, che riconosce proprio nella cura di sé “l’intento prioritario del dispositivo autobiografico: strumento anzitutto auto-formativo che offre alle persone l’opportunità di ri-leggersi, re-interpretarsi e ri-progettarsi” (Benelli 2013, 38). Per cui, se è vero che la finalità di un laboratorio come quello a cui è dedicato questo contributo non è di per sé terapeutica (quanto piuttosto di stimolo ad attività creative e relazionali che risultino emancipanti per persone in situazione di disabilità), è vero anche che una dimensione di “cura” emerge naturalmente, nell’atto stesso della scrittura, nei processi comunicativi tra i membri del gruppo e nelle relazioni empatiche tra i partecipanti e i conduttori¹⁹.

Scrivere di sé si rivela insomma un atto formativo e insieme lenitivo, che basa la propria efficacia benefica sul suo essere pratica compositiva (che dà senso di unità e pienezza ai ricordi sparsi) e rito relazionale (il racconto di sé agli altri può essere liberante e rasserenante), sulla capacità di distanziamento (il racconto implica uno sguardo esteriorizzato e più distaccato)²⁰ e sulla disponibilità creativa che essa mette in gioco (con la libertà associativa, e con l’autorizzazione a raccontare anche i percorsi dell’immaginario e del sogno)²¹. Per questa intrinseca potenzialità lenitiva ma non specificamente terapeutica, la pratica autobiografica risulta di particolare utilità in contesti marginali e difficili, dove scrivere di sé,

¹⁹ Cfr. Paoletti 2013, 184: “Nel lavoro di scrittura autobiografica [...] la persona si sente sostenuta nel portare in fondo un processo che serve a risignificare il proprio percorso esistenziale e può avere quindi un effetto terapeutico, che risulta indipendente da un intervento psicoterapico in senso stretto”.

²⁰ La scrittura è, per natura, una traccia di sé fuori dal sé: è nella sua fisicità e nella sua concretezza, che “la scrittura al tempo stesso consente e impone una distanza” (ivi, 164). In questo distanziamento, imposto dalla scrittura, si crea il presupposto per poter dare nuovi significati alla propria esperienza, simbolizzandola: “La scrittura, attraverso i suoi ritmi e i suoi caratteri scandisce e dà forma al disordinato flusso della nostra psichicità” (Ferrari 1994, 89).

²¹ I poteri lenitivi della metodologia autobiografica sono definiti nella critica italiana come *dissolvenza* (la vaghezza e l’indeterminatezza della memoria possono sbiadire e rendere più accettabili i ricordi negativi), *convivenza* (la relazione con gli altri, implicita nel racconto autobiografico, è di per sé riequilibrante), *ricomposizione* (raccontando costruiamo reticoli di ricordi e diamo unità ai frammenti sparsi), *invenzione* (io narrante e io narrato necessariamente si scindono: il racconto ci appartiene ma è anche qualcosa di distinto; è un atto creativo), *spersonalizzazione* (l’atto creativo produce una distanza salutare e rappacificante). Cfr. Demetrio 1996, 46-58 e Benelli 2013, 31.

all'interno di laboratori adeguatamente progettati, può attivare processi virtuosi, e consentire di rintracciare direttive di senso proprio dove la ricomposizione dell'identità appare più complessa. Ed è proprio in questi contesti – in cui gli individui necessitano di (ri)appropriarsi dell'identità, (ri)definendo e (ri)significando il proprio percorso esistenziale – che la scrittura autobiografica, per la sua natura di prassi libera, creativa e non istituzionalizzata, può affiancarsi alla terapia con percorsi e strumenti suoi propri. Ed è, ancora, in questi contesti che l'autobiografia può incontrare il teatro nella pratica laboratoriale.

Un'idea di autobiografia come atto creativo, rivolto al presente (e al futuro) più che al passato; una generosa e profonda ricerca sulle proprie memorie; una elaborazione di personali mitologie e di simboli privati da mettere in comune; l'apertura al rischio e alle opportunità dell'incontro con l'altro: sono queste le coordinate metodologiche in cui abbiamo deciso di fare incontrare scrittura di sé e teatro e in cui ci siamo ritrovati, operatori e partecipanti, per scrivere e mettere in scena i nostri "Appunti da un sogno".

3. *Lavoro autobiografico, teatro e salute mentale: l'esperienza di "Appunti da un sogno"*

Il laboratorio "Appunti da un sogno" è stato reso possibile dalla confluenza di molte forze diverse (in termini di risorse economiche e di energie creative, di relativa disponibilità di tecnologie e di spazi di lavoro) tutte orientate su un obiettivo comune: un obiettivo che non era tanto l'esito finale – il momento eclatante e glorioso in cui si presenta il frutto del lavoro – quanto la profondità e l'efficacia di un processo creativo e relazionale, la cui ricaduta benefica ed emancipante si misura innanzitutto sul grado di benessere di chi a quel processo prende parte. La disponibilità di tempi lunghi – il laboratorio si è protratto per circa un anno e mezzo tra maggio 2013 e settembre 2014 – ha favorito la creazione di un ambiente accogliente dominato dalla fiducia relazionale, e la realizzazione di un lavoro sulle proprie memorie ricco e profondo.

Gli incontri, della durata di 120 minuti, avvenivano con cadenza settimanale in un piccolo teatro della città di Oristano, che tra palcoscenico e sala ci dava spazi molteplici per i diversi linguaggi che intendevamo esplorare: lavori grafici, esperimenti di scrittura ed esercizi teatrali. Pur consentendoci, se necessario, libertà e sconfinamenti, gli incontri erano progettati in maniera tale da avere una prima metà focalizzata sui linguaggi figurativi (questa parte era affidata a Norma Trogu, pittrice e arteterapeuta) e una seconda parte centrata sulla ricerca autobiografica e su semplici esercizi di *training* teatrale (in questa fase il laboratorio era condotto da me e dalla mia collega attrice e insegnante di teatro, Sara Giglio). Il grup-

po di allievi era formato da 20 persone: 16 pazienti del Centro di Salute Mentale di Oristano a cui si sono aggiunte, integrandosi completamente in tutte le attività proposte, una volontaria e tre operatrici del CSM stesso: una psicoterapeuta, un'assistente sociale e un'operatrice sanitaria.

3.1 *Le fasi di progetto. Verso "Il Sogno"*

La prima fase del progetto (maggio-giugno 2013) è consistita nella creazione e nel consolidamento del gruppo, attraverso l'incontro e l'integrazione di realtà di vita molto diverse tra loro²². Le prime attività proposte (esercizi grafici collettivi e piccoli esperimenti di formazione teatrale) si sono caratterizzate infatti con forti obiettivi di socializzazione, "provocando" gli elementi del gruppo a collaborare gli uni con gli altri, a sviluppare empatie reciproche e comunicazioni anche non verbali. I primi incontri sono stati progettati come un vero e proprio *training* di consapevolezza di gruppo, dialogo, creatività improvvisativa. L'obiettivo qui non era ancora la scrittura del testo autobiografico (e men che mai la realizzazione di una partitura scenica): essenziale era piuttosto che persone tra loro sconosciute (o conosciute in "ruoli" definiti dalla natura del rapporto terapeutico istituzionalizzato: il paziente, il terapeuta, l'assistente sociale, l'operatore sanitario) cominciasse a collaborare all'interno di uno spazio condiviso identico per tutti, ovvero lo spazio democratico dell'espressione creativa. Il vero elemento di sfida era, in questa prima fase, riuscire a mantenere desta l'attenzione dei partecipanti non soltanto durante le attività e poi nell'atto personale (e narcisistico) del "raccontare" il proprio vissuto all'interno dell'esperienza del laboratorio, ma anche nel momento altruistico dell'ascolto dell'altro: lo spazio laboratoriale nasceva nella creazione della fiducia di gruppo, nella preparazione di un campo condiviso in cui si sarebbe seminato il lavoro futuro.

Dopo la pausa estiva, la seconda fase del progetto (ottobre 2013 – gennaio 2014) ci ha condotti più da vicino ad esplorare le grammatiche dell'espressività visiva, corporea e vocale, nella convinzione profonda che la creatività sia uno strumento da "affilare", attraverso una serie di tecniche che tutti possono apprendere²³. In un rapporto costante tra l'arte pittorica, la narrazione di sé e il teatro, gli incontri hanno sempre indagato

²² Questa operazione è sempre indispensabile quando si inserisca una metodologia autobiografica in un laboratorio (anche in gruppi apparentemente meno variegati del nostro), se si tiene conto che "ogni storia di vita è unica, e in questo senso *tutti i gruppi* sono eterogenei" (Formenti 2002, 69).

²³ Sottostante a questa convinzione dell'esistenza di una "grammatica della fantasia", giace l'imprevedibile contributo di Rodari (1973).

un tema, oppure un aspetto dell'espressione creativa, dal doppio punto di vista dei due operatori in costante sinergia: esercizi di empatia (sul foglio e nello spazio scenico), esercizi di creatività condivisa (sulla carta, alla lavagna, nella comunicazione corporea), esercizi di fiducia (lavorare guidati da altri, nello spazio scenico o in quello grafico) hanno rafforzato la coesione creativa del gruppo. Nel frattempo, esercizi tematici di immaginazione e memoria (ad esempio: disegnare e raccontare un albero; giocare con i timbri e i suoni; lavorare solo con i colori primari; "sentire" il corpo immerso nell'argilla, nell'acqua, nell'aria, nella luce) miravano a potenziare la sensibilità e la fantasia creative, producendo – attraverso il rapporto sempre solidale tra l'arte visiva e quella teatrale – un proficuo allenamento delle capacità percettive, mnemoniche ed emotive. Gli esercizi nello spazio – lo spazio scenico come quello del foglio – consentivano poi di familiarizzare con il concetto di spazialità, e di allenare la capacità di occupare un luogo in maniera armonica e uniforme. Infine, una serie di esercizi grafici, corporei e vocali (*grammelot*, *tableaux vivants*, realizzazione e lettura vocale di una partitura grafica) sono stati da stimolo per contattare, oltre la soglia della parola esplicita, i linguaggi non verbali o protoverbali: materiali indispensabili per lo sviluppo e la conoscenza delle emozioni come per l'esplorazione dei ricordi.

A questo punto, il gruppo era preparato ad affrontare la fase più impegnativa del lavoro (fase finale, febbraio-giugno 2014): la scrittura di testi autobiografici che, nascendo dalle memorie individuali dei partecipanti, potessero infine risuonare insieme in una sorta di autobiografia personale e di gruppo.

Se è vero che il lavoro autobiografico necessita sempre di stimoli adeguati, che in una fase iniziale non mirano tanto "allo sviluppo cronologico della storia di vita ma, piuttosto, alla freschezza e alla immediatezza dei ricordi" (Paoletti 2013, 157), nel nostro caso, gli stimoli da somministrare al gruppo dovevano tendere non soltanto all'evocazione profonda dei vissuti, ma anche alla ricerca di materiali autobiografici che consentissero una successiva resa scenica. Abbiamo pertanto proposto agli allievi un racconto estremamente semplificato di *Un sogno* (*Ettdrömspel*, 1904) di August Strindberg, con l'obiettivo di trarre dal dramma una struttura facilmente replicabile e alcune suggestioni tematiche. L'opera presenta infatti, come è noto, un intreccio rapsodico adattabile a molteplici livelli di rielaborazione²⁴.

²⁴ Se ne dà qui una veloce sintesi: la figlia del dio vedico Indra si incarna in Agnes, una giovane donna semplice e curiosa, che scende sulla terra per conoscere il genere umano. Agnes impara le sfide e le contraddizioni dell'umanità attraverso una lunga serie di incontri con diversi personaggi di chiara natura simbolica (l'Ufficiale, la Portinaia, l'Attacchino, il Vetraio, l'Avvocato, il Poeta e così via), per poi lasciare la terra (l'ultima esperienza umana: la morte) e tornare a suo padre con una nuova consapevolezza.

Nella breve "Nota" introduttiva al testo, Strindberg scrive: "Tutto può avvenire, tutto è possibile e probabile. Tempo e spazio non esistono; su una base minima di realtà, l'immaginazione disegna motivi nuovi: un misto di ricordi, esperienze, invenzioni, assurdità e improvvisazioni" (Strindberg 1970, 7, trad. it. di Zampa)²⁵. Siamo dunque partiti da qui, da questa idea di teatro aperta alle riletture e alle reinterpretazioni del testo, in cui tutto era possibile, e in cui ciascuno poteva instillare porzioni profonde di sé. Per questo motivo, del testo originale di Strindberg – che sembrava autorizzarci ad entrare dentro la sua opera scarnificandola e destrutturandola – abbiamo tenuto soltanto l'idea centrale: una "Straniera" che entra nel mondo per conoscerlo, e incontra, uno dopo l'altro, diversi personaggi.

Per realizzare i testi degli "incontri" ognuno dei partecipanti ha lavorato su tre stimoli-guida (che indicheremo qui, per semplicità, come "la porta", "l'oggetto personale", "il mondo"), ognuno dei quali ha consentito ad ogni partecipante di approdare a dei testi preliminari. Su questi testi, concepiti in una serie di momenti solitari, si sono poi realizzate delle improvvisazioni sceniche, in cui ogni partecipante, tenendo presente (ma con libertà) il proprio testo, era chiamato sul palco a interpretare sé stesso nell'incontro con la Straniera. In questo lavoro di improvvisazione, il testo veniva ulteriormente elaborato ed approfondito, specialmente grazie al lavoro di Sara Giglio che, nella parte della Straniera, figura insieme ingenua e sapiente, stimolava i partecipanti con continue domande e nuovi interrogativi. La sua grande empatia con ognuno dei partecipanti al laboratorio ha consentito di raggiungere risultati davvero sorprendenti nell'ascolto di sé e nella creazione dei singoli episodi.

Ogni episodio è stato oggetto di diverse improvvisazioni e riscritture, nelle quali lo stimolo personale iniziale si è sempre più caricato di risonanze metaforiche e significati nuovi: un percorso circolare, dunque, dall'autobiografia alla scena e dalla drammaturgia di nuovo al racconto di sé. Non è possibile esemplificare qui l'intero processo, presentando le numerose stesure, di dimensione e profondità sempre crescente, che ogni partecipante ha prodotto; né è possibile rendere conto delle progressive *epifanie* di senso che tutti hanno potuto sperimentare sul proprio lavoro. Sarà sufficiente dire che in nessun momento si è proceduto a mettere freddamente in dialogo un testo narrativo, ma che sempre, il testo scritto valeva come canovaccio per una nuova improvvisazione, come deposito di senso su cui costruire nuove interazioni. Ognuno incarnava ogni volta un nuovo sé stesso di fronte alla Straniera, alla sua

²⁵ "Allt kan hända, allt är möjligt och sannolikt. Tid och rum existera icke; på en obetydlig verklighetsgrund spinner inbillningen ut och väfver nya mönster: en blandning af minnen, upplevelser, fria påhitt, orimligheter och improvisationer" (Strindberg 1904, 256).

inesaudita necessità di comprendere il mondo degli umani, e alle sue insistenti domande.

Per ognuno degli stimoli-guida (li ricordo per comodità: “la porta”, “l’oggetto personale”, il mondo”) ci si dovrà pertanto limitare a presentare il testo di partenza e quello di arrivo, lasciando al lettore il compito di colmare la distanza – concettuale e formale – tra i due testi.

3.2 *La porta (Oreste)*

Uno dei *leit-motiv* che attraversa il dramma di Strindberg è una porta che per lungo tempo nessuno riesce ad aprire e che solo dopo molti tentativi, quasi a conclusione del testo, finalmente si spalanca; tutti i personaggi credono che di là dalla soglia negata si trovino le risposte all’assurdo dell’esistenza, ma l’apertura della porta è un’epifania a vuoto, che lascia intatto l’enigma del mondo. Dopo la discussione plenaria di questo tema (porte da aprire, porte da lasciare chiuse, porte che nascondono mondi da esplorare o solo da immaginare) i conduttori hanno dunque lasciato agli allievi del tempo (circa un’ora) per elaborare un’immagine grafica della propria porta chiusa e inaccessibile, oppure socchiusa, o ancora spalancata su spazi reali o immaginari²⁶. In un incontro successivo, ogni partecipante ha finalmente avuto il tempo (ancora una volta circa un’ora) di elaborare, nel silenzio del rapporto personale con la pagina bianca, il racconto della propria “porta”, reale o metaforica, attingendo alle proprie memorie. L’ultimo atto di questa porzione del lavoro consisteva nella lettura in gruppo degli elaborati: chi voleva, poteva leggere personalmente il testo, o farlo leggere ad uno dei conduttori, dando così avvio ad un nuovo momento di condivisione e riflessione collettiva. Nascevano domande, richieste di chiarificazione, emergevano nuovi ricordi che sarebbero entrati nelle successive stesure del testo.

Nel suo primo lavoro solitario, Oreste ha scelto di spalancare la porta su un potente ricordo d’infanzia:

Quando la porta si apre, c’è un grande prato verde, e una miriade di bambini... Quando ero bambino io eravamo molti, i bambini. Quello che mi ricordo di allora è la spensieratezza e la voglia di fare tanti giochi. Il gioco che mi piaceva di più era giocare a pallone e non c’era giorno in cui non giocavo. Ero tifoso del Cagliari, volevo diventare famoso come Gigi Riva. Quando eravamo in casa, la sera, prima di andare a dormire, d’inverno ci mettevamo seduti vicino al caminetto, ed io seduto in grembo a mia sorella mi chiedevano cosa avrei voluto fare da grande. Sognavo di diventare un calciatore forte

²⁶Una distinzione che, nella “topologia interiore” dello spazio vissuto non possiede contorni così definiti (Iori 2002).

come Gigi Riva. Anche io ero mancino come Gigi Riva, sarei diventato forte come lui. Lo ripetevate tutti i giorni. I miei fratelli più grandi si facevano delle grosse risate. Ma non perché mi volevano prendere in giro. Per il modo con cui lo raccontavo, ero talmente convinto di quello che dicevo, che sembrava fosse vero. Mi ricordo gli alberi, le fronde verdi, i nidi sugli olivi. Ora non ce ne sono più, sono stati sradicati. Ecco vorrei che questa porta aperta ci fosse veramente, per tornare indietro nel tempo. Per tornare bambino.²⁷

Nella libertà solitaria della scrittura, Oreste è dunque riandato ad un antico episodio, velando di rimpianto, di là dallo scherno dei fratelli, la rivendicazione delle proprie certezze di bambino, che appaiono – nel lampo dell'associazione mentale che già costruisce simboli – sbiadite e sradicate come alberi abbattuti. Nella discussione plenaria, ma soprattutto nelle diverse improvvisazioni sul palco, quella memoria si è approfondita, distendendosi su un episodio molto lungo, e acquisendo sempre maggiore profondità di significato. Il dialogo, nella sua versione definitiva, avviene mentre Oreste e la Straniera giocano sui lati contrapposti di un biliardino:

O: Mi ricordo quando ero bambino che c'era questo prato verde, con tanti bambini che giocavano. C'erano tanti giochi. Giocavamo con il gioco del fazzoletto. Ma il gioco preferito mio era giocare a pallone. Io sognavo di diventare un giocatore forte.

S: Questo era il tuo sogno da bambino?

O: Sì, diventare forte come Gigi Riva.

S: Perché è forte? In cosa è forte?

O: Nel gioco del pallone. Lo conosci? È un gioco che si gioca con due porte. C'è un campo. Undici giocatori da una parte e undici dall'altra. E si deve mettere il pallone dentro la porta. Il più forte era Gigi Riva. Mi ricordo che da bambino, d'inverno, eravamo tutti seduti di fronte al caminetto. Io ero seduto sulle gambe di mia sorella ... e raccontavo che volevo diventare da grande forte come Gigi Riva. E quando raccontavo questa cosa loro si mettevano a ridere.

S: E perché?

O: Perché come la raccontavo sembrava una cosa da ridere.

S: E perché?

O: Perché io ero bambino e loro erano grandi.

S: Si prendono in giro i bambini, in questo pianeta?

O: Sì. Un po' sì.

S: Perché?

O: Perché i grandi sono così. *Tendono a ridere delle cose che diciamo noi bambini*. Invece quello che dicevo io... per me era vero.

²⁷ Tutte le citazioni testuali provengono da materiali inediti, prodotti durante il laboratorio "Appunti da un sogno" (Oristano, maggio 2013 – settembre 2014) e raccolti dagli operatori (Norma Trogu, Alessandro Melis, Sara Giglio). Per rispetto della privacy dei partecipanti, i nomi – qui come altrove – sono stati sostituiti con varianti fittizie.

- S: A te fa ridere quando un bambino parla dei suoi sogni?
 O: *Quando un bambino parla, ai grandi quello che dice non sembra vero...*
 S: Tu sei grande?
 O: Sì, ma mi ricordo che ridevano, quando io ero bambino.
 S: Ti è rimasta molto impressa, questa cosa?
 O: Sì.
 S: Perché ridevano? È una cosa che non riesco a capire.
 O: Forse perché quello che dicevo era un po'... irrealista.
 S: Ma stavi sognando!
 O: Per me era un sogno che si doveva realizzare. *Per me era una cosa seria.* Il problema è che poi questo sogno non si è realizzato. Sono rimasto deluso.
 S: Perché non sei riuscito? Non puoi più giocare?
 O: Sì, posso giocare. Ma non sono diventato forte come Gigi Riva.
 S: E dove vai a giocare?
 O: Al campo.
 S: E con chi giochi?
 O: Giochiamo con gli amici. Tanto per passare un'ora...
 S: Cosa perdiamo quando cresciamo?
 O: Perdiamo la fanciullezza.
 S: E la possiamo ritrovare? ...
 O: Sì, forse sì. *Bisogna che ci impegniamo. Bisogna che ci interroghiamo, continuamente.*
 S: Bisogna prendersi un impegno, dunque?
 O: Sempre, ogni giorno, da quando ci alziamo a quando andiamo a dormire.
 S: Anche un impegno al gioco?
 O: *Quello fa parte della purezza.*
 S: Mi accompagni a conoscere i bambini? [Si alzano, e vanno fuori scena, entrambi].²⁸

L'episodio, nella sua veste definitiva, si è dunque articolato e approfondito, e non solo perché è passato dal monologo memoriale alla forma dialogica della scena: la dimensione del gioco (gli attori parlano mentre fanno ruotare i calciatori rossi e blu e del biliardino) e la *naïveté* della Straniera, con le sue ossessive domande e richieste di spiegazione, ha consentito ad Oreste di stare *davanti* al ricordo per articolarlo e interpretarlo, e lo ha condotto infine *dentro* la memoria, in una vera e propria "reviviscenza" stanislavskijana. Pienamente adulto, egli è tornato per un attimo indietro nel tempo: "Tendono a ridere delle cose che diciamo *noi bambini*". Il presente assoluto, che emerge improvviso e irresistibile dall'imperfetto del ricordo, costringe a guardare il tempo mitico dell'infanzia non con rimpianto, ma in tutta la sua integrità, la sua propositività progettuale, la sua serietà. La collaborazione tra autobiografia e teatro ha prodotto dunque, nell'esito scenico finale, un momento fortemente esemplare in cui porre – a chi vedeva e udiva la scena – importanti interrogativi sul sen-

²⁸ I corsivi, non presenti nel testo finale, sono enfasi di chi scrive.

so del sognare, sulla necessità di non perdersi, sull'impegno quotidiano della fedeltà a sé stessi.

3.3 *L'oggetto personale (Gian Piero)*

Un secondo importante stimolo offerto dal dramma di Strindberg è la centralità (teatrale e memoriale) degli oggetti: coerentemente con il proprio ruolo simbolico/onirico, quasi ogni personaggio entra in scena, infatti, con un oggetto (per fare solo qualche esempio: una sciabola, uno scialle, una rete verde) intorno al quale il dialogo si sviluppa e prende corpo²⁹.

I conduttori hanno dunque dapprima presentato al gruppo questo tema (gli oggetti hanno per noi significati nascosti, un oggetto racconta, un oggetto cela, un oggetto tace, un oggetto ricorda), avviando una discussione plenaria e invitando ogni allievo a portare, nell'incontro successivo, un oggetto di particolare rilevanza personale. L'oggetto prescelto da ognuno dei partecipanti è stato quindi al centro di una serie di esercizi (osservazione prolungata, ricostruzione sensoriale, usi reali e usi immaginari) che hanno infine condotto ad un nuovo momento di scrittura solitaria. Il compito era raccontare l'oggetto e le sue risonanze memoriali, e condividere poi i ricordi con il resto del gruppo.

In questo lavoro solitario, prodotto dalla triangolazione tra pagina, memoria e oggetto personale, Gian Piero ha scelto qualcosa di estremamente contemporaneo – il suo telefono cellulare:

Questo è il mio telefonino. Conterrebbe, tra le altre cose, un lettore mp3. A dire il vero, mi starebbe molto a cuore, perché offrirebbe della musica, mia compagna di sempre. Mi riporterebbe ai miei dieci anni, quando incominciavo a strimpellare la chitarra, con gli accordi più semplici. Avrei continuato da me, ma mi accorsi di avere bisogno di un sostegno massiccio: oltre a ricevere accordi di canzoni, avrei avuto bisogno che qualcuno mi insegnasse a leggere la musica dagli spartiti. Questo, a dire il vero, mi mancherebbe molto. A dire il vero, avvertirei una grossa lacuna, nella musica. Questo è il

²⁹ L'importanza degli oggetti è, ovviamente, centrale nella ricostruzione autobiografica: si va indietro nella memoria, ricostruendo la storia delle proprie "cose" (Demetrio 1996, 110-111); oppure, in una radicale inversione temporale, si conservano oggetti nel presente per avere appigli memoriali futuri (Starace 2004, 80: "È attraverso la raccolta di cose, di reperti materiali che procede un'attività di costruzione parallela della propria storia, orientata a trattenere frammenti di vita vissuta, testimonianze personali bloccate nel tempo, ricordi materializzati a cui viene assegnato un valore simbolico. A questo scopo si costruiscono e si conservano piccoli e grandi cimeli che possiedono un'intrinseca capacità narrante e che racconteranno nel futuro ciò che un tempo è accaduto"). Proprio per questa capacità di "catalizzare" la memoria, il lavoro sugli oggetti è, anche, una parte fondamentale della preparazione dell'attore (Stanislavskij 1996, 89-93).

mio telefonino. Vivrei, in questo oggetto, come un rimpianto. Mi piacerebbe tanto, l'alta fedeltà sonora. Rimpiangerei, pure, di non avere avuto, fino dalla pubertà e/o adolescenza, un personale impianto stereo. Segnalerei invece di avere cantato, e di avere recitato, anche, in una piccola recita, in terza elementare: Io, Arlecchino, mangiò di nascosto una cioccolata, che gli fecero credere avvelenata, per vedere se facesse storie, che poi fece, nonostante la cioccolata non fosse davvero avvelenata. Comunque, la musica si aprirebbe a un altro pianeta, come il ricordo di un cielo stellato. D'estate. O d'inverno, sotto le coperte. Di notte farebbe piacere, perché ci sarebbe il silenzio notturno, e si aspetta di andare a letto, anche stanchi.

Nel silenzio del suo primo "corpo a corpo" con l'oggetto, Gian Piero si è lasciato andare alla potenza delle libere associazioni: in un testo punteggiato di condizionali incongrui, eppure fortemente espressivi (tipici di questo allievo, anche nella lingua parlata), il telefono appare prima di tutto come un apparecchio per ascoltare la musica, poi la musica diviene rapidamente ricordo d'infanzia, che è insieme rimpianto e affascinante memoria di travestimento arlecchinesco e di messinscena; infine, nel paragrafo di chiusura, tutto si riappacifica, ancora, in una musica ascoltata nella notte, prima di andare a dormire.

Musica, canto, teatro e poi ancora musica si specchiano dunque l'uno nell'altro, facendo emergere – seppure solo accennata – l'esigenza di espressione e creatività: scritto all'ombra di un palcoscenico (vale la pena ricordare che il *setting* del laboratorio era sempre un piccolo teatro parrocchiale), questo testo sovrappone impercettibilmente memorie di antiche aspirazioni e desideri ancora ben presenti di creatività e manifestazione di sé.

Nelle successive improvvisazioni e riscritture, il tema centrale del lavoro di Gian Piero si è sempre più precisato nella forma e nei temi. Nella versione scenica finale, Gian Piero e la Straniera affondavano nella morbidezza di un divano, fisicamente un po' costretti dalla posizione seduta, mentre sul palcoscenico vuoto era appoggiata, silenziosa, una chitarra:

GP: Oh, Beatrice! Questo è il mio telefonino, Beatrice.

S: Fai vedere... A cosa ti serve?

GP: A tante cose, per telefonare. Ma io sono tanto affezionato a questo oggetto soprattutto perché mi consente di ascoltare la musica.

S: Fai sentire... Musica? Sono quei suoni che sentivo prima?

GP: Sì, la musica è una cosa meravigliosa. È la mia compagna di sempre.

S: Da qua esce la musica?

GP: Sì, può uscire anche da qua. Ci sono molto affezionato. E mi riporterebbe a quando avevo dieci anni, quando conobbi la chitarra.

S: E cos'è la chitarra?

GP: Uno strumento che produce musica.

S: Come quest'altro che mi hai fatto vedere?

GP: Sì. Non proprio. Il telefonino non è uno strumento musicale. La chitarra è uno strumento che permette al telefonino di produrre musica...

S: Mmm, uno di quegli strumenti che permettono al telefonino di... Non so se ho capito bene... Comunque la musica fa ricordare?

GP: Anche, sì.

S: Per questo tu hai pensato a quando avevi dieci anni?

GP: Sì, a dieci anni ho incontrato questo strumento, la chitarra. I miei fratelli mi hanno insegnato a suonarla, a strimpellarla... *Ero piccolino, la chitarra era molto grande.* Mi insegnavano i miei fratelli. Però poi mi accorsi che avevo bisogno di un aiuto più massiccio di quello che mi davano loro. Non i soliti accordi.

S: Per me è un po' difficile capire...

GP: Gli accordi sono il Do, il Re, il Mi...

S: Cioè: non ti bastavano più?

GP: No, volevo assolutamente leggere la musica.

S: Ah, si scrive, la musica? E tu non la leggevi?

GP: *Non riuscivo a leggerla. Perché non è scritta con i caratteri dell'alfabeto.* È scritta... in modo musicale.

S: È un'altra lingua?

GP: Sì, con le note. Che sono dei segnali... *E mi è rimasta una grande lacuna, perché non so leggere gli spartiti.*

S: Ah, non hai imparato la lingua...

GP: *Però riesco a suonarla così, a strimpellarla.*

S: Ah, si può. Anche se non conosci tutte le note, si può?

GP: Sì, si può.

S: L'importante quindi è conoscere gli accordi.

GP: L'importante è l'alta fedeltà sonora.

S: Alta fedeltà sonora?

GP: Che vorrebbe dire poter ascoltare la musica nel modo migliore possibile.

S: Essere in tutto e per tutto fedele alla musica.

GP: *Sentire i toni alti e bassi. Tutte le sfumature della musica.* Non come il telefonino, piccolino piccolino.

S: E tu lo sai fare?

GP: Io rimpiango di non avere avuto un impianto personale fin dalla mia adolescenza.

S: Ma adesso ce l'hai?

GP: Sì, ma avrei desiderato averlo quando ero piccolino...

S: Perché? Che cosa ti sei perso?

GP: Mi sono perso di sentirla bene.

S: Quindi hai perso tanti anni senza sentirla come avresti voluto.

GP: Però ho recitato. Ho cantato. In terza elementare sono stato Arlecchino, che mangiò una cioccolata che non doveva mangiare, che poi gli dissero che era avvelenata, e lui fece tante storie, e invece non era avvelenata. E quindi si scoprì che l'aveva mangiata lui.

S: E ti sei divertito?

GP: Sì, tanto.

S: Ma queste cose di cui mi parli, la musica, il teatro, il canto, cosa sono?

GP: Il canto viene da dentro, e si fa con la musica.

- S: Ah, si possono fare insieme?
 GP: Sì, *il canto è il modo migliore di fare la musica.*
 S: E tu canti?
 GP: Sì.
 S: Me la canti una canzone?
 GP: Non saprei, adesso.
 S: Come non sapresti? Controlla dentro, se c'è.
 GP: Dentro?
 S: Sì, hai detto che viene da dentro.
 GP: Sì, dal cuore.
 S: E il cuore non sta qua?
 GP: Sì... *ma io non posso inventare così, adesso.*
 S: Fruga.
 GP: Devo prima prepararla.
 S: Bisogna preparare quello che viene dal cuore?
 GP: Sì, *bisogna ascoltare cosa viene dal cuore, e poi tradurlo, e aggiungerci la musica.*
 S: *Come siete complicati, voi uomini! Un sacco di lavoro per tirare fuori qualcosa dal cuore!*
 GP: Eh sì, ci vuole tempo.
 S: E se io ti lascio solo, tutto il tempo che ti serve, e cerchi, me la trovi questa cosa dal cuore?
 GP: Sì... penso di sì.
 S: Allora io dopo torno e mi fai sentire?
 GP: Va bene.
 S: Bene, io torno per ascoltarti. Fruga. Fruga dentro questo cuore [Si sente una musica provenire da un altro quadro. S. si alza dal divano e lascia G.P. solo in scena].³⁰

Più ancora che nel primo esempio presentato, notevole appare lo scarto concettuale tra la prima stesura e il punto d'arrivo scenico. Il testo si precisa intorno al tema dell'espressione di sé stessi, nel difficile equilibrio tra necessità, naturalezza e fatica. Qualcosa di immensamente grande è la musica, e non solo nella sproporzione tra il giganteggiare della chitarra e le forme minute di Gian Piero bambino: tutta la vita è una sfida con un linguaggio musicale la cui intrezza sfugge e che tuttavia si può provare a "strimpellare" pur di riuscire a dire, a dirsi. Non la si potrà leggere tutta, ma almeno gli accordi si possono imparare. Non si potrà avere sempre la fedeltà sonora, ma si potrà provare a cantare. Con fatica e impegno, ascoltando ciò che viene dal profondo, cercando di tradurlo e trasformarlo in canto: insomma, "un sacco di lavoro". Nella rielaborazione scenica l'elemento autobiografico, evocato da un semplice oggetto quotidiano, è diventato metafora dell'avventura umana, o almeno di una delle sue più affascinanti sfide: l'espressione di sé.

³⁰ Anche in questo caso i corsivi, non presenti nel testo, sono enfasi di chi scrive.

3.4 *Il mondo (Anna Maria)*

Il terzo spunto-guida che abbiamo tratto dal dramma di Strindberg è la curiosità della figlia di Indra nei confronti del mondo umano e delle sue irrecuperabili contraddizioni: tutti i personaggi che Agnes incontra propongono infatti una diversa immagine del mondo, ed è proprio dal loro combinarsi e rifrangersi una nell'altra in un'insanata incoerenza che emerge, sulle parole finali della "viaggiatrice", la natura composita e fragile dell'umano: "Ora conosco la pena di esistere / ecco cosa vuol dire essere uomini... / Rimpiangi pure chi non hai stimato, / ti penti per errori non commessi... / Vuoi partire, vorresti rimanere, / il cuore ti si lacera: / ogni senso dilanano contrasti, / disarmonie, incertezze, / come cavalli spinti in versi opposti" (Strindberg 1970, 209, trad. it. di Zampa)³¹. Durante il laboratorio abbiamo discusso in plenaria questo tema (che cosa è per me il mondo? Cosa c'è di armonico e cosa è contraddittorio? Cosa racconterei, del mio mondo, alla Straniera? Quello che nel mondo mi piace, quello che non mi piace), quindi siamo tornati davanti alla pagina bianca, ancora una volta affidando al lavoro in solitudine la raccolta di materiali autobiografici da far confluire, attraverso le successive improvvisazioni, nell'esito scenico finale³².

Di particolare interesse è stato in questo caso il lavoro di Anna Maria che, a partire dalla propria esperienza di terapeuta (ovvero di operatrice professionale della parola), ha identificato il centro della propria "immagine di mondo" proprio nella capacità di produrre linguaggio:

Una dea catapultata, ignara di tutto su questa terra ... Si può davvero credere? Va bene, va bene, si calmi. Farò un tentativo. Ma cosa mai posso dire di questo mondo? Prima di tutto devo dirle con imbarazzo che ci siamo noi umani... strani abitanti perennemente convinti che tutto sia stato fatto per noi... sì... pochi in origine, ma ci siamo un po' allargati e adesso siamo un poco ingombranti. Gran presuntuosi, crediamo che Dio ci abbia voluti simili a sé... ma che errore!!! Bhe, a onor del vero siamo provvisti di una certa creatività... siamo produttivi come nessun altro nostro coinquilino. Cosa produciamo??? Di tutto, signora. Ma principalmente... parole! Parole parole parole femminili maschili neutre singolari plurali concrete astratte.

³¹ "O, nu jag känner hela varat's smärta, / Så ar det då att vara människa ... / Man saknar äfven det man ej värderat, / Man ångrar äfven det man icke brutit ... / Man vill gå bort, och man vill stanna ... / Så rifvas hjärtats hälfter hvar åt sitt håll, / Och känslan slits som mellan hästar / Af motsats, obeslutsamhet, disharmoni ..." (Strindberg 1904, 327).

³² La risposta alla domanda "cosa è il mondo, per me?" pur rivolta schiettamente al proprio presente, è tema eminentemente autobiografico. L'autobiografia, infatti, "non concerne soltanto il passato: compare ogniqualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire la propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande" (Demetrio 1998, 108).

Le combiniamo abbiniamo deriviamo formuliamo contratti sermoni offese ingiurie dichiarazioni d'amore. Possiamo renderle dure come pietre o eteree e lievi come aria, fluide e fresche come acqua e roventi come la fiamma. Mi domanda che bisogno c'è di averne tante? Bhe, prima di tutto ci piacciono. Ne amiamo forma suono ritmo. E sono di grande utilità per amarci sedurci consolarci spiegarci fraintenderci ingannarci impaurirci odiarci ferirci. Come vede si prestano ad usi diversi.

Stimolata dall'idea di dover raccontare il proprio mondo ad una "dea catapultata, ignara di tutto su questa terra", Anna Maria ha progettato fin dalla prima stesura il suo piccolo testo in prospettiva scenica: seppure scritto come soliloquio, il testo ha infatti già *in nuce* una forma proto-drammatica, perché presuppone una domanda della Straniera posta immediatamente fuori dal testo, e si caratterizza come un'articolata ed esaustiva risposta a questo muto interrogativo. Il mondo degli umani, minuti eppure brulicanti, è descritto come un universo di parole, sfaccettato e policromo, la cui sovrabbondanza verbosa è restituita dalle enumerazioni in asindeto che, rapide, dense e affaticanti, non consentono neppure il respiro delle virgole.

Nel corso delle improvvisazioni e delle successive riscritture, questa efficace prima stesura è stata molto rielaborata e si è trasformata in un dialogo assai lungo e complesso in cui – ancora – l'esperienza terapeutico/verbale è posta al centro della drammaturgia. La Straniera si presenta ad uno sportello d'ascolto, pensato per esporre qualsiasi dubbio o problema esistenziale, e chiede di parlare – metalinguisticamente – proprio delle parole:

AM: Buongiorno. Cosa desidera?

S: Desidererei che lei mi parlasse.

AM: Ma... E lei chi è, scusi? Come mai è qui adesso? È chiuso...

S: Io sono venuta perché vorrei che tu mi parlassi.

AM: Che ti parlassi... Ma si sente bene?

S: Sì.

AM: E cosa vuole che le dica io?

S: Io vorrei che lei mi parlasse.

AM: Ma di cosa? Scelga lei, normalmente scelgono le persone.

S: Io ho scelto le parole.

AM: Le parole?

S: Sì.

AM: Quali parole?

S: Le tue parole.

AM: Le mie?

S: Sì.

AM: Cosa posso dire...? Io ne ho tante, dobbiamo scegliere quali. Ne uso tante... Ma tu che parole vuoi?

S: Le tue parole.

AM: Le mie. Ti devo raccontare qualche cosa?

S: Le tue parole. Io ascolto.

AM: Parole ne conosco tante. Però te le devo mettere in ordine. Devo costruire, combinare. Devo sceglierle. Ci sono delle parole che sono proprio belle, altre che sono proprio brutte.

S: *Parlami. Io ascolto.*

AM: Ti piacciono le parole?

S: *Io voglio le tue parole, non so se sono brutte o belle.*

AM: Alcune parole non sono né belle né brutte, se le dici in un certo modo diventano molto belle, delicate come le carezze.

S: *Delicatezza. Carezza.*

AM: Altre diventano come il limone, molto acide. Anche mentre le dici danno fastidio alla bocca.

S: *Acidità.*

AM: E poi le possiamo anche mettere insieme per fare cose belle, o per dire cose molto offensive.

S: *Offesa.*

AM: Però a noi piacciono.

S: A te piacciono? Ti piacciono le tue parole?

AM: No, non solo le mie, anche quelle degli altri. Mi piacciono molto le parole degli altri.

S: Che sono anche tue, allora?

AM: Non sempre. A volte le imparo. *Quelle veramente mie forse sono poche. Però ne imparo di nuove quando ascolto quelle degli altri.*

S: È per questo che io voglio ascoltare.

AM: Ma sei già stata qui?

S: Sì, da qualcuno.

AM: E ti hanno insegnato molte parole?

S: Ne ho sentite tante.

AM: E come ti sono sembrate?

S: Alcune tristi, alcune gioiose.

AM: È perché è così. Alcune tristi, altre gioiose. Però sono belle, all'orecchio, quando lo colpiscono e poi entrano. Alcune scivolano, toccano la pelle e scivolano giù.

S: Sono le parole che non si trattengono?

AM: Sono quelle che vanno via. Evaporano. Altre trovano il modo di entrare e lavorano. Qualche volta corrodono. Fanno un rumore come qualcosa che brucia.

S: *Bruciano. E scavano.*

AM: Non sai bene cosa sta succedendo dentro, ma ti sembra che ti stiano rovinando qualche cosa. Altre ti fanno invece come un massaggio alla pancia.

S: E le parole del solletico?

AM: Quelle fanno ridere, e quando te le ricordi ti fanno ridere, ridere, ridere.

S: Sono belle.

AM: Ma tu perché sei venuta qua? Che ci fai qua?

S: Sono venuta per capire. Ero curiosa, vi vedevo.

AM: Ci vedevi? siamo visibili?

S: Mi sono dovuta abbassare molto. Sono scesa quaggiù perché sentivo tante cose che non capivo. Non ho ancora capito.

AM: Neanche noi. *Stiamo sempre al lavoro per cercare di capire, ma non abbiamo ancora capito. Penso che rimarremo così. Però abbiamo tanta fantasia, cerchiamo sempre nuove strade che ci aiutino a capire. Costruiamo teorie, poi le smontiamo, poi le ri assembliamo.*

S: Come le parole di cui mi parlavi prima... Dobbiamo ordinarle, costruirle, sistemarle...

AM: Sì... È così che costruiamo teorie per capire il mondo.

S: E ci riuscite?

AM: No, però le teorie ci piacciono. Alcune ci piacciono molto.

S: E perché vi piacciono?

AM: Perché ci piace controllare. Vogliamo controllare tutto, sapere tutto, decidere tutto.

S: Vi piace il potere.

AM: Non abbiamo potere. Però ce lo prendiamo.

S: Siete un po' come gli dei.

AM: Siamo un po' artisti. Un po' Dio e un po' Lucifero. Che stanno molto vicini.

S: Sono vicini?

AM: È un attimo passare dall'uno all'altro ...³³

In un ambiente dove normalmente si ascolta – lo spazio è quello dell'incontro terapeutico, in cui chi ha bisogno di liberare la propria angoscia trova un orecchio e un cuore disposti a porgere attenzione – si compie dunque il paradosso di essere, per la prima volta, ascoltati: “Parlami. Io ascolto ... Io voglio le tue parole”. Inizialmente, questo ribaltamento di ruoli produce imbarazzo: la terapeuta, che normalmente ha il compito di ascoltare, non sa come dirsi, non sa acconsentire subito alla possibilità di parlare di sé; in questa fase, l'attrito tra i due personaggi emerge nello scontro tra il confidenziale “tu” della Straniera e il distaccato “lei” dell'analista: “Cosa desidera?”, “Si sente bene?”, “Scelga lei”. L'accoglimento dello sconcertante invito apre il varco al profluvio della voce interiore – e qui anche la terapeuta accetta di rivolgersi col “tu” all'inattesa ospite: “Ma tu che parole vuoi?” – per scoprire di lì a poco, in un atto di estrema sincerità, che il confine tra le proprie parole e quelle degli altri, nella rete sociale intessuta dal linguaggio, è sfuggente, se non addirittura inesistente: “Quelle veramente mie forse sono poche. Però ne imparo di nuove quando ascolto quelle degli altri”.

Nel dialogo con la Straniera, dunque, Anna Maria scopre che il mondo non è per lei altro che un reticolo di parole, una continua costruzione di linguaggio che ha l'obiettivo di imbrigliare una realtà sempre sfuggente. Il linguaggio diviene allora ordine, sistema, teoria, volontà di controllo. Ma anche, e forse soprattutto, pura creazione: un atto di superbia e di onnipotenza, in cui il luciferino e il divino sembrano sfumare l'uno nell'altro. Qui l'elemento

³³ Come già nei due dialoghi precedenti, il corsivo è enfasi di chi scrive. La scena prodotta da Anna Maria è assai più lunga e complessa: se ne presenta qui solo la prima parte.

autobiografico – la riflessione sul proprio lavoro, basato sull’ascolto e sull’interpretazione terapeutica delle parole altrui – trascende nella resa scenica il puro dato esperienziale, e si arricchisce di intime domande di senso. Interrogandosi e interrogando la natura delle parole, Anna Maria si immerge così in uno dei territori più misteriosi e pericolosi dell’umano: la possibilità stessa di dire il mondo e di definirvi con precisione il proprio ruolo.

4. Per un orizzonte finale: autobiografia, teatro e ricerca di trame

Alla fine, bisogna ricomporre i pezzi.

E non solo perché, in un laboratorio che metta insieme metodologia autobiografica e teatro, ogni partecipante si trova a connettere il proprio frammento di vissuto con quelli di tutti gli altri e deve realizzare un esito scenico che si presenti al “mondo” fuori dal laboratorio con una sua compiutezza di *trama*. Ma anche perché i conduttori devono infine riflettere sul funzionamento di una metodologia complessa in quanto connaturatamente ibrida: si deve ricucire, anche in questo caso, una trama delle scelte e dei metodi.

Un primo interrogativo riguarda la forma del *linguaggio* utilizzato. Nel laboratorio autobiografico “classico” il mezzo espressivo è senza esitazioni la parola scritta, e solo in momenti di restituzione e condivisione (individuale con il conduttore, oppure collettiva all’interno di un gruppo) si accede all’oralità; ma è sempre un’oralità funzionale al ritorno verso un obiettivo altro: la resa in forma scritta, compatta, di un racconto di vita, o di porzioni di esso. In una metodologia che metta insieme autobiografia e teatro, invece, la parola orale e tutti gli altri strumenti dell’attore (il gesto, la fisicità, la spazialità, la policromia della voce, la relazionalità implicita nel lavoro teatrale) entrano prepotentemente in campo come mezzi che rivendicano in sé una propria autonoma funzionalità espressiva.

Questo non è di per sé un problema: la metodologia autobiografica è disponibile ad accogliere diverse tecniche narrative, “dal cinema alla video narrazione alla pittura come alle canzoni, scritture che lasciano le loro tracce su una pellicola, su una banda sonora” (Benelli 2013, 32). Da parte dei ricercatori più aperti alle sperimentazioni si avverte, infatti, una felice disposizione all’uso di una pluralità di mezzi espressivi³⁴. Il nodo da sciogliere, allora, sarà la maggiore complessità (e quindi il maggior numero di momenti critici) che un incremento di linguaggi naturalmente genera.

³⁴ Cfr. Formenti 2002, 80: “Uno dei terreni di esplorazione più affascinanti nello sviluppo futuro dei metodi biografici consiste nella riscoperta di modi di espressione e costruzione di sé cui l’adulto troppo spesso rinuncia: la danza, l’espressione pittorica o la scultura, il rito, l’uso creativo dello spazio e del tempo. Si possono così confrontare tra loro i ‘frammenti di autobiografie’ scritti con linguaggi diversi”.

E qui nasce un secondo ordine di interrogativi, quello che riguarda i *destinatari* del racconto autobiografico in forma scenica, e i connessi problemi.

È vero infatti che l'autobiografia implica necessariamente un destinatario, almeno ipotetico (si scrive per oggettivare un racconto che, idealmente, nasce per essere letto da qualcuno); e tanto più questo è vero nel laboratorio autobiografico, in cui non si è mai soli davanti al proprio intimo scrittorio, ma si scrive sempre tenendo presente il conduttore, o gli altri membri del gruppo, come destinatari impliciti³⁵. Tuttavia, dopo avere stabilito le regole e instaurato un rapporto di fiducia, l'ambiente della scrittura autobiografica appare come un luogo protetto, riparato e assorto. In un laboratorio che implichi anche i linguaggi teatrali, invece, si crea un'attesa completamente diversa: il lavoro presuppone destinatari che non sono ipotetici. Appare continuamente il fantasma dei volti sconosciuti ma reali e concreti di un pubblico che guarderà e ascolterà, che respirerà e attenderà i respiri degli attori, che infine – si spera – applaudirà. Un diverso linguaggio implica cioè attese diverse e diversi timori: la dinamica interiore, con le paure connesse, ma anche con le amplificate ansie narcisistiche dell'ostensione di sé sulla scena, può infragilire notevolmente l'equilibrio e la sincerità del lavoro autobiografico. L'ampiezza della messa in gioco (anche fisica) della persona e l'attesa stressante dell'esito scenico sono stati, nel nostro laboratorio, uno dei principali motivi di criticità e crisi. La lunga durata dell'esperienza ha consentito – nella dilatazione dei ritmi di produzione, ascolto, restituzione, correzione – di risolvere positivamente tutti i momenti difficili. Tuttavia, la considerazione dello stress che una “messa in scena” dei propri vissuti avrebbe generato in alcuni dei partecipanti ha suggerito ai conduttori una scelta ulteriormente ibrida per l'esito finale: la realizzazione di un video di “teatro filmato”. La *performance* teatrale è avvenuta nell'ambiente protetto e fiduciario del gruppo ed è stata ripresa; il video con il montaggio finale delle diverse scene è stato visionato insieme e, solo dopo l'assenso di tutti, proiettato pubblicamente. Questa scelta, non prevista dal progetto iniziale, ha inserito un ulteriore livello di mediazione tra l'atto scenico e la fruizione del pubblico ma ha consentito di eliminare molti aspetti di stress e di recuperare rapidamente la situazione di fiducia indispensabile al lavoro.

³⁵ Nel laboratorio di autobiografia si costruisce giocoforza una sorta di “dinamica transferale” simile anche se non coincidente con quella della terapia psicoanalitica: “la scrittura autobiografica presuppone un destinatario, che può configurarsi come un generico e immaginario lettore, ma più spesso viene identificato in un destinatario esterno e reale” (Paoletti 2013, 183). Tale destinatario, che tende a coincidere con il conduttore, “deve avere proprio le precise e rassicuranti caratteristiche di un Super-Io positivo ... a cui affidare il messaggio – un destinatario reale, cioè, che viene investito anche di un carattere simbolico” (Ferrari 1994, 125).

Ed ecco, dunque, un terzo ordine di riflessioni: il ruolo dei *conduttori*.

Nel laboratorio autobiografico puro, il conduttore è principalmente uno stimolo per l'emersione delle memorie e un testimone del loro affiorare, il più possibile rispettoso, mai invasivo, mai investigativo, mai giudicante; può avere un ruolo attivo “nell’assemblare le scritture, nell’aiutare a scegliere i brani più intensi, dal punto di vista emotivo o descrittivo” e tuttavia deve sempre “rispettare lo stile del soggetto, senza intervenire normativamente sulla sintassi, ma piuttosto aiutando la persona a riconoscere l’originalità del proprio pensiero” (Paoletti 2013, 184). Come è evidente, si tratta di un compito particolarmente delicato, in cui il conduttore - per quanto cerchi di essere il meno invasivo possibile - è di fatto una sorta di coautore del testo; in un laboratorio che implichi anche metodologie teatrali, tale compito si fa ancora più complesso e il conduttore è chiamato ad essere ancora più partecipe del processo creativo. Non soltanto perché a lui/lei compete l’insegnamento delle tecniche gestuali e vocali che rendano possibile la messinscena, ma anche perché la sintassi scenica della scrittura deve necessariamente essere guidata e un ruolo più attivo si rende necessario nell’assemblaggio delle diverse porzioni testuali verso il lavoro conclusivo. In questo processo drammaturgico, il conduttore incarna di fatto un ruolo “registico” (che in un puro laboratorio autobiografico non avrebbe) nella scelta, nel montaggio, negli accostamenti tra i diversi materiali che compongono il testo scenico finale: assume cioè la responsabilità di supervisore ultimo in quella che non è più la scrittura di *una vita*, ma il racconto collettivo di *numerosi episodi appartenenti a vite diverse*, che cercano la “giusta” accordatura per risuonare insieme.

E si giunge così all’ultimo ordine di interrogativi, quello davvero fondamentale e validante del metodo: gli *obiettivi attesi* (e, sperabilmente, ottenuti). Un laboratorio di scrittura autobiografica mira ad almeno quattro obiettivi fondamentali³⁶. In primo luogo punta alla riappropriazione della scrittura come “gesto fisico”, un sollievo nella pura riscoperta del gesto motorio, della concretezza sensoriale (tattile, olfattiva, visiva) del tornare a scrivere, nella riscoperta del sé attraverso una grafia che è sempre personale, unica, irripetibile. La scrittura come “spazio mentale”, in secondo luogo, consente di accedere ad un dispositivo narrativo profondamente diverso da quello del racconto orale, e fa emergere – nella concentrazione dell’atto scrittorio – narrazioni recuperabili solo nella silenziosa solitudine davanti al foglio. Terzo aspetto (quello su cui in ampia misura si sono soffermate anche queste pagine), la scrittura genera un “accesso alla memoria”, che consente, attraverso le schematizzazioni del pensiero narrativo (il “bisogno di trama”), di (ri)narrare e (ri)strutturare la propria storia. Infine, la scrittura come “ricerca di stile”, spinge il soggetto a

³⁶ Riprendo e rielaboro qui suggestioni nate dalla lettura di Paoletti 2013.

cercare personali strategie narrative, ad esprimere la propria unicità e la propria specialità nell'interpretazione del reale.

Fin qui gli obiettivi comuni a qualsiasi laboratorio di autobiografia.

Un laboratorio autobiografico-teatrale come quello teorizzato e descritto in questo contributo aggiunge almeno altre due finalità, sue specifiche. La narrazione di sé, oltre che ad uno *spazio mentale*, si apre anche alla riappropriazione di uno *spazio fisico*, che consente di far emergere memorie non recuperabili nella fissità corporale di un esperimento di sola scrittura; in questo spazio memoriale e teatrale insieme, può accadere di (ri)scoprire le gestualità e le vocalità adatte alla narrazione di sé, e di (ri)conoscere anche la propria individualità corporea, i propri *stili* gestuali e sonori. Si può sperimentare, insomma, una "interezza" compiuta della persona, che non implica solo la parola, ma anche il corpo e le diverse gamme della voce.

Infine, se un laboratorio autobiografico ibridato con il teatro non consente di pervenire, per ogni partecipante, ad una compiuta e cronologica scrittura di sé, consente però di portare un proprio frammento significativo dentro un lavoro eminentemente collettivo come quello scenico. L'autobiografia sposta dunque il suo *focus* da atto individuale che solo occasionalmente e strumentalmente si socializza, ad una forma compiuta di atto (o, meglio ancora, patto) sociale, nel riconoscimento del proprio sé individuale (il *mio* scritto, la *mia* scena) in consonanza con i sé altrui (le *nostre* scritture, il *nostro* spettacolo).

La specificità (e la peculiare potenzialità) di un laboratorio autobiografico di tipo teatrale fa dunque prevalere sulla dimensione esclusivamente verbale e individuale quella corporea e collettiva, costituendosi naturalmente – per le sue intrinseche caratteristiche di processo integrante e relazionale – come dispositivo pedagogico che "inceppa" e "rompe" le meccaniche di isolamento ed emarginazione.

Nella luce

Il mio desiderio è un giardino paradisiaco.
 Con lo scivolo per i bimbi, e con le farfalle.
 Il desiderio non lo affido alla dea.
 Lo porto io, me ne vado con lei.
 Salgo e basta. Non torno più indietro.
 SOFIA

Luce in sala, infine. Luce che illumina i volti sospesi nel silenzio, mentre si sentono solo i fiati spezzati, gli sguardi pausati, i respiri interrotti in attesa. Poi – quanto dura quel guado silenzioso, denso, morbido? – vie-

ne la conflagrazione dell'applauso, esplosivo, liberatorio e finale. Me lo ricordo, quel momento che sembra il centro esatto dell'universo, quando lo spettacolo è finito e i corpi liberano in un solo istante tutta la loro tensione, quando lo spettacolo termina e il corpo si fa vuoto, si fa leggero. Un corpo galleggiante nel "nonsodove", mentre la mente del gruppo è ancora tutta intera, è ancora una, indistinta e sola. La mente del gruppo resta intera e sola anche dopo, per molto tempo ancora, anche quando le locandine si sono arrotolate o strappate, quando il pubblico ha lasciato la sala. Quando tutti sono tornati a casa e le strade sono vuote. Perché – sarà scontato dirlo? No, non lo è – il processo che conduce ad una costruzione comune lascia in ognuno tracce di tutti gli altri, lascia frammenti di un sé multiplo che condiziona il resto del cammino. Me li ricordo tutti, uno per uno – Matteo, Giorgia, Francesco, Norma, Lorenzo, Andrea, Debora, Oreste, Silvio, Gian Piero, Dario, Anna Maria, Valentina, Luisa, Paola, Giovanni, Tommaso, Sofia, Serena, Maddalena, Emanuele e Sara – ancora posso sgranare i loro nomi. Alcuni sono amici con cui ho camminato e cammino. Altri li ho rivisti solo qualche volta, di sfuggita. Qualcuno non l'ho più nemmeno incontrato. Non importa. Non si torna più indietro. Tutti siamo rimasti come un appunto nel sogno di qualcun altro. Tutti portiamo con noi un luminoso frammento di una futura autobiografia.

Riferimenti bibliografici

- Alheit Peter (2005), "Stories and Structures: An Essay on Historical Times, Narratives and their Hidden Impact on Adult Learning", *Studies in the Education of Adults* XXXVII, 2, 201-212.
- Alheit Peter, Bron-Wojciechowska Agnieszka, Brugger Elizabeth, *et al.*, eds (1995), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volksbildung.
- Benelli Caterina (2013), "Il dispositivo autobiografico e di cura educativa", in Ead. (a cura di), *Autobiografando. Interventi formativi per l'inclusione sociale*, Roma, Aracne, 25-39.
- Bernardi Claudio (2004), *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, Roma, Carocci.
- Bernazza Letizia, Valentini Valentina, a cura di (1998), *La compagnia della Fortezza*, Soveria Mannelli, Rubettino.
- Brooks Peter (1995), *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, trad. it. di Daniela Fink, Torino, Einaudi. Ed. orig. (1984), *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*, New York, Knopf.
- Demetrio Duccio (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina.
- (1998), *Pedagogia della memoria*, Roma, Meltemi.
- (2002), "Il dilagare dell'eccezione. Vita adulta e desiderio di trame", in Duccio Demetrio, Aureliana Alberici (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, vol. I, Milano, Guerini e Associati, 1-8.
- Dominicé Pierre (1992), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

- (2000), *Learning from our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ferrari Stefano (1994), *Scrittura come riparazione. Saggio su letteratura e psicoanalisi*, Roma-Bari, Laterza.
- Formenti Laura (2002), “La storia che educa. Contesti, metodi, procedure dell’autobiografia educativa”, in Duccio Demetrio, Aureliana Alberici (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, vol. I, Milano, Guerini e Associati, sez. C, 61-82.
- (2015), “Auto/Biography: a Relational Journey”, in Hazel Reid, Linden West (eds), *Constructing Narratives of Continuity and Change: A Transdisciplinary Approach to researching Lives*, London, Routledge, 11-24.
- Gedda Lido (2007), *Il teatro del disagio e del riscatto*, Torino, Trauben.
- Goodson I.F., Biesta Gert, Tedder Michael, et al. (2010), *Narrative Learning*, London, Routledge.
- Gordon Mel (1992), *Il sistema di Stanislavskij. Dagli esperimenti del Teatro d’Arte alle tecniche dell’Actors Studio*, trad. it. di Giovanna Buonanno, Venezia, Marsilio. Ed. orig. (1987), *The Stanislavsky Technique: Russia. A Workbook for Actors*, New York, Applause Theatre Book.
- Halqvist Anders (2014), “Biographical Learning: Two Decades of Research and Discussion”, *Educational Review* LXVI, 4, 497-513.
- Iori Vanna (2002), “Spazio vissuto e autobiografie”, in Duccio Demetrio, Aureliana Alberici (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, vol. I, Milano, Guerini e Associati, sez. C, 15-28.
- Lejeune Philippe (1986), *Il patto autobiografico*, trad. it. di Franca Santini, Bologna, Il Mulino. Ed. orig. (1975), *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil.
- Mancini Andrea, a cura di (2008), *A scene chiuse. Esperienze e immagini del teatro in carcere*, Corazzano, Titivillus.
- Meldolesi Claudio (1994), “Immaginazione contro emarginazione. L’esperienza italiana del teatro in carcere”, *Teatro e storia* IX, 16, 41-68.
- Oliverio Alberto (2002), “La memoria autobiografica e la memoria collettiva”, in Duccio Demetrio, Aureliana Alberici (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, vol. I, Milano, Guerini e Associati, sez. C, 9-14.
- Paoletti Luca (2013), “La salute mentale. Il lavoro di Scrittura Autobiografica nei servizi di Salute Mentale”, in Caterina Benelli (a cura di), *Autobiografando. Interventi formativi per l’inclusione sociale*, Roma, Aracne, 155-184.
- Pineau Gaston, Le Grand J.L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Pontremoli Alessandro (2005), *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, Torino, Utet.
- Punzo Armando (2013), *È ai vinti che va il suo amore. I primi venticinque anni di autoreclusione con la Compagnia della Fortezza di Volterra*, Firenze, Clichy.
- Rodari Gianni (1973), *La grammatica della fantasia: introduzione all’arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.
- Rossi Ghiglione Alessandra, Pagliarino Alberto, a cura di (2007), *Fare Teatro Sociale*, introduzione di Alessandro Pontremoli, Roma, Audino.
- Rossi Ghiglione Alessandra (2013), *Teatro sociale e di comunità: drammaturgia e messa in scena con i gruppi*, Roma, Audino.

- Smorti Andrea (2002), "Costruzione delle storie, costruzione del sé", in Duccio Demetrio, Aureliana Alberici (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, vol. I, Milano, Guerini e Associati, sez. C, 49-60.
- Stanislavskij K.S. (1988), *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, trad. it. di Anna Morpurgo, M.R. Fasanelli, a cura di Fausto Malcovati, prefazione di Giorgio Strehler, Roma-Bari, Laterza. Ed. orig. (1957), *Работа актера над ролью. Материалы к книге (Il lavoro dell'attore sul personaggio. Materiali per un libro)*, Moskva, Iskusstvo.
- (1996 [1956]), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, trad. it. di Elena Povoledo, decima edizione riveduta e corretta a cura di Fausto Malcovati, Roma-Bari, Laterza. Ed. orig. (1938), *Работа актера над собой. Часть I. Работа над собой в творческом процессе переживания (Il lavoro dell'attore su sé stesso. Tomo I. Il lavoro su sé stesso nel processo della reviviscenza)*, Moskva, Chudožestvennaja Literatura; Id. (1948), *Работа актера над собой. Часть II. Работа над собой в творческом процессе воплощения (Il lavoro dell'attore su sé stesso. Tomo II. Il lavoro su sé stesso nel processo della personificazione)*, Moskva, Iskusstvo.
- Starace Giovanni (2004), *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Strindberg August (1970), *Il sogno / Ett drömspel*, trad. it. di Giorgio Zampa, Bari, De Donato. Ed. orig. (1904), *Ett drömspel*, in Id., *Samlade dramatiska arbeten*, vol. IV, Stockholm, Geber, 255-327.
- Svevo Italo (2008 [1923]), *La coscienza di Zenò*, a cura di Beatrice Stasi, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.
- Taormina Antonio, Valenti Cristina (2013), "Per una storia del teatro carcere in Italia. Reti, contesti e prospettive", *Economia della Cultura* XXIII, 4, 441-453.
- West Linden, Alheit Peter, Andersen A.S., et al., eds (2007), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*, Frankfurt am Main, Peter Lang.