

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MODENA E REGGIO EMILIA**

Dottorato di ricerca in Scienze Umanistiche

Ciclo XXXII

*Storytelling e autismo.
Uno studio teorico ed empirico*

Candidato: Alessandra Borghi

Relatore (Tutor): Prof. Stefano Calabrese

Coordinatore del Corso di Dottorato: Prof.ssa Marina Bondi

Abstract

L'antropologia filosofica, le neuroscienze e la fisica quantistica concordano nel definire l'essere umano come un essere intrinsecamente sociale, naturalmente volto alla relazione e alla condivisione delle proprie emozioni. Talvolta, però, questa dimensione socio-emotiva tipicamente umana sembra essere fortemente compromessa, come nel caso dei soggetti con disturbi dello spettro autistico (ASD), i quali faticano a stabilire relazioni e un contatto visivo con le altre persone. Baron-Cohen descrive il cervello autistico come un *Systematic brain*, caratterizzato da una scarsa o assente familiarità con emozioni ed empatia, a differenza del cervello Empatico delle persone a sviluppo tipico (TD).

Alcuni autori, tra cui il neuroscienziato Antonio Damasio, individuano un nesso fondamentale tra emozioni e coscienza, definendo quest'ultima come l'apice di un processo di progressiva emergenza di un senso del Sé compiuto (o autobiografico) dall'inconscio. Le emozioni e i sentimenti costituiscono due stadi intermedi fondamentali di questo processo e, quindi, una chiave di accesso privilegiata al pieno risveglio della propria coscienza emotiva. Da tale punto di vista, lo storytelling si rivela essere uno strumento *terapeutico*, in quanto capace di attuare nei partecipanti un processo di progressivo risveglio interiore.

A conclusione della prima parte di questa ricerca, a carattere teorico, si propone un confronto tra le varie forme, già sperimentate, di storytelling educativo per bambini autistici in età scolare, tra cui: storie a computer (*Emotiplay*, di Baron-Cohen), Storie Sociali e conversazioni a fumetti. La seconda parte, invece, a carattere empirico, presenta un progetto di storytelling sperimentale personalmente ideato e attuato per due fratelli gemelli autistici nel corso di due anni scolastici successivi (quarta e quinta elementare), in un contesto classe inclusivo.

Il progetto vantava un obiettivo euristico, di accrescimento delle conoscenze nell'ambito dello storytelling terapeutico, e un obiettivo educativo, consistente nel fornire a tutti i partecipanti gli strumenti necessari per maturare una buona consapevolezza emotiva e imparare a riconoscere e verbalizzare emozioni e sentimenti personali.

Si è scelto di adottare un metodo fenomenologico, sospendendo quindi il giudizio sulle persone autistiche come soggetti incapaci di provare emozioni, e un approccio dialogico, che ha permesso ai partecipanti di lasciare emergere il loro sapere implicito sulle emozioni e alcune esperienze emotive significative registrate a livello inconscio.

Nella prima fase del progetto, i due bambini ASD sono stati coinvolti in un ciclo di sei incontri, incentrati sull'esplorazione delle loro emozioni a partire dalle rispettive manifestazioni esteriori (approccio occidentale). Ciascun incontro rispettava la medesima sequenza di attività: lettura di un episodio della storia scritta dalla ricercatrice per i bambini (*Il mulino dei colori di Leo e Cloe*),

conversazioni socratiche o conversazioni a fumetti, produzione di un racconto autobiografico da parte di ciascun bambino. La seconda fase del progetto (cinque incontri) è stata concepita per aiutare i bambini a riconoscere i sentimenti generatori delle proprie emozioni e ad acquisire così una maggiore capacità introspettiva (approccio orientale). A tal fine, le attività di storytelling, incentrate sulla lettura di *Raffi l'aquila bianca*, sono state accompagnate da attività di *Mandala Art Therapy*.

L'analisi qualitativa di tutti gli elaborati ha permesso di corroborare la tesi secondo cui il deficit emotivo tipicamente autistico si configura non tanto come una mancanza di emozioni, quanto piuttosto come una mancanza, peraltro riducibile, di *consapevolezza* dei propri vissuti emotivi.

Abstract

Philosophical anthropology, neuroscience and quantum physics agree that human being is characterized by an innate predisposition to socialize and share emotions with other persons. Despite that, some people seem to lack this social and emotive competence. This is the case of children and adults with autism spectrum disorders (ASD). They generally find it very difficult to interact with other persons and even to look them in the eyes. The British neuroscientist Simon Baron-Cohen defines their brain as a Systematic brain, characterized by extremely poor familiarity with emotions, empathy and social interactions, at odds with typical development (TD) persons' Empathetic brain.

Some important authors, such as the neuroscientist Antonio Damasio and the psychiatrist Francesca Erica Poli underline a fundamental link between our emotions and our awareness, which they define as the summit of a process of gradual emergency of a complete and autobiographical Sense of Self from our subconscious. Emotions and feelings represent two fundamental levels of this process and, therefore, a preferential key of access to the full awakening of our own emotional consciousness. In the light of this, storytelling can be consider as a therapeutic instrument, that means an instrument able to activate a process of gradual inner transformation and awakening in the participants.

In the first part of this research, developed on the theoretical grounded, I compare different type of educative storytelling for autistic school-age children, most of all computer-based stories, such as Emotiplay, by Baron-Cohen, Social Stories and comic conversation by Carol Gray. By contrast, the second part is an empirical one and describes a project of experimental storytelling personally implemented with two autistic twin brothers, aged nine, for two consecutive school years (fourth and fifth grade).

The project was meant to achieve two objectives: an euristic one, which was defining the fundamental characteristics of a therapeutic storytelling specific for autistic children, and an educational objective, which was promoting the growth of a self-emotive consciousness in all the participants, autistic and non, and educating them to verbalize their emotions and feelings.

I used a phenomenological method, to investigate autism spectrum disorders suspending the judgment about autistic people (children in particular) as persons with poor social skills (especially empathy) not able to feel complex emotions, and I adopted a dialogical-socratic approach, which let all the participants' emotional experiences naturally emerge from their subconscious.

In the first phase of the project, the autistic children and their TD classmates were involved in a series of six sessions focused on exploring their own emotions starting with their exterior manifestations (occidental approach). Each session consisted in three moments: reading an episode of the story that I specifically wrote for the children (*Leo and Cloe's mill of colours*); conversing in circle (Socratic method) or drawing comic conversations and writing a personal emotional experience (autobiographical account).

The second phase of the project was articulated in five sessions aimed to lead children to recognize the sentimental cause of their emotion and to develop a greater introspective faculty (oriental approach). For this purpose, storytelling activities, focused on the story *Raffi l'aquila bianca*, were combined with those of *Mandala Art Therapy*.

The qualitative analysis of all children's works allowed me to corroborate the thesis according to which autistic emotional deficit doesn't consist in an irretrievable lack of emotions, but in a correctable/reducible lack of emotional consciousness.

Indice

Introduzione.....	7
Prima Parte: quadro teorico	8
Capitolo I. Socialità, emozioni e coscienza	9
1.1 L’ultrasocialità tipicamente umana: espressività e protoconversazioni	9
1.1.1 <i>L’ultrasocialità dal punto di vista della fisica quantistica</i>	<i>10</i>
1.2 Una socialità emotiva	11
1.2.1 <i>Le emozioni secondo la prospettiva della scienza occidentale</i>	<i>12</i>
1.2.2 <i>Le pseudo-emozioni nella tradizione buddhista</i>	<i>14</i>
1.2.3 <i>Il comun denominatore tra fenomenologia buddhista e occidentale: la valorizzazione dei resoconti introspettivi in prima persona per studiare gli stati di coscienza</i>	<i>18</i>
1.2.4 <i>Tra Oriente e Occidente: prospettive di ricerca sulle emozioni</i>	<i>19</i>
1.3 Emozioni, sentimenti e coscienza: la classificazione di Antonio Damasio e l’unità fondamentale di affettività e cognizione	21
1.4 La quarta dimensione della coscienza estesa e il suo legame con il corpo emotivo.....	24
1.4.1 <i>Il rapporto coscienza-guarigione: la Nuova Medicina Integrata</i>	<i>26</i>
1.5 Il ruolo della coscienza nel processo visivo	29
Capitolo II. Socialità e coscienza emotiva compromesse: i disturbi dello spettro autistico	31
2.1 Eye avoidance, ritardo linguistico e Systematic Brain	31
2.2 Percezione sensoriale ed emotiva nei soggetti autistici.....	33
2.2.1 <i>Elaborazione sensoriale atipica dello spazio e delle sue forme: il local bias</i>	<i>34</i>
2.2.2 <i>Elaborazione sensoriale atipica delle altre persone e conseguenze sull’empatia</i>	<i>38</i>
2.3 Anomalia del <i>Default Mode Network</i> e ripercussioni a livello narrativo ...	40
2.3.1 <i>L’ipotesi di Haworth sul cervello autistico</i>	<i>43</i>
2.4 Orientamento e oggetto della ricerca	46
Capitolo III. Lo <i>storytelling</i>: un possibile strumento di risveglio della coscienza emotiva nei soggetti autistici	48
3.1. Il potere delle storie: un approccio epigenetico.....	48
3.2 Uno storytelling terapeutico	51
3.2.1 <i>Storie con o senza protagonisti ASD? I criteri di Gaffney e Wilkins</i>	<i>51</i>
3.2.2 <i>Storie costruiti ad hoc per il singolo bambino autistico: le Storie Sociali</i>	<i>52</i>
3.2.3 <i>Storie interattive computer-based: l’esempio di Emotiplay</i>	<i>55</i>
3.2.4 <i>Lo storywriting</i>	<i>56</i>

3.3 Oltre il contenuto delle storie: la voce e l'intenzione come strumenti epigenetici di trasformazione	57
3.4 Una particolare forma di storytelling terapeutico: il visual storytelling ...	60
3.4.1 <i>Le conversazioni a fumetti</i>	60
3.4.2 <i>Mandala Art Therapy: un esercizio olistico per risvegliare la Coscienza degli ASD</i>	61
Seconda Parte: ricerca empirica	65
Capitolo I. Il progetto.....	66
1.1 Domande di ricerca e obiettivi	66
1.2 I partecipanti	66
1.2.1 <i>ASD1.....</i>	67
1.2.2 <i>ASD2.....</i>	68
1.2.3 <i>I partecipanti a sviluppo tipico (TD): l'importanza del contesto inclusivo</i>	71
1.3 Il metodo.....	72
1.4 Le attività: storytelling sperimentale in due fasi e centralità del racconto autobiografico	74
1.5 Dati, metodo di analisi e materiali	76
Capitolo II. Primo intervento: alla ricerca delle emozioni dei partecipanti	78
2.1 La storia di Leo e Cloe	78
2.1.1 <i>Alcune linee guida per la stesura della storia.....</i>	79
2.1.2 <i>Un oggetto protagonista: il Mulino dei Colori</i>	81
2.2 Il primo incontro: un approccio occidentale alle emozioni.....	81
2.2.1 <i>La Storia: primo episodio ed elementi salienti</i>	82
2.2.2 <i>Attività, dati attesi ed emergenti.....</i>	85
2.3 Il secondo incontro	90
2.3.1 <i>La storia: secondo episodio ed elementi salienti</i>	91
2.3.2 <i>Attività, dati attesi ed emergenti.....</i>	94
2.4 Il terzo incontro	99
2.4.1 <i>La storia: terzo episodio ed elementi salienti.....</i>	100
2.4.2 <i>Attività, dati attesi ed emergenti.....</i>	102
2.5 Il quarto incontro	107
2.5.1 <i>La storia: quarto episodio ed elementi salienti.....</i>	108
2.5.2 <i>Attività, dati attesi ed emergenti.....</i>	111
2.5.3 <i>Un particolare dato emergente: le emozioni servono a</i>	116
2.6 Il quinto incontro.....	117
2.6.1 <i>La storia: quarto episodio ed elementi salienti.....</i>	118
2.6.2 <i>Attività, dati attesi ed emergenti.....</i>	121
2.7 Il sesto incontro: la consegna degli elaborati ai bambini e la creazione dei libretti personali	124

2.8 Conclusioni: La teoria delle emozioni <i>dei</i> e <i>dai</i> bambini e gli strumenti di “verifica” finale.....	126
Capitolo III. Secondo intervento: alla ricerca dei sentimenti dei partecipanti	135
3.1 Perché un secondo intervento: un approccio orientale alle emozioni	135
3.1.1 La scelta della storia: Raffi l’aquila bianca	137
3.1.2 Il percorso di Mandala Art Therapy abbinato allo storytelling e allo storywriting	138
3.2 Il primo incontro	139
3.2.1 Attività e dati	140
3.3 Il secondo incontro	143
3.3.1 Il primo episodio della storia	144
3.3.2 Attività e dati	144
3.4 Il terzo incontro	149
3.4.1 Il secondo episodio della storia.....	149
3.4.2 Attività e dati	150
3.5 Il quarto incontro	155
3.5.1 Il terzo episodio della storia.....	155
3.5.2 Attività e dati	156
3.6 Il quinto incontro: i mandala creati dai bambini e la realizzazione dei libretti personali	161
3.7 Conclusioni.....	164
Bibliografia.....	171

Introduzione

Il termine *autismo* (dal greco *αυτός* «stesso»), è stato coniato nel 1916 dallo psichiatra svizzero Eugen Bleuler per designare una perdita di contatto della persona *con la realtà*, il suo ritirarsi dal mondo reale in se stessa, costruendo così una vita interiore propria.

Tuttavia, questo termine è stato poi utilizzato per descrivere una patologia che comporta, al contrario, una perdita di contatto della persona *con se stessa*: a mancare infatti, nei soggetti autistici, è proprio una spazialità e una profondità interiori, un senso unitario del proprio Sé. Essi vivono come dispersi e frammentati nella realtà esterna, in un deficit del Sé piuttosto che in un eccesso, totalmente privi di un Io-centro. Ne conseguono le note difficoltà degli autistici a relazionar-si con le altre persone e a raccontar-si: a recuperare dalla propria memoria biografica esperienze personali significative, portandole sotto il lume della coscienza, e a verbalizzarle.

Alla luce di tali considerazioni, si è deciso di approfondire, sia da un punto di vista teorico che da un punto di vista empirico, la potenzialità terapeutica del *racconto* stesso, inteso come strumento capace di coltivare e ampliare la spazialità interiore dei bambini autistici, attraverso le sue molteplici forme: il racconto di una storia (*storytelling*), il racconto autobiografico di un'emozione (*storywriting*), il racconto delle proprie emozioni o dei propri sentimenti attraverso la pittura e la creazione di figure mandaliche (*visual storytelling*). Vedremo, infatti, che le *emozioni* costituiscono una chiave di accesso privilegiata al nostro inconscio: un vero e proprio ponte tra la realtà esterna e quella interna, tra la psiche conscia e quella inconscia, ma anche tra la psiche e il corpo, con particolare riferimento al suo stato di salute o "malattia".

Il racconto di Sé, opportunamente esercitato, attraverso ripetute sessioni e la disposizione di un contesto inclusivo, capace di offrire ai partecipanti opportunità relazionali e dialogiche, può davvero condurli a sviluppare una buona facoltà introspettiva e ad attivare, così, dall'interno un processo di *auto-guarigione*. Nell'ambito di questo processo, la coscienza è paragonabile a una sorgente luminosa che, una volta riscoperta, può solo espandersi e alimentare un senso del Sé compiuto ed esteso, sempre più radicato in profondità.

Sul processo di progressiva emergenza della coscienza verranno messi a confronto diversi approcci: da quello della fenomenologia buddhista, che insiste sull'importanza delle tecniche introspettive per alimentare la *con-centrazione* e la capacità del soggetto di essere *presente* a se stesso, a quello dell'epigenetica e della fisica quantistica, che mettono in crisi il determinismo genetico, valorizzando il potere trasformativo della mente.

Prima parte: quadro teorico

Capitolo I

Socialità, emozioni e coscienza

1.1 L'ultrasocialità tipicamente umana: espressività e protoconversazioni

Secondo l'antropologo Arnold Gehlen, l'uomo è un essere *costruito frontalmente*. Fin dalla primissima infanzia, infatti, l'agire umano è costitutivamente orientato alla *comunicazione* e presuppone un rapporto a due, lo stare *di fronte a* qualcuno. Tratto caratterizzante questo legame frontale sono le molteplici forme espressive umane, vocali e facciali, nelle quali è in gioco qualcosa di più del semplice richiamo di avvertimento animale. Le espressioni del bambino si arricchiscono progressivamente sino all'età adulta di un significato olistico: i suoi suoni si armonizzano in una particolare *voce*, così come i suoi occhi, la sua bocca e il suo naso in un particolare *volto*, un *unicum* immediatamente significativo per chi lo osserva perché proprio soltanto di quella singola persona.

Lo psicologo Michael Tomasello riassume la maggiore rilevanza della dimensione sociale per gli esseri umani rispetto ai primati non umani nel concetto di *ultrasocialità* e la analizza nelle forme tipiche neonatali di protoconversazioni¹ e mimesi facciale. Analogamente, il filosofo tedesco Helmuth Plessner interpreta il sorriso, che generalmente fa la sua prima comparsa a soli due mesi e mezzo di vita, come l'espressione meglio caratterizzante l'essere umano per il suo valore comunicativo: «*Sorridendo ci si fa intendere: su qualcosa di condiviso o risaputo [...]. Il sorriso reagisce a una situazione, confermando tanto a chi sorride, quanto all'altro, un'avvenuta comprensione*» (Plessner, 1997, cit. p. 159); è un atteggiamento responsivo, di *adequacy*, per esempio nei confronti degli stimoli materni. Il neuropsichiatra Kurt Goldstein, in *The smiling of the infant and the problem of understanding the "other"*, lo descrive come la prima forma di contatto autentico con un altro essere vivente, simbolo dell'attitudine umana alla *dualità*, che si manifesta dapprima nel semplice sguardo di reciprocità madre-bambino, in seguito nella più complessa capacità di distinzione dei due poli fondamentali delle relazioni interpersonali: l'Io e il Tu.

Le prime interazioni tipicamente umane, generalmente quelle tra madre e bambino, sono già «*profondamente sociali nel senso che hanno un contenuto emotivo e una struttura basata sull'alternanza dei turni*» (Tomasello, 2005, cit. p.80). Fin da molto piccoli gli esseri umani, in condizioni non patologiche, stabiliscono una sintonia sociale particolarmente profonda con chi si prende cura di loro, che si protrarrà in età adulta evolvendo nelle forme più complesse di *mind reading*. La capacità di cogliere e comprendere il significato delle espressioni facciali di un'altra persona in modo immediato e intuitivo (*face expertise*) è fondamentale, infatti, per sviluppare

¹ Per esempio la lallazione.

pienamente le competenze empatiche nel contesto delle interazioni sociali quotidiane.

1.1.1 L'ultrasocialità dal punto di vista della fisica quantistica

L'innata socialità umana è confermata anche dagli studi del fisico quantistico² Fritz Albert Popp. Negli anni '70, in collaborazione con il dottorando Bernard Ruth, dimostra che il corpo umano è in grado di produrre una debole luce che, a sua volta, influenza anche gli altri corpi circostanti. Più test Popp esegue, più si rende conto che tutte le creature viventi, dalle piante o animali più semplici, fino agli esseri umani, emettono un flusso permanente di fotoni, che varia dalle poche unità alle centinaia.

Ulteriori esperimenti permettono a Popp e Ruth di concludere che la fonte principale negli esseri umani di emissioni biofotoniche è proprio il DNA (*teoria della radiazione del DNA*), in grado non soltanto di emettere ma anche di immagazzinare luce. Il DNA, paragonabile al diapason principale del corpo umano, è in grado di emettere una vasta gamma di frequenze, a ciascuna delle quali rispondono esclusivamente determinate cellule: soltanto quelle sensibili a quel tipo di frequenza; queste cellule, così sollecitate, iniziano a loro volta a emettere determinate frequenze, che si ripercuotono all'esterno del corpo.

In fisica quantistica si parla di *coerenza* quando le particelle subatomiche sono in grado di cooperare tra loro, come se fossero consapevoli della reciproca presenza e altamente interconnesse, grazie ai campi magnetici che condividono e che consentono loro di comunicare le une con le altre. La coerenza è quindi la base della comunicazione:

«È come se un enorme numero di diapason cominciassero a risuonare tutti insieme. Non appena le onde entrano in fase, o in sincronia, iniziano a comportarsi come una sola gigantesca onda e come una sola gigantesca particella. A questo punto diventa difficile distinguere le singole onde. Inoltre, [...] la perturbazione di una sola onda si ripercuote su tutte le altre» (McTaggart, 2017, cit., p. 61).

Gli studi condotti presso l'*International Institute of Biophysics* di Neuss, confermano la tesi secondo cui il sistema di comunicazione dell'organismo è costituito da una complessa rete di frequenza e di risonanza, tale per cui due creature in salute sono in grado di realizzare uno scambio (o assorbimento) di fotoni, che ne determina la comunicazione. Si tratta di una comunicazione silenziosa, che agisce come un elastico invisibile, anche quando gli organismi si trovano a molti chilometri di distanza l'uno dall'altro.

² La fisica quantistica è una particolare branca della fisica che studia il duplice comportamento particellare e ondulatorio della materia, a differenza della fisica classica o newtoniana, che vede la luce solo come onda e l'elettrone solo come particella.

Ciascuna molecola, non soltanto negli esseri viventi, ma in tutto l'Universo, ha una sua frequenza unica e il linguaggio che utilizza per comunicare con le altre molecole è un'onda di risonanza. Come affermava il neurochirurgo austriaco Karl Pribram, docente di psichiatra presso l'Università di Stanford e di Georgetown nel periodo in cui Popp avviava le sue ricerche, quando osserviamo il mondo, il nostro cervello utilizza il linguaggio proprio dell'interferenza d'onda; percepire un'altra persona significa entrare "in risonanza" o "in sincronia" con essa; conoscerla equivale a portarsi sulla sua stessa lunghezza d'onda (Pribram, 1971, 1991).

Tutte le funzioni del corpo, inclusa la comunicazione cellulare, sono stimulate da fluttuazioni quantiche, in virtù delle quali, come ben argomentato dagli scienziati Edgar Mitchell (2010) e David Bohm (Teodorani, 2012) *non vi sono reali barriere tra gli individui*, gli oggetti e tutto ciò che osserviamo o percepiamo come entità distinte. L'Universo è una *totalità ininterrotta*: una vasta ragnatela dinamica di scambi energetici, con una sottostruttura di base che contiene tutte le possibili versioni di tutte le possibili forme della materia. La natura è un sistema aperto, intelligente e dotato di uno scopo, che si serve di un processo di apprendimento logico, basato sullo scambio di informazioni, alimentato dal passaggio di dati tra gli organismi e il loro ambiente.

1.2 Una socialità emotiva

Questa innata socialità tipicamente umana, come si è già anticipato nel primo paragrafo, ha una connotazione fortemente emotiva. Un'altra caratteristica fondamentale del nostro essere persone, legata a quella della socialità, è infatti quella di poter provare, esprimere e condividere emozioni; ma che cosa si intende esattamente con il termine *emozioni*? Anzitutto occorre precisare che non esiste una definizione universale. In questa sede, in particolare, vorrei proporre due diverse prospettive sul tema, quella occidentale e quella orientale (nella fattispecie buddhista); tuttavia, non in un'ottica oppositiva, bensì complementare, che come tale verrà impiegata anche nella parte empirica della ricerca e che risulta quindi decisiva per comprendere gli obiettivi ivi prefissati.

Per comprendere la visione delle emozioni delle due tradizioni in questione, è necessario risalire ai rispettivi metodi di conoscenza e indagine della realtà e della mente umana. Un importante contributo in merito è fornito da Anne Harrington e Arthur Zajonc, curatori dell'opera *Il Buddha in laboratorio: dialoghi tra il Dalai lama e la scienza sulla natura della mente*, nella quale riassumono i principali contenuti del dibattito tenutosi al *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) nel 2003, tra il Dalai Lama e alcuni monaci buddhisti da un lato, e alcuni scienziati occidentali dall'altro, tra cui: Georges Dreyfus, Jonathan Cohen, Richard Davidson e Daniel Gilbert.

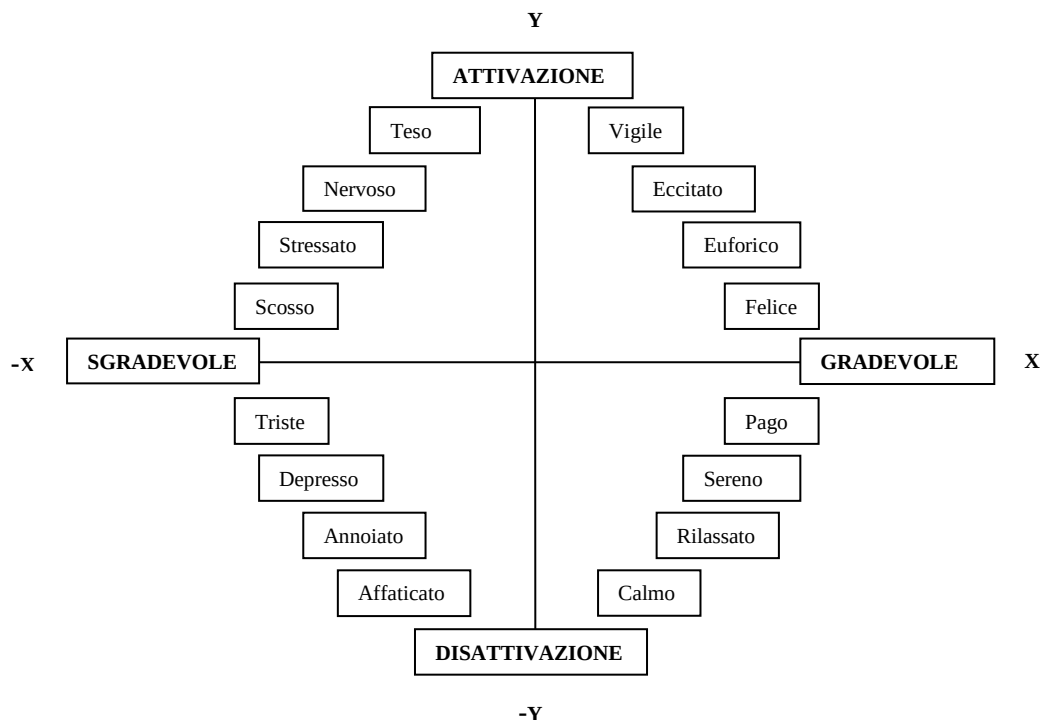
1.2.1 Le emozioni secondo la prospettiva della scienza occidentale

Nel X capitolo, Richard Davidson presenta le emozioni dal punto di vista della scienza occidentale. Secondo questa prospettiva, l'emozione non è un artefatto, ma un vero e proprio stato mentale dotato di una valenza (positiva o negativa), generalmente associato a una reazione corporea e con segni espressivi esterni (Davidson, 2004). L'importanza della reazione fisica era già stata sottolineata nel 1891 da William James, il quale definiva l'emozione come la conclusione di un processo che inizia con l'arrivo di una determinata informazione alla corteccia cerebrale attraverso i recettori sensoriali, per esempio gli occhi, e prosegue con la decodifica di questa informazione da parte del cervello, che invia poi i segnali appropriati al corpo: agli organi interni, come il cuore, e ai muscoli scheletrici delle braccia e delle gambe; il corpo, infine reagisce emettendo segnali di ritorno, così definiti perché procedono dagli organi interni e dai muscoli al cervello. L'emozione consisterebbe proprio nell'interpretazione che il cervello dà di questi segnali corporei.

Un ulteriore contributo allo studio delle emozioni nella prospettiva occidentale è stato quello di Paul Ekman (2003), secondo il quale le emozioni sono delle entità discrete, associate, ciascuna, a segni vocali e facciali specifici.

Da queste prime osservazioni risulta evidente come l'Occidente abbia fortemente legato l'analisi delle emozioni a quella delle loro manifestazioni esteriori, a differenza della prospettiva orientale, che, come vedremo nel prossimo paragrafo, privilegia il cosiddetto 'occhio interiore'. Nel primo caso, si tende a reificare l'emozione, a osservarla dal di fuori, come un'entità autonoma, auto sussistente e visibile; nel secondo caso, invece, si tende a osservarla dal di dentro e la si coglie come un input per scavare nella propria interiorità.

In Occidente, le emozioni sono state studiate e categorizzate secondo un modello bidimensionale, che attribuisce a ciascuna emozione due dimensioni: la valenza (positiva o negativa) e l'attivazione (o *arousal*), vale a dire la forza dell'emozione:



Harrington, Zajonc (2008), figura 10.3, p. 162, Modello bidimensionale dell'emozione che illustra il ruolo della valenza e dell'attivazione (*arousal*).

Lungo l'asse dell'attivazione, in basso le emozioni sono attivate al minimo e, risalendo verso l'alto, a livelli progressivamente superiori. Lungo l'asse della valenza, in corrispondenza dei livelli più alti di attivazione (estremo superiore dell'asse verticale), le emozioni variano dal *nervosismo* (valenza negativa), all'*euforia* e all'*eccitamento* (valenza positiva). In corrispondenza, invece, dei livelli più bassi di attivazione (estremo inferiore dell'asse verticale), le emozioni variano dalla *depressione* e dalla *stanchezza* (valenza negativa), alla *calma* e *serenità* (valenza positiva).

Il concetto occidentale di emozione è di matrice platonica. Nella *Repubblica*, infatti, Platone descrive l'anima umana come articolata in tre parti: la parte razionale, con la quale l'uomo valuta le diverse situazioni e giudica che cosa sia utile, buono, ecc.; la parte mossa da *thumos*, il principio focoso che ci guida, per esempio, quando ci adiriamo per qualcosa; infine, la parte degli appetiti o desideri, che è in azione quando, per esempio, desideriamo del cibo. L'Occidente ha tradotto il concetto platonico di *thumos* in un primo momento con il termine *passione* e, in seguito, con quello di *emozione*. Il *thumos* platonico, quindi, corrisponde oggi, in modo particolare, all'emozione primaria della rabbia.

Oltre alla *rabbia*, anche la *felicità*, la *tristezza*, la *paura*, il *disgusto* e, talvolta, la *sorpresa* vengono classificate dalla scienza occidentale come emozioni primarie (Damasio, 2000; Fridenson-Hayo,

Baron-Cohen et al., 2017; Kemper,³ 1987), qualificazione che sta a indicare l'idea secondo cui determinate emozioni sarebbero a fondamento di tutte le altre, derivate da esse, e quindi definite come secondarie, in quanto «*combinazioni o miscugli di quelle primarie*» (Plutchik, 1995, cit. p. 67). Tra le emozioni secondarie, individuate per esempio da Damasio, ritroviamo invece l'imbarazzo, la gelosia, la colpa e l'orgoglio; il neuropsichiatra portoghese, come vedremo più in dettaglio al paragrafo 1.3, distingue anche un ulteriore livello emotivo, alla base dei precedenti, quello proprio delle cosiddette emozioni di fondo: il benessere o malessere, la calma o la tensione. In tutte le classificazioni di matrice occidentale delle emozioni, si possono individuare alcuni elementi comuni: la stratificazione gerarchica; la loro definizione come risposte re-attive (motorie), che si esprimono mediante il corpo, a particolari eventi; l'identificazione di queste risposte con complesse collezioni di risposte chimiche e neurali, in gran parte osservabili pubblicamente; infine, il ruolo regolatore che svolgono per l'individuo, ossia assisterlo nella conservazione della vita.

1.2.2 Le pseudo-emozioni nella tradizione buddhista

Nella tradizione orientale di tipo buddhista, invece, non troviamo alcun concetto di emozione che corrisponda in senso stretto a quello occidentale. In particolare, la tradizione buddhista alla quale si è fatto riferimento nel dibattito del 2003 è quella testimoniata dagli *Abidharma* (A.), uno dei più antichi corpus di testi sui concetti buddhisti, risalente ai primi secoli dopo il Buddha (566-483 a.C.), spesso definito come “psicologia buddhista” (Gómez, 2004).⁴ Tra gli autori più importanti che hanno contribuito alla loro redazione si ricordano Asanga e Vasubandhu, due pensatori indiani rispettivamente del IV e V secolo d.C.

Gli *Abidharma*, pur non definendo delle vere e proprie emozioni, riportano una lista di fattori mentali che, almeno in parte, possono essere considerati dei contenuti pseudo-emotivi (Harrington, Zajonc, 2008, pp. 142-145). Tali fattori, sintetizzati a p. 15, caratterizzano tutti i cosiddetti stati mentali intenzionali. Nello specifico, negli *Abidharma* ogni stato mentale, per essere intenzionale, deve rispettare due caratteristiche: quella della consapevolezza (*citta* in sanscrito), deve cioè essere cosciente dell'oggetto su cui verte (es. la cognizione olfattiva di un oggetto dolce è consapevole della sua dolcezza), e godere appunto di determinati fattori mentali (*caitesika*), che gli conferiscono una particolare natura qualitativa (piacevole o spiacevole, positivo o negativo, ecc.) e che consentono alla persona di esprimere una valutazione sull'oggetto della sua esperienza (più o meno gradevole), distinguendone alcune qualità (es. consistenza) e, quindi, categorizzandolo in un certo modo (es. il mio cioccolato preferito). Se la consapevolezza rende nota la mera presenza

³ Kemper (1987), in una tabella riportata in Plutchik (1995, p. 72), presenta un quadro delle emozioni classificate come primarie da diverse teorie.

⁴ Per farsi un'idea dell'origine degli *Abidharma*, cfr. Gethin (1992).

dell'oggetto, i fattori mentali rendono noti i particolari del contenuto della consapevolezza, definendo le caratteristiche del suo oggetto (caratterizzazione dell'oggetto).

Nelle tabelle sottostanti si riportano alcuni dei principali fattori mentali:

FATTORI NEUTRI

Fattori onnipresenti	Fattori determinanti	Fattori mutevoli
<i>Sensazione</i>	Aspirazione	Sonno
Identificazione	Determinazione o Interesse	Rammarico
<i>Intenzione</i>	<i>Richiamo o Presenza mentale</i>	Ragionamento o Investigazione
<i>Attenzione</i>	<i>Concentrazione</i>	Analisi
Contatto	Intelligenza	

FATTORI VIRTUOSI

Fiducia/fede
Pudore/rispetto verso sé stessi
Considerazione/rispetto verso gli altri
Impegno entusiastico
Flessibilità
Coscienziosità
Non-attaccamento/distacco
Amorevolezza
Saggezza
Equanimità
Compassione

FATTORI AFFLITTIVI

Principali	Secondari
Attaccamento	Bellicosità
Collera	Rancore
Ignoranza	Ipocrisia
Orgoglio	Disprezzo/malevolenza
Dubbio negativo	Gelosia
Opinioni distorte	Avarizia
	Crudeltà
	Assenza di ritegno o rispetto per sé stesso
	Assenza di rispetto per gli altri
	Inerzia mentale
	Mancanza di fiducia/fede
	Negligenza
	Oblio
	Disattenzione

Come si nota dall'elenco, gli A. distinguono tre tipi di fattori mentali: neutri, virtuosi e afflittivi. Quelli neutri derivano il loro nome dal fatto che di per sé non sono né positivi, né negativi. I fattori virtuosi e le afflizioni, invece, vengono determinati eticamente; la loro stessa presenza qualifica lo stato mentale come virtuoso o meno. I fattori mentali virtuosi si definiscono come tali sia dal punto di vista etico (favoriscono una vita vissuta secondo la pratica della virtù e orientata al bene) che morale (nel campo più limitato delle regole). I fattori afflittivi, invece, si definiscono come tali perché portano ad aggrapparsi all'idea dell'esistenza di un Sé: una perversione eticamente afflittiva perché lede la nostra capacità di vivere una vita virtuosa, turbando mente e corpo.

Nella prospettiva buddhista, la distinzione tra eticamente virtuoso ed eticamente afflittivo si fonda su una visione eudemonistica degli esseri umani, che perseguono lo scopo di realizzare la felicità, ossia uno stato di benessere ed espansione. Contro questo stato di benessere giocano l'insoddisfazione e l'agitazione, due fattori afflittivi profondamente radicati dentro di noi, che alimentano tentativi di attaccamento al Sé e che generano un senso di frustrazione e agitazione. Lo scopo della pratica buddhista è proprio quello di liberarci da queste afflizioni sviluppando virtù come il *distacco* e la *compassione* (fattori virtuosi).

Tra i fattori neutri, quelli onnipresenti derivano il loro nome dal fatto di essere presenti in tutti gli stati mentali. La *sensazione* occupa il primo posto perché la tradizione buddhista considera gli esseri umani anzitutto come esseri senzienti, al pari degli animali. Inoltre, se essere consapevoli di un oggetto attraverso un particolare stato mentale comporta anche esprimerne una valutazione, è altresì vero che tale valutazione deriva proprio dal tipo di sensazione che accompagna la consapevolezza, facendo sì che l'oggetto sia esperito come gradevole, sgradevole o neutro. Nell'esperire un particolare oggetto, sorgono in noi delle valutazioni spontanee, fondate sul modo in cui percepiamo l'oggetto, che ci fanno inevitabilmente sentire a nostro agio o a disagio rispetto a esso.

L'*attenzione*, invece, consiste nell'abilità della mente di rivolgersi a un oggetto. Il monaco buddhista Bhikkhu Bodhi la definisce come quel fattore mentale grazie al quale l'oggetto diventa presente alla *coscienza* (Bodhi, 1993, p. 156).

Tra i fattori determinanti, si ricordano in particolare la *concentrazione*, che è la capacità della mente di dimorare sul suo oggetto in modo univoco e continuativo, e il *richiamo* (o *presenza mentale*), che consiste nell'abilità di tenere a fuoco un oggetto senza distrarsene.

Considerando complessivamente tutti i fattori neutri, la *sensazione*, l'*intenzione*, l'*attenzione*, la *concentrazione* e la *presenza mentale* rappresentano anche le attitudini fondamentali che si cercheranno di educare nei bambini autistici, durante la fase empirica della ricerca.

Gli undici fattori virtuosi, invece, possono considerarsi il corrispettivo negli *Abidharma* delle nostre emozioni positive. Tra questi, ce ne sono alcuni (es. *amorevolezza* e *compassione*) che più di altri è facile interpretare in senso affettivo; tuttavia, la tradizione buddhista li considera in relazione al loro carattere *etico*; proprio per questo sono raggruppati con altri fattori, quali la *saggezza* e la *coscienziosità*, che la tradizione occidentale non è incline a contare nel campo delle emozioni. Tutti questi fattori sono valutati come positivi in quanto promuovono il benessere della persona e la sua libertà dalla sofferenza.

I fattori afflittivi, infine, costituiscono il corrispettivo delle nostre emozioni negative. Tra questi, i fattori a noi più noti in ambito emotivo sono senz'altro la *collera* (rabbia), l'*orgoglio* e la *gelosia*. Tutti questi fattori sono negativi nel senso che conducono all'insoddisfazione, alla frustrazione e all'irrequietezza. L'*ignoranza* è considerata un fattore mentale negativo in quanto fautore di un ingannevole senso di Sé.

Come si nota, la maggior parte dei fattori positivi e negativi non corrisponde a quelle che in Occidente si definiscono come vere e proprie emozioni. Il filosofo Hubert Dreyfus sottolinea infatti la totale assenza negli A. di una categoria che possa essere usata per tradurre il concetto occidentale di emozione. La contrapposizione cruciale negli A., infatti, non è tanto quella tra elementi razionali e irrazionali della psiche (come fanno le teorie occidentali), ma tra fattori virtuosi e afflittivi.

Tra tutti i fattori mentali, tuttavia, il fattore onnipresente della sensazione, punto di partenza delle nostre valutazioni spontanee, è intrinsecamente connesso con le emozioni. Infatti, quando viviamo un'esperienza gradevole, il nostro attaccamento a un senso del Sé e la nostra tendenza a reificarlo fa sì che non ci limitiamo a considerare quell'esperienza come una fuggevole espressione della nostra capacità di provare sensazioni, bensì tendiamo ad appropriarci della sensazione e ad attaccarci ad essa; vogliamo estenderla, intensificare quello stato di piacere e iniziamo a temere di perderlo. Viceversa, quando viviamo una sensazione sgradevole, reagiamo con rabbia e avversione. Invece di vederla semplicemente per quello che è (un'esperienza che non ci piace), ne facciamo un nemico del nostro Sé, dal quale dobbiamo proteggerci. Ed è così che, secondo la tradizione degli *Abidharma*, nascono le nostre reazioni 'emotive', talvolta perfino patologiche. Ogni volta che reagiamo con attaccamento o rabbia, lo facciamo sulla base della percezione errata di un Sé, esagerando l'aspetto piacevole o spiacevole dell'oggetto della nostra esperienza.

Da ciò, ribadisce Dreyfus, deriva l'importanza delle pratiche introspettive, in particolare meditative, in quanto antidoto ai fattori mentali negativi; li controbilanciano sviluppando l'atteggiamento positivo opposto. Si tratta di una pratica, del resto, già raccomandata da Spinoza: «*Un sentimento non può essere coartato né tolto via se non mediante un sentimento contrario e più forte di quello da contrastarsi*» (Spinoza, *Etica*, Parte IV, Proposizione 7).

Per concludere, una caratteristica comune a tutti i fenomeni mentali presi in esame dagli *Abidharma* è la non-sostanzialità, in virtù della quale la persona, a differenza della prospettiva occidentale, non è vista come un sé sostanziale ma come un *costrutto in divenire*, dipendente da configurazioni complesse di componenti mentali e materiali. Come la persona, tutte le cose sono composte di aggregati a loro volta scomponibili in elementi sempre più piccoli e meno complessi, che non vanno però confusi con entità stabili, bensì visti come eventi momentanei e fuggevoli, correlati dinamicamente tra loro, che per un istante si manifestano e l'istante immediatamente successivo già si dissolvono. Allo stesso modo, la mente non è che un fenomeno complesso corrispondente all'insieme dei suoi tipi fondamentali, componenti fuggevoli e non reificabili.

1.2.3 Il comun denominatore tra fenomenologia buddhista e occidentale: la valorizzazione dei resoconti introspettivi in prima persona per studiare gli stati di coscienza

Nonostante le differenze, è altresì vero che sul modo di concepire la mente ci sono anche notevoli punti in comune tra la prospettiva degli *Abidharma* e quella di alcuni pensatori occidentali. Francisco Varela, per esempio, insiste, sulla complementarità tra l'approccio buddhista, che propone un metodo di conoscenza 'interiore', e quello occidentale, orientato invece verso l'esterno; secondo il neuro scienziato cileno, occorre imparare a unire i dati provenienti dall'esame interiore dell'esperienza umana con la base empirica che può essere fornita dalla moderna neuroscienza cognitiva e affettiva. (Varela 2010; Varela, Depraz, 2003; Hayward, Varela, 1992). Tutta la ricerca di Varela persegue il tentativo di fondere insieme le due prospettive trovando un metodo rigoroso, scientificamente accettabile per indagare gli stati soggettivi di coscienza. Oltre a indagare i correlati neurali della mente, infatti, Varela si è spinto a cercare di comprendere la natura stessa dell'esperienza soggettiva, un tentativo già messo in atto molto tempo prima dallo psicologo William James, che vedeva nell'introspezione la tecnica fondamentale per studiare gli stati mentali soggettivi (o stati di coscienza): «*Il termine introspezione quasi non necessita di definizione: naturalmente significa guardare dentro alle nostre menti e riportare ciò che vi scopriamo. Tutti sono d'accordo che vi scopriamo degli stati di coscienza*» (James, 1998, cit., p. 185). James auspicava di poter indagare la completa gamma degli stati di coscienza umana col tipo di precisione fenomenologica caratterizzante anche il Buddhismo.

Anche secondo Franz Brentano e Edmund Husserl, la mente è una dinamica cognitiva complessa che consiste in un succedersi di stati mentali momentanei e correlati tra loro, disponibili fenomenologicamente, ossia osservabili mediante l'introspezione, volgendo l'attenzione all'interno (piuttosto che studiandola come un oggetto esterno) e constatando in che modo sentiamo, percepiamo, pensiamo, ricordiamo, ecc.

Nonostante questi esempi di teorie occidentali compatibili e complementari a quelle orientali, la scienza occidentale, col tempo, ha scelto di oggettivare il più possibile la mente umana, facendo della *coscienza* un termine tabù.⁵ La ragione di questa scelta risiede principalmente nel fatto che gli scienziati occidentali hanno giudicato il metodo d'indagine buddhista come un metodo soggettivo, in quanto fondato sull'uso della stessa mente umana quale principale strumento di indagine della realtà. Il ricercatore buddhista non indaga la realtà considerandola come un'entità esterna, dalla quale prendere le distanze per essere il più possibile obiettivo nella sua analisi, bensì la considera intimamente connessa con il proprio essere; è per questo che la sua ricerca inizia entrando in contatto con la parte più intima di se stesso ed esercitando la pratica meditativa. Ritiene che solo scavando nella propria interiorità ci si possa ricongiungere con la realtà "esterna" e comprenderla pienamente. Da questo punto di vista non sussiste più un'effettiva distinzione tra realtà esterna ed interna, ma soltanto un incipit a rivolgersi verso quel luogo dell'anima che, una volta ritrovato, tende ad espandersi e a *con-fondersi* con il mondo circostante.

Gli scienziati che nel 2003 si sono riuniti al MIT (Harrington, Zajonc, 2008) sono stati spinti, quindi, dal comune intento di riportare in primo piano lo studio scientifico degli stati di coscienza, recuperando i resoconti introspettivi *in prima persona*, riguardanti l'esperienza soggettiva. Oggi, si tratta ancora di definire delle valide metodologie di esplorazione in prima persona dell'esperienza, di addestramento dell'attenzione e di autoregolazione delle emozioni, che possano aiutare il soggetto ad accedere a certi aspetti della sua esperienza soggettiva altrimenti non osservabili né comunicabili. Con il termine *fenomenologia buddhista*, si vuole indicare proprio questa attenzione, opportunamente istruita, ininterrotta e intenzionale del soggetto per se stesso, per i propri processi cognitivi semplicemente così come li percepisce, senza alcuna analisi o rielaborazione fuorviante.

In termini di complementarietà tra approccio meditativo-orientale e scientifico-occidentale, il *resoconto in prima persona* prodotto dal soggetto stesso può aiutare, a sua volta, lo sperimentatore a capire processi fisiologici che resterebbero altrimenti oscuri agli stessi strumenti di indagine di laboratorio (es. risonanza magnetica). Da questo punto di vista, il neuroscienziato Chris Frith (2002) sottolinea che un obiettivo fondamentale per la scienza del XXI secolo debba proprio essere quello di scoprire come un'esperienza personale possa essere traslata in un resoconto condivisibile.

1.2.4 Tra Oriente e Occidente: prospettive di ricerca sulle emozioni

Un tema interculturale legato alle emozioni è quello del ruolo della coscienza nei vissuti emotivi. Abbiamo visto infatti come, sul versante orientale, la consapevolezza sia una delle caratteristiche

⁵ Le uniche branche della psicologia che hanno continuato a studiare la coscienza umana in modo rigoroso e senza censura sono state la psicologia della *Gestalt* e la psicologia fenomenologica.

fondamentali degli stati mentali. Dall'altro lato, anche alcuni scienziati occidentali distinguono tra emozione e *sensazione*, definendo quest'ultima come *l'emozione diventata cosciente*. Davidson (2000) sostiene che l'emozione cosciente sia più vantaggiosa, per la persona, rispetto a quella non-cosciente: le sue componenti, divenute accessibili alla coscienza, sono infatti più facili da regolare e, se necessario, da modificare con la pratica introspettiva.

Come sostiene Alan Wallace (1998), nel Buddhismo, la ricerca da parte dell'individuo nei meandri della propria coscienza è un processo che, contrastando l'ignoranza, implementa progressivamente il suo grado di conoscenza personale e che è intrinsecamente legato alla ricerca delle *virtù*; la ricerca delle virtù, a sua volta, si lega a quella della felicità e del *ben-essere*. L'ignoranza, infatti, è considerata la causa non soltanto delle azioni errate, ma anche della sofferenza (malattie). La malattia può essere superata da *un atto di presa di coscienza* da parte della persona sofferente, che attiva così un processo di trasformazione, di *auto-guarigione* (sia fisica, che etico-spirituale). Il Dalai Lama, del resto, durante l'incontro del 2003, ha ben evidenziato la combinazione cruciale tra *cuore* e *cervello*, alla luce della quale un corpo in buona salute necessita di una mente felice e, quindi, di una coscienza risvegliata.

Occidente e Oriente hanno inoltre contribuito a diffondere due diversi concetti di felicità: rispettivamente, quello di *assuefazione edonica* e quello di *felicità autentica*. La prima si riferisce a un livello di felicità instabile e non duraturo, che dipende dal fatto di ricevere una qualche gratificazione e che crea uno stato di dipendenza (la persona desidera sempre nuove gratificazioni per ritornare al livello di felicità precedente). La seconda, invece, non dipende da alcun fattore esterno, indica un'abilità che può essere appresa, coltivata interamente all'interno del soggetto stesso (Ekman, Rosenberg, 2005) e che contrasta la malattia. Come ricorda il Dalai Lama, coltivare questo stato interiore comporta altresì plasmare la nostra attività neurale e, quindi, modificare la nostra biologia: «*L'addestramento sistematico della mente, il coltivare la felicità, l'autentica trasformazione interiore attraverso la scelta deliberata di stati mentali positivi su cui focalizzarsi, mettendo così in difficoltà gli stati mentali negativi, è possibile a causa della struttura e della funzione stessa del cervello. I circuiti del nostro cervello non sono statici, non sono irrevocabilmente fissi: i nostri cervelli sono anche adattabili*» (Dalai Lama, Cutler, 2001, cit. in Harrington, Zajonc, 2008, p. 169).

È alla luce di questa profonda adattabilità del cervello umano che è possibile difendere l'efficacia di tutti quegli interventi educativi finalizzati a correggere eventuali deficit cognitivi e/o disturbi comportamentali; che si propongano, per esempio, di insegnare ai propri partecipanti ad utilizzare pratiche meditative in senso lato, fenomenologiche di natura introspettiva, che permettano alla

persona tanto di conoscer-si quanto di trasformar-si e di entrare in sintonia con l'ambiente sociale nel quale essa vive.

Prima di addentrarci nell'ambito degli interventi educativi (capitolo 2), però, ci soffermeremo sul nesso tra emozioni e coscienza, ancora una volta in un'ottica di complementarità tra Oriente e Occidente. A tale scopo, fungerà da guida la ricerca del neuroscienziato portoghese Antonio Damasio (1.3), il quale ci offre una dettagliata analisi di tipo verticale-introspeztivo dei vissuti emotivi, vale a dire legando le emozioni a dei contenuti radicati a un livello più profondo della persona: quello dei sentimenti e della coscienza.

Nei paragrafi successivi (1.4 e 1.4.1), invece, il nesso emozioni-coscienza-salute verrà rivisitato secondo la prospettiva della fisica quantistica e della Nuova Medicina Integrata. Si approfondirà il pensiero della dottoressa Francesca Erica Poli, medico psichiatra e psicoterapeuta che dirige il centro di terapie integrate *Emotional Freedom Psychobiology* di Milano e collabora con il centro universitario canadese *The Centre for Emotional and Health*. Il nuovo paradigma medico da lei elaborato nel libro *Anatomia della guarigione* si basa sull'idea buddhista che la guarigione sia *in primis* un atto di presa di coscienza da parte del paziente, l'esito di un processo di profondo risveglio interiore della persona "malata".

1.3. Emozioni, sentimenti e coscienza: la classificazione di Antonio Damasio e l'unità fondamentale di affettività e cognizione

«Mi ha sempre affascinato il momento preciso in cui, mentre il pubblico attende seduto, la porta sul palcoscenico si apre e l'artista appare illuminato dalle luci della scena, ovvero, scegliendo l'altra prospettiva, il momento in cui l'artista che sta in attesa nella semioscurità vede aprirsi quella stessa porta, che rivela le luci, il palcoscenico e il pubblico» (Damasio, 2000, cit., p. 15).

Con questa immagine si apre il libro *Emozione e Coscienza*, di Antonio Damasio, il quale utilizza la metafora del teatro per descrivere il momento in cui la mente di un qualsiasi individuo inizia effettivamente a conoscersi e il soggetto diventa così pienamente cosciente della propria esistenza. All'interno del vasto teatro del corpo umano, infatti, la presenza dell'Io è come la comparsa dell'attore principale sotto la luce del palcoscenico. L'entrata sotto la luce segna il passaggio da uno stato di inconsapevolezza iniziale a uno in cui si acquisisce un senso di Sé compiuto, riconducibile a quella stessa consapevolezza definita dagli *Abidharma* come caratteristica fondamentale di tutti gli

stati mentali intenzionali. L'obiettivo di Damasio è proprio quello di analizzare le circostanze biologiche che rendono possibile questa trasformazione.

Il senso di questo Sé presente, continua Damasio, «*È una presenza quieta e sottile, a volte poco più di un “accenno appena intuito”, di un “dono appena compreso”*» (Ivi, cit. p. 23); eppure, questa sottile presenza, rappresenta una svolta decisiva nella storia dell'evoluzione umana, in quanto «*funzione biologica critica che ci permette di conoscere il dolore o la gioia [...] la sofferenza o il piacere, di sentire imbarazzo o orgoglio*» (Ivi, cit. p. 26); in altri termini, è ciò che ci permette di divenire consapevoli delle nostre esperienze emotive. Secondo il neuroscienziato portoghese, infatti, emozioni e sentimenti da un lato, coscienza e ragione dall'altro sono strettamente collegati tra loro, a differenza di quanto sosteneva la precedente visione a-razionale della vita affettiva.⁶ Ciò significa che per poter comprendere le basi cerebrali dei processi mentali complessi si deve prendere in esame la cognizione unitamente all'affettività. La vita affettiva è intrinsecamente connessa a contenuti di pensiero ed è un prodotto della ragione: non esiste emozione, sentimento o passione che non interagisca con quella particolare azione del pensiero che è l'*appraisal*.

Si è così iniziato a studiare l'essere umano come un organismo integrato, superando la dicotomia mente-corpo, ragione-emozione. La riduzione selettiva dell'emozione nuoce alla razionalità alla pari di un eccesso di emozione. La ragione non può affatto funzionare meglio senza l'influenza dell'emozione che, al contrario, sostiene il ragionamento, soprattutto quando si tratta di questioni personali e sociali che implicano rischi e conflitti.

Tuttavia, se è vero che la coscienza dipende dalle emozioni, non è altrettanto vero il contrario: «*L'apparato biologico sotteso dall'emozione non dipende dalla coscienza*» (Damasio, 2000, cit., p. 60). Non è necessario, infatti, essere coscienti di ciò che induce un'emozione; ci possiamo trovare in uno stato di tristezza, prosegue Damasio, e non avere alcuna idea del perché ci troviamo in quel particolare stato, in un dato momento: «*La causa reale [...] sarebbe potuta affiorare alla coscienza, ma non è affiorata perché non l'avete seguita mentre ne stavate seguendo un'altra*» (Ivi, cit. p. 65). Le emozioni possono quindi essere totalmente cieche; il soggetto può percepirle, ma come eventi apparentemente immotivati, oppure esserne del tutto inconsapevole.

Affinché un'emozione possa diventare nota al soggetto, sono richieste altre due fasi: lo stadio del sentire quell'emozione (o *sentimento*) e lo stadio del sentire reso, finalmente, conscio al soggetto (*il sapere di sentire quell'emozione*) che, nella metafora del teatro, corrisponde al momento in cui l'attore viene illuminato dalle luci del palcoscenico.

⁶ Questa visione è stata messa in discussione da numerosi studi: nell'ambito delle teorizzazioni psicologiche, da Frijda (1986) e Oatley (1997); nell'ambito delle neuroscienze, per questo ribattezzate come “neuroscienze affettive”, da Davidson (2000) e Meneghini (2010); in ambito filosofico da Heidegger (1976), Scheler (2010) e Stein (1999).

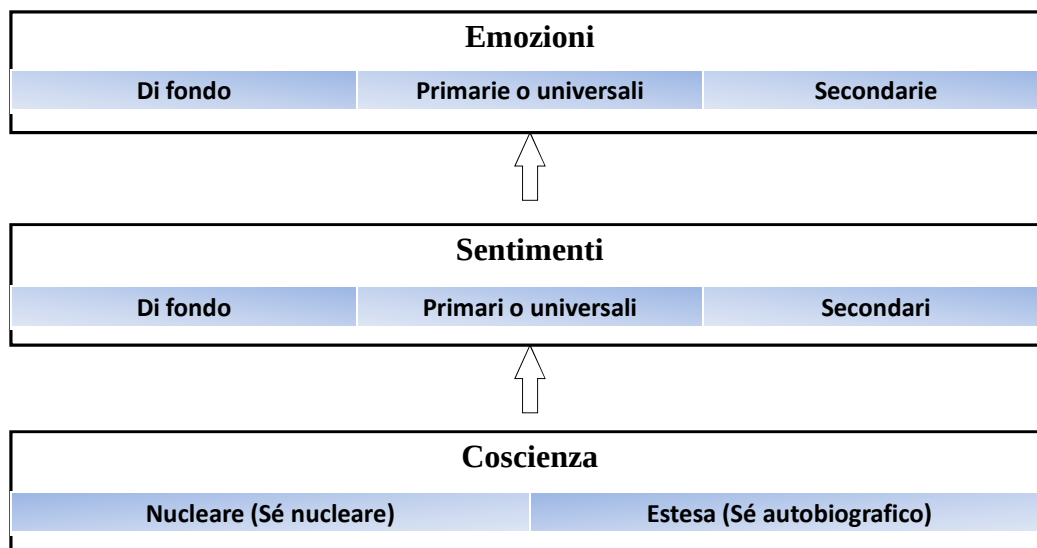
Con il termine *sentimento*, Damasio allude all'esperienza mentale privata di un'emozione: attraverso i sentimenti, che sono diretti verso l'interno (prospettiva orientale), le emozioni, che sono dirette verso l'esterno (prospettiva occidentale), iniziano ad avere un effetto sulla nostra mente. I sentimenti hanno quindi un legame privilegiato con la coscienza, in quanto stanno proprio sulla soglia che separa l'essere dal conoscere. Secondo l'autore, i sentimenti più frequenti negli esseri umani sono i cosiddetti *sentimenti di fondo*: l'affaticamento, l'energia, l'eccitazione, il benessere, il malessere, la tensione, il rilassamento, l'agitazione, il trascinarsi, la stabilità, l'instabilità, l'equilibrio, la mancanza di equilibrio, l'armonia, la discordia, attraverso i quali diventiamo consapevoli delle nostre *emozioni di fondo*.

A livello di emozioni e sentimenti, però, non possiamo ancora affermare l'esistenza di un vero e proprio Sé, ma soltanto di un proto-Sé. Il venire a conoscenza da parte del soggetto dei propri sentimenti, richiede l'avvento di un Sé compiuto, consapevole, che deve essere presente affinché i sentimenti possano influenzare il soggetto al di là dell'immediato qui e ora. Come abbiamo visto, anche gli *Abidharma* contemplano il concetto di consapevolezza e ne distinguono sei tipi: i primi cinque derivano dai cinque sensi fisici (la vista, l'udito, l'odorato, il gusto, il tatto) e si producono solo in presenza di una base sensoriale e di un oggetto, sorgono momentaneamente e vengono subito sostituiti da un altro istante di coscienza; il sesto tipo di consapevolezza, invece, è definito come cognizione mentale, anche se gli A. lo considerano un vero e proprio 'sesto senso'.

Secondo Damasio, invece, il concetto di coscienza si divide in un genere semplice, la *coscienza nucleare*, corrispondente alla nascita di un Sé nucleare e quasi identificabile con i sentimenti di fondo, e in uno complesso, la *coscienza estesa*, che corrisponde alla nascita di un Sé autobiografico e che si erge sulle fondamenta del primo tipo di coscienza: «*Lo splendore della coscienza richiede il sistematico perfezionamento di entrambi i generi di coscienza*». (Ivi, cit., p. 31).

La coscienza nucleare fornisce all'organismo un senso di Sé in un determinato momento (ora) e in un determinato luogo (qui); il suo raggio di estensione è il 'qui e ora'; ci consente di sapere soltanto che siamo noi ad avere una certa sensazione di dolore. La coscienza estesa, invece, pone questa esperienza su uno sfondo più ampio e in un intervallo di tempo più lungo; fornisce all'organismo un senso più elaborato di Sé, dotandolo di una piena consapevolezza del suo passato vissuto e del futuro previsto. Per chiarire questa differenza si riporta l'esempio proposto da Damasio: se ci rendiamo conto di avvertire un certo dolore, questo è possibile grazie alla nostra semplice coscienza nucleare; ma se iniziamo ad esaminare tutti i fatti collegati a quella percezione dolorosa, come la sede del dolore, la sua causa, l'ultima volta che lo abbiamo provato, le sue manifestazioni e ripercussioni future o le persone coinvolte in quella situazione, ciò significa che stiamo utilizzando la nostra coscienza estesa.

Il buon funzionamento della coscienza estesa necessita, quindi, della capacità di mantenere attive, simultaneamente e per un notevole lasso di tempo, le numerose informazioni connesse a un determinato vissuto emotivo. Il Sé autobiografico, dichiara Damasio, è il Sé dal quale si contempla questo ampio paesaggio e la coscienza estesa è un fenomeno biologico complesso, con vari livelli di organizzazione, che si evolve nel corso della vita dell'organismo in modo dipendente dalla sua memoria convenzionale e operativa e che porta alla luce un essere *compiuto*. Le conclusioni di Damasio sul processo di continua fioritura della coscienza umana sembrano, quindi, pienamente compatibili con la prospettiva orientale, che vede la persona come un costrutto in continuo divenire.



1.4 La quarta dimensione della coscienza estesa e il suo legame con il corpo emotivo

Secondo la fisica quantistica, la coscienza *estesa* è un fenomeno globale che ha sede in tutto il corpo e non solo nel cervello; inoltre, non è un'entità a sé stante, rinchiusa entro i confini del corpo del singolo individuo, bensì una facoltà estendibile, di portata cosmica, che si colloca in una quarta dimensione, al di là di quella spaziale e temporale, in un "non-luogo". Non è, infatti, identificabile con una particolare parte del corpo, si costituisce piuttosto come una facoltà di ordine superiore, una forma di organizzazione che trascende le sue singole parti. Poli (2014) la descrive attraverso la metafora della musica che esce dal pianoforte: volendo darne una definizione, non è corretto

identificarla né con lo strumento (il pianoforte), né con il musicista. Il pianoforte, come il musicista, sono piuttosto *conditio sine qua non* per la produzione della musica. La musica, come la coscienza, si colloca ad un livello di organizzazione più alto, un'integrazione non-locale, non-spaziale, che non si può identificare con *questo* o *quell'*oggetto, o con *questo* o *quell'*individuo, perché esiste, appunto, in un'altra dimensione.

Con Damasio, abbiamo definito la coscienza come l'apice di un processo di progressiva emergenza; Erica Poli definisce ulteriormente questo processo, mettendo in luce ciò da cui la coscienza emerge: il nostro inconscio. Se Freud distingueva tra conscio, subconscio e inconscio, oggi con le neuroscienze possiamo distinguere rispettivamente tra corteccia, a livello della quale avvengono le funzioni di controllo e corrispondente, quindi, all'Io, e sotto-corteccia, che include il sistema limbico, il giro del cingolo e l'ipotalamo, corrispondente alla mente subconscia. Il sistema limbico non conosce il linguaggio delle parole, della mente razionale; bensì quello delle immagini, delle sensazioni, dei sogni, dell'arte, della creatività, della musica, del corpo e presiede sia alla vita emotiva che a quella vegetativa.

La coscienza, però, come abbiamo visto, non si identifica con nessuna di queste due componenti, ma con la facoltà di integrare le informazioni provenienti da entrambe. Come argomentato da Tononi e Massimini (2013), quanto più un sistema riesce a mettere insieme informazioni diverse, tanto più quel sistema può dirsi cosciente. A livello neurale, questo stato di perfetta integrazione corrisponde alla formazione di tre tipi di onde cerebrali nuove rispetto a quelle tradizionalmente note:⁷ le onde γ , λ ed ε . Queste nuove onde compaiono solo quando il cervello si sincronizza e lavora tutto insieme, in uno stato di altissima coerenza. Si registrano, per esempio, durante le attività di meditazione.

Lo psichiatra Iain McGilchrist, in *The master and his emissary*, sottolinea a tale proposito la rilevanza della divisione della nostra mente in un emisfero destro e in uno sinistro; la vita psichica umana è il frutto del costante confronto tra questi due emisferi, dalla cui simbiosi nasce un terzo elemento: la loro Unità, la nostra Coscienza. McGilchrist vede in questa divisione anatomica l'origine fisiologica della tridimensionalità e della spiritualità umana. La tesi di McGilchrist è confermata anche dal medico statunitense Robert Lanza (2015) che, nel corso delle sue sperimentazioni sulle cellule staminali e sulla clonazione, ha ritrovato nella spirale del DNA gli stessi codici della sezione aurea e la ricorsività del pi-greco. Tutto ciò lascia presupporre, secondo Lanza, un'armonia superiore che sottende tutte le strutture biologiche presenti sulla Terra.

⁷ Onde β , dai 14 ai 30 Hz, che si registrano quando parliamo con qualcuno; onde α , dagli 8 ai 13,9 Hz, che si registrano quando ascoltiamo, e onde δ , da 0,1 a 3,9 Hz, corrispondenti alla fase del sonno.

Oltre alla distinzione tra mente conscia e subconscia, le neuroscienze ci informano dell'esistenza del cosiddetto *inconscio non rimosso*. Il sistema limbico, infatti, ha una struttura, l'ippocampo, che è preposta alla memoria biografica, narrativa, ma che non si forma fino ai due anni di vita del bambino; ed è fino a questa età che, come dimostrato da Mauro Mancini, padre delle neuroscienze in Italia, è possibile parlare di inconscio non rimosso, più precisamente un inconscio che *non si può rimuovere* perché il bambino non ha ancora maturato la capacità di raccontare; l'ippocampo, infatti, in quanto struttura fisiologica della memoria narrativa, non è ancora maturato. Pertanto, tutto quello che accade nel corso della gestazione del bambino e fino ai suoi due anni di età (comprese le parole udite dalla madre e dal padre) viene registrato *nel corpo*, a livello fisico, sottoforma di codici e schemi corporei non narrabili, quindi non rimovibili, e non sottoforma di ricordi (narrabili, quindi rimovibili). L'inconscio implicito, inoltre, può risvegliarsi improvvisamente anche in età adulta; quando questo accade, i dati registrati a livello fisico durante la prima infanzia potranno influire negativamente sullo stato di salute dell'individuo. A tal punto, la sua biografia (in particolare le esperienze vissute nei primi due anni di vita), si riverserà inevitabilmente sulla sua biologia.

Inoltre, anche la Poli, come Damasio, evidenzia il ruolo centrale delle emozioni nel processo di emergenza della coscienza: le emozioni sono infatti anzitutto dei fatti fisici, che costituiscono una chiave di accesso privilegiata al nostro inconscio. La fisicità delle emozioni è dimostrata dal linguaggio stesso che noi frequentemente usiamo per esprimerle (Poli, 2014, cit. p. 143): «*Ero verde di rabbia*», «*Mi si sono rizzati i capelli in testa*», «*Avevo un peso sullo stomaco*», «*Mi sono cascate le braccia*», «*Mi si è aperto il cuore*», «*Mi sono sentito sollevato*», ecc. Per esprimere i nostri stati emotivi, usiamo spesso metafore corporee perché le emozioni abitano il nostro corpo e si manifestano attraverso il corpo medesimo. Ogni aspetto emotivo della nostra esistenza, infatti, fin dal periodo della gestazione, viene tradotto in un codice somatico che resta impresso nella memoria di tutti i nostri tessuti e di tutte le nostre cellule. A livello neuroscientifico, oggi si conoscono anche i pattern neurali e i percorsi fisiologici di ciascuna emozione.

1.4.1 Il rapporto coscienza-guarigione: la Nuova Medicina Integrata

Quelli esposti nel precedente paragrafo sono alcuni dei principi fondamentali della cosiddetta *Nuova Medicina Integrata*, esaurientemente illustrata dalla dottoressa Erica Poli (2014), secondo la quale la psiche (inconscia) esercita un ruolo fondamentale nei processi di guarigione e sussiste quindi un'unità imprescindibile tra psiche e soma (Hirschberg, Barasch, 1995).

Come abbiamo visto, infatti, il nostro cervello emotivo, o *inconscio implicito*, contiene in sé i segreti tanto della malattia, quanto dell'autoguarigione. Emozioni represses, distruttive e inconsce, per esempio, comportano inevitabilmente dei copioni emotivi disfunzionali, degli schemi che

interferiscono negativamente con il nostro stato di salute. Occorre quindi maturare un certo benessere emozionale: riuscire a sentire pienamente le proprie emozioni, in quanto reazioni mosse da (*e-movere*) qualcosa (un evento esterno, un pensiero, un ricordo, un'immagine o una persona) e lasciarle fluire pienamente in modo che l'energia di cui sono fatte possa scaricarsi. Viceversa, il malessere emotivo deriva dall'incapacità, tipica per esempio dei soggetti autistici, di gestire questo flusso emotivo; sorge là dove la persona pone delle resistenze al fluire libero delle sue emozioni. Guarire significa lasciar andare le nostre memorie emotive e accedere quindi a uno stato di coscienza superiore. Guarigione e coscienza condividono la medesima dimensione.

A sostegno di questa tesi, la dottoressa Francesca Erica Poli adduce anzitutto un'analisi dell'origine etimologica del termine *guarigione* (Poli, 2014, pp. 15-17), che permette di cogliere il profondo legame che sussiste tra i due concetti. *Guarire*, nel significato che gli riconosciamo oggi di "far tornare in salute chi è malato", corrisponde al latino *sanare* o *convalescere*. Lo si ritrova però anche nello spagnolo antico *guarecer*, proveniente dalla radice *garir*, la quale a sua volta deriva da *varian* (celtico), che in inglese ha dato origine a *ware* e *to be aware* (essere consapevoli) e in tedesco a *wher* (difesa). *Varian* è a sua volta collegata alla radice pregermanica *var*, che significa coprire, cui si collega il latino *tueri*, cioè proteggere o guardare.

Come si nota, tutte queste radici sono accumulate dall'idea dell'osservazione unita a quella della difesa, osservare per difendere, proteggere qualcosa, e della consapevolezza. Nell'antichità guarire significava quindi preservare, difendere, salvare dal male, attraverso il guardare, il diventare consapevoli.

Osservare deriva, invece, dal latino *ob-servare*, che rimanda alla radice indoeuropea *swer/swor*, la quale comunica l'idea del guardare, avere cura, custodire, stare in guardia. La stessa radice si ritrova in molte lingue indoeuropee:

- *Sarva-tati* (sanscrito) = salute
- *Horao* (greco) = io vedo
- *Servire* (latino) = servire, avere cura
- *Ward* (inglese) = guardia
- *Guerir* (francese) = guarire

Franco Rendich (2010), nel *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee* (pp. 498-499), risale a una radice ancora più antica rispetto a *swer/swor*: *svr*, composta da *su* («bene») e *r/ar* («l'arrivo»), che significa quindi «l'arrivo del bene», inteso come luce e suono. Da qui derivano, infatti, le espressioni splendere, rivolgere gli occhi alla luce, suonare, cantare. Rendich ipotizza inoltre che *horao* significasse originariamente collegarsi con la luce del sole e solo

in seguito vedere; ma vedere, appunto, perché prima è arrivata la luce; o, anche, sentire improvvisamente un canto. Guarisco, quindi, quando vedo la luce che arriva.

Da questa analisi etimologica, possiamo concludere che guarire significa illuminarsi e illuminarsi significa, a sua volta, risvegliare la propria coscienza: la guarigione è in primis un atto di presa di coscienza da parte del “paziente”.

Non è certamente un caso se i più recenti studi neuroscientifici hanno permesso di osservare che i substrati neurali della guarigione sono gli stessi substrati neurali della spiritualità: il lobo temporale e il cervello limbico. Queste aree sono coinvolte tanto nei processi fisiologici di guarigione (quali la cicatrizzazione o la riparazione di un organo vitale), nei fenomeni vegetativi e nella regolazione ormonale, quanto nella preghiera, nelle esperienze mistiche e nella meditazione.

Infine, la fisica quantistica identifica lo stato di salute e, quindi, un elevato stadio di consapevolezza della persona, con un alto stato di coerenza delle sue emissioni fotoniche, vale a dire uno stato di perfetta comunicazione subatomica. Il fisico tedesco Fritz Albert Popp, infatti, nel corso dei suoi esperimenti ha osservato che, mentre le emissioni fotoniche delle persone malate, o con disturbi comportamentali, si presentano sotto forma di un flusso caotico e irregolare, le emissioni dei pazienti sani si costituiscono come un vero e proprio fascio di luce coerente.

Uno dei massimi pionieri della cosiddetta medicina quantistica, il professor Piergiorgio Spaggiari,⁸ afferma:

«Il benessere è una questione di oscillazioni elettromagnetiche “ordinate”. Al contrario, la malattia “nasce” all’origine, e può essere rilevata come un disturbo della rete elettromagnetica di controllo del traffico molecolare e solo allo stadio finale, quando si manifesta con tutta la sua sequela di sintomi, dolori, diventa un’anomalia della struttura molecolare del corpo. [...] L’organismo si mantiene in equilibrio dinamico grazie ai messaggi che le cellule si scambiano costantemente tra loro sotto forma di segnali elettromagnetici estremamente deboli, a frequenza definita» (Spaggiari, 2005, cit., p. 190).⁹

Come abbiamo visto, le emozioni inesprese, non elaborate o non rimosse, esercitando una sorta di resistenza al pieno risveglio della nostra coscienza, sono tra le principali cause dell’alterazione di questo equilibrio dinamico.

⁸ Fisico e medico chirurgo, Direttore Generale dell’Azienda Ospedaliera della Valtellina.

⁹ Cfr. anche Spaggiari, Tribbia (2002).

1.5 Il ruolo della coscienza nel processo visivo

Uno dei principi fondamentali della *Nuova Medicina Integrata* afferma che il processo di progressiva emergenza della coscienza può innescarsi solo a partire dal punto di vista di un osservatore, che ha la facoltà di direzionare tale processo. In questo paragrafo si vogliono quindi approfondire le caratteristiche del processo visivo, il ruolo dell'osservatore e il suo legame con la coscienza, per poter legittimare la scelta, nella seconda parte, di attività di storytelling incentrate prevalentemente sul canale visivo e non puramente uditivo.

Gli studi condotti negli ultimi anni dalle neuroscienze ci hanno permesso di sapere che le informazioni visive che partono dagli occhi risalgono attraverso stadi successivi di un sistema neuronale di elaborazione dati molto complesso. Più precisamente, l'informazione dell'immagine retinica (colore, forma, movimento, ecc.) viene spacchettata in gruppi che vengono distribuiti in varie zone del cervello, che a loro volta elaborano le singole informazioni topologiche, cinematiche e cromatiche. Come sottolinea il fisico Marco Mazzeo (2015) ogni punto della retina è mappato in un particolare punto a livello cerebrale, *«sicché si ha una sorta di mappa topografica dei vari punti della retina ma spacchettata e distribuita nei vari strati dei nuclei genicolati»* (Mazzeo, 2015, cit., p. 59). Ciascun nucleo genicolato, a sua volta, è collegato a un'area posteriore del cervello, una per ciascun lobo, chiamata area visiva (V1), nella quale si forma una mappa topografica dei segnali provenienti dai nuclei. Infine, V1 invia, mediante flusso elettrico, la propria mappa topografica ad altre aree della corteccia, gruppi di neuroni che appunto ricevono stimoli a partire dall'area V1: V5, per esempio, è preposta alla ricostruzione del movimento delle cose, l'area V3 alle forme, la V6 alla percezione dello spazio, la V4 al colore.

La fisica quantistica, tuttavia, evidenzia un possibile rischio di riduzionismo implicito nella descrizione fornita dalle neuroscienze e sostiene che la percezione visiva non possa ridursi ad essere una mera registrazione passiva degli eventi esterni in un'area specifica del cervello, né un mero scambio di flussi neurali. Le neuroscienze descrivono soltanto il piano universale del processo visivo, ma non forniscono spiegazioni in merito all'esperienza percettiva personale. È innegabile, per esempio, che sussiste una differenza fondamentale tra il semplice vedere il colore rosso e il percepire la "rossità" del rosso, vale a dire scoprire le sensazioni, le immagini e il grado di gradevolezza che quel colore è in grado di evocare in un particolare osservatore. Ciascun osservatore ha la facoltà di attribuire un significato proprio a ciò che osserva. Mazzeo definisce questa irriducibilità dell'atto percettivo, in quanto atto soggettivo e unitario, che ci permette di cogliere una certa armonia nel percepito, a una mera successione di flussi di corrente e di configurazioni molecolari, come l'incipit della coscienza nell'essere umano.

Fin dal 1927, i fisici Niels Bohr e Werner Heisenberg, attraverso la cosiddetta *Interpretazione di Copenhagen*, hanno dimostrato che la percezione visiva comporta la costruzione attiva di un flusso di segnali stabili con cui le diverse aree interagiscono tra di loro. Il grado di stabilità complessiva che si realizza è quanto distingue una visione passiva e inconsapevole da una visione resa consapevole e che, in tal senso, diventa una vera e propria percezione: «*Stati diversi di stabilità possono corrispondere a stati differenti di coscienza visiva*» (Ivi, cit., p. 60).

La fisica quantistica si spinge ancora oltre, arrivando a sostenere che l'atto percettivo sia, non soltanto un atto unico e personale, ma anche un atto costitutivo della realtà osservata: le qualità primarie della "realtà" fuori di noi non hanno un'esistenza indipendente dall'Osservatore, al quale viene dato appunto il nome di *coscienza creatrice*, per distinguerlo da tutti i processi fisiologici, meccanicistici e inconsapevoli di tipo neurale. Potremmo anche definirlo un "terzo occhio", che trascende i due occhi fisici e i processi neurali e che ha la facoltà di porre in essere la realtà osservata.¹⁰

Non è certamente un caso se, in fase di clonazione, il medico statunitense Robert Lanza si è accorto che le cellule che si riproducono nelle culture cellulari di laboratorio, lasciate libere di svilupparsi e riprodursi, si organizzano fin da subito in modo da dare origine alla forma di un organo di percezione di senso, tipicamente un occhio. Questa osservazione conferma il principio quantistico secondo cui l'elemento fondante di questo Universo è l'osservatore, che detiene il potere di creare la propria realtà, e i processi visivi svolgono un ruolo centrale nel progressivo risveglio della coscienza umana.

Alla luce di queste scoperte, nel terzo capitolo e nella seconda parte della ricerca si forniranno gli elementi utili a individuare le immagini più adeguate per accompagnare storie contestualizzate in interventi di *visual storytelling* educativo, finalizzate a promuovere il pieno risveglio della coscienza dei partecipanti e a incentivare la loro capacità di osservar-si. Se è vero, infatti, che l'atto osservativo è in grado di porre in essere la realtà osservata, allora l'auto-osservazione, o l'osservazione introspettiva, diventa inevitabilmente *un atto costitutivo del proprio Sé*.

¹⁰ In fisica quantistica, il potere creativo della coscienza osservatrice è dimostrato dall'esperimento della doppia fenditura, ideato per la prima volta da Thomas Young nel 1801, ripreso dal team di scienziati dell'Università di Bologna, Pier Giorgio Merli, Gianfranco Missiroli e Giulio Pozzi, nel 1974 e, più tardi, dal fisico statunitense Richard Feynman.

CAPITOLO II

Socialità e coscienza emotiva compromesse: i disturbi dello spettro autistico

2.1 Eye avoidance, ritardo linguistico e Systematic Brain

Talvolta la dimensione sociale tipicamente umana, descritta nel primo capitolo, che come abbiamo visto affonda le proprie radici nei primi mesi di vita del bambino, sembra essere compromessa: è il caso dei cosiddetti disturbi dello spettro autistico (*Autism Spectrum Disorders* – ASD). Un bambino autistico non sorride facilmente e cerca in tutti i modi di evitare il rapporto *frontale* con le altre persone. John Elder Robison, nella sua autobiografia confessa: «*I don't really understand why it's considered normal to stare at someone's eyeballs*» (Robison, 2007, cit., p. 3)

Un bambino autistico non identifica facilmente i propri sentimenti e ciò che vive ed esprime appare spesso dettato da un basso grado di consapevolezza e un elevato grado di automatismo.

L'*American Psychiatric Association* (APA) nel *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* del 2013 descrive i disordini dello spettro autistico come caratterizzati da deficit nell'interazione sociale e nella comunicazione, deficit emotivo, scarsa capacità di condividere interessi, emozioni e affetti. I recenti studi di James Tanaka e Andrew Sung (2013), rispettivamente del Dipartimento di Psicologia e di *Special Education* della *University of Victoria* (Canada), confermano che gli individui ASD si distinguono per una particolare modalità di elaborazione delle espressioni facciali e delle emozioni, riassumibile nei concetti di *mouth bias* e *eye avoidance*: chiedendo loro di osservare e interpretare alcuni volti umani, dal vivo, in foto o in un film, tendono a evitare il contatto oculare preferendo ricavare le informazioni necessarie da altre aree del volto, come la bocca, o dagli elementi di *background*.

I primi segnali di anomalia nell'*eye contact* sono generalmente osservabili a partire dai soli 15 mesi di vita. Lo sguardo evitante tipicamente autistico, proprio per la sua precocità, ha, a sua volta, delle ripercussioni negative non soltanto sulla capacità di *mind reading* ma anche sulla comunicazione verbale, per la quale il contatto oculare e gli aspetti frontali delle relazioni interpersonali sono fondamentali. Il *fast mapping*, per esempio, diventa, dopo i due anni di vita, una strategia molto efficace per compiere quello che gli autori definiscono un atto di disambiguazione del referente, vale a dire apprendere nuovi termini semplicemente osservando su quale oggetto cada l'attenzione dello *speaker* mentre pronuncia una parola (*label*) dal significato ancora sconosciuto al bambino. A tale proposito, Allison Bean Ellawadi e Karla Mc Gregor (2015), in *Children with ASD can use gaze to map new words*, forniscono un importante approfondimento della correlazione tra *eye*

avoidance e ritardo linguistico nei bambini autistici.¹¹ Gli autori dimostrano che, mentre le nuove parole sentite da un bambino a sviluppo tipico (*Typical Development* - TD) iniziano molto presto ad agire in lui come dei veri e propri input per focalizzare la propria attenzione sullo *speaker*, negli ASD il *fast mapping* si attiva soltanto nei casi in cui il *topic* della conversazione e il *focus* dell'attenzione del bambino coincidano, vale a dire quando lo sguardo del bambino sia già rivolto all'oggetto nominato dall'adulto; diversamente, nella *discrepant-condition*, ossia quando l'attenzione del bambino è diretta altrove rispetto all'oggetto nominato dall'adulto, il *fast mapping* non funziona.

Gli autori osservano, però, che con il ripetersi delle sedute la percentuale dei partecipanti ASD (tutti bambini di età compresa fra i tre e i sette anni) che completano con successo il test in entrambe le condizioni, sale dal 46% al 75%, uguagliando così quella dei TD.

La ricerca di Ellawadi e Mc Gregor incoraggia, quindi, l'uso di strategie educative che siano supportate da stimoli impliciti come quelli indotti dall'*eye-gaze*. Suggestisce, infatti, che gli autistici possano acquisire una maggiore consapevolezza dell'utilità dello sguardo del proprio partner attraverso forme di insegnamento implicito, come quella qui proposta, rispetto a sollecitazioni esplicitamente dichiarate (es. "*look at me*"). L'esito di questo esperimento rafforza la tesi secondo cui in un contesto di *training* i bambini ASD sono in grado di modificare il proprio profilo comportamentale senza che ciò sia esplicitamente richiesto dall'esaminatore. La ripetitività dell'esperimento, analogamente all'arco temporale più lungo previsto nello studio di Gernsbacher et al. (2016), agisce come una sorta di istruzione implicita.

Gli esiti di questo studio ribadiscono, del resto, l'idea sostenuta molto tempo prima dal filosofo del linguaggio Noam Chomsky (1986), secondo il quale la capacità linguistico-sintattica è il frutto del possesso innato di una grammatica universale non esplicitata, che una normale esposizione a stimoli sociali e linguistici porta a piena maturazione nei primi anni di vita indipendentemente dal quoziente intellettivo della persona.

L'*eye contact* ha, quindi, una funzione imprescindibile non soltanto per quanto riguarda lo sviluppo del *mind reading* e della *perceptual expertise*, ma anche per il corretto funzionamento dell'area cognitivo-linguistica. La sua compromissione può determinare deficit talvolta circoscritti ai soli aspetti pragmatici del linguaggio, talvolta invece più invalidanti, quali la totale assenza di parola o l'incapacità di attribuire un significato allo sguardo del proprio interlocutore.

Da un punto di vista neurologico, Baron-Cohen (2012), professore di Psicopatologia dello Sviluppo all'Università di Cambridge, descrive il cervello autistico come un *Systematic Brain*, caratterizzato

¹¹ Lo studio di Ellawadi e Mc Gregor riprende, a sua volta, quello di Baron-Cohen et al. (1997).

da una scarsa o del tutto assente familiarità con emozioni ed empatia ma anche da una netta predominanza di sistematicità e di abilità visuospatiali.¹²

Nel prossimo paragrafo verranno approfondite alcune caratteristiche della percezione sensoriale tipica dei soggetti autistici, con particolare attenzione alla percezione di tipo visivo, di cui è necessario tenere conto nella progettazione di attività di *visual storytelling*.

2.2 Percezione sensoriale ed emotiva nei soggetti autistici

Nel *Diagnostic and Statistical Manual* (APA, 2013) si legge che il *sensory processing* autistico si caratterizza per reazioni squilibrate (*hyper-reactivity* o *under-reactivity*) a determinati stimoli sensoriali, quali suoni o oggetti toccati con le mani (Chamak et al., 2008) e, talvolta, anche per un desiderio incontrollato che questi stimoli si ripresentino. più generici disordini del *sensory processing* (SPD).

In uno studio condotto da Tavassoli, Baron-Cohen et al. (2018) è stato sottoposto un questionario (*Sensory Processing Scale*) a tutti i genitori dei partecipanti (68 ASD, 79 SPD¹³ e 63 TD), finalizzato a valutare la reattività sensoriale di tipo tattile, visivo, olfattivo, uditivo, gustativo e propriocettivo dei propri figli (attraverso *item* del tipo: “Typically my child does not notice strong odors”, “These smells bother my child”, “My child has a constant desire for swinging”, ecc.). Parallelamente è stato rilevato anche il quoziente empatico (EQ), quale indice della capacità del bambino di cogliere le emozioni delle altre persone (a una determinata intensità) e di rispondervi adeguatamente (esempi di *item* utilizzati: “My child likes to look after other people”, “My child is often rude or impolite without realising it”). Altri *item* (es: “My child is interested in understanding the workings of machines”) misuravano invece il quoziente di sistematicità (SQ), corrispondente al grado di interesse dei partecipanti per tutti quegli aspetti più ripetitivi, normativi e di funzionamento del mondo e degli oggetti che li circondano (videocamere, semafori, televisioni, ecc.).

Considerando complessivamente questi tre parametri, gli autori osservano che nei soggetti autistici risultano molto alti gli indici di anomalia sensoriale e di sistematicità, a discapito dell'indice empatico.

Anche lo studio di Robertson e Baron-Cohen (2017) conferma che gli autistici si distinguono per un'esperienza percettiva del mondo atipica, molto diversa da quella dei coetanei TD.

Dal punto di vista neurale si nota che la corteccia degli autistici è caratterizzata da differenze *low-level* nel circuito neurale preposto al *perceptual processing*, ivi incluse le aree della corteccia sensitiva primaria di tipo visivo (V1) e motorio (MT). Inoltre, i test di neuroimmagine rilevano

¹² Cfr. anche Baron-Cohen, Wheelwright (2004) e Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, et al. (2001).

¹³ *Sensory Processing Disorders* (SPD) più generici, non riconducibili allo spettro autistico.

spesso un'attivazione incrociata (*cross-activation*) della corteccia visiva durante richieste di natura uditiva, indice di una potenziale sinestesia (visivo-uditiva), tendenzialmente più diffusa tra le persone autistiche (scientificamente dotate) rispetto a quelle a sviluppo tipico (Hughes, Baron-Cohen et al. 2017).

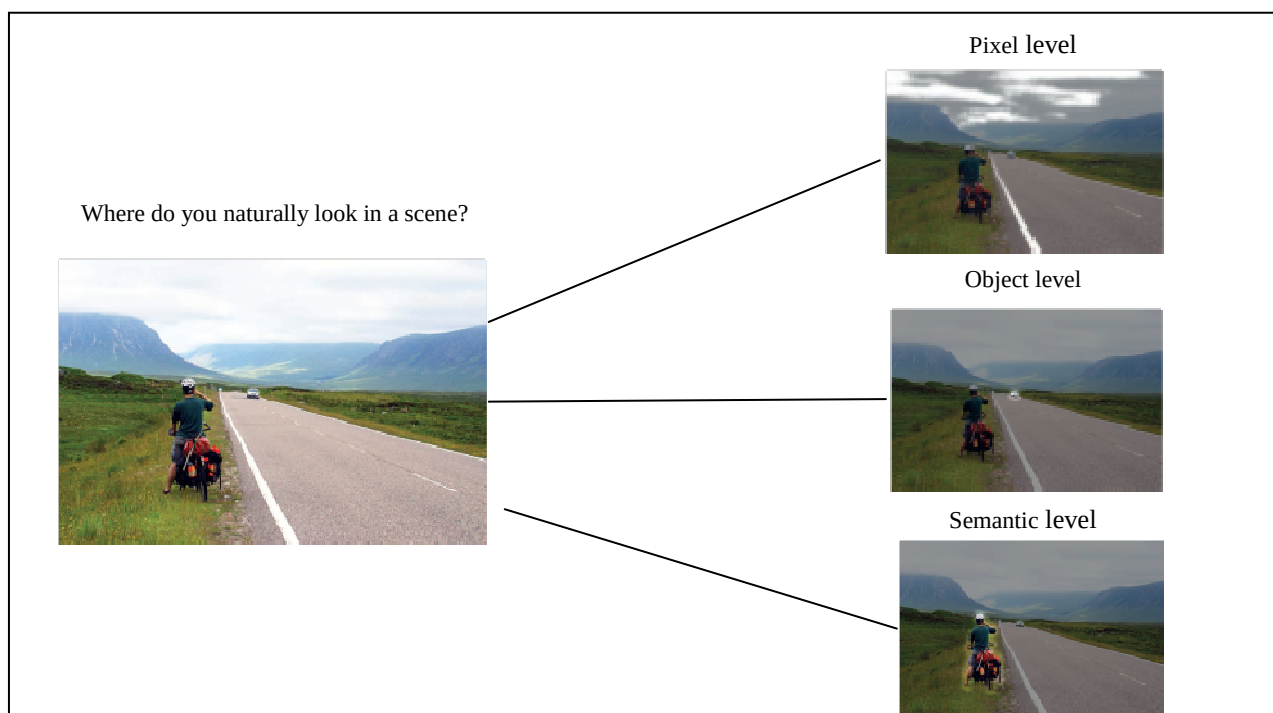
Poiché le prime differenze nella percezione sensoriale emergono a circa 6 mesi di vita, quando ancora non può sussistere una vera e propria diagnosi di autismo e quando il bambino non ha ancora sviluppato la cosiddetta attenzione congiunta (che normalmente matura tra i 14-18 mesi), si evidenzia un primato del deficit sensoriale-visivo su quello di secondo ordine di tipo socio-relazionale.

Nei prossimi paragrafi si riassumono le caratteristiche principali del *sensory processing* tipicamente autistico.

2.2.1 Elaborazione sensoriale atipica dello spazio e delle sue forme: il *local bias*

Nello studio *Seeing the Forest and the Trees*, di Stevenson et al. (2018), gli autori dichiarano che gli ASD sono capaci di vedere gli alberi, ma non la foresta a cui questi danno origine, rileggendo così, al contrario, il principio cardine della percezione visiva individuato nel 1977 da David Navon per le persone a sviluppo tipico: *Forest Before Trees - The Precedence of Global Features in Visual Perception*. I soggetti autistici, infatti, sono sì attenti ai dati del mondo percettivo, ma a discapito della loro composizione in una percezione globale (*local bias*). Numerosi altri studi documentano questo stile percettivo *detail-focused*, tra cui Kéita et al. (2010), Gliga et al. (2015) e Kaldy et al. (2011).

La stessa disparità *global-local* emerge indistintamente per immagini di oggetti e quelle di paesaggi naturali. In quest'ultimo caso, si nota inoltre che, a differenza dei TD, gli ASD tendono a preferire regioni della scena ad alta salienza in termini di contrasti luminosi, colori e orientamento dell'immagine (*pixel-level saliency*), rispetto a quelle dove si dà maggiore risalto alle dimensioni e ai contorni degli oggetti (*object-level saliency*) o a quelle dove si evidenziano maggiormente il testo, i volti e l'interazione tra oggetti e persone (*semantic-level saliency*).



Robertson, Baron-Cohen (2017), fig. a, p. 673.

È possibile che il *perceptual processing* autistico tipicamente *detail-focused* sia dovuto a una rielaborazione più lenta degli aspetti *global* della scena visiva. Si riscontrano infatti maggiori anomalie nella rielaborazione di immagini in movimento, intrinsecamente connesse, per loro stessa natura, al fattore temporale; in particolare risulta carente la loro capacità di cogliere la direzione globale verso cui si sposta un insieme di elementi, soprattutto se numerosi (per esempio una “nuvola di puntini” in movimento verso destra o verso sinistra). Questa difficoltà si accentua se il segnale di movimento è debole o se il tempo per coglierlo è ristretto.

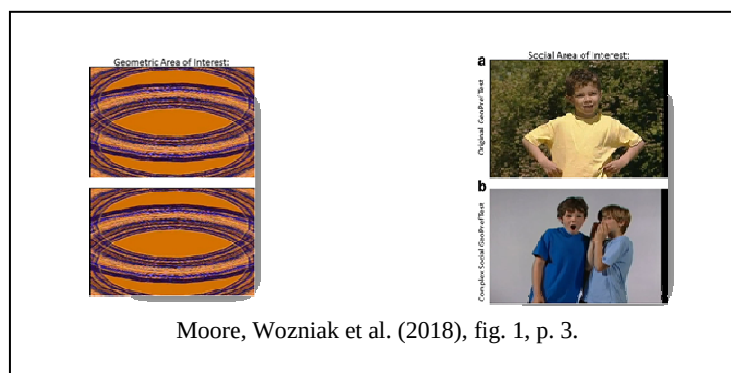
Gli individui ASD presentano anche una ridotta rivalità binoculare. Nei casi non patologici, se vengono presentate due immagini molto diverse tra loro ai due occhi di una persona (per esempio quella di un bambino all’occhio sinistro e quella di una casa all’occhio destro), lo sguardo inizia a balzare da un’immagine all’altra fin che una delle due immagini prevale, sopprimendo l’altra, vale a dire sottraendola alla consapevolezza visiva della persona. In condizioni di rivalità binoculare, la soppressione percettiva è molto più debole negli individui autistici rispetto ai TD.

In linea con il *local-bias*, numerosi studi convergono nell’attribuire agli autistici un deficit anche a livello di integrazione multisensoriale (*deficit in multisensory binding*), vale a dire di integrazione di stimoli multipli e localizzati in una percezione unica e globale (Robertson, Baron-Cohen, 2011; Happé, Frith, 2006). In particolare gli ASD impiegano più tempo rispetto ai TD a “legare” stimoli di tipo visivo con quelli di tipo uditivo: mentre i TD sono più svelti a individuare uno stimolo visivo

se presentato insieme a un particolare suono, piuttosto che da solo, non si registra questa facilitazione multisensoriale negli ASD.

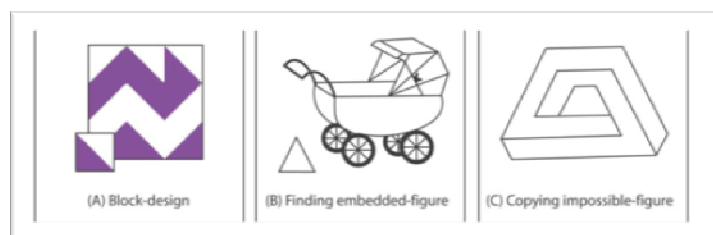
Inoltre, nei bambini autistici si riscontra un ritardo nella risposta neurale agli stimoli uditivi. Per esempio, hanno difficoltà a riconoscere l'ordine con cui occorrono due suoni ravvicinati tra loro e tendono a percepire come sincronici eventi asincronici. Queste difficoltà incidono notevolmente anche sull'elaborazione di stimoli sociali più complessi, quali i suoni e le parole delle conversazioni, rendendo quasi inevitabile il sopraggiungere di difficoltà a livello comunicativo.

Coerentemente con le conclusioni di Baron-Cohen, gli studi di Moore, Wozniak et al. (2018) attestano una netta preferenza da parte dei bambini ASD per le immagini di tipo geometrico (es: delle spirali), rispetto a quelle di tipo sociale, a prescindere dalla complessità dello stimolo sociale presentato (es: un solo bambino che esprime un'emozione, come in figura a, o due bambini che interagiscono tra loro in modo più articolato, come in figura b).



Gli studi di Belin, Henry et al. (2017) dimostrano inoltre che, mentre i bambini TD tendono a percepire più positivamente, da un punto di vista della loro risposta emotiva, gli stimoli a forma di spirale e le forme curvilinee, i bambini ASD preferiscono al contrario le figure con contorni rigidi, come quelli di angoli geometrici, o frastagliati.

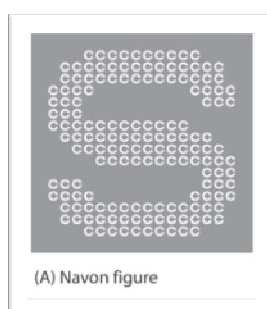
Nel 2005, Dakin e Frith riscontrano anche che gli ASD sono più abili nel Block-Design test (A), a sua volta parte del *Wechsler intelligence test*, che richiede loro di formare pattern arbitrari a partire da semplici elementi geometrici dati. Si distinguono rispetto ai TD anche nella dimestichezza con cui riescono a identificare figure geometriche incorporate in figure con un elevato livello figurativo (fig. B) e a ricopiare quelle che Gaetano Kanizsa (2018, p. 111) definisce le figure impossibili o, più propriamente, impensabili: l'impossibilità, in questo caso non riguarda la percezione, poiché le figure si vedono, quanto piuttosto il fatto di poterle pensare realizzate nello spazio tridimensionale rispettando la logica della geometria (fig. C). La maggiore dimestichezza degli autistici con questo tipo di figure sembra essere dovuta alla loro minore tendenza a lasciarsi distrarre, a livello di percezione visiva, dalla struttura impossibile.



Dakin, Frith (2005), p. 500.

Più in generale, possiamo affermare che tutte quelle figure che costituiscono un'inevitabile illusione ottica per i TD, non esercitano il loro consueto effetto illusorio sugli autistici. Una possibile spiegazione a queste "illusioni mancate" potrebbe consistere nella maggiore capacità degli ASD di ignorare gli elementi di contesto dell'immagine.

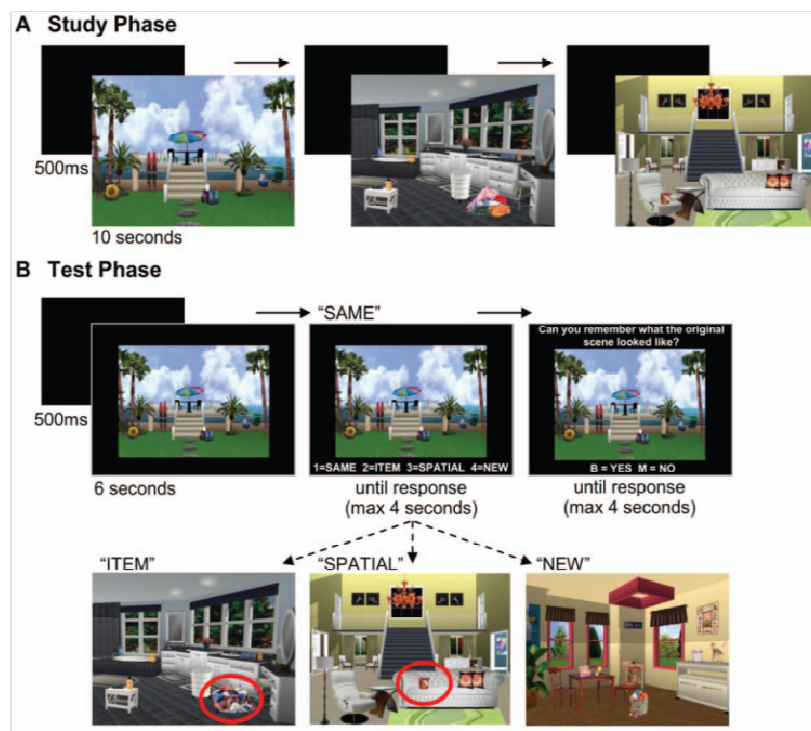
La loro notevole indifferenza agli elementi di contesto era già stata evidenziata negli anni '70, con il cosiddetto *Navon Test*, ideato dall'omonimo psicologo dell'Università di Haifa (Israele). Come si può osservare nella figura di Navon (fig. A), vi è rappresentata una lettera grande, la S, che costituisce il livello globale dell'immagine, e tante lettere più piccole, le C, che danno forma alla S e che possono essere colte soltanto focalizzando la nostra attenzione a livello più locale dell'immagine. Mentre i soggetti TD tendono ad essere catturati più facilmente e più rapidamente dalla struttura globale della figura a discapito di quella locale, gli ASD non manifestano questo *global bias* e possono cogliere più facilmente le piccole lettere C, a prescindere dalla lettera più grande a cui danno complessivamente origine.



Dakin, Frith (2005), fig. A, p. 501.

Un recente studio di Baron-Cohen, Cooper et al. (2015) dimostra, tuttavia, come il deficit percettivo autistico non sia unicamente riconducibile al *local bias*. Gli autori hanno coinvolto alcuni adulti ASD in un test di riconoscimento di immagini. Come si può osservare in figura, nella fase A, è stata mostrata ai partecipanti una sequenza di 3 scene (ciascuna per un tempo di 10 secondi) intervallate da uno schermo nero (500 ms). Per ciascuna scena, nella fase B veniva mostrata loro un'immagine (6 secondi) che poteva essere identica a quella della fase A (SAME), diversa per un oggetto (ITEM)

o per la sua disposizione spaziale (SPATIAL) o, infine, completamente nuova (NEW). I partecipanti avevano poi 4 secondi per classificare la nuova immagine come SAME, ITEM, SPATIAL o NEW e scegliere quindi l'opzione che ritenevano corretta.



Cooper, Baron-Cohen et al. (2015), fig. 1, p. 568.

Nonostante il quadro autistico descritto sopra in termini di difficoltà percettive a livello globale e di rielaborazione delle informazioni di contesto (Robertson, Baron-Cohen, 2011; Happé, Frith, 2006), i risultati del test evidenziano notevoli difficoltà dei partecipanti ASD nel riconoscere i cambiamenti nella scena non soltanto di tipo SPATIAL ma anche di tipo ITEM, estendendo il loro limite mnemonico anche alle informazioni più specifiche e di dettaglio presenti nelle scene. Questa contraddizione tra i due studi, da un lato è dovuta alla notevole difficoltà del test di *recollection of scene*, nel quale i partecipanti dovevano prestare attenzione sia a cambiamenti spaziali che a modifiche di *item* complessi; dall'altro, però, suggerisce che il deficit percettivo autistico possa dipendere anche da altri fattori, non ancora ben noti, non interamente riconducibili al *local bias*.

2.2.2 Elaborazione sensoriale atipica delle altre persone e conseguenze sull'empatia

Il modo in cui recepiamo gli stimoli sensoriali inviatici dal mondo che ci circonda, soprattutto quelli provenienti dalle persone che interagiscono con noi, ha un impatto decisivo anche sul nostro comportamento. La reazione indotta dagli input sensoriali umani, quali i suoni delle parole usate in un discorso, gli indizi visivi di tipo facciale o il *social touch*, condiziona infatti lo sviluppo delle

nostre *social skills* di secondo livello, tra le quali quelle comunicative ed empatiche. Proprio per questo il *sensory processing* (o *sensory perception*) nei soggetti autistici è strettamente connesso a un deficit di empatia, intesa nella sua duplice accezione di *cognitive empathy*, vale a dire la capacità di identificare e comprendere i pensieri e le emozioni altrui, e di *affective empathy*, ossia la capacità di rispondere con un'emozione appropriata ai pensieri o alle emozioni degli altri (Baron-Cohen, 2008; Chakrabarti, Baron-Cohen, 2006).

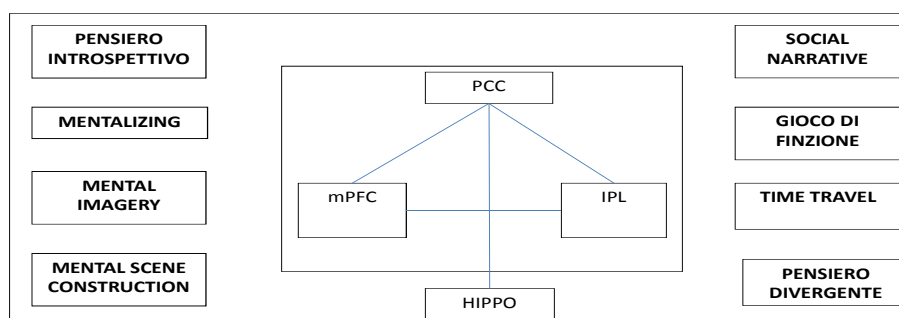
In un recente studio, Moriuchi et al. (2017) approfondiscono le caratteristiche dell'esperienza più atipica che gli autistici fanno delle altre persone, vale a dire quella dei loro volti e delle informazioni emotive che questi possono comunicare. Gli occhi, in particolare, comunemente considerati una specie di “finestra” verso la mente, sono visti dagli ASD come semplici elementi in movimento all'interno del volto umano; spesso, inoltre, non riescono ad apprezzarne il significato “mentalistico”, a capire cioè l'ampio ventaglio di stati mentali cognitivi, volitivi o affettivi che possono riflettere della persona. In particolare, gli autistici riconoscono più facilmente le emozioni di base, come la felicità, la tristezza, la rabbia, la paura, il disgusto e la sorpresa, rispetto a quelle più complesse, e sono ulteriormente facilitati dall'osservazione dell'intero volto piuttosto che dall'osservazione degli occhi o della bocca in condizioni isolate. Quando si tratta invece di riconoscere e giudicare emozioni più complesse, quali l'arroganza, il senso di colpa, uno stato pensieroso o un senso di vendetta, faticano ancor più a riconoscerle dall'osservazione della sola bocca. Questi risultati smentiscono in parte gli esiti di studi precedenti che, nel caso di soggetti autistici, riconoscevano un ruolo preponderante nei compiti di *emotional recognition* alla bocca rispetto agli occhi (es: Faja et al. 2009).

Dal punto di vista neurale, oggi sappiamo che la lettura e la mentalizzazione del volto sono associate all'attivazione dell'amigdala, del *frontal gyrus* inferiore sinistro e del solco temporale superiore. In effetti, in fase di interazione *face to face*, nei soggetti autistici si riscontra una minore attivazione di questo *network* cerebrale normalmente preposto all'elaborazione degli stimoli facciali (Shaw et al. 2005; Schultz 2005). Tuttavia, nei compiti di *eye fixation* si rileva anche un eccessivo innalzamento dei normali livelli di conduttanza cutanea, indice di un notevole stato di tensione emotiva, mediato proprio dall'attivazione dell'amigdala; lo «sguardo evitante» che ne consegue, potrebbe quindi essere una strategia compensatoria che gli autistici metterebbero in atto proprio per riportare i generali livelli di *arousal* nella norma, compromettendo però il pieno sviluppo della loro socialità e *perceptual expertise*. In altri termini, è come se un eccesso di emozione vissuta internamente determinasse un difetto nelle emozioni che dovrebbero normalmente ‘defluire’ esternamente, per esempio nella comunicazione interpersonale.

È bene precisare che lo studio di Moriuchi approfondisce il deficit autistico in termini di riconoscimento delle emozioni (*Emotion Recognition* - ER) soltanto nella modalità *facial expressions*, ma l'ER può essere praticato anche a partire dal tono della voce, dal linguaggio corporeo o dall'integrazione di più modalità sensoriali. Gli interventi finalizzati a sviluppare e facilitare l'ER nei bambini ASD e, conseguentemente, il loro *social functioning*, dovrebbero cercare di educare l'attenzione dei bambini autistici verso tutti gli indizi socio-emotivi comunemente presenti nelle loro relazioni interpersonali (espressioni facciali, tono della voce, linguaggio corporeo, forme miste).

2.3 Anomalia del *Default Mode Network* e ripercussioni a livello narrativo

Oggi sappiamo che, a livello neurale, il fulcro della differenza tra cervello autistico e non autistico è rappresentato dal *Default Mode Network* (DMN), considerato il substrato neurale sotteso al senso di un Sé autobiografico e, più in generale, alla nostra facoltà immaginativa (Schacter et al., 2012). Il DMN include: la corteccia medio-prefrontale (mPFC), la corteccia del cingolato posteriore (PCC), la corteccia parietale inferiore (IPL, incluse le regioni della giunzione tempo-parietale) e l'ippocampo (HIPPO). L'intensità di attivazione del *Default Mode Network* è direttamente proporzionale alla capacità di un individuo di simulare prospettive spazio-temporali alternative e auto-noetiche, vale a dire legate alla sua memoria autobiografica (Ostby et al., 2012), recuperando ricordi di eventi passati e anticipando immagini del Sé future (*time travel*). La facoltà immaginativa, a cui fa capo il senso di un Sé autobiografico, include anche la creatività, l'inventiva, lo sviluppo nei bambini del gioco di finzione e del pensiero divergente, la produzione narrativa e le abilità empatiche (Pearson et al., 2015). Il *New Oxford American Dictionary* (Jewell, Abate, 2001), per esempio, la definisce come la capacità di concepire idee nuove, sequenze di azioni, immagini mentali o concetti che non hanno ancora una corrispondenza sensoriale nel mondo esterno a noi. I processi simulativi e il *mind reading*, quindi, presuppongono la facoltà immaginativa, una facoltà alla quale anche il Professor Patrick Colm Hogan, dell'Università del Connecticut, fa riferimento, utilizzando il termine *fantasy* (Hogan, 2013).



Default Mode Network (DMN), Crespi et al. (2016), p.183

I recenti studi condotti dal gruppo di ricerca di Bernard Crespi (Crespi et al., 2016), professore di biologia evolutiva presso la Simon Fraser University, in Canada, documentano una notevole compromissione del *Default Mode Network* nelle persone affette da autismo. In questi soggetti si riscontra, pertanto, una riduzione delle competenze empatiche e del linguaggio emotivo, del *future thinking*, della memoria autobiografica e della consapevolezza autonotica. Già nel 1972, del resto, lo psichiatra Michael Rutter faceva notare l’inadeguatezza del termine “autismo”, originariamente coniato per indicare un “ritrarsi della persona dal mondo reale in sé stessa” (Rutter, 1981). Il bambino cosiddetto autistico, in realtà, non può rifugiarsi in un mondo diverso da quello reale, perché a mancare in lui è proprio la profondità del mentale, la spazialità interiore: il suo Sé è come intrappolato e disperso nei dati della realtà; vive, di conseguenza, in un deficit del “Sé”, piuttosto che in un eccesso.

Crespi e colleghi fondano le loro conclusioni sulla somministrazione ad alcuni soggetti autistici e a sviluppo tipico del questionario creato da Baron-Cohen et al. (2001), scelto proprio per la spiccata corrispondenza tra la maggior parte delle domande suggerite da Baron Cohen e le funzioni stesse del *Default Mode Network*: *Social Narrative*, gioco di finzione, processi di mentalizzazione, *Mental Imagery*, pensiero introspettivo, ecc. La tabella [1] riporta i principali *item* del questionario e la funzione che hanno permesso di verificare.

Default Mode Function	AQ-Imagination subscale question
Social narrative	I find making up stories easy. I don't particularly enjoy reading fiction. I would rather go to the theatre than a museum.
Pretend play/imagining	When I was young, I used to enjoy playing games involving pretending with other children. I find it very easy to play games with children that involve pretending.

Default Mode Function	AQ-Imagination subscale question
Mentalizing	I find it difficult to imagine what it would be like to be someone else When I'm reading a story, I find it difficult to work out the character's intention.
Mental Imagery	If I try to imagine something, I find it very easy to create a picture in my Mind. When I'm reading a story, I can easily imagine what the characters might look like.

Tabella 1, Crespi et al. (2016), p. 190.

Come permette di verificare il test, lo stile cognitivo autistico è deduttivo, esplicito e convergente, favorisce la capacità di risolvere problemi strettamente legati alla vita reale, ma contrasta la creatività e l'inventiva, ostacola i processi di astrazione e lo sviluppo del linguaggio metaforico (Jung 2014). Le persone ASD si distinguono per capacità limitate di produzione e comprensione narrativa, difficoltà nell'acquisire la *"big picture"* di una narrazione, soffermandosi piuttosto sui dettagli localizzati dei racconti (*detail-focused*). Manca in loro quello che potremmo definire il processo di semantizzazione globale di una storia. Barnes (2012) dimostra inoltre che gli autistici, a differenza dei coetanei a sviluppo tipico, continuano ostinatamente a preferire narrazioni biografiche o semplici voci enciclopediche alle *fictional stories*.

La tabella [2], tratta da Crespi, Leach, et al. (2016), riassume le principali caratteristiche dello stile cognitivo autistico, in merito alle competenze narrative.

Trait	Autism spectrum (autism and Asperger syndrome)
Creativity e generativity	Creativity, generativity reduced in autism. Specific impairment in imagining unreal things. Insistence on sameness represents major feature of autism. Creativity, imagination in autism are reality-based. Structure-guided and focused on specific areas of non-social interest. Attention in autism highly focused on specific non-social aspects of environment. Difficulties in switching attention.
Narrative formation; Comprehension; Art	Narrative production and understanding reduced in autism, especially with regard to conceptual novelty, fantasy or social themes. Story-telling biased toward local details; children with autism prefer to read nonfiction compared to fiction. Art in autism mainly reality-based or involves rule-based system for producing images or patterns. Autism associated with technical professions and interests (Dickerson et al. 2014).

Tabella 2, Crespi et al. (2016), pp.185-186.

2.3.1 L'ipotesi di Haworth sul cervello autistico

Haworth (2006) ipotizza che la struttura neurale propria dei bambini ASD sia in buona parte o interamente identificabile a quella che un tempo caratterizzava i nostri antenati. L'autore formula la propria ipotesi a partire dalla constatazione di una forte somiglianza stilistica tra alcune pitture tipiche del tardo Paleolitico rinvenute per esempio nelle grotte di Lascaux, in Aquitania (Francia sud-occidentale) e i disegni generalmente prodotti dai bambini autistici di 4 anni non ancora sottoposti ad alcuna terapia correttiva del loro ritardo socio-linguistico, indice di uno stile artistico che potremmo definire eccessivamente realistico e normativo per l'età (*highly realistic drawing* e *rule-based*). Haworth propone pertanto di ridefinire quello che è comunemente chiamato "deficit autistico del linguaggio" nei termini più appropriati di "linguaggio antico, a-concettuale e realistico".

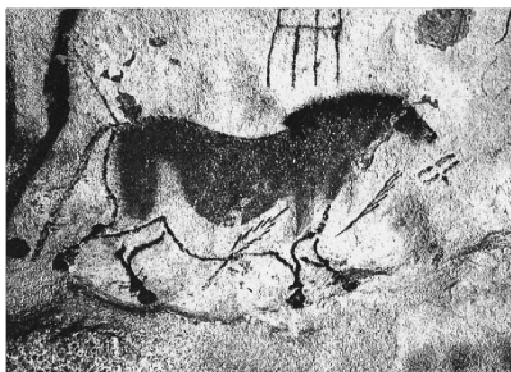
Per comprendere meglio la teoria di Haworth, occorre ripartire da quella di Peirce (1982), che interpreta la comparsa del linguaggio come una particolare specificazione della più antica e generica capacità di concettualizzazione simbolica, propria della mente pre-linguistica di tipo mitologico (a sua volta preceduta da quella pre-linguistica e pre-simbolica di tipo episodico).¹⁴ L'innovazione linguistica sarebbe stata inizialmente una prerogativa di pochi individui; il processo di selezione naturale l'avrebbe poi resa dominante proprio per la sua utilità alla perpetuazione della specie e per la sua efficacia nei compiti di *problem solving*. Haworth insiste sull'originaria sporadicità del linguaggio, che compare appunto come una delle tante alternative possibili alle diverse forme di comunicazione pre-linguistica, tra cui, per esempio, poteva collocarsi quella grafico-pittorica. Se, da un lato, il tardo Paleolitico inaugura una fase transitoria di ristrutturazione neurale del cervello umano proprio a partire da nuovi input socio-ambientali (approccio epigenetico) e di graduale consolidamento biologico del linguaggio verbale, dall'altro può aver tracciato anche una netta linea di confine che esclude drasticamente dalla linea evolutiva tutte quelle menti più artistiche che, per loro natura, avrebbero continuato ad esprimersi attraverso le sole rappresentazioni pittoriche. Alcune di queste menti, tuttavia, potrebbero essere sopravvissute sino ai giorni nostri ed essere confluite in quella che viene oggi fraintesa come "minoranza patologica". È quindi plausibile, dichiara Haworth, che ai tempi dei dipinti delle grotte di Lascaux esistessero molte più persone autistiche di quante ne esistano oggi e che l'autismo fosse allora il modello comunicativo di norma più diffuso.

¹⁴ Una mente simbolica, per esempio, conoscendo le proprietà geometriche di un oggetto tridimensionale, quale un tavolo, fatica a rappresentarlo sul piano bidimensionale del foglio perché non sa come rappresentare ciò che di quell'oggetto già conosce. Una mente episodica, invece, non avverte questo conflitto e disegna semplicemente ciò che vede ritraendolo nella sua corretta prospettiva.

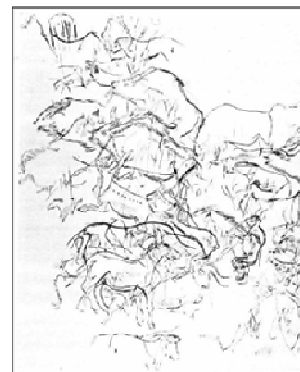
In particolare, sono due le caratteristiche che gli attuali disegni dei bambini autistici condividono con quelli degli antenati di Lascaux:

- 1) assenza di concettualizzazione o, più propriamente, concettualizzazione non-linguistica; delle figure; ciascun elemento viene rappresentato per quello che effettivamente è in natura, in un modo sorprendentemente realistico: sulla base di quanto si vede e non di quanto si conosce o si impara attraverso il linguaggio (*visualized* e non *conceptualized*). Da questo punto di vista, il gesto pittorico è completamente incontaminato dalla logica e dal ragionamento analitico che, al contrario, tenderebbero a storpiare le figure allontanandosi dall'immediatezza e dall'istantaneità del gesto artistico più fedele al modello. Anche Selfe (1977), analizzando i disegni di Nadia, una bambina autistica di soli 4 anni, ne sottolinea una qualità artistica anomala per la sua età: un qualunque bambino non autistico e coetaneo a Nadia, manifesterebbe una notevole difficoltà nel rappresentare oggetti tridimensionali, come un tavolo, sulla superficie bidimensionale del foglio, in quanto sopraffatto dal bisogno di rappresentare la relazione che conosce tra le gambe e il piano del tavolo. Nadia è completamente indifferente a questo dato conoscitivo e fedele alla reale prospettiva: quand'anche quest'ultima richieda di contraddire il sapere acquisito con l'esperienza, dovendo per esempio rappresentare le gambe posteriori del tavolo collegate al piano di lavoro nello stesso punto delle gambe anteriori. «*Nadia may be a rare example of a child undominated by language who found a pure visual and perceptual means of communication or representation*» (Selfe, 1977, p. 105). Tuttavia, i disegni di Nadia iniziano a peggiorare dal punto di vista della qualità artistica, proprio con il graduale compiersi di un percorso educativo incentrato sul potenziamento delle abilità linguistiche. Questa sorta di regressione è ben osservabile nella sequenza di disegni che Nadia esegue tra i 4 e i 6 anni (fig. 8, 9, 10).
- 2) sovrapposizione di immagini (fig. 5, 11): a un primo sguardo, alcuni dipinti del tardo Paleolitico non sembrano rappresentare nulla di più che un groviglio di linee giustapposte l'una all'altra e solo un attento osservatore riesce a distinguervi le diverse figure rappresentate, generalmente di animali (Honour, Fleming, 1995). Esempi analoghi di creazioni "composite" sono ricorrenti anche nei disegni realizzati dai bambini autistici. Nadia ci offre ancora una volta un esempio significativo di sovrapposizione (fig. 11). Anche questa caratteristica può ricondursi a una sorta di "realismo fotografico": se uno stesso animale ritorna più volte nel medesimo punto, l'artista ne riproduce fedelmente l'esatto movimento, anche a costo di creare un'eccessiva confusione di linee. Non a caso la «mente episodica», come la definisce Haworth, che cronologicamente precede nella linea evolutiva quella linguistica, riesce a comprendere ciascun corpo nello spazio e le sue possibili rappresentazioni sempre e soltanto in un'accezione *situation-specific*.

L'ipotesi che, forse, suscita più scalpore è l'interpretazione della speciale capacità artistica che riscontriamo oggi in alcuni dei bambini autistici, come manifestazione tardiva, eccezionalmente sopravvissuta alla selezione naturale, di un'abilità cognitiva *normalmente* diffusa in passato. Tuttavia, conclude Haworth, in un contesto sociale come quello contemporaneo, sempre più eterogeneo e pregno di multiculturalismo, l'idea di un ventaglio di stili percettivi più ampio di quanto ci aspettassimo, dovrebbe sembrarci meno anomala: «*less outlandish, even necessary*» (Haworth, 2006, cit., p. 150). Al tempo stesso, la regressione artistica di Nadia dopo i 4 anni (fig. 9, 10) mette seriamente in dubbio la liceità etica di quegli interventi terapeutici che per omologare la mente degli autistici agli standard condivisi dai TD finiscono con l'alterarne, se non addirittura con l'estinguerne la straordinaria unicità.



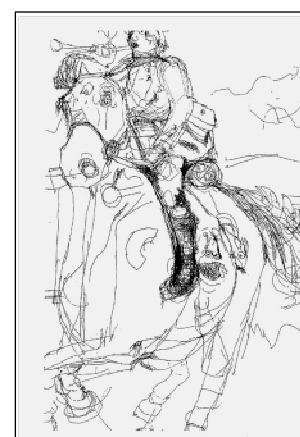
Chinese Horse, esempio di dipinto realistico rinvenuto nelle grotte di Lascaux, Haworth (2006), p. 157, fig. 1.



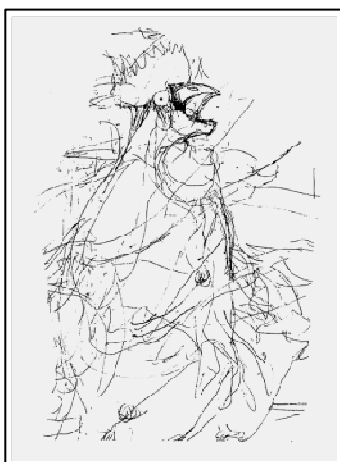
Esempio di sovrapposizione, dipinto rinvenuto nelle grotte di Les Trois Frères; Collection Musée de l'Homme, Haworth (2006), p. 159, fig. 5.



Nadia, dipinto di un cavallo in movimento, realizzato all'età di circa 4 anni, Selfe (1977), riportato in Haworth (2006), p. 162, fig. 8.



Nadia, dipinto di un cavaliere a cavallo, realizzato all'età di circa 5 anni e 6 mesi, Selfe (1977), riportato in Haworth (2006), p. 163, fig. 9.



Nadia, dipinto di un galletto, realizzato all'età di circa 6 anni e 4 mesi, Selfe (1977), riportato in Haworth (2006), p. 164, fig. 10.



Nadia, esempio di sovrapposizione, Selfe (1977), riportato in Haworth (2006), p. 165, fig. 11.

2.4 Orientamento e oggetto della ricerca

Ma il cervello S, o pre-linguistico come suggerisce Haworth, è davvero un cervello vuoto dal punto di vista emotivo? Una diagnosi di autismo esclude radicalmente, per il soggetto, qualsiasi possibilità di accrescimento della propria spazialità interiore?

Sulle cause dei disturbi dello spettro autistico si sono succedute negli anni diverse teorie; in particolare: quella psicomica, riconducibile a Kanner (1943), che attribuisce all'inadeguatezza delle cure parentali la principale causa dell'insorgere dell'autismo, e quella di Asperger (1944), che si focalizza invece sulle cause di ordine genetico e neurologico.

L'obiettivo di questa ricerca non è tanto quello di discriminare tra cause di tipo psicologico-ambientale, piuttosto che genetico-neurologico, per accreditare l'una o l'altra teoria piuttosto che l'altra. Non si vuole, infatti, enfatizzare il limite, ciò che le persone autistiche *non* riescono a fare; bensì capire ciò che le persone autistiche *sanno* e ciò che *possono imparare a fare*, quale sia la base di sapere e di competenze proprie di questi soggetti alla quale ci si possa appellare per farle emergere e potenziarle. In particolare, si vuole capire se, al di là dei limiti più evidenti di tipo socio-affettivo, e a prescindere da qualsiasi teoria pre-costituita, vi siano comunque dei vissuti emotivi significativi che possano essere riportati alla luce della consapevolezza della *Persona* e che possano quindi costituire dei buoni nuclei di partenza per instaurare un percorso educativo costruito *ad hoc* per quell'individuo.

Per quanto, talvolta, alcune emozioni siano completamente inibite nei soggetti autistici,¹⁵ è possibile che il deficit degli ASD risieda piuttosto nella loro incapacità di comprendere e riattivare in modo consapevole alcuni vissuti emotivi latenti a livello inconscio, piuttosto che nell'incapacità di provare emozioni; e se di una "semplice" *lack of consciousness* si tratta, tale mancanza di consapevolezza non preclude loro la possibilità di essere efficacemente coinvolti in interventi educativi finalizzati al potenziamento del loro *sense of Self* e della loro coscienza estesa.

Anche se la tipica resistenza degli autistici a fissare negli occhi il loro interlocutore vanifica spesso gli effetti dei possibili percorsi socio-educativi, nel prossimo capitolo si mostreranno le potenzialità terapeutiche di uno strumento tanto antico quanto oggetto di recenti innovazioni: lo *storytelling*, che fonda le proprie origini nel valore eminentemente sociale delle narrazioni.

Sarà proprio lo *storytelling* a permetterci di esplorare, conoscere e potenziare la dimensione affettiva dei soggetti autistici: le loro emozioni, il loro modo di descriverle e di definirle e, secondariamente, i loro sentimenti. Dall'altro lato, saranno proprio i bambini autistici a permetterci di individuare le caratteristiche fondamentali di uno *storytelling terapeutico*.

¹⁵ Secondo l'*amygdala theory* alcune persone affette da disturbi dello spettro autistico sono incapaci di riconoscere l'emozione della paura a causa di un malfunzionamento del *network* neuronale normalmente preposto alla percezione emotiva. Inoltre, recenti studi dimostrano che scene di paura, come quelle tratte dal film *The Vanishing*, di Sluizer, tendono a suscitare un senso di piacere negli spettatori ASD. Per ulteriori approfondimenti della *Fear Enjoyment Hypothesis*, cfr. Hosker-Field, et al. (2016).

CAPITOLO III

Lo storytelling: un possibile strumento di risveglio della coscienza emotiva nei soggetti autistici

3.1. Il potere delle storie: un approccio epigenetico

Gli psicologi Warnick e Landis, autori di *Neuroscience in interculture contexts*, suggeriscono di sostituire il vecchio paradigma di ricerca *nature-nurture*, fondato sulla credenza che il processo di crescita e formazione dell'essere umano e il suo comportamento (fenotipo) siano interamente determinati dalla sua natura biologica (genotipo), con un nuovo approccio di tipo epigenetico. L'epigenetica studia le possibili modifiche chimiche a carico del DNA o delle regioni che lo circondano che, pur non coinvolgendo cambiamenti nella sequenza dei nucleotidi, regolano l'accesso dei fattori di trascrizione ai loro siti di legame sul DNA e lo stato di attivazione funzionale dei geni. Questa particolare branchia della biologia sostiene quindi l'esistenza di processi di riorganizzazione o ristrutturazione neurale indotti da variabili ambientali, dal contesto sociale in cui cresciamo, dalle particolari relazioni umane che intratteniamo e, perfino, dalle nostre stesse credenze ed emozioni. Numerosi studi, per esempio, dimostrano come il processo di socializzazione del bambino avvenga anche attraverso le sue esperienze di *narrative reading*. Ciò significa che le sue capacità socio-cognitive possono in parte modellarsi sulla base delle letture che gli vengono proposte fin da piccolo.

Già negli anni '70, Bruno Bettelheim sottolineava che le storie hanno il potere di aiutare i bambini a trovare un significato alle proprie esperienze di vita e a padroneggiare importanti conflitti emotivi:

«When all the child's wishful thinking gets embodied in a good fairy; all his destructive wishes in an evil witch; all his fears in a voracious wolf; all the demands of his conscience in a wise man encountered on an adventure; all his jealous anger in some animal that pecks out the eyes of his archrivals - then the child can finally begin to sort out his contradictory tendencies. Once this starts, the child will be less and less engulfed by unmanageable chaos»
(Bettelheim, 1972, cit. in Warnick, Landis, 2015, p.38)

In tempi molto più recenti, Paul Montgomery e Kathryn Maunders (2015) rendono nota l'efficacia di interventi di *creative bibliotherapy* per la prevenzione e il trattamento di comportamenti sociali patologici, quali l'aggressività e i disturbi di iperattività, e per promuovere nel bambino dei *prosocial behaviors* (relazioni di aiuto, empatia, ecc.).

Anche Keith Oatley, in *The passionate Muse. Exploring emotion in stories*, insiste sull'importanza delle *fiction*, lette in prima persona o semplicemente ascoltate, ai fini dello sviluppo della nostra capacità di comprendere i pensieri e le emozioni altrui. Secondo l'autore, esercitarsi a cogliere la personalità di un particolare *character* presente all'interno di un racconto, significa divenire sempre più abili nel riconoscere la personalità degli individui con cui interagiamo nella vita reale. Le narrazioni, sostiene Oatley, costituiscono un espediente per apprendere aspetti degli altri e di noi stessi che non potremmo comprendere altrimenti. Quando leggiamo, ascoltiamo o semplicemente osserviamo una storia, infatti, siamo stimolati a proiettare sul protagonista i nostri stessi pensieri ed emozioni e a *simulare* una nostra azione nel mondo sociale descritto dall'autore, con il vantaggio, però, di vivere un'esperienza più distaccata, talvolta anche meno dolorosa di quanto sarebbe nella realtà: «According to this theory, a piece of fiction offers the reader the materials to compose a simulation of selves in the social world, a kind of dream, in which some matters can be understood more clearly than in day-to-day life» (Oatley, 2012, cit. p. 175). L'efficacia dei meccanismi di *simulazione* sulle nostre competenze empatiche è stata confermata anche dai recenti studi di Hughes et al. (2016): «Simulation provides the ability to see through another set of eyes» (Hughes et al., 2016, Introduction)

Nello specifico, Oatley dimostra come la *fiction* sia in grado di migliorare la capacità dei lettori di leggere e interpretare le espressioni facciali di un volto, di cogliere le emozioni comunicate attraverso gli occhi e di comprendere meglio i significati impliciti delle interazioni interpersonali. (Mar, Oatley, Peterson, 2009). Per quanto la sua analisi non sia direttamente rivolta a lettori con disturbi riconducibili allo spettro autistico, le caratteristiche fondamentali che individua nei racconti sono ugualmente significative. Anzitutto, sostiene che il legame tra il lettore o l'ascoltatore da un lato e i personaggi della storia dall'altro, si rinforzi quando questi ultimi sono stimati e apprezzati dal lettore stesso. Il senso di attrazione verso un personaggio, che può persino diventare «amico» del lettore, è fondamentale per riuscire a immedesimarsi in esso e poter replicare anche nella vita reale analoghe trasposizioni. Oatley lo descrive come un processo di *vivificazione del character*, direttamente proporzionale al suo grado di piacevolezza e originalità. Tale relazione si consolida ulteriormente se uno stesso personaggio è descritto in situazioni diverse e da molteplici punti di vista, che abituano la mente di chi legge al *cambio di prospettiva*.

Inoltre, leggere di qualcuno che compie azioni generose o altruistiche, determina un'esperienza emotiva positiva, di felicità ed elevazione rendendo più incline il lettore a comportarsi a sua volta altruisticamente anche nella vita reale. La tipologia di *character* è quindi decisiva per lo sviluppo di competenze empatiche: tanto più i personaggi coinvolti sono propensi al dialogo, all'interazione e

manifestano comportamenti *prosocial*, quanto più il lettore svilupperà a sua volta comportamenti sociali e migliorerà così la propria attitudine al *mind reading*.

Oatley, infine, ritiene che nel complesso delle emozioni soggiacenti alla trama di un racconto, vi debba sempre essere un'emozione principale, responsabile di quel senso di risonanza del lettore con i personaggi e, in particolare, con il protagonista. Tra i possibili *setting* emotivi presenti nelle narrazioni ricorda il comico, il tragico, il furioso, l'eroico, il terribile, l'odioso, il meraviglioso e il pacifico, che a loro volta possono rispettivamente corrispondere alle emozioni reali, vissute dal lettore, di gioia, tristezza, rabbia, perseveranza, paura, disgusto, stupore e serenità.¹⁶ Il pregio di questa teoria è quello di poter implicitamente ispirare nuovi interventi personalizzati di *storytelling* educativo, come quello che verrà presentato nella seconda parte, finalizzati a suscitare una risposta empatica in una determinata categoria di lettori, proprio a partire da una particolare impostazione della storia appositamente creata per loro.

«La narrativa ha l'importantissima proprietà di permetterci di generare le nostre comprensioni [...] può proporre: “Questa è un'emozione. Questo è il modo in cui si prova. Questi sono i suoi inevitabili effetti su questa e su quella persona”» (Oatley, 1997, cit. p. 219). È come se la narrativa potesse operare una sorta di screening delle emozioni e, così facendo, renderle chiare e manifeste anche a chi, fino a quel momento, sia rimasto estraneo al loro valore. Le narrazioni, per esempio, possono aiutare i bambini autistici a recuperare dentro di sé alcune emozioni apparentemente immotivate, infondate, alle quali non hanno mai saputo o dovuto dare un nome; possono anche costituire un valido strumento per aiutarli a descrivere i loro vissuti emotivi, a nominarli e a comunicarli ad altri soggetti.

Il grado di sviluppo della nostra coscienza, quindi, non sembra essere un semplice patrimonio genetico, ereditario, ma l'esito di un processo di crescita dettato anche dalle nostre esperienze. Nel caso specifico dei soggetti autistici, si tratta di individuare i requisiti ideali dei racconti più appropriati a correggere il loro deficit sociale, comunicativo ed emotivo. Lo *storytelling*, infatti, può essere impiegato come strumento di accrescimento delle loro capacità di *mind reading*, del loro senso empatico e, alla luce degli ambiti di pertinenza del DFM, anche della loro consapevolezza auto-noetica e, conseguentemente, come strumento in grado di avviare, nei partecipanti, il passaggio da una semplice coscienza nucleare a una più matura coscienza estesa.

Resta ora da chiarire quali forme di racconto e quali modalità di intervento possano essere i più adatti a raggiungere questi obiettivi nei soggetti autistici, in particolare nei bambini in età scolare.

¹⁶ Oatley riprende questo elenco dalla tradizione indiana delle *bhavas* e delle *rasas*, le emozioni fondamentali descritte nel testo di Bharata Muni, *Natyasastra*, considerato l'equivalente orientale della *Poetica* di Aristotele.

3.2 Uno storytelling terapeutico

Alla luce dell'analisi etimologica del termine *guarire* presentata nel primo capitolo, lo storytelling può considerarsi uno strumento *terapeutico-educativo* quando è in grado di stimolare i partecipanti a compiere un passo introspettivo, un atto di risveglio o di presa di coscienza e a vivere, così, un momento di illuminazione. Con la maturazione di una coscienza estesa, per riprendere l'espressione di Damasio, un tale strumento dovrebbe indurre nei destinatari un processo di progressiva emergenza del loro senso di un Sé autobiografico e di una maggiore consapevolezza emotiva.

Nei prossimi paragrafi analizzeremo alcune possibili opzioni di storytelling educativo già sperimentate che cercano di soddisfare questi requisiti.

3.2.1 Storie con o senza protagonisti ASD? I criteri di Gaffney e Wilkins

Gaffney e Wilkins (2016), del Dipartimento di Educazione del *Presbyterian College* di Clinton, analizzando i principali libri editi dopo il 2010 per bambini di età compresa fra i 4 e gli 11 anni, riassumono le principali caratteristiche che un *children's book* dovrebbe avere per poter stimolare la crescita a livello sociale dei bambini autistici inseriti in una classe di compagni a sviluppo tipico: presenza nel *children's book* di un bambino autistico, che sia anche il protagonista della storia; descrizione del bambino ASD in una *positive light*; assenza di qualsiasi termine che possa risultare dispregiativo e offensivo nei suoi confronti (*stupid, wrong, not-normal*) o di descrizioni di persone spaventate dal suo comportamento; descrizione realistica del personaggio, che non sfoci in un eccesso di positivismo, incoerente con la sua patologia; mancanza di un *plot* tradizionalmente inteso, vale a dire incentrato su una vero e proprio sviluppo del protagonista nel corso del racconto, a vantaggio invece di una dettagliata descrizione del suo comportamento in diverse situazioni; infine, evidenza di un cambiamento attitudinale positivo da parte dei TD nei confronti del bambino ASD.

Soddisfano queste caratteristiche racconti come *Armond Goes to a Party*, di Nancy Carlson, e *Jesse and the Super Sensorific Seashore*, di Martha Bolton, nei quali prevalgono inizialmente emozioni di tristezza e paura, progressivamente soppiantate da quelle di meraviglia e serenità, su uno sfondo di estrema perseveranza messa in atto da tutti i personaggi della storia per aiutare il protagonista a superare le proprie difficoltà relazionali. La presenza di un protagonista autistico che nel corso del racconto migliora la propria capacità di interagire con le altre persone può senz'altro stimolare nel partecipante un forte senso di immedesimazione, la cui efficacia è già nota anche per il trattamento di altre patologie.¹⁷

¹⁷ Per approfondire: Mendel, Harris, Carson (2016); si tratta di uno studio medico condotto per l'*Harvard Medical School*, nel quale gli autori riportano a titolo di esempio il caso clinico di Dante, un bambino di soli 7 anni che soffre di

Sorge, tuttavia, il desiderio di considerare l'impatto sui suoi *prosocial behaviors* anche di quei racconti il cui protagonista non sia necessariamente un soggetto autistico. Del resto, lo stesso Oatley sottolinea come un *character* possa definirsi davvero capace di coinvolgere il lettore solamente se sussiste una reale differenza tra l'identità del primo e del secondo.

Alcuni ricercatori dell'Università di Lausanne,¹⁸ per esempio, hanno già dimostrato l'efficacia di attività di *storytelling* incentrate sulla storia *Three Little Pigs* per migliorare le abilità comunicative ed empatiche di alcuni bambini ASD di età compresa fra i 7 e i 13 anni con disabilità mentali gravi (Giuliani, Marchetti, et al., 2016). Le sedute, protrattesi per circa due anni, prevedevano tre tipologie di attività: raccontare la storia ai bambini, chiedendo loro di imitare i gesti corrispondenti a circa 63 parole utilizzate; aiutare i partecipanti a replicare il racconto, precedentemente ascoltato, sotto forma di recita teatrale; chiedere ai bambini di scambiarsi i ruoli della storia scegliendo un nuovo travestimento. Nel corso dell'esperimento è stato rilevato un aumento significativo del tempo che i partecipanti dedicavano a fissare negli occhi il narratore (*eye contact*), migliorando così la loro comunicazione di tipo non verbale, la comprensione e la memorizzazione delle espressioni facciali e dei gesti dell'adulto; contestualmente, anche un incremento della loro partecipazione attiva e degli *speech acts* di tipo propositivo e rielaborativo.

In linea con il pensiero dell'antropologia filosofica, il buon esito dell'esperimento è probabilmente dovuto al fatto che attività di questo tipo creano le condizioni ottimali per coinvolgere i bambini autistici in forme di interazione «frontale» e personale, in grado di valorizzare gli aspetti più espressivi e umani della comunicazione. Gli autori sottolineano come il miglioramento registrato dai partecipanti confermi anche l'idea secondo la quale la socialità non è soltanto una caratteristica innata nell'essere umano ma anche il frutto di un processo di apprendimento che, talvolta, necessita di un faticoso e personalizzato programma di *training*.¹⁹

3.2.2 Storie costruiti ad hoc per il singolo bambino autistico: le Storie Sociali

La teoria di personalizzare i contenuti delle storie è sostenuta, per esempio, dal neuroscienziato indiano Vilayanur Subramanian Ramachandran, il quale nell'opera *The Tell-Tale Brain* (2011), propone di rendere alcuni tratti delle storie esteticamente più salienti di altri, per esempio attraverso caricature o ipotiposi, per permettere così a questa salienza di “scivolare” facilmente nei lettori più problematici (teoria del *Peak Shift*).

disturbo di iperattività e deficit attentivo (ADHD); durante le sedute di lettura di *Cory Stories: A kid's Book About Living With ADHD*, di Jeanne Kraus, Dante conclude con l'indicare l'immagine di Cory sul libro esclamando ad alta voce: «Quello sono io!». Compiutasi questa identificazione del sé con il personaggio verosimile del racconto (*integration*), la terapia inizia ad essere più efficace e i disturbi comportamentali del bambino regrediscono progressivamente.

¹⁸ Giuliani, Marchetti, Perrenoud, El Korh (2016).

¹⁹ Per approfondire, cfr. Corbett (2003).

Un esempio di applicazione di questa teoria sono le cosiddette Storie Sociali (SS), che costituiscono una delle forme più efficaci di storie personali, costruite *ad hoc* per il singolo bambino autistico, e scritte in prima persona, come se fosse lui stesso a raccontarle. Con tono positivo e rassicurante, descrivono al destinatario diverse opportunità di scelta tra soluzioni alternative, stimolandolo ad attivare un pensiero divergente e i processi di *problem solving*, entrambi ambiti di pertinenza del *Default Mode Network*. L'autore di una SS predilige il linguaggio facente capo alla tecnica del *tracking* ('seguire le tracce'), piuttosto che quello della *pliance* (o compiacenza).²⁰ Il *tracking* non stabilisce relazioni con regole arbitrarie stabilite dall'adulto, ma volute dal contesto stesso in cui si trova il destinatario della storia (il suo ambiente, la sua situazione, ecc.); descrive inoltre comportamenti su cui è utile lavorare con il bambino, facendo leva sugli stati d'animo che più fatica a esprimere e sulle cause dei suoi disagi emotivi.

Nello specifico, Carol Gray definisce dieci criteri fondamentali per la stesura di una storia sociale (Gray, 2016, pp. 22-44):

1. Una SS deve avere un obiettivo (smascherare le cause di un senso di frustrazione o di un'idea sbagliata).
2. Deve vertere su un argomento specifico.
3. Deve avere un titolo ed essere articolata in tre parti (introduzione, corpo centrale, conclusione).
4. Il formato della storia deve essere il più possibile personalizzato sulla base delle preferenze del destinatario e della situazione che racconta.
5. L'autore deve rispettare tre fattori che influenzano la voce e il *vocabolario* della storia:
 - Uso della prima persona: è come se la storia venisse scritta dal destinatario stesso, che ne è quindi il protagonista, il vero autore. A tale proposito è indicato lasciare alcuni spazi bianchi, affinché sia il destinatario stesso a completarli e a contribuire così alla stesura della propria SS.
 - Tono positivo, paziente e rassicurante: l'autore non deve inserire nella storia espressioni negative, critiche o giudizi rivolti al destinatario, soprattutto alla luce del fatto che l'uso della prima persona renderebbe eventuali critiche delle vere e proprie auto-critiche rivolte dal bambino a se stesso. Al contrario, un tono rassicurante contribuisce naturalmente a condurlo verso comportamenti costruttivi e socialmente più favorevoli.
 - Correttezza letterale e precisione: in virtù della difficoltà di comprensione da parte dei bambini autistici del linguaggio simbolico e metaforico, l'uso di termini o espressioni che

²⁰ Tipico di espressioni come: "se finisci i compiti ti do 10 euro", "se ti lavi le mani fai felice la mamma", ecc.

- non siano da interpretarsi secondo il loro significato strettamente letterale può risultare alquanto fuorviante per gli ASD e compromettere la loro comprensione della storia.
6. Sei domande guidano lo sviluppo della storia: Dove, Quando, Chi, Che Cosa, Come, Perché. quest'ultima è, tra tutte, la domanda più importante, in quanto la SS deve agire non tanto a livello comportamentale, quanto piuttosto a livello delle *cause* di un determinato comportamento. È solo a partire dalla *presa di coscienza del perché* di un determinato comportamento, infatti, che il destinatario potrà attivare le proprie capacità di problem solving e trasformare da sé quel comportamento personale sfavorevole.
 7. Una SS contiene descrizioni e, talvolta può fornire alcuni consigli. Se ne distinguono tre tipologie:
 - Consigli che descrivono possibili scelte; per esempio: «*Quando ho tempo libero, posso disegnare, leggere, o magari scegliere un'altra attività tranquilla*» (Gray, 2016, cit., p. 38)
 - Suggerimenti per il *caregiver*; per esempio: «*Mia mamma mi mostrerà come caricare e avviare la lavastoviglie*» (*Ibidem*).
 - Autoistruzioni, come: «*Quando l'insegnante dice: Occhi e orecchie verso di me*» io cercherò di ricordare che significa che ascoltare quello che l'insegnante dice e osservare cosa fa» (*Ibidem*).
 8. Deve prevalere il carattere *descrittivo* della storia piuttosto che quello direttivo, basato su consigli e comandi. Quest'ultimo, infatti, tenderebbe a sottrarre al bambino la sua libertà di decisione e ad allontanarlo dal racconto.
 9. Una SS non è mai scritta in modo definitivo. È opportuno perfezionarla e aggiornarla continuamente, sulla base delle difficoltà o dell'evoluzione dimostrate dal suo destinatario nel corso del tempo.
 10. La SS non deve essere proposta al destinatario esclusivamente dal suo autore; al contrario, è bene fornire istruzioni per l'applicazione e l'utilizzo della storia a tutte le persone più significative per il bambino, che potranno così contribuire a “tener vivi” i contenuti della storia quotidianamente.

A titolo di esempio, si riporta di seguito la Storia Sociale *Sorridi! Perché?*, tratta da *Il nuovo libro delle Storie Sociali* (Gray, 2016, p. 117, SS 52) scritta per un bambino autistico che non sorrideva mai con nessuno ma che, esercitandosi a leggerla, ha imparato a comunicare la propria difficoltà a sorridere, ha compreso il significato sociale di questa espressione del volto e, infine, ha iniziato spontaneamente a sorridere:

«Alla maggior parte delle persone piacciono i sorrisi. Quando le persone sorridono, gli angoli della loro bocca si sollevano e si vedono i denti. Se i denti non si vedono, quel sorriso si chiama ‘sorrisetto’. Il più delle volte, quando qualcuno sorride significa qualcosa di bello.

Un sorriso può significare “Sono felice di vederti”.

Un sorriso può significare “Mi sto divertendo”.

Un sorriso può significare “Sono felice”.

Un sorriso può significare “Vorrei parlare o giocare con te”.

Un sorriso piccolo e leggero può significare “Vorrei che ti sentissi meglio”.

Un sorriso può avere anche altri significati.

Il più delle volte, quando qualcuno sorride significa qualcosa di bello».²¹

Come si nota nell’esempio, semplici sequenze di frasi stimolano il destinatario della storia a prestare maggiore attenzione al significato di determinati atti sociali, al contesto in cui si trova e a scegliere in modo più consapevole il giusto piano d’azione.

La stesura di una SS deve essere preceduta da un’accurata fase di raccolta delle informazioni più rilevanti riguardanti il destinatario per individuare l’argomento specifico della sua Storia e i contenuti per lui più efficaci. A tale proposito, come vedremo meglio al paragrafo 3.4.1, il metodo delle Conversazioni a Fumetti (CF), ancora una volta ideato da Carol Gray (2014) può costituire una sorta di attività propedeutica alla stesura di una SS.

3.2.3 Storie interattive computer-based: l’esempio di Emotiplay

Come si è già argomentato al paragrafo 2.2.2, poiché negli ASD si riscontra una ridotta attivazione dell’amigdala e del *frontal gyrus*, le aree normalmente preposte alla lettura dei volti umani, gli interventi educativi *computer-based* risultano essere generalmente più accattivanti rispetto a quelli *agent-based*. Uno dei più recenti e interessanti programmi di intervento computerizzati è senz’altro *Emotiplay*,²² un *serious game* finalizzato a potenziare le capacità di *emotion recognition* (ER) nei bambini autistici di età compresa fra i sei e i nove anni. Gli ideatori del gioco ritengono fondamentale: contestualizzare l’intervento in una *immersive storyline* per offrire agli utenti un’esperienza che definiscono *edutainment*,²³ vale a dire contemporaneamente educativa e divertente, quindi intrinsecamente motivante; combinare attività di *training* individualizzato con attività di *training* collettivo con partecipanti non autistici (TD); infine, lasciare ai partecipanti la

²¹ Carol Gray, *Il nuovo libro delle storie sociali. Promuovere le competenze relazionali in bambini e giovani adulti con autismo e sindrome di Asperger* [2015], Trento, Erickson, 2016, p. 117, SS. 52.

²² Fridenson-Hayo, Baron-Cohen et al. (2017).

²³ Concetto derivato dall’unione dei termini *educating* e *entertainment*.

possibilità, durante le attività, di scegliere tra diverse opzioni, in un'ottica di personalizzazione della storia e di attivazione, ancora una volta, delle loro competenze di *problem solving*.

La *storyline* di *Emotiplay* si sviluppa nella giungla, dove l'utente, coinvolto nel ruolo di esploratore, porta avanti una ricerca internazionale: *la caccia alle emozioni*, finalizzata a scoprire il più alto numero possibile di emozioni e comportamenti umani. Nella storia interviene spesso un maestro che presenta, di volta in volta, al bambino un'emozione nuova, insegnandogli le regole di lettura del volto fondamentali per riconoscerla. In un campo personale, l'utente può disegnare e personalizzare il proprio *avatar* (scegliendo particolarità del volto, capi di abbigliamento e accessori). Il gioco si divide in quattro unità principali: la prima, introduttiva, spiega al partecipante che cosa sono le emozioni; la seconda gli presenta le emozioni di base di felicità, tristezza, paura, rabbia e disgusto; la terza è dedicata alle emozioni di secondo livello (sorpresa, interesse, noia, vergogna e orgoglio); la quarta, infine, gli fa conoscere qualità sociali caratterizzanti le relazioni interpersonali (gentilezza e scortesia).

I risultati mostrano che otto settimane di *Emotiplay* migliorano notevolmente le performance dei partecipanti nei compiti di ER e portano a una riduzione generale della sintomatologia tipicamente autistica. Tuttavia, è bene sottolineare che nei giochi *computer-based* gli utenti esplorano le emozioni da un punto di vista esclusivamente impersonale: si chiede loro di studiare la felicità in generale senza partire da una possibile esperienza di felicità vissuta in prima persona dal bambino stesso. Per quanto, alla luce delle caratteristiche del cervello S, tale aspetto possa essere in parte vantaggioso, crediamo valga comunque la pena tentare di strutturare un lavoro di riconoscimento delle emozioni personali dei bambini direttamente coinvolti nelle attività. Come si illustrerà nella seconda parte, questo è stato l'approccio adottato nella fase empirica di questa ricerca.

3.2.4 *Lo storywriting*

Un altro possibile approccio è quello di coinvolgere i soggetti autistici in qualità di autori di una storia. Scrivere personalmente un racconto, talvolta arricchito di supporti audio-visivi, come nel caso del *Digital Storytelling* (Bratitsis, Ziannas, 2015), piuttosto che limitarsi ad ascoltarne uno già pronto e scelto dal ricercatore, reca il vantaggio di sfidare più intensamente il senso empatico del bambino; lo stimola a considerare le percezioni di un ipotetico lettore e a collaborare meglio con l'educatore e gli altri partecipanti.

I recenti studi di Jennifer Barnes e Simon Baron-Cohen (2012) confermano che gli individui ASD chiamati a produrre un racconto tendono a fornire dettagli locali piuttosto che globali per quanto riguarda: l'ambientazione di una storia, di solito geometrizzata; i personaggi, spesso categorizzati e inquadrati per un solo programma d'azione; il conflitto, che resta inspiegato dando origine a

risoluzioni che non chiudono sistematicamente il quadro narrativo; i personaggi agiscono «*senza far fermentare interiormente i loro processi decisionali*» (Calabrese, 2017, cit. pp. 132-133). Gli studi condotti dalla Barnes (2012) rinforzano l'idea che il deficit autistico possa essere dovuto a una compromissione dei processi di simulazione, ampiamente descritti da Hogan.

Per ovviare a questo limite, il bambino può essere invitato a scrivere più versioni della stessa storia permettendogli così di rivalutare le proprie scelte narrative e di approfondire i dati più significativi della trama. A questo esercizio ripetitivo corrisponde generalmente un incremento delle valutazioni emotive espresse dall'autore. Brent A. Daigle (2008), nella sua Dissertazione di Dottorato, analizza cinque versioni dello stesso racconto scritte da una bambina autistica ad alto funzionamento di 12 anni. L'ultima versione si contraddistingue proprio per far emergere nuove considerazioni dell'autrice sui propri stati emotivi, come dimostrano le espressioni «*It was the saddest day*», «*I was scared*», «*Things are much better now, we are family*».

Alcuni studi longitudinali che estendono all'adolescenza e all'età adulta il monitoraggio dei bambini autistici sottoposti a progetti educativi incentrati su programmi di scrittura e *storytelling* interattivo attestano ulteriori miglioramenti del linguaggio espressivo e produttivo, includendo la maturazione della capacità di comprendere espressioni idiomatiche («*It's raining cats and dogs*») e metaforiche («*Because John spent too long in the swimming pool, he was a prune*»), di ricavare inferenze dalle storie, di risolvere ambiguità presenti nel linguaggio e di strutturare in modo logico e sequenziale la narrazione di un racconto (Novogrodsky, 2013; Gernsbacher et al., 2016).

3.3 Oltre il contenuto delle storie: la voce e l'intenzione come strumenti epigenetici di trasformazione

Con Rajalakshmi Kandaswamy, medico indiano, possiamo andare oltre i contenuti delle storie scelte per le attività di *storytelling* e focalizzarci unicamente sulle qualità della voce narrante. Kandaswamy invita, infatti, a considerare le potenzialità terapeutiche della voce umana, in quanto generatrice di suoni e, quindi, strumento epigenetico di trasformazione. Il metodo di Kandaswamy si basa sul principio quantico, introdotto al paragrafo 1.1.1, secondo cui determinate frequenze del suono sono in grado di indurre delle ristrutturazioni positive a carico del nostro DNA, modificando così l'espressione dei geni. Le parole pronunciate da un essere umano, così come i suoi pensieri (che possono considerarsi parole non espresse verbalmente e, quindi, suoni non udibili), vibrando a una determinata frequenza, possono essere i propulsori di queste trasformazioni del DNA e dei nostri *network* neurali (Kandaswamy, 2013, 2015 a).

Kandaswamy vede, inoltre, nei progressi della fisica quantistica una spiegazione più razionale dell'efficacia della medicina orientale facente capo alla più antica civiltà vedica, secondo cui l'Universo sarebbe il risultato di una vibrazione, quella della frequenza sonora della sillaba *Om*.

Sulla base di tali scoperte, Kandaswamy ha messo a punto un metodo di intervento terapeutico particolarmente innovativo, specifico per bambini autistici, l'*Intent Healing*, in quanto propulsore di guarigione attraverso la sola forza dell'intenzione del terapeuta, che si esprime proprio attraverso la sua voce, innescando una sorta di comunicazione sottile con il DNA del "paziente" e utilizzando i principi cardine della Medicina Quantistica o Medicina Energetica Applicata.

Kandaswamy (2017 a, b) individua alcuni fattori fondamentali che conferiscono un potere epigenetico di guarigione alla voce umana del terapeuta o, nel nostro caso, dello *storyteller*:

- Il tono calmo, sia mentre si rivolge al paziente sia mentre si rivolge ai suoi *caregiver* (genitori); i soggetti autistici sono estremamente sensibili ad esso e a toni diversi fanno corrispondere risposte diverse.
- Il respiro che la anima: più è spontaneo, rilassato e profondo il respiro dell'adulto mentre parla con il bambino autistico, più gli trasmetterà questo stato di rilassamento e creerà le condizioni ottimali per la scomparsa dei sintomi del disturbo.
- Il silenzio intercalato tra i suoni, le sillabe e le parole usate dal terapeuta e dagli adulti significativi. Più i *caregiver* sapranno maturare uno stato di agio nel silenzio, più il bambino potrà beneficiarne.

L'importanza della voce dei *caregiver*, sottolinea Kandaswamy, è accresciuta dal fatto che il suo suono caratteristico continua a risuonare nel campo energetico del bambino e, quindi, a indurre in lui delle trasformazioni, perfino mentre dorme (*Energy Assessment*, Kandaswamy, 2016).

Kandaswamy insegna a riconoscere anche i "suoni silenti" emessi da tutti quei bambini autistici apparentemente incapaci di parlare. In realtà, dichiara, questi soggetti tentano continuamente di comunicare con i propri genitori. Generalmente, però, non lo fanno attraverso il linguaggio verbale, bensì attraverso suoni sottili, nella forma di frequenze energetiche che i genitori e gli educatori tendono a non percepire, ma che possono imparare a sentire. Si tratta di un ascolto profondo, recettivo, reso possibile dall'attivazione dell'emisfero destro, prettamente sensitivo e intuitivo, a discapito di quello sinistro, razionale e analitico. Per coglierli, l'adulto deve porsi in uno stato passivo, che richiede una sorta di silenzio o pace interiore, rinunciando a interpretare e analizzare il comportamento del bambino per lasciare spazio unicamente alla percezione delle sue frequenze.

Kandaswamy ricorda, inoltre, che gli studi di Gallese e Ramachandran sui neuroni specchio e quelli di Popp in ambito quantistico dimostrano l'esistenza di una naturale interconnessione neurale tra le menti degli individui, superando così il preconetto di mente e, più propriamente di coscienza,

come un'entità confinata entro le barriere fisiche di un essere umano: come si è già visto al paragrafo 1.4, la coscienza è un concetto spazialmente esteso, potremmo dire universale. È questo il principio che legittima l'efficacia terapeutica della "guarigione silenziosa", che non necessita di una comunicazione verbale tra bambino e *caregiver*, e che si basa piuttosto su una comunicazione interpersonale di tipo subatomico.

Kandaswamy (2013, 2015 b) ribadisce inoltre il nesso già approfondito nel primo capitolo tra guarigione e risveglio della coscienza: lo stato proprio di quell'essere umano che è stato ricondotto alla sua più naturale frequenza vibrazionale e che emette quindi uno spettro di onde luminose altamente coerente, in grado di mantenerlo in salute e di influenzare positivamente le persone con cui si relaziona.

Alla luce di tutto ciò, il tipo di terapia o di storia usata con gli autistici diventa secondaria ai fini della guarigione. Decisivi sono invece lo *state of being* del terapeuta, vale a dire le frequenze da lui irradiate, la sua voce e lo spostamento energetico (*shift in energies*) che è in grado di indurre nel paziente stesso. Questo *shift in energies* è reso possibile proprio dalla connessione che sussiste, a livello quantico, tra tutte le particelle dell'Universo, tale per cui uno spostamento in un corpo induce inevitabilmente uno spostamento anche negli altri corpi a lui più o meno vicini. Se l'energia del terapeuta è sintonizzata sulle frequenze più alte (di guarigione), interagendo energeticamente con un bambino autistico, a prescindere dal tipo di terapia utilizzata, inevitabilmente condurrà il bambino stesso a sintonizzarsi su una frequenza più alta e, così, ne limiterà i sintomi del disturbo (Kandaswamy, 2017 c, pp. 2-3).

Le osservazioni di Kandaswamy sulla voce richiamano sorprendentemente quelle di Hogan e Oatley, i quali mettono in luce l'importanza del "suono" (*dhvani* in sanscrito) delle narrazioni (Hogan 2003, p. 161). Affinché una storia possa recare un beneficio a chi la legge o a chi la ascolta, sostengono gli autori, deve trasmettere la propria *Suggestion Structure* caratteristica, generata dall'emozione e dal sentimento prevalenti al suo interno. Sarà proprio questo suono a generare nel destinatario un senso di risonanza con i personaggi della storia o con chi la racconta. Ebbene, grazie a Kandaswamy, oggi possiamo affermare che i bambini autistici sono particolarmente sensibili a questo "suono" delle storie, che non è tanto legato alle parole effettivamente pronunciate nel corso di una lettura o al loro significato letterale, quanto piuttosto al loro suono e alla frequenza complessiva del momento di *storytelling*, generata dalla *Suggestion Structure* della storia, dallo stato emotivo-energetico di colui che la racconta e dal contesto stesso in cui si trova il destinatario. Infatti, proprio per l'estrema difficoltà degli ASD a elaborare e proiettare sugli altri degli stati

intenzionali (Baron-Cohen et al. 1985),²⁴ secondo Kandaswamy questi soggetti risultano essere assolutamente ricettivi e sensibili al linguaggio silente. La frequenza del “non detto”, li raggiunge molto più facilmente di quanto possa raggiungere i TD.

Kandaswamy stessa ripone la nostra attenzione sul fatto paradossale secondo cui l'*intenzione* è tanto il veicolo della sua terapia (il terapeuta proietta sul bambino un'intenzione di guarigione) quanto il limite iniziale dei beneficiari della terapia stessa, che proprio in virtù di questo “limite” (la difficoltà a elaborare stati intenzionali), sono più aperti a ricevere l'influsso epigenetico del terapeuta.

3.4 Una particolare forma di storytelling terapeutico: il visual storytelling

Un altro strumento narrativo fondamentale nell'ambito dello storytelling terapeutico è senz'altro quello delle immagini, tenuto conto, soprattutto, della centralità della coscienza nei processi visivi, descritta al paragrafo 1.5.

Alla luce dell'atipicità della percezione visiva propria dei soggetti autistici (2.2), ci si chiede ora quali possano essere le immagini più efficaci per comunicare a dei bambini ASD i contenuti e il significato di una storia e per aiutarli a sviluppare una buona consapevolezza emotiva (riconoscimento e verbalizzazione di un'emozione). Nel paragrafo che segue si approfondirà un metodo, quello delle Conversazioni a Fumetti, che coinvolge i partecipanti in qualità di autori di una storia reale e personale e che combina la narrazione all'illustrazione grafica del racconto da parte del bambino stesso. Nel paragrafo successivo, invece, si proporrà uno strumento terapeutico di origine orientale, quello dei mandala, che può essere considerato un tipo *sui generis* di *Visual Storytelling*.

3.4.1 Le conversazioni a fumetti

Il metodo delle conversazioni a fumetti (CF) si basa sull'idea secondo cui l'utilizzo dei colori e di semplici simboli per illustrare le abilità di base di una conversazione tipica, conferendo maggiore concretezza a fattori per loro natura estremamente astratti, quali sono i pensieri, le emozioni e i sentimenti, ne facilitano la comprensione da parte dei soggetti autistici.

Si tratta di conversazioni tra l'autore e il bambino autistico, i quali utilizzano semplici disegni per illustrare quanto si raccontano.

²⁴ Baron-Cohen utilizza il termine *intenzionale* nel significato riconosciuto da Dennett (1971) e da Searle (1979), vale a dire per denotare l'intero range di stati mentali aventi un determinato contenuto, e non semplicemente quel particolare stato mentale di “avere un'intenzione di agire”. Ecco alcuni esempi di stati mentali con contenuto: il *credere* in qualcosa, lo sperare in qualcosa o il volere qualcosa; al contrario, il provare dolore, l'essere depresso o l'essere in allerta, sono esempi di stati privi di contenuto. I soggetti autistici, per esempio, falliscono nel test delle false credenze, proprio perché non sono in grado di attribuire una credenza (nel caso di questo test, una *falsa* credenza) a un altro individuo.

Durante una seduta di CF, i partecipanti disegnano mentre parlano, guidati dalle domande del professionista che lo aiutano e lo incoraggiano a completare il quadro del racconto (Gray, 2014, p.20):

1. Dove eri? (Lo studente generalmente disegna una persona).
2. Chi altro c'era? (Lo studente disegna o viene invitato a disegnare un'altra persona).
3. Cosa stavi facendo? (Lo studente disegna oggetti o azioni rilevanti).
4. Cosa è successo? Cosa hanno fatto gli altri? (Lo studente disegna altri oggetti o azioni rilevanti).
5. Cosa hai detto? (Disegna il simbolo "parlare").
6. Cosa hanno detto gli altri? (Disegna ancora il simbolo "parlare").
7. Cosa hai pensato mentre lo dicevi? (Disegna il simbolo di pensiero).
8. Cosa hanno pensato gli altri mentre parlavano? (Disegna nuovamente il simbolo di pensiero).

Se il bambino dovesse riscontrare delle difficoltà a rispondere ad alcune di queste domande, l'adulto lo può guidare verso la risposta più logica. Se lo studente si rifiuta o non è in grado di rispondere, gli si suggerisce una risposta adeguata e verosimile; se il bambino fornisce, invece, una risposta alquanto improbabile rispetto a quanto il professionista si possa aspettare, gli si può proporre un'altra idea senza comunque screditare o smentire la sua.

Come si può notare, ogni conversazione ha una sequenza e una struttura ben definita. Se il bambino non riesce a disegnare gli eventi in successione, lo si aiuta a individuare quale sia avvenuto prima, numerandoli e disponendoli nell'ordine corretto (a patto di aver illustrato ciascun evento su un foglio o un cartoncino diverso).

Lo scopo delle CF, come quello delle Storie Sociali, consiste nell'aiutare il bambino ad accrescere le proprie capacità di *problem solving*, raggiungendo un adeguato livello di conoscenza e di consapevolezza del linguaggio emotivo a sua disposizione. Le Conversazioni a Fumetti, inoltre, aiutano il partecipante a familiarizzare con il linguaggio simbolico, offrendogli la possibilità di correggere attitudini eccessivamente realistiche e di sviluppare capacità interpretative.

3.4.2 Mandala Art Therapy: un esercizio olistico per risvegliare la Coscienza degli ASD

Nonostante la sistematicità e il *global bias* tipici dei soggetti autistici, alcuni ricercatori non hanno rinunciato a tentare di potenziare in loro le competenze di tipo olistico. Tae Hoo e Ong Ian Li (2018) documentano l'efficacia della *Mandala Art Therapy* (MAT), proposta a un ragazzo autistico di 23 anni attraverso sei sessioni di incontri in cui è stato invitato a colorare mandala sempre più complessi. L'arte creativa, e con essa un particolare uso dei colori e delle forme, può avere, infatti,

un potente effetto di trasformazione sulle persone autistiche, più precisamente di ampliamento di quella che Damasio definirebbe la loro coscienza estesa.

Tae Hoo e Ong Ian Li raccontano che la percezione olistica di AZ all'inizio delle attività era pressoché nulla, come dimostra il fatto che non riusciva nemmeno a ritrarre sé stesso, perché totalmente privo di una visione d'insieme del proprio corpo. Si trovava pertanto in uno stato di completo isolamento fisico e sociale rispetto agli altri individui. Tuttavia, al termine del ciclo di incontri, gli effetti benefici della MAT risultano notevoli.

Le due scienziate basano la loro ricerca sugli dello psichiatra Carl Gustav Jung, secondo il quale i mandala, in quanto simboli attivi, sono in grado di esercitare un'azione trasformatrice, un processo di guarigione su chi ne fa uso. In particolare, Jung ne dimostra la capacità di estrapolare dati affettivi registrati e dimenticati nel nostro inconscio, il cui oblio può essere all'origine di alcuni disturbi (Jung, 1977). I mandala hanno, quindi, il potere terapeutico di ampliare la coscienza dell'individuo e, così facendo, di condurlo a un maggiore stato di salute (Pennachio, 1992); la perfetta salute, ancora una volta, viene fatta coincidere con il pieno risveglio della propria coscienza.

Jung del resto, come Freud, riconosce l'esistenza di un inconscio individuale, che contiene i materiali repressi o rimossi di origine infantile, emergenti per esempio nel sogno, ma precisa come esso costituisca solo un aspetto della struttura di fondo della psiche, la quale, oltre a contenere l'inconscio individuale, ospita anche l'inconscio collettivo. L'inconscio personale consiste soprattutto in «complessi a tonalità affettiva»; quello collettivo, invece, è formato da archetipi, che sono proprio quei simboli rappresentati nei mandala (Jung, 1982). La regolarità e la ripetitività dell'uso delle medesime figure mandaliche nella varie epoche e culture, porta Jung a concludere che debbano necessariamente essere archetipi collettivi, universali. Queste figure condividono sempre alcune caratteristiche standard: presentano un centro verso il quale tutto il sistema figurativo è orientato e dal quale si irradia energia; sono delimitati da un cerchio o da un poligono; altre volte le figure geometriche sono sostituite da figure che le rappresentano, quali la raggiera di petali di un fiore, una croce o una ruota.

La presenza degli archetipi è ricorrente nei sogni, dove si manifestano spesso contenuti non individuali e non ricavabili dall'esperienza personale del sognante. Secondo Jung, durante i periodi di tensione psichica, figure mandaliche possono apparire spontaneamente nei sogni per aprire al sognante la possibilità di un ordine interiore. Il simbolo del mandala, termine sanscrito che letteralmente significa “il sacro cerchio” (Buchalter, 2012), non è quindi un semplice disegno, ma una forma espressiva e attiva: l'immagine ha lo scopo di tracciare una sorta di recinto sacro intorno

alla sua personalità più intima, un cerchio protettivo che ne evita la dispersione e tiene lontane le preoccupazioni provocate dall'esterno.

Sorgono quindi spontanee due osservazioni: in primo luogo, l'arte mandalica può considerarsi una particolare forma di *Visual Storytelling*, che prescinde dall'uso del linguaggio verbale e che si sviluppa su un piano olistico, meditativo e universale. Attraverso archetipi, forme armoniche e un'accurata scelta dei colori, ciascun mandala racconta una storia dell'uomo e dell'Universo in cui egli abita, la cui portata prescinde dal tempo e dallo spazio; in secondo luogo, l'arte mandalica esercita un effetto trasformativo sul singolo individuo, che, come intuito da Tae Hoo e Ong Ian Li, può essere particolarmente benefico per i soggetti autistici, fungendo da limitatore di due disturbi di prim'ordine nella patologia autistica: la dispersione del soggetto ASD e la sua estrema sensibilità a sollecitazioni esterne. Numerosi studi dichiarano infatti che il Sé di un bambino autistico è come intrappolato e disperso nei dati della realtà e che gli input sociali (come *l'eye contact*) determinano spesso in lui un innalzamento eccessivo del livello di conduttanza cutanea (Tanaka, Sung, 2013).

Costruendo un mandala dall'esterno verso l'interno, l'uomo si concentra, si individualizza, mette in atto una ricerca interiore che lo porterà a una trasformazione totale: una morte simbolica, seguita da una nascita del vero Sé ad un livello superiore (rappresentato dal centro del mandala). La pratica del mandala persegue quindi il duplice scopo di centrare, ossia cogliere l'essenziale, valutare lo scopo prioritario dei valori della vita e guarire, ossia espellere le forze perturbatrici, la malattia.

La scelta della forma circolare non è casuale. È il simbolo dal quale tra origine l'Universo e, quindi, la vita stessa. Tramite il cerchio l'uomo può ricercare se stesso, protetto da ogni possibile attacco esterno. In questo stato di tranquillità e protezione, tanto prezioso per gli ASD, l'individuo ha più possibilità di scorgere il proprio punto centrale, la fonte dalla quale scaturiscono tutte le sue energie. Gli studi di Jung, unitamente a quelli di Fincher e Johnson (1991) e, più recentemente, di O'Donnell-Allen (2005, p. 58) mettono anche in relazione l'analisi della sfera conscia e inconscia della persona con l'uso dei colori. Il partecipante autistico (AZ) dello studio di Tae Hoo e Ong Ian Li (2018), per esempio, a partire dal quarto incontro inizia a colorare i Mandala con più flessibilità, saltando da uno strato all'altro del disegno e impiegando una più ampia varietà di colori. Questa rottura di uno schema rigido di pittura, indicativo di una maggiore capacità del soggetto di padroneggiare l'intera struttura del mandala, riflette a sua volta una maggiore flessibilità comportamentale e la comparsa delle prime interazioni sociali con il ricercatore. Al sesto incontro AZ posiziona il primo colore al centro del Mandala, che per Fincher e Johnson (1991) rappresenta l'avvenuta scoperta da parte della persona del proprio centro e quindi della propria identità. Questa scoperta si ripercuote a sua volta sull'acquisizione da parte di AZ di una nuova capacità auto-rappresentativa. La scelta del colore viola, inoltre, in quanto combinazione del blu e del rosso, porta

con sé una combinazione di calma (blu) e di energia (rosso), indice di un perfetto equilibrio emotivo maturato nel partecipante, che inizia per la prima volta a verbalizzare le proprie emozioni con il ricercatore.

La portata innovatrice dello studio di Tae Hoo e Ong Ian Li consiste quindi nell'aver pensato di applicare le scoperte di Jung sul valore della *Mandala Art Therapy* ai pazienti autistici. La MAT si dimostra essere un valido strumento per permettere ai soggetti autistici di far affiorare la loro coscienza estesa, creando un ponte tra i contenuti mentali e la realtà che li circonda, senza dover prima ricorrere allo sviluppo di particolari competenze linguistiche.

Jung dimostra come il processo di guarigione, per essere attivato, richieda che il “paziente” riesca ad entrare in contatto con le sue qualità più irrazionali e creative, veicolate da sogni, immagini e sensazioni, che inducono in lui una sorta di disidentificazione rispetto all'Io “malato”: solo così il cerchio della sua guarigione, metaforicamente rappresentato dal suo mandala, può davvero espandersi. Il medico, quindi, è colui che, per aiutare qualcuno a guarire, è in grado di guidarlo a operare un cambio radicale di prospettiva: non ci si focalizza più sulla malattia o sul disturbo, nel nostro caso l'autismo, ma su ciò che l'inconscio rivela di quella persona: le sue attitudini, le sue ambizioni di bambino, la sua personalità o, per usare un'espressione di Erica Poli, il *codice identificativo della sua anima*.

Seconda parte: ricerca empirica

Capitolo I

Il progetto

1.1 Domande di ricerca e obiettivi

Questo studio è stato guidato dalle seguenti domande di ricerca: lo storytelling, basato su un approccio fenomenologico e dialogico, può risvegliare ed educare la consapevolezza emotiva dei bambini autistici? Mediante tale strumento e il costante confronto dialogico con i propri pari, è possibile condurli a saper rispondere alla domanda “*Che cosa accade dentro di me?*” e a riconoscere le proprie stesse esperienze interiori, sia a livello strettamente emotivo che a quello più profondo di natura sentimentale?

Inoltre, è stato progettato in vista del raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- Promuovere lo sviluppo del linguaggio emotivo nei bambini autistici, educandoli a utilizzare tecniche introspettive, a verbalizzare e comunicare emozioni e sentimenti propri, ricreando così per ciascuno una sorta di Carta d'Identità delle Emozioni Personali (primo obiettivo educativo).
- Promuovere lo sviluppo di una facoltà empatica e di una *self-emotive consciousness* nei bambini autistici (secondo obiettivo educativo).
- Definire le caratteristiche fondamentali di uno storytelling terapeutico specifico per bambini autistici, somministrato in un contesto inclusivo e combinato con attività dialogiche (primo obiettivo euristico).
- Individuare una sorta di teoria delle emozioni dei bambini autistici emergente dal lavoro interattivo con l'intero gruppo classe (secondo obiettivo euristico).

1.2 I partecipanti

Il progetto è stato concepito e attuato per due fratelli gemelli maschi di nove anni (ASD1 e ASD2), affetti da disturbo dello spettro autistico ($f\ 84.1 = icd - 10$), frequentanti la stessa scuola ma inseriti in due classi quarte diverse (rispettivamente Classe1 e Classe2).

Nei prossimi due paragrafi verranno presentati i profili dei due bambini elaborati dalla neuropsichiatria infantile di competenza territoriale, la quale ritiene auspicabile che entrambi i bambini, ASD1 e ASD2, intraprendano un percorso di potenziamento delle competenze comunicative e recettive attraverso immagini e materiale concreto e che vengano accompagnati da un operatore esperto a potenziare l'attenzione, la condivisione e le capacità creative ed immaginative. Il medico di riferimento ritiene inoltre fondamentale, in questa fase, favorire

l'iniziativa sia nel gioco che nella conversazione a partire da interessi che li motivino creando loro occasioni guidate di conversazione.

1.2.1 ASD1

Per quanto riguarda ASD1 (N.), nel 2014 è stata posta diagnosi di disturbo dello spettro autistico / autismo atipico in un quadro caratterizzato da disturbo misto del Linguaggio Espressivo e Recettivo, interessi di gioco insoliti in bambino con modalità relazionali passive e abilità cognitive nella norma nelle prove di performance.

In particolare, l'esame delle competenze cognitive, valutate con la scala di performance Leiter-r, ha evidenziato un profilo cognitivo nella norma (QIT = 98, Ragionamento fluido = 92), ma con ricadute significative in alcuni sub-test.

Si registrano difficoltà nell'area della socializzazione e delle abilità quotidiane. Ha un interesse particolare per i numeri e per le lettere, con cui gioca per lungo tempo allineandoli, ma con poca condivisione e coinvolgimento dei fratelli o dei propri pari. Quando è in un gruppo ha un fare osservativo e difficilmente avvia spontaneamente una conversazione.

N. è stato sottoposto anche a valutazione *ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule)*: durante il test è in grado di guardare l'altro e, se richiesto, di salutare e triangolare l'attenzione sugli oggetti. Tuttavia, non emergono sequenze di gioco simboliche; gli schemi di gioco sono poveri e poco ampliati in autonomia. È in grado di seguire le indicazioni dell'adulto, ma non riesce a sostenere una vera e propria conversazione. Emergono, inoltre, difficoltà importanti nell'area immaginativo-creativa.

Le modalità con cui affronta i diversi compiti evidenziano:

- Esplorazione dello stimolo vaga e insufficiente.
- Incapacità di considerare contemporaneamente due o più fonti di informazione, con conseguente comprensione episodica della realtà.
- Difficoltà a distinguere i dati rilevanti da quelli irrilevanti al momento della definizione del problema.
- Tentativi di trovare una regola rigida per portare a termine un compito.
- Insufficienza di strumenti per comunicare risposte correttamente elaborate.

Un'ulteriore valutazione logopedica effettuata nel 2015 ha confermato un grave disturbo del linguaggio di tipo misto, con compromissione predominante dei livelli lessicale e morfo-sintattico, sia in comprensione che in produzione. Tale valutazione conferma inoltre, nell'area comportamentale, un atteggiamento passivo, non propositivo nemmeno durante il gioco, e un'iniziativa comunicativa molto bassa.

Talvolta, N. utilizza un linguaggio ecolalico e tende a ripetere l'incipit della risposta che gli viene suggerito, anche quando questo è volutamente incongruente con il contesto o non conosce la risposta. Si evidenzia inoltre una difficoltà a porre l'attenzione sugli elementi principali e salienti riguardo il compito che si sta effettuando: spesso, infatti, di fronte a un'immagine, non riesce a considerare contemporaneamente più elementi; tende a focalizzarsi su un particolare, non sempre saliente, e ciò determina una manipolazione dei dati di tipo frammentario.

Le strategie di elaborazione dello stimolo sono spesso rigide, siano esse di tipo verbale o figurativo: prima di rispondere sembra andare alla ricerca di una regola fissa da seguire; questa sua modalità lo avvantaggia nell'apprendere le procedure di base degli apprendimenti scolastici (lettura, scrittura, calcolo), ma lo svantaggia nei compiti che richiedono una rielaborazione più attiva e variata dello stimolo (es. comprensione del testo orale e scritta).

La valutazione di controllo eseguita a marzo 2018 evidenzia un'evoluzione della competenza linguistica in produzione a livello morfo-sintattico, ma il persistere di alcune difficoltà a livello fonetico-fonologico e del deficit nella comprensione linguistica.

Le competenze relative all'area logico-matematica, valutate con il test BDE-2 di classe IV della scuola primaria, risultano superiori alla media, in tutte le aree indagate dalla prova: area del numero (QN 119), area del calcolo (QC = 146), area del senso del numero (QSN = 136). Si rilevano solamente alcune fragilità nella lettura di numeri e nella prova facoltativa di risoluzione dei problemi aritmetici, verosimilmente correlata alle difficoltà di comprensione del testo.

1.2.2 ASD2

Anche ASD2 (S.) presenta la stessa diagnosi di disturbo dello spettro autistico/Autismo atipico (F 84.1 ICD-10) di ASD1.

Dalla valutazione clinica del 2014 emergono abilità cognitive nella norma in prove di performance e difficoltà nell'area della socializzazione, delle abilità quotidiane e motorie. Si evidenzia un quadro caratterizzato da un Disturbo misto del Linguaggio Espressivo e Recettivo, con significative difficoltà nell'uso sociale della comunicazione verbale e compromissione dei livelli fonetico-fonologico, lessicale e morfo-sintattico sia in comprensione che in produzione, anche di brevi frasi. Emergono, inoltre, interessi di gioco e sensoriali insoliti (es. camminare sulle punte dei piedi, flapping delle mani) in bambino con modalità relazionali passive.

Questo fenotipo comportamentale potrebbe essere legato, in parte, all'esposizione tardiva all'ambiente scolare e alla mancanza di opportunità di sperimentare alcune autonomie in contesti sociali. Le aree di sviluppo disfunzionali non si manifestano in maniera pervasiva, emerge tuttavia un certo grado di difficoltà nella conversazione spontanea, nella qualità delle aperture e degli

interessi sociali. Viene descritto come un bambino rigido, rigoroso (per esempio nel voler rispettare gli orari delle abituali azioni quotidiane), e selettivo (es. nella scelta dei cibi).

In dettaglio, l'esame delle competenze cognitive, valutate con la scala di performance Leiter-r, ha evidenziato un profilo cognitivo nella norma (QIT = 90, Ragionamento fluido = 96) ma, come per ASD1, non omogeneo in alcuni sub-test.

L'area affettivo-relazionale è quella nella quale S. mostra più difficoltà. Le sue competenze sociali e relazionali sono assimilabili a quelle di un bambino di età compresa tra i due e i tre anni. Le sub-scale maggiormente compromesse sono quelle relative al Gioco e Tempo Libero e quella delle Relazioni interpersonali. Ha amicizie selettive e ristrette e fatica a fare amicizie con bambini nuovi. L'iniziativa comunicativa gestuale e l'eloquio spontaneo sono molto scarsi, anche se facilitati da immagini che è invitato a descrivere o denominare.

L'uso del contatto oculare è per lo più evitante in fase iniziale, ma subentra successivamente, anche allo scopo di chiedere la ripetizione di una consegna o la prosecuzione di un gioco.

È in grado di mantenere l'attenzione per tempi prolungati, appropriati alle richieste, mentre emergono maggiori difficoltà nell'orientare l'attenzione verso gli elementi salienti delle prove propostegli: si rende necessario dirigere la sua attenzione verso gli elementi da osservare e guidare costantemente l'esplorazione visiva di tutti gli *items*.

La comprensione lessicale e quella morfo-sintattica risultano marcatamente inferiori alla norma per età. In compiti di richiesta di informazioni (es. "Siete andati al mare o in montagna?") le risposte sono brevi, mentre in un compito di richiesta di spiegazioni ("Perché ...?"), che spinge ad espandere il precedente enunciato, S. non è in grado di dare un contributo più esteso e complesso.

Nell'Espressione Emotiva, nella Reciprocità Sociale e nei Comportamenti Verbali Caratteristici, S. ottiene un punteggio moderato. Nello specifico:

1. Per quanto riguarda l'Espressione Emotiva, pur rispondendo spesso in modo adeguato alle proposte dell'esaminatore, dimostra scarsa iniziativa nell'interazione.
2. Nell'area della Reciprocità Sociale, il contatto oculare è presente ma non costante e non è in grado di chiedere la ripetizione di un gioco per lui interessante.
3. Ha una modalità appropriata di esplorare i materiali tattili, visivi e sonori, ma nutre uno scarso interesse per l'ambiente in generale.
4. Infine, per quanto riguarda i Comportamenti Verbali Caratteristici, pur non utilizzando un linguaggio ecolalico, comunica poco in modo spontaneo e non sostiene la conversazione per più di uno scambio reciproco.

Come ASD1, anche S. è stato sottoposto a valutazione *ADOS*. Il test ha evidenziato schemi interattivi rigidi e ripetitivi, povertà di emancipazione di una routine con gli oggetti, indice di una certa difficoltà ideo-motoria e immaginativo-creativa.

La valutazione logopedica del 2015 ha segnalato, in alcune occasioni, l'uso da parte del bambino del linguaggio ecolalico: capita, per esempio, che si limiti a ripetere l'incipit della risposta che gli viene suggerito, anche quando questo è volutamente incongruente con la situazione.

Di fronte ad un'immagine da analizzare non effettua un'esplorazione globale: fatica a considerare contemporaneamente più elementi e tende a focalizzarsi su un particolare non sempre saliente.

Le strategie di elaborazione dello stimolo sono molto rigide; prima di rispondere sembra andare alla ricerca di una regola fissa da seguire; questa sua modalità lo ha portato ad apprendere in modo sicuro e veloce le procedure di base degli apprendimenti scolastici (lettura, scrittura e calcolo) ma non lo supporta nei compiti che richiedono una rielaborazione più attiva e variata dello stimolo.

L'abilità narrativa risulta ipoevoluta. Nella rievocazione di una storia con supporto di immagini è necessario fornirgli molti aiuti o porgli continue domande per stimolare la sua produzione, che rimane essenziale e non sempre semanticamente pertinente.

La comprensione, su lettura autonoma, di un brano tarato per la fine della I classe della scuola primaria, è deficitaria; S. sceglie in modo acritico sempre la terza ed ultima alternativa tra le risposte a scelta multipla.

In particolare, le modalità con cui affronta i diversi compiti evidenziano:

- Esplorazione dello stimolo vaga e insufficiente.
- Incapacità di considerare contemporaneamente due o più fonti di informazioni, con conseguente comprensione episodica della realtà.
- Difficoltà a distinguere i dati rilevanti da quelli irrilevanti al momento della definizione del problema.
- Tentativi di trovare una regola rigida per portare a termine un compito.
- Insufficienza di strumenti per comunicare risposte correttamente elaborate.

Per quanto riguarda l'area matematica, invece, nel protocollo AC-MT di classe I elementare intermedia, S. ha ottenuto un punteggio adeguato in tutte le prove previste dal test. Il quoziente totale di funzionamento matematico ($QT = 108$)²⁵ si colloca nella norma.

Nel 2018 S. è stato sottoposto a una terza valutazione dell'area linguistica e matematica. Per quanto riguarda la competenza pragmatica del linguaggio, il bambino risponde in modo pertinente, anche se sintetico, alle domande dell'esaminatore, rispetta i turni di conversazione, ma ancora non prende

²⁵ Tale punteggio è ottenuto da tre compositi: il Quoziente Numerico, il Quoziente di Calcolo e il Quoziente del Senso del Numero.

l'iniziativa per parlare. Non si è registrata la tendenza all'ecolalia, presente in passato. Talvolta la sua attenzione è ancora attratta da un particolare (es. la spirale di rilegatura di un test), ma è evidente il suo sforzo a rifocalizzarsi sul compito richiesto; inoltre, nel rapporto uno a uno, aggancia lo sguardo e il suo atteggiamento risulta adeguato al setting di valutazione.

Tuttavia, la comprensione morfo-sintattica si mantiene deficitaria. La comprensione lessicale si colloca in fascia borderline e quella del testo orale in area di fragilità; la presentazione del testo frammentata in paragrafi e le immagini delle risposte a scelta multipla riparano solo in parte il suo deficit di comprensione.

Nella produzione, il livello lessicale si colloca ancora ai limiti inferiori della media. Il contenuto è essenziale e aderente alle immagini. La produzione non è una vera e propria narrazione, ma l'analisi delle singole sequenze. Il lessico è poco variato, elementare, ma pertinente.

In generale mostra buone capacità di apprendimento e di applicazione di regole nuove, ma difficoltà significative ad elaborare strategie alternative, soprattutto quando le proposte si discostano dal modello appreso.

1.2.3 I partecipanti a sviluppo tipico (TD): l'importanza del contesto inclusivo

La scelta di lavorare in un contesto inclusivo, con tutti i membri delle due classi e non soltanto con i bambini autistici (complessivamente 20 bambini nella prima classe e 23 nella seconda), oltre ad essere coerente con il suggerimento della neuropsichiatria infantile, è stata dettata principalmente dall'intenzione di stimolare gli ASD a sviluppare delle effettive competenze relazionali, in un contesto di vita reale e non in uno artificialmente creato nell'ambito della ricerca.

Il lavoro esclusivo con N. e S., privandoli inevitabilmente dell'altro polo della relazione, avrebbe infatti comportato principalmente un apprendimento di natura teorico piuttosto che una vera e propria esperienza a carattere sociale.

Inoltre, l'ascolto diretto dei racconti dei compagni di classe, coerentemente con le aspettative della ricercatrice, ha spesso suscitato in loro dei meccanismi significativi di rispecchiamento, stimolandone così la facoltà empatica, agevolandoli a recuperare dalla propria memoria emotiva esperienze personali rilevanti e a raccontarle, a loro volta, al gruppo.

Infine, come vedremo dall'analisi qualitativa dei dati, il lavoro congiunto ha contribuito maggiormente al raggiungimento degli scopi euristici dello studio, in quanto il confronto tra gli elaborati prodotti dagli ASD e quelli prodotti dai TD ha messo in luce, per contrasto, ulteriori elementi caratterizzanti i bambini con disturbo autistico e ulteriori punti di forza dell'uso dello storytelling come strumento terapeutico. È questo il motivo per cui, talvolta, nei prossimi capitoli verranno presentati anche alcuni dei dati relativi ai TD e non soltanto quelli propri degli ASD.

La sottoscritta ha quindi tenuto conto ogni volta dei contributi di tutti i partecipanti per orientare le attività dei diversi incontri e ha sempre considerato l'intero gruppo classe come risorsa, piuttosto che come limite, per l'esplicazione della propria ricerca.

1.3 Il metodo

Si tratta di uno studio qualitativo ed esplorativo di due casi (ASD1 e ASD2), realizzato attraverso il metodo fenomenologico-emergenziale di matrice husserliana e scheleriana (Husserl, 2002; Scheler 2010; Valbusa, Mortari, 2017, p.189), integrato con l'approccio della fenomenologia buddhista presentato nella Prima Parte e delle pratiche dialogico-socratiche (Bohm 1996, Seikkula e Arnkil 2006, Marková 2017).

In un'ottica fenomenologica, si è deciso di sospendere il giudizio sui bambini autistici, come soggetti incapaci di provare emozioni e caratterizzati da un cervello prettamente analitico, silenziando gran parte delle conoscenze in merito al loro profilo neuropsicologico; il focus dell'intervento è stato quello di aiutarli, contestualmente ai loro compagni di classe e progressivamente nel corso delle sessioni, a lasciare emergere dal proprio inconscio esperienze emotive significative vissute in prima persona; inoltre, a partire da esse, la ricercatrice si è proposta di ricostruire una teoria delle emozioni dei bambini, fedele ai loro racconti e non predefinita (approccio *induttivo*).

A tale proposito, il percorso si è strutturato progressivamente, attraverso il costante incontro e confronto con il *contesto* stesso. Gli incontri non sono mai stati pianificati interamente a-priori ma, come si spiegherà in dettaglio nel secondo capitolo, si è permesso che i contributi emersi di volta in volta dai bambini costituissero un suggerimento per la ricercatrice per la progettazione delle attività dell'incontro successivo, tutte facenti comunque capo all'ambito dello storytelling terapeutico. L'organizzazione di ogni nuova sessione doveva quindi tenere conto non solo del progressivo miglioramento delle capacità introspettive dei partecipanti, ma anche di eventuali difficoltà di comprensione emerse durante il percorso e degli stessi dati raccolti e analizzati di volta in volta (*progettazione emergenziale*).

L'approccio dialogico utilizzato per l'esplicazione delle attività di storytelling si rifà, in particolare, ai principi esposti da Olson, Seikkula e Ziedonis (2014) in *The key elements of dialogic practice in open dialogue*. Gli autori sostengono che il dialogo debba costituirsi come una vera e propria forma di psicoterapia, un dialogo *trasformativo*, attraverso il quale il professionista si prende cura dei suoi partecipanti e li coinvolge in una conversazione terapeutica. A tal fine è opportuno rispettare alcune linee guida fondamentali:

1. Salvaguardare un dialogo *polifonico*, con un focus relazionale, in grado di far emergere e far coesistere una molteplicità di voci e di punti di vista, tutti egualmente importanti. Il professionista deve quindi avere la sensibilità e l'accortezza di assecondare le voci di coloro che tendono a restare più silenziosi o i cui contributi risultano più difficili da comprendere. In una conversazione polifonica c'è spazio per ogni voce e si riduce il gap tra partecipanti "sani" e partecipanti "malati" o con disturbi cognitivo-comportamentali. L'obiettivo finale è lo scambio collaborativo e creativo tra tutte le voci coinvolte nel gruppo di lavoro, le quali devono poter vivere un'esperienza comune di tipo non gerarchico.
2. Aprire gli incontri con alcune *open questions* che facilitino il processo collaborativo e co-creativo, quali: "Chi vorrebbe iniziare?", "Quale potrebbe essere il modo migliore per iniziare oggi?". Tom Andersen (1991) ne suggerisce due, valide in particolare per il primo incontro: "Come è nata l'idea di venire qui oggi? Che cosa ne pensate?" e "Come vorreste utilizzare questo incontro?". Rivolgendo queste domande ai partecipanti si dà a tutti loro la possibilità di manifestare ed esprimere le proprie idee in merito ai *meeting*, senza tuttavia forzare nessuno. I partecipanti vengono inoltre stimolati a utilizzare una voce *riflessiva* e a scegliere i contenuti stessi degli incontri.
3. Rispondere adeguatamente alle affermazioni dei partecipanti, ponendosi in uno stato di *ascolto ricettivo e responsivo*, non condizionato da una specifica agenda predefinita e stereotipata. Alla luce di questo atteggiamento responsivo, il professionista risponde spesso alle dichiarazioni dei partecipanti (anche quelle scritte in un racconto) riprendendo le loro stesse parole, per stimolarli ad ampliare i propri contributi e ad accrescere il livello introspettivo e riflessivo. Infine, cerca di sintonizzarsi e di entrare in armonia anche con i momenti di pausa e di prestare ascolto alle cosiddette *frasi silenziose*, che possono esplicitarsi mediante il linguaggio non verbale. Tutto ciò contribuisce a creare un'interazione virtuosa, nella quale anche i partecipanti, sentendosi al tempo stesso ascoltati e in ascolto degli altri, iniziano con fiducia a raccontare importanti storie personali, spesso mai condivise prima con nessuno.
4. Enfatizzare il *momento presente*. L'approccio dialogico implica la massima presenza del professionista, ossia la massima attenzione al momento presente che sta vivendo con il suo gruppo, senza preconcetti o forme di comunicazione stereotipata, e la massima consapevolezza del fatto che ogni gruppo, ogni interazione e ogni tema sono unici, non generalizzabili e non ripetibili.
5. Rispondere alle questioni problematiche emergenti in modo pratico e concreto, *normalizzando l'evento*; occorre enfatizzare eventuali comportamenti "problematici" dei

partecipanti come altamente significativi nel particolare contesto in cui si sta operando, vedendoli come dei *dati di fatto* piuttosto che come dei *problemi* (cambio di prospettiva).

Analogamente, è importante valorizzare le parole e le storie stesse dei partecipanti, ciò che realmente raccontano e fanno conoscere di sé stessi, piuttosto che i loro sintomi, ciò che già si conosce dalle loro diagnosi.

L'approccio emergenziale e dialogico sono accumulati da quello che Mortari (2006)²⁶ definisce un metodo *a-metodico*, secondo cui il ricercatore si lascia guidare non da regole definitive, bensì da *indicazioni procedurali* che deve sottoporre a continua valutazione e considerare sempre potenzialmente revisionabili.

1.4 Le attività: storytelling sperimentale in due fasi e centralità del racconto autobiografico

Tutte le attività sono state svolte in classe in presenza degli insegnanti curricolari e, in particolare, dell'insegnante di sostegno (la stessa per entrambi i bambini), che ha rappresentato una figura di riferimento fondamentale per riuscire a instaurare una comunicazione proficua con gli ASD.

Nella prima fase del progetto, i due bambini autistici sono stati coinvolti, insieme ai loro compagni di classe TD, in un ciclo di sei incontri per ciascuna classe (della durata di circa due ore e mezza l'uno e a intervalli di circa quattordici giorni l'uno dall'altro), incentrati sulle emozioni e sulle loro caratteristiche, in primis quelle *osservabili esternamente*. Ciascun incontro (ad eccezione del sesto, a carattere conclusivo) si è svolto rispettando la medesima sequenza di attività:²⁷ lettura di un episodio della storia scritta dalla ricercatrice per i bambini, incentrata sul tema del viaggio alla ricerca delle emozioni perdute; attività di rielaborazione dei contenuti della storia; ad incontri alterni, produzione di un elaborato scritto²⁸ da parte di ciascun bambino; raccolta dei lavori da parte della ricercatrice. Al contempo, però, si è scelto di diversificare le modalità di rielaborazione dei contenuti della storia nell'arco dei cinque incontri, variando tra: disegni, esperienze *edutainment*, conversazioni a fumetti (*visual storytelling*) e conversazioni in cerchio guidate dalla ricercatrice. In tal modo si è potuto anche valutare quale forma di elaborato potesse più agevolare gli ASD nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

In questa prima fase, quindi, il progetto si è basato sulla combinazione di attività di *storytelling* con attività di *storywriting*, ossia di produzione di testi da parte dei partecipanti stessi. Nello specifico si

²⁶ Cit. in Valbusa, Mortari (2017), p. 105.

²⁷ Tenuto conto della maggiore efficacia, riscontrata da Baron-Cohen (paragrafo 3.2.3), nel caso di partecipanti ASD, degli interventi *pattern-based*, vale a dire strutturati, ripetitivi e ad alto indice di prevedibilità.

²⁸ Ciascun bambino ha scritto complessivamente quattro racconti autobiografici e, soltanto nel corso del quinto incontro, è stato incoraggiato a scrivere un testo d'immaginazione, cercando di inventare il finale della storia di Leo e Cloe.

è chiesto ai bambini di scrivere, nel corso di più incontri, alcuni racconti autobiografici incentrati su un'emozione vissuta in prima persona, in un momento qualsiasi della propria vita. Le ragioni di questa scelta risiedono, da un lato, nel fatto che il racconto autobiografico è un testo *event-based*, ovvero scritto a partire da un evento realmente accaduto, personalmente esperito dall'autore ASD e, per questo, da lui più facilmente narrabile. Come dimostrato da Craig e Baron-Cohen (2000), infatti, i bambini autistici riportano difficoltà superiori nella produzione di testi *imagination-based*. Dall'altro, nel fatto che il racconto autobiografico costituisce una di quelle forme di *resoconto introspettivo in prima persona*, descritte da William James (1.2.3, Prima Parte) come fondamentali per lo studio degli stati di coscienza; invitando il bambino a scrivere di Sé, infatti, gli si offre l'opportunità di *ri-vedere* la propria storia e, come abbiamo visto nella prima parte, questo genera inevitabilmente una trasformazione nel partecipante non soltanto a livello psichico e biografico, ma anche fisico e biologico. Se è vero, infatti, che i bambini autistici vivono come dispersi nei dati della realtà e si caratterizzano per una scarsa consapevolezza del proprio Sé, è soltanto iniziando a prestare attenzione a questo proto-Sé, a rivolgergli il proprio sguardo, che il bambino gli consentirà di iniziare ad esistere nella sua forma più compiuta.

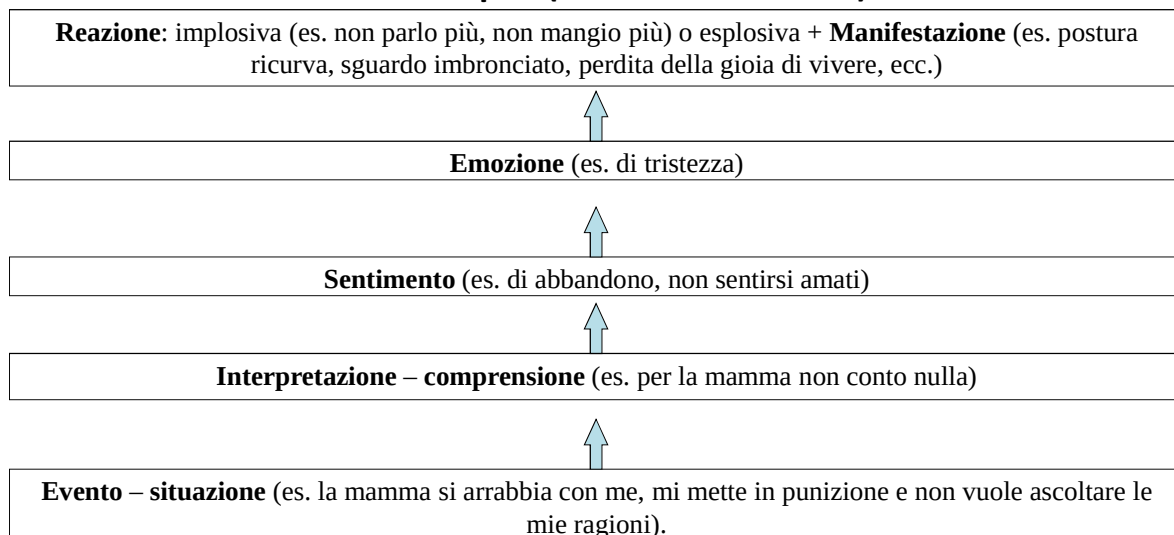
La seconda fase del progetto è stata attuata nell'anno scolastico successivo. Le due classi quinte sono state coinvolte in un ciclo di cinque incontri ciascuna (come nel primo ciclo della durata di circa due ore e mezza l'uno e a distanza di circa due settimane l'uno dall'altro), appositamente strutturati per aiutare i bambini a cogliere l'origine sentimentale delle loro emozioni (uno stadio più profondo nella scala di Damasio). Come nella prima fase, durante ciascun incontro (ad eccezione del quinto, a carattere conclusivo), si è sempre rispettata la medesima sequenza di attività: lettura di un episodio della storia *Raffi l'aquila bianca*; discussione in cerchio sui contenuti emotivi del racconto; pittura di un mandala appositamente disegnato per i bambini dall'artista triestina Irene Pischiutta; infine, stesura di un racconto autobiografico e raccolta degli elaborati da parte della ricercatrice.

Anche in questa seconda fase, quindi, la pittura dei mandala ha costituito un elemento importante di *visual storytelling*, combinato alla fase di *storytelling* e *storywriting*.

La decisione di strutturare il progetto in due fasi, coerentemente con l'approccio emergenziale non è stata presa a priori, ma soltanto al termine del primo anno scolastico, alla luce dei contributi emersi dai racconti stessi dei bambini. Lo schema sottostante evidenzia i vari livelli di coscienza di Damasio, ridefiniti alla luce della sperimentazione in classe. Come si approfondirà nel secondo capitolo, il primo intervento è stato mirato a indagare con i bambini le loro emozioni e i partecipanti si sono focalizzati principalmente sugli aspetti più superficiali connessi alle emozioni: le manifestazioni corporee e le reazioni fisiche. Tuttavia, già in questa prima fase, la loro attenzione si

è spostata anche a un livello più profondo, quello delle cause di un vissuto emotivo, preparando così il terreno per un secondo intervento dedicato all'esplorazione dei loro sentimenti (capitolo 3).

Quale scopo? (Livello di coscienza)



1.5 Dati, metodo di analisi e materiali

Hanno costituito oggetto di analisi qualitativa da parte della ricercatrice i seguenti dati: sei racconti autobiografici (tre per ciascun anno scolastico), scritti da ciascun bambino (ASD e TD), le loro conversazioni a fumetti, le registrazioni delle conversazioni in cerchio, quattro mandala dipinti dai bambini e i rispettivi commenti scritti, un mandala creato *ex novo*, un questionario finale e i racconti dell'esperienza vissuta in classe (uno per ciascuna delle due fasi del progetto).

A ogni bambino è stato attribuito un codice alfa numerico per preservarne l'anonimato: ASD1 e ASD2 per i bambini autistici, TD con il rispettivo numero per i bambini a sviluppo tipico (da 1 a 19 nella Classe1; da 1 a 22 nella Classe2).

Anche l'approccio di analisi dei dati si è costituito come *fenomenologico*, in quanto caratterizzato dall'impegno a «cercare una conoscenza il più possibile aderente alla singolarità essenziale di ogni fenomeno» (Mortari, 2007, cit., p. 80), ed *emergenziale*, poiché le procedure di analisi sono state decise e articolate progressivamente nel corso dei successivi incontri, in presenza dei dati e a partire da essi (*ascolto non anticipato del fenomeno*)²⁹ e non a-priori. In particolare, tra gli atti cognitivi

²⁹ L'espressione è sempre di Mortari (2007), cit. in Valbusa, Mortari (2017), p. 189.

che secondo Mortari (2007, pp. 91 e ss.) rendono possibile l'attuazione di questo tipo di analisi si ricordano:

1. *L'attenzione aperta*, ovvero la disposizione a cogliere fedelmente il modo in cui il fenomeno si dà a conoscere.
2. Il *non-cercare*, vale a dire abbandonare la tensione a esercitare qualsiasi tipo di imposizione sul modo in cui il dato si manifesta e accoglierlo nella sua originaria datità.
3. Il *fare-vuoto*, cioè sospendere qualsiasi rete concettuale, inquadramento teorico o schema mentale già consolidato, per aprirsi ulteriormente al fenomeno.
4. *L'epistemologia ospitale*, che fa prevalere quell'ascolto di tipo ricettivo e responsivo già definito al paragrafo 1.3 (p. 73) per le pratiche dialogiche.

Tra i materiali utilizzati nella prima fase del progetto si evidenziano: la storia scritta dalla ricercatrice seguendo i suggerimenti e i contributi progressivamente forniti dai bambini nel corso dei successivi incontri e presentata loro suddivisa in cinque episodi; le schede predisposte dalla ricercatrice per le conversazioni a fumetti, per la stesura dei racconti autobiografici e delle rispettive tabelle propedeutiche e per il racconto dell'intera esperienza vissuta in classe; un questionario finale; infine, l'occorrente per svolgere le attività di tipo *edutainment* (es. il mazzo delle Carte delle Emozioni, i cartelloni, ecc.) e per permettere ai bambini di rilegare a fine percorso un piccolo libro personale, contenente tutti i loro elaborati.

Nella seconda fase del progetto, invece, si sono utilizzati: la storia di *Raffi l'aquila bianca*, i quattro mandala appositamente disegnati per i bambini, le schede preimpostate dalla sottoscritta per la creazione del mandala personale, per la stesura dei commenti ai mandala, per i racconti autobiografici e per il racconto dell'esperienza; infine, analogamente alla prima fase, l'occorrente per permettere ai bambini di rilegare un piccolo libro personale, contenente tutti gli elaborati da loro prodotti durante il secondo periodo di attuazione del progetto.

In entrambe le fasi di attuazione del progetto, ma soprattutto durante il primo anno scolastico, la collaborazione con l'insegnante di sostegno si è rivelata essere fondamentale per la scelta dei materiali, l'impostazione delle schede di lavoro e per la lettura e l'interpretazione dei dati forniti dai partecipanti autistici.

CAPITOLO II

Primo intervento: alla ricerca delle emozioni dei partecipanti

2.1 La storia di Leo e Cloe

La storia raccontata ai bambini ha costituito l'*input* fondamentale per la successiva fase di scrittura dei racconti autobiografici e per aiutarli a esplicitare il loro sapere implicito sulle emozioni. Si è scelto di ambientarla in un villaggio realmente esistente (Zaanse Schans), situato nel nord dell'Olanda, che si distingue per i suoi magnifici mulini a vento. I protagonisti, Leo e Cloe, sono due gemelli di nove anni, proprio come i due bambini autistici coinvolti nel progetto. Da un lato, infatti, si è voluto facilitare gli ASD nel processo di immedesimazione, replicando nei protagonisti della storia la loro stessa situazione familiare e anagrafica; dall'altro, tuttavia, si è scelto di introdurre alcune discordanze rispetto alla loro situazione reale (la differenza dei generi e l'assenza di un disturbo dello spettro autistico) per stimolarli a un processo empatico più autentico.

Cloe,³⁰ amante della primavera, rappresenta l'indole prettamente femminile (cervello Empatico - E), più vulnerabile e caratterizzata da una maggiore sensibilità emotiva. Leo,³¹ invece, incarna l'indole tipicamente maschile (cervello S): è un appassionato di meccanica e, come Leonardo Da Vinci, un geniale inventore; ama aiutare il nonno ad azionare l'antico mulino a vento di famiglia, un mulino un po' speciale agli occhi dei bambini, perché non macina il grano, come tanti altri in quella zona, ma il gesso; e così non produce la solita farina, bensì tanti colori naturali.

Anche se nella storia non sono presenti personaggi autistici, nel corso del primo episodio si genera comunque una situazione potenzialmente "autistica": Leo e Cloe si accorgono che il vento ha smesso di soffiare sul loro villaggio. Senza l'energia del vento, tutti i mulini del paese si fermano e il nonno non può più produrre i colori. Giorno dopo giorno, i colori spariscono progressivamente dal villaggio. A Zaanse Schans, senza vento e senza colori, anche le emozioni di tutti gli abitanti sembrano spegnersi. A scuola, Leo propone quindi di compiere una missione speciale: «*salvare le emozioni!*». La maestra sostiene che sia un'ottima idea perché, spiega, *le emozioni sono molto simili al vento: sono una forma di energia in grado di spingere chi le prova a fare qualcosa e hanno sempre "un non so che" di colorato.*

Analogamente alla *storyline* di *Emotiplay*, tutti i bambini della quarta elementare di Zaanse Schans decidono di partire alla ricerca delle emozioni perdute. Vogliono scoprire tutto sulle emozioni: dove si trovano, quali sono, come si riproducono e molto altro. Sulla falsariga della storia, anche i

³⁰ Nome legato a quello di *Demetra*, l'antica dea della natura.

³¹ Da *Leonardo*, che letteralmente significa *forte come un leone*.

bambini ASD coinvolti nel progetto, accompagnati dai loro compagni di classe e guidati dalla ricercatrice, decidono di ‘partire’ per un lungo viaggio alla scoperta delle *loro* emozioni.

2.1.1 Alcune linee guida per la stesura della storia

Alla luce dei criteri definiti da Gaffney e Wilkins (3.2.1), Carol Gray (3.2.2) e Baron-Cohen (3.2.3), delle caratteristiche cognitive e percettive degli ASD (Capitolo 2, Prima Parte) e delle osservazioni fatte progressivamente nel corso della ricerca empirica con N. e S., si propongono di seguito nove criteri utili per la stesura di una storia terapeutica e per la progettazione di attività di storytelling rivolte a bambini autistici. Questi criteri sono stati individuati o confermati nel corso della sperimentazione e se ne è quindi tenuto conto di volta in volta per la scrittura e per la presentazione degli episodi della storia:

1. *Privilegiare la dimensione fattuale e realistica del racconto.*

È importante che nel racconto accadano degli *eventi*, piuttosto che ci si dilunghi su dialoghi e riflessioni interiori dei personaggi; inoltre, che non ci siano solo dei personaggi protagonisti, ma anche degli *oggetti protagonisti* (nel nostro caso il Mulino dei Colori di Leo e Cloe), che possano catturare più facilmente l’attenzione degli ASD ed essere realmente mostrati ai partecipanti nel luogo in cui si svolgono le attività, consentendo loro non soltanto di “ascoltarli” nella storia, ma anche di esplorarli attraverso altri canali sensoriali più diretti (tatto, vista, ecc.). Anche la scrittura di una storia *realistica*, e non completamente immaginaria, può facilitare il coinvolgimento dei partecipanti autistici, tenendo conto della caratterizzazione del cervello S come *Highly Realistic Brain*. Nella storia di Leo e Cloe sono stati introdotti alcuni elementi realistici, quali il villaggio di Zaanse Schans e il Mulino dei Colori, entrambi realmente esistenti in Olanda.

2. *Centrare il racconto su un caso da risolvere.*

Si tratta di un espediente in grado di suscitare un maggiore interesse nei partecipanti, chiamati in tal modo a fornire un contributo personale per il raggiungimento dell’obiettivo finale: la risoluzione del caso, il compimento di una missione (nel nostro caso: la ricerca delle emozioni perdute). In quest’ottica esplorativa e di mistero, possono essere utilizzati anche degli *indovinelli* in rima e/o di tipo matematico.

3. *Includere nel racconto degli input esperienziali.*

Lo storytelling terapeutico deve includere, oltre alle fasi di vero e proprio ascolto della storia anche momenti attivi, in cui i partecipanti vengono coinvolti per vivere in prima persona esperienze di gioco ed educative al di fuori della storia, ma suggerite dalla storia stessa e

centrate sui suoi contenuti, secondo un principio di *sovrapposizione* tra storyline del racconto e “storyline dei partecipanti”. Ne sono un esempio le attività di tipo *edutainment* suggerite da Baron-Cohen e colleghi in *Emotiplay*.

4. *Privilegiare i contenuti di tipo emotivo.*

Coerentemente con la teoria del *Peak Shift* di Ramachandran, se l’obiettivo di un intervento di storytelling terapeutico è quello di favorire nei partecipanti la maturazione del linguaggio emotivo, tale linguaggio dovrà essere preponderante e particolarmente enfatizzato all’interno del racconto, per permettere che l’attenzione dei bambini autistici sia costantemente richiamata alla sfera affettiva.

5. *Strutturare il racconto in più episodi.*

Questo criterio permette sia di tenere alto il livello di attenzione e di coinvolgimento dei partecipanti incrementando la loro *suspense*, ma anche di scrivere il racconto progressivamente, tra una sessione di lavoro e quella successiva, a misura del gruppo di partecipanti, tenendo conto dei loro contributi e della loro evoluzione nel corso degli incontri.

6. *Co-costruzione e personalizzazione della storia.*

In linea con il quinto criterio, la storia non è il frutto esclusivo della mente dello storyteller, ma deriva da un processo collaborativo e generativo di costante scambio tra quest’ultimo e i suoi partecipanti. Il professionista e il suo gruppo non sono uniti da un rapporto gerarchico, di subordinazione, bensì dalla ferma convinzione che le attività costituiscano opportunità di apprendimento reciproco.

7. *Adottare un approccio induttivo.*

La storia non deve insegnare ai partecipanti delle teorie o dei concetti, bensì stimolarli ad attingere al proprio bagaglio di conoscenze sommerse a livello inconscio e far emergere quello che potremmo definire il loro sapere implicito.

8. *Alternare i momenti di storytelling vero e proprio con momenti di visual storytelling e di storywriting.* Diversificare le modalità di lavoro (es. ascolto, disegno, scrittura) è un modo per esplorare le attitudini e le preferenze dei bambini e individuare quindi lo strumento più efficace per aiutarli a recuperare nella propria memoria emotiva esperienze significative, talvolta mai raccontate prima.

9. *Includere nel racconto degli input di lavoro creativo.*

Nonostante la creatività e la facoltà immaginativa costituiscano le competenze più ostiche per i bambini autistici, si suggerisce, in accordo con le indicazioni fornite dalla neuropsichiatria infantile, di proporre al termine delle attività o, se possibile, con continuità

al termine di ciascun incontro, alcuni momenti di lavoro creativo, spazi di lavoro libero gestito dai bambini stessi. Nel nostro caso, per esempio, si è chiesto ai bambini di inventare il finale della storia, di scrivere l'inizio di una nuova missione per i due protagonisti e, nella seconda fase del progetto, di creare dei mandala personali.

2.1.2 Un oggetto protagonista: il Mulino dei Colori

La scelta del Mulino dei Colori è nata dall'idea che *le emozioni sono come il vento, una forma di energia, di motore che ci spinge sempre a fare qualcosa*; e come il vento può azionare un mulino e mettere in moto tutti i suoi ingranaggi, così anche le nostre emozioni possono metterci in moto e innescare nel nostro corpo una serie di reazioni a catena.

Utilizzando l'immagine del mulino, piuttosto che direttamente quella del corpo umano, è stato più facile ottenere l'attenzione dei partecipanti autistici, evitando i problemi legati all'*eye contact* e alle relazioni interpersonali.

Inoltre, il mulino è stato inteso non soltanto come oggetto ma come vero e proprio *meccanismo*, che ben si addice alle note preferenze del *Systematic Brain*. Per lo stesso motivo, Leo è un appassionato di meccanica e in classe, come nella storia, sono stati portati i disegni tecnici e i progetti dei mulini realizzati dal noto inventore italiano a cui si ispira il suo nome, Leonardo da Vinci, suscitando così notevole interesse da parte dei bambini autistici. In tal modo si è creata un'immagine virtuosa delle emozioni, intese appunto come *meccanismo visibile e tangibile*, prima ancora che come vissuto astratto, interiore e privato, utile per motivare i bambini autistici a intraprendere la loro caccia alle emozioni. L'astrazione è stata per loro un punto di arrivo e non di partenza.

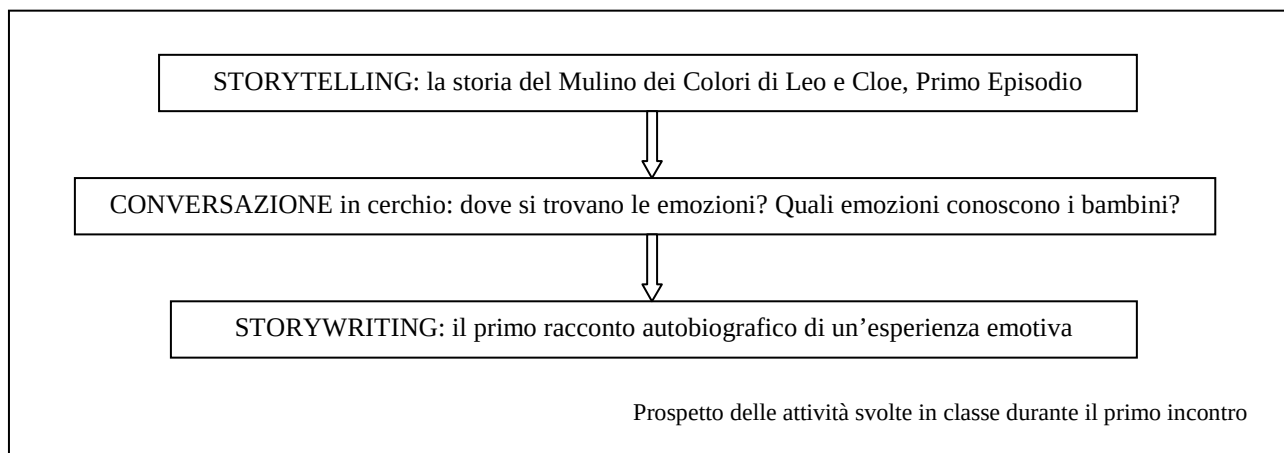
Il Mulino di Zaanse Schans, infine, per la reale funzione che ricopre in Olanda, ha permesso di introdurre nella storia l'importante nesso tra emozioni e *colori*, potenziando negli ASD il senso di *rappresentatività* di un'emozione e consentendo alla ricercatrice di esplorare il loro linguaggio emotivo mediante un *codice cromatico e simbolico*.

2.2 Il primo incontro: un approccio occidentale alle emozioni

Oltre agli aspetti già evidenziati con Damasio e Baron-Cohen nella prima parte di questa ricerca, il racconto *Viaggio al cuore delle emozioni*, di David Sander e Sophie Schwartz (2012), ha fornito, nell'ambito del progetto, le linee guida fondamentali per decidere quale *immersive storyline* adottare, tenuto conto della presenza congiunta di partecipanti ASD e TD, e quale aspetto delle

emozioni far conoscere ai bambini come incipit del lavoro:³² le emozioni sono una forma di energia, che spinge spesso il soggetto a compiere qualche azione.

Il primo incontro si è focalizzato sulle emozioni considerate da un punto di vista prettamente occidentale, analizzandone le manifestazioni esterne, osservabili, che nella scala di Damasio corrispondono al livello più superficiale, e presentandone una definizione di tipo *meccanico*.



2.2.1 La Storia: primo episodio ed elementi salienti

PRIMO EPISODIO

*Nel nord dell'Olanda, sulla banchina del fiume Zaan, sorge un piccolo villaggio, Zaanse Schans, dove vivono Leonardo, Leo per gli amici, e Cloe, due gemelli di nove anni, che come tutti i bambini della loro età vanno a scuola e amano trascorrere lunghe giornate all'aria aperta. La primavera è alle porte. È la stagione preferita di Cloe, il cui nome rimanda a Demetra, l'antica dea della natura, amante dell' "erba tenera e verde". In questo particolare periodo dell'anno il villaggio riserva a lei e a suo fratello spettacoli mozzafiato: vasti prati di fiori, che si preparano a sbocciare e a incantare i bambini con i propri colori; l'acqua turchina del fiume, sulla quale si divertono a far rimbalzare i sassolini che trovano sulla via di casa; e infine, loro, i magnifici **mulini a vento**.*

*La famiglia di Leo e Cloe, da più generazioni, ne gestisce uno, un po' speciale agli occhi dei bambini, perché non macina il grano, come tanti altri in quella zona, ma il gesso e altri minerali; e così non produce la solita farina, bensì tanti colori naturali! **L'energia del vento**, quella che gli esperti chiamano energia eolica, aziona le quattro grandi vele del mulino; il loro movimento produce una forza motrice sull'albero centrale che, girando, attiva una serie di ingranaggi i quali, a loro volta, fanno muovere le macine per frantumare il gesso. Il nonno e il papà dei due bambini, attraverso una lunga lavorazione, lo trasformano in vari tipi di colore che vengono poi venduti in paese. Leonardo, **fiero** del significato del proprio nome (letteralmente "forte come un leone"), è bravissimo ad aiutare il nonno a controllare l'attività del mulino. Lui e la sorella non finiscono mai di stupirsi della forza del vento e di quel meccanismo geniale per renderla utile all'uomo. Nel mulino, poi, questo forse non tutti lo sanno, si può persino entrare e Leonardo è sempre **orgoglioso** di illustrare ai visitatori*

³² I due ricercatori dell'Università di Ginevra identificano cinque componenti fondamentali delle emozioni: l'espressione motrice (es. sorridere), la reazione del sistema nervoso periferico (es. il cuore che inizia a battere più velocemente), la tendenza all'azione (es. volersi avvicinare a qualcuno per baciarlo), la valutazione della persona o della situazione che scatena l'emozione (es. il fatto di trovare bella una persona) e il sentimento (es. sentire di essere innamorati).

curiosi il complesso funzionamento di tutti quegli ingranaggi. Del resto, altro nome non potrebbe essere più azzeccato del suo: a casa ha un'intera raccolta dei disegni di un noto artista italiano; Leonardo da Vinci era il suo nome, al quale dice di assomigliare per la sua voglia di inventare.

Al villaggio, da molti anni, **tutto scorre in armonia**: le vele dei mulini, l'acqua del fiume, la vita degli abitanti; le persone sono **gentili e felici**, regalano **sorrisi**, si scambiano favori e rispettano la natura che li circonda, una natura piena di colori, come quelli prodotti dalla famiglia di Leo e Cloe.

È l'alba di una domenica mattina, apparentemente una mattina come tante altre. Il sole spunta all'orizzonte e l'acqua del fiume inizia a scintillare. Dopo una lunga e faticosa settimana, la scuola è finalmente chiusa. Al risveglio i due fratellini esultano di gioia, fanno una ricca colazione e sono pronti per correre fuori a giocare.

Spalancano la porta e ... notano subito **qualcosa di strano**: non sentono sulla pelle la solita brezza mattutina che in questo periodo dell'anno è solita accoglierli sull'uscio di casa. L'aria è ferma. Di conseguenza anche il mulino del nonno è fermo e l'acqua del fiume è ferma; la sua superficie è piatta, priva di increspature. Senza il tradizionale cigolio del mulino in movimento, c'è un insolito silenzio.

«Come potrà oggi il nonno fare i colori?», pensano subito i due bambini, che non riescono proprio a capire che cosa possa essere successo al vento. Leo si convince che sarà una questione di poche ore, pochi giorni al massimo e il vento tornerà a soffiare, a spingere con la sua forza le vele del mulino. Tuttavia, trascorrono giorni e giorni, mesi e mesi, ma del vento non si ha più alcuna traccia. Quel piccolo paese nel nord dell'Olanda sembra essere sprofondata in una quiete tremenda: l'acqua del fiume non scorre più, i mulini restano immobili e, soprattutto, **senza l'energia del vento la famiglia di Leo e Cloe non può più produrre i colori**.

Giorno dopo giorno, **i colori spariscono progressivamente dal villaggio**. Immaginatevi bambini un mondo senza colori! Niente colori per dipingere a scuola, niente colori per stampare libri, niente colori per ravvivare i muri delle case o per tingere i vestiti. Che mondo sarebbe? Riusciremmo ancora a vederlo? A Zaanse Schans, **senza i colori, anche l'umore e l'aspetto delle persone inizia ben presto a cambiare: nessuno regala più sorrisi, i volti impallidiscono**, i turisti non hanno più motivo di trascorrere qui le loro vacanze. La natura, che sino a quel giorno aveva lusingato i cuori di tante persone, sembra essersi spenta e, con lei, anche le **emozioni** di tutti gli abitanti di quel paese ormai **sbiadito**.

Cloe ricorda con amarezza le tinte meravigliose che il nonno riusciva a produrre e che ogni settimana distribuiva ai negozi del paese: rosso, giallo, verde, blu, viola, rosa, marrone, arancione e molte altre ancora. «Leo», sussurra una sera al fratello, coricato nel letto accanto al suo, «dobbiamo fare qualcosa. Il nostro villaggio era così bello prima. Ormai è quasi un anno che il vento se n'è andato e che il nostro caro vecchio mulino non produce più i colori».

«Ma che cosa possiamo fare noi, Cloe?», ribatte Leo, «Non siamo mica Eolo, il dio del vento!». Tra una battuta e l'altra i due fratelli, tenendosi per mano, cadono in un sonno profondo, coccolati da fantastici sogni di mulini a vento in movimento, alcuni color oro, altri argento.

L'indomani decidono di discutere del problema a scuola, con i loro compagni di classe e con la maestra. Dopo un lungo dibattito, Cloe riassume alla classe la strana dinamica degli eventi: «L'assenza di vento ha bloccato i mulini. Senza mulini abbiamo perso i colori e **senza i colori**, sembrerebbe, **tutti gli abitanti di Zaanse Schans hanno perso la loro capacità di emozionarsi**. Al villaggio nessuno gioisce più. Si dice che le persone non riescano più a **ridere**, a **entusiasmarsi** e nemmeno a **piangere** o **arrabbiarsi**».

Leo, che sino a quel momento, da acuto osservatore, aveva studiato attentamente la situazione, sobbalza sulla sedia e si schiarisce la voce per richiamare l'attenzione dei compagni: «Propongo di compiere **una missione speciale**; dobbiamo **salvare le emozioni!** Andremo a caccia di quelle emozioni divenute ormai rare, rarissime nel nostro villaggio; studieremo come nascono, come si riproducono e inventeremo un

modo per riprodurle. Poi, se è vero che a noi mancano così tanto i colori, a pensarci bene **le emozioni hanno sempre un non so che di colorato**: quando faccio arrabbiare mia sorella, lei diventa tutta rossa in viso! Mentre, se le faccio prendere un grosso spavento diventa tutta bianca!».

«E quando sono felice», puntualizza Cloe, «indosso sempre qualcosa di verde. Vorrei aggiungere anche che a volte i grandi usano espressioni strane che indicano delle emozioni colorate, del tipo “ho una paura nera”... “la vedo grigia” ... ma non so bene che cosa significhino».

«Ottime osservazioni bambini!», ribatte la maestra, che continua: «Recuperare le emozioni potrebbe essere una valida soluzione al nostro problema dell'assenza di vento. Infatti, **come il vento, anche le emozioni sono una specie di energia o, se preferite, di motore che ci spinge sempre a fare qualcosa**, come fuggire in caso di pericolo, aiutare qualcuno in difficoltà o dargli un bacio se gli vogliamo molto bene. Alcune emozioni ci fanno indietreggiare, nascondere, altre avanzare, scalpitare, saltare e persino girare! Forse, **se riusciremo a ritrovare le nostre emozioni o a riprodurle, saranno proprio loro a rimettere in moto i mulini del villaggio!** E, così facendo, **a ridargli colore ed energia**».

Per qualche istante i bambini restano ammutoliti. Fino ad ora non avevano mai discusso con nessuno di emozioni e, soprattutto, non avevano mai pensato a quella strana correlazione tra emozioni, movimento e colori che Leo, Cloe e la maestra cercavano di spiegare.

«Non dobbiamo capire tutto subito». Li rassicura la maestra, che poi aggiunge: «Riuscite ancora a ricordare, bambini, il movimento degli ingranaggi dei nostri mulini?».

Leo e Cloe sono i primi ad alzare la mano per rispondere. Leo, soprattutto, conosce perfettamente quel meccanismo: «Il movimento, maestra, si trasferisce da una ruota dentata all'altra, attraverso un preciso rapporto di trasmissione».

«Bravissimo Leo! Allo stesso modo, la nostra ricerca delle emozioni potrà innescare una lunga serie di **reazioni** a catena, che noi andremo a conoscere ed esplorare. Che ne dite?».

«Io ci sto», esclama per primo Leo. «Anche io!», conferma sua sorella. «Anche io», «e io», «io pure!», si accodano in coro tutti gli altri bambini. «Saremo noi, i bambini della quarta elementare di Zaanse Schans a riportare emozioni, colori e movimento qui al villaggio. Ma, maestra, cosa dobbiamo fare esattamente? Dove inizia questa ricerca delle emozioni?».

La maestra si attarda a rispondere, così che i bambini iniziano a riflettere e si ingegnano per trovare da soli una risposta a tutte quelle domande. Qualcuno esclama: «Dobbiamo guardare nel nostro **cervello!**»; qualcun altro: «No no, nel nostro cuore», «Negli **occhi** ... o nella **bocca** ...», «Nelle nostre **facce!**». Altri propongono di uscire e di cercarle tra i mulini o tra i giochi dei bambini.

La maestra prende nota di tutte le risposte dei suoi alunni, li ascolta con grande interesse e lascia che ognuno di loro esprima il proprio pensiero. I bambini forse ancora non lo sanno o, più semplicemente, non se ne rendono ancora conto, ma **il loro viaggio alla ricerca delle emozioni perdute** è già iniziato e chissà fino a dove li porterà.

Il primo episodio introduce il tema centrale (le emozioni) e rende noto ai partecipanti lo scopo degli incontri: *la ricerca delle emozioni dei bambini*.

Come si può notare dal layout del racconto (di ogni episodio), si è deciso di evidenziare, con l'uso del grassetto e di un font più grande, i nomi delle emozioni e tutti quei termini riconducibili al lessico emotivo. In tal modo si è attuata visivamente la teoria del *Peak Shift* di Ramachandran (3.2.2, Prima Parte), secondo cui determinati contenuti possono “scivolare” più facilmente nel lettore semplicemente enfaticizzandoli, proprio come se fossero delle caricature. Inoltre, come

2.2.2 Attività, dati attesi ed emergenti

Coerentemente con un approccio fenomenologico-emergenziale, sono stati accettati e trascritti su un cartellone tutti i contributi dei bambini, senza giudizio alcuno sulla correttezza o meno delle risposte e dei termini da loro scelti per indicare le emozioni. Al contrario, si è cercato di identificare tutte le eventuali emozioni (seconda colonna) o pseudo-emozioni (terza colonna) conosciute dai bambini, con particolare attenzione per i contributi degli ASD.



Il cartellone creato dai bambini della Classe2

85

il simbolo del fulmine: alcune emozioni, infatti, suscitano reazioni più forti rispetto ad altre, muovendo nelle persone un livello più elevato di energia. Per N. una di queste è la *cattiveria* nei confronti di qualcuno (rabbia), per altri la grinta, la paura, la felicità e l'interesse per qualcosa (motivazione).

ASD1, attraverso lo strumento della conversazione di gruppo, ha dimostrato di conoscere quattro emozioni primarie: la *felicità*, la *tristezza*, la *rabbia* e il *disgusto*, alle quali abbina rispettivamente il colore giallo, azzurro, rosso e verde; ha definito come emozioni anche uno stato sociale di *minoranza* e un sentimento di fondo di eccitazione, da lui indicato come “emozionità”. Attraverso la discussione è emerso che con il termine “minoranza”, il bambino si riferiva a un senso di inferiorità e debolezza percepito in presenza di qualcuno caratterialmente o socialmente più forte di lui.

Anche ASD2 ha dimostrato di conoscere alcune emozioni primarie: la *felicità* (giallo), la *paura* (blu o viola) e il *disgusto* (verde), oltre alle quali individua l’“onorità”, termine con il quale si riferisce all’emozione secondaria di fierezza o orgoglio, l’essere *sinceri* e l’*aiutare*, atti che potrebbero rientrare in quelle che gli autori di *Emotiplay* identificano come qualità sociali di terzo livello.

Significativi contenuti emotivi emergono, in particolare, dai testi dei bambini. Nel primo racconto si è chiesto loro di scegliere un’emozione vissuta in prima persona nel corso della propria vita e di raccontarla esplicitandone alcuni elementi indicati dalla ricercatrice. Per facilitare i bambini autistici nella comprensione della richiesta si è proposto a tutti i partecipanti di compilare prima una tabella propedeutica alla stesura del racconto, nella quale dovevano:

1. Indicare il colore che attribuivano alla loro emozione, per richiamare l’associazione proposta nella storia del *Mulino dei colori di Leo e Cloe* tra colori ed emozioni e iniziare a raccogliere elementi significativi per la definizione di un codice cromatico caratteristico per di ciascun bambino.
2. Esplicitare alcuni elementi di contesto funzionali, secondo Damasio, alla maturazione di una coscienza estesa: quando, dove e con chi è stata vissuta quell’emozione.
3. Caratterizzare il loro vissuto esplicitando quella che Damasio definisce essere l’emozione di fondo (bella/brutta, stare bene/stare male) ed essere quindi in grado di rispondere alla domanda elementare “*Come stavi/Come ti sentivi*” in quell’occasione (Bene/Male).
4. Focalizzarsi sulla reazione innescata in loro dall’emozione e spiegare che cosa quell’emozione li avesse spinti a fare, ancora una volta per rinforzare l’idea veicolata dal racconto: «*Come il vento, anche le emozioni sono una specie di energia [...] di motore che ci spinge sempre a fare qualcosa [...]. Alcune emozioni ci fanno indietreggiare, nascondere, altre avanzare, scalpitare, saltare e persino girare*».

In questa prima fase, quindi, si è cercato di orientare i bambini verso un livello basilare (o *di fondo*) di consapevolezza emotiva, insegnando loro a distinguere il carattere positivo o negativo di un'emozione e le sue conseguenze.

EMOZIONE (scrivo il nome dell'emozione e del COLORE che le associo)	QUANDO ho vissuto quell'emozione e DOVE mi trovavo	CON CHI mi trovavo (ero in compagnia di qualcuno o da solo?)	COME ho vissuto quell'emozione (mi faceva stare bene o male? Era un'emozione bella o brutta? Vorrei sentirmi ancora così?)	CHE COSA MI HA SPINTO A FARE quell'emozione (scappare, abbracciare qualcuno, ballare, piangere, ...)
1. Felicità Giallo 	Ero al mare l'anno scorso	Con tutta la famiglia	Mi faceva stare bene	Nuotavo
2. Rabbia Rosso  (Noia, grigio)	A casa ieri	Con i miei fratelli, che mi disturbavano quando facevo i compiti	Mi faceva stare un po' bene	Annoiare di più

Tabella propedeutica1 di ASD1

EMOZIONE (scrivo il nome dell'emozione e del COLORE che le associo)	QUANDO ho vissuto quell'emozione e DOVE mi trovavo	CON CHI mi trovavo (ero in compagnia di qualcuno o da solo?)	COME ho vissuto quell'emozione (mi faceva stare bene o male? Era un'emozione bella o brutta? Vorrei sentirmi ancora così?)	CHE COSA MI HA SPINTO A FARE quell'emozione (scappare, abbracciare qualcuno, ballare, piangere, ...)
1. Felicità giallo 	Ieri Divertire in salotto	Con i miei fratelli	Mi faceva star bene Era bella l'emozione	Scappare
2. Disgusto verde 	Mercoledì scorso In cucina	Con la pasta in rosso con i miei fratelli	Mi faceva male Era brutta l'emozione	L'ho mangiato
3. Rabbia Rosso 	Con la mamma e il papà	Da solo nel divano	Male, è brutta e non vorrei sentire ancora così.	Scappare
4. Paura Viola 	Con il fratello	Qualcuno	Male, è brutta e non vorrei sentire ancora così	Scappare, cercare la luce

Tabella propedeutica1 di ASD2

Nella tabella somministrata dalla sottoscritta ai bambini, N. ha individuato un episodio in cui ha vissuto un'emozione di *felicità* e un episodio in cui ha vissuto un'emozione sia di *rabbia* che di *noia*. Per quest'ultimo, nella terza colonna, quella riferita alle persone con cui si trovava in quel momento, ha fornito un elemento ulteriore rispetto a quelli richiesti: l'*evento scatenante*, il motivo per cui ha provato rabbia, ovvero il fatto che i suoi fratelli lo disturbavano mentre faceva i compiti. Questo fattore riemergerà anche dalla maggior parte dei racconti autobiografici dei bambini. S., invece, ha individuato quattro episodi, riferiti rispettivamente alle emozioni primarie di *felicità*, *disgusto*, *rabbia* e *paura*, ma nel caso di queste ultime due emozioni non è stato in grado di individuare quando e dove le ha vissute, fattori che vengono confusi con quello relazionale (con chi si trovava).

In un secondo momento si è quindi passati alla stesura del racconto autobiografico vero e proprio, chiedendo ai bambini di comporre insieme tutte le informazioni fornite nella tabella propedeutica: quando avessero provato la loro emozione, dove si trovavano e con chi, come l'avessero vissuta (emozione di fondo), che cosa quell'emozione li avesse spinti a fare (tendenza all'azione), quale colore le attribuissero e perché.

Scelgo un'emozione tra quelle che ho scritto nella tabella e compongo in un racconto gli elementi corrispondenti (dove mi trovavo, quando è successo, con chi). Cerco di spiegare bene com'era l'emozione che ho vissuto, se mi ha spinto a fare qualcosa e perché le ho attribuito proprio quel colore.

La scheda fornita ai partecipanti per la stesura del primo racconto autobiografico.

Entrambi i bambini autistici, come del resto la maggior parte dei loro compagni TD, hanno scelto di raccontare un'emozione di felicità:

*«L'estate scorsa ero al mare con tutta la mia famiglia. Una mattina mentre nuotavo con tutta la mia famiglia, le acque era calda, mi sentivo molto bene. Sono rimasto molto tempo nell'acqua perché era divertente. L'emozione era la felicità. L'emozione mi ha spinto a nuotare di gioia. L'emozione ha il colore giallo, perché era divertente».*³³

Come si può notare, ASD1 riesce a indicare tutti gli elementi richiesti. Nel racconto inserisce, come in tabella, un elemento non richiesto dalla ricercatrice: la *causa* della sua emozione (il fatto che stava nuotando nel mare con tutta la sua famiglia e che l'acqua era piacevolmente calda).

*«Felicità: ieri a divertire in salotto, con i miei fratelli mi faceva star bene era bella l'emozione».*³⁴

Il racconto di ASD2 è estremamente sintetico. Il bambino omette di esplicitare alcuni elementi richiesti dalla sottoscritta: la reazione suscitata in lui dall'emozione e il colore attribuitogli, che però riporta nella scheda propedeutica (giallo). Tuttavia riesce a identificare la propria emozione di

³³ Primo racconto autobiografico di ASD1.

³⁴ Primo racconto autobiografico di ASD2.

fondo attivata dalla felicità (*mi faceva stare bene*) e ne esprime anche una valutazione (*era bella l'emozione*).

Come ASD1, la maggior parte dei partecipanti TD di entrambe le classi racconta il proprio vissuto emotivo legandolo a quello che Sander e Schwartz (2012) definiscono il fattore scatenante, ma potremmo anche chiamarlo *causa fattuale* (o *evenemenziale*), ciò che risponde alla domanda: “*che cosa è successo*”.

Le tabelle sottostanti, ricostruite in ciascuna classe insieme ai bambini, riassumono i principali elementi emersi dai loro racconti autobiografici e, in particolare, la distinzione colta dai bambini tra l'*origine* e gli *effetti* di un'emozione:

Classe1	FELICITÀ (12) ³⁵	AMORE (3)	PAURA (2)	SORPRESA (1)	STRANEZZA (1)
COLORE	Rosa, giallo, verde, azzurro	Rosso, rosa fluo	Nero	Arancione	Arcobaleno
REAZIONE	Ridere, saltare, ballare, accendersi, gridare, superare i propri limiti fisici.	Abbracciare	Nascondersi, scappare	Ringraziare qualcuno	Ballare, saltare
EVENTO (elemento emergente)	Tempo in famiglia (vacanza, gita, gioco), spettacolo, nuova amicizia, l'esperienza vissuta in classe	Nuovi incontri, amicizie profonde	Ospedale (intervento chirurgico), temporale	Ricevere un regalo inaspettato	Decorare in modo creativo la propria stanza

Classe2	FELICITÀ (9) (euforia, commozione)	RABBIA (4)	TRISTEZZA (2) (dolore)	PAURA (1)	AMORE (1)	MERAVIGLIA (1)
COLORE	Azzurro, verde, giallo	Rosso, viola	Azzurro, grigio	Viola, bianco	Rosso	Rosa
REAZIONE	Abbracciare, ballare, urlare	Picchiare, fare dispetti	Piangere	/	Abbracciare qualcuno	Fare strane sciamazioni
EVENTO (elemento emergente)	Tempo in famiglia (vacanza, gita, gioco) o con amici, l'esperienza in classe	Conflitto tra amici o tra fratelli (es. per un gioco)	Morte di una persona cara, notizie tristi di cronaca, farsi male (es. caduta dalla bicicletta)	Rimanere da soli al buio	La nascita di un fratello	L'arrivo di un animale domestico

In classe, infatti, nei momenti di dialogo, sono stati letti e condivisi i racconti di tutti i partecipanti, in modo tale da far conoscere ai bambini autistici un quadro più completo delle emozioni. In tal modo, come mostra il riepilogo nelle due tabelle, si è potuto fornire loro uno strumento schematico di riconoscimento delle emozioni o, come suggerisce Oatley, una sorta di *carta d'identità* delle emozioni, attraverso l'illustrazione di un ampio ventaglio di casistiche significative per quella specifica classe.

³⁵ I numeri tra parentesi indicano il numero di bambini che, in ciascuna classe, hanno scelto di raccontare quell'emozione.

Inoltre, il lavoro di condivisione ha permesso ai bambini autistici di: scegliere di raccontare, agli incontri successivi, emozioni diverse dalla felicità, fatte proprie dopo essersi riconosciuti nei racconti dei compagni; sviluppare la propria capacità di verbalizzare e comunicare al gruppo i propri vissuti emotivi; incrementare la conoscenza reciproca e potenziare, di conseguenza, il senso di fiducia nel gruppo.

I racconti dei bambini TD hanno permesso di evidenziare, oltre alle azioni messe in moto dalle loro emozioni, anche delle vere e proprie *manifestazioni corporee*, in particolar modo legate alle espressioni del viso:

Classe1 – *La mia emozione mi ha spinto a ...*

TD10: *Piangere di paura.*

TD13: *Piangere di tristezza*

TD18: *Ridere da diventar rossa.*

Classe2 – *La mia emozione mi ha spinto a ...*

TD8: *Impallidire dalla paura.*

TD9: *Eccitare molto.*

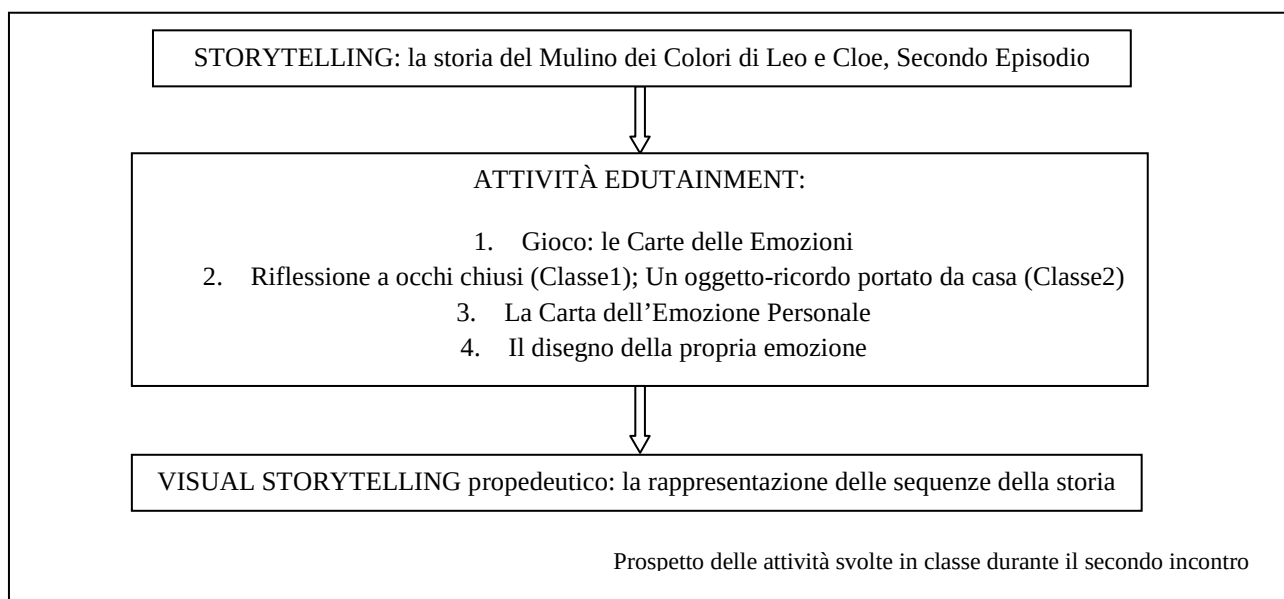
TD13: *Sorridere.*

Come già evidenziato, ASD2 non è stato in grado di indicare nel proprio racconto né la reazione alla propria emozione, un elemento richiesto nella consegna, né l'evento scatenante, un elemento emerso dalla maggior parte dei compagni TD e dallo stesso ASD1.

Si è quindi ritenuto opportuno dedicare il secondo incontro ad approfondire ed enfatizzare le reazioni e le manifestazioni fisiche delle emozioni e il terzo incontro alle cause delle emozioni, in entrambi i casi facendo ricorso ad alcune attività *edutainment* di rinforzo.

2.3 Il secondo incontro

Prima di procedere verso un livello più profondo di introspezione (quello delle cause delle emozioni), si è preferito insistere, in entrambe le classi, sulla capacità dei bambini di riconoscere le diverse manifestazioni delle emozioni, focalizzandosi in particolare sul linguaggio di tipo non verbale, per rinforzare negli ASD l'*eye-contact* e la loro attenzione per i volti umani.



2.3.1 La storia: secondo episodio ed elementi salienti

II EPISODIO

Dove si trovano le emozioni? Questa domanda continua a frullare nella mente di Leo e Cloe; ne discutono a cena con mamma e papà, poi ancora nella propria cameretta, poco prima di addormentarsi. Quella domanda non li abbandona nemmeno mentre dormono ... Leo sogna di partire a caccia di emozioni e di scorgere in lontananza un mulino che gira fortissimo; lo raggiunge, vi entra e lo trova pieno di persone **felici, sorridenti, splendenti!**

Improvvisamente un raggio di luce accarezza il volto dei due bambini. Cloe è la prima ad accorgersene e ad aprire gli occhi. «Svegliati Leo!», grida al fratello, «è mattina, dobbiamo andare a scuola!».

Leo è costretto a interrompere bruscamente il suo bel sogno; un po' gli dispiace, ma poi si ricorda che la maestra li aspetta per proseguire la loro avvincente ricerca delle emozioni perdute ... non può fare tardi! In men che non si dica, i due bambini si preparano per uscire, raggiungono la scuola ed entrano in classe. La maestra è già lì, pronta ad accoglierli. Scorge subito l'interesse dei bambini e ne è entusiasta.

«Maestra», esclama Leo un po' disorientato, «io e Cloe ci abbiamo pensato tanto, ma ancora non sappiamo quale sia il posto giusto da cui partire per cercare le emozioni».

«Caro Leo», ribatte la maestra, «la risposta è più facile di quel che pensi! Le emozioni, generalmente, nascono **dentro di noi, è nel nostro corpo** che le sentiamo. Poi, una volta nate, alcune emozioni scalpitano per uscire, altre invece restano lì, nascoste. La **felicità**, per esempio, è un'emozione molto vivace, scintillante, energetica! Quando ci sentiamo felici, è facile che la nostra felicità esca spontaneamente dal nostro corpo e contagi anche le persone vicino a noi».

«Sì, infatti per me la felicità è tutta gialla!», ribatte Leo, «È gialla come il sole, come la luce, **come l'energia dei fulmini**. A me la felicità **dà tanta energia** ... per esempio per nuotare, quando sono in vacanza al mare con la mia famiglia».

«Io», interviene Cloe, «sono felice quando gioco con la mia migliore amica. Dalla felicità possiamo **correre, saltare e ridere** per ore!».

«È molto importante, bambini, quello che state raccontando. Quando l'energia di un'emozione incomincia a uscire, rende quell'emozione **visibile agli occhi** delle altre persone. Chi ci osserva può capire come ci sentiamo, per esempio prestando attenzione a ciò che quell'emozione ci spinge a fare, ai nostri **movimenti**, ma anche osservando **le espressioni del nostro volto**, il nostro atteggiamento, **il linguaggio**

del nostro corpo. Altre volte, invece, le nostre emozioni faticano a uscire. Può essere che le trattieniamo dentro di noi per paura, per senso di vergogna o semplicemente perché non sappiamo bene come esprimerle».

«Ma allora, maestra, potrebbe essere proprio questo il problema del nostro villaggio! **Forse qui nessuno ha mai perso la capacità di emozionarsi, ma semplicemente quella di far uscire le proprie emozioni!**».

«Mi sembra, bambini, che ci troviamo già a un ottimo punto della nostra ricerca! A pensarci bene, noi maestre ci preoccupiamo tanto di insegnarvi a leggere e a scrivere, a contare e a risolvere problemi ma a sentire ed esprimere le vostre emozioni? Lo abbiamo mai fatto? O i vostri genitori, forse, vi hanno mai spiegato come si fa? Qualcuno si è mai preoccupato di dirvi che è un compito molto importante, che richiede un allenamento quotidiano?».

«Nessuno maestra!».

«Ed è proprio questa la novità del nostro viaggio! Per comprendere ed esprimere un'emozione non basta saper leggere e scrivere o saper contare fino a 100.000 ... bisogna allenare qualche altra facoltà ... bisogna imparare ad **ascoltarsi** senza nascondersi e ad **osservarsi**. Oggi ci eserciteremo a riconoscere le emozioni che ci attraversano e a comunicarle agli altri ... senza usare la voce però!».

«Ma come senza usare la voce maestra?» , chiedono alcuni.

«Quindi inizieremo a cercare le emozioni dentro di noi?!» , chiedono altri.

«Quante domande, bambini! Sì, vi aiuterò a cercarle **dentro di voi**, ma portandovi fuori dalla scuola, vicino ai nostri cari vecchi mulini».

I bambini, entusiasti della proposta, si affrettano a uscire. Si danno la mano a due a due, si dispongono in fila e raggiungono svelti il campo principale del villaggio, nel quale si trovano tanti mulini, tra cui anche quello di Leo e Cloe. La maestra invita ciascuno di loro a scegliere un mulino, quello che preferiscono, e a sedersi accanto.

«Quando vi sarete seduti», precisa, «chiuderete gli occhi».

«Tutto qui maestra? Non dobbiamo fare nient'altro?».

«Dovete fare qualcosa di molto speciale! Un esercizio molto importante: **ascoltarvi, ascoltare che cosa succede nel vostro corpo**: nella vostra testa, nel vostro cuore, nelle vostre braccia, nelle vostre mani, nelle vostre gambe, nei vostri piedi, ovunque bambini; ascoltate bene come vi sentite, che cosa accade dentro di voi, sulla vostra pelle e nell'aria che respirate».

Leo e Cloe, ovviamente, scelgono il mulino dei colori. I bambini chiudono gli occhi e iniziano ad ascoltarsi, come aveva suggerito di fare la maestra, o almeno ci provano.³⁶

Leo è seduto proprio davanti alla porta di ingresso del suo mulino. Da quella porta, quando ancora il vento di Zaanse Schans poteva azionare le vele del mulino, aveva accolto così tanti visitatori! Si rivede mentre mostrava loro gli incredibili ingranaggi del mulino. Quanto amava farlo! Erano momenti pieni di **gioia**, che lo **facevano stare tanto bene**. Per lui era un **onore** aiutare il nonno e il papà, **si sentiva grande e importante** a lavorare con loro. Accogliere i turisti, poi, era una bella responsabilità! Prova ad ascoltarsi. Per un attimo risente i colpetti che il nonno gli dava sulla spalla, per congratularsi con lui del lavoro svolto, e le strette di mano dei turisti che lo ringraziavano per le sue accurate spiegazioni. Sente che **quei ricordi gli fanno un po' male**, perché riguardano qualcosa che non c'è più. Questa forse è un'emozione? Come può chiamarla? **Tristezza**? O, forse, è qualcosa di ancor più profondo ... **malinconia**? Sì, forse è una dolorosa malinconia, **blu** come il cielo che ogni sera guarda dalla finestra della propria stanza, con la speranza che gli restituisca il vento per rimettere in moto il suo mulino.

Cloe, invece, sceglie di sedersi un po' più in là rispetto all'ingresso del mulino, sull'erba fresca, tenera e verde. La bambina ricorda la sensazione del vento che un tempo le accarezzava la pelle, le spostava i capelli e faceva ondeggiare i tulipani. Sfiora l'erba con le mani, vorrebbe sentirla muoversi ancora; una lacrima le bagna il

³⁶ Questa sequenza è stata differenziata per la Classe2.

viso. Anche questa, forse, è un'emozione ... **tristezza**! Sì, Cloe si sente triste; ma non solo; è anche un po' **arrabbiata** perché dentro di sé avverte un profondo senso di **ingiustizia**. Per quale motivo il vento se n'era andato? Quella situazione era ingiusta! Gli abitanti di Zaanse Schans non avevano fatto nulla di male per meritarsela! La rabbia di Cloe è rossa, perché le fa ribollire il sangue; ed è rossa come tutti quei tulipani in procinto di sbocciare, che vorrebbe finalmente veder danzare.

Trascorsi alcuni minuti, con estrema dolcezza, la maestra sfiora il capo di ciascun bambino e li invita a rientrare lentamente a scuola. Aprendo gli occhi, Leo e Cloe si accorgono che, seduto in un cantuccio del mulino, c'è anche il nonno: il suo corpo è leggermente piegato in avanti, le mani semiaperte sono appoggiate sulle ginocchia e lo sguardo è fisso sul pavimento. Ai due bambini il volto del nonno pare pieno di rassegnazione e appesantito ... da che cosa? ... dalla noia forse? Sì, probabilmente è la **noia** portata da così tanti mesi trascorsi senza lavoro. Cloe alza gli occhi verso il cielo: oggi è **grigio**; sembra che, come il nonno, anche il cielo non sappia bene cosa fare, non sa se far splendere il sole o far scoppiare un temporale.

«Svelti bambini!», li sollecita la maestra, «Potrebbe piovere da un momento all'altro».

In classe, chiede loro di raccontare che cosa hanno scoperto chiudendo gli occhi, là fuori tra i mulini:

«Che cosa avete trovato, bambini, nel vostro corpo?».

«Credo proprio, maestra, di aver trovato un'emozione!», risponde Cloe.

«Forse anche io», ribattono Leo e molti altri.

I bambini sono davvero sorpresi di quel che è accaduto. È bastato così poco, chiudere gli occhi, per sentire quello che nessuno più da tanto tempo riusciva a vedere: le loro emozioni!

«Ma allora le abbiamo trovate?! Che piacevole sorpresa! Sono come delle vibrazioni ...».

«Assaporate questa bellissima scoperta, bambini e ... registriamola subito!».

La maestra li invita a scrivere su un pezzo di carta l'emozione che hanno colto dentro di sé, raccomandandosi, però, di non svelarla ai compagni.

«Possiamo anche farne un disegno?», Chiede Leo, che ama dipingere.

«Certamente, bellissima idea Leo. Chi vuole può fare un ritratto della propria emozione. Poi, proveremo a

liberare le nostre emozioni: uno alla volta, senza usare la voce, cercheremo di comunicare agli altri l'emozione che abbiamo sentito dentro di noi: **possiamo esprimerla con il viso, con le mani, con qualsiasi movimento il nostro corpo ci suggerisca di fare, ma senza parlare**. I compagni proveranno a comprenderla, semplicemente **osservandoci**. Del resto, ricordiamoci

che il nostro obiettivo è rimettere in moto i mulini del villaggio ... e se il primo passo è stato quello di ritrovare dentro di noi qualche emozione, il secondo consisterà proprio nel liberare l'energia delle nostre emozioni, un'energia che, forse, può davvero superare quella del vento ...».

I bambini si mettono subito al lavoro.

In questo episodio, in funzione delle attività che si sarebbero poi svolte in classe, è stata dedicata un'attenzione particolare alla descrizione della postura, delle espressioni del viso e di tutti quegli atteggiamenti corporei associati alle varie emozioni. Ne è un esempio la descrizione del nonno di Leo e Cloe, sopraffatto dalla noia e dalla tristezza: *il corpo leggermente piegato in avanti, le mani semiaperte appoggiate sulle ginocchia, lo sguardo fisso sul pavimento, il volto pieno di rassegnazione e appesantito*.

Le emozioni scoperte dai protagonisti si ispirano ai primi racconti, sia scritti che orali, dei partecipanti stessi, raccolti durante il primo incontro. La noia, per esempio, era un'emozione inserita da ASD1 insieme alla rabbia, ma tra parentesi, nella sua prima tabella propedeutica. Poiché emergeva un certo grado di confusione tra le due, si è ritenuto opportuno riproporle e approfondirle

entrambe nel corso della narrazione. Per le stesse ragioni, il lessico messo in evidenza in questo secondo episodio corrisponde prevalentemente a quello utilizzato dai partecipanti e, in particolare, dagli ASD, con l'accorgimento, però, che gli autori originari non risultano identificabili nel racconto.

Per la seconda classe, nella quale gli incontri si tenevano sempre successivamente alla prima, si è scelto di diversificare il passo del secondo episodio in cui la maestra chiede ai bambini di *chiudere gli occhi* e di porsi in ascolto delle emozioni sorte dentro di sé. Questa decisione è stata presa dopo aver riscontrato alcune difficoltà nella Classe1 (p. 96) durante il momento di riflessione ad occhi chiusi, ricreato sulla base del principio di sovrapposizione tra storyline del racconto e attività realmente svolte con i partecipanti.

Nella variante per la Classe2, quindi, il momento riflessivo è stato sostituito con due momenti più pragmatici: la proiezione di un video-ricordo del vecchio Mulino dei Colori in movimento, portato da Leo (realmente visto in classe durante la lettura della storia), e, conseguentemente, l'associazione individuata dai protagonisti, con l'aiuto della maestra, tra emozioni e *oggetti-ricordo*.

II EPISODIO – variante Classe2

[...] Uno dei più importanti mulini sopravvissuti fino a noi, come sapete, è proprio quello della famiglia di Leo e Cloe, ai quali ho chiesto di portare, oggi, questo video affinché possiate vedere bene come funzionava il loro mulino quando ancora soffiava il vento. Guardiamolo attentamente».

[PROIEZIONE VIDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=zCHReyQQY4I>].

*Da quando il vento se n'era andato, era la prima volta che Leo riguardava quel filmato. Improvvisamente, gli riaffiorano alla mente tanti ricordi [...] Quei ricordi **gli fanno un po' male**, perché riguardano qualcosa che non c'è più. Una lacrima gli bagna il viso. Questa forse è un'emozione? Come può chiamarla?*

*La maestra coglie la sua **tristezza**, ma non dice nulla. Lentamente, estrae dallo zaino una scatolina. La apre e ne mostra il contenuto ai bambini: ci sono dei piccoli ingranaggi di un vecchio mulino, alcuni vasetti con dei gessetti colorati (gli unici rimasti), un libro, dei pezzetti di legno per fare delle costruzioni, un ventaglio, ma anche dei fiori, dei frutti e molte altre cose. Le sistema tutte su un tavolo e chiede ai bambini di osservarle, di toccarle, poi di sceglierne una, la loro preferita ...*

*Cloe sceglie il ventaglio, inizia a scuoterlo davanti al proprio viso, riassaporando, così, la bella sensazione del vento che un tempo le accarezzava la pelle e le faceva ondeggiare i capelli. Le sue **labbra** iniziano un po' a tremare, ha voglia di piangere. Ha **paura** di non poter mai più risentire il vento o rivedere i colori!*

[...]«Avanti bambini!», li incoraggia la maestra. «[...] Il video e questi oggetti vi hanno aiutato a ritrovare qualcosa? Forse qualcuno di voi ha scoperto dentro di sé qualcosa di importante?»

*«Credo proprio di sì, maestra», risponde per prima Cloe. «Credo ... ehm ... di aver trovato ... una fortissima emozione di **tristezza** e anche un pizzico di **paura**!».*

2.3.2 Attività, dati attesi ed emergenti

Come abbiamo visto, l'obiettivo del secondo incontro è stato quello di rafforzare nei bambini la consapevolezza del legame tra emozioni da un lato e reazioni fisiche e manifestazioni corporee dall'altro e, quindi, anche la consapevolezza auto-percettiva del proprio corpo.

A tal fine, la prima attività, di tipo *edutainment*, svolta in entrambe le classi si è ispirata al gioco proposto da Sander e Schwartz (2012, pp. 42-43): le Carte delle Emozioni, raffiguranti complessivamente dieci emozioni (cinque primarie, quattro secondarie e una carta neutrale), attraverso differenti espressioni del viso. Un bambino alla volta era invitato a scegliere una carta tra quelle disponibili nel mazzo³⁷ e ad esprimere al gruppo l'emozione ivi rappresentata mediante il solo linguaggio corporeo e non quello verbale. Dopo alcune ripetizioni del gioco, i due bambini autistici hanno acquisito maggiore dimestichezza con l'espressione corporea delle emozioni, se pur continuando a mostrare maggiori difficoltà nell'espressione delle emozioni secondarie, quali l'*orgoglio* o la *vergogna*, rispetto a quelle primarie, in primis la felicità.



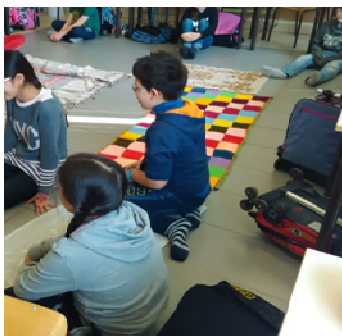
Sander, Schwartz (2012), Le Carte delle Emozioni, www.edizionidedalo.it.

Al termine del gioco, i bambini della Classe1 sono stati invitati a posizionare un materassino o un tappeto colorato nella loro zona preferita all'interno della classe, quindi a sedersi, chiudere gli occhi, porsi in uno stato riflessivo e prestare attenzione a eventuali emozioni colte dentro di sé.

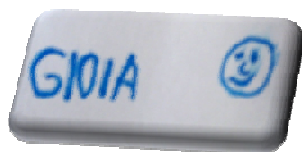
ASD1 ha trovato questo esercizio particolarmente impegnativo: non si è opposto, ma il fatto di *chiudere gli occhi*, costringendolo a rivolgere l'attenzione verso la propria spazialità interiore, è stato per lui un gesto insolito, che ha suscitato riso e stupore.

È stata poi consegnata ai bambini una carta bianca, sulla quale dovevano scrivere il nome dell'emozione trovata e, analogamente alle carte di Sander e Schwartz rappresentarla con un volto. Infine, ciascun bambino ha mimato la propria carta al gruppo cercando di far indovinare ai compagni la propria emozione mediante l'utilizzo del solo linguaggio non-verbale.

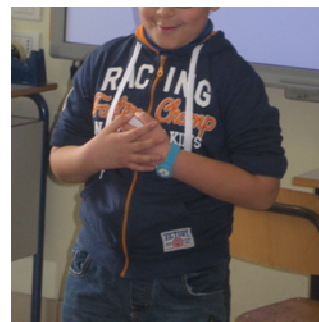
³⁷ Emozioni primarie: essere felice, essere triste, avere paura, essere arrabbiato, provare disgusto; emozioni secondarie: provare vergogna, essere interessato, essere sorpreso, essere fiero; carta neutrale: non avere emozioni.



Il momento riflessivo ad occhi chiusi
nella Classe1. Al centro: ASD1



La Carta della Gioia realizzata da ASD1



ASD1 esprime al gruppo la propria
emozione di gioia mediante il
linguaggio non-verbale

Diversamente, nella Classe2 si è chiesto ai bambini di portare da casa un oggetto-ricordo al quale fossero particolarmente affezionati e che suscitasse in loro un'emozione. Questa scelta si è rivelata più coerente con la dimensione fattuale del racconto (criterio 1, paragrafo 2.1.1) e con il bisogno di concretezza manifestato dai bambini autistici, ma in buona parte anche dai loro compagni di classe. Sorprendentemente, però, S. è stato l'unico bambino della sua classe a scegliere di non portare un gioco, bensì una *fotografia* di famiglia, scattata durante la cerimonia di Comunione del fratello maggiore, nella quale compariva insieme ai genitori e ai due fratelli con un'espressione molto sorridente. Con la scelta di un *evento* particolare, anche ASD2 dimostra di aver maturato la consapevolezza della componente causale di un vissuto emotivo.

Come nella prima classe, i bambini sono stati invitati a scrivere su una carta bianca l'emozione evocata in loro dall'oggetto portato da casa e a mimarla ai compagni con il proprio corpo. L'emozione che S. associa alla fotografia è, ancora una volta, la felicità: *«Io ho scelto la fotografia perché è la foto della Comunione e mi fa sentire felicità»*.

Al termine del gioco con le carte, in entrambe le classi si è proposto ai bambini di rappresentare con un disegno la loro emozione su una scheda predisposta dalla ricercatrice:

Ora provo a esprimere la mia emozione con un disegno. Questo disegno è libero; posso ritrarre la mia emozione o qualsiasi altra cosa quell'emozione rappresenti per me; oppure posso disegnare me stesso mentre provo quell'emozione.

Entrambi i bambini autistici hanno rappresentato la propria emozione di felicità mediante un *auto-ritratto*, raffigurando quindi il *soggetto* dell'emozione (*chi* la prova), più accurato e completo nel caso di ASD1:



ASD1



ASD2



TD6



TD13

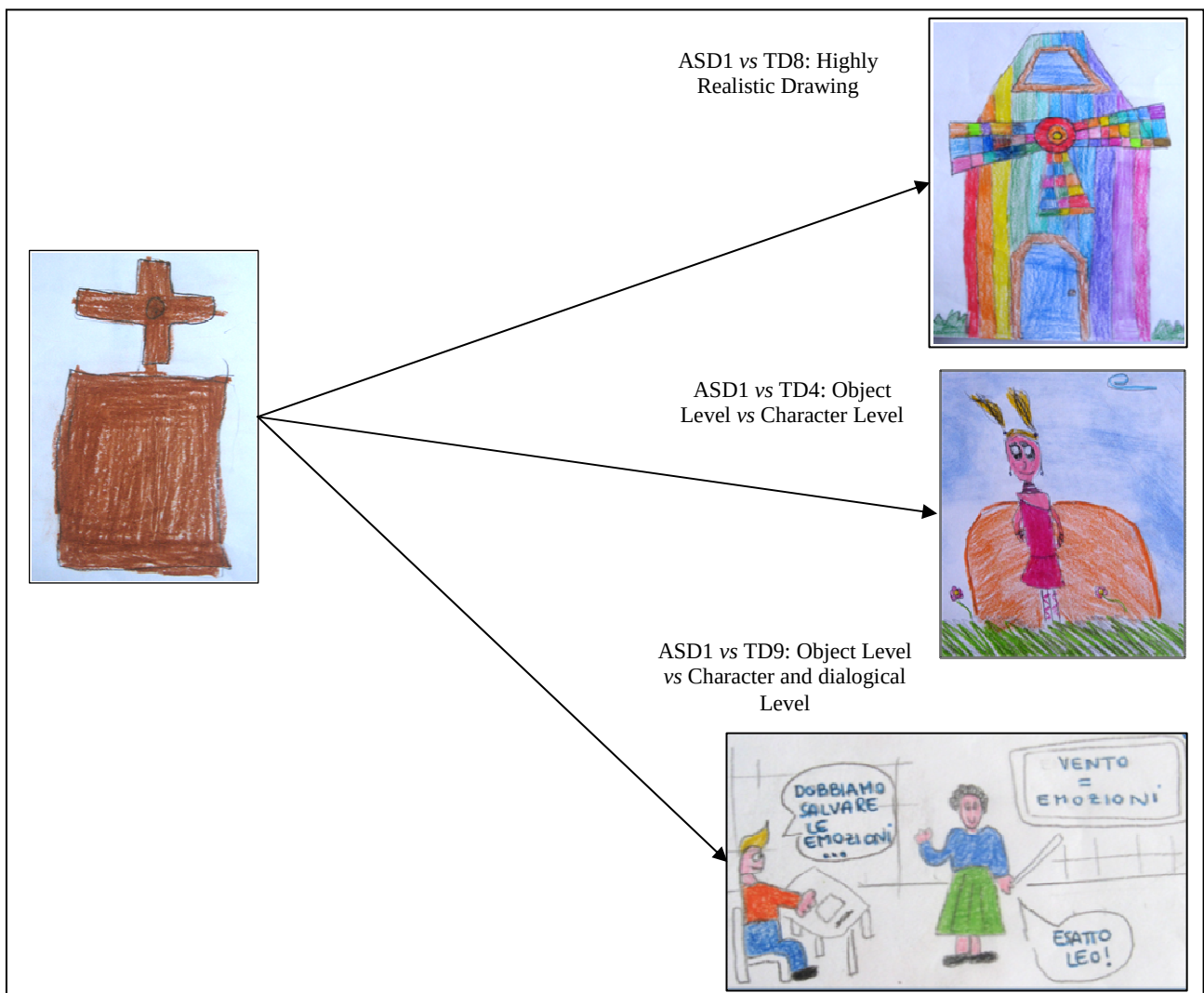
È significativo osservare il terzo autoritratto, realizzato da una compagna di classe di N. (TD6), perché ci permette di far emergere per contrasto alcune caratteristiche tipiche dello stile rappresentativo dei bambini autistici: l'assenza di movimento della figura, la staticità e, soprattutto nel caso di ASD2, l'eccesso di geometria e il mancato uso del colore³⁸. Il disegno di TD13 (Classe1) è altrettanto significativo perché il bambino rappresenta la sua felicità ritraendo se stesso mentre *pensa* a ciò che lo rende felice. Dal disegno emerge quindi un livello maggiore, rispetto ai casi precedenti, di introspezione.

Anche la maggior parte dei compagni di classe TD rappresenta un'emozione di felicità, ma complessivamente emergono vari modi di disegnarla: oltre all'auto-ritratto, anche attraverso oggetti personali che fanno sentire felici i bambini, emoticon o simboli. In alcuni disegni prevale quindi la dimensione fattuale, concreta, in altri quella astratta, simbolica o riflessiva.

Il secondo incontro si è concluso con un'attività propedeutica di *visual storytelling*, consistente nel chiedere ai bambini un contributo personale per la realizzazione delle illustrazioni del racconto di Leo e Cloe. Coerentemente con il metodo emergenziale, si è preferito, infatti, non presentare direttamente ai partecipanti una storia già illustrata, ma demandare a loro questo compito, sia per verificare l'effettivo livello di comprensione delle sequenze della storia, che per conoscere le modalità rappresentative delle emozioni proprie di ciascun bambino, in particolare dei bambini autistici e poter realizzare, nei prossimi interventi, immagini ottimali dal punto di vista terapeutico-educativo.

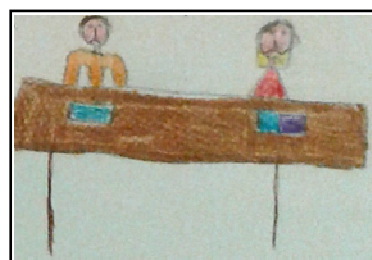
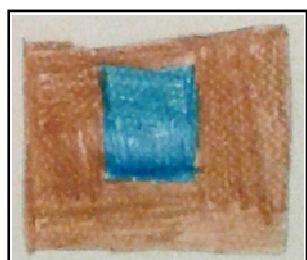
³⁸ Durante il quinto incontro, però, ASD2 perfezionerà il proprio ritratto, decidendo spontaneamente di colorarlo (cfr. 2.6.2, p. 124).

Nella figura sottostante possiamo osservare, sulla sinistra, il Mulino dei Colori realizzato da ASD1, monocromatico, essenziale ed estremamente geometrico, posto a confronto con i disegni di alcuni suoi compagni di classe: il mulino ad alto contenuto semantico realizzato da TD8, che è capace di sintetizzare, attraverso il disegno e l'uso dei colori, anche la funzione e il significato simbolico che il mulino riveste all'interno della storia; il disegno realizzato da TD4, che sceglie di focalizzare la propria attenzione non tanto sull'oggetto protagonista, ma su uno dei personaggi protagonisti, Cloe; il disegno di TD9, che coglie l'interazione tra i personaggi principali della storia, il paragone tra vento ed emozioni e lo scopo dei protagonisti (salvare le emozioni).



È interessante osservare i due disegni realizzati invece da ASD2, che rappresentano, rispettivamente la tristezza vissuta da Leo mentre si trova a scuola (sinistra) e le emozioni di entrambi i protagonisti, Leo e Cloe (destra). Nel primo caso l'emozione è rappresentata geometricamente attraverso un quadrato azzurro incluso in uno marrone (il tavolo), indicativo del luogo nel quale Leo prova la sua emozione. Nel secondo caso, il bambino utilizza ancora i simboli geometrici e il rapporto di

inclusione, ma suddivide la forma geometrica sul banco di Cloe in due parti, una azzurra e una blu, per indicare l'emozione mista di tristezza e di rabbia vissuta dalla protagonista e include nel disegno le figure dei personaggi, quindi non soltanto il luogo ma anche i soggetti dell'emozione.



ASD2: il disegno geometrico di un'emozione

2.4 Il terzo incontro

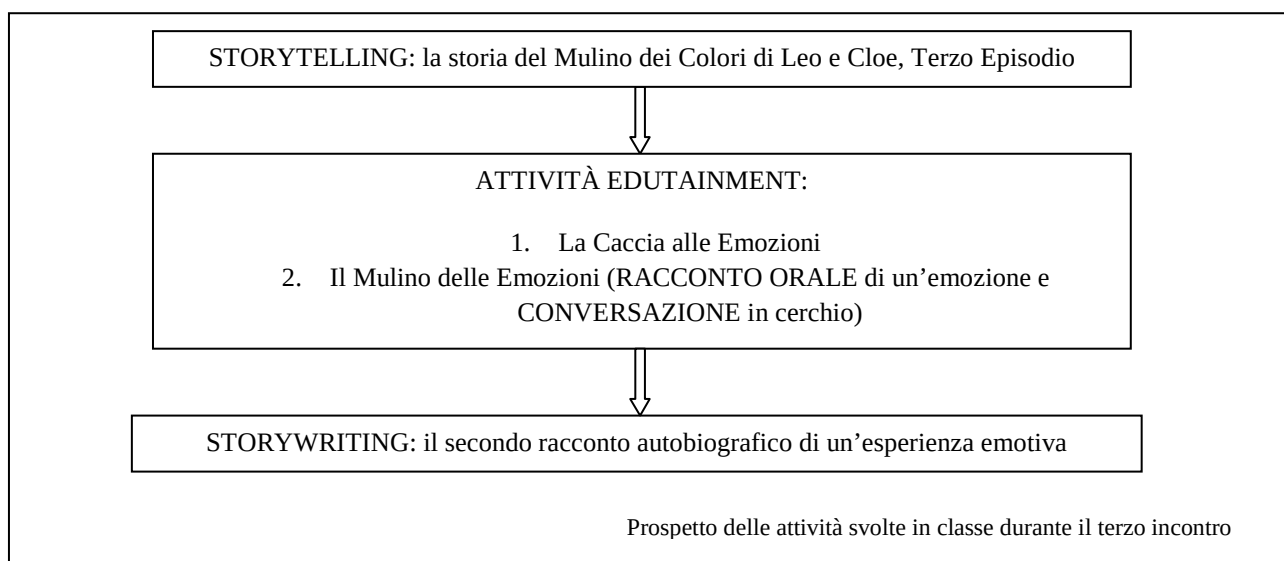
Il terzo incontro è stato dedicato ad accrescere in tutti i bambini la consapevolezza del fattore causale legato alle loro emozioni: la causa evenemenziale. A tal fine si è deciso di inserire nel terzo episodio della storia alcuni racconti dei protagonisti che facessero esplicito riferimento alla causa evenemenziale dei loro vissuti emotivi e di creare una sovrapposizione più marcata tra storyline del racconto e attività svolte in classe, potenziando la percezione esplorativa e investigativa dei bambini e il loro senso di coinvolgimento in una missione speciale da compiere.

Inoltre, dai racconti prodotti dai partecipanti nei primi due incontri, emergeva un'attenzione preponderante per l'emozione di *felicità*. Tale preferenza, riscontrata tanto negli ASD quanto nei TD, è probabilmente da attribuire alla maggiore difficoltà dei bambini a recuperare nella propria memoria emotiva esperienze più dolorose, legate per esempio a vissuti di paura o di tristezza, che diventano spontaneamente oggetto di dimenticanza, andando così a costituire delle zone d'ombra, le parti rimosse di sé. Il cervello umano, infatti, tende spontaneamente a rimuovere dal raggio di luce della coscienza tutto ciò che di sé non vorrebbe vedere (Recalcati, 2007, p. 7).

Nel terzo incontro si è così deciso di indirizzare i bambini, mediante opportuni accorgimenti, a opporre minore resistenza verso la tendenza della coscienza a "*fare chiaro*", chiedendo loro di focalizzare l'attenzione esclusivamente sulle *emozioni primarie* a carattere *negativo*: rabbia, tristezza, paura e disgusto.

Prima della lettura della storia si è deciso di mostrare ai bambini una presentazione Power Point di riepilogo degli incontri precedenti, creata dalla ricercatrice ad hoc per ciascuna classe. Nei primi due incontri si era riscontrata, infatti, una certa difficoltà da parte dei bambini autistici a ricordare sia i contenuti della storia che gli stessi contributi personali resi noti nei racconti autobiografici o nelle conversazioni in cerchio. Per ovviare a questa difficoltà, su suggerimento della loro insegnante di sostegno, si è rivelato essere particolarmente utile, oltre allo strumento della presentazione Power

Point, anche quello delle registrazioni video, effettuate durante le attività a partire dal terzo incontro e mostrate ai bambini nei momenti più opportuni per ricordare loro fattori decisivi ai fini del raggiungimento degli obiettivi prefissati.



2.4.1 La storia: terzo episodio ed elementi salienti

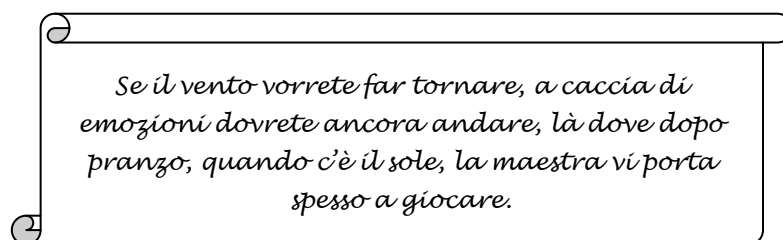
III EPISODIO

«Cari bambini, la volta scorsa abbiamo ritrovato dentro di noi alcune emozioni ma del vento non si ha ancora nessuna traccia! Ci resta ancora molto da scoprire sulle emozioni ... la nostra ricerca continua! Guardate un po' che cosa ho trovato questa mattina in riva al fiume?!».

La maestra mostra ai bambini una piccola bottiglia; al suo interno si trova una pergamena arrotolata.

«Forse contiene **un messaggio importante**, come nelle storie dei pirati, maestra!», esclama Leo.

«Scopriamolo subito!». La maestra allunga la bottiglia a Leo, che molto rapidamente estrae il biglietto dalla bottiglia. Lo srotola e ...



[Il messaggio viene letto dai partecipanti, ai quali viene realmente consegnato, chiuso in una bottiglia come nella storia di Leo e Cloe. L'indovinello è accompagnato da una "mappa" che collega alcune delle emozioni primarie e secondarie identificate dai bambini nei precedenti incontri. I bambini risolvono l'indovinello e si recano nel cortile della scuola per cercare quelle emozioni scritte su dei cartoncini. Conclusa la "caccia alle emozioni" si rientra in classe].

«Tu che cosa hai trovato Cloe?», chiede la maestra.

«La rabbia».

[Il bambino che ha trovato il cartoncino con la parola "rabbia" viene invitato a incollarla su un cartellone nel quale ho realizzato un mulino interattivo (gioco: "Il mulino delle emozioni"), che verrà poco dopo utilizzato per stimolare i bambini a raccontare al gruppo una propria emozione negativa].

«Sapresti dirci com'è questa emozione? Forse qualcuno non la conosce bene».

Cloe riflette qualche secondo, poi chiede alla maestra se può provarci con un racconto: «Vorrei raccontare di quando, proprio ieri pomeriggio, stavo facendo i compiti a casa mia ... o almeno ci provavo! **Leo continuava a interrompermi e a disturbarmi. Mi impediva di concentrarmi e mi ha fatto molto arrabbiare** perché se non si fosse comportato così avrei finito molto prima di fare tutti i miei compiti e mi sarebbe rimasto un po' di tempo per andare fuori a giocare».

Leo abbassa lo sguardo, si sente un po' in colpa per sua sorella e cambia subito discorso: «Anche io maestra vorrei raccontare qualcosa», esclama. «Una volta, mentre giocavo al parco con dei miei amici, un bambino è caduto e si è fatto male al ginocchio. Ha dato la colpa a me anche se io non avevo fatto proprio nulla! Non lo avevo nemmeno sfiorato. Alla sua mamma ha raccontato che era tutta colpa mia; io le ho detto la verità, ma lei non mi ha creduto.

Per questo mi sono arrabbiato molto, perché il mio amico aveva detto una bugia! Da allora, non mi fido più di lui».

[Si chiede ai bambini di girare le pale del mulino rappresentato sul cartellone in modo che quella con l'espressione di rabbia indichi la parola "rabbia". Chi vuole inizia a raccontare una propria esperienza emotiva incentrata su questa emozione. Il bambino che racconta deve cercare di esplicitare tutte le componenti dell'emozione scritte sul cartellone all'interno degli ingranaggi del mulino: ciò che quell'emozione lo ha spinto a fare (tendenza all'azione), l'eventuale espressione che ha manifestato sul viso o altre reazioni corporee (pianto, tremore, dolore, ...); al prossimo incontro si aggiungeranno i pensieri e le valutazioni che quell'emozione ha fatto nascere nel bambino. Per ora si aiuta il partecipante a individuare la causa della sua emozione che viene quindi scritta su un cartoncino e inserita nella bustina fissata sul cartellone accanto alla parola dell'emozione. Ruotando il disco dei colori, il bambino può anche scegliere il colore che associa a quella emozione].

«Qualcuno ha trovato la tristezza?», riprende la maestra.

«Io!», esclama di nuovo Leo.

[Il bambino che ha trovato il cartoncino con la parola "tristezza" viene invitato a incollarla sul cartellone].

«Te la senti di raccontarci anche questa emozione, Leo?»

«Beh ... ecco, alcuni anni fa la mamma e il papà mi dissero che dovevamo lasciare l'Olanda e trasferirci per un po' di tempo in Francia, per lavoro. **Ero molto triste perché non avrei potuto vedere i miei amici per alcuni mesi.** In Francia mi sentivo solo, non conoscevo nessuno e le persone parlavano una lingua diversa dalla nostra, non riuscivo a capire nulla! La nostra casa era in città e c'era pochissimo spazio per giocare. È stato molto brutto quel periodo; non vedevo l'ora di tornare qui, nel nostro bel villaggio».

[Si chiede ai bambini di girare le pale del mulino sul cartellone in modo che quella con l'espressione di tristezza indichi l'emozione appropriata. Come per la rabbia, chi vuole inizia a raccontare una propria esperienza emotiva incentrata su questa emozione ...].

«**Anche io ho pianto tanto una volta**», esclama Cloe. «È stato un po' di anni fa, quando ero piccola.

Mi trovavo in ospedale perché mi dovevano operare all'orecchio destro. La mia famiglia era con me, ma stavo malissimo perché mi sentivo diversa da tutti gli altri. Avrei voluto scappare».

«Avevi forse paura, Cloe?»

«Sì, maestra. Anche **quando mi sveglio di notte ho spesso paura, soprattutto se c'è tutto buio e sono da sola.** Ricordo, una notte, di essermi svegliata nel bel mezzo di un temporale. Pioveva e a un certo punto ho sentito un rumore fortissimo, non so forse era un tuono! Mi sono sentita piccola e indifesa, ho temuto che quel rumore potesse farmi male. Così mi sono nascosta sotto le coperte fintanto che, fortunatamente, sono riuscita a riaddormentarmi».

«Qualcuno ha trovato questa emozione?».

«Eccola!», esclamano alcuni bambini.

[Il bambino che ha trovato il cartoncino con la parola "paura" viene invitato a incollarla sul cartellone].

«Chi se la sente di raccontarci un'altra storia di paura?»

Leo è di nuovo pronto ad offrirsi e alza subito la mano. La maestra gli dà la parola:

«Beh ... **io ho tanta paura di cambiare scuola**. Tra due anni inizieremo la scuola media e non so come sarà; non conosco le maestre che avremo, non so se i miei migliori amici saranno ancora nella mia classe. Sarà tutto nuovo e questo mi spaventa molto».

«Grazie Leo, penso che anche i tuoi compagni condividano la tua paura».

[Si chiede ai bambini di girare le pale del mulino sul cartellone in modo che quella con l'espressione di paura indichi l'emozione appropriata. Come per la rabbia, chi vuole inizia a raccontare una propria esperienza emotiva incentrata su questa emozione ...].

«Io bambini», riprende la maestra, «vi parlerò del **disgusto**».

[Il bambino che ha trovato il cartoncino con la parola "disgusto" viene invitato a incollarla sul cartellone].

«Tanti anni fa, quando avevo la vostra età, andavo anch'io a scuola. Un giorno mi trovavo in mensa con i miei compagni di classe e la maestra di scienze, che stava aiutando la cuoca a distribuire il cibo a noi bambini. Ricordo ancora molto bene il momento in cui mi servì un piatto pieno di insalata russa. Non l'avevo mai mangiata fino a quel giorno quindi non sapevo che sapore avesse. Al primo boccone, mi accorsi che mi faceva ... vomitare! Ero disgustata, non mi andava proprio giù! Mi alzai e, con il piatto in mano, riferii alla maestra che non riuscivo a mangiarla.

Nonostante ciò, lei **mi costrinse a finire tutto quello che avevo nel piatto** ... al pomeriggio ricordo di essere stata molto male, mi venne un tremendo mal di pancia e da quel giorno non ho mai più mangiato l'insalata russa!».

[Si chiede ai bambini di girare le pale del mulino sul cartellone in modo che quella con l'espressione di disgusto indichi l'emozione appropriata. Come per la rabbia, chi vuole inizia a raccontare una propria esperienza emotiva incentrata su questa emozione ...].

«Bene bambini, vi siete accorti di quante emozioni girano dentro di noi? Possiamo proprio dire che, anche senza vento, stiamo ritrovando tanta energia nel nostro corpo. Ma per oggi abbiamo lavorato abbastanza e, credo, ci stiamo pian piano avvicinando al traguardo ...».

Ancora una volta, i racconti dei personaggi della storia sono stati scritti ispirandosi ai racconti dei partecipanti stessi, con particolare attenzione alle scelte dei bambini autistici (per esempio la *rabbia* di ASD1 nei confronti dei fratelli che lo disturbano o la *paura* del buio di ASD2, riportate nelle tabelle a p. 87). Pertanto, alcune sequenze sono state diversificate nelle due classi, sulla base dei contenuti narrati dai rispettivi partecipanti, per rispettare il più possibile il principio di co-costruzione e personalizzazione della storia (criterio 6). Si è introdotto anche lo strumento dell'*indovinello*, scritto su una pergamena realmente portata in classe e arrotolata all'interno di una bottiglia come narrato nel racconto.

Tutte le attività narrate in questo episodio sono state attuate dai bambini progressivamente nel corso della narrazione e non al termine della lettura di tutto l'episodio.

2.4.2 Attività, dati attesi ed emergenti

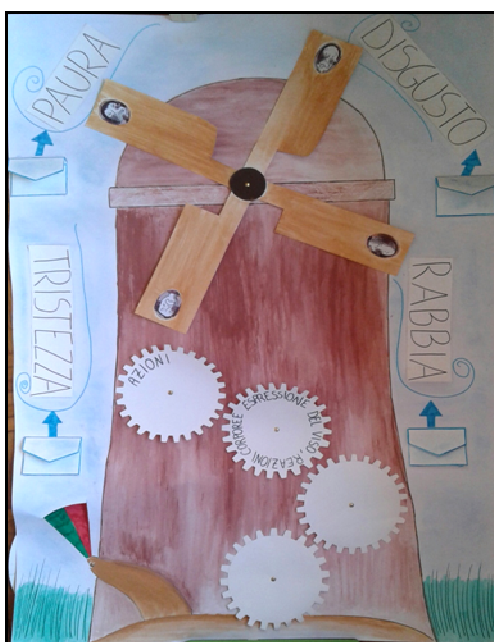
Come i personaggi della storia, i bambini delle due classi sono stati coinvolti in un'attività *edutainment*, di rinforzo della consapevolezza della componente causale dei vissuti emotivi: il gioco *Il Mulino delle Emozioni*. Cogliendo l'invito dell'*indovinello*, si sono recati nel cortile della scuola, per vivere in prima persona la loro caccia alle emozioni primarie (felicità, rabbia, tristezza, paura e disgusto) e secondarie (orgoglio, sorpresa, interesse, noia, vergogna), indicate complessivamente in

una sorta di mappa e trascritte singolarmente su alcuni cartoncini nascosti dalla sottoscritta in giardino tra gli alberi e i giochi dei bambini.

La componente esperienziale dell'attività vissuta all'aperto (criterio 3), facendo leva sul coinvolgimento fisico dei bambini, ha suscitato negli ASD un particolare interesse.

Una volta rientrati in classe, è stato chiesto loro di incollare su un cartellone le emozioni primarie così trovate, ad eccezione delle felicità, e, a turno, di raccontare un'esperienza personale incentrata su un'emozione a scelta tra le quattro disponibili.³⁹ Più in dettaglio, dovevano:

1. Raccontare la propria emozione focalizzandosi sull'evento scatenante.
2. Scrivere tale evento su un foglietto e inserirlo nella busta incollata sul cartellone accanto al nome dell'emozione.
3. Individuare la pala del mulino con l'espressione corrispondente all'emozione scelta e ruotarla sul nome corretto. A scelta potevano anche mimare l'emozione con il linguaggio corporeo e, in particolare, l'espressione del visivo.
4. Azionare gli ingranaggi del mulino, verificando di aver indicato nel racconto tutte le componenti di un vissuto emotivo ivi indicate: le azioni (ingranaggio 1) e le espressioni del viso o manifestazioni corporee (ingranaggio 2). Il terzo e quarto ingranaggio sarebbero stati definiti dai bambini agli incontri successivi.
5. Azionare, infine, la ruota dei colori prodotti dal mulino per associare un particolare colore alla propria emozione.



Il gioco *Il Mulino delle Emozioni*, Classe1

³⁹ Rabbia, tristezza, paura e disgusto.

Attraverso il gioco, ASD1 racconta per la prima volta un'emozione di *paura* (viola):

«Alla notte la mia famiglia è andata a letto e mi hanno lasciato solo e avevo paura del buio. Poi finalmente ho trovato la luce».

Nel racconto individua perfettamente gli elementi di contesto (*di notte, con la propria famiglia*), il fattore scatenante (il fatto che siano *andati a letto* e lo abbiano *lasciato solo*) e una reazione suscitata dall'emozione di paura (attivarsi per *cercare la luce*).

Al primo racconto ne aggiunge un secondo, incentrato su un'emozione di rabbia (rosso):

«Una volta ho provato rabbia perché io volevo giocare con i miei fratelli ma il mio fratellone mi ha sgridato».

Anche ASD2 partecipa attivamente al gioco, chiedendo la parola per annunciare al gruppo e incollare sul cartellone l'emozione da lui trovata in cortile: il *disgusto*. Durante la lettura della storia, si identifica con il personaggio della maestra, la quale racconta di aver provato un profondo disgusto da bambina, quando era stata costretta a mangiare l'insalata russa alla mensa della scuola ed esclama:

«Come nella storia, anche io ho provato disgusto con l'insalata russa! A casa, una sera, me l'ha data la mia mamma per cena».

Oltre agli indicatori spazio-temporali e relazionali (*a casa, una sera, la mamma*), S. riesce a individuare il fattore scatenante: il fatto che la sua mamma gli abbia fatto mangiare un cibo dal sapore per lui sgradevole.

Il terzo incontro si è concluso con la stesura di un secondo racconto autobiografico, ancora una volta anticipato dalla compilazione di una tabella propedeutica:

EMOZIONE (coloro il cerchio con il colore che le associo).	QUANDO ho vissuto quell'emozione, DOVE mi trovavo e CON CHI.	CHE COSA MI HA SPINTO A FARE quell'emozione o che cosa avrei voluto fare (scappare, nascondermi, abbracciare qualcuno,...).	Con quali REAZIONI CORPOREE si è manifestata (pianto, tremore, battiti del cuore accelerati, dolore, ...).	Qual è stato L'EVENTO CHE L'HA SCATENATA (CAUSA).
RABBIA 	A casa, ero con i miei fratelli tanto tempo fa	Sono andato dalla mamma a chiedere	Il cuore batteva forte	I miei fratelli non volevano giocare con me
TRISTEZZA 	Ero alla festa del mio compleanno l'anno scorso	Scappare	Tremare	Era successo che alla mia festa non sono venuti i miei amici
PAURA 	A casa, ero con la mia famiglia quando ero un po' piccolo	Nascosto sotto alla coperta	Il cuore batteva forte	Ero sul divano e c'era buio e finalmente ho trovato la luce
DISGUSTO 	A casa, ero con la mia famiglia, l'anno scorso	Scappare	Tremore	Ero sulla tavola a mangiare e non mi piacevano i peperoni

Tabella propedeutica2 di ASD1

EMOZIONE (coloro il cerchio con il colore che le associo).	QUANDO ho vissuto quell'emozione, DOVE mi trovavo e CON CHI.	CHE COSA MI HA SPINTO A FARE quell'emozione o che cosa avrei voluto fare (scappare, nascondermi, abbracciare qualcuno,...).	Con quali REAZIONI CORPOREE si è manifestata (pianto, tremore, battiti del cuore accelerati, dolore, ...).	Qual è stato L'EVENTO CHE L'HA SCATENATA (CAUSA).
RABBIA 	C'erano i miei fratelli, in cucina di casa quest'anno.	Mi sono tappato le orecchie	Dolore alla testa	Stavo facendo i compiti e i miei fratelli facevano confusione
TRISTEZZA 	C'era la mamma e papà in salotto quest'anno	Sono rimasto sul divano	Pianto	Stavo giocando con i fratelli ma non mi hanno fatto usare il videogioco
PAURA 	A 9 anni con i miei fratelli, in salotto	Sono stato seduto sul divano	Battiti del cuore accelerati	C'era buio
DISGUSTO 	In casa con tutta la famiglia un mese fa	Ho detto alla mia mamma che non mi piace	Dolore alla testa	Che non mi piace e ho dovuto assaggiare l'insalata russa

Tabella propedeutica2 di ASD2

Scelgo un'emozione tra quelle che ho scritto nella tabella e compongo in un racconto tutti gli elementi corrispondenti. Prima di iniziare a scrivere provo a capire bene, come ho fatto nel gioco "Il mulino delle emozioni", da dove proveniva la mia emozione. Nel racconto, quindi, cerco di spiegare bene qual è stato **l'evento che l'ha scatenata**.

La scheda fornita ai partecipanti per la stesura del secondo racconto autobiografico.

Il bambino ASD1 ha scelto di raccontare un'emozione di *rabbia* (rosso):

«Quest'anno c'erano i miei fratelli, in cucina a casa, mentre stavo facendo i compiti. I miei fratelli facevano confusione. Mi sono arrabbiato un po' tanto e mi sono tappato le orecchie e mi ha fatto dolore alla testa».

Il bambino ASD2 ha scelto, invece, un'emozione di tristezza e la esplicita nel titolo che assegna spontaneamente al proprio racconto, *L'emozione di tristezza*:

«Ho provato un po' di tristezza. Ero alla festa del mio compleanno a M., che era il giorno settembre 2017. Era successo che alla festa del mio compleanno con il mio fratello S. non c'era nessuno dei miei amici, perché erano tutti impegnati a fare qualcosa di diverso. Quando ho visto sono scappato e si è manifestato un po' di tremore».

Come si nota, entrambi i racconti risultano più complessi e approfonditi rispetto ai primi. In particolare, ASD2 ha inserito nel testo un quantificatore della propria emozione (*un po' di tristezza*), un elemento estremamente importante perché con esso il bambino dà prova di saper definire la dimensione della sua emozione e, quindi, di possedere una sorta di *spazialità interiore*, dove il vissuto si presenta come "più o meno grande", a seconda del suo essere avvertito come "più o meno forte".⁴⁰ Analogamente a N. nel primo racconto, questa volta è S. a introdurre nel suo testo un elemento emergente, non richiesto dalla ricercatrice, ossia una *considerazione personale* dell'assenza dei suoi amici. Dichiaro infatti che i suoi compagni non si erano presentati alla festa *perché erano tutti impegnati a fare qualcosa di diverso*. Come lui, anche la maggior parte dei

⁴⁰ Valbusa, Mortari (2017), p. 196.

bambini di entrambe le classi introduce questo elemento nei propri racconti, confermando un principio fondamentale della teoria di Damasio: la perfetta unità tra affezione, o sfera emotiva, e cognizione, o sfera intellettuale e razionale.

Classe1	PAURA (8)	TRISTEZZA (4)	DISGUSTO (4)	RABBIA (2)
EVENTO	Un cane minaccioso, film horror, un familiare o un animale in pericolo di vita, intervento in ospedale, scomparsa dei genitori	Morte di un animale domestico, un animale abbandonato	Un cibo o una medicina sgradevole	Fratelli che disturbano, conflitto tra amici
VALUTAZIONI PENSIERI FRASI IMPORTANTI – alcuni esempi (Elemento emergente)	Pensavo che non ce la facesse.	Io pensavo che le cuoche gli dessero da mangiare, nessuno merita di non mangiare.	- Io non l'avrei mai mangiata ma si sa, si mangia tutto quello che c'è a tavola nel proprio piatto [...] L'avrei voluta sputare subito. - Quella è stata una delle giornate più brutte della mia vita.	Dopo aver fatto i compiti mi è passata la rabbia ma mi sentivo male, perché la mamma aveva sgridato mia sorella (senso di colpa).

Classe2	PAURA (7)	TRISTEZZA (7)	RABBIA (5)	DISGUSTO (2)
EVENTO	Rimanere al buio da soli, ricevere apprezzamenti da uno sconosciuto, incubi (essere portati via da casa, separarsi da qualcuno), interrogazione	Animale domestico ferito, rubato, morto. Partenza (separazione), sconfitta (sport)	Fratelli che disturbano, conflitto tra amici.	Un cibo sgradevole che si è obbligati a mangiare.
VALUTAZIONI PENSIERI FRASI IMPORTANTI – alcuni esempi (Elemento emergente)	-Non pensavo che fosse così spaventoso e invece sì. Non ho avuto più il coraggio di entrare dentro ad un labirinto tutto buio. Mi sono pentito. -Pensavo che la mamma era andata via e non tornava più.	- Il veterinario ha detto che non era nulla di grave. Così ho tratto un sospiro di sollievo. - Che giornata triste! - Abbracciai mia mamma più forte che potevo e le dissi che non doveva più andare da nessun'altra parte.	- Avrei voluto fare lo stesso a lui, ma non l'ho fatto. - Dopo una settimana ero ancora arrabbiata con lui e lo sono ancora un po' adesso.	/

Poiché ASD1 non ha riportato nel proprio racconto alcuna valutazione personale, si è deciso di dedicare l'incontro successivo ad approfondire questa importante componente dei vissuti emotivi. Anche ASD2 e la sua classe hanno svolto la stessa attività per acquisire maggiore dimestichezza nell'elaborare e nel riconoscere le proprie valutazioni.

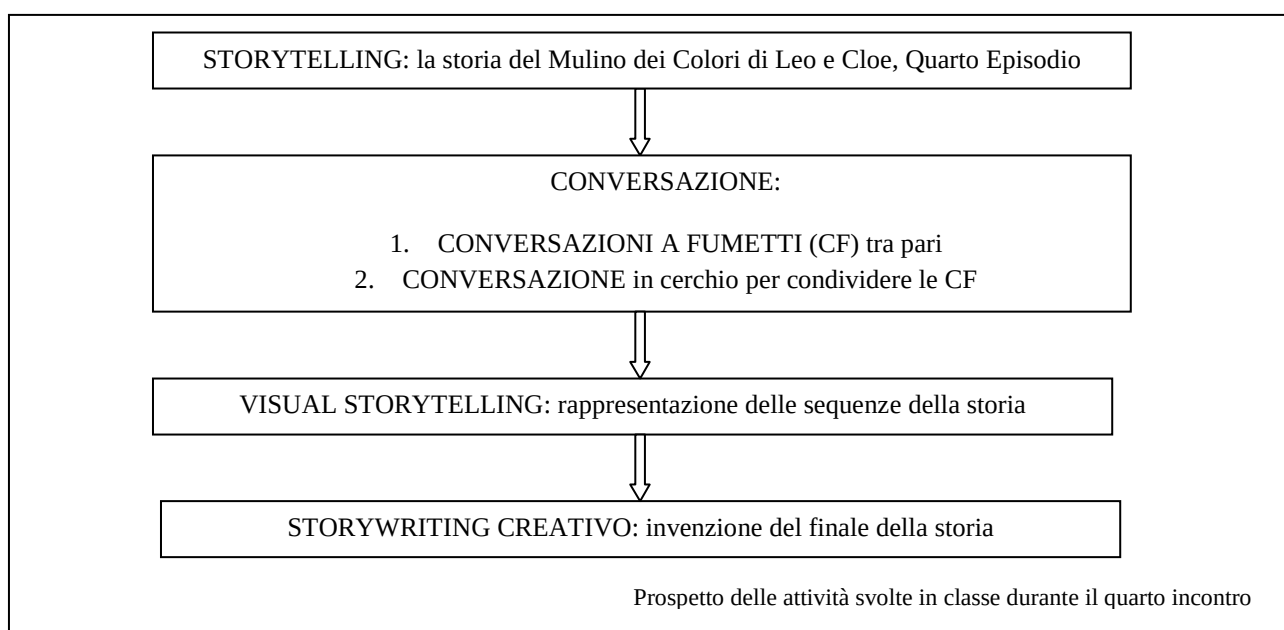
2.5 Il quarto incontro

Il quarto incontro è stato dedicato ad approfondire con i bambini il nesso, emerso dai loro stessi contributi al terzo incontro, tra emozioni e sfera logico-cognitiva (pensieri, valutazioni, linguaggio verbale). Questa finalità è stata annunciata ai partecipanti tramite le parole della maestra nel racconto di Leo e Cloe: «*Oggi scopriremo che le emozioni si attivano dentro di noi insieme ad alcuni pensieri*».

A tale proposito, leggiamo che i bambini della storia si impegnano a raccontare le proprie emozioni utilizzando uno strumento nuovo: quello delle Conversazioni a Fumetti di Carol Gray. Lo stesso

strumento è stato, quindi, adottato in classe per facilitare i partecipanti nel processo di esplorazione dei propri pensieri e delle proprie considerazioni. Come per l'incontro precedente, le esercitazioni in classe non si sono svolte dopo aver letto l'intero episodio, ma durante l'attività stessa di storytelling, attuando così in modo più marcato il terzo criterio, inerente alla dimensione esperienziale del racconto.

Le esperienze emotive riportate nella storia sono state, ancora una volta, modificate per la Classe2, in quanto ispirate ai racconti dei bambini stessi, necessariamente diversi da una classe all'altra (criterio 6, co-costruzione e personalizzazione della storia). Nel prossimo paragrafo si riporta unicamente la variante proposta nella Classe1.



2.5.1 La storia: quarto episodio ed elementi salienti

QUARTO EPISODIO

*È notte. Leo non riesce proprio a dormire. Continua a rigirarsi nel letto. A tenerlo sveglio è la voglia di scoprire altre emozioni, di conoscere ancora meglio come funzionano e, soprattutto, di ritrovare il vento. Decide di alzarsi, accende una piccola lucina, posta accanto al comodino, e inizia a sfogliare la sua raccolta di disegni di Leonardo da Vinci ... vi ricordate? Leonardo Da Vinci era un geniale inventore italiano e Leo è un suo grande ammiratore. Per questo è così fiero del proprio nome. Per la prima volta si accorge che Leonardo aveva progettato anche degli splendidi mulini a vento con tanti ingranaggi. Accanto a uno di quei mulini intravede un simbolo, che lo incuriosisce molto. Non lo aveva mai notato prima. Accanto a quel simbolo c'è scritto: **“Rosa dei Venti”**. Si tratta di una specie di stella con tante punte, accanto a ciascuna punta c'è scritto un nome: Scirocco, Aquilone, Bacio, Zefiro, Espero, Maestrale, ...*

«Che cosa sarà mai?», si domanda Leo. «Assomiglia a una bussola».

Alla mattina la mostra a Cloe, che esclama: «Ma questi, Leo, devono essere i nomi di tanti tipi di vento! Portiamola a scuola, forse ci aiuterà a ritrovare il vento!».

Non appena la maestra li vede entrare in classe con quel disegno, li accoglie con un grande sorriso ed esclama: «Avete avuto un'idea bellissima! Questa», continua rivolgendosi a tutti gli altri bambini, «è una Rosa dei Venti.

Ogni punta della stella indica un tipo di vento diverso e la direzione da cui soffia: nord, sud, ovest, est, ecc. Vedete, **tanti sono i tipi di vento, come tante sono le emozioni** che stiamo trovando nella nostra ricerca; e ogni tipo di vento ha un suo significato e delle caratteristiche diverse da tutti gli altri. Secondo voi quale vento potrà arrivare qui al villaggio per far ripartire i nostri mulini?».

Con grande stupore dei bambini, la maestra estrae dallo zaino un nuovo indovinello da risolvere, trovato ancora una volta in riva al fiume:

*Con Z inizia il nome leggero di questo vento
messaggero.*

Vento mite, che appena appena udite.

Lui viaggia di sera per portare la primavera.

Cloe, improvvisamente, si ricorda che il nonno, tanto tempo fa, le aveva raccontato una storia, il cui protagonista era (Zefiro), un vento leggero, proprio come diceva l'indovinello, simile alla brezza marina e messaggero della primavera; e ormai lo sappiamo, Cloe è un'amante della primavera, dei fiori, dell'erba tenera e verde. La bambina, quindi, con grande entusiasmo esclama: «(Zefiro)! Che è il vento della primavera e, per me, della felicità. Vorrei proprio che fosse lui a rimettere in moto i nostri mulini. Renderebbe, senz'altro, tutti noi abitanti del villaggio molto felici!».

«Siete tutti d'accordo con Cloe, bambini?».

«Sì!».

«Allora seguitemi». La maestra li conduce al vecchio Mulino dei Colori, dove ad attenderli ci sono anche il nonno e il papà di Leo e Cloe.

«È il momento, bambini, di ruotare le pale del mulino nella direzione giusta, quella più favorevole a Zefiro. Sono certa che, presto, arriverà. Prima, però, ci resta ancora qualcosa di importante da scoprire sulle emozioni. Ricordate? Il vento non tornerà fino a quando non avremo scoperto tutto sulle emozioni».

«Ma che cosa manca ancora, maestra?».

«Aiutatemi a ripetere quello che già sappiamo».

«Abbiamo imparato che ci sono emozioni che ci fanno stare bene, come la felicità, ed emozioni che ci fanno stare male, come la rabbia, la tristezza e il disgusto».

«Ma anche che le emozioni, generalmente, ci spingono a fare qualcosa ... E si possono esprimere con il nostro corpo».

«L'ultima volta abbiamo anche scoperto che le emozioni hanno sempre una causa».

«Benissimo bambini. **Oggi scopriremo che le emozioni si attivano dentro di noi insieme ad alcuni pensieri**».

«Sembra difficile maestra».

«Non temete! Insieme ce la faremo! Ripartiamo da un'emozione che non abbiamo ancora esplorato bene: la rabbia. Chi l'aveva trovata durante la caccia alle emozioni?».

«Io», esclama Cloe.

«Oggi vorrei che tu, Cloe, ci raccontassi ancora una storia di rabbia ma che lo facessi in un modo nuovo: disegnando mentre parli. Che ne dici?».

«Ci proverò maestra!». Cloe riflette qualche secondo per decidere quale episodio raccontare.

«Beh ieri pomeriggio stavo studiando scienze per la verifica di oggi, ma alcuni bambini che abitano nella casa di fronte alla mia continuavano a urlare. Facevano un gran rumore e io non riuscivo a concentrarmi. Ho chiuso la finestra, ma li sentivo ugualmente. Mi stavo innervosendo. Allora ho chiesto loro di parlare più piano, ma non mi hanno ascoltato. Così mi sono tappata le orecchie con le mani, per non sentire più quelle voci fastidiose. Pensavo: che maleducati che sono questi bambini, non hanno rispetto per chi, come me, ha bisogno di un po' di silenzio; se ci fossero loro al mio posto!».

Nel frattempo il disegno di Cloe è pronto: è un vero e proprio fumetto!

«Anche io», ribatte Leo, «mi sono tappato le orecchie una volta. Ma non perché ero arrabbiato. L'ho fatto perché avevo tanta paura. Era notte, dormivo nella mia cameretta, mamma e papà nella loro. Ad un tratto mi svegliai perché sentii degli strani rumori, sembravano dei passi vicino alla porta di casa, poi degli scricchiolii della porta e delle voci, come se qualcuno stesse bisbigliando alla porta e provando ad entrare. Avevo tanta paura e mi tappavo le orecchie per non sentire. Pensavo: ci sarà qualcuno alla porta? Chi sarà mai? Dei ladri forse? Se così fosse meglio non restare qui da solo. Ho raccolto quel poco di coraggio che avevo, mi sono intrufolato nel letto della mamma e del papà e ho chiesto loro di alzarsi a controllare da dove provenissero quegli strani rumori».

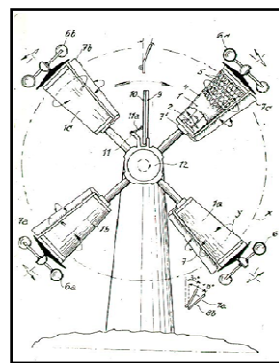
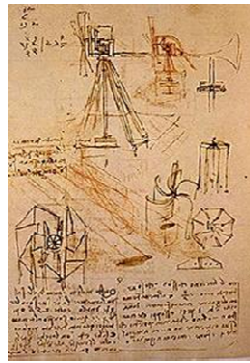
Ora anche il fumetto di Leo è pronto!

[Si chiede ai bambini di raccontare le loro emozioni usando il Metodo della Conversazione a Fumetti].

Uno alla volta, i bambini si raccontano le loro emozioni, parlano fino al tramonto, seduti ai piedi del vecchio mulino dei colori di Leo e Cloe. Ogni tanto si fermano per osservarlo. Si chiedono: quando inizierà a muoversi? Nessuno nota ancora alcun movimento; ma oggi i bambini hanno fatto una scoperta davvero speciale! Ora conoscono il nome del vento che arriverà: Zefiro, il vento della felicità. Scrivono il suo nome su **tanti foglietti di carta e decidono di appenderli al mulino**: alle pale, agli ingranaggi, alle finestre, alla porta, al tetto, ovunque. Chissà, forse l'Universo potrà leggerli tutti ed esaudire il loro desiderio. Ora i bambini sono stanchi e hanno bisogno di riposare. C'è un gradevole silenzio, interrotto soltanto dal canto di qualche grillo notturno. Ormai è buio. Il cielo è limpido e pieno di stelle. I bambini fissano incantati il vecchio mulino. Con tutti quei foglietti appesi sembra, quasi, un albero di Natale. La maestra aiuta il nonno di Leo e Cloe a stendere calde coperte e morbidi sacchi a pelo per tutti. Questa notte dormiranno lì, nel campo dei mulini. Nessuno vuole abbandonare il mulino dei colori nemmeno per un istante. Se il vento dovesse tornare proprio quella notte? Non possono perdersi lo spettacolo di vedere, finalmente, dopo tanto tempo, i loro bei mulini ripartire.

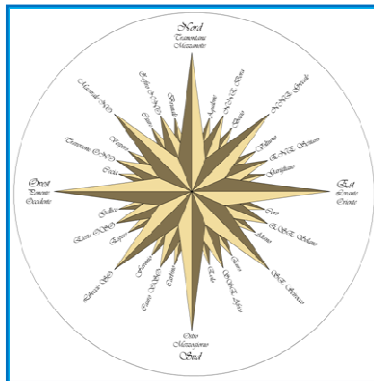
Nella prima parte del racconto è preponderante la dimensione oggettuale; sono stati introdotti, infatti, numerosi riferimenti a elementi concreti, tangibili, realmente portati in classe e mostrati ai bambini nel corso della lettura. Tra questi si evidenziano: i disegni dei mulini a vento prodotti da Leonardo da Vinci, che riportano l'attenzione sull'attitudine meccanica di Leo e sull'idea di emozione, intesa come un meccanismo rappresentabile, e la Rosa dei Venti, che ha permesso di insistere sulla similitudine “*le emozioni sono come il vento ...*”, di sottolineare l'esistenza di diversi tipi di emozioni (come diversi sono i tipi di vento) e, ancora una volta, di rappresentarle mediante un simbolo che ne sintetizza complessità e variabilità. In particolare, si è deciso di orientare il finale della storia verso l'emozione della felicità, alla quale viene fatto corrispondere il vento Zefiro, un vento mite, primaverile, che richiama le attitudini e il significato del nome della protagonista (Cloe). Come nell'episodio precedente, si ricorre allo strumento dell'*indovinello* in rima, realmente proposto e risolto dai bambini in classe durante la lettura dell'episodio.

Come già anticipato, si è cercato di marcare ulteriormente la sovrapposizione tra storyline del racconto e attività svolte con i partecipanti attraverso la prosecuzione in classe delle Conversazioni a Fumetti iniziate dai bambini della storia e l'attività di “decorazione del Mulino”, che si illustrerà più in dettaglio nel prossimo paragrafo.



I disegni dei mulini realizzati da Leonardo da Vinci e mostrati in classe

(<https://www.leonardodavinci-italy.it/il-mulino-di-leonardo-da-vinci>).



La Rosa dei Venti mostrata in classe

(<https://images.app.goo.gl/uB7wF5837KzKExCe6>) e il mulino arricchito con i finali della storia scritti dai bambini.

2.5.2 Attività, dati attesi ed emergenti

Le Conversazioni a Fumetti (CF) sono state proposte ai bambini introducendo una variante rispetto al metodo di Carol Gray: si è deciso, infatti, che fossero i bambini stessi, a turno, ad assumere il ruolo di caregiver nei confronti di un compagno scelto a loro piacimento, con cui si sarebbero poi scambiati il ruolo. Sono quindi state realizzate autonomamente dai bambini suddivisi in coppie, alle quali la ricercatrice si è limitata a consegnare un elenco stampato delle domande⁴¹ che avrebbero dovuto rivolgere, secondo il proprio turno, al compagno per la realizzazione dei fumetti personali. L'attività in coppie è stata preceduta dallo svolgimento esemplificativo di una conversazione a fumetti alla lavagna da parte di un bambino volontario intervistato dalla sottoscritta.

A fronte di alcune difficoltà espressive e dialogiche riscontrate con S., si è deciso di realizzare le sue prime conversazioni separatamente, al di fuori della classe e guidate dalla ricercatrice, per poi rientrare in classe, proseguire il lavoro in coppia con i compagni e accrescere la sua autostima permettendogli di spiegare ai bambini più in difficoltà questo metodo.

Si riportano di seguito le Conversazioni a Fumetti dei due bambini autistici, che rappresentano dei veri e propri racconti autobiografici, non di tipo puramente verbale ma prettamente visivo.

⁴¹ Le domande sono le stesse proposte da Carol Gray: Dov'eri? Chi altro c'era? Cosa stavi facendo? Cosa è successo? Cosa hanno fatto gli altri? E, in particolare: Cosa hai detto? Cosa hanno detto gli altri? Cosa hai pensato mentre lo dicevi? Cosa hanno pensato gli altri mentre parlavano? (Paragrafo 3.4.1, Prima Parte).



La CF di esempio alla lavagna nella Classe2 e i momenti di conversazione in coppia tra i bambini nella Classe1 e 2

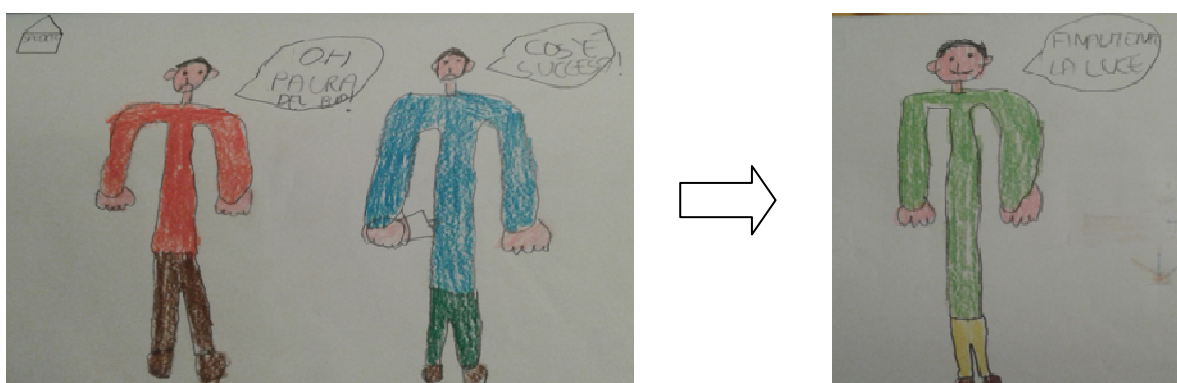


CF di ASD1 in due sequenze (dalla prima sequenza sono stati tagliati i nomi dei personaggi indicati da N. nel disegno)

N. fa un buon uso dei colori e riesce subito a introdurre nel suo fumetto dei pensieri e delle frasi importanti, tuttavia, non sempre formulati secondo la corretta prospettiva temporale. Generalmente, infatti, non riesce a tradurre il linguaggio indiretto del pensiero presente in linguaggio diretto, contestualizzato nel tempo effettivo di svolgimento dell'episodio (*time travel* e *perspective taking*). I personaggi coinvolti nella scena (la maestra C., in mezzo, e l'amico L., a destra) rappresentano figure di riferimento per lui molto importanti nel suo ambiente scolastico. È interessante osservare, inoltre, che mediante la sua CF racconta una *paura*, quella del suono della campanella, che non aveva mai raccontato prima a nessuno, permettendo così alle insegnanti di comprendere per la prima volta le ragioni della sua insolita abitudine di tapparsi le orecchie.

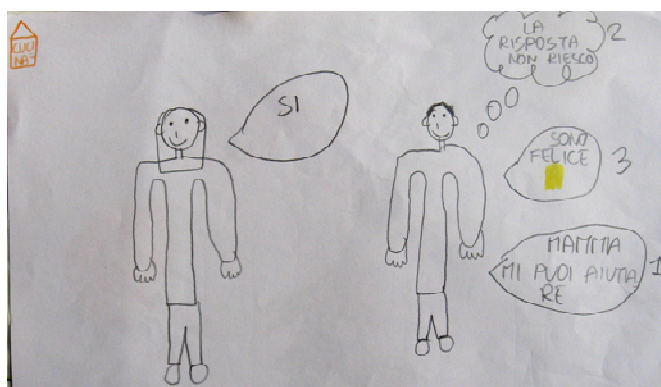


Prima CF di ASD2 in un'unica sequenza, realizzata al di fuori del gruppo classe.



Seconda CF di ASD2 in due sequenze, realizzata in classe.

Nella prima conversazione di S., realizzata al di fuori del gruppo classe, notiamo che il bambino si limita ad articolare il racconto della sua emozione di *paura* in un'unica sequenza, non utilizza il colore e non riesce a riformulare il discorso indiretto (*che prendi la luce della camera*) utilizzato per rispondere alla domanda della ricercatrice ("Che cosa ha detto tuo fratello?") in discorso diretto contestualizzato nel tempo della storia. Nella seconda conversazione, riprende lo stesso episodio ma è in grado di: articularlo in due episodi, di cui il secondo costituisce una sorta di conclusione, di lieto fine del racconto; utilizzare il colore, se pur modificando in modo inappropriato i colori del proprio abbigliamento da una scena all'altra; formulare correttamente tutte le espressioni verbali.



Terza CF di ASD2 in un'unica sequenza, realizzata in classe.

Nella terza CF, incentrata su un'emozione di felicità suscitata dal fatto che la mamma accetta di aiutarlo a svolgere i compiti, ASD2 accompagna la propria emozione con un riferimento cromatico (il quadrato giallo all'interno del simbolo della parola) e introduce per la prima volta un pensiero personale: la riflessione di non riuscire a trovare da solo la risposta corretta di un esercizio, che giustifica quindi la sua richiesta di aiuto. Si tratta di una conquista importante per S., soprattutto se si tiene conto del fatto che ai primi incontri il bambino ripeteva spesso di non essere in grado di pensare.

Le conversazioni realizzate dai partecipanti sono poi state condivise in cerchio con tutti i bambini della classe.

Al termine delle CF, si è proceduto con una seconda sessione di visual storytelling euristico, finalizzato cioè a raccogliere elementi significativi in merito alle modalità di rappresentazione di un racconto tipiche degli ASD. Il confronto con i disegni dei TD permette ancora una volta di coglierne alcune specificità.

Una scena del quarto episodio da rappresentare: *La maestra accompagna i bambini al vecchio Mulino dei Colori, per orientare le pale del mulino nella direzione più favorevole a Zefiro. [...] I bambini attendono con ansia Zefiro, il vento della felicità [...].*



ASD1 si focalizza su un oggetto particolare: il mulino (*local and object level*)



ASD2 si focalizza su un altro oggetto particolare: la Rosa dei Venti (*local and object level*)

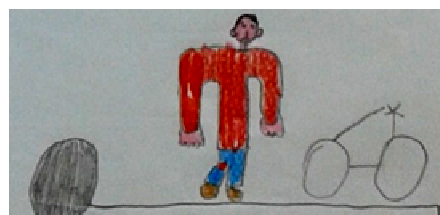


TD13 coglie la loro unità, li rappresenta entrambi e insieme ai protagonisti (*global and character level*).

Nonostante la prevalenza del *local level*, i bambini autistici dimostrano di aver colto l'importanza di alcuni elementi fondamentali all'interno del racconto e di aver compreso, fino a questo punto, il senso complessivo della storia. In altri disegni emerge per la prima volta una certa attenzione per i *personaggi* e il livello *semantico-dialogico* delle sequenze. Si è ridotta, inoltre, la staticità e la rigidità delle figure:



ASD1 utilizza nel disegno il metodo delle Conversazioni a Fumetti, sperimentato in classe durante l'incontro, per rappresentare i protagonisti della storia mentre raccontano ai compagni le loro emozioni.



ASD2 non utilizza le CF ma introduce per la prima volta nel disegno il movimento, rappresentando (a sinistra) il simbolo del vento. Nell'immagine di destra, rappresenta l'emozione di *paura* del protagonista e gli elementi di contesto dell'episodio senza ricorrere al metodo geometrico utilizzato al secondo incontro.

L'incontro si è concluso con un'attività creativa di storywriting, in cui si è chiesto ai partecipanti di inventare il finale della storia di Leo e Cloe e di immaginare una nuova avventura che i due protagonisti potrebbero intraprendere in un secondo ciclo di episodi. Oltre a stimolare la competenza immaginativa, facente capo al *Default Mode Network*, questa attività aveva la funzione di permettere alla ricercatrice di conoscere i desideri e le aspettative dei bambini in merito al finale della storia e, di conseguenza, di tenerne conto per la scrittura dell'ultimo episodio (criterio 6 di co-costruzione del racconto). Tutti i contributi dei bambini sono stati infine appesi al mulino di legno portato in classe, come si può osservare nella foto a p. 111.

ASD1 scrive: *«Il vento torna e funziona, naturalmente credo che l'emozione è di essere felici e stracontenti».*

La prossima missione da compiere per i due protagonisti è vedere il mulino, esplorare».

ASD2: *«Stanotte Zefiro sta cominciando a soffiare».*

Leo e Cloe nella prossima avventura lanciano coriandoli perché così si divertono molto».

Come si può notare, il contributo creativo dei bambini autistici è minimale, ma comunque potenziabile. Anche la neuropsichiatria infantile, infatti, conclude la diagnosi clinica suggerendo di proporre loro con regolarità e continuità attività creative per stimolare e promuovere la maturazione di questa facoltà.

2.5.3 Un particolare dato emergente: le emozioni servono a ...

Durante il momento di confronto e condivisione delle CF in cerchio, in cui ogni bambino ha presentato il proprio fumetto al gruppo, in entrambe le classi è emerso un nuovo elemento importante riferito alla teoria delle emozioni dei bambini.

Nella Classe1 alcuni bambini si sono chiesti a cosa servano le emozioni e la sottoscritta ha lasciato loro la libertà di confrontarsi e discutere sulle possibili risposte, rispettando così un principio cardine delle pratiche dialogiche: la *presenza*, vale a dire la massima attenzione ai bisogni specifici del momento del particolare gruppo di lavoro, senza vincoli alcuni a un'agenda predefinita o a un dialogo stereotipato.

Si riportano di seguito i principali contributi dei bambini, raggruppati per affinità.

ASD1: *Capire la rabbia e altre cose esempio la felicità.*

TD2: *Farci capire cosa fare nei momenti più difficili risolvendo la nostra causa.*

TD3: *Fare capire che cosa stiamo provando in quel preciso istante.*

TD6: *Capire cosa fare e prendere decisioni.*

TD9: *Far capire ad un'altra persona cosa proviamo.*

TD17: *Farci capire qualcosa, le emozioni ci guidano e magari qualche volta ci aiutano anche a capire.*

TD1: *Farci prestare maggiore attenzione a noi stessi e al mondo intorno a noi.*

TD7: *Dare maggiore attenzione a noi stessi.*

TD11: *Esprimere i sentimenti che proviamo.*

In sintesi, secondo i bambini della Classe1, le emozioni servono a: capire meglio una situazione, il motivo delle nostre azioni, quale decisione prendere e come risolvere situazioni difficili; farci prestare maggiore attenzione a noi stessi e al mondo che ci circonda; esprimere i nostri *sentimenti*.

Nella Classe2, che ha svolto l'attività successivamente, la sottoscritta ha deciso di rivolgere direttamente la domanda ai bambini: «*Secondo voi a cosa servono le emozioni?*».

ADS2: *Aiutare qualcuno e capire se vanno bene o no.*

TD6: *Aiutare gli altri.*

TD13: *Capire quello che abbiamo fatto.*

TD5: *Affrontare degli ostacoli.*

TD7: *Superare delle difficoltà.*

TD3: *Esprimersi e parlare col cuore.*

TD9: *Dire qualcosa, come ci sentiamo.*

TD11: *Esprimere quello che provi e superare delle difficoltà chiedendo aiuto ad un adulto.*

TD16: *Esprimersi con gli altri.*

TD18: *Far esprimere qualcosa nel nostro corpo o a far provare sentimenti belli e brutti.*

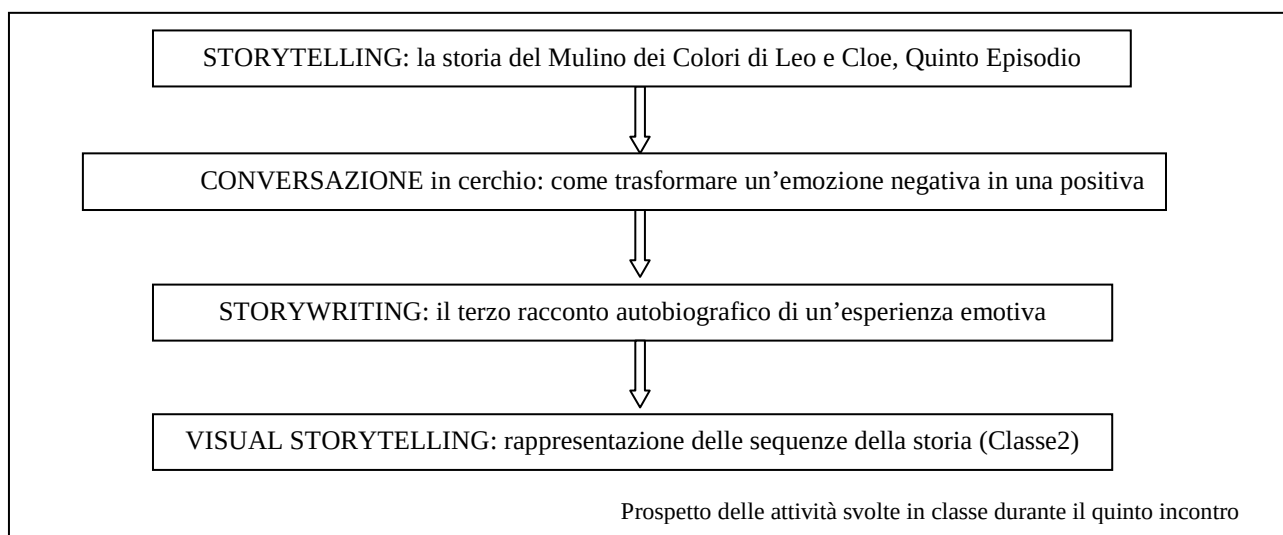
TD21: *Conoscere un sentimento nel nostro cuore.*

In sintesi, secondo i bambini della Classe2, le emozioni servono a: aiutare qualcuno, capire meglio una situazione e il motivo delle nostre azioni, superare delle difficoltà, esprimere qualcosa di noi stessi (un *sentimento*).

Come si può osservare, in entrambe le classi è emersa l'idea che le emozioni servano ad esprimere un sentimento. Questo elemento è stato colto dalla ricercatrice durante l'analisi dei dati effettuata a conclusione del percorso e, quindi, approfondito durante il secondo ciclo (capitolo 3).

2.6 Il quinto incontro

L'ultima sessione è stata dedicata ad approfondire il concetto emerso dai bambini al quarto incontro di *utilità* delle emozioni. Nella storia si introducono quindi alcune riflessioni in merito a ciò che le emozioni ci insegnano, basate sui suggerimenti forniti dai partecipanti stessi (2.5.3). Il racconto si focalizza, in particolare, sulle emozioni primarie a sfondo negativo e sulle strategie che i bambini possono mettere in atto per ritrovare dentro di loro la felicità (*Problem Solving*).



2.6.1 La storia: quinto episodio ed elementi salienti

QUINTO EPISODIO

Questa storia è iniziata con l'arrivo della primavera e giunge ora a un nuovo arrivo di primavera. Eh sì, perché da quando il vento se ne è andato, quasi un anno è passato. E ci risiamo: è l'alba di una domenica mattina, la primavera è alle porte. È la stagione preferita di Cloe, il cui nome rimanda a Demetra, l'antica dea della natura, amante dell'«erba tenera e verde». In questo particolare periodo dell'anno il villaggio riserva a lei e a suo fratello spettacoli mozzafiato: vasti prati di fiori, lo scintillio dell'acqua del fiume illuminata dal sole e infine, loro, i magnifici mulini a vento; ahimè, però, senza vento.

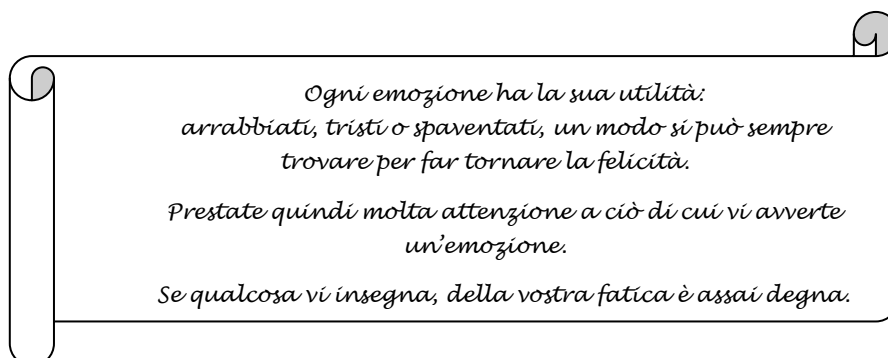
Ma, dove abbiamo lasciato i nostri protagonisti? Eccoli là, coricati con i loro amici ai piedi del Vecchio Mulino dei Colori. Leo, da ieri sera, stringe ancora tra le mani la Rosa dei Venti e i disegni di Leonardo da Vinci. Cloe, tutta avvolta nel suo sacco a pelo, avverte un leggero solletichino alla manina causato dal movimento di un sottile filo d'erba. Proprio in quel momento, **uno stormo di gabbiani** attraversa il cielo e si sofferma a danzare sopra le loro teste. Quel vivace battito d'ali, accompagnato da un intenso stridio, sveglia i due bambini. Leo e Cloe spalancano gli occhi; dopo di loro, lentamente, anche tutti gli altri. I loro sguardi si posano subito sul Mulino dei Colori ... ancora fermo e completamente spoglio. Che delusione! Ricordate? Ieri sera i bambini vi avevano appeso tanti biglietti di carta con su scritto il nome «Zefiro»; ma, dove erano finiti?

«Lo sapevo», esclama Cloe con grande amarezza, «sarebbe stato troppo bello per essere vero. Come in una bella favola, abbiamo creduto che il vento potesse tornare. Ma ci siamo sbagliati».

«Aspetta un momento», ribatte Leo, «Che fine avranno mai fatto tutti i nostri biglietti? O qualunque li ha rubati, e non credo proprio, oppure ... ».

La maestra interrompe improvvisamente la loro discussione: «Osservate bene bambini! **Qualcosa sta cadendo dal cielo!** Credo si tratti di **un nuovo indizio!**».

Uno di quei gabbiani in volo aveva appena aperto il becco, lasciando cadere una piccola pergamena. I bambini si precipitano a raccoglierla, la srotolano e vi leggono:



«Che cosa significa maestra?», domandano tutti in coro.

«Mmm ... **«arrabbiati, tristi o spaventati, ogni emozione ha la sua utilità ...»** che ne dite di provare a riflettere sui nostri racconti delle emozioni? Leo, se non sbaglio, tu ci avevi raccontato di esserti arrabbiato molto con il tuo migliore amico, qualche pomeriggio fa, perché non ti lasciava provare il suo nuovo videogioco. Ci dicevi che la tua rabbia ti suggeriva di strappargli il joystick dalle mani e buttarlo per terra. Ma alla fine sei riuscito a mantenere la calma e ad andare a chiamare la sua mamma. Giusto?»

«Sì maestra, proprio così!»

«È stato difficile mantenere la calma? Resistere alla tentazione di fare un dispetto al tuo amico?».

«Molto difficile».

«E credi che la rabbia che hai provato in quella situazione possa averti **insegnato qualcosa?**».

«Beh, in quel momento la mia rabbia mi ha fatto capire che mi trovavo in una situazione di difficoltà, dovevo superare un ostacolo: far capire al mio amico quanto fosse importante per me giocare con lui! Ma non sapevo proprio come fare. Lì per lì, la mia rabbia mi suggeriva di provare a superarlo facendo al mio amico un dispetto più grande di quel che lui aveva fatto a me: rompere il suo gioco! Ma così facendo non avrei risolto nulla: il mio amico si sarebbe arrabbiato a sua volta, avremmo litigato e non avrei comunque giocato con lui. Poi, per

fortuna, ho trovato un altro modo per superare quell'ostacolo: chiedere aiuto alla sua mamma a spiegargli che per me era importante giocare insieme; la sua mamma ci ha aiutato a trovare una soluzione e, alla fine, eravamo di nuovo entrambi felici».

«Benissimo Leo, la tua esperienza di rabbia ti ha insegnato che quando tra coetanei non si riesce a trovare un accordo, chiedere aiuto a un adulto può essere un modo intelligente ed efficace per ristabilire l'armonia! Tu Cloe, invece, ci avevi raccontato di esserti arrabbiata molto con il tuo papà, quando tanto tempo fa aveva dovuto partire per lavoro. Sei ancora arrabbiata con lui?».

«No, maestra, ora non più».

«E come hai superato la tua rabbia?»

«Grazie all'aiuto della mamma. Una sera, cogliendo il mio dolore per la mancanza del papà, mi si avvicinò e mi disse: "ti manca tanto papà? Vieni qui con me, posso farti le coccole". La mamma mi abbracciò e mi fece sentire subito meglio. Tra le sue braccia non mi sentivo più sola. Ora so che se mi capiterà ancora di sentirmi male, arrabbiata, triste o a disagio, potrò farmi fare ancora le coccole dalla mamma, che mi aiuterà a ritrovare la mia serenità».

«Proprio così, cara Cloe. **Le emozioni ci aiutano perché fanno diventare simili situazioni diverse.** Allenarsi ad **ascoltare le proprie emozioni** significa **imparare a conoscere come siamo fatti** e diventare sempre più abili nel sapere cosa fare in situazioni nuove. Alcune emozioni ci fanno sentire a nostro agio. Altre emozioni ci fanno sentire a disagio, ma tutte le emozioni, come è scritto in questa pergamena, ci avvertono di qualcosa; come diceva Leo poco fa, ci segnalano la presenza di **un ostacolo da superare**. Le emozioni servono quindi a farci **prestare maggiore attenzione a noi stessi e al mondo intorno a noi**. Tu, Cloe, se non ricordo male, ci avevi confidato la paura che hai, a volte, dei rumori che senti di notte. Vedi, quando sentiamo un suono o un rumore che ci spaventa, dobbiamo provare a rallentare la nostra emozione e concentrarci per capire: di che rumore si tratta? Da dove proviene? Che cosa significa? Ci segnala davvero un pericolo (come lo scoppio di un fucile o un allarme antincendio) o no (come i fuochi d'artificio, un tuono lontano o la campanella della scuola)? Le nostre emozioni spesso **ci suggeriscono cosa fare** (scappare, urlare, chiedere aiuto, litigare ...), ricordandoci le cose successe prima e, aiutandoci, di conseguenza, a scegliere cosa fare dopo. Ma tocca sempre a noi decidere se ci stanno dando un consiglio corretto. Le emozioni suggeriscono ma siamo noi a scegliere cosa è meglio fare».

Non appena la maestra finisce di pronunciare queste parole ... **FRUSH** ... il fruscio di alcune foglie distrae improvvisamente i bambini. Tra gli alberi vedono farsi strada una fila interminabile di bigliettini, simili a coriandoli, che pian piano li raggiunge volteggiando nell'aria. Danzano creando come dei cerchi. Girano, girano, girano, tutt'intorno ad ogni bambino. Poi si avvicinano al Mulino dei Colori e lo circondano con la loro danza ... **GNIC** ... le sue pale, un po' impigrite, iniziano lentamente a ruotare ... ora si sente il rumore del vento (**FWWD**), prima leggero poi sempre più forte ...

«**È arrivato Zefiro!**», gridano increduli i bambini!

In pochi istanti, tutti i mulini del villaggio, baciati uno ad uno dal tocco magico di quel vortice di coriandoli, riprendono lentamente a girare. Gli abitanti di Zaanse Schans, increduli, escono dalle loro case per osservare lo spettacolo meraviglioso dei mulini in movimento.

Grazie di cuore a tutti i bambini di Zaanse Schans, a Leo e Cloe in particolare, per aver salvato le emozioni e aver aiutato il villaggio a ritrovare il vento! I Mulini ora sono inarrestabili: il nonno si mette subito al lavoro: nubi di polvere colorata iniziano a fuoriuscire dal suo bel mulino ... e regala **tanti colori** a tutti i bambini. È un giorno di festa: **la festa delle emozioni!** Si organizzano giochi col vento e magnifici laboratori di pittura.

Il villaggio ha finalmente ritrovato la sua armonia e le emozioni non potranno mai più andare via.

Si è scelto di svolgere l'ultima attività di storytelling all'aperto, nel cortile della scuola, dove i bambini si sono seduti ad ascoltare la storia in cerchio, attorno al Mulino dei Colori.

L'inizio del racconto è ciclico, riprende infatti la situazione iniziale descritta nel primo episodio, per conferire alla storia un carattere di circolarità e trasmettere ai bambini un senso di ritorno, chiusura e completezza.

Come negli episodi precedenti, i contenuti seguono in parte i suggerimenti forniti dai partecipanti stessi, per esempio quando si è chiesto loro di inventare il finale della storia, affinché nella lettura potessero sentirsi co-autori del racconto. Si verificano alcuni fenomeni soprannaturali, appositamente introdotti alla fine dell'intero percorso, per cercare di elevare l'attenzione dei bambini autistici a un livello meno realistico e più immaginario: il passaggio di uno stormo di gabbiani che rappresentano il presagio di un cambiamento imminente, la scomparsa dei biglietti che i bambini avevano appeso al mulino, con scritto il nome di Zefiro, e la caduta dal cielo di un vortice di coriandoli, come se l'Universo avesse accolto la richiesta dei bambini di far tornare il vento e avesse deciso di rispondere loro in quel modo fantasioso.

I gabbiani inoltre consegnano ai protagonisti il messaggio in rima incentrato sull'utilità delle emozioni, che è stato realmente consegnato ai partecipanti durante la lettura dell'episodio. Lo stesso messaggio li stimolerà a discutere, durante il momento dedicato alla conversazione in cerchio, dei modi in cui ciascuno di loro riesce generalmente a ritrovare la propria felicità, quando si sente invaso da emozioni di rabbia, tristezza o paura (2.6.2, pp. 121-122).

I racconti dei protagonisti della storia si ispirano, ancora una volta, ai racconti scritti dai partecipanti durante il terzo incontro, in particolare dai bambini autistici, per facilitare il loro senso di immedesimazione e il loro grado di coinvolgimento nella storia.

Grazie alle loro esperienze emotive, Leo e Cloe dichiarano di aver imparato a esprimere e verbalizzare le proprie emozioni a una persona di fiducia, trovando così una soluzione a situazioni problematiche; dimostrano inoltre di aver maturato una competenza di *time travel*, riconoscendo come comportarsi in futuro in situazioni analoghe; un apprendimento, quest'ultimo, che ritroveremo anche nell'ultimo racconto autobiografico di ASD1.

L'episodio, infine, è ricco di rime, che gli conferiscono una particolare musicalità, per preparare i lettori al lieto fine: il ritorno del vento, dei colori e delle emozioni al villaggio, *che ha finalmente ritrovato la sua armonia, così che le emozioni non potranno mai più andare via.*



ASD1 assorto nella lettura della storia di Leo e Cloe, prima dell'inizio delle attività.



L'attività di storytelling con la Classe1 nel cortile della scuola.

2.6.2 Attività, dati attesi ed emergenti

La conversazione sui modi in cui possiamo ritrovare la nostra felicità è nata dall'osservazione dei bambini, perfettamente coerente con l'approccio orientale degli *Abidharma* (1.2.2, Prima Parte), che le emozioni non sono realtà fisse, immutabili ma, *come il vento*, stadi fluttuanti, mutevoli, che la persona stessa può decidere di trasformare. Il dialogo socratico ha così permesso ai partecipanti di confrontarsi sulle possibili strategie di trasformazione. Si riportano di seguito i principali interventi, suddivisi per emozioni, registrati nelle due classi. Entrambi i bambini autistici individuano come "antidoto" alla paura (ASD1) e alla rabbia (ASD2) una modalità relazionale: il gioco *con qualcuno*.

Classe1

Quando mi sento impaurito o spaventato riesco a ritrovare la mia felicità ...

ASD1: *giocando con qualcuno.*

TD4: *pensando ai miei migliori amici o respirando.*

TD5: *correndo da qualcuno che mi protegga.*

Quando mi sento arrabbiato riesco a ritrovare la mia felicità ...

TD3: *ascoltando musica rep.*

TD12: *andando fuori, trascorrendo un po' di tempo all'aperto.*

TD15: *contando e ascoltando musica a tutto volume in camera mia.*

Quando mi sento triste riesco a ritrovare la mia felicità ...

TD2: *coccolando il mio gattino.*

TD6: *se la mamma mi abbraccia forte.*

TD8: *parlando con un amico.*

Classe2

Quando mi sento arrabbiato riesco a ritrovare la mia felicità ...

ASD2: *giocando con i miei fratelli.*

TD10: *ascoltando la musica.*

TD12: *andando fuori a giocare con i miei amici.*

Quando mi sento impaurito o spaventato riesco a ritrovare la mia felicità ...

TD9: *abbracciando la mamma o il papà.*

TD19: *facendomi fare le coccole.*

Quando mi sento triste riesco a ritrovare la mia felicità ...

TD5: *organizzando una festa.*

TD8: *abbracciando la mamma.*

TD11: *pensando a quando la sera abbraccio la mia mamma.*

Si è così passati direttamente alla stesura dei racconti autobiografici, saltando la fase propedeutica di compilazione della tabella. Anche gli ASD, infatti, grazie alla ripetizione, avevano ormai maturato una buona dimestichezza con questo tipo di attività.

Come nei casi precedenti, però, si è deciso, di guidare il racconto con alcune richieste specifiche, finalizzate a guidare i bambini a narrare la propria emozione riunendo insieme tutte le componenti di un vissuto emotivo emerse nel corso dei vari incontri:

Scelgo un'emozione che ho provato nel corso della mia vita e la racconto cercando di spiegare bene: quando l'ho provata, dove mi trovavo e con chi; che cosa mi ha spinto a fare e con quali reazioni corporee si è manifestata; qual è stata la sua causa; quali pensieri ha attivato dentro di me e **che cosa mi ha insegnato.**

La scheda fornita ai partecipanti per la stesura del terzo racconto autobiografico.

ASD1 racconta per la prima volta un'emozione di *paura* (viola), sulla quale aveva avuto la possibilità di riflettere durante la conversazione in cerchio:

EMOZIONE DI PAURA

«Io ho scelto un'emozione di paura. Avevo circa 7 anni. Ero a casa con la mia famiglia. Ero in bagno e mio fratello G. ha spento la luce.

Io mi sono spaventato, perché era buio. Allora ho sgridato G. e gli ho detto: “Basta”. Il mio cuore mi batteva forte, perché c’era la luce spenta. Quando io ero in bagno da solo al buio, io pensavo che non doveva spegnere la luce mio fratello. Io pensavo buio.

Mio fratello non ha acceso la luce allora sono uscito dal bagno e l’ho picchiato e la mia mamma lo ha sgridato.

Se succede ancora che lui mi spaventa lo dirò alla mamma, così la mamma lo sgriderà».

Il bambino è riuscito a individuare alcuni semplici contenuti di pensiero connessi alla sua emozione; uno in particolare sembra essere collegato a un senso di ingiustizia subita per colpa del fratello (*io pensavo che non doveva spegnere la luce mio fratello*), e a trarne una sorta di insegnamento (*se succede ancora che lui mi spaventa lo dirò alla mamma*), dando prova di riuscire a configurare un’immagine del Sé futuro alla luce di un’esperienza vissuta dal Sé passato (*time travel*).

ASD2 sceglie di raccontare ancora una volta un’emozione di *rabbia* (rosso), ma non riesce a includere nel racconto la componente dei pensieri e dell’insegnamento della sua emozione:

RABBIA

Un giorno io ho provato la rabbia quando avevo 8 anni. Mi trovavo con i miei fratelli a casa mia, in cucina. I miei fratelli facevano confusione e io stavo facendo i compiti. Io mi sono tappato le orecchie perché mi davano fastidio, perché ero molto arrabbiato.

Infine, avendo colto un notevole interesse da parte dei bambini della Classe2 per l’attività di illustrazione delle sequenze della storia, che li faceva effettivamente sentire gli autori del “libro” di Leo e Cloe, si è deciso di riproporla anche in quest’ultimo incontro, ma esclusivamente nella loro classe.

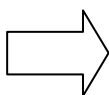


ASD2 seleziona alcuni elementi importanti dell'ultimo episodio: i gabbiani che portano ai bambini l'ultimo indizio e i coriandoli che cadono dal cielo in concomitanza del ritorno di Zefiro. Tuttavia, la sua attenzione per i tanti dettagli inseriti nella storia gli impedisce di contestualizzarli in uno sfondo, un paesaggio: le figure sembrano sospese nel vuoto (*Detail-Focused*).



Dal disegno di TD14, emerge invece una particolare attenzione al contesto: il dettaglio dei coriandoli è rappresentato sullo sfondo del paesaggio.

ASD2, tuttavia, in questa sessione di visual storytelling, decide spontaneamente di perfezionare l'autoritratto da lui realizzato al secondo incontro (2.3.2) colorandolo e segnalando nel disegno l'oggetto-ricordo associato alla propria emozione di felicità: la fotografia della Comunione:



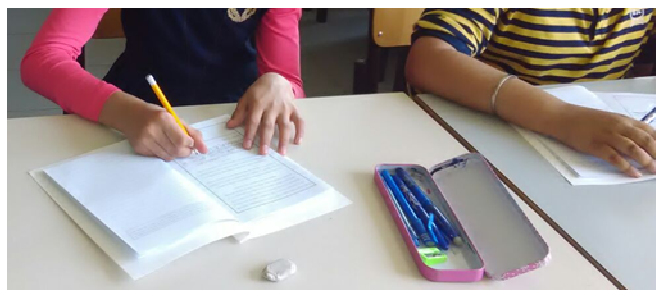
2.7 Il sesto incontro: la consegna degli elaborati ai bambini e la creazione dei libretti personali

Il sesto incontro è stato pianificato per consegnare ai partecipanti tutti i loro elaborati e rilegarli in un vero e proprio libro: il libro della storia delle Emozioni Personali di ciascun bambino, una storia di esplorazione del proprio Sé, attraverso esperienze ripetute di costante condivisione e confronto all'interno di un gruppo di fiducia.

Ai bambini è stato quindi lasciato il tempo necessario per personalizzare il proprio libretto. Entrambe le classi hanno poi deciso di attribuirgli un titolo, scelto a voto di maggioranza:

Classe1 – *La magia delle emozioni*

Classe2 – *Una classe un po' emozionata e indaffarata*



ASD1 e altri bambini della sua classe mentre personalizzano il libretto finale

Questo interesse dei bambini per il titolo della storia ha suggerito alla sottoscritta di prestare particolare attenzione ai titoli assegnati dai partecipanti autistici ai propri racconti autobiografici e di chiedere loro di attribuire un titolo anche alla storia di Leo e Cloe.

I titoli sono così stati analizzati secondo la classificazione proposta da Calabrese, De Blasio, Menetti (2011), secondo cui si possono distinguere titoli evenemenziali, in quanto focalizzati sull'evento, piuttosto che sui protagonisti (titoli attanziali), sui luoghi (titolo spaziali) o su un segmento cronologico del racconto (titoli temporali).

ASD1

Leo e Cloe. La loro avventura → Titolo Attanziale + Evenemenziale

L'emozione di tristezza (2° racconto) → Titolo Evenemenziale

Emozione di paura (3° racconto) → Titolo Evenemenziale

Il lavoro svolto e concluso (racconto dell'esperienza) → Titolo Evenemenziale

ASD2

Il mulino e il vento → Titolo Attanziale

Felicità (1° racconto) → Titolo Evenemenziale

/ (2° racconto) → Nessun Titolo

Rabbia (3° racconto) → Titolo Evenemenziale

Come si può notare, entrambi i bambini scelgono prevalentemente dei titoli evenemenziali, focalizzandosi sull'evento, il fatto narrato (il loro vissuto emotivo), dimostrando ancora una volta di preferire la dimensione fattuale.

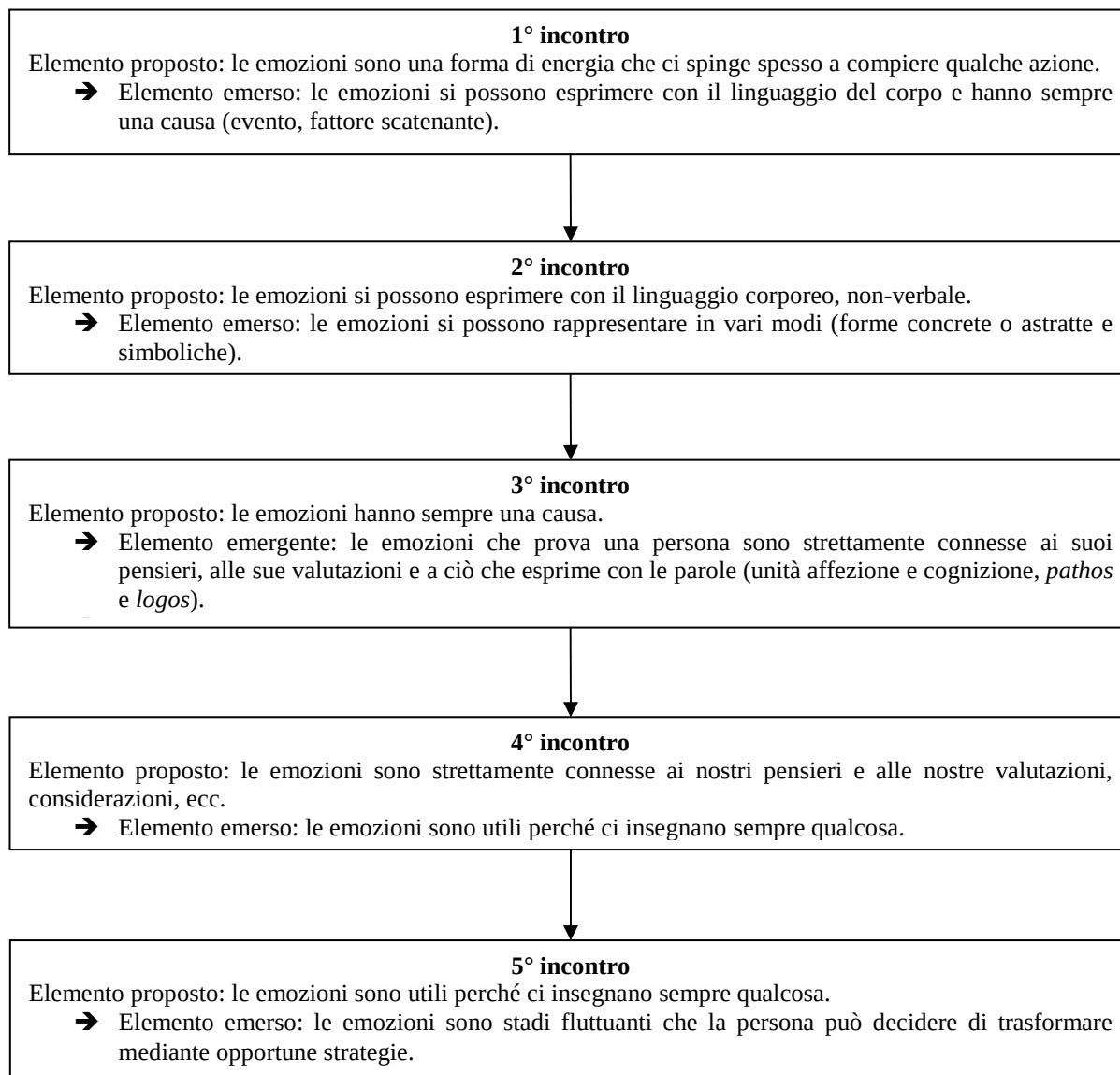
Al termine del sesto incontro sono state consegnate alle insegnanti di ciascuna classe due schede per lo svolgimento di due attività di “sondaggio” e “valutazione” finale dell’intero percorso: una scheda per il racconto personale dell’esperienza vissuta in classe e una scheda con un questionario a domande aperte e spazi a completamento. Entrambe le attività sono state svolte dai bambini a casa.

Oggi si conclude la nostra ricerca sulle emozioni. Ora provo a raccontare quello che ho fatto e scoperto con Alessandra, le maestre, i maestri e i miei compagni di classe per farlo conoscere anche a chi non ha vissuto con noi questa avventura. Quali sono stati i momenti più belli? Ho provato qualche emozione durante gli incontri? Che cosa ho imparato da questa esperienza?

La scheda fornita ai partecipanti per la stesura del quarto racconto autobiografico: il racconto dell’esperienza vissuta in classe.

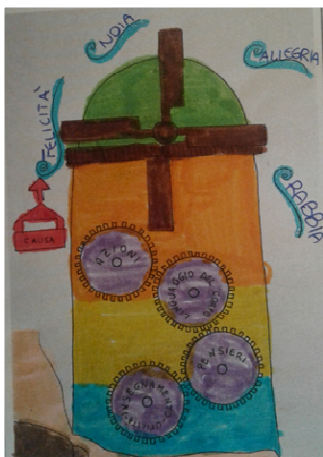
2.8 Conclusioni: la teoria delle emozioni *dei* e *dai* bambini e gli strumenti di “verifica” finale

La ricerca empirica con metodo fenomenologico ha permesso di far emergere la teoria delle emozioni dei bambini, costruita a partire dall’unico input dato dalla ricercatrice: *le emozioni sono una forma di energia che ci spinge spesso a compiere qualche azione*. Lo schema seguente sintetizza i contenuti proposti e i dati emersi nel corso dei successivi incontri:



Dall'input iniziale, *le emozioni sono una forma di energia che ci spinge spesso a compiere qualche azione*, i partecipanti hanno quindi evidenziato che:

1. Si possono esprimere con il linguaggio del corpo.
2. Si possono rappresentare in vari modi (forme concrete o astratte e simboliche).
3. Hanno sempre una causa.
4. Sono strettamente connesse a pensieri e valutazioni del soggetto.
5. Sono utili perché il soggetto può trarne uno o più insegnamenti.
 - 5.1 Non sono eventi statici ma stadi fluttuanti che il soggetto può decidere di trasformare.



Il mulino completato da ASD1 nel proprio libretto, che sintetizza la sua teoria delle emozioni.

È interessante osservare che nella teoria emersa *dai* bambini, costruita quindi empiricamente, si ritrovano importanti fattori dei vissuti emotivi definiti anche nel primo capitolo dalla dottoressa Erica Poli (1.4) e dal neuroscienziato Antonio Damasio (1.3), rispettivamente: la radice fisica delle emozioni e l'unità tra affezione e cognizione.

Il lavoro svolto e concluso è il titolo attribuito da N. al suo racconto dell'esperienza:

«Io con i miei amici e con le maestre, ho fatto un lavoro che è stato interessante e ho capito bene. Un giorno abbiamo raccontato la storia di Leo e Cloe ho provato l'emozione di gioia, ho imparato l'esperienza di conoscere questo racconto. Questa storia mi è piaciuta abbastanza.

Un altro giorno, Alessandra ha portato a scuola una casa di mulino fatto di legno. Mi è piaciuto perché era stato fantastico girare le pale. Alessandra ha portato una bottiglia che ho aperto. Nella bottiglia c'era un messaggio sulle emozioni. Il momento più bello era il racconto di Leo e Cloe (si parlava che il vento sparisce e non c'era più colore). Durante gli incontri l'emozione per me era la gioia.

L'esperienza che ho imparato è il racconto di Leo e Cloe. Ho imparato dei giochi e a conoscere e a raccontare le storie delle emozioni».

Come si evince dal testo, il bambino non si è limitato a descrivere la propria esperienza; al contrario, è riuscito a caratterizzarla con un'emozione provata durante il "viaggio" metaforicamente condotto con i suoi compagni, la gioia; ad arricchirla con un'autovalutazione (*ho capito bene*) e con valutazioni personali delle attività proposte (*ho fatto un lavoro che è stato interessante; questa storia mi è piaciuta abbastanza; era stato fantastico; il momento più bello era ...*), che esprime facendo uso di un numero di quantificatori superiore rispetto a quelli inseriti nel secondo racconto.

S., invece, scrive:

«Sì, mi è piaciuto fare il lavoro con Alessandra sulle emozioni. Il momento più bello è stato quando Alessandra leggeva la storia di Leo e Cloe. Io ero felice quando lavoravo con Alessandra perché ci siamo seduti sulla piattaforma e ho visto le pale del mulino che giravano. Mi è piaciuto anche quando Alessandra ha nascosto i foglietti con le emozioni in cortile ma io non l'ho trovato. Ho imparato a fare il disegno delle emozioni. E questo mi aiuta a fare un pensiero sulle emozioni. Ho imparato a disegnare».

ASD2, come ASD1, evidenzia un apprendimento di tipo qualitativo: oltre ad essere riusciti a individuare diversi tipi di emozioni nel proprio bagaglio di esperienze personali, entrambi i bambini dichiarano di aver imparato a esprimere queste emozioni con linguaggi e modalità diverse: ASD1 con il racconto, ASD2 con il disegno. S. constata anche di aver potenziato la sua capacità cognitiva e riflessiva, scrivendo che l'intero percorso lo ha aiutato a formulare un *pensiero* sulle emozioni.

Il questionario finale è stato in parte diversificato nelle due classi, sulla base dei vissuti emotivi nominati dai bambini autistici nel corso dell'intero percorso e sui quali la ricercatrice ha ritenuto opportuno raccogliere ulteriori informazioni. Le modalità di risposta di ASD1 e ASD2 sono state concettualizzate attraverso una serie di categorie descrittive proposte da Valbusa e Mortari (2007, p. 205 e ss.):

ASD1

- La felicità secondo me è ...

L'emozione preferita.

Il bambino definisce l'emozione di felicità attraverso una *valutazione personale*.⁴²

- Gioia e felicità hanno lo stesso significato?

Sì perché la gioia è molto bella (quando provo gioia sono felice).

Il bambino confronta il significato di gioia e felicità ricorrendo a una *qualità aggettivale* della gioia (*la gioia è molto bella ...*) accompagnata da un'*argomentazione esplicativa* basata sugli *effetti* (*quando provo gioia sono felice*), in parte tautologica.

⁴² Valbusa, Mortari (2017).

- Che cos'è secondo te la malinconia? È uguale alla tristezza?

Sì perché sono sinonimi e hanno lo stesso significato. La malinconia è il senso della tristezza. Ho guardato sul mio dizionario.

Per definire la malinconia e la tristezza, il bambino fornisce un'argomentazione esplicativa basata non sulle proprie esperienze emotive ma su una *fonte esterna* da lui ritenuta "infallibile": il dizionario.

- La rabbia secondo me è ...

una cosa brutta. A volte una persona non si dovrebbe arrabbiare senza motivazioni.

N. definisce la rabbia mediante una *qualità aggettivale* e una *valutazione personale*.

- La paura secondo me è ...

è una cosa spaventosa. Di solito se spaventi una persona, la persona ti dà la colpa sicuramente.

Il bambino definisce la paura appellandosi a una *qualità aggettivale* (è una cosa spaventosa), a un *riferimento relazionale* (fa riferimento a una seconda persona) e agli *effetti* di questa emozione (una persona che ha paura tende a dare la colpa a chi le ha provocato quell'emozione). Emerge un concetto ulteriore rispetto a quello strettamente emotivo della paura: il concetto di *colpa*.

- Il disgusto secondo me è ...

una cosa che non mi piace perfettamente.

N. fornisce una definizione di disgusto basata sull'*origine* dell'emozione; si potrebbe infatti riformulare la sua risposta come "un'emozione che si prova quando qualcosa non mi piace".

- Mi sento onorato ...

quando mia mamma mi chiede un piacere.

Anche in questo caso, N. fornisce una definizione basata sull'*origine* dell'emozione, l'esempio di un *evento* che genera in lui un senso di onore.

CATEGORIA CONCETTUALE	FREQUENZA
Valutazione personale	1
Qualità aggettivale + argomentazione esplicativa basata sugli effetti	1
Qualità aggettivale + riferimento relazionale + Effetti	1
Argomentazione esplicativa basata su un riferimento esterno	1
Qualità aggettivale e valutazione personale	1
Origine	2

La tabella di riepilogo mostra che, nel caso di N., l'attenzione per gli effetti di un'emozione è bilanciata da quella per la sua origine (o causa evenemenziale). Il bambino adduce argomentazioni esplicative alle sue risposte basate sia su fonti autorevoli esterne (es. il dizionario) che su valutazioni personali e fa ampio uso di qualità aggettivali (es. molto bella, brutta, spaventosa). Nel caso dell'emozione di paura, introduce anche un riferimento relazionale; gli effetti, in questo caso, consistono nelle ripercussioni di un comportamento scorretto messo in atto nei confronti di un'altra persona e non si tratta di effetti di ordine fisico, bensì di ordine morale (l'attribuzione della colpa da parte di colui che viene danneggiato dal nostro comportamento).

Si riportano di seguito le ultime *open questions* del questionario di ASD1:

- Che cos'è l'amore? È un'emozione?

Credo di no, perché la differenza fra felicità e amore è: l'amore è un sentimento, invece l'a felicità un'emozione.

La domanda è stata posta ad ASD1 perché nel corso degli incontri aveva nominato questo sentimento. Con la sua risposta, dimostra di avere già una buona consapevolezza della distinzione tra il piano delle emozioni e quello dei sentimenti.

- Ti è piaciuta la storia di Leo e Cloe? Qual è stato l'episodio che ti è piaciuto di più? Perché? E il tuo personaggio preferito? Perché?

Sì mi è piaciuta molto la storia di Leo e Cloe. L'episodio che mi è piaciuto di più era quando il vento è ritornato. Era l'episodio preferito.

- Leo, Cloe e gli altri bambini, insieme alla loro maestra, hanno una missione da compiere: salvare le emozioni. Ti è mai capitato di sentirti, come i bambini della storia, senza emozioni?

No, ho avuto sempre l'emozione di gioia.

- A volte, parlando con le altre persone, capita di guardarsi negli occhi. Secondo te, perché? Guardare negli occhi qualcuno mentre ci parla è importante? Se sì, perché? Gli occhi delle altre persone possono comunicarci qualcosa?

Sì, perché guardarsi negli occhi è importante per un ascolto e una spiegazione. Gli occhi delle altre persone ci comunicano qualcosa. Non solo con la voce o con l'ascolto, ma anche con gli occhi posso capire una spiegazione.

Dalla risposta di N. si evince un potenziamento dell'*eye-contact*, ma soprattutto della sua consapevolezza della funzione sociale di questo strumento e delle potenzialità comunicative del linguaggio non-verbale.

ASD2

- La felicità secondo me è ...

un'emozione bella.

Per definire la felicità, S. ricorre a una *qualità aggettivale*.

- Gioia e felicità hanno lo stesso significato?

Sì, perché la gioia e la felicità fanno essere felici.

S. fornisce un'*argomentazione esplicativa* della propria risposta basata sugli *effetti* delle due emozioni.

- Che cos'è la malinconia? È uguale alla tristezza?

La malinconia fa essere tristi. La tristezza è come la malinconia cioè fa essere tristi. Sì, è uguale.

Come nel caso precedente, il bambino ricorre a un'*argomentazione esplicativa* basata sugli *effetti*.

- La rabbia secondo me è ...

un'emozione brutta, perché quando mi viene rabbia io grido forte: "basta".

Ancora una volta, l'emozione viene definita attraverso una *qualità aggettivale* e da un'*argomentazione esplicativa* basata sugli effetti dell'emozione stessa.

- La paura secondo me è ...

un'emozione spaventosa, perché se uno mi fa paura io mi spavento.

Anche l'emozione di paura è definita mediante *qualità aggettivale* accompagnata da un'*argomentazione esplicativa* basata sugli effetti.

- Il disgusto secondo me è ...

un'emozione disgustosa, perché se a uno non piace qualcosa, prova disgustoso.

Il bambino definisce il disgusto appellandosi a una *qualità aggettivale* di tipo tautologico, accompagnata da un'*argomentazione esplicativa* basata su un riferimento relazionale e sugli effetti.

- Mi sento onorato ...

quando sono bravo a fare i compiti.

In questo caso S. definisce il sentirsi onorato facendo ricorso all'*origine* dell'emozione o, per dirla con Heidegger (1953), il *donde* dell'emozione.

- “Minoranza” secondo me significa ...

“quando mi sento piccolo”.

S. definisce la minoranza mediante la categoria della *qualificazione*, ossia coglie esattamente “che cosa” quell'emozione sia, la sua *essenza* (Husserl, 2002, p. 15).

CATEGORIA CONCETTUALE	FREQUENZA
Qualità aggettivale	1
Argomentazione esplicativa basata sugli effetti	2
Qualità aggettivale + argomentazione esplicativa basata sugli effetti	2
Qualità aggettivale + argomentazione esplicativa basata su un riferimento relazionale e sugli effetti	1
Origine	1
Qualificazione	1

Come si può notare dalla tabella di riepilogo, nel caso di ASD2 prevale la modalità di definizione di un'emozione basata sui suoi effetti piuttosto che sull'origine. Tuttavia, si evidenzia anche un caso di vera e propria *qualificazione* dell'emozione, che può considerarsi l'operazione fenomenologica di definizione per eccellenza e che attesta quindi un notevole progresso da parte del bambino in termini di *self-emotional consciousness*.

Di seguito si riportano le ultime *open questions* del questionario di ASD2:

- Ti è piaciuta la storia di Leo e Cloe? Qual è stato l'episodio che ti è piaciuto di più? Perché? E il tuo personaggio preferito? Perché?

Sì, mi è piaciuta. L'episodio che mi piace di più è quando Zefiro, il vento della felicità, soffia sulle pale del mulino, perché Leo e Cloe sono contenti. I personaggi preferiti sono Leo e Cloe, perché sono tranquilli.

- Leo, Cloe e gli altri bambini, insieme alla loro maestra, hanno una missione da compiere: salvare le emozioni. Ti è mai capitato di sentirti, come i bambini della storia, senza emozioni?

No, io mi sento felice.

- A volte, parlando con le altre persone, capita di guardarsi negli occhi. Secondo te, perché? Guardare negli occhi qualcuno mentre ci parla è importante? Se sì, perché? Gli occhi delle altre persone possono comunicarci qualcosa?

Sì, quando si parla capita di guardarsi negli occhi, perché voglio dire se ho finito o no. È importante guardare negli occhi quando parliamo, perché se parlo di una cosa di scuola è importante ascoltare bene. Gli occhi possono comunicare perché uno chiede scusa.

Come nel caso di N., dalla risposta di S. si evince un potenziamento dell'*eye-contact* e della consapevolezza del suo uso come importante strumento del linguaggio non-verbale.

CAPITOLO III

Secondo intervento: alla ricerca dei sentimenti dei partecipanti

3.1 Perché un secondo intervento: un approccio orientale alle emozioni

Il secondo ciclo di storytelling terapeutico non era previsto all'inizio del progetto. È stato suggerito proprio dal contesto e dall'analisi qualitativa dei dati raccolti dalle conversazioni in classe e dai racconti autobiografici scritti dai bambini. In particolare, hanno suscitato particolare interesse alcune delle risposte fornite dai partecipanti non autistici alla domanda “A cosa servono le emozioni” (2.5.3):

Classe1

TD11: *Esprimere i sentimenti che proviamo.*

Classe2

TD9: *Dire qualcosa, come ci sentiamo.*

TD11: *Esprimere quello che provi ...*

TD18: *Far esprimere qualcosa nel nostro corpo o a far provare sentimenti belli e brutti.*

TD21: *Conoscere un sentimento nel nostro cuore.*

Tutte queste risposte sono accumulate dal fatto di mettere in luce un punto fondamentale della teoria di Damasio: il nesso tra emozioni e sentimenti e, soprattutto, la qualificazione dei sentimenti come vissuti più nascosti rispetto alle emozioni. I bambini sostengono che le emozioni possono rivelare come ci sentiamo, esprimere un sentimento che, come sostiene Damasio, si colloca a un livello più profondo del processo di progressiva emergenza della nostra coscienza estesa.

Gli stessi bambini autistici, nei loro racconti, introducono dei riferimenti a questa seconda dimensione; si ricorderà, per esempio, il caso in cui ASD1 narra di essere stato lasciato solo:

«Alla notte la mia famiglia è andata a letto e mi hanno lasciato solo e avevo paura del buio. Poi finalmente ho trovato la luce» (2.4.2, p. 106).

In questo caso, N. fa riferimento a un vissuto più profondo rispetto a quello della paura del buio: un sentimento di *solitudine*, forse di vero e proprio *abbandono*; e dalle sue parole si evince che è proprio questo sentimento ad aver generato la sua emozione: se N. si fosse trovato al buio, in presenza della sua famiglia, probabilmente non avrebbe vissuto la stessa paura del buio; ma il fatto di aver visto la propria famiglia *andarsene via senza di lui* e di essersi sentito *solo* ha innescato quella particolare emozione.

Il racconto di N. ci permette qui di rispondere a un'altra domanda fondamentale: qual è la differenza tra un'emozione e un sentimento? Attraverso la sua testimonianza e quelle precedenti dei TD possiamo concludere che il sentimento è un vissuto privato che spesso ci viene rivelato dall'emozione manifesta (TD21: «*L'emozione ci permette di conoscere un sentimento nel nostro cuore*») e che, collocandosi a un livello più intimo rispetto a quello dell'emozione, si costituisce come causa dell'emozione stessa.

Tale nesso causale emerge anche dal terzo racconto di una compagna di classe di N. (TD10), incentrato sulla medesima emozione di paura e su un sentimento analogo di solitudine:

«Mi trovavo in ospedale. È successo quando avevo solo 2 anni, mi dovevano operare all'orecchio. Ero con la mia famiglia. L'emozione era molto brutta di paura, perché mi sentivo sola e diversa dagli altri. L'emozione mi ha spinto a piangere di paura, tremavo e volevo scappare. Ho attribuito il colore nero perché mi sembra pauroso e scuro. Non sentivo proprio nessun suono».

Nel testo, TD10 dichiara di aver provato un'emozione di paura perché si sentiva sola e diversa dagli altri. Un sentimento di solitudine-abbandono sembra essere implicito anche nelle parole di ASD2, che dichiara di aver provato tanta tristezza perché alla festa del suo compleanno non si era presentato *nessuno dei suoi amici* (2.4.2, p. 106).

Ad emergere, quindi, è un secondo tipo di causa delle emozioni, oltre a quella evenemenziale già esplorata nel capitolo precedente: la *causa sentimentale*, che non risponde alla domanda “Che cosa è successo”, bensì a quella “Come mi sono sentito”.

CAUSE DI UN'EMOZIONE	ESEMPIO	EMOZIONE CHE NE CONSEGUE
1. Causa evenemenziale: Che cosa è successo?	1. Mi trovavo in ospedale ... mi dovevano operare all'orecchio.	PAURA
2. Causa sentimentale: Come mi sono sentito?	2. Mi sentivo SOLA e DIVERSA dagli altri.	

La ricercatrice ha quindi ritenuto opportuno esplorare questo secondo livello, il piano dei sentimenti. L'obiettivo, però, non è stato quello di conoscere le diverse componenti di un sentimento e definire una teoria dei sentimenti, come si era fatto nel primo ciclo per le emozioni; ma semplicemente di conoscere i sentimenti dei bambini e rendere i partecipanti autistici

consapevoli della grande molteplicità di vissuti privati che possono corrispondere alla medesima emozione universale, perché unico è il modo di ciascuna persona di viverla interiormente.

In questo secondo ciclo si è quindi adottato un approccio di tipo *orientale*, funzionale ad accrescere la *capacità introspettiva*, piuttosto che analitica, dei bambini; potremmo anche dire, ad allenare il loro occhio interiore, lo sguardo “verticale” sul proprio Sé, in profondità, piuttosto che “orizzontale”, esteriore. Il termine *introspezione*, quindi, verrà utilizzato ogni volta nell’accezione riconosciutagli da Williams James e già menzionata al paragrafo 1.2.3 (Prima Parte): «[...] *naturalmente significa guardare dentro alle nostre menti e riportare ciò che vi scopriamo [...] degli stati di coscienza*» (James, 1998, cit., p. 185).

In questo terzo capitolo, a differenza del precedente, non distingueremo quindi tra dati attesi ed emergenti, in quanto la ricerca di matrice orientale sui sentimenti dei bambini si è esplicata su un piano puramente emergenziale ed esplorativo, totalmente privo di input teorici suggeriti dalla ricercatrice ai bambini. Tutti i dati documentati nei prossimi paragrafi, i sentimenti individuati dai bambini mediante l’*introspezione* (e non l’osservazione analitica delle componenti esterne di un’emozione), sono quindi da considerarsi emergenti.

3.1.1 La scelta della storia: Raffi l’aquila bianca

Per questo secondo ciclo di incontri si è scelto di non scrivere una storia ad hoc per i bambini, ma di adottarne una comune, già pubblicata: *Raffi l’aquila bianca*, scritta da Claudia Rainville e Riccardo Geminiani. Raffi è un’aquila bianca, diversa dai propri fratelli e dai propri genitori, per colore, aspetto e abilità. In particolare, non sa volare. A causa della sua diversità, Raffi viene spesso deriso e preso in giro da tutti. In famiglia vive quindi un profondo disagio e una continua frustrazione. Un giorno, un tentativo di volo fallito e una caduta precipitosa lo conducono talmente lontano dal nido da non riuscire più a farvi ritorno. Incapace di ritrovare la strada verso casa, inizia così il suo lungo viaggio alla ricerca della propria identità. Durante questo viaggio, avviene anche l’incontro fortunato con Chouka, lo strano gufo della foresta che insegnerà a Raffi a volare, a credere nelle proprie capacità e nel proprio valore.

Come vedremo nei paragrafi dedicati ai tre episodi della storia, la scelta di questo racconto è stata dovuta principalmente alla notevole enfasi da parte degli autori non solo sulle emozioni ma anche sui sentimenti vissuti dal protagonista, così da attuare la tecnica del *Peak Shift* di Ramachandran. Anche da un punto di vista grafico, i contenuti più significativi e il linguaggio affettivo sono stati messi in evidenza dagli autori tramite l’utilizzo di caratteri particolari e di ripetizioni.

Nel corso della lettura, che è sempre stata gestita in cerchio, sedendosi per terra, si è cercato di richiamare l’attenzione dei bambini autistici molto più, rispetto a quanto fatto per la storia di Leo e

Cloe, sulle immagini della storia, oltre che sulle parole, altrettanto significative dei vissuti del protagonista.

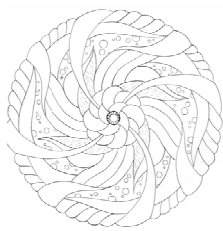
Infine, il fatto che il protagonista sia un animale e non un essere umano, si è rivelato essere per i bambini autistici un fattore efficace all'interno della storia e una scelta altrettanto valida rispetto a quella dell'oggetto protagonista.

3.1.2 Il percorso di Mandala Art Therapy abbinato allo storytelling e allo storywriting

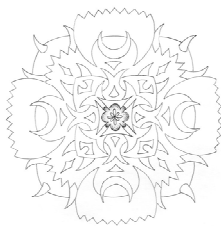
Data la rilevanza già documentata nella prima parte, al paragrafo 1.5, ai fini del risveglio degli strati più profondi della coscienza, del processo visivo, messo in atto da un Osservatore, che si scopre essere anche il creatore di quanto osserva, l'artefice di un ordine, di un senso, attraverso un atto unitario di percezione consapevole, si è scelto di accompagnare le ordinarie attività di storytelling con corrispondenti esercitazioni sulle figure mandaliche.

I quattro mandala impiegati, uno per ciascun incontro, sono stati realizzati appositamente per i partecipanti dall'artista triestina Irene Pischiutta e somministrati ai bambini in modo da rispettare un duplice ordine: un grado di difficoltà crescente e un preciso ordine semantico-narrativo. Complessivamente, infatti, i quattro mandala narravano e rappresentavano una storia: la storia del progressivo emergere e fiorire della coscienza di ciascun bambino, narrata però non attraverso le parole, bensì attraverso le forme geometriche mandaliche, che come abbiamo visto sono in grado di esercitare un notevole potere attrattivo sui bambini autistici.

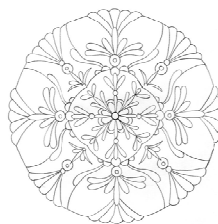
Ciascun mandala narra quindi una fase di questo processo, ben sintetizzata nel titolo assegnatogli: il *Vortice* (primo mandala) rappresentava lo stadio iniziale ancora molto caotico, in cui il soggetto prova a volgere lo sguardo dentro di Sé per cogliervi i propri sentimenti, ma vi ritrova solo una gran confusione, un flusso disordinato di esperienze emotive non ancora ben definite; la *Protezione* (secondo mandala), che sintetizza un atteggiamento di chiusura, la strategia di difesa che la persona può mettere in atto nei confronti degli altri quando entra in contatto per la prima volta con le proprie esperienze emotive e, talvolta, a riconoscerle come dolorose; la *Fioritura* (terzo mandala), che narra uno stadio più consapevole in cui il senso di un Sé autobiografico inizia finalmente ad emergere, la persona inizia a ritrovarsi nel proprio bagaglio di esperienze affettive, ora non più così caotiche e dolorose, perché narrabili e condivisibili; l'*Equilibrio* (quarto mandala), infine, esemplifica lo stadio più evoluto della coscienza, ora in perfetto equilibrio tra sé e gli altri.



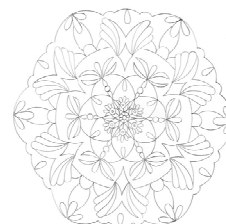
Vortice



Protezione



Fioritura



Equilibrio

Ai partecipanti è stata quindi raccontata, di volta in volta, la storia di ciascun mandala che, come vedremo seguiva passo a passo quella di Raffi, ed è stato chiesto di esercitarsi a osservarli, per poi scegliere come dipingerli e raccontare per iscritto il significato da loro attribuito alla struttura attraverso la scelta dei colori, le simmetrie, l'ordine di pittura e la centratura. Tale esercizio di osservazione del mandala, simbolo del sacro recinto attorno al proprio Sé, si è automaticamente tradotto in un esercizio di auto-osservazione, assolutamente non forzato perché veicolato da una struttura, quella mandalica appunto, di tipo geometrico che, transcendendo la forma umana, è in grado di ovviare tutte le difficoltà comunemente legate all'*eye-avoidance* e alla *Geometric Preference* tipiche dei soggetti autistici.

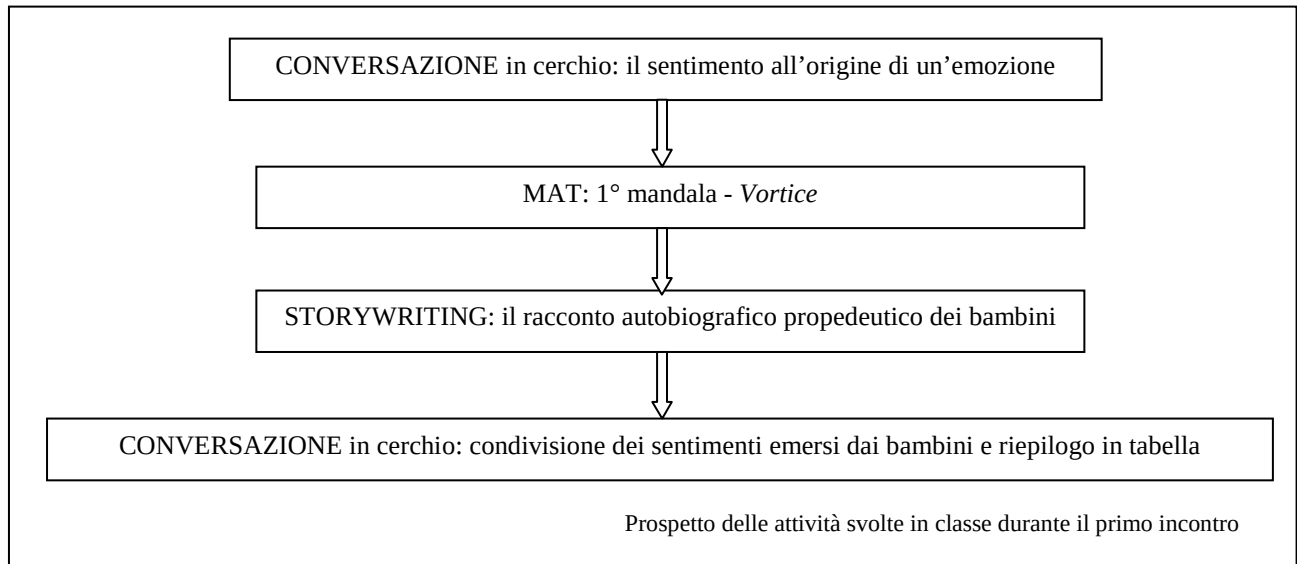
I bambini sono stati stimolati a guardarsi dentro e, così facendo, a compiere un atto costitutivo del proprio Sé. Per verificare l'evoluzione della loro capacità introspettiva, l'effettiva maturazione di un senso del Sé autobiografico e per favorire la rimozione dal loro inconscio delle esperienze emotive dolorose emerse attraverso le esercitazioni sui mandala, al termine di ogni incontro si è chiesto ai partecipanti di raccontare per iscritto, come nel primo ciclo di incontri, una propria esperienza emotiva; in questo caso, però, cercando di indicare bene, oltre all'emozione, anche il *sentimento* provato in quella situazione.

3.2 Il primo incontro

Si è preferito non coinvolgere da subito i partecipanti nell'attività di lettura della storia. I bambini, infatti, si ritrovavano insieme dopo la lunga pausa estiva ed era quindi prioritario ricostruire il gruppo di fiducia e recuperare insieme le scoperte dell'anno scolastico precedente. Si è così deciso di aprire il primo incontro con una conversazione in cerchio basata sulla discussione e condivisione dei contenuti emersi dai racconti autobiografici del primo ciclo e selezionati appositamente dalla ricercatrice per rendere nota a tutti i partecipanti la differenza tra causa evenemenziale e causa sentimentale di un'emozione. Si è quindi chiesto ai bambini che avevano colto questa differenza nel proprio racconto di spiegarla al resto del gruppo.

Anche l'attività di storywriting, successiva all'esercitazione sul primo mandala, è stata un'attività introduttiva e propedeutica al nuovo percorso: non si è chiesto ai partecipanti di scrivere da subito

un nuovo racconto personale, ma semplicemente di recuperarne uno dal proprio libretto e di provare a individuare in quel particolare racconto il sentimento che aveva accompagnato la loro emozione. Tale esercizio, come vedremo più in dettaglio nel prossimo paragrafo, è stato svolto prima individualmente, su una scheda predisposta dalla ricercatrice, poi discusso in cerchio.



3.2.1 Attività e dati

Al termine della conversazione, è stato presentato ai bambini il primo mandala. Prima di leggerne la storia, la ricercatrice ha spiegato a tutti i partecipanti che si trattava di un simbolo del loro Sé, dipingendo il quale avrebbero permesso alle loro qualità più intime di fuoriuscire, seguendo un movimento simile a quello di un *vortice*, e così alla loro autentica personalità di esprimersi progressivamente, nel corso dei successivi incontri e delle successive esercitazioni.

VORTICE

Il centro è una specie di nodo che rende difficile il fluire libero dell'energia. Nonostante questa chiusura, dal nodo centrale partono quattro nastri: rappresentano quel qualcosa che noi scegliamo di donare al mondo e che viene da noi. Le bolle rappresentano il mare, ossia l'inconscio che agisce e nutre tutte le nostre idee, i nostri pensieri e la nostra creatività.

Alcuni elementi (idee, azioni, emozioni, sentimenti) raggiungono il mondo esterno (l'esterno del cerchio), mentre altri no, si bloccano prima.

Il perimetro protegge il tutto, ma lascia spazio a ciò che emerge da dentro. I nastri che arrivano all'esterno rappresentano le azioni che decidiamo di attuare, le parole dette, i nostri sentimenti espressi. Una volta usciti, però, tornano indietro verso il centro, passando per il retro: tutto ciò che facciamo nel mondo, infatti, ritorna verso di noi e ci viene restituito sotto altre vesti.

Irene Pischiutta

Al primo incontro, ASD1 commenta così il suo primo mandala:

«Il rosso era il colore del cuore, anche del “sorpreso”. Io sono stato sorpreso dal disegno, perché era fantastico!». Poi attribuisce un significato emotivo a tutti i colori utilizzati: «Il viola rappresenta la paura, il giallo la gioia, l’azzurro è la tristezza, invece il verde è il disgusto e il fucsia è la rabbia».



Il primo mandala di ASD1

Tenuto conto dei parametri di valutazione dei mandala (*centratura, simmetria, bilanciamento dei colori caldi e freddi, connotazione emotiva*) possiamo affermare che N. è stato in grado di distribuire il colore in modo simmetrico all’interno della figura e di bilanciare l’uso dei colori freddi e caldi ai quali, inoltre, nel proprio commento ha attribuito un significato emotivo specifico e coerente. L’unico criterio non ancora soddisfatto, come per altri tredici bambini della sua classe, è stato quello della *centratura*: N. ha iniziato a colorare il proprio mandala dai nastri e dal perimetro esterno e non dal centro.

Tra i racconti del primo ciclo, N. ha scelto di fare riferimento al terzo, quello in cui raccontava di aver provato paura perché suo fratello aveva spento la luce mentre era in bagno da solo, lasciandolo così al buio.

Come mi sono **sentito** in quell’occasione?

La scheda fornita ai bambini durante il primo incontro
per l’individuazione del proprio sentimento

In questo primo incontro N. non è stato in grado di individuare un vissuto più profondo rispetto all’emozione di paura e si è limitato a ribadire:

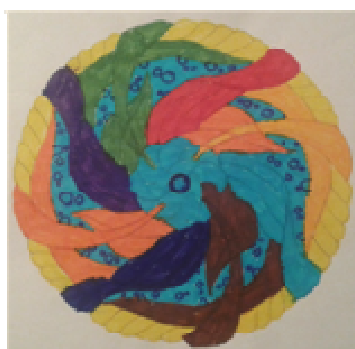
«Mi ero sentito paura ed anche arrabbiato, terrorizzato, perché io non ci vedevo al buio».

In cerchio, dialogando con il gruppo sul proprio mandala, aggiunge:

«Al buio, anche quando gioco a nascondino, mi sento svenire».

ASD2, invece, commenta così il proprio mandala:

«Sono partito dalle fasce, poi le onde. La parte colorata esterna e i petali, perché indicano le emozioni: il giallo indica la felicità, l'azzurro la tristezza, il viola la paura, il rosso indica la rabbia e il verde indica il disgusto e tutte le emozioni sono indicate nelle fasce».



Il primo mandala di ASD2

Il mandala di S., come quello di N. non soddisfa il criterio della *centratura*; a differenza di quello di ASD1 non soddisfa nemmeno il criterio della *simmetria*, come dimostrano le macchie di colore marrone, viola, rosso e arancione utilizzate per i nastri.

Tra i racconti del primo ciclo, anche S. sceglie di approfondire il terzo, riferito all'emozione di rabbia provata nei confronti dei fratelli che lo disturbavano mentre cercava di fare i compiti:

«In quell'occasione mi sono sentito ignorato, perché i miei fratelli non mi ascoltavano».

Inaspettatamente, S. riesce da subito a individuare la causa sentimentale della propria emozione: l'essersi sentito *ignorato* e *non ascoltato*.

In entrambe le classi, tutti i sentimenti emersi dai partecipanti sono stati condivisi in gruppo e sintetizzati in una tabella, per aiutare i bambini autistici a visualizzare un quadro piuttosto ampio di possibili corrispondenze tra emozioni e sentimenti e comprendere meglio la qualità del vissuto soggettivo, personale, non generalizzabile che generalmente accompagna un'emozione universale.

PAURA	TRISTEZZA	DISGUSTO
Terrorizzato	Abbattuto	Catturato (come un pesce nella rete)
Perso	Vuoto (come se qualcuno mi avesse scavato dentro il cuore)	Imprigionato
Violentato	Mancanza	Obbligato
Solo	Solo	Tradito
Diverso	Escluso	
Impotente		
A disagio		

Corrispondenze emozioni-sentimenti emerse nella Classe1

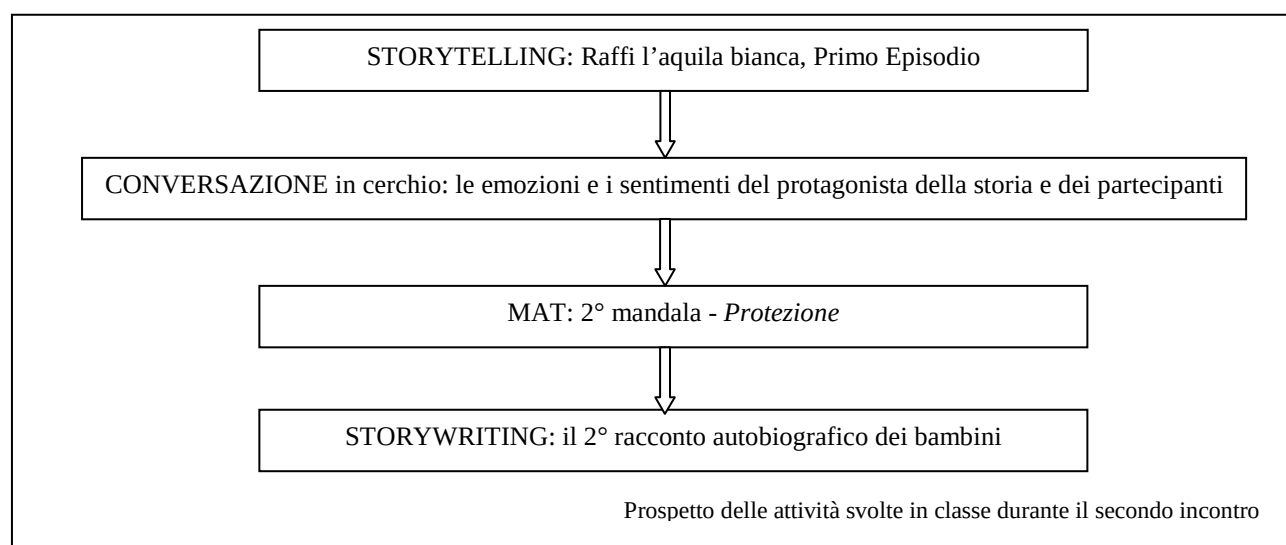
DISGUSTO	PAURA	RABBIA
Catturato, imprigionato	Perso, senza punti di riferimento	Ignorato
Obbligato	Violentato	Escluso
Tradito	Solo	Tradito
	Diverso	Impotente
	Impotente, minuscolo	Preso in giro
	Senza via di scampo	Costretto
		Offeso
		Incolpato ingiustamente
		Invisibile
		Non ascoltato

Corrispondenze emozioni-sentimenti emerse nella Classe2

3.3 Il secondo incontro

Il secondo incontro si è aperto con la lettura del primo episodio della storia di Raffi. I bambini sono poi stati coinvolti in una seconda conversazione in cerchio finalizzata, questa volta, a portare in evidenza i principali contenuti emotivi della storia e a stimolare nei bambini autistici la facoltà di immedesimazione.

A seguire, tutti i partecipanti sono stati invitati a esercitarsi sul secondo mandala, il mandala della *Protezione*, e a scrivere *ex novo* il racconto autobiografico di un'emozione e di un sentimento personali.

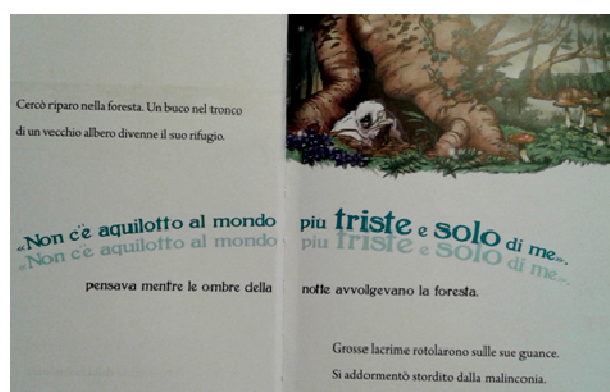


3.3.1 Il primo episodio della storia

Il primo episodio racconta la nascita di Raffi, lo stupore della famiglia per il suo aspetto fisico insolito, il suo allontanamento accidentale dal nido e il profondo sconforto che vive nella foresta, dove non conosce nessuno e deve cercare un riparo sicuro per la notte.

Durante la lettura, si è cercato di mettere in evidenza, mediante il tono della voce e le opportune pause, le frasi importanti, tra le quali: «*Raffi [...] aveva un colore insolito [...] completamente bianco. “È malato?”*», *chiese suo padre*» (Rainville, Geminiani, 2012, cit., p. 10), «*Non sapeva dove fosse il suo posto nel mondo. E non sapeva se mai avrebbe avuto un posto in quel mondo*» (Ivi, p. 15) e «*Non c'è aquilotto al mondo più triste e solo di me*» (Ivi, p. 19).

Il primo episodio è particolarmente importante perché si focalizza su un sentimento di *solitudine*, lo stesso evidenziato da ASD1, TD10 e, in forma implicita anche da ASD2 (3.1, pp.135-136) nei loro racconti del primo ciclo; inoltre, anche sul fatto di sentirsi *giudicati, presi in giro ed esclusi*, offrendo così ampi spunti di dialogo con i bambini sui loro vissuti sentimentali.



Raffi l'aquila bianca, pp. 18-19.
L'immagine ritrae Raffi, solo nella foresta, e mette in evidenza le frasi importanti della storia (Peak Shift).

3.3.2 Attività e dati

Durante il momento dedicato alla conversazione sui contenuti della storia, la ricercatrice (R) ha chiesto ai bambini quali emozioni e/o sentimenti avessero colto nel racconto. ASD1 ha chiesto la parola, alzando la mano, per sottolineare l'emozione di *paura* vissuta da Raffi, che ha così argomentato: «*Raffi è molto spaventato perché è lontano da casa, non ha la sua famiglia e si sente solo*».

Oltre all'emozione, quindi, della quale identifica abilmente la causa evenemenziale (il fatto di trovarsi lontano da casa e l'assenza della famiglia), attribuisce al protagonista anche un sentimento di *solitudine*.

La conversazione si è poi focalizzata sull'emozione di *paura*, vissuta tanto da Raffi quanto da N. nell'episodio da lui narrato nel terzo racconto autobiografico del primo ciclo, per esplorare i possibili sentimenti provati dal bambino all'origine della sua emozione. Coerentemente con le

pratiche dialogiche, la ricercatrice ha intervistato il bambino riprendendo le stesse parole da lui utilizzate nel racconto:

(R) Come Raffi, ti sentivi anche tu *terrorizzato*?

(ASD1) Sì.

(R) Perché?

(ASD1) *Perché non vedevo niente.*

(R) Cosa può succederti se non vedi niente?

A questo punto N. non è più riuscito a portare avanti la conversazione, che è così stata estesa al resto del gruppo:

(R) Qualcun altro ha paura del buio? Come vi sentite al buio?

(TD1) Io quando sono al buio ho paura perché sento come una presenza dietro di me. Mi sento osservato.

(TD3) Il buio per me è come il nulla.

(TD5) Quando sono al buio ho paura perché mi sento sola. Quando, invece, la mano di qualcuno si appoggia sulla mia schiena mi sento protetta.

(ASD1) *Al buio ho paura perché mi sento perso, senza punti di riferimento.*

Come si può constatare, aprendo il dialogo a tutto il gruppo è diminuita l'attenzione sul bambino autistico, concedendogli così il tempo di riflettere sui propri vissuti e la libertà di rientrare liberamente nella conversazione nel momento per lui più indicato.

Nella Classe2, S. ha riconosciuto nella storia un'emozione di *tristezza* e un sentimento di *malinconia*, che definisce come *nostalgia*: «*La nostalgia si prova quando sai che ti manca qualcosa*».

(R) Cos'è quel qualcosa che ci può mancare quando proviamo malinconia o nostalgia?

(TD2) Una persona a cui vuoi bene o che non vedi da tempo.

(TD4) Una persona che è andata via.

(TD5) La mamma. Senza di lei ci si sente persi.

(ASD2) *Qualcosa di importante per te.*

Al termine della conversazione, ai bambini è stato presentato il secondo mandala, il cui significato, non a caso, riprende il tema del *sentirsi soli*:

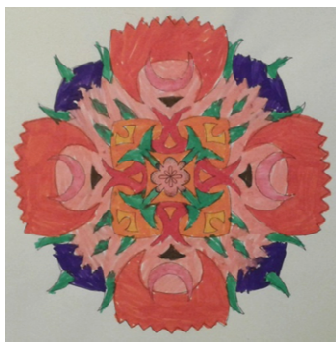
PROTEZIONE

Nel nostro centro c'è un fiore, noi sappiamo che è delicato e preziosissimo, quindi per paura che qualcuno lo danneggi lo proteggiamo con artigli affilati, aculei, e punte più dure dell'acciaio! Così il nostro io, le nostre emozioni e le nostre qualità sono al sicuro. Nessuno può ferirci! Però, se osserviamo il fiorellino, ci accorgiamo che è al buio, è da solo e niente lo può toccare. Forse correndo il rischio di farsi vedere all'esterno troverà compagnia, apprezzamento e amici che lo nutriranno!

Irene Pischiutta

Dopo averlo dipinto, ASD1 commenta così il proprio mandala:

«Il verde è il colore del disgusto. Io avevo cominciato a colorare da quello verde fuori. Ho colorato il fiore, che indica la gioia con il colore rosa. Il rosso indica la rabbia. L'arancione indica il sorpreso. Il giallo indica la paura, invece il viola la noia».



Il secondo mandala di ASD1

Come nel primo mandala, N. soddisfa tutti i parametri tranne quello della centratura. Ancora una volta, infatti, ha iniziato a dipingere il suo mandala dall'esterno.

Mentre dipingevano, alcuni bambini hanno osservato che i simboli rappresentati nel secondo mandala assomigliavano agli artigli di una tigre. Questa osservazione ha suggerito alla ricercatrice di chiedere loro se si fossero mai sentiti *come una tigre*. La conversazione con ASD1 dimostra che è stato in grado di comprendere la similitudine proposta; inoltre il suo linguaggio emotivo si fa sempre più articolato e introspettivo:

(ASD1) *Sì, mi sento una tigre quando sono arrabbiato.*

(R) *Quando ti arrabbi come una tigre?*

(ASD1) *Per qualcosa di ingiusto.*

(R) *Puoi farmi un esempio di qualcosa di ingiusto per te?*

(ASD1) *Se qualcuno mi accusa senza che io abbia fatto niente.*

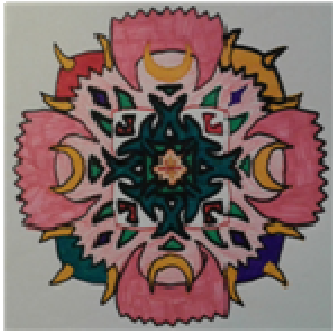
(R) *In questo caso come ti senti quindi?*

(ASD1) *Accusato ingiustamente ... Per qualcosa che non ho fatto ... quindi mi arrabbio molto.*

Nell'altra classe, ASD2 inizia inaspettatamente a colorare il proprio mandala dal centro, raggiungendo così l'obiettivo della centratura già dal secondo mandala. Il colore, inoltre, è

distribuito in modo perfettamente simmetrico. I colori caldi e freddi sono ben bilanciati, conferendo alla struttura un senso complessivamente armonico. Infine, ciascun colore corrisponde secondo S. a una precisa emozione:

«Prima ho fatto il centro, che sono i petali, poi le punte, poi i fiori, poi i grossi petali, poi le foglie e le spine. I colori ci sono il giallo, il verde, il rosso e il viola che indicano: la gioia, il disgusto, la rabbia, la paura».



Il secondo mandala di ASD2

In questo secondo incontro è stato chiesto ai bambini di scrivere *ex novo* i loro racconti, riutilizzando tutte le componenti di un vissuto emotivo scoperte durante il primo ciclo e aggiungendo, oltre a queste, la causa sentimentale della loro emozione, ciò che risponde alla domanda *“Come ti sei sentito in quell’occasione”*:

Racconta un episodio della tua vita in cui hai provato una particolare emozione (rabbia, tristezza, paura o vergogna) spiegando:

1. Quando è successo
2. Dove ti trovavi
3. Chi c’era con te
4. Che cosa è successo (causa – evento)
5. Come ti sei sentito (causa – sentimento)
6. Quale emozione hai provato e quale colore le hai attribuito
7. Come hai reagito e come si è manifestata la tua emozione
8. Che cosa hai detto o pensato e che cosa hanno detto o pensato gli altri

Assegna anche un titolo al tuo racconto.

ASD1 racconta ancora una volta la sua emozione di paura riscrivendo, in modo più articolato, l'episodio precedente:

L'EMOZIONE DI PAURA

«Ero a casa chiuso in bagno, ero piccolo, c'era la mia famiglia. G. mi spaventava, lui era in bagno con me e ha gridato forte, ha fatto dei versi, io stavo andando in bagno a lavare le mani e lui, invece era andato in bagno a fare la pipì. Quando mi ha gridato, ero scappato dalla mamma. L'avevo detto alla mamma. Mi sentivo terrorizzato – infuriato, perché spaventarmi mi viene un po' paura e non si disturba uno che si lava le mani. Al terrore ho attribuito il colore nero, invece l'arrabbiato il colore era rossissimo. Avevo reagito assolutamente male, perché quando ero in bagno l'avevo sgridato e poi gli ho detto che non lo farà mai più. Ho pensato che se l'avesse fatto ancora ci voleva una punizione, perché il rumore mi dava fastidio. La mamma ha detto: "Adesso G. vai in punizione!"».

Anche ASD2 decide di riscrivere una nuova versione, più approfondita, del suo racconto precedente:

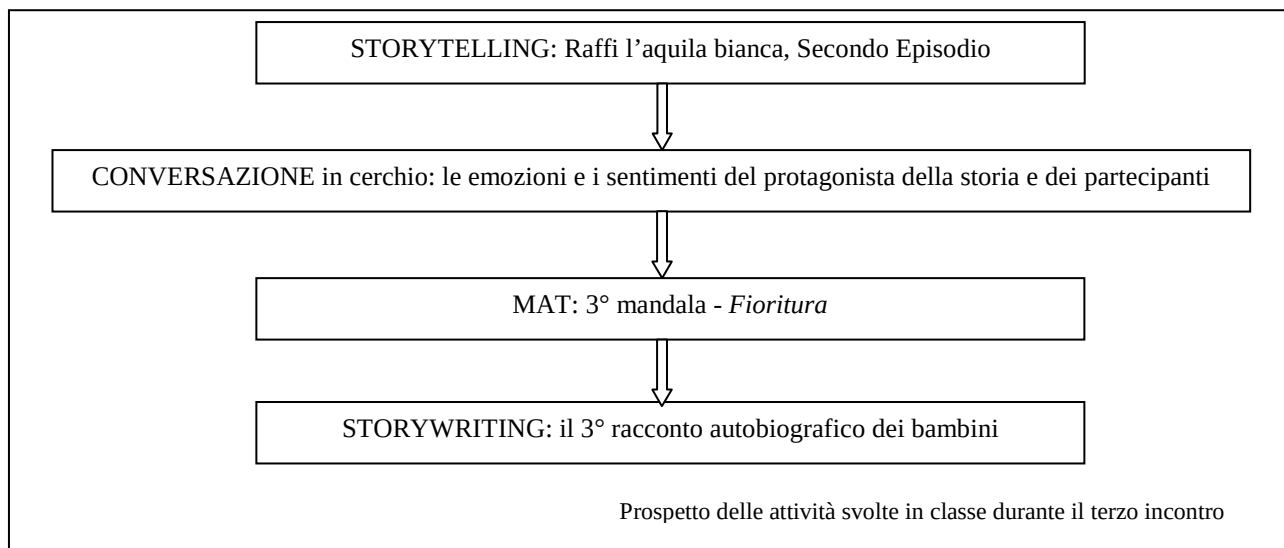
I FRATELLI BIRICCHINI

«È successo quando avevo 8 anni e mi trovavo in cucina, con me c'erano i miei fratelli che facevano confusione: mi sono sentito ignorato e ho attribuito il rosso che per me è il colore della rabbia. Ho reagito dicendo: "Smettila!". Ho pensato che ho perdonato e i miei fratelli hanno detto: "Scusa". Io ho accettato le loro scuse».

Mentre N. non è ancora riuscito a individuare un vero e proprio sentimento corrispondente alla propria emozione di paura (*terrorizzato* può infatti essere considerato un termine che intensifica il senso della sua paura ma che non chiarifica il sentimento corrispondente), per S. è chiaro che la sua emozione di rabbia scaturiva dall'essersi sentito *ignorato*.

3.4 Il terzo incontro

La sequenza di attività proposte è stata la medesima dell'incontro precedente:



Prima della lettura del secondo episodio di Raffi, i bambini sono stati invitati a riassumere insieme (oralmente) l'episodio precedente e anche gli ASD hanno spontaneamente collaborato a questo compito, dimostrando un buon livello di comprensione delle sequenze della storia.

3.4.1 Il secondo episodio della storia

Nel secondo episodio avviene l'importante incontro tra Raffi e Chouka, che nella storia diviene non soltanto il maestro di volo di Raffi, ma anche il suo maestro spirituale, che gli insegna a credere di più in se stesso, nel proprio valore e nella propria unicità: «[...] un'aquila bianca è rara e ciò che è raro è generalmente molto prezioso. Tu devi essere prezioso» (Rainville, Geminiani, 2012, cit., p.23).

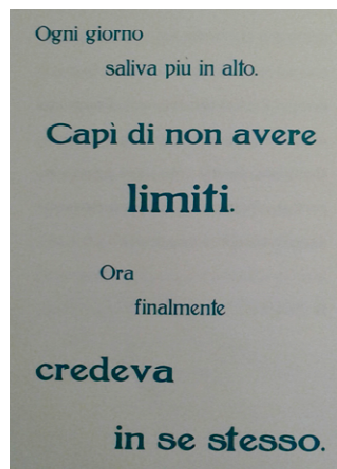
In questo episodio, Raffi esprime più volte un sentimento di *fallimento*, la percezione di essere stato *un errore della natura*, che porterà i bambini a riflettere sul fatto di sentirsi, a loro volta, *sbagliati* o inadeguati in determinate situazioni. Ecco le parole di Raffi:

«Non così tanto prezioso. Piuttosto un errore della natura» (Ivi, p. 24).

Ma come ricorda Chouka: «La natura non fa errori. Lei fa solo cose differenti, [...] La bellezza nasce proprio dalla diversità» (ibidem); e così anche i bambini sono stati indotti a interrogarsi sulla propria *diversità* e *unicità*.

L'immagine sottostante rappresenta una delle scene centrali del secondo episodio, in cui Chouka, per stimolare Raffi a volare, finge di cadere. Il giovane aquilotto, per salvarlo, non esita a lanciarsi in volo ed è così che deve ammettere a se stesso di aver finalmente imparato a volare:

«Raffi aveva trovato il coraggio di volare» (Ivi, p. 37); volando si sente *libero* e «Capi di non avere limiti. Ora finalmente credeva in se stesso» (Ivi, p. 38).



Raffi l'aquila bianca, pp. 35 e 38.

L'immagine di destra offre un esempio di enfasi grafica sulle frasi importanti della storia che, non a caso, richiamano proprio il significato del terzo mandala, il mandala della *Fioritura*: simbolo del Sé, che inizia finalmente a far fiorire il proprio spazio interiore, ad aprirsi alla vita e ad esprimere così le proprie qualità.

L'episodio si conclude con la morte per anzianità di Chouka, in seguito alla quale Raffi si sente, per qualche istante, di nuovo *solo*. Questa volta, però, la giovane aquila bianca ha tutti gli strumenti per accogliere e trasformare quel sentimento. Chouka, infatti, gli aveva insegnato che «[...] non si è mai soli quando c'è amore da condividere» (p. 42); e a chi, si chiede Raffi, potrebbe donare il proprio amore? La risposta verrà suggerita nell'ultimo episodio, creando nei lettori un efficace senso di *suspense*.

3.4.2 Attività e dati

Attraverso lo strumento della conversazione di gruppo, ASD1 individua nel secondo episodio della storia un'emozione di *felicità*, vissuta dal protagonista per essere finalmente riuscito a volare, ma anche di *paura*, per la continua esitazione che mostra nel tentare il suo primo volo. Il dialogo, quindi, è stato nuovamente indirizzato su quest'ultima emozione per ridare a N. la possibilità di riflettere sul proprio sentimento, non ancora ben individuato. La conversazione riportata di seguito dimostra come, ritornando più volte sul medesimo racconto e riprendendo le parole usate dai partecipanti stessi, si dia loro la possibilità di ampliare e approfondire il proprio pensiero e di scendere così verso stadi più profondi di coscienza emotiva:

(R) Tu hai paura del buio, vero N.?

(ASD1) Sì.

(R) Al buio mi hai detto che ti senti terrorizzato, perso. Giusto?

(ASD1) Sì. *Perché il buio è il segno del terrore per me. Mi fa provare un grande spavento.*

(R) Perché dici che il buio è il segno del terrore per te?

(ASD1) *Perché il buio è una cosa pericolosa ... se qualcuno mi tocca ...*

(R) Quindi quando sei al buio hai paura che qualcuno ti tocchi? E se qualcuno ti tocca cosa può succederti?

(ASD1) *Può farmi male.*

Nella conversazione emerge per la prima volta la vera origine sentimentale della paura di N.: il bambino al buio prova paura perché lo percepisce come una *minaccia*, si sente *in pericolo*, *indifeso*, *non al sicuro*.

Nella storia, ASD2 individua invece un'emozione di *tristezza* generata da un sentimento di *delusione*. La conversazione in classe con S. si è quindi focalizzata su tale vissuto. Attraverso il dialogo, il bambino riesce a distinguere un senso di delusione che si prova *verso se stessi*, che è quello a cui fa effettivamente riferimento, e uno che si può provare *nei confronti di qualcun altro*, ma che sostiene di non aver mai vissuto personalmente:

(R) Perché Raffi è deluso secondo te?

(ASD2) *Perché non sa volare. È deluso con se stesso.*

(R) Tu ti sei mai sentito deluso con te stesso?

(ASD2) *Sì, quando non riesco a fare un compito.*

(R) Riesci a spiegarmi con parole tue come ti senti quando non riesci a fare un compito?

(ASD2) *Un po' incapace. Non sono bravo.*

(R) E ti ha mai deluso il comportamento di qualcun altro?

(ASD2) *No.*

Ai bambini è stato poi presentato il terzo mandala:

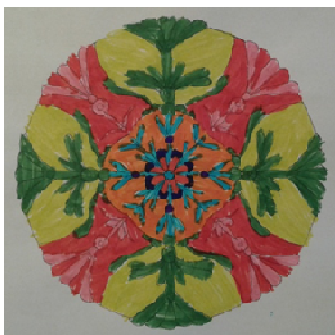
FIORITURA

Questo mandala rappresenta la fioritura delle nostre qualità. Pensiamo a come crescono le piante, gli alberi e i fiori. Allo stesso modo, dal nostro centro crescono dei germogli che si fanno strada e, pian piano, si modificano, trovano ostacoli, cambiano direzione, ma alla fine sbocciano nel mondo.

Irene Pischiutta

Nella terza esercitazione sui mandala, entrambi i bambini raggiungono l'obiettivo della *centratura*:

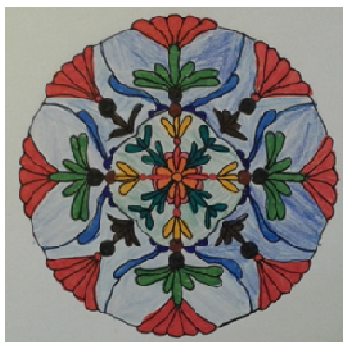
«Prima avevo colorato di azzurro che indica la tristezza, anche il blu. Invece il giallo e l'arancione indica la gioia, invece il fucsia indica il sorpreso, invece il verde era il disgusto e invece il rosso la rabbia. Avevo cominciato con l'azzurro, poi con il viola, il blu, il rosso, il fucsia, il giallo, l'arancione e l'ultimo è il verde e il giallo».



Il terzo mandala di ASD1

ASD2, invece, scrive:

«Io ho iniziato al centro, perché il giallo indica la felicità, il verde indica il disgusto, l'arancione indica la sorpresa, il marrone indica la vergogna, il grigio indica la noia. Poi ho finito in alto, perché il viola indica la paura, il blu la tristezza, il rosso la rabbia».



Il terzo mandala di ASD2

Parallelamente al lavoro sui mandala, anche i racconti autobiografici⁴³ attestano una particolare evoluzione della loro consapevolezza emotiva: entrambi riescono a identificare sia l'emozione che il sentimento del proprio vissuto e a distinguerle all'interno della narrazione. ASD1 racconta un'emozione di *rabbia* generata da un sentimento di *esclusione, accusa e ingiustizia*:

⁴³ I bambini hanno scritto il proprio racconto autobiografico basandosi sulla medesima scheda già presentata a p. 147 e predisposta dalla ricercatrice.

MI SENTIVO ACCUSATO

«Ero a casa, mi trovavo con la mia famiglia; era successo che io non stavo facendo niente ma la mamma mi aveva accusato che avevo spinto S. e invece non era vero. La mamma non mi aveva creduto. Mi sentivo arrabbiato, escluso e accusato ingiustamente. Mi sentivo come se fossi una tigre e di avere subito un'ingiustizia».

ASD2 racconta invece la sua emozione di *noia*, generata dall'essersi sentito solo:

NOIA

«Mi sono sentito solo. È successo quando avevo 9 anni, mi trovavo in salotto, con me c'erano i miei fratelli, ero annoiato, non sapevo cosa fare. Non mi consideravano. Allora, ho chiesto: «Posso giocare a nascondino?» e loro hanno detto di sì. Alla noia ho attribuito il colore grigio. Quando ero annoiato mi sono seduto sul divano e ho pensato se i miei fratelli avessero voluto giocare con me».

Come nel primo incontro, la ricercatrice ha trascritto in una tabella (su cartellone), tutti i sentimenti emersi fino a questo punto e corrispondenti alle emozioni di volta in volta scelte dai partecipanti nei loro racconti. Tale tabella è stata esposta in entrambe le classi, affinché i bambini potessero consultarla liberamente nel periodo di tempo a disposizione prima dell'incontro successivo. Questo accorgimento aveva lo scopo di permettere loro di continuare a riflettere sui sentimenti nominati da altri compagni di classe, stimolare eventuali processi di immedesimazione nei racconti altrui ed, eventualmente, riportare alla memoria, attraverso il rispecchiamento e l'esposizione continua allo stimolo, vissuti personali analoghi.

Durante i primi tre incontri, infatti, la ricercatrice si era accorta che i bambini autistici prestavano molta attenzione ai racconti dei compagni in cerchio; due in particolare, hanno ispirato le scelte narrative degli ASD durante l'ultimo incontro, costituendo così un valido esempio di rispecchiamento reso possibile dal contesto inclusivo.

Nella Classe1, il racconto di TD20 porterà N. a identificare, durante l'incontro successivo (3.5.2), il proprio sentimento di *abbandono*:

(TD20) SONO ANDATO VIA

È successo 2 anni fa. Mi trovavo in Marocco, c'era tutta la mia famiglia. Dovevamo rientrare in Italia. Mi sono sentito male nel cuore, ho provato tristezza. Il colore che ho attribuito è l'azzurro perché mi fa pensare alle lacrime. Ho reagito in silenzio. Ho detto a mio nonno che tornerò il prossimo anno ma il fatto di partire mi faceva sentire abbandonato da tutti.

Nella Classe2, invece, il racconto di TD12, incentrato sulla percezione di aver deluso la mamma, guiderà ASD2 ad approfondire il proprio sentimento di *delusione* (3.5.2).

(TD12) PAURA DI UNA VERIFICA

[...] mi trovavo a casa con la mia mamma. Lei aveva trovato una verifica che avevo nascosto nella quale avevo preso un voto basso e lei mi aveva sgridato. Per paura mi andai a nascondere sotto il letto. Ero impaurito, sentivo di aver deluso la mamma. Ho provato la paura e ho attribuito il colore viola. Avevo pensato che mia mamma non mi avrebbe dato da mangiare per punizione [...].

PAURA	TRISTEZZA	RABBIA	DISGUSTO	VERGOGNA
Terrorizzato	Abbattuto	Tradito	Catturato (come un pesce nella rete)	(Mi sentivo) “come se fossi un giocattolo rotto”
Perso	Vuoto (come se qualcuno mi avesse scavato dentro il cuore)	Non era giusto che ... (vittima di un’ingiustizia) → riferimento a una norma sociale, etica	Imprigionato	Solo, come se fossi in una stanza senza nessuno
Violentato	Mancanza	Colpevolizzato (ingiustamente)	Obbligato	Preso in giro
Solo	Solo	Accusato ingiustamente	Tradito	Senza coraggio
Diverso	Escluso	Non ascoltato		Non all’altezza
Impotente	Abbandonato	Non creduto		Insicuro
Minuscolo	In colpa	Escluso		
In pericolo	Non creduto	Deluso		
Senza via di scampo		Disturbato		
Costretto				

Corrispondenze emozioni-sentimenti emerse nella Classe1 dai primi tre incontri

DISGUSTO	PAURA	RABBIA	TRISTEZZA	NOIA
Catturato, imprigionato	Perso, senza punti di riferimento	Ignorato	Mancanza	Escluso
Obbligato	Violentato	Escluso	Divisione, separazione da qualcuno o qualcosa (Male nel cuore)	Ignorato
Tradito	Solo	Tradito	Nostalgia	Non ascoltato
	Diverso	Impotente	Abbandonato	Solo
	Impotente, minuscolo	Preso in giro	Solo (SOLITUDINE)	
	Senza via di scampo	Costretto	Deluso	
		Offeso	Confuso	
		Incolpato ingiustamente		
		Invisibile		
		Non ascoltato		
		Deluso (nei confronti di sé stesso o degli altri)		
		Inferiore		
		Sotto pressione		

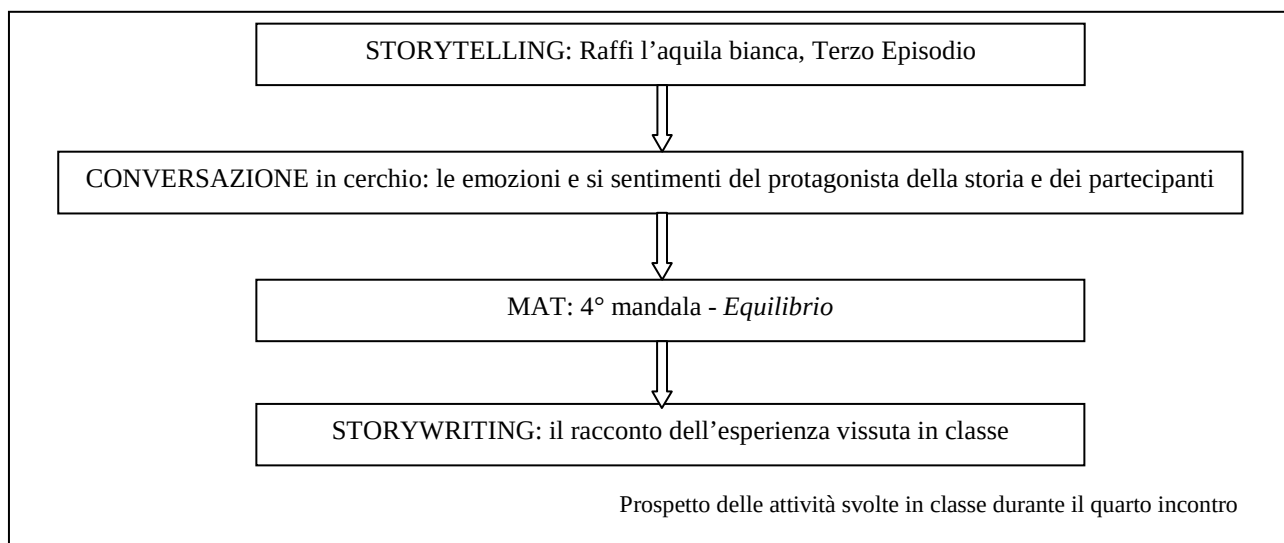
Corrispondenze emozioni-sentimenti emerse nella Classe2 dai primi tre incontri

3.5 Il quarto incontro

L'ultimo incontro con i bambini si è aperto con l'episodio più ricco dal punto di vista del significato morale e simbolico degli avvenimenti narrati.

Entrambi i bambini autistici hanno espressamente dichiarato il loro desiderio che la storia continuasse oltre, ma hanno altresì apprezzato la risoluzione del conflitto e il lieto fine normalmente previsti nel tradizionale plot delle storie.

Come si approfondirà meglio al paragrafo 3.5.2, la maggiore domestichezza mostrata al quarto incontro da ASD1 e ASD2 con le attività di MAT e di storywriting dimostra altresì il raggiungimento da parte di entrambi di un buon livello di maturità affettiva.



3.5.1 Il terzo episodio della storia

L'immagine di apertura del terzo e ultimo episodio ha destato particolare interesse nei bambini autistici, che alla visione delle fiamme hanno letteralmente spalancato gli occhi e compreso la situazione di pericolo descritta nella storia: una mattina, mentre Raffi vola sopra la foresta, si accorge che un incendio si sta propagando proprio sotto di lui. Decide così di scendere tra le fiamme e di aiutare gli animali a mettersi in salvo. Con sua grande sorpresa scorge, tra gli animali in pericolo, un'aquila bruna, che era proprio uno dei fratelli che in passato lo avevano deriso. Raffi esita a salvarlo, ma in quel momento riecheggia in lui la voce di Chouka: «*Hai sofferto per il loro giudizio, ma tu stesso ora stai giudicando*» (Rainville, Geminiani, 2012, cit., p. 49) e la domanda: «*[...] A chi potresti donare il tuo amore?*» (Ivi, p. 43).



Raffi l'aquila bianca, pp. 50 e 53.

Con un sospiro, decide di donarlo proprio a suo fratello: «[...] l'afferrò con gli artigli, richiamò a sé le restanti forze e lo trascinò fuori dalle fiamme» (Ivi, p. 50).

Da quel momento si ristabilisce nella storia il perfetto *equilibrio*. Le aquile della famiglia di Raffi dichiarano che si sentirebbero *onorate* dal suo ritorno a casa e Raffi si accorge che nel loro sguardo, per la prima volta, non c'è stupore, ma solo *ammirazione*.

«Quell'uccello bianco, debole e maldestro era diventato un'aquila possente e maestosa» (Ivi, p. 56). Raffi ha finalmente ritrovato la propria casa. Il lieto fine della storia si accompagna, ancora una volta, come vedremo nel prossimo paragrafo, alla scelta del mandala, il mandala dell'*Equilibrio*.

3.5.2 Attività e dati

Nell'ultima conversazione sui contenuti emotivi della storia, ASD1 individua un'emozione di *tristezza*, vissuta da Raffi per la morte di Chouka; inoltre, un sentimento di *riconoscenza* nei suoi confronti e di *solitudine*.

(R) Tu, N., hai mai provato la solitudine?

(ASD1) *Non saprei ...*

(R) Se vuoi, puoi sfogliare il tuo libretto e rivedere i tuoi racconti.

(ASD1) *Forse sì, il giorno del mio compleanno, quando nessuno è venuto alla mia festa.*

(R) Come ti sei sentito in quel momento N.?

(ASD1) *Mi sono sentito solo.*

(R) Che cosa vuol dire per te sentirsi soli?

(ASD1) *Abbandonati.*

ASD1 individua nella storia anche un'emozione di *felicità*, vissuta dal protagonista per il suo ritorno a casa. Così è stato chiesto ai bambini che cosa fosse per loro la felicità:

(TD4) Quando sei felice è *come fiorire*, come nel mandala della fioritura!

(R) Voi vi siete mai sentiti fiorire?

(ASD1) *Sì, quando mi fanno una sorpresa.*

(R) Chi?

(ASD1) *I miei genitori o i miei fratelli.*

(R) Che tipo di sorpresa?

(ASD1) *Per esempio se mi regalano qualcosa.*

(R) Che cosa?

(ASD1) *Un gioco, una macchina telecomandata gialla, ...*

Anche ASD2 attribuisce a Raffi un'emozione di tristezza per la morte del suo maestro, ma anche di *gioia* e di *felicità* per il suo ritorno al nido.

(R) La gioia e la felicità sono diverse secondo te?

(ASD2) *Sì, secondo me nella gioia c'è anche un po' di sorpresa e di commozione.*⁴⁴

(R) S., durante la lettura della storia, ho colto il tuo sguardo impaurito di fronte alle immagini dell'incendio nella foresta. Come ti facevano sentire quelle scene?

(ASD2) *Era pericoloso.*

(R) Ti sentivi in pericolo?

(ASD2) *Sì, in quella foresta non mi sentirei al sicuro.*

La conversazione nella Classe2 si è poi focalizzata sul *giudizio*, un elemento importante all'interno dell'ultimo episodio:

(R) Perché a volte per noi è così importante il giudizio degli altri?

(TD6) Io ho paura di deludere, per esempio quando faccio delle partite di calcio.

(R) Che cosa significa per voi deludere?

(TD15) Non aver mantenuto una promessa. Per esempio quando un amico o un familiare non rispettano un impegno che si sono presi con te.

(TD19) Deludi qualcuno che da te non se lo aspetta.

(ASD2) *A me sembra di deludere mamma e papà quando non riesco a fare un compito.*

(TD5) Quando fallisci.

(TD8) Quando ti senti un perdente.

(TD13) Quando dici: "Non me lo sarei mai aspettato da parte sua".

⁴⁴ S. modifica qui la sua risposta fornita nel questionario finale del primo ciclo, dove scriveva che la gioia e la felicità hanno lo stesso significato perché entrambe *fanno essere felici*.

Conclusa la conversazione, i bambini sono stati invitati ad ascoltare la storia dell'ultimo mandala:

EQUILIBRIO

Equilibrio tra curve e angoli, equilibrio tra elementi decorativi e cornici che appesantiscono, tra disegni che sembrano libellule o colibrì che stanno per spiccare il volo, equilibrio tra zone piccole da colorare e zone più ampie e libere ... Se pensiamo a ciò che ci circonda, tutto è in equilibrio; l'eccesso in un senso o in un altro creano disarmonia, mentre è l'equilibrio che rende bella e armonica la nostra realtà, la natura, i nostri comportamenti, il nostro respiro, il nostro mandala.

Irene Pischiutta

In questo caso, per il commento al mandala è stata fornita ai partecipanti una scheda strutturata dalla ricercatrice:

Questo è il mandala dell'equilibrio. Racconta:

1. Da dove hai iniziato a dipingerlo;
2. Che cosa significa per te *equilibrio*.
(Tu ti senti in equilibrio con te stesso? E con gli altri? Sì, quando ... ; No quando ...);
3. Che cosa ti fa perdere il tuo equilibrio;
4. Quali emozioni e sentimenti ti suscita osservarlo.

ASD1 commenta così il suo mandala:

«Ho iniziato dai fiori. Sì, io mi sento in equilibrio con me stesso e gli altri quando faccio quello che mi piace. Mi sento di perdere l'equilibrio quando mi vengono imposte determinate cose che non mi va di fare. Quello che mi suscita osservando il disegno è bellezza, ordine, pace e soddisfazione nella scelta dei colori».



Il quarto mandala di ASD1

ASD2 scrive:

«Ho iniziato a dipingerlo dal centro. Per me l'equilibrio è il poter colorare in modo autonomo. Il mio equilibrio viene meno con l'imposizione dei colori che non mi piacciono. Osservando il mandala le emozioni e i sentimenti che mi suscita sono: la pace, la serenità e la leggerezza».



Il quarto mandala di ASD2

Entrambi i bambini, opportunamente guidati dalle domande poste nella scheda, dimostrano di aver notevolmente rinforzato la loro capacità di attribuire una connotazione emotiva al proprio mandala e di descriverlo da un punto di vista soggettivo attraverso il linguaggio dei sentimenti.

Per l'attività di storywriting, in questo ultimo incontro è stato chiesto ai bambini di raccontare l'intera esperienza vissuta in classe, adottando quindi uno strumento di "verifica" finale analogo a quello del primo ciclo.

Racconta l'esperienza che hai vissuto:

1. Che cosa abbiamo fatto durante questi quattro incontri?
2. Ti è piaciuta la storia di *Raffi* e *l'aquila bianca*? Qual è stata l'attività più bella per te? (Ascoltare la storia, parlare delle proprie emozioni e dei propri sentimenti dialogando in cerchio, colorare i mandala, scrivere, ...)
3. Che cosa sai ora delle emozioni? Che cosa hai scoperto di nuovo sulle emozioni rispetto all'anno scorso? Riesci a spiegare la differenza tra un'emozione e un sentimento?
4. Come ti sei sentito durante gli incontri? Racconta quali emozioni e quali sentimenti hai provato.
5. Hai scoperto qualcosa di importante su te stesso, sul tuo carattere, sul tuo modo di reagire nelle diverse situazioni che ti capita di vivere a scuola o in famiglia, ecc.?

Attribuisci anche un titolo al tuo racconto.

I lavori sulle emozioni e sui sentimenti è il titolo assegnato da ASD1 al suo racconto:

«Racconto l'esperienza che ho vissuto. Quest'anno abbiamo ascoltato Raffi, l'aquila bianca poi abbiamo scritto le emozioni e infine abbiamo colorato i mandala.

Mi è piaciuta la storia di Raffi, perché parlava delle belle cose. L'attività che mi è piaciuta di più è stata di colorare i mandala.

Sulle emozioni ho imparato che l'emozione è rabbia, disgusto, paura, tristezza, felicità ... ho scoperto di nuovo sulle emozioni che c'è anche un'emozione che si chiama sorpresa. La differenza tra l'emozione e il sentimento è che il sentimento è quello che provi e, invece, l'emozione è quello che reagisci. Durante gli incontri ero sempre stato felice, perché mi piace ascoltare e mi sentivo ascoltato. Ho scoperto qualcosa di importante su me stesso e su come reagire e mi capita di vivere sia a scuola che a casa».

Nel racconto ASD1 ha riassunto le principali attività svolte in classe e, tra queste, è riuscito a identificare la sua attività preferita (la pittura dei mandala), dimostrando di essere in grado di elaborare un pensiero di più alto livello (*global level*), alla luce dell'intero percorso svolto.

Ha introdotto anche una valutazione personale della storia (*mi è piaciuta*), accompagnata da un'argomentazione esplicativa (*perché parlava di cose belle*) e un'importante autovalutazione, informandoci di ciò che ha imparato da questa esperienza: ha scoperto l'emozione di *sorpresa* (espressa nel commento al primo mandala) e ha colto pienamente la differenza tra un'emozione e un sentimento; scrive infatti che l'emozione è la reazione, esterna e visibile, universale, potremmo anche dire la conseguenza, il sentimento invece è "quello che provi", potremmo anche dire il vissuto personale, il sentire interiore, unico per ciascun individuo.

Gli incontri sono stati vissuti positivamente da ASD1, che dichiara di aver sempre provato un'emozione di *felicità* e di essersi sempre sentito *ascoltato*. È riuscito, così, a individuare due vissuti corrispondenti a ciascuno dei due piani (quello emotivo e quello sentimentale) individuati da Damasio nel percorso di progressiva emergenza della coscienza estesa.

N. ha concluso il suo racconto con un'ulteriore auto-osservazione, o riflessione introspettiva, riguardante la sua personalità e il suo comportamento, che va al di là dell'ambiente strettamente scolastico (*Ho scoperto qualcosa di importante su me stesso e su come reagisco e mi capita di vivere sia a scuola che a casa*).

ASD2, invece, scrive:

«Quest'anno Alessandra ha letto la storia di Raffi, l'aquila bianca. Ci ha chiesto di scrivere le emozioni e i sentimenti e il mandala da colorare. Mi è piaciuto la storia di Raffi, l'aquila bianca.

L'attività che mi è piaciuta è parlare delle emozioni e dei sentimenti, colorare i mandala e scrivere. Sulle emozioni ora so che è la rabbia, tristezza, paura, felicità. Ho scoperto di nuovo che le emozioni sono anche: noia e sorpresa.

L'emozione è quello che reagisci e il sentimento è quello che sento.

Durante gli incontri mi sono sentito ascoltato. Nelle situazioni che mi capita di vivere a casa posso dire che mi sento ignorato, quando sono arrabbiato e il titolo è "I fratelli birichini"».

Come ASD1, S. ha valutato positivamente la storia di Raffi, ma non ha espresso una preferenza tra le varie attività svolte, che sono state tutte egualmente apprezzate dal bambino. È stato in grado di riconoscere ciò che ha imparato di nuovo: a distinguere l'emozione di *noia*, da lui approfondita nel terzo racconto autobiografico e generata dal fatto di essersi sentito *solo*, e la differenza tra emozione e sentimento, fornendo la stessa definizione del fratello.

L'ascolto dedicato ai bambini durante gli incontri deve essere stato particolarmente efficace, in quanto entrambi hanno apprezzato nel proprio racconto il fatto di essersi sentiti *ascoltati* durante le attività.

L'esperienza ha permesso a S. di acquisire una maggiore consapevolezza della sua situazione familiare, un contesto nel quale dichiara di sentirsi spesso *ignorato* dai fratelli.

3.6 Il quinto incontro: i mandala creati dai bambini e la realizzazione dei libretti personali

Come si ricorderà, l'uso terapeutico dei mandala è stato argomentato al paragrafo 3.4.2 (Prima Parte) attraverso la teoria di Carl Gustav Jung. Secondo lo psichiatra svizzero, tuttavia, il paziente non deve solo colorare il proprio mandala, come è stato fatto nei primi quattro incontri, ma anche spingersi a crearne uno del tutto nuovo, personale e frutto della sua immaginazione. Dal disegno che realizza, infatti, si possono trarre interessanti conclusioni analizzando i colori da lui utilizzati, osservando la forma delle figure concentriche che ha scelto, le caratteristiche del tratto di matita (se è stato tracciato in modo nitido o tremolante, continuo o discontinuo, ecc.), ma anche ascoltando le parole con cui racconta il proprio mandala. Inoltre, si tratta di un metodo efficace per stimolare la sua facoltà immaginativa.

È questo il motivo per cui si è deciso di pianificare un ultimo incontro dedicato prevalentemente alla creazione di un mandala personale da parte di ciascun bambino e, infine, alla consegna in entrambe le classi di tutti gli elaborati prodotti nell'ambito dei cinque incontri e alla realizzazione di un secondo libretto personale.

Osservando i mandala realizzati dai bambini autistici e leggendo i loro commenti, possiamo affermare che in quest'ultima fase l'attenzione dei bambini si è spostata completamente dal piano delle emozioni a quello dei *sentimenti*. ASD1, per esempio, ha creato il mandala dell'*amore*, anche se nel titolo fa riferimento esclusivamente all'emozione della felicità:

IL MANDALA DELLA FELICITÀ

«Ho iniziato a disegnarlo nella parte centrale e a dipingere i petali. Poi ho proseguito a colorare i cerchi nello stesso senso, poi ho fatto i cuori dentro ai petali con i seguenti colori: i petali verdi e il fucsia; i cuori li ho fatti per ottenere la felicità e l'amore.

Questo mandala rappresenta il significato dell'amore e ho scelto determinati colori diversi: il verde per il disgusto, il giallo per la gioia, il rosa, il fucsia e il violetto sono per l'amore, il blu per la tristezza, il rosso per la rabbia e il viola per la paura. C'erano delle corrispondenze nel mandala delle emozioni di gioia, di tristezza, di rabbia, di disgusto e di paura, sentimenti di stupore e felicità li ho rappresentati con il colore grigio e marrone».



Il mandala creato da ASD1

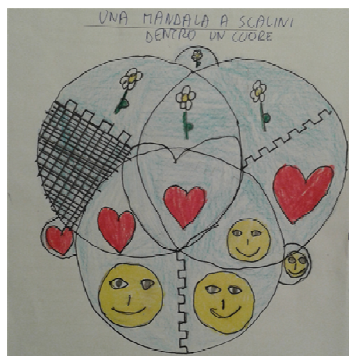
Come scrive, il requisito della centralità è stato pienamente raggiunto. Inoltre, osservando la figura, notiamo che è perfettamente concentrica. Nel proprio testo N. ha voluto sottolineare il significato dei cuori (*li ho fatti per ottenere la felicità e l'amore*). Nella sua figura, infatti, fa ampio uso di simboli (oltre ai cuori, anche i petali e i cerchi), dimostrando di aver iniziato a sviluppare il linguaggio simbolico-rappresentativo e a ridimensionare quello strettamente realistico.

N. è riuscito, inoltre, a guardare il proprio mandala con quello che Mazzeo (1.5, Prima Parte) definisce il "terzo occhio", o l'occhio interiore che è in grado di conferire unità e significato al fenomeno osservato: *«Questo mandala rappresenta il significato dell'amore».*

Significativi sono, infine, i verbi utilizzati da ASD1: *ho iniziato, ho proseguito, ho rappresentato e, soprattutto, ho scelto*, che conferiscono al lavoro una sequenzialità logica e che sono indicativi del grado di autonomia raggiunto dal bambino, della sua presenza, del suo esserci in prima persona all'interno della propria opera d'arte.

Un mandala a scalini dentro un cuore, invece, è il titolo assegnato da ASD2 al suo mandala:

«Ho iniziato a fare i tre cerchi, poi gli scalini, i cuori, le faccine, i fiori, le righe vicino agli scalini. Ho colorato prima i cuori, le faccine, i fiori, poi ho ripassato con il trattore e ho colorato tutti i tre cerchi. I cuori rappresentano l'amicizia, le faccine rappresentano la felicità e i fiori rappresentano il sorriso e ho scelto i colori: rosso, giallo, verde, perché il rosso è la rabbia, il verde il disgusto, il giallo la gioia. Nel disegno le emozioni che provo le ho rappresentate con i colori. Sono: rabbia, gioia, disgusto».



Il mandala creato da ASD2

Anche ASD2 fa ampio uso, nella sua rappresentazione, del linguaggio simbolico (gli scalini, i cuori, gli emoticon, i fiori, le righe e i cerchi), per conferire al proprio mandala il significato dell'*amicizia*. Il suo mandala si è distinto da quello di tutti gli altri partecipanti per l'articolazione nei tre cerchi, concentrici, tra i quali vige un rapporto di *intersezione*. Dalla figura emerge, tuttavia, anche un rapporto di *inclusione*, che S. ha specificato nel titolo (*Un mandala a scalini dentro un cuore*) e che ricorda il rapporto di inclusione da lui già utilizzato per la rappresentazione geometrica dell'emozione di tristezza (2.3.2, Seconda Parte). La predominanza nei disegni di S. del rapporto di inclusione potrebbe essere dovuta al tentativo inconscio del bambino di superare un senso di *esclusione* ripetutamente vissuto nei confronti dei compagni, come quello implicitamente espresso nel racconto della sua festa di compleanno (2.4.2). Attraverso il mandala dell'*amicizia*, quindi, è come se avesse cercato di trasformare questo sentimento nel suo opposto.

Nell'attività finale di rilegatura dei libretti, i bambini attribuiscono spontaneamente un titolo alla propria opera, nel caso degli ASD ancora di natura evenemenziale, in quanto focalizzato sul tema centrale dell'intero percorso: le emozioni. Questa volta, tuttavia, l'attenzione di N. e S. è rivolta

all'aspetto *personale* e *relazionale* delle emozioni; in entrambe le copertine, infatti, possiamo apprezzare la rappresentazione di volti umani: realistici e interattivi nel caso di N., che si ritrae insieme ai suoi "compagni di viaggio" (la maestra e i compagni di classe), simbolici nel caso di S., che utilizza invece gli emoticon.



Le copertine dei libretti realizzati da ASD1 (a sinistra) e da ASD2 (a destra).

3.7 Conclusioni

Le tabelle conclusive riportate di seguito mostrano le corrispondenze personali tra colori, emozioni e sentimenti che i due bambini autistici sono riusciti a individuare nel corso dei quattro incontri e che sono emerse attraverso tutti i tipi di racconto (scritto, orale, grafico). Come si è potuto osservare dall'evoluzione dei dati raccolti nel corso degli incontri e come si evince dalla seconda colonna della tabella, il linguaggio introspettivo risulta decisamente più articolato rispetto all'inizio del percorso. Entrambi i bambini sono stati in grado di riconoscere dentro sé e di verbalizzare il proprio vissuto sentimentale soggettivo alla base di almeno tre emozioni negative, prevalentemente primarie, oltre a individuare nei racconti tutti gli elementi di contesto di un'esperienza emotiva evidenziati da Damasio (dove, quando, con chi, ecc.), dimostrando un notevole avanzamento nel processo di progressiva maturazione della loro coscienza estesa.

Al termine dei cinque incontri, ciascun bambino ha così ricevuto la propria tabella di riepilogo emozioni-sentimenti, con il suggerimento di conservarla e di portarla sempre con sé, come un vero e proprio documento personale: la *Carta d'Identità delle Emozioni Personali*, continuamente rivedibile e aggiornabile sulla base delle proprie scoperte e trasformazioni.

EMOZIONE (Quale emozione ho provato?)	SENTIMENTO (Come mi sono sentito?)
Paura (del buio, che «è il segno del terrore per me») 	-Terrorizzato, in pericolo, minacciato, indifeso -Perso, senza punti di riferimento -Solo (lontano da casa, senza famiglia)
Rabbia (infuriato) 	-Disturbato -Non creduto -Escluso -Come una tigre -Accusato ingiustamente -Vittima di un'ingiustizia ⁴⁵
Tristezza 	-Solo (solitudine) -Abbandonato
Felicità 	-Liberi -Bellezza, ordine -In pace

Corrispondenze emozioni-sentimenti ASD1

EMOZIONE	SENTIMENTO (Come mi sono sentito?)
Rabbia 	-Ignorato -Non ascoltato
Tristezza 	-Deluso con me stesso: non bravo, non capace -Mancanza (nostalgia)
Paura 	-In pericolo -Non al sicuro
Noia 	-Solo -Non considerato
Felicità 	-In pace -Leggero -Autonomo

Corrispondenze emozioni-sentimenti ASD2

Ripartendo dalla teoria di Damasio, possiamo affermare che, nell'ambito di tale processo e contestualmente alle proprie esperienze emotive, i partecipanti (TD e ASD) hanno imparato a porsi e a rispondere ad alcune domande introspettive che corrispondono anche a tre livelli di ascesa verso la piena maturazione di un senso del Sé:

1. *Come sto?* (Bene/Male → identificazione dell'emozione di fondo) I bambini hanno imparato a rispondere a questa domanda fin dal primo incontro del primo ciclo, distinguendo così tra emozioni positive e negative.
2. *Quale emozione ho provato?* (Felicità, rabbia, tristezza, paura, disgusto, ecc.) I bambini hanno imparato a distinguere le proprie emozioni nel corso dei cinque incontri del primo ciclo: dall'emozione primaria della felicità, sono passati alle emozioni primarie negative e,

⁴⁵ Nel racconto, ASD1 ha scritto: «Non si disturba uno che si lava le mani»; la sua dichiarazione, attraverso l'uso della struttura impersonale, suggerisce che il bambino sia stato toccato nel proprio senso di giustizia, reputando l'accaduto ingiusto in quanto colui che lo ha disturbato ha violato una sorta di "norma" etico-comportamentale importante, una convenzione sociale, secondo le sue aspettative, normalmente condivisa e rispettata da tutti.

anche, ad alcune secondarie, quali la noia e la sorpresa. Per ciascuna emozione hanno progressivamente ampliato la capacità di narrarne, oltre alle sue manifestazioni, anche i riferimenti di contesto e relazionali e la causa evenemenziale.

3. *Come mi sono sentito?* (abbandonato, escluso, accusato, costretto, ecc.). Con questa domanda, al centro del secondo ciclo di incontri, si scende più in profondità tra le cause di un'emozione; ci si chiede infatti quale sia stato il sentimento, vale a dire il vissuto privato, non immediatamente visibile, all'origine di quell'emozione.

Per il raggiungimento dell'ultimo obiettivo, la capacità di rispondere alla terza domanda, si sono rivelate fondamentali le conversazioni socratiche in cerchio, che hanno permesso agli ASD di relazionarsi con i propri pari senza discriminazioni gerarchiche o intellettuali e di riconoscere caratteristiche emotive personali mediante i racconti dei compagni stessi; oltre a ciò, anche le domande guida di tipo esplorativo poste ai bambini dalla ricercatrice, basate sul principio dialogico dell'ascolto ricettivo e responsivo (1.3, Seconda Parte) che prevede di riprendere di volta in volta le parole usate dai partecipanti stessi, per stimolarli ad ampliare e approfondire le proprie risposte; infine le esercitazioni sui mandala, mediante cui i bambini sono stati sollecitati ad allenare la propria capacità di con-centrazione, presenza e auto-osservazione.

Ad ogni incontro, i bambini hanno poi beneficiato dell'opportunità di raccontare per iscritto quanto precedentemente scoperto dentro di sé mediante gli strumenti del dialogo e della MAT e di ampliarlo attraverso la tecnica della *ripetizione*.

Attraverso l'intero percorso, i bambini hanno anche maturato una valida tecnica di gestione e risoluzione dei conflitti emotivi tra pari, consistente nel comunicare alla persona responsabile di un'emozione negativa, quale la rabbia, la tristezza o la paura, come ci ha fatto sentire mediante il suo comportamento, evitando di rimproverarla e di accusarla, ma semplicemente parlandogli, con quella che i bambini stessi hanno definito essere la "voce del cuore", il linguaggio introspettivo dei sentimenti, che non punta il dito sull'altro perché perfettamente centrato sul proprio Sé (*Come mi sono sentito Io in quell'occasione?*).

I momenti di conversazione hanno insegnato ai bambini a stare anche dall'altro lato della relazione, quello di chi suscita, spesso inavvertitamente, un'emozione negativa nel proprio interlocutore e a mantenersi qui in una posizione di disponibilità, ascolto recettivo e apertura.

Inoltre, le esercitazioni sui mandala, i momenti di lavoro creativo e le riflessioni incoraggiate durante il primo ciclo dalla storia del Mulino dei Colori di Leo e Cloe hanno contribuito a far maturare negli autistici la capacità di comprendere e utilizzare un linguaggio simbolico di base, prevalentemente incentrato su un codice cromatico personale; un codice effettivamente *personale*,

come era nelle intenzioni della ricercatrice, perché le associazioni tra emozioni e colori scelte dai bambini confermano solo in parte le teorie dei colori definite dagli esperti di linguaggio cromatico e cromoterapia. Il lavoro svolto in classe con gli ASD, nell'ambito dei due anni scolastici, ha permesso di evidenziare le seguenti associazioni:

COLORE	EMOZIONE
Giallo	Felicità/Gioia
Azzurro/Blu	Tristezza
Verde	Disgusto
Rosso/Fucsia	Rabbia
Viola/Rosa	Paura
Arancione	Sorpresa
Marrone	Stupore/Felicità

Associazioni Emozioni-Colori ASD1

COLORE	EMOZIONE
Giallo	Felicità
Azzurro	Tristezza
Verde	Disgusto
Rosso	Rabbia
Blu/Viola	Paura
Grigio	Noia

Associazioni Emozioni-Colori ASD2

Il riepilogo sottostante, tratto da Bruni e Sapetti (2012) e Causse (2015), mostra invece i significati normalmente attribuiti nel mondo ai principali colori:

- *Giallo*: è psicologicamente associato alla creatività e al dinamismo verso l'esterno; è un colore "drenante", che aiuta a portar fuori ciò che la persona ha bisogno di lasciar andare; in Occidente rappresenta la luminosità, la vitalità, la saggezza, ma anche il tradimento; in Oriente il potere, il successo e la ricchezza; in particolare, la gioia e la prosperità in Egitto.
- *Rosso*: si collega all'idea del sangue, che nutre le cellule e i tessuti del corpo favorendone il rinnovamento, e a quella dell'inizio di un processo. In tutto il mondo rappresenta l'energia, la forza, il potere o il divieto; in Occidente, il calore, la guerra e la passione; in Oriente la morte, la violenza, ma anche la fortuna e la salute.
- *Blu*: questo colore rappresenta il dolce ritorno all'interiorità. Dal punto di vista anatomico è associato agli ormoni, messaggeri chimici che si occupano di portare informazioni ai diversi organi del corpo tramite il flusso sanguigno: si tratta di una comunicazione lenta, fluida, continua, che si contrappone a quella neurale, veloce e immediata, associata al colore violetto. In Occidente, infatti, il blu rappresenta la calma, l'introversione, la pace, la

debolezza, la passività e la lontananza; in Oriente la purezza, la freschezza, ma anche la malinconia.

- *Verde*: collocandosi a metà tra i colori caldi e i colori freddi, viene classificato come colore dell'equilibrio e della calma; in tutto il mondo rappresenta la vita, la fertilità, la natura, il riposo e la speranza.
- *Arancione*: contiene le proprietà del giallo e del rosso, ma in modo depotenziato. È generalmente associato all'allegria e alla gioia di vivere, alla solarità e all'ottimismo. In India, anche al bisogno di conquista e in Cina all'idea del cambiamento.
- *Viola*: collocandosi vicino allo spettro dell'ultravioletto, ha una frequenza molto alta, che innesca nel corpo una notevole potenza ma, a differenza di quella del giallo e del rosso, di tipo introverso. In tutto il mondo, infatti, si collega all'idea del mistero e della spiritualità; in particolare, in Occidente rappresenta l'inconscio, le tenebre e la morte; in Oriente il vizio e la diabolicità; in Venezuela e Turchia il lutto.
- *Rosa*: derivando dalla combinazione di rosso e bianco, è un colore che depotenzia le qualità del rosso. Condivide la sua stessa natura (la spinta all'azione), ma in modo meno invasivo. È universalmente associato alla giovinezza, alla femminilità e alla tenerezza; in India anche alla spiritualità.
- *Fucsia*: come il verde, separa i colori caldi da quelli freddi, ma a differenza del verde, che indica l'equilibrio, il fucsia è un colore dinamico ed egocentrico, che stimola all'azione.
- *Grigio*: è un colore neutro, passivo, che può rappresentare l'attesa, il rallentamento, la sobrietà, ma anche la tristezza e la monotonia.
- *Marrone*: nasce dall'arancione e rappresenta la terra, la protezione, la casa, talvolta anche la semplicità.

Tra le corrispondenze individuate dai bambini e i significati descritti da Bruni e Sapetti (2012) e Causse (2015) ci sono alcune sovrapposizioni: il giallo per la felicità, il rosso per la rabbia, il viola per la paura, che può collegarsi all'idea del mistero, dell'inconscio e della morte; secondo ASD2, il grigio per la noia, che ha un'accezione coerente con quella di passività e monotonia; secondo ASD1, la rabbia non è solo rossa, ma anche fucsia, colore altrettanto dinamico ed egocentrico che rappresenta l'energia attiva ed estroversa. Interessante, infine, constatare che per N. la sorpresa è arancione, che contiene le stesse proprietà del giallo, solo in modo più sobrio, ma, insieme alla felicità per lui è legata anche al colore marrone, che dall'arancione deriva e che nella teoria dei colori assume una connotazione positiva, legata alla casa e alle radici familiari. Non a caso, N. ha

spesso raccontato scene di vita familiari serene e riportato una percezione positiva del tempo trascorso in famiglia.

Tuttavia, si evidenziano anche nette discrepanze: il significato di disgusto attribuito al colore *verde* da entrambi i bambini autistici, così come dalla maggior parte dei loro compagni TD, si discosta radicalmente da quello positivo di vita e speranza universalmente riconosciuto; la tristezza che ASD1 attribuisce al colore blu è riconducibile al significato malinconico che assume in Oriente, ma ASD2 lo utilizza in modo del tutto originale per la paura; questa emozione per ASD1 è viola ma anche rosa, colore generalmente associato a un messaggio di tenerezza e femminilità.

Tali divergenze confermano l'importanza di adottare un approccio *induttivo*, piuttosto che deduttivo, che sappia valorizzare e riconoscere l'unicità del fenomeno esplorato, senza interpretarlo né inquadrarlo in teorie predefinite e che permetta alla vera *identità* dei partecipanti di esprimersi e fiorire spontaneamente, senza censure, inibizioni o *bias* dettati dalla posizione stereotipata del ricercatore.

Dalle spiegazioni fornite dai partecipanti autistici in merito alla loro scelta dei colori, è possibile dedurre una sorta di *Teoria dei Colori delle Emozioni dei Bambini*, ancora una volta emersa dai bambini stessi; il colore da loro attribuito a un'emozione, generalmente, è:

1. Il colore di *un elemento del contesto* relativo a quell'esperienza emotiva.
2. Il colore di *un elemento della natura* o di un agente atmosferico (cielo, Sole, pioggia, ecc.). Per ASD2, per esempio, la paura è blu perché il bambino di norma vive questa emozione di notte, quando resta al buio; il blu gli ricorda quindi l'oscurità del cielo notturno. Il giallo tendenzialmente rappresenta la felicità perché ricorda ai bambini la luce del Sole.
3. Il frutto di *una corrispondenza fisica*, corporea (es. sangue, vomito, pallore del viso, ecc.).⁴⁶ Per esempio, è probabile che la scelta comune alla maggior parte dei partecipanti di indicare il disgusto con il colore verde risalga a un'associazione inconscia tra tale emozione e il colore del vomito. Chiedendo invece ad ASD1 perché la paura sia rosa, il bambino ha risposto che il rosa è il colore della *pelle*: il bambino infatti ha raccontato di provare paura quando teme che qualcuno *lo tocchi*.
4. Una scelta basata su *un gusto personale* del bambino (un colore che gli piace per un'emozione positiva e un colore che non gli piace per un'emozione negativa).

La percezione personale del colore di un'emozione, così come quella del sentimento all'origine della propria emozione, dimostra, come suggerisce Mazzeo per il processo visivo (1.5, Prima Parte), che c'è un aspetto dell'esperienza emotiva *irriducibile alla dimensione universale*: universali sono

⁴⁶ Questo principio conferma un punto fondamentale nella Nuova Medicina Integrata di Erica Poli: la radice fisica e corporea delle emozioni.

le emozioni primarie, ma del tutto individuale è il modo di viverle, percepirle, vederle e il motivo per cui le proviamo. La stessa emozione di rabbia, per esempio, in una persona può nascere dal fatto di sentirsi accusata ingiustamente, in un'altra dal fatto di sentirsi ignorata e non ascoltata. Ed è proprio questa individualità a costituire *la chiave di accesso privilegiata alla Coscienza* di quella Persona, la cui maturazione non è preclusa nemmeno ai soggetti autistici.

A tale proposito, i due cicli di lavoro dimostrano l'efficacia dello storytelling utilizzato come strumento *multisensoriale*, ossia non focalizzato su un'unica modalità di lavoro, quella dell'ascolto di una storia, ma che combina insieme canali differenti, quali l'ascolto, la scrittura e la rappresentazione del racconto stesso. Questa ricerca ha fatto emergere, in particolare, l'imprescindibilità, ai fini della maturazione di una coscienza personale nei bambini autistici, del canale *visivo*, strettamente connesso allo sviluppo della loro facoltà immaginativa e creativa.

La ricerca empirica ha permesso inoltre di verificare che i bambini autistici, nonostante il loro profilo sistematico, nascondono una dimensione affettiva, emotivamente connotata, che è possibile, mediante opportuni strumenti terapeutici, andare a risvegliare; e quando la psiche inizia a risvegliarsi, quando la luce della coscienza inizia ad accendersi, si innesca automaticamente un processo interno di auto-guarigione, che fa sì che la sintomatologia autistica inizi spontaneamente a regredire.

Il cervello S, opportunamente stimolato, è quindi in grado di sviluppare competenze empatiche, attitudini olistiche e introspettive di alto livello. Come ci ricordano le parole del Dalai Lama (1.2.4, p.21): «*L'addestramento sistematico della mente [...] è possibile a causa della struttura e della funzione stessa del cervello. I circuiti del nostro cervello non sono statici, non sono irrevocabilmente fissi: i nostri cervelli sono anche adattabili*».

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*, 5th ed., American Psychiatric Association, Washington, DC.
- Andersen T. (1991), *The reflecting team: Dialogues and dialogues and dialogues*, Norton, New York.
- Asperger H. (1944), *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*, in “Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten”, 117, trad. ingl. in Frith U. (1991), *Autism and Asperger Syndrome*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Barnes J.L. (2012), *Fiction, imagination, and social cognition: Insights from autism*, in “Poetics”, 40, pp. 299-316.
- Barnes J.L., Baron-Cohen S. (2012), *The big picture: Storytelling ability in adults with autism spectrum conditions*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 42, pp. 1557–1565.
- Baron-Cohen S. (2008), *The Facts: Autism and Asperger Syndrome*, Oxford University Press, Oxford.
- (2012), *The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*, Penguin, London.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1985), *Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”?*, in “Cognition”, 21, pp. 37-46.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1986), *Mechanical, Behavioural and Intentional Understanding of Picture Stories in Autistic Children*, in “British Journal of Developmental Psychology”, 4, pp. 113-25.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S. (2004), *The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 34(2), pp. 163-175.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. (2001), *The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 42(2), pp. 241-251.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Jolliffe T. (1997), *Is there a “language of the eyes?” Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome*, in “Visual Cognition”, 4, pp. 311-331.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Skinner R., Martin J., Clubley E. (2001), *The Autism Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high functioning autism, males and females, scientists and mathematicians*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 31, pp. 5-17.
- Bartoszek G., Cervone D. (2016), *Toward an implicit measure of emotions: ratings of abstract images reveal distinct emotional states*, in “Cognition and Emotion”, 30, pp. 1-15.
- Belin L., Henry L., et al. (2017), *Simple Shapes Elicit Different Emotional Responses in Children with Autism Spectrum Disorder and Neurotypical Children and Adults*, in “Frontiers in Psychology”, 8 (91), pp. 1-11.

- Bernstein M.J., Young S.G., Hugenberg K. (2007), *The cross-category effect mere social categorization is sufficient to elicit an own-group bias in face recognition*, in "Psychological Science", 18, pp. 706-712.
- Bettelheim B. (1972), *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, Free Press, New York.
- Betzalel N., Shechtman Z. (2010), *Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy*, in "Journal of Creativity in Mental Health", 5(4), pp. 426-439.
- Bodhi B. (eds.) (1993), *A Comprehensive Manual of Abhidharma*, Buddhist Publication Society, Kandy.
- Bohm D. (1996), *On Dialogue*, Routledge, New York.
- Bratitsis T., Ziannas P. (2015), *From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy*, in "Procedia Computer Science", 67, pp. 231-240.
- Bruni R., Sapetti S. (2012), *Colori di luce. Applicazioni e terapie di cromoterapia e cromologia*, Psiche 2, Torino.
- Buchalter S. (2012), *Mandala symbolism and techniques: Innovative approaches for professionals*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Calabrese S. (2012), *La metafora e i neuroni: stato dell'arte*, in "Enthymema", 7, pp. 1-15.
- (2013), *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Bruno Mondadori, Milano.
- (2013), *Retorica e scienze neurocognitive*, Carocci, Roma.
- (2017), *La fiction e la vita. Lettura, benessere, salute*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine.
- Calabrese S., De Blasio A., Menetti E. (2011), *Il romanzo italiano nei secoli XVII e XVIII*, in (a cura di) Luzzato S., Pedullà G., Irace E., *Atlante della letteratura italiana*, vol. II, Einaudi, Torino.
- Calabrese S., Luziatelli M. F. (2017), *Creativity and Autism Spectrum Conditions: A Hypothesis on Lewis Carroll*, in "Enthymema", 17, pp. 225-236.
- Cameron L., Rutland A. (2006), *Extended Contact Through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice Toward the Disabled*, in "Journal of Social Issues", 62 (3), pp.469-488.
- Causse J.G. (2015), *Lo stupefacente potere dei colori*, trad. it. di Cerutti A., Ponte alle Grazie, Milano.
- Chakrabarti B., Baron-Cohen S. (2006), *Empathizing: neurocognitive developmental mechanisms and individual differences*, in Anders S., Ende G., Junghofer M., Kissler J., Wildgruber D., *Understanding Emotions*, "Progress in Brain Research", 156, Elsevier Science.
- Chomsky N. (1986), *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, Praeger, New York.
- Cohen A.L., Shavalian E., Rube M. (2015), *The Power of the Picture: How Narrative Film Captures Attention and Disrupts Goal Pursuit*, 56th Annual Meeting of the Psychonomic Society, Chicago.

- Corbett B.A. (2003), *Video Modeling: a window into the world of autism*, in “The Behavior Analyst Today”, 4, pp. 367-377.
- Craig J., Baron-Cohen S. (2000), *Story-telling ability in children with autism or Asperger syndrome: A window into the imagination*, in “The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences”, 37(1), pp. 64-70.
- Crespi B., Leach E., Dinsdale N., Mokkonen M., Hurd P. (2016), *Imagination in human social cognition, autism and psychotic-affective conditions*, in “Cognition”, 150, pp. 181-199.
- Daigle B.A. (2008), *Digital storytelling as a literacy-based intervention for a sixth grade student with autism spectrum disorder: an exploratory case study*, Ph.D Dissertation, Department of Educational Theory, Policy & Practice, University of Missouri, St. Luis.
- Dakin S., Frith U. (2005), *Vagaries of Visual Perception in Autism*, in “Neuron”, 48, pp. 497-507.
- Dalai Lama, Cutler H.C. (2001), *L'arte della felicità in un mondo in crisi*, trad. it. di Valdré E., Mondadori, Milano.
- Damasio A.R. (2000), *Emozione e Coscienza*, trad. it. di Frediani S., Milano, Adelphi.
- Davidson R.J. (2000), *Cognitive Neuroscience Needs Affective Neuroscience (and Vice Versa)*, in “Brain and Cognition”, 42, pp. 89-92.
- Decety J., Jennifer S. (2009), *Action Representation and Its Role in Social Interaction*, in Markman K., Klein W., Suhr J. (eds.), *Handbook of Imagination and Mental Simulation*, Psychology Press, New York.
- Dennett D.C. (1971), *Intentional Systems*, in “Journal of Philosophy”, 68, pp. 87-106.
- Dichter G.S., Lam K.S.L., Turner-Brown L.M., Holtzclaw T.N., Bodfish J.W. (2009), *Generativity abilities predict communication deficits but not repetitive behaviors in autism spectrum disorders*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 39, pp. 1298-1304.
- Dickerson A.S., Pearson D.A., Loveland K.A., Rahbar M.H., Filipek P.A. (2014), *Role of parental occupation in autism spectrum disorder diagnosis and severity*, in “Research in Autism Spectrum Disorders”, 8, pp. 997-1007.
- Dubey I., Ropar D., Hamilton A.F. de C. (2017), *Brief Report: A Comparison of the Preference for viewing Social and Non-social Movies in Typical and Autistic Adolescents*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 47, pp. 514-519.
- Ekman P. (2003), *Expression: Panel Discussion*, in “Annals of the New York Academy of Sciences”, 1000, pp. 266-278.
- Ekman P., Davidson R.J., Ricard M., Wallace B.A. (2005), *Buddhist and Psychological Perspectives on Emotions and Well-Being*, in “Current Directions in Psychological Science”, 14(2), pp. 59-63.
- Ekman P., Rosenberg E.L. (eds.) (2005), *What the Face Reveals*, Oxford University Press, New York.
- Elfenbein H.A., Ambady N. (2002), *On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis*, in “Psychological Bulletin”, 128(2), pp. 203-235.

- Ellawadi A.B., Mc Gregor K.K (2016), *Children with ASD can use gaze to map new words*, in "International Journal of Language & Communication Disorders", 51(2), pp. 212-218.
- Faja S., Aylward E., Bernier R., Dawson G. (2007), *Becoming a face expert: A computerized face training program for high-functioning individuals with autism spectrum disorders*, in "Developmental Neuropsychology", 33, pp. 1-24.
- Faja S., Webb S.J., Merkle K., Aylward E., Dawson G. (2009), *Brief report: Face configuration accuracy and processing speed among adults with high-functioning autism spectrum disorders*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 39, pp. 532-538.
- Farran E.K., Branson A., King B.J. (2011), *Visual search for basic emotional expressions in autism: impaired processing of anger, fear and sadness, but a typical happy face advantage*, in "Research in Autism Spectrum Disorders", 5, pp. 455-462.
- Fincher S.F., Johnson R.A. (1991), *Creating mandalas: For insight, healing, and self-expression*, Shambhala Publications, Colorado.
- Fridenson-Hayo S., Baron-Cohen S., et al. (2017), *"Emotiplay": a serious game for learning about emotions in children with autism: results of a cross-cultural evaluation*, in "European Child & Adolescent Psychiatry", 26, pp. 979-992.
- Frijda N.H. (1986), *The emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Frith C. (2002), *How Can We Share Experiences?*, in "Trends in Cognitive Sciences", 6, p. 374.
- Frith U. (1989), *A new look at language and communication in autism*, in "British Journal of Communication", 24, pp. 123-150.
- Gaffney M., Wilkins J. (2016), *Selecting picture books featuring characters with autism spectrum disorder: recommendations for teachers*, in "International Journal of Inclusive Education", 20(10), pp. 1-8.
- Gauthier I., Klaiman C., Schultz R.T. (2009), *Face composite effects reveal abnormal face processing in Autism spectrum disorders*, in "Vision Research", 49, pp. 470-478.
- Gehlen A. (2010), *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, trad. it. a cura di Vallori Rasini, Mimesis Edizioni, Milano-Udine.
- Gernsbacher M.A., Morson E.M., Grace E.J. (2016), *Language and Speech in Autism*, in "The Annual Review of Linguistics", 2, pp. 413-425.
- Gethin R. (1992), *The Matrikas: Memorization, Mindfulness and the List*, in Gyatso J. (eds.), *In the Mirror of Memory: Reflections on Mindfulness and Remembrance in Indian and Tibetan Buddhism*, State University of New York Press, Albany, pp. 149-172.
- Giuliani F., Marchetti B.C., Perrenoud V., El Korh P. (2016), *Is storytelling Therapy Useful for Children with Autism Spectrum Disorders and Severe Mental Retardation?*, in "Advanced Techniques in Biology and Medicine", 4(1), pp. 1-5.
- Gliga T., Bedford R., Charman T., Johnson M.H. (2015), *Enhanced visual search in infancy predicts emerging autism symptoms*, in "Current Biology", 25, pp. 1727-1730.

- Goldstein K. (1957), *The Smiling of the Infant and the Problem of Understanding the "Other"*, in "Journal of Psychology", 44, pp. 175-191.
- Gómez L.O. (2004), *Psychology*, in Buswell R.E. (eds.), *Encyclopedia of Buddhism*, Macmillan, New York, pp. 678-692.
- Gomez-Becerra I., Martin M.J., Chavez-Brown M., Greer D.R. (2007), *Perspective taking in children with autism*, in "European Journal of Behaviour Analysis", 8(1), pp. 13-28.
- Gray C. (2014), *Conversazioni a fumetti. Comprendere le situazioni sociali illustrando in vignette pensieri, emozioni e intenzioni*, trad. it. di Vasta F., Armando Editore, Roma.
- (2016), *Il nuovo libro delle storie sociali. Promuovere le competenze relazionali in bambini e giovani adulti con autismo e sindrome di Asperger*, trad. it. di Calovi C., Erickson, Trento.
- Happé F., Frith U. (2006), *The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 36, pp. 5-25.
- Harrington A., Zajonc A. (a cura di) (2008), *Il Buddha in laboratorio: dialoghi tra il Dalai lama e la scienza sulla natura della mente*, trad. it. di Muggia D., Edizioni Amrita, Torino.
- Haworth K. (2006), *Upper Paleolithic art, autism and cognitive style: Implications for the evolution of language*, in "Semiotica", 162 (1-4), pp. 127-174.
- Hayward J.W., Varela F.J. (eds.) (1992), *Gentle Bridges: Conversations with the Dalai Lama on the Science of Mind*, Shambhala, Boston.
- Heidegger M. (1953), *Essere e tempo*, trad. it. di Chiodi P., Fratelli Bocca Editori, Milano-Roma.
- Hirschberg C., Barasch I.M. (1995), *Guarigioni straordinarie: quando il corpo guarisce se stesso*, trad. it. di Fenghi O., Mondadori, Milano.
- Hogan P. C. (2003), *Cognitive Science, Literature and the Arts: A Guide for Humanists*, Routledge, New York.
- (2013), *How Authors' Minds make Stories*, Cambridge University Press, New York.
- Honour H., Fleming J. (1995), *The Visual Arts: A History*, 4th ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NY.
- Hopkins I.M., Gower M.W., Perez T.A., Smith D.S., Amthor F.R., Wimsatt F.C., et al. (2011), *Avatar assistant: improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 41, pp. 1543-1555.
- Hosker-Field A.M., Gauthier N.Y., Book A.S. (2016), *If not fear, then what? A preliminary examination of psychopathic traits and the Fear Enjoyment Hypothesis*, in "Personality and Individual Differences", 90, pp. 278-282.
- Hughes D.E., Vasquez E., Nicsinger E. (2016), *Improving Perspective Taking and Empathy in Children with Autism Spectrum Disorder*, International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH), Orlando, FL, USA.
- Husserl E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, trad. it. di Costa V., Einaudi, Torino.

- James W. (1998), *Principi di psicologia*, trad. it. di Civita A., Mondadori, Milano.
- Jewell E.J., Abate F.R. (2001), *New Oxford American Dictionary*, Oxford University Press, Oxford.
- Jones W., Carr K., Klin A. (2008), *Absence of preferential looking to the eyes of approaching adults predicts level of social disability in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder*, in “Archives of General Psychiatry”, 65, pp. 946-954.
- Jung C.G (1977), *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- (1982), *Aion: ricerche sul simbolismo del sé*, trad. it. di Baruffi L., Bollati Boringhieri, Torino.
- Jung R.E. (2014), *Evolution, creativity, intelligence, and madness: “Here Be Dragons”*, in “Frontiers in Psychology”, 5, p. 784.
- Jung M., Kosaka H., Saito D.N., Ishitobi M., Morita T., et al. (2014), *Default mode network in young male adults with autism spectrum disorder: Relationship with autism spectrum traits*, in “Molecular Autism”, 5, p. 35.
- Kaldy Z., Kraper C., Carter A.S., Blaser E. (2011), *Toddlers with autism spectrum disorder are more successful at visual search than typically developing toddlers*, in “Developmental Science”, 14, pp. 980-988.
- Kandaswamy R. (2013), *A Case of a Non-Verbal Child with Autism Gaining Faculty of Speech with Applied Energy Medicine*, in “Global Journal of Medical Research, 15 (3), pp. 71-73.
- (2015 a), *Applying advanced human technological abilities in healing autism*, in “Journal of The International Association of Advanced Technology and Science”, 16, p. 16.
- (2015 b), *A Case of a 17 Year Old Boy With Autism Becoming Completely Independent And Thriving On His Own With Applied Intentional Epigenetics*, GJMR, 15 (3).
- (2016), *New Scientific Method of Diagnosing Autism Based on Energy Frequencies*, Journal of Neurology and Neurobiology, 2 (2), <http://dx.doi.org/10.16966/2379-7150.e107> .
- (2017 a), *Application as Sound Frequencies as an Epigenetic Tool in Reversing the Limiting Symptoms of Autism*, in “Journal of Clinical Epigenetics”, 3(1), pp. 1-5.
- (2017 b), *Autism Cure: Neurological Understanding of the Brain-Gut-Energy Fields-Consciousness Quartet Reveals the Solution*, in “Journal of Neurology and Neurodisorders, 1(2), pp. 1-8.
- (2017 c), *Autism Treatments That WORK: The Science Behind How They Work*, in “Scifed Journal of Autism”, 1(1), pp. 1-3.
- Kanizsa G. (2018), *Grammatica del vedere. Saggi su percezione e gestalt*, Il Mulino, Bologna.
- Kanner L. (1943), *Autistic Disturbances of Affective Contact*, in “The Nervous Child”, 2, pp. 217-250.
- Kéïta L., Mottron L., Bertone A. (2010), *Far visual acuity is unremarkable in autism: do we need to focus on crowding?*, in “Autism Research”, 3, pp. 333–341.

- Kelly D.J., Quinn P.C., Slater A.M., Lee K., Gibson A., Smith M., Pascalis O. (2005), *Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces*, in "Developmental Science", 8, F31-F36.
- Kemper T.D. (1987), *How Many Emotions Are There? Wedding the Social and Autonomic Components*, in "American Journal of Sociology", 93, pp. 263-289.
- Kliemann D., Dziobek I., Hatri A., Baudewig J., Heekeren H.R. (2012), *The role of the amygdale in atypical gaze on emotional faces in autism spectrum disorders*, in "The Journal of Neuroscience", 32, pp. 9469-9476.
- King D., Dockrell J., Stuart M. (2014), *Constructing fictional stories: A study of story narratives by children with autistic spectrum disorder*, in "Research in Developmental Disabilities", 35, pp. 2438-2449.
- Kover S.T., McDuffie A.S., Hagerman R.J., Abbeduto L. (2013), *Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: Cross-Sectional developmental trajectories*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 43, pp. 2696-2709.
- Lanza R. (2015), *Biocentrismo. L'universo, la coscienza. La nuova teoria del tutto*, trad. it. di Schettini V., Il Saggiatore, Milano.
- Le Doux J. (1996), *The Emotional Brain*, Touchstone, New York.
- Mar R.A., Oatley K., Peterson J.B (2009), *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes*, in "Communications", 34, pp. 407-428.
- Marková I. (2017), *Case studies and dialogicality*, in "Journal of Deafblind Studies on Communication", 3, pp. 28-45.
- Mayo J., Eigst I.M. (2012), *A comparison of statistical learning in school-aged children with high functioning autism and typically-developing peers*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 42, pp. 2476-2485.
- Mazzeo M. (2015), *La realtà tra percezione e fisica*, in "Ithaca: Viaggio nella Scienza", 5, pp. 53-66.
- McCabe A., Hillier A., Shapiro C. (2013), *Brief report: Structure of personal narratives of adults with autism spectrum disorder*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 43, pp. 733-738.
- McGilchrist I. (2009), *The master and his emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*, New Haven, Connecticut, USA.
- McTaggart L. (2017), *Il campo quantico*, trad. it. di Sivieri S., My Life, Coriano (RN).
- Mendel M.R., Harris J., Carson N. (2016), *Bringing Bibliotherapy for Children to Clinical Practice*, in "Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry", 5(7), pp. 535-537.
- Meneghini A.M. (2010), *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*, SEID, Firenze.
- Miniscalco C., Fränberg J., Schachinger-Lorentzon U., Gillberg C. (2012), *Meaning what you say? Comprehension and word production in young children with autism*, in "Research in Autism Spectrum Disorders", 6, pp. 204-211.

- Montgomery P., Maunders K. (2015), *The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review*, in "Children and Youth Services Review", 55, pp. 37-47.
- Moore A., Wozniak M., et al. (2018), *The geometric preference subtype in ASD: identifying a consistent, early-emerging phenomenon through eye tracking*, in "Molecular Autism", 9 (19), pp. 1-13.
- Moriuchi J.M., Klin A., Jones W. (2017), *Mechanisms of diminished attention to eyes in autism*, in "The American Journal of Psychiatry", 174, pp. 26-35.
- Mortari L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli.
- (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Navon D. (1977), *Forest Before Trees: The Precedence of Global Features in Visual Perception*, in "Cognitive Psychology", 9, pp. 353-383.
- Novogrodsky R. (2013), *Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders (ASD)*, in "Clinical Linguistics & Phonetics", 27(2), pp. 85-93.
- Oatley K. (1994), *A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative*, in "Poetics", 23(1), pp. 53-74.
- (1997), *Psicologia ed emozioni*, trad. it. di Carrera A., Falchero S., Monaci M., Bologna, Il Mulino.
- (1999), *Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, in reading fiction*, in "Poetics", 26(5), pp. 439-454.
- (2008), *The Mind's Flight Simulator*, in "The Psychologist", 21, pp. 1030-1032.
- (2012), *The Passionate Muse. Exploring emotion in stories*, Oxford University Press, Oxford.
- O'Donnell-Allen C. (2005), *Pedagogical recycling: How colleagues change colleagues' minds*, in "English Journal", 95(2), p. 58.
- Olson M., Seikkula J., Ziedonis D. (2014), *The key elements of dialogic practice in open dialogue: fidelity criteria*, <http://umassmed.edu/psychiatry/globalinitiatives/pendialogue/>.
- Ostby Y., Walhovd K.B., Tamnes C.K., Grydeland H., Westlye L.T., Fjell A.M. (2012), *Mental time travel and default-mode network functional connectivity in the developing brain*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", 109, pp. 16800-16804.
- Paynter J., Peterson C.C. (2013), *Further evidence of benefits of thought-bubble training for theory of mind development in children with autism spectrum disorders*, in "Research in Autism Spectrum Disorders", 7 (2), pp. 344-348.
- Pearson D.G., Deeptose C., Wallace-Hadrill S.M.A., Heyes S.B., Holmes E.A. (2013), *Assessing mental imagery in clinical psychology: A review of imagery measures and a guiding framework*, in "Clinical Psychology Review", 33, pp. 1-23.

- Pearson J., Kosslyn S.M. (2015), *The heterogeneity of mental representation: Ending the imagery debate*, in “Proceedings of the National Academy of Sciences”, 112 (33), pp. 10089-10092.
- Pennachio J. (1992), *Gnostic illumination and Carl Jung's individuation*, in “Journal of Religion and Health”, 31(3), pp. 237-245.
- Phelphrey K.A., Sasson N.J., Reznick J.S., Paul G., et al. (2002), *Visual scanning of faces in autism*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 32, pp. 249-261.
- Pribram K.H. (1971), *Languages of the Brain: Experimental Paradoxes and Principles in Neuropsychology*, Brandon House, New York.
- (1991), *Brain and Perception: Holonomy and Structure in Figural Processing*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New York.
- Plessner H. (1997), *Il sorriso*, in “aut aut”, 282, trad. it. a cura di Vallori Rasini, pp. 153-163.
- Ploog B.O. (2010), *Stimulus overselectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 40, pp. 1332-1349.
- Plutchik R. (1995), *Psicologia e biologia delle emozioni*, trad. it. di Izard E., Bollati Boringhieri, Torino.
- Poli F.E. (2014), *Anatomia della guarigione. I sette principi della nuova medicina integrata*, Anima Edizioni, Milano, pp. 15-17.
- Popp F.A. (2017), *Nuovi orizzonti in medicina. La teoria dei biofotoni*, trad. it. di Del Grosso G., Nuova Ipsa, Palermo.
- Powell P.S., Travers B.G., Klinger L.G., Klinger M.R. (2016), *Difficulties with multi-sensory fear conditioning in individuals with autism spectrum disorder*, in “Research in Autism Spectrum Disorders”, 25, pp. 137-146.
- Rainville C., Geminiani R. (2012), *Raffi l'aquila Bianca*, Macro Junior, Cesena.
- Ramachandran V.S. (2011), *The Tell-Tale Brain*, W. W. Norton & Company, New York-London.
- Recalcati M. (2007), *Elogio dell'inconscio*, Mondadori, Milano.
- Rendich F. (2018), *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee*, L'indoeuropea, Venezia, pp. 498-499.
- Ricoeur P. (1992), *Onself as Another*, University of Chicago Press, Chicago.
- Roth I. (2007), *Autism and the imaginative mind*, in “Proceedings of the British academy: Imaginative minds”, 147, pp. 277-306.
- Robertson C.E., Baron-Cohen S. (2017), *Sensory perception in autism*, in “Neuroscience”, 18, pp. 671-684.
- Robison J. (2007), *Look me in the eyes: My life with Asperger's*, Crown Publishers, New York.
- Rutherford M.D., Towns A.M. (2008), *Scan path differences and similarities during emotion perception in those with and without autism spectrum disorders*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 38 (7), pp. 1371-1381.

- Rutter M. (1981), *Maternal Deprivation Reassessed*, Penguin Books, London.
- Samson F., Mottron L., Soulières I., Zeffiro T.A. (2012), *Enhanced visual functioning in autism: An ALE meta-analysis*, in “Human Brain Mapping”, 33 (7), pp. 1553-1581.
- Sander D., Schwartz S. (2012), *Viaggio al cuore delle emozioni*, trad. it. di Carbone M., Edizioni Dedalo, Bari.
- Sangrigoli S., De Schonen S. (2004), *Recognition of own-race and other-race faces by three-month-old infants*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 45, pp. 1219-1227.
- Schacter D.L., Addis D.R., Hassabis D., Martin V.C., Spreng R.N., Szpunar K.K. (2012), *The future of memory: Remembering, imagining, and the brain*, in “Neuron”, 76, pp. 677-694.
- Scheler M. (2010), *Essenza e forme della simpatia*, trad. it. a cura di Boella L., Franco Angeli, Milano.
- Schultz R.T. (2005), *Developmental deficits in social perception in autism: The role of the amygdala and fusiform face area*, in “International Journal of Developmental Neuroscience”, 23, pp. 125-141.
- Searle J.R. (1979), *What is an International state*, in “Mind”, 88(349), pp. 74-92.
- Seikkula J., Arnkil T.E. (2006), *Dialogical Meetings in Social Networks*, Karnac Books, London.
- Selfe L. (1977), *Nadia: A Case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child*, Academic Press, London.
- Shaw P., Bramham J., Lawrence E.J., Morris R., Baron-Cohen S., David A.S. (2005), *Differential effects of lesions of the amygdala and prefrontal cortex on recognizing facial expressions of complex emotions*, in “Journal of Cognitive Neuroscience”, 17, pp. 1410-1419.
- Sheldrake R. (2018), *La mente estesa. Il senso di sentirsi osservati e altri poteri inspiegati della mente umana*, Milano, Feltrinelli.
- Spaggiari P. (2005), *Esercizi di energia quantistica. Strumenti speciali capaci di comunicare con le cellule*, Intervista di Bortolato C., pubblicata in “Forma”, p. 190.
- Spaggiari P., Tribbia C. (2002), *Medicina quantistica. La medicina attraverso la fisica dei quanti*, Tecniche Nuove, Milano.
- Stein E. (1999), *Psicologia e scienza dello spirito*, trad. it. di Pezzella A.M., Città Nuova, Roma.
- Stern D. (1985), *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York.
- Stevenson R.A., Sun S.Z., Hazlett N., Cant J.S., Barense M.D., Ferber S. (2018), *Seeing the Forest and the Trees: Default Local processing in Individuals with High Autistic Traits Does Not Come at the Expense of Global Attention*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 48(4), pp. 1382-1396.
- Tae Hoo K., Ong Ian Li E. (2018), *Mandala Art Therapy: Intervention for Individual With Autism Spectrum Disorder (ASD)*, in “The Malaysian Journal of Psychology” 32 (1), pp. 97-113.
- Tanaka J., Sung A. (2013), *The “Eye Avoidance” Hypothesis of Autism Face Processing*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 46(5), pp. 1538-1552.

- Tanaka J.W., Wolf J.M., Klaiman C., Koenig K., Cockburn J., Herlihy L., et al. (2010), *Using computerized games to teach face recognition skills to children with autism spectrum disorder: the Let's Face It! Program*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines", 51, pp. 944-952.
- Tavassoli T., Miller L.J., Schoen S.A., Brout J.J., Sullivan J., Baron-Cohen S. (2018), *Sensory reactivity, empathizing and systemizing in autism spectrum conditions and sensory processing disorder*, in "Developmental Cognitive Neuroscience", 29, pp. 72-77.
- Ten Eycke K.D., Müller U. (2015), *Brief report: New evidence for a social-specific imagination deficit in children with autism spectrum disorder*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 45, pp. 213-220.
- Teodorani M. (2012), *Bohm. La fisica dell'infinito*, Macro edizioni, Cesena.
- Tomasello M. (2005), *Le origini culturali della cognizione umana*, trad. it. di Anolli L., Il Mulino, Bologna.
- Tononi G., Massimini M. (2013), *Nulla di più grande*, Baldini Castoldi, Milano.
- Tsang V. (2016), *Eye-tracking study on facial emotion recognition tasks in individuals with high-functioning autism spectrum disorders*, Autism (1-10), The National Autistic Society, SAGE Publications.
- Valbusa F., Mortari L. (2017), *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione affettiva*, Franco Angeli, Milano.
- Varela F.J. (2010), *The importance of the Encounter with Buddhism for Modern Science*, www.mindandlife.com/encounter.html.
- Varela F.J., Depraz N. (2003), *Imagination: Embodiment, Phenomenology and Transformation*, in Wallace B.A. (eds.), *Buddhism and Science: Breaking New Ground*, Columbia University Press, New York, pp. 195-232.
- Wallace B.A. (1998), *The Bridge of Quiescence: Experiencing Tibetan Buddhist Meditation*, Open Court, Chicago.
- Warnick J.F., Landis D. (eds.) (2015), *Neuroscience in interculture contexts*, Springer, New York.