

# POTENZIAMENTO COGNITIVO CON GLI SCACCHI NELLA RIABILITAZIONE

*Maria Rosa Fucci*<sup>1</sup>

*Roberto Miletto*<sup>2</sup>

## INTRODUZIONE

Educare giocando: ormai si tratta di esperienze piuttosto diffuse nella scuola; i giochi da tavolo poi, in particolare, sono materiali usati anche in svariate modalità didattiche ed il Re dei Giochi non può mancare di certo in questo contesto, anzi ne è un protagonista privilegiato. Lo è anche nelle nostre esperienze ed in special modo nelle proposte educative di alcuni insegnanti del nostro Gruppo di Ricerca EllePi, ovvero del Litorale Pontino, già descritte in altre occasioni (Miletto ed al., 2005; Pompa & Morrone, 2009). Se letteratura, formazione e didattica offrono parecchi spunti per un uso *educativo* degli scacchi nelle scuole, di ogni ordine e grado, così non è per il loro uso rieducativo, dunque *clinico-riabilitativo* in situazioni di disagio e soprattutto di disabilità. Il nostro Gruppo di Ricerca è impegnato da anni proprio in questo ambito, sperimentando nell'ambulatorio della nostra unità operativa di neuropsichiatria infantile a Pomezia (AUSL Roma H/Distretto IV) approcci terapeutici, magari da esportare poi nelle scuole interessate, come Curricoli Speciali (Miletto & Gruppo di Ricerca EllePi, 2010).

*Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile (U.O.NPI), AUSL Roma H, Distretto di Pomezia.*

<sup>1</sup> *Psicologa, psicoterapeuta;* <sup>2</sup> *Neuropsichiatra infantile*

## **IL GIOCO DEGLI SCACCHI COME CURRICOLO SPECIALE**

Le nostre proposte rieducative sono rivolte a tutti quegli alunni che sono in grande difficoltà a scuola: si tratta di bambini e ragazzi che hanno delle disabilità riconosciute o, anche e di più, sono dei non disabili che vanno proprio male a scuola. Per motivi svariati, che cerchiamo qui di riassumere, in un'elencazione sommariamente descrittiva:

- hanno dei disturbi comportamentali ed emozionali importanti che interferiscono con l'apprendimento (un'immaturità nei processi di controllo dell'azione e/o dell'attenzione, disturbi della condotta, disturbi della sfera emozionale, manifestazioni somato-psichiche di rilevante dimensione clinica),
- oppure presentano quadri affettivi più strutturati (dall'inibizione affettiva, l'umore distimico o un'iperansietà interferenti con gli apprendimenti, a sindromi nevrotiche, legate a stress e somatoformi),
- con disturbi evolutivi specifici (dell'eloquio e del linguaggio, delle abilità scolastiche, delle competenze motorie),
- o con disturbi dell'apprendimento definiti non specifici (compreso un livello intellettuale borderline),
- o con differenti condizioni mediche comportanti anche disturbi dell'apprendimento secondari,
- o ancora, in situazioni psicosociali anomale che facilitano la comparsa di disturbi dell'apprendimento secondari.

Panorama dunque decisamente ampio, che determina peraltro non uno stato di handicap certificabile, ma costituisce un malessere assai significativo, di chiaro interesse clinico, configurabile come condizione con *Bisogni Educativi Speciali* (BES). La più penalizzata, senza dubbio, dalle disposizioni governative ultime. Siamo purtroppo assistendo, in effetti, ad un lento declino della nostra cultura e delle buone prassi dell'inclusione scolastica, ed i crescenti tagli alla spesa dell'istruzione pubblica, a partire soprattutto dal 2008, stanno progressivamente eliminando le condizioni che la storia dell'inclusione avevano mostrato essere necessarie per un'integrazione di qualità (Nocera, 2010). La conseguenza di questi tagli

indiscriminati è una Scuola ora meno accogliente per gli alunni con disabilità ma, soprattutto, per questa variegata popolazione di scolari con BES: che sono comunque in difficoltà grande e vivono quotidianamente esperienze fallimentari a scuola. A loro questa Scuola offre oggi meno, molto meno, di ieri. Dall'Intesa tra il Governo, le Regioni e gli Enti Locali, espressa in Conferenza Unificata nel marzo 2008, infatti, per questi alunni non disabili ma riconosciuti con BES non si può più richiedere un'azione di sostegno, non sono più "certificabili", ma si stila una "relazione", che sarebbe un invito alla necessità di una particolare attenzione, al fine di garantire la piena realizzazione del diritto allo studio ed il successo formativo. Una diversificazione rispetto al gruppo classe che in realtà molti tra i docenti faticano però, ancora oggi, a cogliere nella sostanza.

Nella nostra unità operativa distrettuale di neuropsichiatria infantile, a Pomezia, stiamo sperimentando da qualche tempo (Fucci ed al., 2010) protocolli di gioco *in* gruppo (e quando possibile *di* gruppo) con gli scacchi, con l'intento di esportarli successivamente a scuola come curricoli speciali. Il progetto lo abbiamo voluto titolare *Prima di muovere...pensa!*, un riferimento evidente al noto slogan "un momento...sto pensando!" degli approcci pedagogici ispirati al metodo di Reuven Feuerstein (1995), che costituisce un'impalcatura rilevante del nostro lavoro. Essendo noi dei tecnici dell'età evolutiva operanti in un ambulatorio riabilitativo, i gruppi trattati sono inevitabilmente *clinici*, con patologie manifeste e, segnatamente: a) per gruppi di bambini in età prescolare, selezioniamo prevalentemente soggetti con stati di *dismaturità* su più linee evolutive (sono i cosiddetti *small for date*), b) per alunni di scolarità primaria, l'interesse volge soprattutto sulle patologie dell'apprendimento *non* specifiche; va considerato che, nell'ottica di una costruzione di gruppo di lavoro integrato, può essere anche inserito nei nostri gruppi riabilitativi qualche soggetto con una disabilità, purché di dimensione clinica non grave.

## **QUALCHE NOTA CLINICA SUL METODO**

Certamente qualcuno si può chiedere se il gioco degli scacchi è proprio adatto a bambini decisamente piccoli come quelli che stanno in una scuola materna: si tratta, in effetti, di un pregiudizio, in quanto, pur essendo un gioco che può richiedere competenze cognitive anche complesse, con

un'appropriata rimodulazione ed una graduazione delle difficoltà, è certo possibile far giocare anche i bambini piccoli.

Nei nostri gruppi riabilitativi, si procede sempre con una metodologia scientifica e di ricerca, proponendo ad avvio e conclusione di ciascun ciclo terapeutico una valutazione clinica, che è insieme statica e dinamico-funzionale (Fucci ed al., 2010). Per esame statico, intendiamo un insieme di prove testologiche tradizionali, che danno informazioni sul livello di funzionamento costante e permanente attribuibile a ciascun soggetto (a partire dalla determinazione del QI); mentre l'integrazione dinamica é volta a cogliere il relativo *potenziale di modificabilità cognitiva*, sull'assunto di base della teoria proposta da Feuerstein, che considera l'intelligenza come un processo di autoregolazione dinamica nella capacità di adattarsi continuamente e flessibilmente alle situazione nuove proposte dall'ambiente interno ed esterno.

Qualunque situazione di gioco, ed a maggior ragione il gioco degli scacchi, può essere considerata mezzo eccellente per attivare comportamenti intelligenti dinamici, che rendono l'apprendimento del gioco stesso più agevole. Perché questo accada, occorre comprendere cosa il gioco richiede, quali sono le regole, come si procede nel modo più economico e strategico, come si pianifica e quali principi, generalizzabili ad altre situazioni, si possono estrapolare da quella esperienza concreta. L'apprendimento, si sa, è consolidato quando si è instaurata la capacità di trasporto (*transfert*) ad altri contesti, ad altre situazioni. Una partita è diversa dall'altra, ma i principi e le regole si applicano sempre in ugual modo, sia se si é su una scacchiera da pavimento oppure si gioca su quella da parete o da tavolo: e da qui si possono applicare altrove, alla vita stessa! Dunque, posto in situazioni nuove, il bambino può reagire con quelle *abitudini mentali* sviluppate in partite pregresse, dove sono state rinforzate le sue *funzioni cognitive carenti*, che sottendono quelle *operazioni mentali complesse* richieste dal gioco. Nelle nostre sperimentazioni con gli scacchi, il giocare è solo un mezzo per rinforzare le funzioni cognitive ed imparare ad usarle *intenzionalmente*. Ciò significa che queste sono emerse a livello di consapevolezza e per tale ragione diventano fruibili sempre, nell'ottica di una vera e propria capacità di gestione della propria mente. In altre parole, il risultato scolastico dei nostri alunni con BES non è così solo connesso alla loro statica dotazione cognitiva di base, ma alla capacità dinamica e funzionale di poter ricorrere consapevolmente ai processi di pensiero. Nelle nostre proposte sperimentali

non è pertanto importante che si conosca il gioco nel contenuto per il risultato, ma è fondamentale che si sappia trasformare la conoscenza del contenuto del gioco in *competenza*, cioè capacità di usare le funzioni cognitive emerse a livello cosciente, poiché esplicitate tramite il linguaggio, di gioco in gioco, di partita in partita.

Tutto ciò è reso possibile dall'azione dell'adulto-guida, il *mediatore*, che con le costanti sue verbalizzazioni, si frappone tra lo stimolo del gioco ed il bambino, svolgendo facilitazioni per lo sviluppo delle potenzialità latenti. Il mediatore propone stimoli selezionati, graduati e finalizzati, in modo da attuare nel bambino una modificazione cognitiva *strutturale*. Fa circolare informazioni nel gruppo tramite domande intenzionali, attivando così il pensiero di ciascuno su percorsi che portano alla soluzione delle situazioni problematiche; propone strategie, orienta l'attenzione, dà significato agli stimoli, mette in relazione gli elementi tra loro e con precedenti situazioni, sostiene i passi di ciascuno come supporto sicuro, incoraggia le iniziative efficaci, scoraggia quelle inefficaci ed ostacolanti, media le regole comportamentali, dando così un senso di condivisione al gruppo. Insomma, il mediatore, specie all'inizio, fa proprio un sacco di cose e crea un ambiente favorevole all'emergere degli apprendimenti. E' così che l'impulsività può lasciare gradualmente il posto alla riflessività, gli agiti caotici cedere il passo a quelli più pianificati, i comportamenti afinalistici si riassorbono per far emergere quelli più centrati sulla meta. E c'è una ricaduta sulla stima del Sé come scolaro, sulle proprie capacità di ragionamento, dunque sulle abilità scolastiche. Un aiuto per imparare ad imparare.

## **CENNI SUL MATERIALE**

Il nostro Curricolo speciale richiede ovviamente del materiale scacchistico, scacchiere da tavolo, di stoffa da pavimento, quella murale, gli scacchi giganti (o, in alternativa, dei copricapo rappresentativi dei pezzi), il necessario per la documentazione filmica, materiale di cancelleria e, molto importante, qualche scheda estrapolata dagli strumenti del PAS Basic del metodo Feuerstein.

Il nostro setting ambulatoriale è un'ampia stanza, con la presenza di un tavolino per il lavoro grafico; i gruppi sono composti solitamente da 6-7 elementi, la seduta è settimanale, della durata di due ore, il gruppo è

condotto da un maestro di scacchi, una psicologa ed una terapeuta della riabilitazione (per il lavoro di consolidamento del potenziamento cognitivo), in un ciclo di trattamento della durata di 4 mesi circa.

Tra i nostri gruppi trattati ambulatoriamente in questi ultimi anni, abbiamo scelto qui di prendere in considerazione, per la descrizione del percorso riabilitativo, un gruppo di alunni con BES di scuola primaria costituito da sei bambini, di cui quattro sono maschi, uno con una disabilità cognitiva di grado lieve. Per il lettore interessato al nostro materiale clinico-riabilitativo per gruppi più piccoli, si rimanda alla bibliografia (Miletto&Gruppo di Ricerca EllePi, 2010).

## **IL PERCORSO RIABILITATIVO**

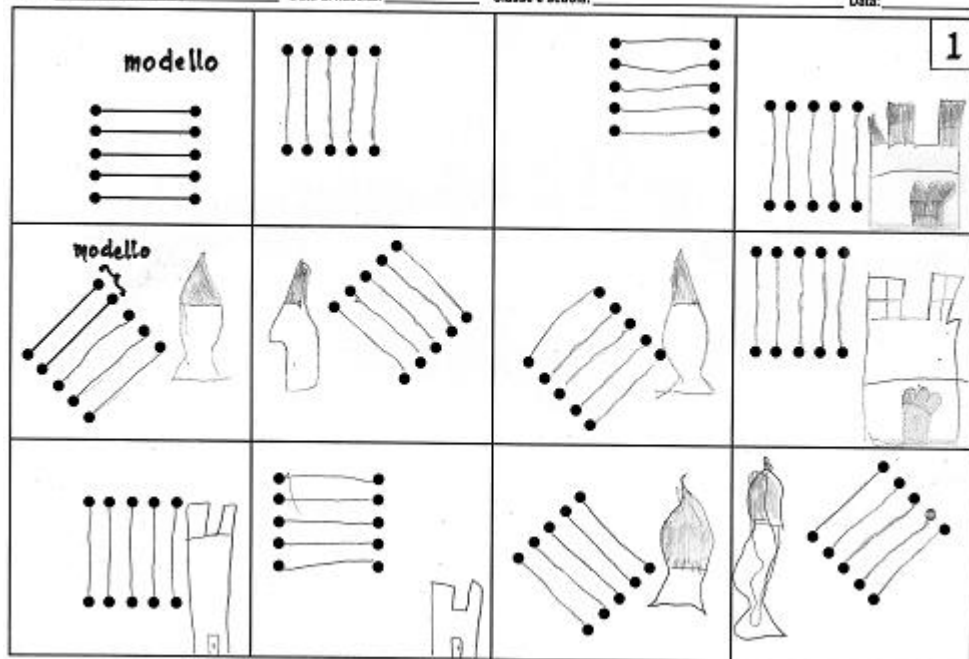
L'avvio è sostanzialmente condiviso per ogni tipo di gruppo, perché si lavora stando sulla scacchiera grande da pavimento, presentata come una sorta di tappeto magico su cui salire per fare un bel viaggio. In forma subliminale, si introducono subito primi concetti spaziali, come fuori/dentro/limite/confine/bordo (*“Non cascate fuori dal tappeto, mi raccomando! Rimani dentro, entro il limite, ecc...”*); i movimenti vengono gradualmente guidati, aggiungendo via via altri concetti spaziali, computazionali, di alternanza di ritmi, temporali, di costanza, di ampliamento del vocabolario (*“la strada per dritto davanti a te, di tre passi, mentre dici bianco e nero!”*, *“dopo cammini per storto, lungo la via del bianco, che si chiama diagonale, mentre dici costantemente bianco!, ecc.”*).

Gli aspetti di regolazione comportamentale spesso rappresentano un'interferenza al fluido svolgimento delle attività, richiedendo interventi contenitivi per alcuni, ed attivatori per altri, fin da subito. A questo proposito, venendo alle prime descrizioni del gruppo qui in oggetto, Lorenzo (9,5 anni), non tollerava frustrazioni, sentendosi spesso incompetente, e faceva affermazioni del tipo: *“Io voglio essere il primo... io sono il più bravo ... tocca a me, sempre a me...”*; gli interventi adulti, tesi a ridimensionare questa grande, illusoria, dilatazione del Sé, scatenavano delle crisi oppositive, con rifiuti, pianto, evasione dal gruppo e ricerca della mamma. Jennifer (8,9 anni), invece rimaneva immobile e silente ad osservare gli altri, non coinvolta nemmeno nelle situazioni ludiche più

semplici. Gianluca (9,3 anni), con la costanza di un dito sempre in bocca e spesso anche sdraiato a terra, e l'amico Valerio (10,8 anni), teatrale ed un po' selvaggio, erano proprio nell'impossibilità dell'ascolto, presi in un loro chiacchiericcio continuo e movimento perpetuo; Francesca, di 10,5 anni, era inattenta, maldestra, impulsiva, mentre Francesco (10,3 anni) era disinvestito su tutto, lamentoso (“*Ma che lo faccio a fa'?*”). Gruppo clinico, dunque, assai “difficile”, che ha richiesto subito una riorganizzazione delle condotte, senza la quale il lavoro sulle funzioni cognitive carenti rischiava di soffocare nel caos dei bisogni di istintualità malgovernabili.

E' seguita la fase di presentazione dei pezzi, uno per seduta, con la costruzione della conoscenza del loro modo proprio di muoversi sulla scacchiera da pavimento; ogni presentazione di un pezzo è fatta con ludica brillantezza, un po' animistica, con il maestro che si finge mago e da un immaginario pentolone fa uscire i copricapo che trasformano ciascun bambino nel pezzo (per esempio, TorLorenzo, TorFrancesca, ecc.); e subito, con questa identificazione nel pezzo, il bambino vive con modalità corporea, agita, la specificità del movimento ed inizia lo studio delle regole d'interazione; il maestro dà il compito nuovo di percorrere la strada dove si trova un'altra Torre da acchiappare, iniziando così il gioco dell'Acchiappatorre. L'introduzione di nuovi pezzi crea un graduale crescendo di interazioni, sempre più complesse, sulla scacchiera con i vari pezzi tra loro.

Questa è una spinta alla funzione cognitiva della pianificazione, poiché si tratta di scegliere tra percorsi da attuare oppure da scartare, e poi si chiede un'argomentazione al gruppo sulle diverse opzioni. A conclusione della fase agita trova sempre spazio un lavoro di consolidamento cognitivo a tavolino attraverso la rappresentazione grafica (Fig.1), usando alcuni strumenti tratti dal programma PAS Basic di Feuerstein (pre-organizzazione di punti, pagg. di prova 1,3).

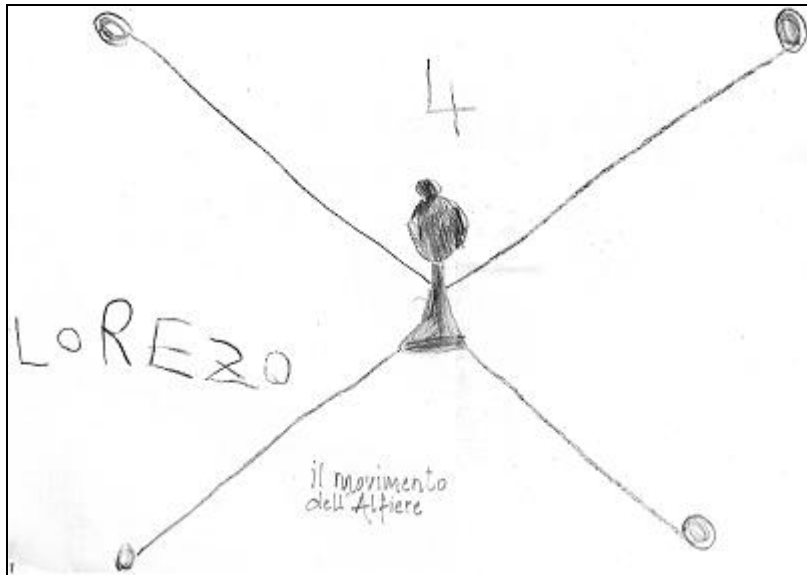


**Figura 1.** Jennifer, PAS Basic.

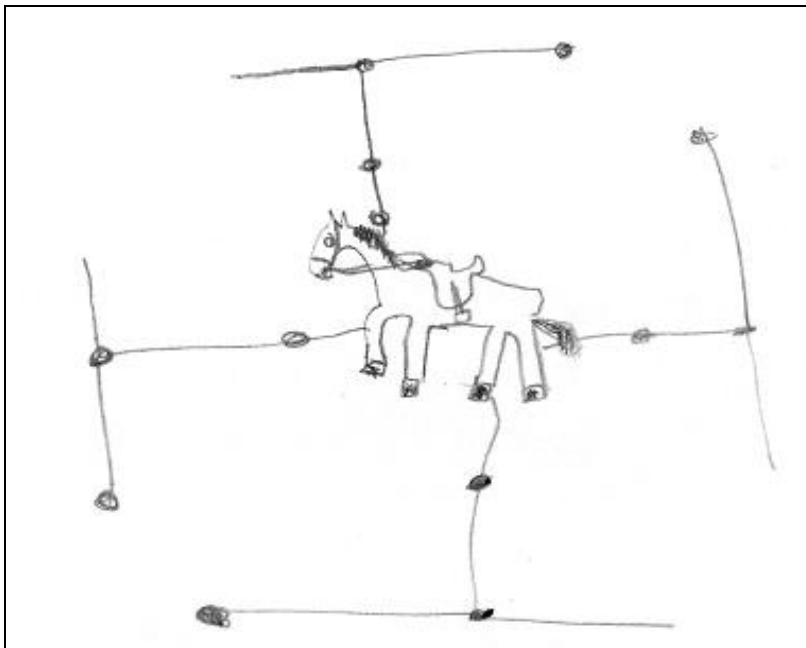
L'apprendimento è rinforzato ulteriormente dalla proposta di tracciare su una scacchiera da tavolo plastificata le strade possibili per ciascun pezzo: si utilizza un pennarello non indelebile legato con scotch al pezzo, in modo da lasciare la traccia visibile del percorso, mentalmente rappresentabile, con il tratto grafico associato sempre al linguaggio del mediatore. Consideriamo che la mediazione la si può far diventare ancor più intensa ed articolata, chiedendo di introdurre un comportamento sommativo, numerando le case percorse, o di denominare l'alternanza ritmica dei colori oppure di pianificare l'azione, dicendola prima di farla, o ancora di verificare la coerenza tra quanto prima detto e poi dopo fatto: per esempio, se si dice "quattro passi/case avanti" e poi la traccia è lasciata solo su tre case, si fa rilevare concretamente ed immediatamente l'errore ed il bambino può così, dall'agito osservato, tornare subito al suo pensiero. Importante è stimolare la funzione cognitiva del confronto, comparando la diversità delle strade percorse, per esempio, dalla Torre (+) rispetto a quelle dell'Alfiere (x), argomentandole sempre nel gruppo; il mediatore ha il compito di offrire un vocabolario più ricco, *"le linee della Torre, vedete, finiscono ai bordi, per*



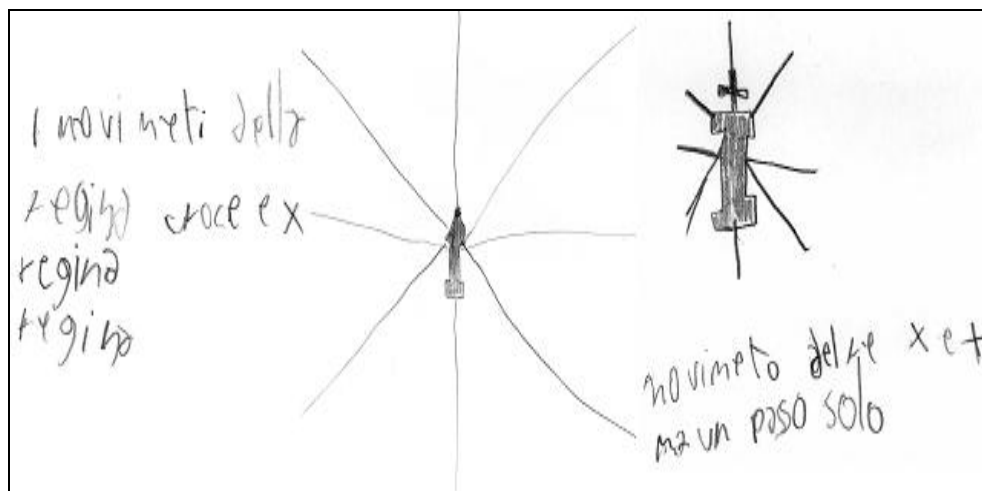
*drutto, mentre quelle dell'Alfiere vanno verso gli angoli, in obliquo...”, “e queste del Re che si muove di un solo passo per volta, a croce e in obliquo , formano una piccola stellina, mentre, guardate, la Regina si muove formando una stella anche grande grande, perché può fare tutti i passi che vuole...” (Fig.2,3,4).*



**Figura 2.** Lorenzo, il movimento dell'Alfiere.



**Figura 3.** Francesco, il movimento del Cavallo.



**Figura 4.** Francesco, i movimenti di Regina e Re.

Dalle esercitazioni sui movimenti e sulle interazioni dei vari pezzi tra loro si introduce il lavoro sui finali del finale, con lo scacco matto provato nelle sue molteplici varianti (Miletto *et al.*, 2005). Gradualmente si passa poi alle partite in coppia, con l'uso delle scacchiere magnetiche da tavolo, sotto la supervisione del maestro, che esplicita le regole per la disposizione precisa di tutti i pezzi schierati, gli uni contro gli altri, i bianchi contro i neri. Inizialmente, queste partite sono state connotate da diversi elementi di difficoltà, di tipo affettivo-relazionale, vuoi di natura emotiva vuoi di natura comportamentale, che hanno richiesto un puntuale intervento di mediazione per l'accesso ad un funzionamento cognitivo meno contaminato da interferenze, a volte così pervasive da essere di vero e proprio ostacolo.

Lorenzo, che gioca solo per vincere, quando ha la sensazione di stare per perdere, si vuole ritirare, adducendo stanchezza per aver dormito poco o bisogni fisiologici di assoluta impellenza. Accetta però la proposta di aiutare la conduttrice mentre lei gioca, e mostra di gradire questo ruolo di suggeritore delle mosse. E lo fa anche con successo, perfino mostrando delle capacità anticipative. L'uso di questo ruolo di alter-Ego gli ha così consentito di "esporsi senza esporsi" fin da subito, permettendogli nel tempo di giocare in prima persona, con qualche successo, e meglio tollerando le sconfitte.

Valerio si è coinvolto subito nel suo stile irruento: vuole sempre imporre le regole che conosce in modo impreciso, se accetta di ridiscuterle borbotta solitamente “*eh, sì, tanto qui avete sempre ragione voi...*”; quando vince, anche usando buone strategie perfino argomentate, assume la postura di uno scimmione, fa smorfie, si gratta le ascelle, esibisce i muscoli sollevando teatralmente due sedioline. L’intervento del mediatore è nel confrontarlo sul fatto che a vincere non conta la forza bruta ma la sua mente, e lui appare come sorpreso, come nell’impossibilità di accedere permanentemente ad una dimensione più evoluta.

Francesca ha un’attenzione sul gioco perlomeno discontinua, che la porta a fare mosse anche poco finalistiche, a tratti senza rispetto della turnazione, in un procedere un bel po’ casuale. Goffa, vorace, dilagante, cerca sempre di possedere totalmente oggetti, spazi, e conduttori. E’ il confronto continuo dell’avversario, esigente la sua concentrazione sul gioco ed il rispetto di turni e regole, che ha svolto una funzione modificante.

Gianluca, che non tollera la sconfitta, evita il confronto con i più abili, reagisce con arroganza contestando le mosse dell’altro anche quando sono corrette, fino ad interrompere ed uscire dal gioco. Con chi è meno capace, si cimenta ma denigrandolo fino all’insulto. Il mediatore lo confronta puntualmente su come il disprezzo gli impedisce il progresso perché è contro l’altro, mentre nel gioco si va in-contro.

Francesco, che è instabile e con una stima di Sé assai ridotta a scuola, dove subisce in pieno lo stigma delle azioni di sostegno, si considera come un handicappato, ma sa giocare bene a scacchi e finisce per comprendere le difficoltà di Gianluca, proprio in quanto così sensibile alle tematiche inerenti il disprezzo; ha assunto dunque un atteggiamento accomodante verso di lui: “*non c’è gusto se giochi con uno bono a nulla che batti subito... giochiamo noi che la partita è più bella...*”.

Jennifer, infine, è la più in difficoltà tra tutti nelle funzioni anticipatrici e nell’uso di strategie efficaci, si distrae assai facilmente e poi è tanto discontinua negli investimenti, anche nel gioco. Il mediatore è un’impalcatura costante nel sostenerla, focalizzando la sua attenzione sui bersagli delle differenti situazioni problematiche affrontate.

Queste brevi note sui bambini del gruppo ci servono per dare un’idea al lettore sulla partenza dell’ultima fase, quella delle partite a tavolino; ma ciò

che è assolutamente da rimarcare è quello che si è osservato negli incontri successivi, quando si è potuto assistere ad un fatto importante da un punto di vista trasformativo: quel caos, a tratti ingovernabile dell'avvio, ha gradualmente lasciato il posto addirittura al silenzio, un silenzio assoluto! E la distraibilità come rimpiazzata da un'inedita concentrazione: cosicché se il maestro richiamava il gruppo per spiegare a tutti una particolare configurazione creatasi su una delle scacchiere, i bambini impegnati nelle loro partite non gli davano proprio retta, sibilando pure un imperioso *ssssh* !!! di richiesta assai determinata di silenzio. Questi momenti di concentrazione intensa sono diventati sempre più prolungati nel tempo, e si è imparato mano a mano a meglio tollerare di non vincere, come anche a ritornare sull'errore per studiare una diversa strategia: rinforzando così non solo la funzione cognitiva della *flessibilità* del pensiero, ma anche quella della *reversibilità*, poiché per capire l'errore fatto nella mossa c'è da ricostruire a ritroso la successione inversa, perlomeno di due-tre atti precedenti.

## **SUI RISULTATI**

Per la discussione sugli esiti del nostro trattamento vogliamo qui presentare qualche riflessione sui cambiamenti osservati a ciclo riabilitativo concluso, tenendo presente che i punti di vista al riguardo sono vari, a seconda della posizione degli osservatori. Dunque, si può partire dalla scuola, per passare poi da casa, e finire sul campo della sperimentazione, in ambulatorio. Il panorama, visto dai differenti punti di vista, lo presentiamo necessariamente in una sintetica, distinta esposizione, contesto per contesto.

### ***Il punto di vista degli insegnanti***

Riunite le maestre degli alunni del gruppo, c'è stato un commento assolutamente condiviso da tutte: l'evitamento del compito, a trattamento concluso, in questi bambini non c'è più. Un comportamento modificato, e in modo netto, in tutti: a scuola vengono ora regolarmente con il materiale, poi si mettono più facilmente in gioco, aprono i libri, affrontano le richieste con meno preoccupazione dell'errore possibile, tollerano meglio le frustrazioni; l'attenzione è incrementata, i compiti tendono ad essere portati a termine, c'è un maggior uso del diario; ricordano i compiti assegnati e, diciamo, è

proprio la scuola che è più tenuta nella mente di ciascuno, come in un contenitore più funzionale. Il comportamento riflessivo trova più espressione di quello impulsivo, anche il tratto grafico è più curato, e c'è uno sforzo argomentativo con l'uso di un vocabolario meno povero e più preciso.

### ***Il punto di vista dei genitori***

Concluso il ciclo ambulatoriale, i genitori di Lorenzo lo descrivono come più disponibile ora a mettersi in gioco, anche loro notano che non evita più il compito, anzi nel gioco si misura con il padre, che è un buon giocatore di scacchi, senza aver più bisogno della madre come una sorta di Io ausiliario (che giocava un tempo al suo posto). All'adulto si richiede quindi di far sempre più passare a Lorenzo il permesso di aver fiducia nelle proprie risorse, anziché attribuirle sempre ad altri.

Valerio esibisce ora secondo la madre nuovi comportamenti, si mette al tavolino, apre i quaderni e fa i compiti: non appena esplora però le sue nuove competenze, è un po' come se non si riconoscesse, ed allora sospende il compito, ritornando lo "scimmione" di sempre; poi, in un'oscillazione cognitiva che è importante, si riprende e ritorna spontaneamente ai compiti; alla madre è stato richiesto di svolgere in questa fase un ruolo di rispecchiamento, sostenendolo in questi aspetti di identità nuova.

I genitori di Francesca notano una partecipazione un po' mutata, ora comincia a scrivere i compiti sul diario e poi a casa li fa pure, perfino controllando dopo se sono stati tutti svolti, è meno "precipitosa" e poi non urla più di fronte ad un rimprovero, ma ascolta per capire cosa deve modificare. Ai genitori è stato suggerito di stimolare strategie di rallentamento, evitando collusioni sulle soddisfazioni immediate, come per esempio comprare subito ciò che desidera; A Francesca si è proposta la costruzione di una *Hit Parade* scritta di piccoli desideri, con la soddisfazione a fine settimana però solo del primo in classifica, quello comunque più ambito.

Gianluca viene descritto come più regolato in famiglia, è meno regressivo, più incluso all'esterno nei gruppi dei pari, e si è infatti iscritto ad un'attività sportiva di squadra; ora "l'altro" è più nella sua considerazione, ed ha imparato il rispetto delle turnazioni, cominciando a rinunciare di fatto alla

pregressa condizione di bambini piccolo ed onnipotente, quando passava il tempo sul lettone grande a guardare la tv, succhiandosi il dito e pretendendo la presenza della mamma accanto.

Il padre di Francesco racconta che ha reclamato di fare a scuola le stesse cose che fanno i compagni della classe, e se prima si rifiutava di leggere magari solo tre righe ora può capitare che legge tre pagine, dunque più motivato e responsabile, adesso fa i compiti e sa anche chiedere l'aiuto del papà, è come si sentisse più competente ed ha anche piacere di scoprirsi e sperimentarsi.

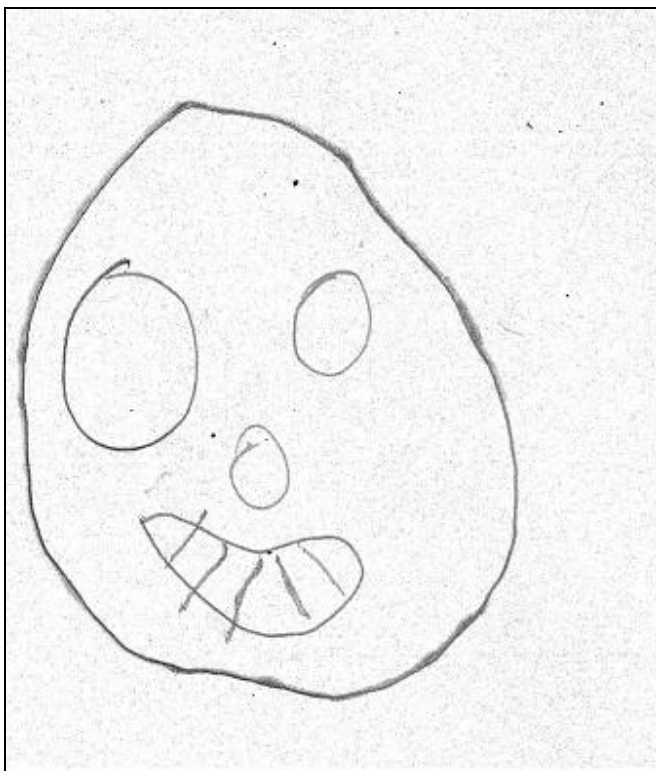
Jennifer ha più interesse ad esprimersi ed è più autonoma (prima non si vestiva mai da sola) ed organizzata. Porta a casa anche buoni voti, parla di più e meglio, raccontando per le prime volte anche sulla vita scolastica, creando nessi tra l'ambiente domestico e quello esterno. Si è chiesto al genitore di ampliare queste capacità organizzative, aiutandola ad ordinare, classificare per categorie gli oggetti del suo mondo.

### ***Il punto di vista dei tecnici dell'età evolutiva***

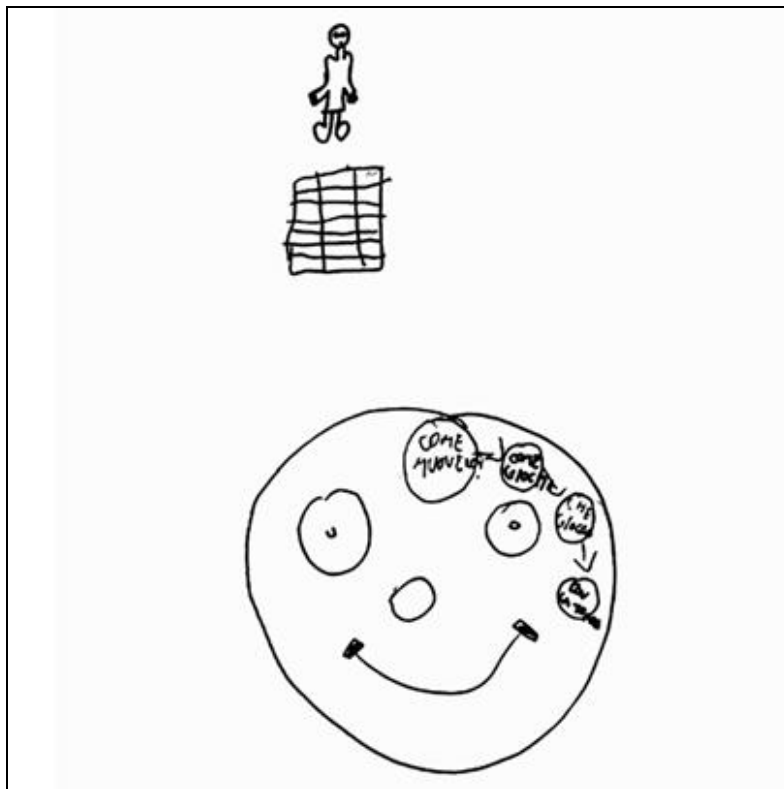
Non staremo qui a ripetere osservazioni già fatte, e da noi condivise, negli altri contesti di vita. Qui ci preme considerare alcuni aspetti più tecnici, non ancora esplicitati. Tutto il gruppo è di fatto cresciuto nella capacità *anticipativa*: ora sanno fare ipotesi sugli esiti di loro azioni (“*se vado in questa stradina...allora tu mi mangi!*”). La capacità di fare un'analisi più dettagliata degli stimoli per facilitare poi un comportamento *comparativo* (somiglianze/differenze) ora c'è: “le stradine del Re e della Regina si assomigliano, poiché formano come una stella, ma sono diverse perché quella del Re è una stellina piccola mentre quella della Regina può essere anche molto grande...”. Dagli agiti, il gruppo è passato ad una progressiva *mentalizzazione*, facilitata dal veicolo del linguaggio più preciso, dalle rappresentazioni grafiche e dalla nascente capacità di ascolto agevolante la circolazione delle informazioni nel confronto continuo dell'attività grupppale.

Ma sono le teorie spontanee circa il funzionamento della propria mente, a ciclo riabilitativo concluso, su cui ci piace fare infine un riferimento particolare. Francesca, ripensandosi su com'era un po' di mesi prima, paragona la sua mente ad un'automobile che allora andava ogni tanto fuori

strada: “era una macchina che non funzionava mica tanto bene ... non mi ubbidiva ... i freni funzionavano un po’ bene un po’ male! Guido meglio ... e freno! ”. Gianluca riesce a dire: “io lavoravo a dormire ... la mia mente giocava sempre con la play, seduta lì sul letto di mamma ... nun ce stava nella mia testa! Adesso gioco a scacchi e la mente mi dice come muovere! ”. Valerio prima, a proposito della sua mente, aveva questa teoria: “è un rotondo piccolo piccolo, é vuoto quando lavora e ... quando dorme manco sogna...” (Fig.5, notare l’espressione certo vuota nello sguardo, forse anche rabbiosa), mentre alla fine la rappresenta “piena di case dei pensieri, ogni cerchietto ha un pensiero... ma se i cerchietti non parlano tra di loro, il gioco viene male... allora io metto qui le freccette così si uniscono tutti... e penso bene a cosa dire e cosa fare...io gioco a scacchi e la testa pensa a come muovere !” (Fig.6, si apprezzi l’espressione ora gioiosa, soddisfatta e questa presenza di pensieri legati tra loro da nessi).



**Figura 5.** Valerio, “Disegno della mia mente mentre lavora”.



**Figura 6.** Valerio, la sua teoria della mente a ciclo di trattamento concluso.

## **BREVI NOTE CONCLUSIVE**

L'apporto del nostro contributo è indiscutibilmente di taglio clinico, come si è letto, noi abilitiamo solo bambini e ragazzi che sono molto in difficoltà a scuola e che hanno dei bisogni educativi speciali; lo facciamo in ambulatorio, ma preferiamo farlo a scuola, introducendo dei curricoli speciali ad integrazione dei tanti tradizionali. E gli scacchi occupano un posto privilegiato nel nostro vario repertorio progettuale. Come si è osservato, nei nostri alunni, tra loro certo diversi ma tutti uniti dal fallimento scolastico, faticosamente impegnati nella propria organizzazione cognitiva e che a stento cercano di orientarsi alla costruzione della propria mappa di conoscenza del mondo, ciò che più conta a scuola nella loro "economia dell'apprendere", come dice Mario Di Mauro (2009), non sono certo i *prodotti* finali del loro conoscere, bensì i *processi* di conoscenza: è il percorso che è più importante delle mete. Un percorso nel gioco degli



scacchi di riconoscimento di sé stessi come mente che sa agire e mediante l'azione sa pensare la propria mente in funzione ed anche quella altrui: un percorso complesso dunque, che non è solo cognitivo, ma metacognitivo, ed anche emozionale.

## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

Di Mauro M. (2009), Il punto di vista della ricerca neuropsicologica e cognitiva in: Miletto R., Pompa A. (a cura di), *Giocare a scacchi con la mente. Un approccio cognitivo/meta cognitivo per potenziare i processi di pensiero e di apprendimento*. Atti 1°Convegno I.T.O.P. Ed., Pomezia, ottobre 2009.

Di Mauro M. (2009), Il disturbo di apprendimento e il punto di vista per descriverlo. In: Miletto R., Fucci M.R., *Fammi pensare!* Armando Editore, Roma.

Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (1995), *Non accettarmi come sono*. Sansoni Ed., Milano.

Fucci M.R., Pompa A., Miletto R. (2010), Prima di muovere ... pensa! In: Miletto R., Gruppo di Ricerca EllePi, *Per una scuola amica. Curricoli speciali per potenziare la mente*. Alpes Italia Ed., Roma.

Miletto R., Pompa A., Fucci M.R., Morrone F. (2005), *I bambini e gli scacchi. Appunti per una teoria della mente*. Armando Editore, Roma.

Miletto R., Gruppo di Ricerca EllePi (2010), *Per una scuola amica. Curricoli speciali per potenziare la mente*. Alpes Italia Ed., Roma.

Morrone F., Pompa A. (2009), Stili cognitivi e regolazione emotiva. Dalla prassi scacchistica a quella educativa. Il punto di vista del "maestro" in: Miletto R., Pompa A. (a cura di), *Giocare a scacchi con la mente. Un approccio cognitivo/meta cognitivo per potenziare i processi di pensiero e di apprendimento*. Atti 1°Convegno I.T.O.P. Ed., Pomezia, ottobre 2009.

Nocera S. (2010), L'integrazione scolastica sull'orlo del declino. *I Care*, 35,4: 131-133.