
NOTE DI PRESENTAZIONE

di Roberto Miletto¹

Questo volume è costruito sulle esperienze, vissute in ormai tanti anni, nelle sezioni di scuole dell'infanzia di Roma (Ostia) e Provincia (Ardea, Pomezia, Anzio, Ariccia), da un maestro – Alessandro Pompa – insegnante di “scuola paterna” (come suol spesso autodefinirsi) ed esperto scacchista: un istruttore che fu a suo tempo anche campione nazionale “under 20” e che fa anche parte – come gli altri due Autori – del Gruppo di Ricerca *El-lePi* del Litorale Pontino che costituisce il *core* della Collana *CambiaMenti* accogliente il presente volume.

Nella lettura delle 17 unità di lavoro chi si occupa di bambini piccoli, nella educazione ma anche nella rieducazione, può trovare spunti suggestivi per costruire le proprie proposte operative, magari apportandovi gli arricchimenti ritenuti più utili, diciamo “aggiustandole” alle diverse situazioni, facendone, se vuole, perfino il filo conduttore di una programmazione didattica. Le pagine del libro riportano con assoluta fedeltà quello che è stato concretamente vissuto nelle sezioni di scuola dell'infanzia e va tenuto conto che le iniziative qui proposte sono proprio inclusive, dunque buone per tutti, compresi i bambini più in difficoltà (alcuni di loro, infatti, usufruiscono pure di azioni di sostegno per condizioni di disabilità certificata): sono attività di cui ogni bambino può fruire, solitamente ben adattate alle caratteristiche di ciascuno.

Da molti anni proponiamo il gioco degli scacchi nella formazione didattica e nella ricerca clinica, con particolare riferimento alle diverse patologie dell'apprendimento: dagli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) per Disturbi Non Specifici dell'Apprendimento (DNSA), e perfino effettivamente Specifici (DSA), o per le svariate condizioni del disagio, a quelli con Disabilità moderate e lievi. È del 2005 il nostro fortunato volume *I bambini e gli scacchi. Appunti per una teoria della mente*, con la constatazione di fondo, permeante quel contributo, che questo gioco costituisce una straordinaria simulazione proprio del processo evolutivo di crescita; diciamo subito che la nostra proposta di una scacchiera da pavimento è per il gruppo una bella spinta ad imparare a muoversi nel nuovo campo: una metafora, se vogliamo, dello stare insieme, in relazione. Per noi, che ormai quasi 30 anni fa (Fucci&Miletto, 1990), proponevamo uno screening ad approccio, diciamolo pure, “molecolare”, con uno studio epidemiologico esteso e mirato sulle singole – ma tante – abilità e competenze emergenti o in crescita

¹ Responsabile Collana *CambiaMenti*.

nella seconda infanzia, ci è stato riservato il piacere di osservare in questo curriculum davvero speciale come globalmente, in un unico canovaccio, o come in un ordito a maglie parecchio strette, sulla scacchiera gigante da pavimento si mettessero così in gioco *insieme* tutte quelle capacità che sono i pre-requisiti emergenti nel momento evolutivo della seconda infanzia, per gli apprendimenti scolastici poi di inizio latenza.

È questa pure una pratica, come sostenne Di Mauro (2009), di ricerca di sé, che mette alla prova comportamenti motori e mentali – usare il pensiero per agire o usare l’azione per pensare? –, e che mette anche alla prova criteri di mediazione, che regola stati d’animo, che canalizza energie, che scopre funzioni adattive e, ancora, questo è proprio un bell’allenamento al problem solving ed all’agire dentro un sistema di regole. Abbiamo osservato che attività gruppali di gioco spingono certamente all’interazione costante con l’altro e poi con il piccolo ed il grande gruppo; sono poi un potenziamento cognitivo delle funzioni carenti, si costruisce attorno così un accogliente, giocoso ambiente non giudicante (l’errore è sempre una buona cosa, spunto “per ragionare insieme” sul senso di ciò che si è fatto), il gruppo dei pari è sempre coinvolto nella funzione mediatrice dell’adulto, si potenzia l’autostima con successi condivisi, si facilita la modulazione delle emozioni (addestrando gradualmente alla lettura delle proprie e di quelle altrui), vengono promosse condotte pro-sociali, allenando al confronto, alla turnazione regolata, insomma *si impara a pensare*.

Queste osservazioni il lettore potrà facilmente riscontrarle prendendo visione delle unità di lavoro, ma ciò che prepotentemente emerge in questo contributo è una grande spinta alla *crescita linguistica*: la lingua da intendersi come veicolo del pensiero. Si sa molto bene che l’educazione linguistica sviluppa operazioni mentali fondamentali, spazio temporali e di simbolizzazione, che diventano in effetti più agevoli se si dispone dei termini che le rappresentano, legati sempre all’esperienza vissuta, e che facilitano il graduale formarsi delle strutture cognitive e l’uso di quelle esistenti. Il linguaggio affina le capacità – in costruzione – di analisi e di sintesi, la disponibilità di significanti diversi ma relativi ad uno stesso ambito di realtà induce a rendersi conto dei particolari e delle differenze; il raggruppare con parole classi di oggetti o sequenze di azioni porta a cogliere le somiglianze, a mettere in rapporto elementi non considerati omogenei o a collegare in un’unica operazione mentale azioni prima compiute in modo segmentario (Gruppo IARD, 1986): bisogna però dare sempre senso alle etichette linguistiche, come questo curriculum speciale ci insegna.

Scorrendo i dialoghi tra il maestro ed i bambini, tanto piccoli perché in età compresa tra i 29 ed i 42 mesi – non dimentichiamocelo mai nella

lettura! – la meraviglia è cogliere quel “torrente in piena” di stimolazioni linguistiche, un flusso continuo, teneramente affettuoso, ma anche cognitivamente impegnativo, che letteralmente travolge il gruppo. È un lavoro sistematico che spinge il gruppo gradualmente a crescere in comunicazioni sempre più efficaci, originali e divergenti, tenendo inevitabilmente conto del contesto e della specifica situazione comunicativa e cominciando anche a far i conti con l’Altro, con le sue conoscenze, in un’educazione alla Teoria della Mente (ToM). E come faceva dire Leonardo Sciascia al professore di *Una storia semplice*: “l’italiano non è l’italiano, è il ragionare!”

Questa è la Pragmatica, quel complesso insieme di abilità linguistiche che non possono prescindere dalla ToM, e qui si sviluppa la *competenza d’uso* del linguaggio, in un impiego anche *creativo*. Consideriamo che l’uso pragmatico di una frase è una concezione pratica del discorso e della comunicazione interpersonale, un evento che prevede inevitabilmente la presenza dell’Altro; è un uso che va oltre la struttura della frase, è un uso infatti dialogico, dunque con un Io enunciatore ed un Tu destinatario (Airoldi, 2000). La pragmatica moderna si è sviluppata da una prospettiva del linguaggio diversa da quella strutturale “del codice”, dunque fuori dai fenomeni grammaticali, fonologici, morfosintattici: gli enunciati linguistici sono, in effetti, come delle azioni, sono *azioni sociali* che si realizzano per mezzo del linguaggio (Miletto *et al.*, 2016). In questo curriculum si sviluppano proprio *giocando*, con la spontaneità e la naturalezza che hanno i bambini, per quanto la mediazione dell’adulto possa essere talora anche alta. Il “torrente linguistico in piena” comunque scorre, diciamo che costituisce quell’acqua in cui si muovono questi nostri “pesciolini”, che non necessariamente devono sempre comprendere tutto e subito: semplicemente cominciano a nuotare in quell’acqua, a volte pure un po’ misteriosa ed ostica da padroneggiare. Diventa nel gioco un training di atti linguistici che non è artificiale, poggia concretamente su movimento e sensorialità, diversamente dalle tante proposte, anche belle, ma pur sempre di “allenamenti” con materiale strutturato, che la letteratura specialistica riporta (nei riferimenti bibliografici che seguono di qualche progetto si fa qui menzione). Le comunicazioni nel gruppo vengono sempre riportate in fedele registrazione, come testimoniato anche dal ricorrente uso in alcuni bambini del romanesco, loro lingua madre: se da un lato ciò può risultare un di più che appesantisce la lettura, d’altro canto dà così più senso alla volontà di riportare con la massima precisione il materiale raccolto.

Si richiama l’attenzione che il gruppo di lavoro Medea (Lorusso, 2010) ha da qualche anno proposto una valutazione sistematizzata delle abilità pragmatiche (APL Medea) per le esigenze della *misura* (ma, elaborandole,

anche dello sviluppo) delle competenze d'uso del linguaggio, attraverso un insieme di abilità implicanti la Teoria della Mente: citiamo i diversi ambiti di studio, che vanno dalla comprensione di metafore (non solo verbali ma anche figurate) e dalla scelta ed uso di registri conversazionali in relazione al contesto, alla coerenza e plausibilità conversazionale, alle inferenze per proverbi, espressioni idiomatiche e richieste indirette, fino alla comunicazione referenziale, che implica la capacità di cogliere il legame tra l'aspetto linguistico e quello situazionale, individuando le mancanze in un messaggio e colmandone le lacune. Ebbene, quello che nell'APL Medea è in sostanza una raccolta di stimolazioni strutturate connesse con delle abilità pragmatiche, qui con un maestro "specialissimo" come Alessandro Pompa diventa *prassi creativa*, la routine concreta vissuta in ogni unità didattica, rimodulata – per l'età così precoce – attraverso il gioco, anziché degli items predefiniti.

Il lettore avrà occasioni ricorrenti per apprezzare come l'uso insistito di metafore nel gioco di finzione può sollecitare efficacemente il gruppo ad andare oltre "la parola", superare il significato letterale per accedere all'analogia sottesa. Si spinge gradualmente il gruppo alla comprensione di significati impliciti, con propensione all'inferenza poggiando sulla struttura della comunicazione verbale e sulle poche informazioni generali a disposizione; così come si è spinti a comprendere il significato assunto da particolari espressioni nell'interazione sociale, contestualizzando le frasi. Si è anche sollecitati a comprendere e completare le parti mancanti della parola e della frase in modo da rispettare la struttura dialogica, la relazione con il contesto: risulta una specie di "tormentone", in effetti, quello sbagliare frequente del maestro, una sorta di filo conduttore nelle diverse unità di lavoro, che poi commenta regolarmente "ma allora anche questa volta ho sbaa..." Completato dal coro di fanciulli "...gliato, maestro!", in una comunicazione referenziale che sostiene il gruppo nell'attenzione selettiva e sostenuta, come anche nella fiducia, confortato parecchio da quanto spesso anche l'adulto incorra nell'errore.

Si vuol sottolineare come il sempre più diffuso uso degli scacchi *scolastici* sia ben diverso da quello degli scacchi sportivi, non si costruiscono pertanto campioni ma diventano uno strumento integrato con altre attività della programmazione, privilegiando sempre l'aspetto ludico su quello tecnico e la partecipazione della sezione (o della classe) al completo. Sono attività che intendono promuovere un potenziamento cognitivo, facilitando l'attivazione o il rinforzo di funzioni cognitive carenti, e lo possono fare anche precocemente: consideriamo che è proprio sulle funzioni cognitive carenti che si organizzeranno poi operazioni mentali deboli, presupposto delle disfunzionalità responsabili dei fallimenti scolastici. Questo progetto

inclusivo assume, dunque, anche il senso di un intervento preventivo per patologie dell'apprendimento, attuato con chi non ha ancora avviato una carriera nella scuola dell'obbligo. Gli spunti teorici della nostra esperienza gruppale hanno un riferimento nell'approccio proposto da Reuven Feuerstein, a cominciare dall'importanza della funzione di mediazione dell'adulto nel gruppo e la proposta di attività finalizzate ad una modificabilità cognitiva in ciascuno dei nostri piccoli alunni.

In accordo con Paulesu (2012), creatore di un altro originale approccio di scacchi scolastici (il "metodo ideografico"), sosteniamo che un istruttore/educatore deve comunque saper sempre adattare il suo sapere scacchistico ed anche il suo linguaggio alle esigenze ed alle potenzialità evolutive del gruppo: persino il tono ed il genere di racconto deve essere congruo con gli interlocutori, affabulatorio, con uso di giochi di parole, rime bacciate e piccole filastrocche facilitanti l'apprendimento di contenuti tecnici semplici. Non sfuggirà al lettore l'importanza che ha per il gruppo proprio la qualità della guida, il *mediatore* con le sue costanti verbalizzazioni: si frappone con implacabile tempismo tra la stimolazione dell'attività di gioco e il commento del bambino in azione, svolgendo facilitazioni costanti per lo sviluppo delle potenzialità latenti. Nel proporre stimoli selezionati, graduati e finalizzati costruisce così le condizioni per quella modificabilità cognitiva *strutturale* che è obiettivo primario del progetto: 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 magari con l'umorismo quelle ostacolanti e del tutto inefficaci, media le regole comportamentali, dando in tal modo un senso di condivisione al gruppo. Insomma, questo adulto fa proprio un sacco di cose e così crea un ambiente favorevole all'emergere degli apprendimenti: la sua mediazione lucida fa sì che l'impulsività dei piccoli possa lasciare gradualmente il posto ad un avvio di riflessività, gli agiti caotici possano cedere il passo a quelli un po' più pianificati, i comportamenti afinalistici vengano riasorbiti per far emergere quelli più centrati sulla meta. E c'è una ricaduta importante sulla stima del Sé, sulle proprie risorse di bambino "pensante": un bell'aiuto, dunque, per imparare ad imparare (Fucci&Miletto, 2012). Anche in quelli che sono più disfunzionali, in effetti, il potenziale sommerso può cercare di esprimersi se si sanno creare le condizioni di un ambiente concretamente modificante: qui massimamente espresso nel momento del *circle-time*, previsto a conclusione delle esperienze vissute

in ogni unità didattica. In questo momento di assoluto rilievo educativo e rieducativo il mediatore deve saper proporre al gruppo, ed amplificare, le esperienze di apprendimento specifiche appena fatte insieme, provando sempre a generalizzarne dei principi ed a trasferirli in altri contesti di vita. Quello che ci interessa far emergere alla fine del percorso lungo un anno scolastico non è tanto un prodotto finale ma i processi di conoscenza: pertanto, *il percorso è più importante delle mete*. Gruppo che giocando sperimenta un percorso 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, emozionale, cognitivo e metacognitivo.

Riferimenti bibliografici

- Di Mauro M. (2009), Il punto di vista della ricerca neuropsicologica e cognitiva: sintesi sul quadro interdisciplinare di riferimento. In: Miletto R., Pompa A. (a cura di), *Giocare a scacchi con la mente. Un approccio cognitivo/metacognitivo per potenziare i processi di pensiero e d'apprendimento*. I.T.O.P. Editor, Palestrina, Roma.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (1995), *Non accettarmi come sono*. Sansoni Ed., Milano.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L., Rand Y. (2008), *Il Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici ed applicazioni pratiche* (a cura di M. Di Mauro). Erickson Ed., Trento.
- Fucci M.R., Miletto R. (1990), *L'apprendimento nel bambino prescolare. Considerazioni da uno screening nella scuola materna*. EIT Editrice Italiana, Teramo.
- Fucci M.R., Miletto R. (2012), *Potenziamento cognitivo con gli scacchi nella riabilitazione*. In: Sgrò G. (a cura di), *A scuola con i Re. Educare e rieducare attraverso il gioco degli scacchi*. Alpes Ed., Roma.
- Gruppo IARD (1986), *Progetto Elle. Attività didattiche per l'educazione logica e linguistica*. Giunti&Lisciani Ed., Teramo.
- Lorusso M.L. (2010), *APL Medea – Abilità Pragmatiche nel Linguaggio Medea*. Giunti O.S., Firenze.
- Miletto R., Pompa A., Fucci M.R., Morrone F. (2005), *I bambini e gli scacchi. Appunti per una teoria della mente*. Armando Ed., Roma.
- Miletto R., Bellotti A., Lombardozi L. (2016), *Quattro passi nell'umorismo: facilitazioni per pensare*. *I Care*, 41, 4: 137-141.
- Paulesu S. (2012), *Il metodo ideografico*. In: Sgrò G. (a cura di), *A scuola con i Re. Educare e rieducare attraverso il gioco degli scacchi*. Alpes Ed., Roma.
- Quintarelli E. (2016), *La frase minima*. I Materiali, Erickson Ed., Trento.
- Riccardi Ripamonti I. (2016), *Il laboratorio del linguaggio. Parole ed immagini per sviluppare le competenze morfosintattiche e lessicali*. I Materiali (Nuova Edizione), Erickson Ed., Trento.
- Sciascia L. (1989), *Una storia semplice*. 34^aed., Piccola Biblioteca Adelphi, Milano.

NOTE CONCLUSIVE

Finisce qui la nostra trattazione, con le 17 unità di lavoro che richiedono un tempo di proposta a scuola sicuramente vario: a seconda, soprattutto, della qualità del gruppo e, ancor di più, dell'età degli alunni. Dal "fare" al "dire", al "rappresentare" e quindi al "pensare". Dall'agito corporeo al simbolico. *I bambini e gli scacchi*³², la nostra prima opera di riferimento, è un libro nato di fatto negli anni Novanta nelle scuole di Ardea e Tor S. Lorenzo, un territorio a due passi da Roma e che ne è stato la culla, cantato e celebrato da Virgilio nell'*Eneide*, ma anche un territorio in grande espansione demografica, però senza futuro, privo di tutto, senza nemmeno una scuola superiore, devastato, frammentato e impoverito a tal punto da condannare molti suoi figli alla migrazione scolastica ed impedire per decenni la frequenza della scuola dell'infanzia ai bambini molto piccoli. Il trasferimento di Alessandro, maestro di scuola "paterna", in altre strutture della Provincia, ad Anzio ed Ariccia, senza più liste di attesa, e di fatto non più solo riservate ai bimbi più grandi di 4-5 anni (sui quali si è dovuto per forza di cose costruire il nostro primo approccio), ci ha finalmente permesso di poter fare ricerca nel senso pieno del termine, abbassando la fascia d'età. Se nel 2005, con il libro "I bambini e gli scacchi" per l'appunto, è nata quella *psicomotricità scacchistica* che ha avuto una sua discreta diffusione nel mondo scolastico e scacchistico nazionale ed è stata poi perfino inserita di peso nei programmi federali per gli istruttori, si era peraltro consapevoli che ciò non era ancora per noi sufficiente.

Teniamo in considerazione che la scuola dell'infanzia, per legge, varia dai 29 ai 78 mesi, dunque dai due anni e mezzo nemmeno fino ai sei anni e mezzo; e, a quest'età, ogni anno è caratterizzato da specificità proprie, in quanto le funzioni emergenti si differenziano notevolmente, anno per anno e perfino mese per mese. Volevamo capire più da vicino e lavorare davvero a tutto campo, non solo sui bimbi più grandi, ma scommettere sui più piccoli; e, finalmente, è stato possibile avere a che fare con bambini davvero molto piccoli, ampliando e riportando alla primissima infanzia quelle esperienze costruite negli anni con i più grandicelli. Ciò ci ha così consentito di presentare in questo contributo, per la prima volta, del materiale educativo originale, generosamente offertoci da bambini molto piccoli (29-42 mesi): un materiale riportato nelle pagine con grande fedeltà,

32 Miletto R., Pompa A., Fucci M.R., Morrone F. (2005), *I bambini e gli scacchi. Appunti per una Teoria della Mente*. Armando Ed., Roma

scandendo i tempi e gli spazi per costruire una scala, con tanti segmenti-graduati, dei piccolissimi gradini, come lo sono i nostri bambini. È un percorso che può essere ulteriormente scomposto e ricomposto all'infinito, reso variamente operativo, ricreato, adattato ai piccoli ed al contesto.

Il maestro è sceso in campo col suo corpo, vivendo in prima persona il gioco degli scacchi attraverso l'agito, e collegandolo in prospettiva anche a tutti gli "sport della mente" che potrebbero rivivere attraverso la psicomotricità sul nostro tappeto magico: Dame, Go, Othello-Reversi. Abbiamo cercato di rimodellare esperienze universalmente note solo nella loro sfera simbolica (mosse, tattiche e strategie del gioco degli scacchi), partendo dalle radici di giochi come "acchiapparella" e "nascondino" per renderle davvero strumento educativo pianificato e universale.

Abbiamo usato un linguaggio che è gioco esso stesso, proponendolo solo, al massimo, una volta a settimana, nel rispetto della struttura cognitiva dei piccoli in evoluzione. Ci siamo dati una scansione fissa dei tempi per "riposizionare" i bambini e far decantare e rielaborare le emozioni vissute, creando in loro, e anche nei docenti, sempre nuove aspettative. Nel fare ciò, si è altresì tenuto conto delle ricerche nel campo della psicologia dell'età evolutiva, della neuropsichiatria infantile e della pedagogia speciale, con riferimento speciale al metodo educativo e rieducativo proposto da Reuven Feuerstein.

È nostro desiderio rendere il testo importante non solo per i docenti, ma anche per educatori e istruttori scacchistici e ludici – che vorremmo veri e propri "Maestri di gioco" – e, ancora, per professionisti delle relazioni di aiuto, in campo sanitario e sociale. Ma come giocano gli insegnanti, neofiti degli scacchi, ma anche aspiranti istruttori, quando vogliono proporre nelle loro classi il gioco? L'influenza delle sovrastrutture, la mancanza di coraggio per l'affondo crea più fatica all'adulto che al bambino nel mettersi in gioco completamente. E questo ci suggerisce l'opportunità di cercare di assumere un atteggiamento più libero ed estroverso rispetto ad un'esperienza che è nuova; lo è prima per molti di noi, e lo sarà dopo per i bambini. Ma, prima di cominciare, bisogna cercare di avere un atteggiamento di libertà simile al loro. Poi sarà tempo di affrontare il percorso educativo per loro, con gli scacchi come strumento. È pacifico che per gruppi di alunni nella media latenza e nella preadolescenza si rendono necessari degli inevitabili adattamenti; qui abbiamo voluto offrire al lettore sostanzialmente delle "suggerzioni", spunti per una messa in campo di iniziative che vanno "cucite addosso" al gruppo su cui si lavora, *rendendo operative* perlomeno alcune delle esperienze che i nostri piccolissimi hanno vissuto, sempre adattandole alle esigenze di quei fanciulli che sono a disposizione.

L'approccio che è stato qui descritto, di fatto, è di tipo *modulare*, considerando pertanto la nostra proposta potenzialmente adattabile a gruppi che si collocano in momenti evolutivi differenti: attività diverse, che vanno sempre calibrate sulla maturità del gruppo con cui si gioca e lavora. Ciascuno può percorrere un segmento di strada, il suo tragitto possibile. Un approccio, dunque, potenzialmente adatto a tutti, anche se qui calibrato per i più piccoli. Sono loro, infatti, che devono occupare nella nostra mente il posto più importante.

Si discute sulla “diseducazione” che portano la televisione, la pubblicità, i telefonini o il computer, o dei rischi che si corrono su Internet, definito a suo tempo il nuovo “lupo cattivo” per l’infanzia da Giovanni Bollea³³; ma è così solo se Cappuccetto Rosso è lasciata tutta sola nel bosco: come per tutte le cose. Tecniche ritenute “diseducative” o “confusive” da chi non ama mettersi in gioco, anche in famiglia o tra i docenti (ad esempio, i giochi di parole), possono essere utilissime per ridiscutere criticità e aggressività e canalizzarle positivamente, anche in un ambito umoristico. In ambito educativo e rieducativo, ben poco conta criticare il materiale se non si valuta anche il metodo di lavoro e le sue finalità: ed è questo l’essenziale. Ciò vale anche per gli scacchi.

Ci sono detrattori, vuoi in campo scacchistico vuoi, ed è anche più grave, in campo psicologico, che vorrebbero dimostrare un danno potenziale del “Re dei giochi” sui bambini piccoli. Giocando a scacchi, gli sventurati potenzierebbero un atteggiamento aggressivo e, in relazione alla competizione ed alla sconfitta, patirebbero frustrazioni difficili da tollerare.

A noi, dopo anni di esperienze vissute giocando anche con bambini piccoli piccoli, siffatte preoccupazioni appaiono davvero ben poco realistiche. Ci piace qui ricordare la “chioccia di Anthony”; una vecchia metafora classica, da tanti usata: ma insuperabile per efficacia. La chioccia, inizialmente, guida nello spazio i suoi pulcini, ma poi arriva il momento che li deve lasciare andare alla scoperta del mondo. Ma i pulcini, quando trovano un ostacolo di qualsiasi genere, un’evidente occasione di frustrazione, ritornano alla chioccia ed essa, beccandoli dolcemente, li sollecita a riprendere l’avventura nello spazio, se possibile con maggior energia, con più aggressività. Allora, si riprova a superare l’ostacolo ed a neutralizzare la frustrazione. Gli ostacoli sono tra loro diversi, è vero, ma non bisogna, di per sé, averne paura; possono risultare persino funzionali alla crescita dei nostri “pulcini”. Una crescita fatta di successi ed anche di insuccessi. Ma ciò che conta più di tutto è che ci sia un punto di riferimento chiaro, la chioccia, a beccare nel momento giusto lungo i sentieri dell’educazione e

³³ “Il nuovo lupo cattivo oggi si chiama Internet”, intervista a *La Repubblica* (2003), 6,8.

della vita. Anche gli scacchi, oggetto temuto, per i nostri pulcini, per quel sospetto di innaturale cerebrale che hanno in sé come gioco, per quel po' di aggressivo della partita e quel po' di frustrante nella sconfitta, sanno certo essere materiale diversamente fruibile a seconda se la chioccia c'è e sa muoversi bene³⁴.

Dal caos all'ordine, dalla individualità alla gruppaltà, dall'angoscia di separazione al gusto del divertimento, questa potrebbe essere la descrizione del percorso compiuto dai nostri piccolissimi, molti dei quali proprio all'esordio della loro esperienza scolastica. Se vogliamo, un percorso di crescita in quelli che sono i primi prerequisiti per un sano sviluppo della personalità, un qualcosa che viene prima, pertanto, dei prerequisiti specifici degli apprendimenti: che peraltro vengono assai sollecitati in questo curriculum, una vera e propria *spinta evolutiva* per la crescita. Addirittura dirompe, infatti, nei risultati osservati, è stata la sollecitazione linguistica: i bambini hanno imparato un uso del linguaggio ben integrato con l'azione, una comunicazione più consapevole, più creativa e pragmatica. Hanno saputo "esportare" oltre la scacchiera i giochi metalinguistici, con le altre maestre, i collaboratori scolastici, a casa, dappertutto: ci piace qui ricordare lo "spiazzamento" di alcune insegnanti poste di fronte alla sorpresa di quelle *corrosioni inaspettate* delle parole, alle bizzarre condensazioni (ridangere/piangidere), all'integrazione-disintegrazione perfino comica, gli assurdi, i paradossi in *un'educazione pragmatica* inattesa e poi in costruzione così precoce. Gradualmente sempre più attenti e più concentrati nelle comunicazioni, più analitici, meglio orientati nello spazio, con una precoce acquisizione dei rapporti topologici, con concetti anche complessi padroneggiati nel gioco (si pensi alla diagonale conquistata viaggiando sulla via del latte o della cioccolata).

L'insistita "conta tonta" ha portato presto dalla cardinalità all'ordinalità, fino al concetto "complessissimo" per l'età dello zero: non può stupire allora che, verso la fine dell'anno, una piccola di tre anni poi vada spontaneamente verso il maestro con il pugno chiuso, nulla contenente, ed espliciti sorridendo che gli vuole offrire una "non caramella"! Sono bambini spinti e cresciuti nel gioco di finzione, che per conoscere il movimento dei pezzi degli scacchi hanno prima creativamente sperimentato, vivendole con divertimento, le andature di tanti animali: il movimento e la sensorialità come pilastri dell'apprendimento. Hanno precocemente appreso regole sociali, ed abbiamo potuto osservare come il curriculum sia stato un freno dell'impulsività nei più agitati, una spinta ad uscire dall'inibizione nei più chiusi.

³⁴ Miletto et al. (2005), *ibid.*

Nelle nostre esperienze siamo sempre più persuasi che gli scacchi siano proprio tante cose insieme e che, se ben usati, “facciano tanto bene” alla crescita dei bambini: anche quelli molto piccoli. Abitarli *presto* al pensare in maniera alternativa, educarli al pensiero divergente è gran cosa; siamo certamente speranzosi che il lettore saprà prendere spunto dal nostro contributo per costruire percorsi educativi/rieducativi, magari anche più celeri o complessi: dall’agito al simbolico, dall’Azione al Verbo.