

La percezione del corpo in movimento. Dalla parte del bambino

Prima parte

Andrea Ceciliani, Agnese Borsari*

Il presente contributo vuole rappresentare, secondo la “metafora del campo”¹, un punto di vista singolare per quanto concerne l’educazione motoria nella scuola dell’infanzia. Per una volta, le esperienze offerte dall’insegnante, vengono ricostruite dalla voce dei bambini e, semmai, commentate dall’adulto per chiarificare gli aspetti salienti toccati.

Il contributo focalizzerà, in particolare, gli aspetti relativi alla percezione del bambino in merito al suo “agito”, rispetto a quanto il corpo gli comunica mentre si muove. I bambini vengono osservati solo dall’esterno e dall’esterno interpretati, noi vogliamo dare voce al loro corpo attraverso ciò che essi stessi dicono del loro movimento, attraverso sensazioni, emozioni, esperienze del “corpo che parla”. Una sorta di piccola intervista che porta l’adulto dalla parte del bambino, che richiama l’attenzione sulla necessità di ascolto rispetto a quello che il bambino vive realmente piuttosto che alla sua interpretazione scontata.

Un apporto significativo che può aiutare gli educatori a comprendere meglio il movimento e il coinvolgimento che esso provoca e a progettare con maggior consapevolezza le situazioni educative riferite all’educazione motoria. Questo contributo si focalizzerà principalmente sugli aspetti generali del movimento, in contributi successivi coglieremo aspetti più singolari legati a particolari gesti motori.

Pensare e dire i movimenti

Con le parole dei bambini partiamo dal concetto di movimento per capire come, ai loro occhi, tale aspetto è interiorizzato e conscio:

- *il movimento riguarda tutte le parti del corpo tranne le orecchie, gli occhi, il naso e la bocca* (Luca);
- *i movimenti sono i muscoli che si muovono* (Matilde);
- *i movimenti li puoi fare dappertutto, in casa, in cortile, da solo e con gli amici* (Francesco);
- *quando il corpo si muove fai dei movimenti* (Giulia).

Una prima riflessione riguarda il fatto che i bambini percepiscono consapevolmente i movimenti grossolani, di tutte le parti del corpo, mentre escludono i movimenti più fini e complessi da controllare: ne sono un esempio i movimenti mimici del volto, infatti occhi, orecchie, naso e bocca possono essere abilmente mobilizzati nella mimica facciale ma, come possiamo constatare anche noi adulti, non sono facilmente percepiti e non esiste una buona consapevolezza dei muscoli che li controllano. Per fare un esempio, i movimenti delle orecchie sono possibili ma, per chi non ha mai provato a controllarli, risulta molto difficile isolare i muscoli facciali che li provocano. Dunque in una prima analisi, risulta che i bambini sono consapevoli dei movimenti segmentari, comprendono che il movimento nasce nei muscoli (probabilmente sentono gli effetti propriocettivi legati al movimento)² e che il movimento caratterizza la dinamicità e la relazione spazio-temporale che i bambini identificano con l’affermazione: *“i movimenti li puoi fare dappertutto”*. Quest’ultima frase è particolarmente interessante perché riconosce nel corpo e nel movimento, un patrimonio sempre presente e utilizzabile, una espressione che entra a pieno titolo nei concetti dell’essere al mondo, dell’inter-agire ovunque e in qualsiasi momento attraverso il corpo.

- *per fare dei movimenti con i piedi bisogna avere un po’ di forza con i piedi se no cadi per terra* (Ishac);
- *sono le gambe che vanno un pò di qua e un pò di là e ti dai solo una spinta per partire* (Mattia);
- *si fa con i piedi e poi si va veloce* (Omar);
- *i movimenti sono delle cose che si fanno con le braccia e se non hai forza nelle braccia puoi farlo con i piedi* (Francesca).

Dunque, approfondendo il discorso, possiamo vedere come i bambini siano consapevoli del movimento segmentario degli arti superiori e inferiori rispetto al resto del corpo. In effetti il busto non è facilmente percepibile sia nella parte altra (tronco) che in quella bassa (bacinio), mentre le braccia e le gambe, segmenti terminali liberi, sono facilmente interiorizzati dai bambini che su di essi sembrano accentuare la loro attenzione. D’altra parte la maggioranza dei movimenti viene proprio fina-

* Insegnante di scuola dell’infanzia, Modena.

lizzata da questi segmenti e a essi si collegano numerosi schemi motori (camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, arrampicare, ecc). Dal punto di vista educativo, stimolare questi schemi motori, nel rispetto della maggior sensibilità che il bambino mostra nella loro percezione consapevole, diviene fondamentale per assecondare una fase evolutiva che focalizza l'attenzione sensoriale proprio sugli arti inferiori e superiori.

Nel contempo, però, appare interessante stimolare anche attività di contatto con suolo (ad esempio rotolamenti, andature in quadrupedia, capovolte, movimenti eseguiti in varie stazioni³) per stimolare anche la percezione del tronco attraverso la stimolazione dei recettori cutanei (tattili e pressori). Tali attività facilitano, nel bambino, la possibilità di "sentire" il busto e iniziare il suo importante collocamento percettivo tra le estremità distali (gambe e braccia).

- *a pattinare si fanno dei movimenti* (Micaela);
- *i movimenti si fanno a pattinare e non solo a pattinare* (Giulia);
- *i movimenti sono che hai un sasso e lo butti, fai un movimento con le braccia* (Simone).

A conferma di quanto detto in precedenza, i movimenti vengono collegati a gesti finalizzati che, guarda caso, riguardano principalmente gli arti inferiori (pattinare) e gli arti superiori (lanciare). Indipendentemente dall'esperienza motoria, sembra che il movimento venga percepito globalmente in relazione ai segmenti grazie ai quali si finalizza tutta l'azione coordinativa. È ovvio che non si pattina solo con le gambe, anche se sono dominanti in tale azione, ma il contributo del busto (controllo del baricentro) e delle braccia (elementi equilibratori assimilabili a un bilanciante corporeo) è importante per l'efficacia della coordinazione. D'altro canto anche il lanciare, pur essendo le braccia a eseguire il gesto, prevede il coordinato contributo sia delle gambe che del busto senza il quale il compito motorio perde efficacia e forza.

Si conferma, in queste poche righe, la tendenza dei bambini a percepire globalmente il movimento, con scarsa consapevolezza della coordinazione intersegmentaria e forte attenzione sui segmenti principali rispetto al gesto da compiere. È interessante tale assunto anche in relazione al concetto di fase di "coordinazione grezza", cioè lo stadio in cui i bambini percepiscono in forma grossolana i loro movimenti senza particolari attenzioni al dettaglio ma all'efficacia del compito motorio.

Dunque appare giustificata, in tali fasce d'età, l'idea che il bambino debba approcciarsi al movimento in forma spontanea e globale, libera da tecnicismi e ripetitività. Affermando ciò, non pensiamo tanto ad attività sportive, quanto alle attività di pregrafismo che impegnano i bambini in veri e propri percorsi di preparazione, spesso aggravati da un carico casalingo, tendente ad anticipare lo sviluppo della motricità manuale fine legata alla scrittura e al disegno.

Allora ci chiediamo: *Se non è giusto addestrare e specializzare i bambini di questa età nello sport, non è altrettanto vero anche per gli altri ambiti in cui la motricità si manifesta?*

Un ulteriore aspetto interessante è riscontrare come le citazioni dei bambini, partendo dal senso di movimento, giungano alla descrizione dello schema motorio, cioè a un movimento finalizzato tendente a uno scopo precipuo: nel nostro caso il "pattinare" e il "lanciare". Partendo da tale assunto, alla domanda sul come nominare i movimenti, sono emersi una serie di schemi motori interessanti e particolari:

- *lanciare* (Simone);
- *arrampicare* (Lelio);
- *calciare* (Giulia);
- *camminare* (Ilaria);
- *saltare* (Francesco);
- *ballare* (Sara);
- *nuotare* (Luca);
- *inciampare* (Mattia);
- *correre* (Marika);
- *sgambettare* (Matilde);
- *ruzzolare* (Francesca);
- *salire* (Ishac);
- *scendere* (Lorenzo);
- *pedalare* (Marco);
- *cadere* (Riccardo);
- *dondolare* (Alice);
- *piegarsi* (Simone S).

Analizzando i termini indicati dai bambini, possiamo verificare come la loro percezione delle varie possibilità di movimento abbia ampiamente coperto tutto il repertorio degli schemi motori di base (camminare, correre, saltare, lanciare, arrampicare, calciare, rotolare...) aggiungendone di curiosi, come inciampare e cadere. In effetti inciampare non può essere considerato un schema motorio, così come il cadere, ma, considerando alcuni ambiti espressivi e sportivi potremmo, oggi come oggi, considerarli delle tecniche acquisite sia in ambito espressivo-teatrale (inciampare, far finta di cadere è altamente utilizzato nelle rappresentazioni comiche) che in ambito sportivo (pallavolo, pallamano, ad esempio, sono sport nei quali tecniche di caduta sono state consolidate e perfezionate nel tempo e allenate sistematicamente in alcuni ruoli di gioco).

Per i bambini, in ogni caso, l'agire motorio assume, in tutti i suoi aspetti e le sue forme, la veste di movimento (schema) codificabile e riconoscibile. Anche in questo caso si deduce una indicazione importante, dal punto di vista didattico, rispetto all'ampia gamma di schemi motori che possono essere percepiti e interiorizzati dai bambini. Quindi non solo i comportamenti motori più diffusi, ma tutte le espressioni motorie entrano di diritto nell'alfabetizzazione motoria dei bambini.



■ Marionette e burattini, metà secolo XX, Collezione del Comune di Mantova, foto R. Paolini.

I movimenti arrabbiati

In tale categoria, i bambini hanno descritto i movimenti realizzati nei giochi di rissa e lotta. Li abbiamo inseriti perché nel loro commento entra tutta la categoria dei movimenti di forza e dei movimenti di rapidità:

- sono forti, più forti dei movimenti tipo lanciare o dondolarsi (Serena);
- sono forti perché sembrano dei pugni, delle spinte (Valentina);
- sono con le gambe in movimenti tipo calci e sgambetti (Greta);
- sono forti perché fanno cadere (Camilla);
- sono di lottarsi e mettersi per terra, dritti e dare pugni e sberle, oppure uno corre e l'altro cerca di acciapparlo (Matteo);
- sono movimenti scontrosi (Nicolò);
- quando uno litiga fa questi movimenti (Greta);
- sono movimenti cattivi perché si litigano forte (Mattia);
- fanno male (Angela) perché sono con la forza (Elisa).

Intanto prevale l'idea che l'intensità del movimento sia legata al tipo di attività per la quale si orienta. Nel caso della lotta o della rissa il movimento è "forte", cioè in ter-

mine tecnico è intenso, *fa "cadere", fa "male"*. Il bambino, dunque, discerne con precisione la differente intensità che caratterizza i diversi movimenti e diversifica i gesti per categorie. Una precisazione categoriale distingue i movimenti scontrosi, di opposizione/ lotta, da pugni/sberle da eseguire in stazione eretta ("dritti"). In effetti esiste differenza, nell'uso della forza, tra gesti di combattimento (in genere esplosivi, rapidi e a scarso affaticamento generale) rispetto a gesti di tenuta, di trazione-spinta, che richiedono maggiore tempo di applicazione e maggior dispendio energetico (sensibile affaticamento generale). Appare interessante anche la categorizzazione delle attività possibili, rispetto a tali gesti, che i bambini suddividono in tre aree:

- a) *Giochi di lotta*. All'interno di questa categoria il bambino ha ben chiaro l'obiettivo del confronto che è quello di sdraiare l'avversario cioè: "lottarsi e mettersi per terra".
- b) *Giochi di combattimento*. All'interno di questa categoria il bambino riconosce l'azione dei gesti rapidi, esplosivi, che devono colpire l'avversario.
- c) *Giochi a rincorrersi*. Anche se esce dal contesto della "rissa-lotta", viene citata questa forma ludica che, in sintesi, rappresenta sempre una situazione di confronto molto diffusa tra i bambini.

Dunque il bambino non si sottrae da questo tipo di attività ad alta intensità e, pur ammettendo il rischio di farsi male o di giungere al litigio, non rifiuta la possibilità di cimentarsi in questo tipo di giochi che, per certi versi, contiene in sé aspetti socio motori interessanti. Ne citiamo uno come esempio di quanto vogliamo affermare: i giochi di questo tipo richiedono, a chiunque in essi si cimenti, la consapevolezza e l'accettazione di essere colpiti (per gioco, ma sempre colpiti) e buttati a terra. Un bambino che accetta ciò dimostra un notevole controllo del rapporto sociale in relazione alla gestione di situazioni che, in altri ambiti, produrrebbero pianto, reazione violenta o fuga dalla situazione. Chi gioca e viene buttato a terra, accetta questa conseguenza come parte del gioco e non di una aggressione vera e propria. Certo può accadere che, comunque, sorgano screzi e diatribe, perché uno ha spinto troppo forte o l'altro ha sgambettato, ma fanno parte del gioco e della sua rinegoziazione che i bambini ridiscutono immediatamente prima di riprendere a giocare.

Anche in questo caso è bene riflettere prima di impedire, sul nascere, l'espressione di queste attività che, ovviamente, non sono per tutti e non tutti le ricercano ma che devono essere concesse a chi è già pronto per gestirle. La "cura" educativa non deve essere consona ai bisogni individuali di ogni singolo bambino? Dunque è giusto impedire a tutti di partecipare a giochi di lotta e rissa?

La stanchezza del movimento

Tra le tante consapevolezze del bambino, rispetto al movimento, quella sulla stanchezza appare molto significativa. Tutte le affermazioni dei bambini, suddivisi in più gruppi, sono state registrate dopo che la maestra aveva chiesto loro di eseguire movimenti di salto fino a stancarsi e, successivamente, commentare le loro sensazioni.

- *quando salti molto ti stanchi, nel cuore c'è la stanchezza* (Alice);
- *è una cosa che viene nel cuore, è un fiato grosso perché fa stancare* (Riccardo);
- *non si riesce subito a parlare, perché ho il cuore che batte fortissimo e mi sento il respiro soffocante* (Filippo);
- *mi sento battere il cuore* (Alice);
- *sentivo che mi batteva forte il cuore perché lui è stanco e allora batte* (Matilde);
- *il fiatone è se uno salta soffi molto perché il cuore salta, mi stanco troppo e allora respiro più forte* (Omar).

Molte altre interpretazioni della stanchezza riportano questo rapporto con l'apparato cardiocircolatorio e respiratorio. I bambini sembrano percepire con molta precisione le modificazioni fisiologiche che avvengono in relazione a una attività intensa. Questo aspetto è inte-



■ Calzoncini per bambino, anni Cinquanta del Novecento, Museo dell'Educazione, Università di Padova.

ressante, soprattutto se collegato con ciò che diremo successivamente, perché ci informano sulla presenza di consapevolezza, a 5 anni, rispetto alle sensazioni di affaticamento e alla capacità di sottoporsi a momenti molto intensi di attività e di gioco.

- *la stanchezza è quando hai fatto una corsa tante volte* (Luca Z);
- *la stanchezza fa andare via l'energia, l'energia non va d'accordo con la stanchezza perché l'energia vuole essere sempre libera e la stanchezza vuole essere sempre non libera, imprigionata* (Ishac).

Appare evidente il collegamento con la quantità di attività svolta e il sopraggiungere della stanchezza, la maestra aveva chiesto ai bambini di saltare fino a stancarsi. L'ultima frase, sulla libertà – non libertà dell'energia rispetto alla stanchezza – è molto interessante in quanto mette in relazione un desiderio: la libertà di movimento, con l'impossibilità di soddisfarlo quando si è stanchi. Da qui parte il collegamento con l'effetto della stanchezza.

Ma qual è l'effetto della stanchezza?

- *poi ti stanchi e senti il tuo corpo più debole* (Luca Z);
- *il corpo non fa forza, ci si sente spacciati* (Alice);
- *penzolosì* (Filippo);
- *ti senti pesante, il corpo che ti tira giù, non ha la forza di tirarti su* (Luca);
- *sono pesante, non ho più energia, l'energia prima è forte e adesso è debole* (Francesco);

- *la stanchezza la sento quando le gambe saltano poco* (Alan);
- *sono troppo morbide per saltare* (Sara);
- *il corpo diventa tutto duro* (Marika);
- *il fiatone viene quando sei stanco, serve per capire quando sono stanco o quando non sono stanco* (Francesco Mi).

La percezione degli effetti della stanchezza è netta e precisa, anche se naïf nella sua descrizione di corpo debole, *penzoloso*, pesante, troppo morbido o troppo duro (rigido) per poter lavorare ancora. Dunque gli effetti della stanchezza sono percepiti a livello del corpo, a livello di limitazione nella possibilità muscolare di proseguire il lavoro e dunque nel dover operare la scelta del riposo. È emblematica l'ultima frase rispetto ai segnali che il corpo invia, tra questi il "fiatone" che "serve a capire quando sono stanco". È bellissimo vedere come i meccanismi naturali di protezione del nostro organismo sono spontaneamente percepiti dai bambini che, senza nessun insegnamento, sono bravissimi a distribuire le energie alternando con grande puntualità momenti di lavoro, anche intenso, a momenti di recupero e riposo. Un'altra motivazione al riposo riportata da pochi bambini ma molto interessante, è racchiusa nelle frasi seguenti:

- *quando ti stanchi non riesci più a far bene il movimento e rischi di scivolare e cadere* (Filippo);
- *i salti sono più pesanti* (Matilde);
- *le gambe sono sparite, a forza di saltare sembrano sparite* (Ishac).

Il collegamento tra lavoro, stanchezza e incapacità di controllare ulteriormente l'attività motoria, il rischio di "scivolare e cadere", la perdita del controllo percettivo sul corpo nelle gambe che "a forza di saltare sembrano sparite". Quello appena richiamato è il livello di consapevolezza rispetto al decadimento della qualità del movimento al sopraggiungere della stanchezza, non si è più in grado di controllare il corpo. Immediatamente, però, i bambini giungono alla corretta soluzione del problema:

- *uno che è stanco fa una pausa, si ferma e prende fiato* (Riccardo);
- *quando uno è stanco deve respirare o se no non riesci più a saltare* (Francesco Ma);
- *io sento che mi devo riposare, stare ferma e non muovermi* (Alice);
- *quando comincia a saltare poi si riposa, poi salta, poi si riposa* (Omar);
- *mi fermo un attimo. Ho saltato molto, perché se no sento che non posso più respirare* (Luca M);
- *anche io mi fermo perché sono stanco, mi siedo, devo prendere fiato l'ho finito* (Simone);
- *se stai fermo un po' arriva della forza* (Lelio).

Il concetto del giusto recupero che può ripristinare il livello di energia consumato e consentire la ripresa dell'attività in una alternanza tra lavoro e recupero, è molto chiaro nelle frasi dei bambini.

Chiudiamo il breve excursus sulla fatica con una frase di un bambino che è una magica sintesi della integrità mente corpo nell'agire umano:

La fatica "Può essere che vada nella testa quando salti e la senti con la mente. Quando arriva nella mente e la tocco con il cervello, la sento che è arrivata e allora sto buono, fermo, così mi torna giù e il cervello non la sente e io mi sento bene" (Alessandro).

Considerazioni conclusive

Che dire? Quando pensiamo ai livelli di consapevolezza, di interiorizzazione, di percezione dei bambini, a cosa ci riferiamo? Abbiamo esplorato alcuni aspetti del movimento ascoltando ciò che il bambino descrive, passando dalla sua parte per capire quali sono gli effetti delle attività che il bambino svolge.

Interrogare il bambino, dopo le attività motorie, è un procedimento che dovrebbe sempre essere utilizzato per poter comprendere e capire le conseguenze di quanto proposto o realizzato, per poter chiarire meglio l'idea di movimento adeguato al bambino, per evitare l'esclusione di attività che appaiono improponibili ad un osservatore esterno ma che, invece, sono consapevolmente assunte e gestite dai bambini.

Questo piccolo contributo, altri potrebbero seguire su singoli gesti come correre, saltare, lanciare ci permette di conoscere meglio i bambini, di capire le loro reazioni nelle situazioni educative che proponiamo o che, insieme a loro, prepariamo. Il rischio fondamentale, nell'educazione motoria dei bambini della scuola d'infanzia, è che questi vengano sottovalutati e, di conseguenza, limitati nella gamma di esperienze che potrebbero tranquillamente realizzare.

Note

(1) Tale metafora sostiene che attraversando un campo non si può avere la corretta percezione dello spazio che lo caratterizza se vi si accede sempre e solo da un punto. Per conoscerlo realmente bisognerebbe accedervi, ogni volta, da un punto diverso e, dunque, da una prospettiva diversa e sempre nuova.

(2) La proprioccezione o cinestesi, veicola tutte le informazioni che arrivano dai muscoli (principalmente) e dalle articolazioni, riguardo la posizione, la velocità, l'angolo di movimento, dei vari segmenti corporei, nonché lo stato di tensione-rilassamento muscolari. Dalla corretta percezione di tali sensazioni dipende il grado di consapevolezza e conoscenza del corpo, sia in situazione statica (quando è fermo) che dinamica (quando è in movimento). Ad esso si collega lo sviluppo dello "schema corporeo".

(3) Le stazioni sono rappresentate dal rapporto esistente tra l'asse longitudinale del corpo e il mezzo di sostegno, in base a tale rapporto si identificano in: stazione eretta, stazione seduta, stazione in ginocchio, stazione di decubito (prono, supino, laterale), stazione quadrupedica (prona e supina).