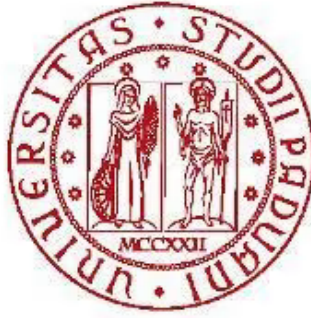


8 1222 • 2022
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata**

**Corso di laurea in
SCIENZE SOCIOLOGICHE**

**Polisemia del valore del rituale nella
pratica dell'Aikido tra i preadolescenti**

Relatore:

Prof. Salvatore La Mendola

Laureando:

Demis Caccin

Matricola 2020622

A.A. 2022/2023

Introduzione	pg. 3
Capitolo 1	
1.1 Contestualizzazione dell'Aikido e sua rilevanza nella preadolescenza.....	pg. 6
1.2 Importanza dei rituali e della presenza corporea nella pratica dell'Aikido.....	pg. 12
1.3 Metodologia di ricerca.....	pg. 20
1.3.1 Descrizioni delle osservazioni.....	pg. 22
1.3.2 Il campo.....	pg. 26
Capitolo 2	
2.1 Prima della pratica - Un rituale inaspettato.....	pg. 35
2.2 Entrando nella pratica.....	pg. 40
2.3 Dal «gioco-rituale» alla consapevolezza della tecnica.....	pg. 45
2.4 Corpi naturalmente caleidoscopici.....	pg. 48
2.5 Prescrizioni e proscrizioni.....	pg. 52
Ulteriori considerazioni	pg. 56
Bibliografia	pg. 61
Sitografia	pg. 64

Polisemia del valore del rituale nella pratica dell'Aikido tra i preadolescenti

Abstract:

Il presente elaborato si focalizza sull'analisi della polisemia del valore del rituale nella pratica dell'Aikido tra i preadolescenti. L'Aikido è un'arte marziale giapponese che si basa sulla filosofia dell'armonia e della non-resistenza, dove il rituale gioca un ruolo fondamentale. Questa ricerca esplora i molteplici significati che i rituali hanno per i giovani praticanti di Aikido, con particolare attenzione al contesto preadolescenziale

Introduzione

Nella preadolescenza, i giovani attraversano una fase cruciale del loro sviluppo caratterizzata da importanti cambiamenti fisici, psicologici e sociali, per gettare le basi della loro identità e delle loro capacità che permetteranno loro di definirsi come persone e soggetti. Durante questo periodo, diverse attività culturali e sociali giocano un ruolo significativo nel plasmare la loro identità e il loro comportamento, questo dimostrato attraverso diverse discipline di studio in campo accademico. Tra queste attività, le arti marziali hanno guadagnato notevole popolarità per il loro impatto positivo sulla crescita e lo sviluppo dei giovani, grazie a soggetti capaci di interpretare il mondo circostante, di agire creativamente ed emotivamente e di apportare anche dei cambiamenti nella società (Satta, 2016, p.15). Lo sport, e nello specifico le arti marziali, sono attività che organizzano la vita sociale nel tempo libero e, come tali, esse sono «una costruzione sociale» (Berger, Luckmann, 1969) ed è con questa definizione che si caratterizza qualcosa di preciso, ossia, un'attività che rappresenta un modo di interpretare e vivere collettivamente il tempo libero.

Tra le discipline marziali giapponesi, comprese dentro la macroarea conosciuta con il termine di *Bushido*¹, vi è in particolare l'*Aikido*, disciplina dove il nome stesso significa la via o il metodo *-DO-* per il coordinamento, la fusione o armonia *-AI-* dell'energia vitale *-KI-*

¹ (giapp. «la via del guerriero») Complesso di norme morali che guidava l'agire della casta guerriera in Giappone. [https://www.treccani.it/enciclopedia/bushido_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/bushido_(Dizionario-di-Storia)/) 05/09/2023

(Ratti, Westbrook, 2010, p.15). Arte marziale unica nel panorama nipponico, che si distingue per il suo approccio non competitivo e la sua enfasi sulla cooperazione e l'armonia².

Un altro punto fondamentale in questa arte marziale è il contesto religioso-spirituale in cui questa disciplina si forma e si struttura. Una particolare attenzione verrà prestata nell'osservare come la ritualità svolga un ruolo preponderante in questo contesto e a quanto l'influenza della filosofia *Shinto* – attraverso il suo sistema simbolico-valoriale composto da una serie di pratiche, invocazioni, raffigurazioni, abbigliamento, personificazione di spazi sacri e non profanabili – trasmetta una particolare visione animista della vita e del mondo nel suo complesso, e giochi un potere di fascinazione molto forte nei bambini. In questa ricerca etnografica si metterà in evidenza quanto il senso del misticismo, evocato durante la pratica con i suoi rituali, sia così importante per gli attori coinvolti e che significato rivesta per gli stessi nella costruzione della loro realtà. Grazie al mio ruolo di istruttore di Aikido ho avuto modo di fare osservazione partecipante in un campo di ricerca particolarmente privilegiato. Ho potuto co-costruire così la pratica ad ogni lezione in collaborazione con i bambini e ho potuto lasciare alla loro *agency* la libertà di esperire il loro sentire in un luogo divenuto *dojo*³. In tal modo, ho avuto possibilità di poter immergermi totalmente, libero da vincoli di tipo istituzionale tipo società sportive o simili. Ho potuto vivere con e attraverso gli allievi le diverse evoluzioni del senso del loro agire e delle attribuzioni di significato che sono andate formandosi nel corso di due anni: si tratta di una realtà a parte, un piccolo sistema a sé composto da relazioni, idee, corporeità, sensi, emozioni, elementi materiali, nonché fattori di tipo sociale, mentale e culturale. Questo piccolo sistema appena citato è una realtà che si è sviluppata in un determinato contesto: in questo senso ogni realtà conosciuta, ogni evento o situazione, come dice Morin, può essere concepita come si-

² L'Aikido era noto soltanto ad una cerchia ristretta di persone generalmente di rango elevato, esso è stato definito come una delle arti marziali giapponesi più misteriose e complesse e, ai suoi livelli superiori, come una disciplina pratica ed efficace per lo sviluppo, l'integrazione e l'utilizzazione più completa delle energie umane, da quelle fisiche e mentali a quelle spirituali.

L'arte conosciuta oggi come Aikido, infatti, appare a prima vista come un metodo altamente dinamico e ricco di possibilità strategiche per difendersi efficacemente da un numero vastissimo di attacchi violenti, derivato da una sintesi intelligente e sistematica delle antiche arti del guerriero nipponico, un tempo note sotto il nome comprensivo di *bujutsu*. (Ratti, Westbrook, 2010, p. 15).

³ Il luogo dove gli allievi dell'Aikido si riuniscono con il loro istruttore al fine d'allenarsi nell'arte viene tradizionalmente chiamato *dojo* - nome adottato dalle scuole d'arti marziali alla nomenclatura buddista che identificava con esso la sala nella quale i monaci praticavano discipline della meditazione, concentrazione, eccetera. (Ratti, Westbrook, 2010, p. 40).

stema (Morin, 1990, p. 15). Dunque, l'approccio olistico è stato indubbiamente il più utile e interessante per questa tipologia di ricerca.

Grazie alla libertà di azione di cui disponevo nel campo di ricerca e tramite le esperienze vissute mi è stato possibile scorgere ulteriori scoperte non previste ma profondamente significative sul mondo dei preadolescenti. Queste ultime osservazioni sono emerse solamente dopo un'attenta rilettura dei resoconti del diario etnografico e messe successivamente a confronto con diverse teorie sociologiche.

Nel dettaglio, dedicherò due capitoli a queste esperienze: il primo inerente la creazione di un rituale ludico molto intenso, realizzato dai giovani, in cui vi è la manifestazione temporanea di stati modificati di fervore ed entusiasmo simili a rituali dionisiaci; il secondo invece più tecnico, dedicato ad una modalità di dinamiche in cui i giovani praticanti vivono, analizzano e si appropriano del loro corpo tramite le tecniche spiegate durante le lezioni, attraverso una peculiare esperienza che li transita da spettatori ad attori a dover ri-elaborare, attraverso tre fasi, ciò che è stato visto, e rendendolo concreto attraverso una sua applicazione pratica. In entrambi i casi, i fattori che vengono messi in gioco sono gli stessi: la loro corporeità, il prenderne atto tramite l'esperienza in un luogo specifico dove è presente una forma di sacralità, e una cultura specifica che ha permesso loro l'accesso ad altri stati interiori del loro essere.

Capitolo 1

1.1 Contestualizzazione dell'Aikido e sua rilevanza nella preadolescenza.

Per introdurre l'Aikido serve un necessario cenno storico e descrittivo delle arti marziali nel contesto italiano. Nel nostro Paese, la presenza e la pratica delle arti marziali orientali è particolarmente recente: esse giungono in Italia negli anni '60 del XX secolo⁴. La prima di queste ad essere conosciuta dal pubblico sportivo è il Karate e nei primi anni questa arte vede quasi esclusivamente la frequenza di adulti con una marcata prevalenza maschile⁵. Nel tempo, arrivano in Italia altre arti marziali giapponesi codificate, quali il Judo e l'Aikido e, lentamente, la pratica di suddette discipline vedono la progressiva inclusione anche a fasce di età più giovani e alle donne praticanti.

L'arte dell'Aikido nasce grazie al suo fondatore *Morihei Ueshiba* (1883-1969), universalmente noto con il soprannome di *O-Sensei*, un termine giapponese di rispetto che significa “Grande Maestro” (Ueshiba, 2011, p. 11).

Egli concepì questa arte in analogia con i movimenti della natura, in particolare dell'acqua, e in queste poche righe si richiama fortemente la presenza dello spirito shintoista, con l'obiettivo di raggiungere la massima padronanza fisica e mentale tale da sviluppare una specifica forma di ‘presenza’ di sé in relazione con uno o più ‘avversari’.

(<http://www.aikidofujiyama.it/kobayashi-ryu-aikido/> 12/10/2022)

In questo incontro a due si entra in contatto fisico, in un atteggiamento aperto e di accoglienza verso ciò che l'Altro sta “comunicando”, verso ciò che l'Altro manifesta. Inizia così uno scambio intenso di sensazioni e limitazioni, dettato da molti elementi e a più livelli: dallo spostamento del corpo con tecniche di movimento, all'uso di leve articolari, oltre che

⁴ <https://www.oasport.it/2013/03/storia-delle-arti-marziali-e-dellmma/> 25/07/2023.

⁵ Parte di questa evoluzione posso riportarla come diretto osservatore. Il sottoscritto inizia la prima lezione di Karate all'età di sette anni nel 1982, in piena preadolescenza, ed ero l'unico ragazzino a frequentare il primo *dojo* di Karate locale e a partecipare a stage regionali in quegli anni.

da proiezioni, intese come modi per far cadere l'altro, utilizzando semplicemente una relazione fatta di equilibri e squilibri reciproci.

O-Sensei Ueshiba sviluppò due idee molto interessanti nel contesto delle arti marziali:

- Il conflitto è creatore⁶.
- La sola vittoria giusta è quella che non genera vinti.

Il conflitto è creatore, il che significa che esso non riguarda solamente l'attaccante e che esiste un'alternativa al conflitto e la risoluzione senza violenza di quest'ultimo ci permette di definirla e di esprimerla.

(Cit. <http://www.aikidofujiyama.it/kobayashi-ryu-aikido/> - 12/10/2022)

L'idea di un conflitto creatore e di una vittoria che non generi vinti diviene un punto interessante. Simmel vede nel conflitto e, più nello specifico nella lotta, un significativo motore che permette il riorganizzarsi di interessi e principi di una comunità

Che la lotta abbia un significato sociologico, in quanto essa causa o modifica comunità di interessi, unificazioni, organizzazioni, non è mai contestato in linea di principio. Può invece apparire paradossale al comune modo di vedere la domanda se già la lotta in sé, senza riguardo alle manifestazioni che ne conseguono o l'accompagnano, sia una forma di associazione. Ciò appare anzitutto come una semplice questione di denominazione. Se ogni azione reciproca tra uomini costituisce un'associazione, allora la lotta, che è una delle azioni reciproche più vivaci, e che è logicamente impossibile nella limitazione a un elemento singolo, dev'essere senz'altro considerata come associazione (Simmel, 1998, p. 213).

Nel disegno di ricerca si vuole mettere in evidenza la prospettiva dei bambini sulla scia delle più moderne prospettive della *nuova sociologia dell'infanzia*, attraverso gli studi e le ricerche nelle quali si concorda nel riconoscere i bambini e i giovanissimi come attori sociali dotati di *agency* (James, 2009). Questa prospettiva viene indagata all'interno della pratica dell'Aikido, attraverso un'attività valutativa che dia loro una consistente libertà di azione, che si discosti inoltre, quanto più possibile, dagli attuali modelli sportivi di tipo competitivo e adultizzato che lasciano poco spazio alle possibilità espressive del bambino. Da queste ricerche emerge che essi sono capaci di valutare in modo ragionato e scegliere

⁶ Vedasi in questa idea di «conflitto creatore» una particolare somiglianza con la citazione di Eraclito «po-lemos è padre di tutte le cose, di tutte re» (DK 22 B 8).

consapevolmente le azioni da intraprendere in risposta a dei fattori esterni; inoltre, viene messo in luce in quale modo loro attribuiscono il senso al loro agire, che non sempre coincide con quello degli adulti (Satta, 2016, p.14). Un altro punto importante da considerare si basa sul concetto di tempo libero e sulla possibilità di esprimere le proprie esigenze, dove il bambino decostruisce l'idea di una settimana già programmata e strutturata di impegni infantili, sempre più pensati secondo un modello che è quello degli adulti e in cui il tempo libero, autogestito e di gioco, diventa una parte residuale (Daly, 1996). Non solo, si tratta di attività dove il soggetto viene privato della propria possibilità di libera espressione e sperimentazione che appartiene alla sua età.

In questa disciplina marziale si ritiene necessario evidenziare il contesto religioso-spirituale in cui essa nasce che la rende fortemente pervasa di specifiche pratiche spirituali, appartenenti alla filosofia del *Bushido*

(...) il "cuore" (...) del *Bushido* non sono le arti del combattimento (...) che pur formano l'indispensabile supporto tecnico della Via del Guerriero. Questa, proprio in quanto "Via" (*do*) presuppone una formazione spirituale ed etica che sta alla base di qualsiasi tecnica e che caratterizza in senso squisitamente ascetico la formazione del *bushi* (...)

Tre sono le fonti che nutrono, nel corso della storia, l'etica guerriera nipponica. In ordine di tempo: lo Shinto; il buddhismo, specialmente con le scuole Zen; il confucianesimo. Lo Shinto, o *Kami-no-michi* (Via degli Dei), è la spiritualità originaria dello Yamato. (Polia, 2008, p. 19)

Dunque, in queste filosofie, intrise di forti simbologie e valori appartenenti al mondo sacro della cultura marzialistica giapponese, l'Aikido unisce allo studio tecnico delle pratiche corporee sul *tatami*⁷ il concetto di armonia e unione che la disciplina propone attraverso la

⁷ Nome delle stuoie di paglia di riso che in Giappone si usano a copertura del pavimento. (...) In partic., la stuoia su cui si disputano gli incontri di judo. <https://www.treccani.it/vocabolario/tatami/> 30/07/2023
Materassina di materiali tecnici come elemento essenziale per la pratica all'interno di un dojo di Aikido, essa ricopre quella parte di parte di pavimento dove si pratica effettivamente l'attività, permette di lavorare a piedi nudi e al contempo di assorbire diverse forme di rotolamenti e cadute riducendo completamente gli impatti del corpo con il suolo. (corsivo mia cit.)

complessa filosofia dei *kami*⁸. Questo è un fattore da considerare con attenzione data l'importanza dell'influsso di tale pensiero spirituale in questa arte, di quanto essa agisca attraverso un richiamo dei principi universali presenti nei gesti e nel pensiero e di cosa essa rappresenti, in tutta la profondità e l'estensione del pensiero shintoista. Polia, antropologo culturale e storico delle religioni descrive così la pratica del *Bushido*:

(...) le qualità spirituali e le virtù morali richieste al *bushi* da quel codice di comportamento - spirituale ed etico allo stesso tempo - che è il Bushido. Nella formazione dell'etica del Bushido si coglie l'influsso delle varie spiritualità che, attraverso i secoli, hanno formato l'anima del Giappone. (*Ibid.*, p. 31)

Sono queste qualità spirituali ad apportare quella specifica essenza che permette all'Aikido di distinguersi e che la rende "speciale" agli occhi dei preadolescenti.

È assolutamente necessario, per questa ricerca, tentare di non scivolare in altri ambiti di studio, che potrebbero certamente condurre in altri campi di interesse, che purtroppo appesantirebbero la stessa, pur evidenziando l'importanza e la complessità del pensiero che la sottende. Concludo questa parte dedicata al pensiero spirituale che costituisce la spina dorsale dell'Aikido attraverso queste ultime righe di Polia, descrivendo come la pratica sia una "Via" da seguire quotidianamente

(...) la Via, s'intende un concetto misterioso, non formulato e nondimeno influente, cui s'accompagna un senso di terrore religioso e di solennità. (...) in sua presenza si respira un'atmosfera nobilitante. (*Ibid.*, p. 33)

Dalla breve definizione che viene proposta di "Via" appare immediatamente evidente l'analogia con il pensiero di Rudolf Otto e la sua meravigliosa definizione del concetto di *Numinoso*.

⁸ Tra gli oggetti o i fenomeni definiti fin dall'antichità con il termine *kami*, sono da annoverare le qualità della crescita, della fertilità e della produzione; i fenomeni naturali come il vento e il tuono; gli oggetti naturali come il sole, le montagne, i fiumi, gli alberi e le rocce; alcuni animali; gli spiriti ancestrali. In quest'ultima categoria sono inclusi gli spiriti degli antenati (...) Oggigiorno, il concetto di *kami* include l'idea di giustizia, ordine e benevolenza divina (benedizione), e implica il principio fondamentale secondo cui i *kami* operano in armonia e cooperazione tra loro, e gioiscono alla presenza dell'armonia e della cooperazione tra gli esseri del mondo terreno. (Sokyo Ono 2004, pp. 18-19)

Ma cos'è dunque questo numinoso, sentito oggettivamente fuori di noi? Essendo irrazionale, è spiegabile, non per concetti, ma solo mediante la sua caratteristica reazione dell'anima. (...) Seguiamo questo sentimento provandolo e condividendolo, immedesimandoci in coloro che stanno attorno a noi durante i loro grandi trasporti di religiosità (...) e le espressioni emozionali (...) si impone in senso del *mysterium tremendum* (...). Il sentimento che ne emana può penetrarci come un flusso armonioso (...) vago raccoglimento. Oppure trapparci l'anima con una risonanza continuamente fluente che vibra e perdura (...). *mysterium* non indica altro che il nascosto, il non manifesto (...) lo straordinario e l'inconsueto, senza alcuna specificazione qualitativa. (...) qualcosa di intensamente positivo. (...) vissuto unicamente nel sentimento, che noi possiamo, mediante l'analisi, contribuire a chiarire, nella misura in cui lo facciamo risuonare.

(...) l'aggettivo *tremendum* (...) esempio è *hiq'disch* (santo) in ebraico (...) vuol dire avvolgerla e contrassegnarla con un sentimento di tremebonda riverenza, non confondibile con altre forme di venerazione, vuol dire avvalorarla mediante la categoria del numinoso. (Otto, 2009, pp. 27-28)

Questo a ulteriore dimostrazione di quanto, in questa ricerca, sia emerso come «sentire», quasi scontato, dei bambini del senso del sacro e dell'importanza che essi vi attribuiscono mediante le pratiche e i rituali insiti nella disciplina dell'Aikido. Così come è stato fondamentale e significativo leggere loro, a fine lezione, brevi racconti sulla vita di *O-Sensei*. O, ancor di più, leggere loro alcuni *haiku* (antichi e brevissimi componimenti giapponesi) perché si sentissero trasportati, grazie ai pochi versi, in un mondo immaginario, che esprime tutto l'universo simbolico dello shintoismo e i valori etici che lo definiscono, anche se non del tutto comprensibile. Un antico *haiku* di Michizane Sugawara (846-903) riassume in pochissime parole l'essenza di quanto affermato finora:

*Se nel segreto del nostro cuore
seguiamo la Via sacra
gli dei certamente ci proteggeranno
anche se non rivolgiamo loro nessuna preghiera.*
(Polia, 2008, pp. 33-34)

A questo punto credo si possa ampliare il significato di “valore” del rituale: divengono “valori”. Più precisamente emerge così la polisemia dei rituali all'interno di questa ricerca

etnografica che coniuga ambiti diversi che pure si intersecano in quanto ogni singolo elemento comprende parte di altri e viceversa.

Fondamentale è il ruolo dei rituali contenuti nella pratica come parte essenziale della stessa e, come si vedrà, sono un “mondo” denso e vitale, composto da diversi elementi che sono i giovani stessi a mettere assieme con una visione olistica in cui ogni singolo elemento fa parte di tutto il resto: dal saluto iniziale verso l'immagine del maestro, ai momenti di meditazione all'inizio e alla fine della lezione; dagli inchini di saluto prima e dopo ogni tecnica con il partner, accompagnati da formule verbali di riconoscenza espressamente in lingua giapponese, alla presenza “sacra” del *kamiza*⁹ a ricordare l'unione continua con lo spirito di tutti i praticanti vivi e non e degli antenati. Questi sono solo alcuni dei simboli principali presenti all'interno di una lezione di Aikido e svolgono un ruolo cruciale nel favorire un luogo speciale, un ambiente dedicato a qualcosa di “altro” vissuto come sicuro dai preadolescenti che lo praticano e a cui si sentono in qualche modo di appartenere, come spiegherò successivamente. C'è un impegno sentito anche nel collaborare a disporre i *tatami* prima della lezione e a toglierli alla fine.

La fase della preadolescenza è segnata da importanti cambiamenti a livello fisico, psicologico e sociale. I giovani sono particolarmente sensibili alle diverse influenze culturali e sociali che li circondano che possono avere spesso su di loro un forte ascendente. Come tali, le filosofie appartenenti alle arti marziali, con i loro rituali, possono incidere fortemente sulla loro formazione per gettare le basi della loro identità e far loro sviluppare le abilità che permetteranno di definirsi come persone. Sono le diverse attività culturali e sociali vissute durante questo periodo di vita che giocano un ruolo significativo nel plasmare la loro identità e il loro comportamento, fatto dimostrato attraverso diverse discipline accademiche, in particolare attraverso lo sviluppo dei processi di pensiero che sono propri della mente adolescenziale. In particolare, è Piaget a sostenere che «più lo studente è giovane più l'insegnamento è difficile e denso di conseguenze per l'avvenire» (Piaget, 1970, p. 120).

⁹ The kamiza is the "top seat" within a room, meaning the seat of honor. <https://en.wikipedia.org/wiki/Kamiza>. 14/08/2023. *Spazio riservato alle immagini sacre che viene sempre posizionato sulla parete del dojo rivolta a nord (corsivo mia cit.)*

1.2 Importanza dei rituali e della presenza corporea nella pratica dell'Aikido

È assolutamente necessario ricordare dall'inizio che quanto osservato e vissuto appartiene ad un mondo prettamente preadolescenziale. Non vi è la presenza di interazioni di adulti, esclusa la mia come istruttore ed etnografo, in quanto il *dojo* come luogo di pratica con una forte valenza di sacro, crea un mondo invalicabile per i genitori che pochissime volte si sono fermati ad assistere a brevi spezzoni di lezione per poi allontanarsi spontaneamente. In particolare, la loro eventuale presenza si è limitata ai momenti dedicati al saluto iniziale e alla breve meditazione che ne segue, percependo a loro modo una realtà diversa a cui non appartenevano e che, come tale, non consentiva loro una piena comprensione. L'effetto di un'intrusione forzata da parte di una figura esterna adulta in queste situazioni può portare a una disarmonia, non solo della pratica in sé, ma anche un fattore di disagio interiore nel bambino tale da non consentirgli l'immersione necessaria nell'atmosfera del *dojo*.

Questa riflessione è dimostrata da un caso particolare, osservato nel corso delle prime lezioni, in cui la presenza, volutamente forzata, di una mamma alle lezioni iniziali della propria figlia: intervenendo durante la pratica incitandola a stare attenta e ad impegnarsi per migliorare da subito alcuni esercizi appena approcciati, oltre a portare un subitaneo evidente imbarazzo nella bambina, che fortemente condizionata da questa presenza non riusciva ad applicarsi negli esercizi più semplici, farà sì che la stessa alla fine abbia scelto di ritirarsi dal corso.

Da questo si evince la necessità di una modificazione radicale della situazione, come afferma Schütz:

«(...) questa finitezza implica che non c'è possibilità di riferire una di queste province all'altra introducendo una formula di trasformazione. Il passaggio dall'una all'altra può essere compiuto solo con un 'salto' [...] che non è nient'altro che una modificazione radicale nella tensione della coscienza, fondata su una diversa *attention à la vie*» (Schütz, 1962, p. 232).

Come appena accennato, determinate pratiche rituali distinguono spazi di accessibilità o meno in base a coloro che ne sono iniziati o meno, e al cui interno vi sono i rituali che definiscono l'appartenenza. Come affermato dall'antropologo e scienziato cognitivo Xygalatas, il rito ci viene naturale.

Compare fin dalla prima infanzia e ci accompagna per il resto della vita, attivandosi puntualmente quando ne abbiamo bisogno. (...) Ma noi essere umani siamo creature sociali e la maggior parte delle nostre cerimonie si svolge in contesti sociali. È in questo contesto che il potenziale del rito si manifesta in pieno. (Xygalatas, 2023, p. 80)

Come rimane altresì valido quanto affermato da Durkheim (1912) sul valore dei riti che sono innanzitutto un momento di aggregazione e di effervescenza collettiva e, come si vedrà, questa effervescenza è fortemente presente nei preadolescenti che permette agli stessi di operare interiormente su sé stessi tramite i riti poiché

(...) provocano una frattura nel tran-tran quotidiano. (...) in cui si pensa soltanto a sé stessi e ci si pone fini materiali, si passa al tempo collettivo durante il quale «l'anima si rigenera». (Segalen, 2002, p. 16)

Nelle arti marziali, i rituali possono variare considerevolmente a seconda della tradizione, ma il loro ruolo è anche quello di creare una connessione tra il passato e il presente, di enfatizzare la disciplina e il rispetto e favorire una mentalità focalizzata durante la pratica. In questa ricerca si evidenzierà il complesso e articolato ruolo che essi hanno avuto e, in particolare come li vivono e li rappresentano i bambini:

“(...) del rituale in una dimensione *micro* che riguarda ciò che si può potenzialmente vedere, toccare, sentire direttamente con i propri corpi. (...) la dimensione *micro* si cala all'interno delle folle e «va a vedere» cosa accade tra i soggetti”. (D'Ambros, 2007, p. 189).

Ovviamente, non riguarda solo i rituali che appartengono alla pratica dell'Aikido, ma anche quelle forme di pratica che divengono rituali, che i giovani attori sociali generano e poi fondono assieme a quelli in cui sono inseriti, come spiegherò successivamente nel gioco-rituale, e che richiamano nuovamente quei principi di «armonia e di unione» propri dell'Aikido e delle filosofie in cui esso si forma, che permettono una connessione con il tutto. Un tutto inteso sia come ambiente nel suo insieme sia come presenza di un “qualcosa” di intangibile e indefinibile che contribuisce al potere definitorio della situazione, elementi che possono in tal modo aiutare i giovani praticanti a sviluppare una sensibilità che li di-

stingue e che diviene aiuto e sostegno nell'esplorare le diverse dimensioni delle proprie identità.

Sono questi ragazzi e ragazze gli attori sociali, che nello svolgersi delle lezioni, percepiscono una nuova forma di conoscenza di sé attraverso il confronto con l'Altro e attribuiscono così un nuovo significato ed importanza a questi rituali. Come verrà dimostrato, sarà il corpo dei praticanti a dare forma a diversi ambiti della loro consapevolezza e, allo stesso tempo, a dare un riferimento concreto e sicuro per l'apprendimento, promuovendo la gestione delle proprie emozioni, nonché l'esplorazione delle proprie capacità e dei propri limiti, sia in ambito atletico-corporeo che emotivo e relazionale; tutto questo sperimentando anche momenti di "esplosione" fisica ed emotiva nelle fasi di gioco.

Il corpo è inoltre il veicolo di ogni comunicazione. Apertura e chiusura sono possibili come attivazione e disattivazione dei sensi nel contatto con l'esterno.

(...)

Il contatto col corpo introduce infine alla dimensione del sentire, come percezione diretta e intuitiva, come conoscenza "altra", che permette di integrare i frammenti discontinui dell'esperienza, i tempi diversi e le rotture che la compongono.

(...)

Ci sono nel corpo facoltà e risorse che operano "naturalmente" come regolatori di importanti funzioni biologiche. La loro attivazione consapevole le inserisce nel campo della coscienza e amplia la gamma di possibilità che la persona ha a disposizione nel suo rapporto con sé e col mondo. Il contatto col corpo favorisce in tal modo il passaggio dal dentro al fuori, dal tempo interno al tempo sociale e viceversa.

Una comunicazione fluida tra questi due tempi dell'esperienza è certamente una condizione per il benessere personale, mentre le difficoltà nel passaggio si legano sempre a qualche forma di sofferenza (...).

Il corpo è ancora una volta la chiave che può aprire la strada nei due sensi: verso la comunicazione con l'esterno, che deve adottare le regole del tempo sociale; o verso l'ascolto di un interno che parla alla persona la sua lingua segreta. (Melucci, 1984, pp. 116-117)

La ritmicità porta con sé anche l'alternanza di velocità e lentezza, di movimento e di quiete. Nel susseguirsi delle stagioni come nel ritmo del respiro, il tempo della natura alterna tensione e distensione, accelerazione e pausa, accumulo ed emissione. Di questo inscritto nel nostro corpo possiamo dimenticarci, ma non possiamo farne a meno. Possiamo rispettarlo o fargli violenza. Ma la nostra esperienza temporale è sempre, che o riconosciamo o no, anche un grande respiro che ci connette al cosmo (Melucci, 1991, pp. 19-20).

Ma per permettere tutto questo “processo” entrano in gioco ulteriori elementi da indagare. Innanzitutto, lo spazio: il luogo specifico e predisposto dove poter sperimentare e vivere in piena libertà e in assenza di forme repressive che diano possibilità di conoscere, attraverso queste esperienze, parti di sé finora rimaste latenti. Si crea un legame fondamentale tra il corpo *immerso* e il luogo preposto, dove quest’ultimo diviene estensione del corpo (Bateson, 1972). E, in questo contesto, il *tatami*, inserito all’interno di un *dojo*, deve essere considerato come spazio di azione e non solamente come un concetto da definire; non solo come luogo fisicamente confinato dove ci si allena, ma come “mondo” in cui il bambino percepisce sé stesso ed il proprio corpo. In tale spazio può dare apertura alle sue emozioni e costruire un’immaginaria mappa del suo corpo, della sua presenza spaziale in riferimento e rispetto alla presenza degli altri allievi che sono, contemporaneamente, partner di gioco e di allenamento, ma anche presenze che fungono da ostacolo per l’allenamento stesso; fungono anche da “sestante”, ossia come strumento che serve al singolo per orientarsi in una mappa sociale da esplorare e completare. Sul *tatami* avviene anche un altro fattore che va considerato nella sua efficacia: esso è un territorio che sviluppa una peculiare dinamica psicologica e motoria poiché, muovendosi a piedi nudi, i bambini manifestano una sensazione di piacere che sembra apportare un intenso senso di serenità e tranquillità.

Il bambino che si avvicina per le prime volte al *tatami* esprime sempre uno stato di particolare “sorpresa” quando muove in modo casuale i primi passi a piedi nudi sui materassini ad esplorare diversi punti dell’ampio pavimento morbido. Poi qualcuno esprime: “*Maestro che morbido il tatami, ci si potrebbe dormire con un cuscino*”, R. 11 anni. Oppure: “*Che bello, si possono fare un sacco di capriole senza farsi male*”, D. 8 anni.

(Diario etnografico)

Oltre alle sensazioni di serenità e di quiete, sul *tatami* si ridesta una serie di «sensi-abilità» che al giorno d’oggi sono relegate ai

(...) sensi «animali» il tatto, il gusto, l’odorato richiedono un’intrusione nel campo della riservatezza e del pudore altrui. Ciò viola non soltanto i principi di civiltà, ma un ordine molto più esteso di funzioni con cui siamo abituati ad orientarci nel mondo. (Stella, 1996, p. 179)

Quanto appena descritto si lega anche a delle implicazioni negative che ricadono sui bambini e sono connesse ai «principi di civiltà» (Stella, 1996); questo senso di eccessivo pudore in taluni casi è già fortemente presente nei giovani allievi. Lo evidenzia il fatto che è imbarazzante, per alcuni, praticare a piedi nudi assieme agli altri e si preferisce mantenere l'uso dei calzini, nonostante le continue raccomandazioni di privilegiare la pratica a piedi nudi per non inficiare il corretto movimento ed evitare la possibilità di scivolare a causa di una mancanza di aderenza degli stessi sul *tatami*.

Dopo qualche lezione vedo che alcuni allievi continuano ad indossare i calzini durante la pratica, quando già alla prima lezione avevo indicato l'utilità di poter stare con i piedi più liberi.

Io, rivolto a F. 11 anni: *“Ti consiglio di togliere i calzini, potresti scivolare mentre ti muovi. Sul tatami ci si allena meglio a piedi nudi, è fatto apposta”*.

F.11 anni risponde: *“Uh... no, no sto meglio così... riesco a fare lo stesso”*.

Stessa cosa accade con V.11 anni che mi risponde: *“Non mi sento a mio agio a stare a piedi nudi davanti agli altri, un po' mi dà fastidio e un po' mi vergogno”*.

(Diario etnografico)

Nel riportare questi eventi si evidenzia come già in età preadolescenziale sia presente una “educazione”, a diversi livelli, a reprimere il corpo e le sue sensibilità tattili e olfattive e quindi a non considerare utili le “informazioni” derivate dalla comunicazione istintiva e non ragionata dei sensi mediante il corpo. Appare chiaro come, in alcune occasioni, si sia presentata la difficoltà di lasciare libero il corpo di percepire ma come sul *tatami*, invece, il mondo delle percezioni si ridesti e dove

L'olfatto e il tatto offrono per così dire il piacere non-sublimato in sé (e il disgusto inespreso). Essi mettono in rapporto (e separano) gli individui immediatamente, senza le forme generalizzate e convenzionalizzate della coscienza, della moralità, dell'estetica (Marcuse, 1967, p. 83)

Ecco che se lasciate libere di manifestarsi e di esprimersi, da queste sensazioni «non-sublimato», si genera una meta-comunicazione che va oltre il verbale, dove, attraverso altri canali ci si connette alle esperienze che avvengono durante le lezioni. L'apprendimento trova così un eccellente riferimento nella

(...) tecnica del rispecchiamento verbale e non verbale. Si tratta di una modalità di interazione di grande interesse per la sua efficacia nella comunicazione tra esseri umani in generale e anche nei processi di insegnamento/apprendimento. (Mignosi, 2020, p. 213)

La tecnica che Mignosi descrive è anche ciò che funge da collante in questa ricerca, dove la «modalità di interazione» fa da amalgama e permette così di unire la complessità di diversi elementi: l'apprendimento attivo, stati emotivi, mentali e cognitivi (con le conseguenze annesse) che vengono mediati attraverso l'esperienza delle nuove scoperte che i giovani fanno di sé attraverso l'intersoggettività, composta dal complesso ed “intenso insieme” di questi fattori corporeo-sensitivo-verbali, in quanto ingredienti essenziali, che contribuiscono alla creazione di legami di appartenenza già latenti all'interno dell'esperienza di questi rituali.

Considerando il piano intersoggettivo, *l'intercorporeità* appare come principale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui: gli esseri umani riutilizzano i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. (...). Il “corpo vissuto”, ha un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costituzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo ha profonde implicazioni pedagogiche. (...)

Non è sufficiente, però, considerare la complessità dei canali comunicativi, ma va adottata una doppia prospettiva, poiché l'osservazione delle componenti relative al corpo ed al movimento dell'altro, non possono essere separate dall'osservazione di sé, dalla consapevolezza del proprio corpo, del proprio movimento e dello scambio sul piano non verbale. (Mignosi, 2020, p. 212)

Tutto questo mette in evidenza come la relazione tra i corpi, come catalizzatori di processi a diversi livelli, attribuisca senso all'esperienza che si sta vivendo attraverso appunto l'intercorporeità mediante il «corpo vissuto» (Mignosi, 2020) dei bambini, che diviene così *summa*¹⁰ di tutto ciò che loro hanno vissuto, esperito e rielaborato nel loro campo esperienziale in particolare interiormente e come produttore di significati. Quanto il corpo sia il

¹⁰ La *summa* è la somma. (...) nel latino classico questo concetto arriva pienamente a indicare la totalità, l'insieme (...), acquista un significato ulteriore: la *summa* diventa l'opera che contiene tutti i principi, i fondamenti, le teorie di una dottrina, di un sapere, di una disciplina. <https://unaparolaalgiorno.it/significato/summa> 09/09/2023.

punto di partenza di un rituale e come il rituale si realizzi ogni volta secondo alcune forme e gesti specifici, lo si ritrova in altre modalità di esperienza dove il corpo è, al contempo, ciò che esso vive e ciò che attiva tramite un nuovo “stato d’essere” all’interno di uno specifico spazio-tempo. Il *dojo*, come luogo espressamente dedicato alla pratica, permette un nuovo *frame* in cui si genera una diversa forma di comunicazione e conferma la «definitiva insostituibile presenza del corpo» (De Martino, 1959)

(...) nella ricerca in sud Italia a riguardo di pratiche magiche con funzione protettiva, la presenza (...) è strettamente legata e richiama la dimensione dell’esperienza che si fa grazie al corpo, nel corpo, con il corpo. (D’Ambros, 2007, p. 308).

Oltre al valore del corpo per l’esperienza prodotta e vissuta, successivamente si esporranno in questa ricerca dei risultati non previsti che solo seguentemente sono apparsi di interesse e che si possono riassumere come «il rituale è essenzialmente un processo del corpo» (Collins, 1988).

Secondo Collins (1988) il rituale è essenzialmente un processo del corpo. Il corpo umano che si muove nello spazio avvia un processo rituale. C’è un eccitamento più o meno intenso quando dei corpi umani sono l’uno vicino all’altro. Gli umani, come gli animali, hanno un sistema nervoso che li allerta alla presenza di altri perché questi potrebbero costituire una minaccia. Tuttavia Collins pone l’accento sulle interazioni positive, ritenendole più centrali per comprendere le dinamiche di interazione, fintanto che esse aiutano a spiegare perché i corpi umani sono così sensibili l’un l’altro e prontamente rivolti a condividere attenzione e trasporto emozionale che generano a loro volta rituali di interazione. (D’Ambros, 2007, p. 304).

Ecco che il rituale di interazione è anche la base per la generazione di nuove forme di esperienza. È necessario, in questo contesto mettere un focus per evidenziare l’importanza di ciò che rappresenta «l’esperienza» nel suo significato etimologico, poiché essa agisce tramite il vissuto del corpo dei praticanti e si contestualizza ancora una volta in una dualità corpo-esperienza, e viceversa, in cui la complementarità li rende uno significante dell’altro:

(...) «esperienza» deriva dal latino *ex-per-ire* intende un «venire da» e un «passare attraverso». L'esperienza è dunque ciò che *io attraverso*, ciò per cui passo. (...) il termine «esperienza» (...) in ognuna delle sue accezioni, esso conserva il senso di un vissuto, o di un sapere, che appartiene al soggetto, e lo caratterizza nella sua singolarità. (Jedlowski, 1994, pp. 62-63)

Si evince inevitabilmente che l'esperienza è sì un fatto individuale, legato alla singola persona che vi «passa attraverso», ma anche esperienza vissuta con l'Altro, per mezzo dell'Altro e attraverso l'Altro. Questa condivisione è una collaborazione che si struttura tra il non espresso e il dialogico, tra l'intesa e la tacita spontaneità, tra i praticanti che elaborano reciprocamente una «organizzazione dei vissuti» (Jedlowski, 1994), ed è il corpo dei giovani allievi che assume un ruolo ambivalente all'interno di un'unica «esperienza», dentro un luogo specifico, contestualizzato in una particolare pratica.

Altro elemento che concorre in questo contesto è la libertà. La libertà degli allievi coinvolti in questo corso che hanno avuto modo di potersi esprimere, lasciando finalmente libere le energie della preadolescenza che vengono invece continuamente guidate e spesso “contenute” attraverso le diverse forme di socializzazione ed educazione normativamente imposte da diverse istituzioni, in primis la famiglia e la scuola. Come si descriverà nei paragrafi successivi, parti delle lezioni sono state volutamente lasciate aperte all'ascolto delle “voci” degli allievi e rimodulate in base ai diversi “stati d'essere” che emergevano.

In questa analisi è stato fondamentale considerare anche il «luogo», il *dojo* in questo caso, ovvero lo spazio inteso come «luogo» in cui si accede a quella dimensione “altra” in cui i giovani si spogliano dalle tensioni delle attenzioni genitoriali che sovente contengono la spinta espressiva degli stessi. Diversamente da altri luoghi, il *dojo* come “area magica”, consente progressivamente una modalità comunicativa del tutto personale, e quindi differente per ognuno, ma che, nello svolgersi della pratica dà la possibilità di strutturare uno scambio con l'Altro e contemporaneamente l'esplorazione di sé all'interno del *frame* più ampio del rituale. Il processo di apprendimento e quello dello sviluppo (Mignosi, 2020) operano una sorta di amalgama,

(...) che necessita di uno scambio con un altro da sé e all'interno di contesti sociali non giudicanti che permettano la possibilità di agire autonomamente e con il piacere di esplorare liberamente, di sbagliare e imparare dall'errore (...). (Mignosi, 2020, p. 209).

1.3 Metodologia di ricerca

La prospettiva olistica è stata ritenuta la più appropriata per la peculiare specificità legata alla comunicazione interpersonale e per la fusione che questo tipo di approccio opera tra i diversi elementi che compongono i diversi campi disciplinari e le loro teorie spesso eterogenee. Per introdurre questo metodo, si può sicuramente invitare Simmel (1908) ad aprire le «danze» con le sue riflessioni ed analisi sulla società, che, seppur non prettamente olistiche, definiscono con quale approccio ci si avvicina a tale prospettiva. Il suo pensiero e i suoi assunti sulla società sono basati su tre presupposti che sono rispettivamente: il gruppo sociale, il singolo individuo e le relazioni che si generano tra i primi due.

Il primo presupposto è la «presenza» del gruppo, dove il singolo agisce e viene socializzato, rappresenta ciò che è il «noi», l'insieme dei diversi individui che compongono la «totalità» del gruppo.

Il secondo presupposto è il singolo “mattone” che compone il gruppo, ossia l'individuo che all'interno del gruppo mantiene solo parzialmente la propria unicità, e ne “cede” una parte, o per meglio dire, non si svela integralmente nella sua «totalità» di singolo e pertanto non partecipa nella sua completezza alle relazioni sociali con il «noi». Qualcosa rimane taciuto o inespresso.

L'ultimo presupposto è ciò che lega i due precedenti, la totalità e il singolo, ossia le relazioni. Sono tutti quegli elementi e processi che costituiscono la “trama e l'ordito” del tessuto sociale e sono, dunque, tutte le relazioni che vanno plasmandosi ed amalgamandosi insieme tra le varie parti delle singole individualità e il tutto, il «noi». Un esempio efficace:

(...) nel corso di una lezione universitaria, si costruisce un «noi» costituito dalla relazione specifica tra la/il docente e le/gli studentesse/studenti. Allo stesso tempo, ciascuna delle parti ha una propria «soggettività», un'unicità che non trova espressione in quel tipo particolare di relazione. Il clima che si viene a creare dipende dall'incontro tra i vincoli imposti dall'essere ad una lezione e il modo di porsi unico della/del docente e delle/degli studentes-

se/studenti. Dunque Simmel non perde mai di vista il soggetto e, applicando tali principi all'interazione sociale, fa emergere come elementi strutturali e unicità si combinino, in modi e forme differenti, nella relazione intersoggettiva. Anche quando affronta i temi di spazio, tempo e forme, dimensioni ritenute oggettive da altre prospettive, (...) un rapporto tra (...) soggetto e soggetto. (Rettore, 2007, p. 148)

Da queste riflessioni di Simmel sulle tre condizioni e dall'esempio della lezione universitaria che si sovrappone perfettamente al soggetto della ricerca svolta, si ritrovano tutti gli elementi e i temi che sono emersi durante l'etnografia vissuta con bambini del corso di Aikido. Come ci ricorda Giddens «Una società è un sistema di interrelazioni che unisce fra loro degli individui» (Giddens, 1994, p. 37).

Le relazioni tra questi tre fattori necessitano di un quarto elemento che, sempre Simmel, definisce:

Lo spazio vuoto, ad esempio, è esso stesso questione di comunicazione intersoggettiva, «acquista, in quanto vuoto, un significato in cui si esprimono determinate relazioni sociologiche (...)» (Simmel, 1998, p. 594).

Il concetto di «spazio vuoto» si vedrà successivamente acquisire maggiore rilevanza con Bateson.

È altresì utile tenere in considerazione l'analisi fenomenologica dell'esperienza soggettiva della vita quotidiana attraverso i suoi fenomeni, in quanto la realtà della stessa è organizzata intorno al «qui» del mio corpo e all'«adesso» del mio presente (Berger, Luckmann, 1969, p. 40). Inoltre, essa si presenta sempre attraverso l'intersoggettività degli attori all'interno della situazione che stanno condividendo (Mignosi, 2020). Ma non solo, come confermato da Berger e Luckmann «il mondo della vita quotidiana è strutturato sia spazialmente che temporalmente» (1969, p. 45).

Quindi, la scelta di aver assunto una visione di tipo olistico vuol dire provare ad assumere la prospettiva di tutti gli attori considerando il «qui» del mio corpo e l'«adesso» del mio presente (Berger, Luckmann, 1969), con il «qui e adesso» del corpo dell'Altro e con l'esperienza che essi stanno condividendo. In questa prospettiva, il lavoro che si è tentato di svolgere ha assunto la valenza di “strumenti” utili per provare a cogliere «tutto ciò che va

oltre» le parti stesse che agiscono nell'interazione. Quanto appena affermato significa dunque:

(...) fare un salto epistemologico - lo stesso operato da Simmel per definire il campo sociologico - cioè relativo a come orientiamo il nostro sguardo sul mondo, come conosciamo e attribuiamo significato a ciò che viviamo, come costruiamo i paradigmi che utilizziamo per comprendere. Tale salto richiede di tener conto, nell'analisi, del tutto, delle parti e delle relazioni, sapendo che l'insieme di tali componenti va oltre e non si esaurisce nelle componenti stesse.

(...) Inoltre, la prospettiva proposta evita i due slittamenti possibili: verso l'alto nell'assumere la posizione di dio, e verso il basso nel limitarsi alla meccanica mondana (ossia del mondo terreno), per fare propria, invece, la possibilità di una comunicazione tra esseri umani che tenga presenti i collegamenti tra differenti dimensioni senza eluderli ed accogliendone la complessità.

Infine, la prospettiva olistica rivela come la comunicazione sia sempre una questione di contatto «con» l'Altro diverso da sé anche quando viene rappresentata in qualità di rapporto tra differenti sistemi o dimensioni,(...) La creazione della dinamica comunicativa, quindi, passa sempre attraverso la relazione tra soggetti. (...) il contatto tra i due mondi, passa attraverso i soggetti (...) le loro interazioni e i loro differenti modi di costruire relazioni, modi legati a modelli e forme peculiari di percezione dell'Altro. In sintesi, possiamo affermare che si tratta sempre di due soggettività che si incontrano(...) (Rettore, 2007, pp. 148-149)

1.3.1 Descrizione delle osservazioni.

Questa ricerca, condotta attraverso l'osservazione partecipante, è composta in forma ibrida da un'etnografia e da un'auto-etnografia collaborativa con uno stile di scrittura evocativo. Questo tipo di approccio *fuzzy* ha consentito di poter inserire, solo successivamente, brevissime situazioni basate su l'approccio etnometodologico basato sul *breaching experiments*.

Lo studio e l'osservazione sono stati eseguiti con la collaborazione di un piccolo gruppo di praticanti di arti marziali, composto da dieci giovani, maschi e femmine, compresi nella fascia di età preadolescenziale tra gli 8 e i 13 anni, in un arco temporale di due anni, dal 2021 al 2023. Il gruppo in questione è composto da soggetti provenienti da diversi contesti

familiari considerati della classe media e con formazioni scolastiche diverse, quali la scuola Waldorf-Steiner, la scuola statale e la homeschooling.

In origine, questo gruppo fu aperto dal sottoscritto a ottobre 2021, con finalità diverse dalla ricerca scientifica, ma prettamente con scopo ludico-sportivo e divenendo, solo successivamente, fuoco di interesse di studio sociologico.

La scelta di utilizzare la tecnica dell'osservazione partecipante è stata considerata la più opportuna e soprattutto la più interessante, visto il particolare tema di studio. Essa si può sintetizzare con le parole di Cardano:

L'osservazione partecipante, e più in generale la ricerca etnografica, consente di ricostruire dall'interno il profilo culturale della società ospite. La cultura di un'impresa, di un gruppo religioso o politico viene delineata innanzitutto attraverso le rappresentazioni condivise dalle persone che di quella cultura sono parte. (Cardano, 2003, p. 110)

La scelta dell'uso del metodo qualitativo è stata dettata dal tipo di gruppo osservato e dalle specifiche e particolari opportunità di cogliere, e tentare di descrivere, le interazioni sociali che si generavano al suo interno, in particolare attraverso le forme rituali, con radici che affondano nello shintoismo, tipiche dell'arte di Aikido. Si è scelto l'uso dell'osservazione partecipante in quanto:

(...) l'osservazione partecipante è la tecnica principe per lo studio dell'interazione sociale, il processo in cui due o più individui sono fisicamente *presenti ed in relazione*. Ed è dalla composizione della sequenza infinita di interazioni sociali disposte in tempi e spazi diversi che la società prende forma, si struttura, cristallizzando in un'istituzione una forma specifica d'interazione, dando corpo a gruppi e organizzazioni. (*Ibid.*, p. 108)

L'interesse verso il mondo sociale dei preadolescenti è un campo di ricerca tuttora aperto a nuovi sviluppi e conoscenze ancora da acquisire; la ricchezza di contributi che essi possono apportare sono enormi e l'esplorazione dei mondi simbolici e valoriali che i bambini, attraverso le loro dinamiche relazionali, contribuiscono a costruire sono un "universo" esperienziale di grande portata che incide significativamente nell'interpretazione che essi danno della realtà.

Per questa esperienza di ricerca suonano come monito le parole di una lezione di Boudon.

Contrariamente a un'idea largamente diffusa, la finalità dell'attività scientifica non è spiegare il *reale* - che *in quanto tale*, è inconoscibile, o almeno conoscibile solo secondo modalità metafisiche - ma rispondere a *interrogativi* sul reale (Boudon, 1985, p. 238).

È grazie a tale definizione che questa ricerca, iniziata come esperienza ludico-sportiva, mi ha permesso inizialmente di pensare ad un obiettivo di osservazione ed indagine da formulare, per scoprire, solo successivamente, attraverso le riletture del diario etnografico, un mondo da ri-esplorare e rileggere secondo le indicazioni del «trucco di Geertz» (Cardano, 2011, p. 125) per descrivere al meglio ciò che nasce dalla ricerca etnografica.

Fare etnografia è come cercare di leggere (nel senso di «costruire una lettura di») un manoscritto - straniero, sbiadito, pieno di ellissi e di incongruenze, di emendamenti sospetti e di commenti tendenziosi, ma scritto non in convenzionali caratteri alfabetici, bensì in fugaci esempi di comportamento dotato di forma. (Geertz, 1987, pp. 46-47).

Il comportamento che riporta è quello dei giovanissimi allievi che, attraverso le loro riflessioni, intuizioni, abilità tecniche acquisite, etc, sono stati quel manoscritto che mi sono adoperato, probabilmente in modo incompleto, di tradurre per tentativi nel corso delle lezioni che vivevo con loro.

Come etnografo, ho vestito il particolare e complesso doppio ruolo di istruttore di Aikido e ricercatore. Nel ruolo di istruttore, sono stato pienamente coinvolto nella pratica e nella trasmissione dell'insegnamento grazie ad una pressoché totale autonomia e libertà di gestire l'andamento delle lezioni, con tutte le sfumature e le varianti che potevano derivare dallo svolgersi delle stesse, mantenendo il più possibile una forma didattica continuativa e coerente con la disciplina dell'arte praticata. Questo margine così libero si è dimostrato particolarmente proficuo per cogliere osservazioni e dettagli generati attraverso la collaborazione tra gli allievi e che andrò ad esplicitare successivamente. Al contempo, nel ruolo di osservatore, dovevo cogliere sfumature, dettagli e fenomeni per me nuovi, che avvenivano durante lo svolgersi delle lezioni, trovando in qualche modo la possibilità di astrarmi dal contesto per posare uno sguardo sulla situazione e per riportare in modo quanto più completo, con le difficoltà che sono proprie di catturare e memorizzare, quanti più dettagli possibili, i resoconti di fine pratica e ricostruire, più che l'intera lezione in sé, le rappresenta-

zioni e le interpretazioni che emergevano, assieme alle impressioni colte durante la stessa. Il pieno coinvolgimento ha messo in gioco la forma di indagine autoetnografica, come descritto da Cardano e Gariglio:

Chi impiega l'autoetnografia qualifica il proprio corpo, le proprie esperienze incorporate e le proprie emozioni in modo duale: sia come "oggetto privilegiato" di studio, sia come "strumento di misura". L'individuazione del "campo empirico" nel quale condurre lo studio non crea difficoltà in quanto, per definizione, il campo è designato dalla vita quotidiana e/o dalle esperienze passate della ricercatrice o del ricercatore. (Cardano, Gariglio, 2022, p. 151)

Ciò ha consentito di acquisire una prospettiva emica, ovvero di vedere il mondo attraverso gli occhi dei partecipanti, e di ottenere informazioni preziose sulla cultura, le credenze, i valori e i significati attribuiti agli aspetti vissuti ed osservati. È il pieno coinvolgimento, consentito dall'apertura reciproca, che mette in movimento uno scambio tra l'azione e la partecipazione. Attraverso questo scambio, prende vita un'interazione, che va generandosi tramite un processo che coinvolge pienamente, e mette in gioco al contempo, sia il ricercatore e sia chi è parte del fenomeno osservato/studiato, ossia gli allievi del corso, un processo che è descritto come «ciclo iterativo di azione e riflessione» e nella sua evoluzione attuale viene definito come spirale scientifica o *spiral science* (Giorgi et al., 2021, p. 26). Questo «processo iterativo tra ricercatore e partecipanti» di *spiral science* caratterizza questa ricerca, considerato che si basa sulle modalità con cui i ragazzi hanno avuto modo di vivere, esperire, e quindi di esprimersi in una modalità che concedesse loro più libertà in confronto ad attività sportive similari. Libertà intesa come «agentività» del bambino legata alle possibilità «di agire creativamente ed emotivamente e di apportare anche dei cambiamenti nella società» (Satta, 2016, p. 15) potendo scegliere tra diversi corsi di azione. Questa modalità mi ha permesso così di osservare, ascoltare e vivere la loro «produzione di senso» a riguardo della pratica e dei rituali insiti nell'Aikido lasciandoli liberi di interpretare i significati che servivano loro per comprendere la pratica con i suoi valori e come “da soli” hanno esplorato e reso manifesto un complesso sistema di collaborazione e di interpretazione con, e attraverso, la ritualità, interiorizzandola tramite gli stessi valori in essa contenuti e, aspetto peculiare, rielaborando l'esperienza mediandola tramite una nuova prospettiva che passa per il loro vissuto.

Nel processo di *spiral science* sono state fondamentali anche le mie esperienze vissute assieme a quelle degli allievi, incorporate con le mie emozioni, per permettermi di ottenere una prospettiva nuova e riccamente articolata di cosa significhi per i giovanissimi ritualizzare una pratica che permette loro di comunicare attraverso un insieme di gesti, linguaggio corporeo-verbale, e forme rituali. Durante questa ricerca è stato inevitabile che i bambini abbiano influenzato il mio modo di insegnare, osservare, pensare e di relazionarmi con loro, attraverso e durante la pratica.

Con le nuove forme di interazione, che sono andate consolidandosi, nel progresso delle lezioni, posso quindi definire il gruppo una “piccola sub-cultura” preadolescenziale con delle dinamiche culturali specifiche che la strutturano e che permettono di manifestarsi attraverso le modalità di gioco. Come confermato dalle recenti ricerche di Corsaro (2020) il gioco, così come la partecipazione attiva degli adulti, sono fattori cardine che consentono un reciproco scambio che favorisce positivamente la reciproca influenza:

I bambini, nelle loro particolari forme d’infanzia, partecipano attivamente, come gli adulti, a varie attività organizzate (...). Influenzano e sono influenzati dai grandi eventi e sviluppi della società. (Corsaro, 2020, p. 61)

Ai preadolescenti piace fare un gran numero di giochi, sia in contesti formali che informali. Molti studiosi hanno documentato questi giochi e la loro influenza positiva sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini (...).

Se il ricercatore vuole davvero cogliere la ricchezza del mondo sociale dei bambini e delle loro culture dei pari, deve partecipare ai loro giochi, sporcarsi i calzoncini e infangarsi le scarpe. (*Ibid.*, pp. 174-175)

Nel cap. 2.1 “Prima della pratica - Un rituale inaspettato” evidenzierò questo passaggio fondamentale all’interno del «gioco-rituale» a cui i giovani hanno progressivamente dato forma e che ha messo in luce un evento del tutto inaspettato.

1.3.2 Il campo

Diversamente da come Semi (2010) riporta relativamente alle problematiche dell’accesso al campo che si possono incontrare nell’osservazione partecipante, per questa mia ricerca non c’è stata alcuna difficoltà di «accesso al campo» in quanto, non solo come indiscussa

figura autorevole di istruttore, ma anche come fondatore del dojo, non sono state necessarie forme iniziali di mutuo riconoscimento essendo, per l'appunto, un campo aperto dal sottoscritto, dettaglio per nulla trascurabile, che illustrerò successivamente, in quanto ha già in sé elementi di autoetnografia. Piuttosto, si sono riscontrate delle difficoltà data la modalità *fuzzy* rispetto al «disegno di ricerca» per la forma ibrida tra etnografia ed autoetnografia.

Al contrario di quanto accade con l'etnografia, chi fa autoetnografia non deve procurarsi l'accesso al campo in quanto per definizione esso coincide con una parte delle proprie esperienze che si decide di osservare. Piuttosto che procurarsi l'accesso al campo è necessario:

1. delimitare il perimetro delle proprie esperienze da fare oggetto di studio;
2. Scegliere il ruolo osservativo, coperto o scoperto.

(Cardano, Gariglio, 2022, pp. 172-176)

Per il punto 2 non ci sono stati dubbi sullo svolgere il ruolo scoperto raccontando fin da subito ai bambini che avremmo svolto assieme una ricerca sul nostro modo di praticare Aikido, peraltro accettando l'idea con particolare entusiasmo, percependosi come una sorta di figure elette dato il loro contributo era essenziale.

Il punto 1, «delimitare il perimetro» invece, mi ha richiesto molto più impegno poiché inizialmente l'idea era di mantenere una forma standard di lezione per osservare l'evoluzione delle relazioni. Già dai primi incontri però ho ritenuto opportuno ridefinire le lezioni attraverso il mio obiettivo di insegnamento e di sostituirlo con lezioni flessibili nella didattica, pur mantenendole in una cornice ovviamente legata al contesto dell'Aikido, ma lasciando ampio margine di libertà di espressione ai ragazzi in maniera che potessero elaborare e rappresentare a loro modo l'esperienza che stavano vivendo, riallineando solo all'occorrenza la mia traccia di insegnamento, sempre in base a come evolveva il sentire che mi ritornava dai praticanti.

È stata dunque una scelta sostanziale, dopo le prime lezioni, evitare di mantenere obbligatoriamente la forma di insegnamento lineare che derivava da tutte le mie esperienze pregresse di allievo in diverse arti marziali come mi prefissavo all'inizio del corso, e dove si riproduceva un processo diffuso e conosciuto di insegnamento esclusivamente *top-down*,

ossia che origina dall'istruttore, come unico detentore del sapere e della tradizione, e che impartisce un certa conoscenza trasmettendola "sugli" allievi.

Su questo tema posso riportare la mia esperienza diretta visto che, come accennato, ho iniziato lo studio delle arti marziali e degli sport da combattimento all'età di 8 anni. Un tema pressoché unico e ricorrente che ho vissuto era la modalità di trasmissione tecnica e "filosofica" imposta dal maestro o istruttore di turno. Il concetto base di queste discipline vede la pratica plasmare fisicamente chi la vive, anche in virtù del fatto che ognuna di queste arti richiede l'acquisizione di una specifica capacità tecnica ed atletica per poterla esprimere al meglio delle proprie possibilità. Però la pratica non si esaurisce in un semplice allenamento fisico ma si affina anche attraverso la conoscenza e l'acquisizione di norme disciplinari e precetti di tipo filosofico e morale. In sostanza, colui che istruisce trasmette i concetti, a volte "educa", così come li ha acquisiti e compresi negli anni e li ripropone come valori tradizionali assoluti ed intoccabili. Azione tipica dell'età giovanile è quella di pensare, ragionare e rielaborare gli stessi (azione ingenua e spontanea) attraverso domande e riflessioni, nonché eventuali piccole variazioni che emergono naturalmente e spontaneamente durante l'acquisizione della pratica, soprattutto in virtù di un'espressione corporea che nel corso degli anni inizia a manifestarsi. Nella mia esperienza tali domande e variazioni venivano sovente interpretate dal maestro quali violazioni della disciplina o come forme di "tradimento" della tradizione ma, cosa più grave, mettendo in dubbio l'insegnante stesso come autorità detentrici del "sapere" e come tale indiscutibile. Talvolta queste piccole manifestazioni di nuove visioni sono state causa della marginalizzazione da parte dell'istruttore, e sovente anche da parte del gruppo dei pari, nei confronti di chi pensava all'arte o alla disciplina con prospettiva diversa, portando successivamente all'esclusione da determinati ambiti sportivi, quali corsi, gare o seminari, a volte anche al ritiro definitivo dalla scuola o dal corso. Le migliori esperienze, ma fortemente significative, sono state invece quelle in cui l'incontro con un maestro dall'atteggiamento aperto che invitava a proporre le domande hanno permesso un confronto del tutto nuovo tra la visione emergente e la tradizione consolidata, permettendo l'inclusione della nuova prospettiva e di conseguenza promuovendo così il senso di appartenenza ed accettazione dell'individuo stesso, sia a livello personale che all'interno del gruppo.

La mia intenzione è stata quindi quella di accogliere la visione dei bambini come il contributo essenziale, come riportano Belloni, Cavaletto e Fucci:

(...) si propone una lettura del tempo dei bambini non già attraverso il «che cosa fanno» ma attraverso il significato che i processi di eterodirezione (dall'adulto al bambino) e di autodirezione (propri del bambino in quanto tale) assumono per la costruzione dell'autonomia e della responsabilità infantili: pertanto la rilevanza assegnata a questo tema è, nel nostro lavoro, direttamente riconducibile alla scelta di adottare la prospettiva del bambino come attore sociale. Di qui la scelta metodologica di ascoltare soprattutto la voce dei bambini riguardo alle attività da loro svolte e alla loro organizzazione quotidiana. (Belloni, Cavaletto, Fucci, 2013, p. 130)

Prendendo atto delle esperienze pregresse come allievo marzialista, considero sia stata molto più fruttuosa la mia scelta di iniziare la lezione non imponendo la classica disciplina adultizzata, adottata in molte scuole di arti marziali, ma con attività di gioco che permettessero ai giovanissimi ad iniziare a interagire tra loro nel modo che più era loro affine, il gioco, che diverrà poi attività sempre richiesta dagli allievi durante ogni lezione. In questo modo, in quanto già praticante di arti marziali, si è definito quell'aspetto particolare che è proprio dell'autoetnografia,

L'autoetnografia per essere tale non può configurarsi come un prodotto letterario svincolato dalle "cose del mondo" ma, piuttosto, come un testo accademico che prende forma a partire dall'interazione tra le esperienze biografiche delle persone che la impiegano e le pratiche culturali e sociali all'interno delle quali quelle esperienze hanno preso forma. (Cardano, Gariglio 2022, p. 165)

Ho iniziato, dunque, ad adattare la mia traccia di insegnamento, in modo simile al modello in uso teatrale del “canovaccio”, dove le battute degli attori sono improvvisate direttamente sulla scena, consentendo così ai preadolescenti di lasciarsi guidare dall'ispirazione del momento. Il potere dell'improvvisazione che

(...) significa innanzi tutto stare nel qui ed ora, essere sempre e costantemente in relazione con noi stessi, con il nostro compagno di scena, con l'ambiente e con ogni stimolo esterno o interno. Cit. <https://www.gabriellatambone.it/il-potere-terapeutico-dellimprovvisazione-un-allenamento-al-qui-ed-ora/> 11/09/2023

Stare sulla «scena, improvvisare e iniziare a *danzare*» con l'Altro è ciò che ha permesso, rispetto a lezioni più schematiche di far sì che gli allievi potessero manifestare i loro bisogni ed esprimere il loro “sentire”. La mia scelta “didattica” risulta essere quindi ben lontana da una mera trasmissione di nozioni e valori ideologico-spirituali che li conducano all'acquisizione di tecniche per la formazione di individui competenti in un determinato campo, come sempre più spesso accade, ma un corso dedicato a loro e che si discosti, quanto più possibile, da quella che oggi è definita «società della performance» dove

(...) l'educazione è una somma di dati, un'addizione di competenze sviluppate secondo criteri oggettivi. L'insegnante deve trasmettere ciò che conosce e migliorare la prestazione degli allievi, e tutto il resto è qualcosa per cui non è stato pagato, e che quindi non deve compiere. (Colamedici, Gancitano, 2022, p. 72)

Un'attività avalutativa, quindi, che ha preso forma a partire dalle esigenze dei bambini e dal loro modo di esperire il vissuto, e che ha progressivamente visto emergere dalla pratica sul *tatami* le prime forme di comunicazione delle loro prospettive preadolescenziali. In maniera incontrovertibile si sa che nei giovani c'è un potenziale inespresso che è sempre pronto ad “esplodere”, ma si è a conoscenza, altresì, che questo potenziale è nella sua essenza *fons et origo* di una loro articolata e progressiva narrazione del senso profondo di ciò che per loro rappresenta la loro partecipazione al corso di Aikido e di cosa significa per loro essere praticanti di arti marziali, questo assunto trova la giusta definizione nelle parole dei due filosofi Colamedici e Gancitano (2022).

In tanti non si rendono conto dello splendore incarnato dagli studenti di oggi. Ne parlano male, li giudicano svogliati e inadatti ad apprendere, ma la verità è che non li capiscono. Non sanno emozionarli perché non riescono a vedere in loro la meraviglia, che invece è lì e non aspetta altro che uno stimolo, un “ti vedo e ti riconosco”. (*Ibid.*, p. 74)

La mia figura di istruttore-maestro ha compreso indubbiamente il termine «educare», sia dalla prospettiva dei ragazzi che da quella dei genitori, però mi limiterò, nello sviluppare questa ricerca, a parlare solamente dei primi, escludendo i secondi, in quanto figure assolu-

tamente a margine e non interessate direttamente al mondo marziale, tentando di rimanere, con enorme sforzo di equilibrista, dentro il significato etimologico del termine.

(...) educazione viene dal latino educere e significa “tirare fuori ciò che sta dentro”. In altre parole, chi educa ha il compito di accompagnare fuori ciò che si trova profondamente all’interno della persona, e che la persona da sola può percepire ma non riesce a far emergere. Occorre una e-ducazione, cioè l’attivazione di un processo di emersione. Non una tecnica, non un metodo di apprendimento, ma un processo (...) (*Ibid.*, p. 76)

In questo processo emergono nuovamente quei fattori ricorrenti che sono stati messi in atto dai giovani, in particolare per ciò che attiene all’attribuzione di senso e che passa attraverso il concetto di «vocazione».

La società della performance punta tutto sui talenti, sulle capacità individuali e su come queste siano spendibili in ottica di produzione. (...) ma i talenti sono strumenti e capacità che andrebbero messi al servizio della *vocazione*, cioè di quella chiamata che ciascuno di noi percepisce ma che non riesce ad ascoltare, e a cui quindi non sa rispondere. La vocazione ha una dimensione di *trascendenza* (...). (*Ibid.*, p. 77)

Ritengo opportuno soffermarmi su quanto riportano i due filosofi appena citati che, attraverso la «vocazione» si transita nella dimensione della «trascendenza» (Colamedici, Ganitano, 2022), che è uno dei punti che andrò a spiegare per arrivare a dimostrare, attraverso le loro parole, ancora una volta quanto emerso in questa etnografia

(...) la vocazione aiuta a mantenere la prospettiva della propria transitorietà, della propria imperfezione, della caducità della vita e allo stesso tempo dell’importanza e dell’unicità della propria esistenza. È una sensazione di armonia molto simile allo stato di *meraviglia*. (...) bisogna educare alla vocazione, cioè dare la possibilità agli individui di tirare fuori - ciascuno e ciascuna con i propri tempi - la propria parte essenziale che vuole emergere e dare senso alla vita. (*Ibid.*, p. 81).

Quello su cui si vuole porre attenzione non è tanto il concetto della «vocazione» in sé, ma la prospettiva che essa apporta, quella dell’imperfezione come condizione naturale ed ottimale per la conoscenza di sé e dell’altro, nell’accettazione dell’errore e della frustrazione

come parte dell'insieme e non come "sentenza" esterna legata alla valutazione. Non meno importante è il richiamo sopracitato alla «sensazione di armonia simile allo stato di meraviglia» (Colamedici, Gancitano, 2022) e a tutte condizioni che sono inerenti ai valori attribuiti all'Aikido, alla filosofia *Shinto*, ma soprattutto a ciò che provano i bambini nel momento in cui percepiscono quella "liberazione" del sé durante il gioco-rituale.

Ecco, dunque, che inizia a definirsi il valore del rituale, con la sua complessità e polisemia, nello strutturare una pratica rituale che i praticanti, tra di loro hanno progressivamente definito, attraverso una loro narrazione dentro il *frame* della lezione di Aikido.

Dopo alcuni mesi di osservazioni, ho pensato di introdurre nelle lezioni alcune brevi e contenute situazioni, in forma leggera e ludica, di *breaching experiments*, centrate su alcune mie piccole "sviste", quali ad esempio, scordare di fare il saluto iniziale, o chiamare un allievo come *uke*¹¹ senza il dovuto inchino e formula di ringraziamento, oppure usare un termine giapponese al posto di un altro per spiegare una tecnica.

Come dimostrerò successivamente, questo tipo di dimenticanze da parte mia hanno messo in evidenza un risultato molto interessante in quanto, senza timore, i bambini mi facevano presente, rispettosamente, ma con chiara decisione di essere io mancante di forme necessarie proprie della ritualità durante la lezione, e dunque a ricondurmi all'interno di una «cornice» per loro così carica di sacralità tale da doverla proteggere e preservare dall'errore.

Questa importanza da loro attribuita è stata evidenziata anche dalla volontà e disponibilità di tutti gli allievi nell'allestire, e successivamente togliere, i materassini che compongono il *tatami*. Simili a piccoli "ingegneri", i bambini curavano di unirli meticolosamente, in modo preciso ed allineato. Anche il luogo e il *tatami* su cui si pratica assumono così il ruolo di un piccolo territorio protetto. In esso prendono vita tutte le dinamiche intersoggettive che i praticanti mettono in rapporto tra di loro: il confronto, il dubbio, il divertimento, la frustrazione e l'entusiasmo, e sui quali costruiscono la loro scala valoriale, come la prefigurano e come la riempiono. Uno spazio che, nell'arena sociale, vede una significativa connessione tra la relazionalità e gli spazi sicuri.

Per «spazio sicuro» si intende la creazione di un ambito in cui le persone si sentono di poter esprimere le proprie idee senza per questo venire giudicate.

¹¹ *Uke*, colui che fa da sparring o avversario a chi esegue la tecnica

(...) il concetto di «spazio sicuro» si sviluppa nell’ambito della geografia umana, che rappresenta un punto di riferimento per l’analisi dello spazio sociale e la sua essenza. (...) non è mai concettualizzato come un contenitore neutro, al contrario va collocato in quanto spazio sociale generativo di relazioni sociali (Giorgi et al., 2021, pp. 47-48).

Il modo in cui i preadolescenti immaginano e rappresentano il mondo che li circonda è una realtà tanto fantasiosa quanto complessa, fatta di dinamiche interpretative degne di un artista visionario, a volte estremo e contemporaneamente assolutamente delicato ed attento alla “fragilità” della realtà; realtà che sembra a volte quasi temano di infrangere definitivamente, rimanendo indifesi o privati dei punti di riferimento appena consapevolizzati. Come si vedrà successivamente, nei resoconti del diario etnografico, hanno vissuto una “meraviglia” creata da loro e sanno quindi che essa è possibile; al contempo, sanno che potrebbe implodere o sparire se non ci fosse un confronto in cui trovare sicurezza nel mondo degli adulti, mondo che rimane spesso indifferente a queste manifestazioni. Necessitano quindi di una sicurezza, di qualcosa che li faccia sentire al riparo e sereni, di un luogo “speciale” che dia loro sicurezza, almeno nel momento in cui vivono quell’esperienza.

Nella letteratura scientifica, la nozione di «spazi sicuri» è stata sviluppata soprattutto nell’ambito degli studi pedagogici (...). Dal nostro punto di vista lo spazio sicuro rappresenta una condizione necessaria per la condivisione di esperienze personali (...) specialmente durante il lavoro di gruppo. (*Ibid.*, 2021, pp. 49-51)

È questo ambito così fragile di realtà dei giovani, dove per fragilità non si intende incapacità o debolezza dei preadolescenti, ma nella sua etimologia di «‘ancora’ poco resistente o caduco¹²», che rende assolutamente necessario porre in risalto l’importanza del costruire una base di fiducia, poiché la visione che stanno costruendo è reale ma non consolidata, al punto tale da essere sufficientemente resistente agli effetti di un cambiamento che alteri i loro bisogni di sapere quella “situazione” confermata, e pertanto sicura, in cui potersi aprire.

(...) specialmente per la sua enfasi sulla relazione di fiducia che viene coltivata dai ricercatori ancora prima della fase della costruzione del dato. Questa relazione, che si basa sulla

¹² <https://www.etimo.it/?term=fragile> 13/06/2023

fiducia reciproca, rimanda ad uno spazio sicuro accuratamente forgiato dai ricercatori, i quali hanno a cuore l'interesse dei partecipanti e vogliono creare un ambiente che sia una piattaforma adeguata alla condivisione di esperienze personali, capace di contenere la (e prendersi cura della) vulnerabilità che emerge dall'atto di condividere. (*Ibid.*, 2021, pg. 51)

In questa ricerca etnografica si è arrivati ad un risultato che ha messo in luce un complesso e articolato mondo di elaborazione e di interpretazione dei bambini, strutturato su più livelli. La fortuna di questa esplorazione è stata la disponibilità e la libertà poter di articolare un'attività motoria, solitamente adultizzata e modellata secondo canoni educativi standardizzati, che si modellasse invece progressivamente con i bisogni di vivere ed interpretare il tempo libero dei ragazzi.

Si evidenziano di seguito i punti salienti:

- il primo punto è basato sul valore del rituale e le connotazioni spirituali che la pratica dell'Aikido ha permesso di vivere e comprendere ai preadolescenti, dando loro la possibilità di attribuire ulteriori significati al rituale come forma aggregativa, e di generare inaspettatamente un loro nuovo rituale all'interno dello stesso. La polisemia che il rituale ha assunto pone le basi su più aspetti che i bambini, senza esplicitarlo, dimostrano come fondanti per la loro esperienza. È attraverso il loro vissuto corporeo e sensoriale che inizia la presa di consapevolezza, e successivamente, l'evoluzione di un sistema che si struttura sullo spazio, l'intersoggettività, un sistema valoriale simbolico in cui sentono la possibilità di esprimere una loro attribuzione di senso e di intenso entusiasmo con effetto finale di auto-conoscenza;
- il secondo punto riguarda l'impatto che si genera nel relazionarsi tra di loro durante l'allenamento più tecnico, dove i giovani passano da una fase di libera esplorazione di sé nel momento ludico ad una fase di elaborazione di sé stessi in uno studio "vincolato" dalla tecnica, il che genera inevitabilmente un "attrito" che nasce mediante il "corpo/ostacolo" dell'Altro. Questa elaborazione ha permesso successivamente di mettere in luce un terzo punto, inizialmente non considerato in quanto emerso solamente dalle riletture del diario etnografico;
- il terzo punto mette in evidenza un sistema, distinto in tre fasi, di vivere, analizzare e appropriarsi dell'esperienza dell'apprendimento corporeo secondo una modalità che ho de-

finito come passaggio dalla “bidimensionalità alla tridimensionalità dell’esperienza”, avvalorandola con le osservazioni di Jedlowski (1994).

Capitolo 2

2.1 Prima della pratica - Un rituale inaspettato

Il nostro corso di Aikido è iniziato a ottobre del 2021: inizialmente con quattro allievi, due maschi e due femmine, in una stanza di casa mia adibita a *dojo* in stile giapponese.

I maschi sono due fratelli, di 13 e 8 anni, che fanno parte di una rete scolastica di home-schooler di un comune limitrofo al mio; le due femmine, entrambe di 11 anni, frequentano la scuola Steineriana di Oriago di Mira (VE).

Aver praticato inizialmente in uno spazio privato ha permesso di riprodurre un’atmosfera ed un ambiente più simile ad un vero *dojo* giapponese, effetto molto sentito ed apprezzato dai partecipanti. Nel tempo il gruppo cresce e, quasi un anno dopo, il numero di allievi arriva a nove: si aggiungono altri tre bambini della scuola Steineriana, due maschi di 9 anni e una femmina di 11, e un fratello e sorella, di 13 e 8 anni, di una frazione di Borgoricco che frequentano le scuole statali.

Visto il numero crescente di iscritti, siamo costretti a spostarci in una sala del Palazzetto dello sport di Borgoricco per poter praticare in uno spazio più grande ed adeguato, rinunciando però in parte all’atmosfera giapponese, ad esempio la parete dedicata al *kamiza*, il drappo con le scritte in *kanji* e il *tatami*, che era stata creata appositamente nella stanza di casa mia, particolare che alcuni allievi mi fanno notare successivamente come una “assenza” di qualcosa.

L’imbarazzo e le diffidenze iniziali, dovuti ai diversi luoghi di provenienza e ad una mancanza di conoscenza reciproca, sono stati un ostacolo marginale da superare, permettendo così di realizzare una fiducia comune. Questo, in particolar modo, si è osservato in quei momenti dove la pratica sul *tatami* era composta da fasi di gioco, quasi sempre collaborativi e a squadre, come forme di riscaldamento ed aggregazione, che hanno certamente facilitato una reciproca conoscenza tra bambini e ragazzi.

Tra i giochi preferiti ci sono “l’orologio” e una variante di “palla avvelenata”.

Il primo prevede che l’istruttore stia inginocchiato al centro del *tatami* con un *jo* (bastone di legno lungo circa 1,50 mt., una delle armi la cui pratica è studiata in Aikido) tenuto orizzontalmente, all’inizio a 10/20 cm da terra, e che rappresenta una ipotetica lancetta di orologio inizialmente ferma. L’esercizio consiste nel girare, uno dietro l’altro, attorno all’istruttore fermo al centro, saltando questo ostacolo. Successivamente, il bastone inizia a girare, sia in senso orario che antiorario, mutando velocità e, in alcuni momenti, anche in altezza; questa continua variazione di movimento è l’inizio di un’effervescenza collettiva tra gli allievi, un misto di tensione, risate, momenti di blocco per calibrare il salto e la fretta di saltare.

Ogni gesto viene ridefinito con piccole ansie e frasi ironiche verso questo ostacolo mobile tanto che, se pronuncio la frase:

“Adesso la lancetta si incendia e brucia chi la tocca”, il picco di emozioni e adrenalina sale ancora di più, dando vita ad un confronto concitato fatto di esitazioni, di prendere il giusto tempo per saltare la “lancetta”, i corpi che vibrano tra la tensione del partire e il timore di farlo, saltellano sul posto e osservano il bastone “infuocato” che si muove inesorabile verso di loro. Parlano velocemente tra loro sul come fare, su chi deve saltare per primo; si raccomandano l’un l’altra/o di stare attenti e commentano quando qualcuno “tocca il fuoco” e viene visto dagli altri, rappresentandolo come un “ustionato” e pertanto mettendolo anche fuori dal gioco. (Diario etnografico)

Dentro il gruppo, indifferentemente dall’età o dal genere, il gioco ha assunto un’importanza tale da divenire una richiesta, quasi una supplica costante, per poter chiudere ogni lezione trasformandola in un momento di forte esaltazione interiore, fatta di strilli acuti, risate fino alle lacrime, urla, corpi che saltano, corrono, con brevi commenti spesso assurdi e carichi di ironia, per terminare poi con nove corpi distesi, sparsi sul *tatami*, accaldati ed ansimanti, che esprimono con voce densa di soddisfazione e lieve abbandono, lo stato di massimo scarico fisico e mentale, dopo un intenso momento di *enthusiasmós*, (viene usato il termine entusiasmo nella sua accezione etimologica¹³ che descrive precisamente ciò che

¹³ *enthusiasmós*: ‘invasamento’, derivato di [*enthousiázein*] ‘essere ispirato, invasato’, a sua volta derivato di [*éntheos*] ‘ispirato da un dio’, che è da [*theós*] ‘dio’ col prefisso [*en-*] ‘dentro’. <https://unaparolaalgiorno.it/significato/entusiasmo> 04/06/2023

è appena stato vissuto), e lo si evince dalle frasi che i bambini stessi esprimono mentre raccontano di sé, con espressioni del tipo:

“*Maestro, sono stanco morto!*” Espressione che mi fa sorridere, che per quanto grave, viene espressa con una percepibile soddisfazione per quanto appena vissuto. D. 8 anni.

“*Mamma mia... Ho così caldo che mi potrei sciogliere come una sottileta*” frase detta sorridendo mentre ancora ansima per il fiatone e rotola sul tatami. M. 9 anni.

“*Aiuto... sono sfinita da morire*” distesa con le gambe piegate e rossa in volto che fa delle facce buffe per imitare la “testa che gira”. G.12 anni.

Per cedere poco dopo ad un quieto silenzio.

(Diario etnografico)

Mentre gli allievi sono in questo stato di “scarico”, riaffiorano in loro alcuni momenti appena vissuti e li rielaborano tra di loro come delle brevissime istantanee di “chi ha fatto cosa”, come ha saltato, chi ha strillato di più, chi è scivolato e chi invece è stato toccato più volte dalla lancetta gigante.

Dal punto di vista fenomenologia gli schemi fondamentali di alterazione estatica della coscienza sono fondamentalmente due: il primo è costituito da un’alienazione agitata e collettiva, accompagnata sovente da sovrastimolazione musicale e auditiva; il secondo al contrario è individuale, raggiunto nel silenzio e nell’isolamento. (Guidorizzi, 2010, pg. 167)

La Mendola ha evidenziato come la corporeità per il fatto di essere rimasta a lungo compressa, tende infatti ad esplodere in modo anche virulento non trovando un sistema simbolico che permetta di accompagnare il processo di riemersione con la cura necessaria. Si può affermare come vi sia un nuovo movimento che va dalla forma di asceti intra-mondana all’orgiastica intra-mondana. (La Mendola, 2018, p. 92)

Goodwin ha studiato per molti anni il gioco dei bambini (...) ha scoperto che questi giochi sono accompagnati da diverse discussioni, conflitti e negoziazioni verbali attraverso i quali i bambini manifestano e sviluppano la propria identità sociale e organizzano la cultura dei pari. (Corsaro, 2020, p. 175)

Come si evince, questo momento di massimo sfogo, questo momento di *enthusiasmós*, è un evento che per loro ha un ruolo quasi catartico, questo intervallo di follia necessaria serve a farli penetrare nel loro mondo interiore e a liberarsi da vincoli.

Con apparente paradosso la trance si presenta in forme nello stesso tempo specifiche e universali. Che cos'hanno in comune le visioni di santa Teresa di Avila, lo stato *samadhi* (annientamento) degli *yoghi* indiani, quello *fana* dei *sufi* islamici, il viaggio dell'anima di uno sciamano siberiano, l'estasi danzante dei dervisci, l'agitata frenesia dei *nestenarides* o *anestenarides* sui monti della Macedonia con analoghi fenomeni dell'antichità quali il delirio della Pizia di Delfi o la parossistica agitazione di un baccanale? Le distanze culturali sono enormi, così come il significato che ognuno di questi stati assume in una specifica cultura pare difficile da rapportare con ciascuno degli altri.

Eppure questa straordinaria varietà di forme culturali viene innescata da un processo psicologico simile, fondato sul cedimento dell'identità: sotto l'influsso di stimoli esterni, e in genere sostenuto dalla musica, l'individuo si sente contro ogni sua volontà trascinato da una forza misteriosa che egli percepisce fisicamente dentro di sé. (Guidorizzi, 2010, p. 165).

L'effetto catartico vissuto dai bambini è lo stesso che viene documentato e si riscontra anche in altre attività sportive, quali la corsa nelle sue rappresentazioni più intense come le grandi maratone.

Proprio in quanto esige un forte impegno fisico, la corsa presenta anche un aspetto catartico, la possibilità di andare oltre, di passare a un aldilà del corpo considerato generalmente tabù. (...) risiede dunque nell'uso specifico del corpo. (Segalen, 2002, p. 72)

Il gioco diviene a tutti gli effetti un rituale preparatorio, la loro danza, a cui io ho dato vita solamente nel movimento iniziale, ma che loro generano, danzandola, accordandosi in una sintonia in cui si sono immersi da soli e volontariamente, che li predispone ad un ascolto diverso, prima verso se stessi e poi verso l'Altro, ma con una forma di Altro non più solamente corporea, pur tenendo presente che tutta la loro esperienza è vissuta fisicamente e nei sensi, ma anche con qualcosa di invisibile, intangibile eppure presente e pervasivo. Nelle parole dell'antropologo Guidorizzi c'è la definizione di questo evento, di questo rito:

(...) la danza, grazie alle quali un individuo annienta la sua personalità e in questo annientamento scopre una via di ingresso nell'invisibile, sembra essere nelle culture più diverse il mezzo a cui l'umanità ricorre per evadere dai ceppi del corpo e sperimentare nella gioia corale del rito la comunione con la divinità (Guidorizzi, 2010, pp. 184-185).

Sono dunque quei nove corpi distesi ed ansimanti che raccontano tutto di loro, del vissuto intenso e quasi estatico, della gioia di perdere per un poco il controllo ed essere “qualcos’altro”, rapiti dentro una “danza” apparentemente caotica eppure gestita tra loro. Non esprimono tutto a parole, anzi poco, ma è quel che rimane delle risate, del sudore sul viso, dei capelli scarmigliati, dei volti felici e della indefinibile unione che hanno realizzato in questo gioco che li ha condotti a una *trance*, modulata e contenuta, che da loro un sentire speciale, che li fa sentire speciali.

In quest’ottica la trance appare come il mezzo attraverso il quale un individuo perviene a reintegrarsi con l’insieme più vasto che lo contiene, e che di volta in volta può essere identificato con un dio, o il mondo degli spiriti o la natura oppure la stessa società umana: ma dal punto di vista funzionale non vi è una differenza sostanziale, poiché ciò che conta è che un individuo durante il rito di trance torna a sentirsi armonicamente ri accolto in tutto. (*Ibid.*, p. 186)

Nelle ultime righe di Guidorizzi appena citate, viene espressa l’essenza del vissuto dei bambini: attraverso il rito tornano «a sentirsi armonicamente riacolto in tutto», come se ridestassero in loro un sentire atavico, latente eppure pronto a ridestarsi. Una volta che hanno attraversato questa soglia loro diventano “altro”, comunicano diversamente, agiscono per capire ciò che stanno facendo oltre la difficoltà iniziale.

Così il corpo si sottopone (...) al rito che, secondo la definizione di Van Gennep, ci fa passare da uno stato fisico e psichico ad un altro. (Segalen, 2002, p. 72)

Un altro momento di aggregazione molto sentito, che illustrerò successivamente, è il rito di chiusura con l’ascolto della campana tibetana, divenuto importantissimo per tutti i praticanti, fatto dimostrato dalle immancabili richieste di poterlo fare sempre alla fine della lezione.

2.2 Entrando nella pratica

Passo alla pratica vera e propria dell'Aikido. Questa si divide in due fasi distinte: il *taiso* e lo studio dei principi e delle tecniche.

La prima fase è una ginnastica preparatoria, che attinge dal *Qi-cong* e da alcune pratiche energetiche delle scuole buddiste e cinesi, composta da esercizi respiratori e con la visualizzazione di immagini mentali, combinati a movimenti di allungamento, torsione e contrazione del corpo con lo scopo di rendere il praticante fisicamente più flessibile e ricettivo e preparatorio per lo studio delle cadute, dette *ukemi*, e degli spostamenti.

La seconda fase si sviluppa attraverso i principi dell'Aikido, codificati da *O-Sensei* Morihei Ueshiba: *ikkyo*, *nikkyo*, *sankyo* e *yonkyo* (termini composti dal corrispettivo numero giapponese e dalla parola *Kyo* che sta per principio), da cui derivano poi tutte le forme tecniche. Nella prima parte, durante lo studio delle cadute, ho notato una particolare e diffusa contraddizione interiore negli allievi.

Innanzitutto, è importante dire che una “caduta” non equivale alla semplice capriola che si è abituati a fare fin da piccoli, ma ha in sé un gesto di maggiore coordinazione ed atleticità in quanto, oltre a proteggere chi subisce una tecnica di proiezione¹⁴, permette di rialzarsi in piedi, ritrovando così una nuova posizione di equilibrio da cui ripartire o per reagire ad un nuovo attacco.

Certamente, queste tecniche richiedono la costruzione di una certa fiducia interiore e, ogni volta che vedo i miei allievi ordinare al proprio corpo di cadere volontariamente, immagino quanta forza di volontà sia necessaria per forzare la propria natura, che è predisposta all'equilibrio e alla verticalità, a compiere un gesto che sembra un sacrificio.

La contraddizione, a cui ho accennato sopra, parte da una sorta di timori e preoccupazioni, evidenti nei primi approcci propedeutici, che frenano l'idea di eseguire i gesti iniziali, per arrivare successivamente alla crescente soddisfazione che i ragazzi manifestano con frasi del tipo: “*Hai visto, maestro?*” oppure “*Maestro, va bene così?*” (Diario etnografico), e che

¹⁴ Nelle discipline di [lotta](#) orientali le tecniche che permettono di proiettare l'avversario si indicano con il termine giapponese "*Nage Waza*" che significa tecniche di lancio o di proiezione, finalizzate a far perdere l'equilibrio all'avversario, sbilanciandolo e farlo cadere a terra. Questa tipologia di tecniche è particolarmente utilizzata dal Judo, dall'Aikidō e dal Jujitsu.

[https://it.wikipedia.org/wiki/Proiezione_\(lotta\)#:~:text=https://it.wikipedia.org/wiki/Proiezione_\(lotta\)#:~:text=\(15/10/2023\).](https://it.wikipedia.org/wiki/Proiezione_(lotta)#:~:text=https://it.wikipedia.org/wiki/Proiezione_(lotta)#:~:text=(15/10/2023).)

poi li fa proseguire in questo continuo stato altalenante fra timore e piacere, ma pregno di una fiducia personale che li stimola a ritentare per eseguire in modo migliore l'esercizio.

In realtà, questo movimento avviene con una particolare attenzione al corpo che deve aprirsi e ridestarsi in una serie di movimenti naturali, ma latenti e, al contempo rielaborare gesti istintivi di protezione fino a renderli strumenti consapevoli per agire in maniera più utile ed efficace. In questa fase vi è un profondo lavoro di ascolto interiore in una sorta di "meditazione dinamica".

Ecco, quindi, che la tecnica di *ukemi* diventa tecnica di "nuova possibilità": non è più cadere e non è perdersi, ma aprirsi attraverso le sensazioni propriocettive del corpo per sperimentare qualcosa di nuovo, crearsi la possibilità di fare, continuare, ancora attraverso e grazie al corpo, come afferma Melucci:

(...) la presenza di un mondo interno di sensazioni, percezioni, permane infatti anche se mutano i contenuti che giungono dall'ambiente e gli stessi segnali propriocettivi. Questo contenitore, che può assumere via via diverse forme, si presta ad essere percepito nel qui ed ora e può dare unità a parti diverse e contraddittorie dell'esperienza. La presenza di se stesso come corpo, mente, spirito è per l'individuo il filo che lega i frammenti della sua vita. Il corpo è il veicolo primario di ogni comunicazione.

Apertura e chiusura sono possibili come attivazione e disattivazione dei sensi nel contatto con l'esterno. Il corpo invia e riceve i messaggi fondamentali (visivi, uditivi, cinestesici) che danno senso alla comunicazione. (...) Una consapevolezza che includa anche le informazioni del corpo e che sia capace di sintonizzarsi sul registro del "sentire", oltre che del "pensare", allarga il campo della coscienza. Ci sono facoltà e risorse che operano naturalmente nel corpo (come regolatori di importanti funzioni biologiche). La loro attivazione consapevole inserisce l'intera esperienza percettiva dell'individuo nel campo della coscienza e amplia la gamma di possibilità che la persona ha a disposizione nel suo rapporto con sé e col mondo. (Melucci, 1987, pp. 142-143)

Il corpo, quindi, può essere visto non solo come una cosa da gestire e controllare, bensì come *qualcosa* che partecipa attivamente e in modo profondo al senso dell'essere e dell'interagire. (D'Ambros, 2007, p. 312)

Nonostante vi sia un piano di relazione basato sulla comunicazione allievo-maestro e viceversa, e poiché il linguaggio costituisce sia il contenuto che lo strumento più importante della socializzazione (Berger, Luckmann, 1969, p. 170), questa però non è la sola impor-

tante. Anzi, in questa fase dello sviluppo dove, con la formazione dell'altro generalizzato (Mead, 1966) dove mediante la stadio del gioco di squadra o del *game* si crea la visione della pluralità dell'insieme dei ruoli, li si riconosce e si è in grado di inserire il proprio (ruolo) organizzandolo con quello di tutti gli altri, più precisamente

(...) la condizione essenziale e indispensabile dello sviluppo al più alto grado di completezza del sé dell'individuo preso in considerazione: solo in quanto gli assume gli atteggiamenti del gruppo sociale organizzato al quale appartiene nei confronti dell'attività sociale organizzata -cooperativa- o del complesso di quelle attività nelle quali quel gruppo in quanto tale è impegnato, l'individuo riesce a sviluppare un sé completo o a dominare quel particolare sé completo che ha sviluppato (Mead, 1966, p. 215).

si segna così una fase decisiva della socializzazione, si necessita dell'interrelazione di altre due dinamiche che si sovrappongono e si completano per la definizione dell'esperienza corporea: una è il confronto visivo e dialogico con il gruppo dei pari, e l'altra si collega alla percezione individuale del corpo.

(...) ci sono sempre elementi di realtà soggettiva che non derivano dalla socializzazione, come la consapevolezza del proprio corpo che si acquista prima e indipendentemente da ogni percezione di esso socialmente appresa. La biografia soggettiva non è del tutto sociale. L'individuo percepisce se stesso come un essere che si trova sia dentro che fuori della società (Berger, Luckmann, 1969, p. 171).

Quello che si è notato avvenire nei praticanti, forse la dinamica più bella dal mio punto di vista, bella perché spontanea, ingenua ed innocente, seppur riferita ad un impegno serio e ad uno sforzo volto al miglior impegno possibile, è un modo di fare abbastanza comune di quasi tutti e che avviene, in modo ordinario, durante una qualsiasi lezione. Mentre spiego un esercizio, sia esso una tecnica di *ukemi* oppure una tecnica di movimento, un'azione ricorrente dei ragazzi e ragazze è quella di arrestare la mia spiegazione, quasi a "congelare" il tempo della lezione, mettendo così in luce un fenomeno che devo chiarire meglio: il gesto nuovo, e apparentemente troppo difficile che ho appena mostrato, necessita da parte loro di essere visualizzato interiormente per poterlo riprodurre poi nella pratica e questo avviene attraverso la manifestazione della loro richiesta di poter provare e verificare prima

se la loro visione sia corretta; quindi, una volta ricevuta la mia ipotetica approvazione, metterla in pratica:

Mentre sto terminando la spiegazione di una tecnica in piedi, R.11 anni mi chiede: *“Maestro, posso provare la tecnica prima di farla? Per vedere se la faccio bene”*, ed è evidente in lei, in quel momento, un leggero senso di preoccupazione come se dovesse dimostrare una sorta di competenza in qualche modo già acquisita e compresa dove non c’è possibilità di errore. Rispondo sorridendo: *“Beh! Veramente dovete provarle più volte, lentamente e senza fretta, per dare tempo al corpo di capire cosa fare”*.

Sempre R.11 anni risponde: *“Sì, ma per sicurezza, per non sbagliarla dopo”*. *“Mi guardi se è giusta?”*. Sorrido e acconsento a questo bisogno. (Diario etnografico)

In questa situazione i ragazzi esprimono due cose: la prima è che è necessario un dialogo per dare vita al movimento che, nel loro immaginario, risulta essere un ostacolo da affrontare; la seconda invece è la necessità di sospendere la mia spiegazione, non per disinteresse, ma perché non sfuggano alla loro attenzione particolari necessari, perdendosi così parti preziose di teoria.

Ogni piccolo esercizio è fatto di corporeità ma anche di dubbi, domande, ragionamenti che tentano di disegnare un’immagine per loro applicabile al gesto che devono compiere, ma che temono di non recuperare perché fermi in quel dettaglio necessario, che come una “chiave di volta” sostiene tutta la loro struttura d’azione.

Ogni movimento, o tecnica, ovviamente viene ripetuto più e più volte, facendolo in “vasche”, lungo tutto il *tatami*. Nonostante la pratica sia una sequenza di tecniche che vengono provate e riprovate, risulta che l’espressione corporea diviene più efficace se espressa anche in forma di dialogo, sia direttamente con l’istruttore che tra gli allievi stessi, permettendo così una immersione in sé stessi e con l’altro, con l’obiettivo di dare progressivamente forma controllabile a quello che hanno solamente visto come rappresentazione.

Questa forma dialogico-discorsiva di attenzione e ri-analisi avviene durante l’esecuzione e alla fine di ogni sessione.

Diverse sono le intensità di dialogo: più sono stati a loro agio durante la pratica, meno hanno bisogno di chiedere; diversamente, più sono state le frustrazioni che hanno provato verso quanto fatto, maggiore sarà il bisogno di esprimere il dispiacere o il disappunto, a

volte verso la tecnica ritenuta troppo difficile, a volte verso la loro presunta incapacità di realizzare quello che hanno immaginato:

“Maestro, mi viene male questa tecnica, con la sinistra vado storta” R. 11 anni.

“Ma perché non mi riesce?” G. 12 anni.

Rispondo loro: *“Questa cosa è normale, pian piano impariamo ad usare il nostro corpo insegnandogli come deve muoversi. Non c’è nessuna fretta”*. A questo punto cessano temporaneamente le domande e ritornano a provare ciò che non funziona. (Diario etnografico)

Un altro aspetto importante da evidenziare è il confronto che fanno tra di loro, per lo più basato sull’osservazione e sul commentare cosa riesce bene e cosa meno, in una sorta di *debriefing* interiore e discorsivo.

In che modo, dunque, costruiamo questo fondo comune di conoscenza a cui fare riferimento? Il punto di partenza è l’interazione, l’esperienza diretta dell’altro, l’interazione faccia a faccia. È solo in essa che noi possiamo cogliere il senso che alter attribuisce alla realtà circostante.

(...) Schütz definisce tre tipi di espressioni esterne che permettono ad alter di manifestare il senso del vissuto:

1. Marchi, che consentono puri espedienti mnemonici (...)
 2. Segni, attraverso i quali si creano le connessioni significative, primo tra tutti il linguaggio (...)
 3. Simboli, elementi attraverso cui si mettono in contatto elementi della realtà circostante con elementi che appartengono a realtà che non è possibile cogliere attraverso i sensi (...)
- il senso a cui si riferisce non rimane invariato nel tempo: esso viene stabilito di volta in volta in base alle esperienze precedentemente fatte del rapporto tra i segni (Spera, 2007, pp. 101-102)

Di fronte alla “nuova e insormontabile” difficoltà che si trovano a dover risolvere, tento di semplificare loro “l’immensità” dello sforzo che sembrano dover fare, usando un proverbio giapponese che afferma: «sette volte cadi, otto rialzati» divenuto un po’ il motto del nostro *dojo*, anche se riadattato alle nostre esigenze.

Ogni volta che durante la lezione sembrano complicarsi il gesto o la tecnica che devono tentare, si avverte chiaramente un irrigidirsi generale della situazione e l’emergere di nervosismi. Allora preferisco sospendere per poco l’esecuzione e rammentare loro questo:

“Ricordate! Bisogna sbagliare almeno nove volte per fare bene la decima”, frase che uso spesso e che loro hanno fatto propria, ripetendola spesso tra di loro durante la pratica nei momenti più complicati e in forma di reciproca comprensione della difficoltà e incoraggiamento. (Diario etnografico)

Questa frase diventa un modo per allontanare la tensione data da una sorta di competizione, in realtà non richiesta, ma simile ad uno “spettro” che sembra sempre aleggiare continuamente su di loro come un’idea di prestazione continua che dovrebbero dare, tensione che vorrei invece evitare che vivano in *dojo* durante la pratica e che stempero con sane risate, a volte sbagliando appositamente per dare l’esempio concreto che l’errore è componente necessaria per una buona esperienza che si sposti quanto più possibile verso forme di piacere più che di apprendimento, dove possono avere la possibilità di «mettersi alla prova» (Belloni, Cavaletto, Fucci, 2013).

Ne consegue che si svolge sempre sotto lo stretto controllo di soggetti adulti, dotati di formazione specializzata nelle singole discipline. Benché non si possa negare che le sollecitazioni rappresentate da queste pratiche forniscano ai bambini un considerevole bagaglio di esperienze, nonché anche elementi di piacere e di divertimento (...) i bambini, in queste situazioni, non hanno mai la possibilità di «mettersi alla prova» in prima persona senza la guida e l’assistenza di un adulto (Belloni, Cavaletto, Fucci, 2013, p. 133).

Dopo il «gioco-rituale» iniziale le lezioni valutate in base al loro stato d’essere e appositamente e gradatamente rimodulate. Risultano evidenti la loro soddisfazione e la preoccupazione di avere un corpo da padroneggiare di cui fare esperienza, in linea con quanto affermato:

L’esperienza che l’uomo ha di sé oscilla sempre in equilibrio tra l’essere e l’aver un corpo, e questo equilibrio deve venire continuamente ristabilito (Berger, Luckmann, 1969, p. 72).

2.3 Dal «gioco-rituale» alla consapevolezza della tecnica

Dopo il «gioco-rituale» e il *taiso*, si passa allo studio dei principi e delle tecniche vere e proprie. Viene mostrata inizialmente la tecnica completa, viene mostrata eseguendola dal-

l'inizio alla fine, senza interruzioni, per darne una visione completa e contestualizzata; successivamente la stessa viene suddivisa in più fasi e spiegata nei punti essenziali su cui si dovrà prestare più attenzione durante l'esecuzione.

Ho notato una situazione che si ripete ed è comune un po' a tutti i ragazzi, che avviene pochi attimi prima che io termini la spiegazione di una qualsiasi tecnica.

Gli allievi tentano di inserirsi nella spiegazione che sto dando su alcuni dettagli in cui prestare attenzione prima di farli praticare.

Mentre sono ancora seduti in *seiza* (posizione inginocchiata) dai loro gesti e dalle sfumature del viso si vede trapelare, molte volte fremere, che dentro di loro interrogano sé stessi, mani che si alzano timidamente per porre domande prima che inizi la pratica vera e propria, quesiti inerenti un gesto non compreso, dalla torsione di un polso fino al portare *uke* in una condizione di squilibrio. (Diario etnografico)

Sorgono dubbi da un'attenzione che rielabora quanto appena visto e tenta di rimmetterlo in pratica attraverso un gesto corporeo che li coinvolge come attori, o artisti, a pieno titolo.

Credo che, in questo caso, l'esempio dell'artista, in particolare del pittore sia calzante: come colui che, perso nel contemplare la vastità di un panorama o il dettaglio preciso di altro soggetto da rappresentare su tela, pensa a quale opera potrebbe mai uscire; ai colori che meglio la potrebbero rappresentare; all'intensità degli stessi; alla pressione che dovrebbe imprimere al pennello per fissare questa loro immagine su una tela bianca. Così i ragazzi meditano su quanto appena percepito, per rendere realizzabile questo insieme, questa totalità di movimenti, intenzioni, riproduzioni che si muovono, anche da uno stato interiore, ma da cui non si percepisce il punto di origine da cui partire.

Quindi, il loro primo bisogno, assolutamente necessario, è di iniziare, come prima cosa, a mettere in forma di parole i gesti che hanno appena visto solo come spettatori, in uno sforzo interiore di fare proprio un complesso di movimenti che li vede coinvolti completamente, dalla testa propria e dell'altro, con cui praticeranno, fino ai piedi di entrambi.

Hanno fretta di chiedere: credo serva per dare un punto di partenza, "il colore in cui intingere il pennello", le domande che non escono a raffica, ma vengono per lo più esposte con toni lenti e riflessivi; sembra che cerchino le giuste parole per descrivere qualcosa che hanno visto, ma che non sanno esprimere.

Forse le giuste parole sono esattamente quelle che parlano la lingua originaria dell'Aikido. Importante è stata la lingua giapponese nella pratica: nei nomi dei principi e delle tecniche, i termini con i loro suoni specifici, che vengono appresi poco per volta, hanno un grande potere evocativo; questo anche attraverso i simboli con cui vengono disegnati, i *kanji*, ideogrammi carichi di fascino e di misticismo agli occhi dei bambini, grazie a cui questi suoni prendono forma. Essi hanno avuto il ruolo di rappresentare una realtà condivisa per comunicare, per apprendere e trasmettere qualcosa, che la lingua italiana non potrebbe cogliere nella sua ampiezza di significati, poiché

I simboli, come si è detto, evocano sempre temi e oggetti di risonanza interiore: essi sono quindi numerosi in ogni area dell'esperienza in cui siano attivi sentimenti e emozioni. (Gilli, 2000, p. 85)

ma che hanno permesso altresì di dare forma e senso ad un movimento articolato e complesso, con un ventaglio di ampie sfumature, strutturato sia nel corpo che nell'attenzione di un Sé che ascolta sé stesso, ed è, nel contempo, in ascolto dell'Altro in quanto partecipa della stessa «danza».

I bambini imparerebbero a condividere le conoscenze ed i simboli di una cultura, in altre parole ad usare significati che hanno un identico valore per tutti coloro che sono implicati in una determinata situazione. (Migliore, 2007, p. 64)

Vi è quindi una nuova cornice di senso dove loro riescono così a dare un significato che divenga comune e flessibile, tanto da poter essere rimodulato mano a mano che l'esperienza cresce e si fa propria con, e attraverso, la pratica.

È il coinvolgimento fisico e di partecipazione attiva e che ognuno richiede al proprio partner, *uke*, come elemento che amalgama questa interazione e che serve per la concretizzazione della reciproca pratica. Tipico di quando le tecniche non riescono sono i commenti che ognuno fa su di sé e sull'altro:

“Prendi bene, con la mano giusta, come per impugnare il jo”. G.12 anni, rivolta a chi sta facendo da *uke* in quel momento.

“Maestro, ma lui non si sbilancia” G.12 anni, alzando le spalle facendole ricadere subito dopo e scrollando le braccia con una sorta di lamentela.

“Non capisco dove sbaglio, non riesco a farlo cadere” A. 13 anni, rimanendo fermo con il corpo rigido e i piedi uniti, portandosi un indice al mento in segno interrogativo e attendendo una risposta che sblocchi la soluzione ad un dilemma irrisolvibile.

“Non mi riesce, ma questa cosa è impossibile” Frase espressa con disappunto da G. 12 anni, girandosi completamente di spalle quasi a voler abbandonare il *tatami* o non voler vedere la situazione insormontabile.

“Perché lei va di là invece di cadere dove penso io?” R. 11 anni, rimanendo immobile e un po' imbarazzata, con le spalle curve in avanti e a testa bassa guardando il partner che nello stesso imbarazzo non comprende come collaborare nello studio della tecnica. (...) per sorridere poi, trionfi di entusiasmo, dopo aver visto quale minima correzione serviva alla loro posizione delle mani, dei piedi o del bacino, e “aver preso possesso” del movimento e dell'equilibrio del corpo dell'altro. (Diario etnografico)

2.4 Corpi naturalmente caleidoscopici

L'aspetto della fiducia verso chi detiene un determinato sapere ha indubbiamente una parte fondamentale. Colui che occupa una posizione diversa sul *tatami* rispetto a loro siede in *seiza* sul lato opposto a quello degli allievi, sa mostrare una soluzione e una fattibilità delle tecniche e sa dare una prospettiva di come superare le difficoltà incontrate, e magari non superate, a fine lezione. La fiducia nelle parole dell'istruttore ci rimanda a Giddens, quando afferma la necessità di «confidare nell'affidabilità di una persona o di un sistema in relazione ad una determinata serie di risultati o di eventi». Questo «confidare» esprime una «fede» rivolta ad un altro essere umano (Giddens, 1994, p. 42). In particolare, la «fiducia» nell'adulto da parte degli allievi diviene loro necessaria per sopperire alla mancanza di esperienza e di informazioni che servono per fare chiarezza e rendere progressivamente completa la loro conoscenza.

Questa ricerca ha dimostrato che i preadolescenti sono dotati di una «sensi-abilità» particolarmente raffinata di osservare, comprendere e riprodurre un movimento complesso, che non conoscono e ancora non padroneggiano, non solo tramite l'interazione fisica ma anche, e soprattutto, attraverso un'interazione dialogico-discorsiva, ma anche emozionale, che li mette a confronto con le loro sensazioni, che passano dalla gioia della soddisfazione allo sconforto della frustrazione.

Per mezzo del dialogo intelligenza/emozioni riescono a definire e a dare vita a “quel gesto” prima complicato e poi, per gradi, sempre più accessibile.

In pratica, l'informazione non è un fatto, ma un processo di organizzazione degli eventi. Se così è, nella prospettiva olistica, l'attenzione si sposta dal significato in sé considerato come dato, al codice, ovvero al modo di percepire il mondo. Emerge come rilevante non solo o non tanto il «cosa», ma soprattutto il «come» percepiamo, in altri termini lo stile, le modalità e le forme utilizzate per costruire la relazione. (Rettore, 2007, pp. 166-167)

La stessa rilevanza si ritrova in Bateson che enuncia: «Sono proprio le regole delle trasformazioni che mi interessano: non il messaggio, ma il codice» (Bateson, 1972, p. 168).

Un altro dei momenti in cui la partecipazione è vissuta da tutti con grande sacralità ed attenzione è al termine della lezione quando abbasso le luci e ci si dedica per qualche minuto ad una breve meditazione, sperimentata in tempi e modalità diverse nei due anni di pratica. Le prime esperienze sono state più facili da vivere perché si praticava ancora a casa mia e non vi erano disturbi esterni, anzi si poteva ascoltare ad occhi chiusi il canto degli uccelli o il picchiettare della pioggia. Nelle giornate primaverili, si rimaneva in silenzio a contemplare i pappi, i fiocchi dei pioppi, che entravano dalla finestra ed aleggiano leggeri scivolando sul *tatami* e attorno a noi. Essi rapivano i bambini in una sorta di incanto mistico quasi fossero lievi entità che si muovevano libere e noncuranti delle nostre presenze, in una armonia di rara bellezza e serenità.

In ogni occasione vissuta in quel modo, sia nell'ascolto che nell'osservazione degli eventi, sono sempre emerse espressioni di meraviglia, di curiosità, o scoppi di ilarità generale per avvenimenti semplici ma che, in quel silenzio, divenivano immensi e incontenibili.

Passando alla nuova palestra e venendo appunto a mancare quello spazio intimo e riservato, per gli allievi è allora divenuto più importante l'ascolto del suono della campana tibetana, che ha cambiato molto la loro meditazione: non stanno più in *seiza* ma si distendono ad occhi chiusi per ascoltare per qualche minuto le vibrazioni dello strumento.

L'uso della campana ha agito come cassa di risonanza per evidenziare inaspettatamente l'importanza dello spazio e delle relazioni.

Nelle meditazioni che si praticavano nel primo *dojo* a casa mia, ognuno manteneva il proprio posto secondo l'ordine di livello di cintura e di età secondo lo stile tipicamente giapponese, mentre con l'uso della campana è iniziato uno spostamento libero e spontaneo dei corpi sul *tatami*, con un ordine diverso per maschi e femmine, per cercare lo «spazio sicuro» (Giorgi et al., 2021, p. 47) dove poter abbandonarsi all'ascolto delle vibrazioni.

Questo mi ha ricordato Castaneda nei suoi dialoghi con Don Juan quando fa riferimento alla necessità di identificare il proprio luogo ideale:

Pensai che forse voleva dire che dovevo cambiare posizione, così mi alzai e andai a sedermi più vicino a lui, ma Don Juan disapprovò la mia mossa, sottolineando che quello che intendeva era un luogo dove un uomo potesse sentirsi naturalmente forte e felice.

(...) ma dopo un po' ritrovò la calma e mi spiegò che non tutti i luoghi sono adatti per sedersi o stare fermi, e che entro i confini del porticato c'era solo un posto dove mi sarei sentito perfettamente a mio agio. (Castaneda, 2014, p. 41)

Gli domandai se quei due posti avessero un nome speciale. Lui disse che quello buono era chiamato *sitio* mentre quello cattivo era il nemico, e aggiunse che essi erano la chiave per l'equilibrio energetico dell'uomo, specialmente per chi persegue la conoscenza.

Il semplice fatto di sedere in un posto anziché in un altro creava una forza superiore, mentre il nemico indeboliva l'uomo (...). (*Ibid.*, p. 46)

Durante la pratica meditativa ho potuto notare che i maschi prediligevano rimanere più verso il bordo della materassina e possibilmente in uno spazio vitale libero dalla presenza degli altri, mentre le femmine rinunciavano in parte alla scelta dello spazio ideale, preferendo la presenza e la vicinanza le une con le altre, tenendosi per mano per tutta la durata del rituale. Spesso mi chiedono se posso far provare loro l'esperienza della vibrazione della campana appoggiata al petto, sul chakra del cuore o su quello della fronte.

Traspaiono forti il bisogno e la volontà di voler nutrire il corpo "sottile" così come quello "denso" o fisico, in particolare il primo, che troppo spesso è quello più trascurato, in quanto intangibile ed invisibile, soprattutto agli occhi degli adulti, e viene pertanto trattato con meno attenzione. Ma è pur vero che questo corpo "sottile", fatto di sensazioni reali come lo sono i sensi per il corpo fisico, viene vissuto dai ragazzi come qualcosa di cui prendersi cura e proteggere. Una cura che loro stessi non immaginavano potesse essere così importante; l'aver preso consapevolezza, prima teorica e poi facendone esperienza, di quante siano le mappe invisibili del loro corpo, li ha in qualche modo messi in una predisposizione di maggior attenzione ed ascolto di sé e di quel corpo di cui è doveroso aver cura come qualcosa di delicato e prezioso come avuto in dono. (Diario etnografico)

A distanza di due anni dall'inizio della ricerca, ho potuto notare che nell'esperienza del rituale di pratica sono loro ad esplorare e mappare il proprio corpo a diversi livelli, trac-

ciando, assegnando un nome ad una nuova capacità acquisita, valutando sé stessi sotto una prospettiva che li mette a confronto con qualcosa di totalmente nuovo. Non è solo l'esser-sene appropriati, ma anche aver esteso il confine, il limite del proprio corpo, inteso come nuove possibilità di espressione motoria. Si tratta di un bagaglio di capacità con cui si può esprimere la corporeità, ma anche la «sensi-abilità» e una ricettività che li stimola e chiedere di più.

Oltre all'esperienza sonora mediante la campana tibetana, altri momenti che hanno acceso i ragazzi di vivo interesse nei confronti della conoscenza e dell'esplorazione di sé e del corpo sono stati quelli in cui ho portato loro una mappa dei chakra o con la lezione regalataci da un'amica, Francesca, sui meridiani dell'agopuntura.

La prima li ha trasportati in un mondo misterioso, destando un particolare interesse per una dimensione mistica, carica di colori, simbologie, sillabe sanscrite, "animali sacri" e connessioni con i pianeti, tanto che una allieva si è sentita di proporre di fare alcune meditazioni dedicate.

Dopo aver provato l'esperienza della campana tibetana risuonare sul proprio chakra del cuore e aver assaporato quale strana e piacevole sensazione ne fosse derivata, una delle allieve al vedere una mappa dei chakra sul corpo umano ha proposto: «*Maestro, ma allora un sabato mattina ci troviamo tutti assieme e non facciamo Aikido ma facciamo suonare la campana su tutti i chakra così da svegliarli tutti*». R. 11 anni. (Diario etnografico)

Similare è stata l'esperienza del *Tai-Chi* con Francesca quando è venuta trovarci in *dojo*.

Le immagini e i racconti che lei ci ha proposto hanno lasciato negli allievi una nuova prospettiva, una mappa mentale da confrontare con il loro corpo, costituito anche di canali e punti invisibili ma significativi, da collegare con la pratica dell'Aikido, ad esempio il punto P2, o Polmone 2. Riporto l'esperienza:

Questa sera durante una lezione introduttiva sullo studio del *kata* (forma) del *jo*: un passaggio più complesso di altri richiede di appoggiare l'estremità del bastone sulla parte alta del petto, tenendolo fermo su quel punto con la mano per usarla come perno per il movimento successivo, sollevandolo con l'altra in direzione parallela al pavimento, similmente ad un'estensione frontale della clavicola.

Anche riproducendo lentamente, e più volte, la sequenza, la confusione negli allievi è generale; provo a spiegare con altre parole, oltre che con l'esempio pratico, ma rimane un diffuso smarrimento. Attendo un attimo per non indurre ancora più confusione.

Poi indico con l'indice la clavicola sinistra e dico: "*Avete presente questo osso strano che abbiamo qui? Vedete questo sottile in orizzontale?*", mentre seguo tutti con lo sguardo per avere una loro conferma e aggiungo: "*Ecco, un po' più in basso di questo osso!*". Mentre lo dico, scendo con il dito di pochi centimetri. "*Lo dobbiamo appoggiare su polmone due*", interviene M. 9 anni. Ammiro la correttezza di quanto detto ed esprimo "*Si, sì, perfetto M.*" e, come per incanto, si desta negli allievi una sorta di illuminazione, con dei diffusi suoni tipo "*Ah!*", "*Adesso ho capito...*" che segnano un cambio di attenzione, portando così ad una progressiva auto-correzione di tutti per il resto della lezione. (Diario etnografico)

Altrettanto importante per tutti gli allievi è il rito del saluto, iniziale e finale, dove si è tutti in *seiza* in fila e rivolti verso l'immagine del Maestro, che viene posizionata sul lato d'onore del *tatami*, in un momento di profondo raccoglimento in cui regna quel religioso silenzio tipico di una cerimonia sacra.

Un inchino e pochi gesti delle mani, accompagnati da brevi formule di rito, aprono e chiudono questo rituale, fatto di aspetti concreti assolutamente non ordinari per la loro giovane età, composti da un codice comunicativo molto preciso che arriva a definire uno spazio assolutamente privato e silenzioso, in cui gli allievi possono sperimentare un benessere e una totalità di corpo e di spirito.

I rituali sono azioni simboliche, praticate in momenti specifici, che contribuiscono a sviluppare un vincolo emotivo tra i partecipanti. Il sacro è incorporato nelle pratiche rituali (...). Queste azioni aiutano a creare un senso di comunità fondato su norme e valori condivisi (Croteau, Hoynes, 2018, p. 105)

2.5 Prescrizioni e proscrizioni

Basta un lieve ritardo, un inizio un po' diverso dal solito, appena salito sul *tatami*, perché una frase comune venga a ricordarmi cosa è fondamentale prima di qualsiasi altra cosa:

"Maestro, ma non lo facciamo il saluto oggi?"

"Maestro, ma prima di iniziare non bisogna fare il saluto?"

(Diario etnografico)

Lo stesso vale quando sembra che venga profanato ciò che è sacro, un gesto che possa intaccare a qualsiasi livello l'importanza, il valore, il significato dello spazio ideale e fisico in cui vi è la presenza del Maestro e dei *kami*. Il sacro viene tutelato e protetto, e sono loro, questi piccoli attori a ergersi a ruolo di difensori.

Durante la lezione di oggi ho scordato di portare la foto del Maestro da esporre. Prima della lezione, dopo aver posizionato i *tatami*, alcuni allievi hanno visto subito la mancanza del quadro e uno di loro mi ha chiesto: “*Ma dov'è la foto del Maestro?*” D.8 anni. Ho risposto scherzosamente alla mia svista: “*Oggi il 'nonno' era stanco ed è rimasto a casa*”.

Interviene un'allieva: “*Maestro, hai detto che non si deve chiamare nonno! Lui è O-Sensei! Non è una mancanza di rispetto?*”. Non ho potuto che confermare la correttezza dell'osservazione e dare valore a quanto aveva espresso R.11 anni. (Diario etnografico)

Appare evidente, quindi, un forte senso del sacro che, molto probabilmente, rappresenta per loro un valore molto più prezioso di quanto considerato all'inizio del percorso.

A questo punto vi sono tutti gli elementi necessari per confermare la rappresentazione di un *frame* ben preciso e contestualizzato che richiama, secondo la prospettiva fenomenologica, quello che Schütz definisce come «province finite di significato»:

Appare evidente la compresenza di differenti realtà distinte, ognuna a proprio modo reale, che coesistono contemporaneamente. L'individuo decide di volta in volta quale realtà credere vera, in base all'attribuzione di valore che esso stesso sceglie di assegnare. Tramite questo conferimento di significato si rende reale il contesto scelto. (Schütz, 1995, pp. 25-26)

A partire da questa idea delle realtà multiple, Schütz formula la sua teoria sulle «province finite di significato» (Spera, 2007, p. 109)

Ma non tutto è legato solamente alla pratica in sé: altre osservazioni, che gli allievi mi riportano, sono esterne al *dojo*.

Uno dei momenti più significativi è rappresentato dall'itinerario obbligatorio, prima e dopo ogni lezione, che partiva dagli spogliatoi e giungeva alla saletta della palestra comunale usata come *dojo*.

Una volta cambiati d'abito, dobbiamo attraversare il grande campo da basket/calciotto del palazzetto, dove i "giovannissimi" della squadra di calcio si stanno allenando nel nostro stesso orario, raggiungere il luogo apposito dove sono custoditi e prendere i *tatami* da montare, e rifare il percorso inverso fino alla saletta dove pratichiamo.

Per qualche istante, nel nostro gruppo, si vive e si respira l'atmosfera intensa, tipica dello sport di squadra per eccellenza, con tutte le sue rappresentazioni: il *Mister* che urla indicazioni e rimproveri ai giocatori ed indica strategie, i ragazzi che corrono sul campo mentre tra di loro si chiamano, fischiano e sbraitano parole di sfogo per qualche azione persa.

Riguardo a questo, le domande dei miei allievi che mi hanno più colpito sono più o meno sempre le stesse: "*Maestro, ma perché il loro istruttore urla così tanto?*". R. 11 anni.

"*Ma come fanno a divertirsi con tutti quei rimproveri?*". G. 12 anni.

"*Perché, giocando, i ragazzi si dicono così tante parolacce? Ma non possono giocare un po' come vogliono?*". R. 11 anni.

Ammetto che, molte volte, è difficile anche solo dare una risposta che non porti a stigmatizzare il *Mister*, i giocatori e lo stesso sport. (Diario etnografico)

Da queste loro domande è evidente che percepiscono sensibilmente la differenza di atmosfera tra quella che vivono nell'Aikido e quella calcistica, da cui nasce una loro comparazione spontanea e sentita.

Nelle domande dei miei allievi si sente primaria la preoccupazione di come possano essere possibili un gioco o una attività sportiva, quando l'intensità, in parte caotica, sembra non lasciare spazio, fisico e mentale, alla quiete. Richiamano il bisogno di un ambiente che non li confonda, non li agiti quando hanno l'opportunità di esprimersi, ascoltando ed ascoltandosi. Una percezione non solo interiore, bensì estesa all'ambiente che li circonda che è lo spazio stesso che accoglie il *dojo* e i corpi. Mi ricorda la definizione batesoniana che definisce il corpo come estensione dell'ambiente:

(...) il corpo non è definito dai suoi confini di pelle, ma è legato al "più vasto sistema interattivo" di cui è parte. Ciascun individuo si muove quindi in un'ecologia sociale e ambientale strettamente intrecciata con le emozioni e l'ambiente interno. (Bateson, 1972; trad. It. 1976, p. 448)

Non è più nello spazio del corpo, ma nello spazio della relazione che si compie il *meguri* - il vortice. Oltre a questa circolarità dello spazio, e alle rivoluzioni ellissoidali che i movimenti di schivata provocano attorno ai grandi assi, è necessario un altro strumento per padroneggiare tale situazione. Gli occhi non devono più intervenire nell'azione. Lo sguardo è

lontano, verso uno spazio molto più vasto dello spazio conflittuale al quale si riferiscono gli attaccanti, più vasto anche dello spazio di interazione nel quale l'attaccato iscrive l'azione. Visualizza uno spazio senza limite che include la totalità della relazione, e crea un'esteriorità a quest'ultima. Non ritorna all'interno dello spazio relazionale se non quando l'azione è finita.

Cit. Sensei André Cognard <http://www.aikidofujiyama.it/kobayashi-ryu-aikido/> 12/10/2022

Di conseguenza, se l'ambiente esterno si intreccia con le emozioni del mondo interiore, sembra evidente che il bisogno generale sia quello di uno spazio che permetta loro di riprodurre uno stato d'animo dove esprimere, e non reprimere o esasperare, sé stessi.

Ecco allora che un rituale permette loro di aprirsi, esprimersi, sbagliare, consolidare, una dimensione interiore in cui il proprio Sé sperimenta e crea con l'Altro, in un complesso di esperienze, atteggiamenti e in particolare relazioni che si strutturano solo in quel determinato contesto definito e contenuto in un preciso spazio-tempo. Un rituale preciso che inizia prima del saluto sul *tatami*, si apre nella sua fase liminale nello spogliatoio dove ci si sveste di ciò che si è nell'ordinario e si esegue la vestizione del *keikogi*¹⁵, come da tradizione dei samurai e della preparazione per una pratica sia interiore che esteriore. L'ingresso sul *tatami* si accompagna al profumo d'incenso che, con il suo aroma, comunica l'accesso ad un luogo diverso, speciale, un luogo che appartiene ai ragazzi per la loro pratica, che evoca e rappresenta un luogo e un tempo dove loro realizzano qualcosa che nell'ordinario non hanno né modo né tempo sufficiente per sperimentare. Al termine della lezione questo «spazio sicuro» (Giorgi et al., 2021) scompare e la stanza della palestra ritorna ad essere il luogo silenzioso ma il vissuto nel rituale sussurra loro un ricordo di qualcosa di profondo e liberatorio.

Ma gli effetti del rituale estatico non restano circoscritti al momento della sua esecuzione. Durante il rito un individuo sperimenta sensazioni che gli sono precluse allo stato cosciente; dopo il rito è mutato, è se è vero che l'accesso di follia estatica è effimero, è vero anche che la trasformazione psicologica che si produce in chi l'ha sperimentato tende a diventare permanente. Nella maggioranza dei casi il rituale estatico si cronicizza, ossia diventa una componente stabile della vita psichica dell'individuo che l'ha vissuto. (Guidorizzi, 2010, pp. 186-187)

¹⁵ *Keikogi* è l'insieme di giacca, pantaloni e cintura di diverso colore in base al livello di conoscenze raggiunte dal praticante, che si tramanda nelle arti marziali giapponesi nello spirito del *Bushido*.

Il corpo, il suo agire nell'ambiente e il «gioco-rituale», che li introducono nell'*enthusiasmos* come passaggio per loro necessario e volontario, creano l'intensa esperienza comunicativa in uno stato interiore che si genera, e permettono l'emergere di euforia e frustrazioni e un diverso modo per affrontarli, comprenderli, assimilarli e ad "addomesticarli"; quando si manifestano queste emozioni, non sono più costretti a dover reprimere e disciplinare ciò che emerge tramite il corpo.

In questa analisi i contesti dell'*intercorporeità* e della «tecnica del rispecchiamento verbale e non verbale» (Mignosi, 2020) sono i mattoni fondamentali che compongono il rituale.

Considerando il piano intersoggettivo, *l'intercorporeità* appare come principale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui: gli esseri umani riutilizzano i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. (...) Il "corpo vissuto", ha un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costituzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo ha profonde implicazioni pedagogiche. (...) Non è sufficiente, però, considerare la complessità dei canali comunicativi, ma va adottata una doppia prospettiva, poiché l'osservazione delle componenti relative al corpo ed al movimento dell'altro, non possono essere separate dall'osservazione di sé, dalla consapevolezza del proprio corpo, del proprio movimento e dello scambio sul piano non verbale. (Mignosi, 2020, p. 212)

Ulteriori considerazioni

Rileggendo gli appunti del diario etnografico a distanza di tempo, sono emersi atteggiamenti che, essendo così comuni tra gli allievi in ogni incontro, non erano stati presi in considerazione durante la trascrizione. Tutti i partecipanti, nonostante i diversi contesti familiari e scolastici, hanno un modo simile di approcciarsi all'esecuzione di un esercizio o di una tecnica di Aikido. Si possono distinguere tre fasi:

- **una fase iniziale, o bidimensionale:** è il momento in cui osservano seduti in *seiza* e si avvicinano per la prima volta alla spiegazione di una tecnica. Esattamente come fossero spettatori che osservano lo scorrere di un film, gli allievi vedono, come in uno spetta-

colo proiettato, i movimenti e i passaggi eseguiti dall'istruttore, con la collaborazione del partner di turno, che compongono l'esecuzione della tecnica.

Completamente assorbiti nell'osservare, non percepiscono la profondità della scena: questa è la fase più mentale delle tre. Devono tentare per loro di capire l'ordine in cui i passaggi si succedono, con la difficoltà in più che manca loro la presenza reale, fisica ed ingombrante della corporeità e, nello specifico, della presenza dell'Altro come attore che entra in scena e si relaziona con il loro corpo, si oppone con le sue difficoltà, con gli atteggiamenti e con ciò che la sua presenza comunica con il movimento sul piano tridimensionale. Manca ovviamente la costruzione reale di tale movimento, quello che deve essere posto in essere successivamente dagli allievi.

Tentano di dare una prima forma al movimento tramite la comunicazione: chiedono se si può rivedere come inizia uno spostamento, dove o come il bacino deve ruotare, come la prima mano che entra in contatto con *uke* dovrebbe guidare il resto della tecnica, se questa tecnica è già stata studiata tempo prima.

Tutti dubbi che sorgono e che sono inerenti al movimento del proprio corpo nello spazio e come esso debba essere ascoltato.

Come si vedrà nella seconda fase, molte volte sarà estremamente difficile per loro riprodurre il gesto, anche il più semplice, nonostante io, come insegnante, glielo abbia mostrato più volte: come e dove spostare un piede inizialmente, quale braccio usare per primo... come e dove il loro corpo si deve muovere sul tatami.

Qui iniziano le domande verso l'istruttore e, con i reciproci *uke*, i primi tentativi di capire come tale profondità di movimento debba essere approcciata.

- **una fase intermedia di riproduzione della tecnica o di approccio al tridimensionale:** sono loro ad alzarsi e a disporsi a coppie (a volte in tre), a fare l'inchino previsto dall'etichetta del rispetto e dell'educazione marziale e tentare poi, a turno di eseguire quanto visto. Questa esplorazione si sviluppa per passi successivi: il primo momento, in cui c'è il dubbio su come partire e vi è una precisa immobilità del corpo, poi avviene la prima elaborazione attraverso l'osservazione dell'Altro e si rielabora la ricostruzione interiore dell'azione. L'«intercorporeità» (Mignosi, 2020) si vede qui trasparire nella sua interezza. Oltre alla «lettura che si fa dell'altro, attraverso i processi mentali e le

rappresentazioni del corpo» (Ibid., p. 212), emergono due forme peculiari di dialogo: un monologo, che serve loro per riordinare i pensieri e i movimenti di partenza, e un successivo dialogo tra *tori* e *uke*, nel momento in cui la mano che si muove per prendere o “colpire” entra a contatto con il partner.

In questa fase, simile ad un velo che cade, *uke* e *tori* si accorgono della presenza fisica reciproca, con il corpo dell’altro, invadente e limitante, che pone, seppur involontariamente, un ostacolo allo scorrere fluido dell’applicazione della tecnica. I due corpi in contatto confondono la rappresentazione del gesto; esitano, si creano momenti di silenzio, poi accenni di movimento; tentennano nel brusio intenso delle elaborazioni interiori, seguiti da brevi suggerimenti o spiegazioni tra di loro, c’è chi dice:

“Aspetta un attimo che mi capisco...”. R. 11 anni rivolta ad A. 13 anni

“Maestro... ma cosa devo fare adesso?”. G.12 anni.

(Diario etnografico)

Sono frasi che entrano in gioco per gestire l’imbarazzo, per riordinare il movimento con l’altro, per dare forma al gesto, in un dialogo tra *tori* ed *uke* ma che di fatto diviene anche un dialogo interiore, che ha lo scopo di definire a sé stessi un punto da cui partire e, al contempo, un confronto con l’Altro per un reciproco guidarsi nella costruzione del movimento, tipo:

“Cambia piede, devi mettere l’altro più in là ... no! non quello, l’altro”.

“Ruota il corpo nell’altro senso”.

“Prendi il polso così! Ecco ... adesso devi sbilanciarmi”.

“Non sento la tecnica”.

“Perché non funziona?”.

“Non mi capisco”, il tutto enfatizzato da mani che si muovono a disegnare il gesto che il partner dovrebbe fare, espressioni del viso che manifestano smarrimento, stupore, impazienza ed altro. I toni della voce si alzano. I corpi si agitano, si muovono in qualche modo per tentare confusamente la costruzione del gesto su cui si stanno accordando. Ogni *tori* chiede ad *uke* di fare la sua parte e nel dialogo che realizzano sembra implicita la reciproca fiducia che l’altro giungerà a comprendere. Osservo che anche in questa situazione la relazione ha un valore centrale, l’esperienza diretta che si fa con l’altro e solo in presenza dell’altro. (Diario etnografico)

Tutto questo è necessario per esorcizzare il primo contatto vero e proprio che blocca e trasmette un flusso intenso di informazioni non verbali, fatto di sensazioni che riportano all'interno di entrambi qualcosa che desta la consapevolezza di essere due in relazione.

La comunicazione può essere definita come il processo attraverso il quale gli individui “danzando insieme” costruiscono una realtà sociale attraverso il dialogo, prestando attenzione alle sue diverse forme, alle aspettative che esplicita, a ciò che via via emerge attraverso lo scambio (Telfener, 2013).

(...) risulta evidente come il comportamento di ciascun soggetto sia influenzato da quello dell'altro e come sia impossibile prevedere e controllare l'andamento del processo comunicativo. (Mignosi, 2020, p. 213)

Queste presenze fisiche dicono che sono lì perché qualcosa sta avvenendo e si deve iniziare a muovere i primi passi, come a creare una sorta di «danza» che dipende indissolubilmente dai gesti, dall'ascolto proprio e dell'Altro: il calore e la pressione di una mano che blocca un polso, la tensione che viene reciprocamente percepita, uno spazio intimo che viene invaso dove entrambi devono interagire per creare qualcosa che può avvenire solo attraverso una compartecipazione. È la fase più intensa e, al contempo, la più frustrante.

In una relazione tra pari (come ad esempio tra due amici) ci si ascolta e si parla seguendo un percorso interno coniugato con la motivazione ad entrare in relazione ed a seguire l'altro, in un continuo processo di azione e retroazione e presupponendo, entrambi, la comprensione reciproca dei significati e delle intenzioni comunicative. (Mignosi, 2020, p. 214).

- **una fase finale per consapevolizzare la tridimensionalità:** in questa fase, anche se la tecnica non è stata riprodotta come si aspettavano, allentano il contatto, si staccano pur rimanendo in prossimità. I corpi si rilassano e le mani ritornano lungo i fianchi. Qualcuno parla, riconsiderando cosa non è stato capito o cosa non è riuscito, osservano gli altri che non hanno ancora terminato, si interrogano tra loro e discutono.

Richiamano l'istruttore per chiedere delucidazioni sul dettaglio mancante, chiedono di poter riprovare la tecnica un'altra volta, magari con il maestro, per ascoltare "altro" o di poterla rivedere spiegata dall'inizio.

In conclusione, quello che è importante evidenziare è che ogni lezione di Aikido, anche se adattata all'età degli allievi, non si limita ad una forma lineare di insegnamento ed apprendimento di alcune pratiche fisiche e nozioni tecniche da raffinare nel tempo attraverso la pratica in *dojo*, ma rappresenta un universo simbolico e valoriale ben più ampio ed articolato nonché completo, legato ad un percorso storico documentato ed intrecciato a valori morali, filosofici e mistici.

Al contempo, è presente una mitologia, con i suoi simboli, eroi e divinità che veicolano, attraverso un alfabeto e una fonetica peculiare, messaggi dal grande potere suggestivo ed evocativo. Tutto questo compone per gli allievi una realtà alternativa essenzialmente diversa da quella che vivono nel quotidiano ma altrettanto vera ed autentica, poiché anch'essa è costituita di ambiente, elementi e stati interiori concreti e percettibili solamente durante la pratica e che li fa sentire immersi in uno spazio-tempo speciale, comprensibile a loro soltanto e che appartiene loro attraverso un tacito accordo, costituito da un complesso sistema di codici a diversi livelli.

A riferimento, cito Castaneda per più dettagli che vi ritrovo:

Ho usato il termine «realtà» perché la premessa maggiore del sistema di credenze di don Juan era che gli stati di coscienza prodotti dall'ingestione di una di queste tre piante non fossero allucinazioni, ma aspetti concreti, sebbene non ordinari, della realtà della vita quotidiana.

Nei confronti di questi stati di realtà non ordinaria don Juan agiva non «come se» fossero reali, ma «in quanto» reali. (Castaneda, 2017, p. 13)

Rimaneggiando le mie vecchie note ero giunto alla conclusione che un abile sciamano poteva produrre nel suo apprendista il campo percettivo più specializzato semplicemente "manipolando i suggerimenti sociali".

(...) Presi come caso esemplare specifico le cerimonie degli stregoni in onore del peyote. Sostenevo che in quelle riunioni gli stregoni raggiungevano un accordo sulla natura della realtà senza nessun aperto scambio di parole o di segni, e la mia conclusione era che i partecipanti usavano un codice molto sofisticato per arrivare a tale accordo. Aveva costruito un sistema complesso per spiegare il codice e i procedimenti (...). (*Ibid.*, pp. 33-34)

Concludo con un'ultima citazione di Berger e Luckmann, che si ritiene particolarmente preziosa in questo contesto di ricerca etnografica per l'importanza del valore che danno al significato, o senso, dell'agire collettivo:

Una sedimentazione intersoggettiva ha luogo anche quando numerosi individui condividono una comune biografia, le cui esperienze vengono incorporate in un comune bagaglio di conoscenze. La sedimentazione intersoggettiva può essere definita veramente sociale solo quando è stata oggettivata in un sistema di simboli di un qualche genere, cioè quando esiste la possibilità di una oggettivazione reiterata delle esperienze comuni (Berger, Luckmann, 1969, pp. 92-93).

Ma non solo, c'è inoltre da considerare che, d'altra parte, ci sono sempre elementi di realtà soggettiva che non derivano dalla socializzazione, come la consapevolezza del proprio corpo che si acquista prima e indipendentemente da ogni percezione di esso socialmente appresa. La biografia soggettiva non è del tutto sociale. (...) In altre parole, la relazione tra individuo e il mondo sociale oggettivo è come un continuo aggiungere pesi e contrappesi sulla bilancia per mantenere l'equilibrio (Berger, Luckmann, 1969, p. 171).

Bibliografia

- Bateson, G. 1972. *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano. 2000.
- Belloni, M., C., Cavaletto, G., M., Fucci, S., 2013. VI. «... non ho mai tempo». *I bambini con l'agenda piena*, in *Bambini e genitori: norme, pratiche e rappresentazioni della responsabilità*, G. Maggioni, R. Ronfani, M.C. Belloni, V. Belotti, (a cura di). Donzelli Editore, Roma, pp. 129-142.
- Berger, P. e Luckmann, T., 1966. *La costruzione sociale della realtà*. Il Mulino, Bologna. 1969.
- Boudon R., 1984. *Il posto del disordine. Critica delle teorie del mutamento sociale*. Il mulino, Bologna. 1985.
- Cardano, M. 2003. *Tecniche di ricerca qualitativa*. Carocci editore, Roma.
- Cardano, M., e Gariglio, L., 2022. *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride* (Vol. 1310, pp. 1-327). Carocci editore, Roma.
- Castaneda C., 2014. *Gli insegnamenti di Don Juan*. BUR .

- Castaneda C., 2017. *Una realtà separata*. BUR.
- Colamedici, A., Gancitano, M., 2022. *La società della performance. Come uscire dalla caverna*. Tlon, Planetari Big.
- Corsaro W. A., Colombo M., Maccarini A. M., Aroldi P., 2020. *Sociologia dell'infanzia*. Franco Angeli, Milano.
- Croteau, D., Hoynes, W., 2018. *Sociologia generale, temi, concetti, strumenti. II ed.* Settimo Milanese.
- D'Ambros, C., 2007. *Corpo*, in S. La Mendola, (a cura di) *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Utet, Torino, pp. 290-312.
- Daly K., 1996. *Families and Time: Keeping Pace in a Hurried Culture*. Sage, Thousand Oaks.
- Geertz, C., 1973. *Interpretazione di culture*. Il mulino, Bologna. 1987.
- Giddens, A., 1989. *Sociologia*. Nuova ed. Il Mulino, Bologna. 1994.
- Giddens, A., 1994. *Le conseguenze della modernità: fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Il mulino, Bologna.
- Gilli, G.A., 2000. *Manuale di sociologia. Istituzioni ed esercizi*. Paravia Bruno Mondadori Editori, Milano.
- Giorgi A., Pizzolati M., & Vacchelli E., 2021. *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche e strumenti*. Il Mulino, Bologna.
- Goffman E. 1981. *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- Goffman E., 1967. *Il rituale dell'interazione*. Il Mulino, Bologna. 1988.
- Guidorizzi, G., 2010. *Ai confini dell'anima. I greci e la follia*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- James A., 2009. *Agency*. In *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-35). London: Palgrave Macmillan UK.
- Jedlowski, P., 1994. *Il sapere dell'esperienza*. il Saggiatore, Milano.
- La Mendola S. et al. 2007. *Comunicare interagendo, i rituali della vita quotidiana, un compendio*. Utet, Torino.

- La Mendola, S., 2018. *Rappresentazioni e pratiche corporee. Riflessioni sull'ambiguità del sacro. Sociologia. «Rivista Quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali»*. Anno LII n.2 - 2018. Gangemi Editore, Roma.
- Lo Verde F.M., 2014. *Sociologia dello sport e del tempo libero*. Il Mulino, Bologna.
- Maggioni, G. et al., 2013. *Bambini e genitori: norme, pratiche e rappresentazioni della responsabilità*. Donzelli Laboratorio infanzia e adolescenza, Roma.
- Marcuse H., 1966. *Eros e civiltà*. Einaudi, Torino. 1967.
- Mead, G., H., 1966. *Mente, sé e società*. Giunti, Firenze. 2021.
- Melucci, A. 1984. *Corpi estranei: Tempo interno e tempo sociale in psicoterapia*. Libreria scientifica già GHEDINI, Milano
- Melucci, A. 1987. *Libertà che cambia. Una ecologia del quotidiano*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Melucci, A. 1991. *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*. Feltrinelli Editore, Milano.
- Migliore, A., 2007. *Cercando di essere qualcuno. «Lei mi chiederà... e io le risponderò...»*, in S. La Mendola, (a cura di) *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Utet, Torino, pp. 50-89.
- Mignosi, E., 2020. *L'adulto come specchio. Modalità comunicative e apprendimento*. Quaderni di Intercultura. Anno XII/2020, pp. 209-219.
- Morin E., 1990. *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano. 1993.
- Otto R., 1917, trad. Buonaiuti, E., 2009. *Il sacro*. SE, Milano.
- Polia M., 2008. *L'etica del Bushido. Introduzione alla tradizione guerriera giapponese*. Il Cerchio Iniziative Editoriali, Rimini.
- Ratti, O., Westbrook, A., 2010. *Aikido e la sfera dinamica*. Ed. Mediterranee, Roma.
- Rettore, V., 2007. *La linea dell'arco e le pietre*, in S. La Mendola, (a cura di) *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Utet, Torino, pp. 139-188.
- Segalen M., 1988. *Riti e rituali contemporanei*. Il Mulino, Bologna. 2002.
- Satta C., 2016. *Per sport e per amore. Bambini, genitori e agonismo*. Il Mulino, Bologna.

- Schütz A., 1955. *Don Chisciotte e il problema della realtà*. Armando, Roma. 1995.
- Simmel G., 1908. *Sociologia*. Edizioni di Comunità, Torino. 1998.
- Semi G., 2010. *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino, Bologna.
- Sokyo O., 2004. *Iniziazione allo shintoismo*. Edizioni Mediterranee, Roma.
- Spera G., 2007. *Cappelli o serpenti, mulini a vento e brecce*, in S. La Mendola, (a cura di) *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Utet, Torino, pp. 90-138.
- Stella, R., 1996. *Prendere corpo: l'evoluzione del paradigma corporeo in sociologia (Vol. 290)*. Franco Angeli, Milano.
- Travaglini R., 2008. *Educare con l'aikido: una disciplina per sviluppare l'intelligenza corporea*. Erickson, Gardolo.
- Telfener, U., 2013. *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ueshiba, M., 2010. *Il cuore dell'aikido*. Edizioni Mediterranee, Roma. 2011.
- Xygalatas D., 2022. *Ritual. Storia dell'umanità tra natura e magia*. Feltrinelli Editore, Milano. 2023.

Sitografia

<http://www.aikidofujiyama.it/kobayashi-ryu-aikido/>

<https://www.chiesadimilano.it/cms/speciali-archivio/religioni-e-culture/shintoismo-25507.html>

<https://unaparolaalgiorno.it/significato/entusiasmo>

<https://www.etimo.it/?term=fragile>

<https://en.wikipedia.org/wiki/Kamiza>.

[https://www.treccani.it/enciclopedia/bushido_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/bushido_(Dizionario-di-Storia)/)

<https://www.gabriellatambone.it/il-potere-terapeutico-dellimprovvisazione-un-allenamento-al-qui-ed-ora/>

FINE