

Gender-sensitive design dei cortili scolastici

Contrastare la progettazione androcentrica nei cortili della scuola primaria
attraverso l'approccio della Design Anthropology



CANDIDATA

Chiara Laura Fungi

RELATORE

Prof. Cristian Campagnaro

CORELATORE E CORELATRICE

Prof. Nicolò Di Prima

Prof.ssa Silvia Stefani



Gender-sensitive design dei cortili scolastici

Contrastare la progettazione androcentrica nei cortili della scuola primaria
attraverso l'approccio della Design Anthropology

CANDIDATA

Chiara Laura Fungi

RELATORE

Prof. Cristian Campagnaro

CORELATORE E CORELATRICE

Prof. Nicolò Di Prima
Prof.ssa Silvia Stefani

Corso di laurea triennale in Design e comunicazione
A.A. 2023 / 2024
Sessione di laurea settembre 2024

0.0 ABSTRACT

Il progetto di tesi indaga lo sviluppo del fenomeno della **progettazione androcentrica all'interno dei cortili scolastici** della scuola primaria, comprendendo quali sono le premesse che portano a questa tipologia di approccio e quali le conseguenze.

In un primo momento, è stato svolto un lavoro di **ricerca letteraria** per analizzare il concetto della “costruzione del genere” nel mondo dell’infanzia, seguito da approfondimenti sul ruolo della scuola e dei giochi nella socializzazione di genere, per concludere con degli spunti sulla progettazione androcentrica e possibili approcci al gender-sensitive design.

Di seguito ha preso luogo la **ricerca antropologica** nel cortile di una scuola primaria torinese, con l’obiettivo di verificare se gli assunti teorici trovasero un riscontro nella realtà indagata sul campo. Tra le tematiche analizzate, emergono la segregazione e la ri-

produzione degli stereotipi di genere all’interno del cortile scolastico, l’importanza del calcio nella costruzione della mascolinità egemonica, l’influenza positiva del gioco non strutturato e del gioco tradizionale sulle ingiustizie di genere: gli argomenti su cui si delinea l’intera indagine. Il confronto con la precedente ricerca letteraria ha permesso di ottenere dei risultati più esatti e completi attraverso le numerose analogie individuate e le sottili differenze, caratterizzando al meglio il contesto specifico.

Infine, dalle premesse teoriche e dalle evidenze emerse, sono state proposte delle **possibili linee progettuali** che si basano sull’esperienza di alcuni fondamentali casi studio raccolti: delle strutture da posizionare nei cortili scolastici della scuola primaria a favore di un design gender-sensitive, basate sull’approccio del **gioco non strutturato** e la metodologia delle **“Loose Parts”**.

0.1 PREFERAZIONE

L'**infanzia** è il momento in cui si è più malleabili ed anche influenzabili: ci si crea il proprio sistema di preferenze, credenze, valori, la propria intera identità attraverso l'esperienza e l'imitazione del mondo circostante. Le bambine e i bambini, ancora prima di nascere, vengono plasmati dalle norme e dalle aspettative di genere, che si riferiscono agli **stereotipi sessuali tradizionali**: la libertà nella ricerca di sé stessi sembra essere condizionata, così come lo sarà il resto della propria vita. Crescendo gli stereotipi rimangono, anzi si evolvono e si rafforzano, dando origine alle ingiustizie di genere che permeano la nostra società. Chi diventa designer rifletterà anche i pregiudizi di genere sui suoi lavori, progettando in **ottica androcentrica**, ossia assumendo che l'utente neutro ideale sia un uomo, ignorando, seppur spesso involontariamente, circa la metà della popolazione mondiale: le donne.

Questo progetto di tesi si propone di analizzare le dinamiche relazionali di genere all'interno dei **cortili delle scuole primarie**, uno spazio in cui bambini e bambine posseggono ancora parte di quella malleabilità, poiché hanno ancora un'età in cui è più semplice scardinare i propri pregiudizi e ribaltare gli stereotipi di genere.

L'obiettivo ultimo è riuscire a proporre un altro approccio progettuale, introdurre il **gender-sensitive design** nell'ambiente scolastico, che permette di essere, come la stessa parola suggerisce, "sensibili al genere", non assumendo un ipotetico utente neutro, ma tenendo in considerazione le differenze esistenti tra uomo e donna, con le loro rispettive esigenze.

Per raggiungere l'intento, inizialmente è stata svolta una ricerca letteraria su uno dei temi principali della tesi, ovve-

ro la costruzione del genere all'interno della scuola primaria, che ha permesso di **analizzare il fenomeno della decentralizzazione del potere e della segregazione di genere** all'interno dei cortili. Il fulcro del progetto, però, è la successiva ricerca antropologica sul campo d'indagine, che si è avvalsa dei principali strumenti della Design Anthropology per indagare la veridicità delle evidenze emerse, a livello teorico, in quel contesto. L'analisi, che si è sovrapposta, seppur con qualche

differenza, alle esperienze analizzate a livello letterario, ha portato alla definizione di un concept di progetto basato sul **gioco non strutturato e "a parti sciolte"**, i quali si sono dimostrati gli approcci più validi per l'inclusione di genere. Basare il gioco sulla sperimentazione libera e creativa, che non si fonda su alcun presupposto di genere, è risultata la strategia migliore per realizzare un progetto gender-sensitive e contrastare il fenomeno della progettazione androcentrica.



0.0 Abstract	1
0.1 Prefazione	2

01

La socializzazione di genere a scuola: literature review 6

1.1 “Fare il genere”	8
1.1.1 Costruire il genere nell’infanzia	10
1.1.2 Il ruolo della scuola	14
1.1.3 La progettazione androcentrica: cos’è?	16
1.1.4 Gioco stereotipico e genderizzato: l’influenza sullo sviluppo	18
1.1.5 Lo spazio aperto nella socializzazione di genere	22
1.2 L’androcentrismo nei cortili scolastici: analisi di scenario	26
1.2.1 La riproduzione degli stereotipi di genere	28
1.2.2 La segregazione di genere	32
1.2.3 La decentralizzazione del potere e l’importanza del calcio	34
1.2.4 Mixed-gender play: il risky play e i giochi tradizionali	40
1.3 Gender-sensitive design: approccio e tentativi	42
1.3.1 Approcci diversi alla progettazione	44
1.3.2 Applicazioni concrete nei cortili	46

02

Androcentrismo in una scuola torinese: ricerca sul campo 50

2.1 Metodologia: Design Anthropology	52
2.1.1 Design Anthropology	54
2.1.2 Gli obiettivi della ricerca	58
2.1.3 La ricerca sul campo	60
2.1.4 Limiti e posizionamento	70
2.2 Risultati e analisi dei dati: confronto con la literature review	72
2.2.1 La riproduzione degli stereotipi di genere	74
2.2.2 La segregazione di genere	82
2.2.3 La decentralizzazione del potere e l’importanza del calcio	90
2.2.4 Mixed-gender play: il risky play e i giochi tradizionali	96

03

Linee guida per un progetto gender-sensitive 100

3.1 Contrastare la progettazione androcentrica	102
3.1.1 Individuazione delle esigenze	104
3.1.2 Il gioco non strutturato: un passo verso l’inclusività	110
3.1.3 Le “Loose Parts” e altre scuole di pensiero	112
3.1.4 Casi studio: approcci al gender-sensitive design	118
3.1.5 Cas Holman: la risposta progettuale da cui partire	150
3.2 Spunti di progetto	159
3.2.1 Concept e linee guida	160
3.2.2 Definizione delle esigenze e dei requisiti	164
3.2.3 Le tipologie di giunzioni	166
3.2.4 La variabilità: un’opportunità da cogliere	170
3.2.5 Il progetto oltre al cortile: l’approccio in classe	174

04

Conclusioni 177

05

Fonti 180

5.1 Bibliografia	180
5.2 Sitografia	185
5.3 Fonti iconografiche	186



01. LA SOCIALIZZAZIONE DI GENERE A SCUOLA: LITERATURE REVIEW

Comprendere e analizzare lo stato dell'arte della ricerca soggetto del progetto di tesi raccogliendo le evidenze emerse

“Fare il genere”

Introduzione al genere per comprendere come l'identità venga costruita, fin dall'infanzia, attraverso la socializzazione di genere, e come in questo processo posseggano un ruolo chiave la scuola, la progettazione, il gioco e gli spazi aperti.

L'androcentrismo nei cortili scolastici: analisi di scenario

Capire come l'ordine di genere venga riprodotto e costruito nell'infanzia, causando fenomeni di segregazione di genere all'interno dei cortili scolastici e di decentralizzazione del potere. Focus sull'importanza del mixed-gendered play.

Gender-sensitive design: approccio e tentativi

Presentazione dell'ideologia alla base del gender-sensitive design con l'apporto di alcuni casi, sia fallimentari che di successo.

► Tutta la ricerca è stata suddivisa in tre grandi fasi: una di la literature review, una di ricerca sul campo e una di ideazione di linee guida. All'inizio di ogni fase verrà proposto lo schema organizzativo, presentato in queste pagine, per non perdere di vista il processo nella sua interezza, orientarsi, e presentare sinteticamente ciò che contiene.

02. ANDROCENTRISMO IN UNA SCUOLA TORINESE: RICERCA SUL CAMPO

Ricerca sul campo per verificare le evidenze emerse a livello teorico e riscontrare le differenze con il contesto specifico.

Metodologia: Design Anthropology

Spiegazione dettagliata del perché usare la metodologia della Design Anthropology, con la definizione degli obiettivi di ricerca e l'introduzione alle tecniche specifiche utilizzate: l'osservazione partecipata, il tour del cortile, il disegno e il tema in classe.

Risultati e analisi dei dati: confronto con la literature review

Esposizione delle evidenze emerse dalla ricerca sul campo, effettuando un confronto diretto con i temi trattati nella literature review, che per questo motivo sono il comune. I risultati tratti dall'analisi di scenario sono quasi del tutto verificati, con delle sottili differenze specifiche del contesto.

03. LINEE GUIDA PER UN PROGETTO GENDER-SENSITIVE

Una volta comprese le problematiche, analizzare le esigenze e le possibili soluzioni per proporre degli spunti progettuali.

Contrastare la progettazione androcentrica

Individuazione del gioco non strutturato come possibile passo verso una progettazione gender-sensitive, con focus sulla metodologia delle “Loose Parts”. Individuazione di approcci e casi studio in questo ambito, con un approfondimento sulle opere della designer Cas Holman.

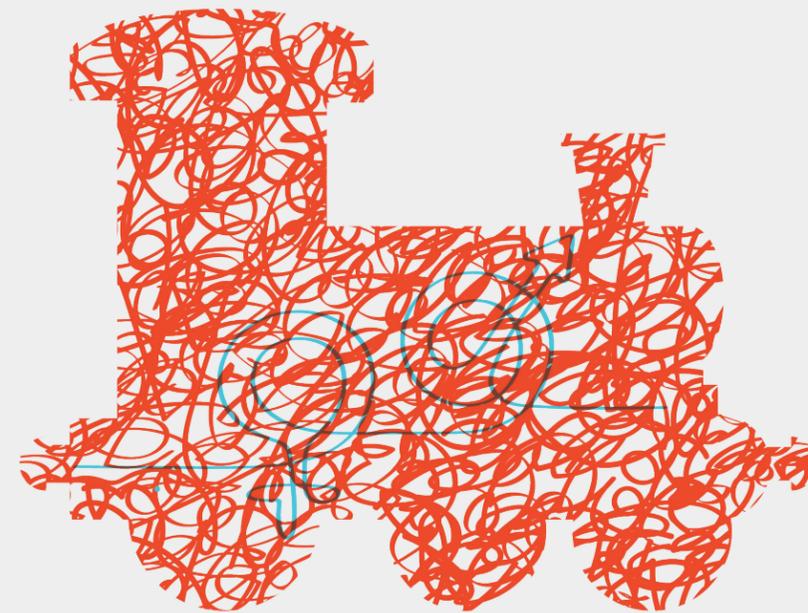
Spunti di progetto

Formulazione di linee guida da poter seguire per un progetto gender-sensitive all'interno dei cortili scolastici della scuola primaria, basate sul concetto di variabilità che caratterizza il gioco a parti sciolte.

1.1

"FARE IL GENERE"

- 1.1. Costruire il genere nell'infanzia
- 1.2. Il ruolo della scuola
- 1.3. La progettazione androcentrica: cos'è?
- 1.4. Gioco stereotipico e genderizzato: l'influenza sullo sviluppo
- 1.5. Lo spazio aperto nella socializzazione di genere



Il progetto di tesi è iniziato con una literature review approfondita, inizialmente volta ad indagare i temi su cui si fonda la ricerca: la questione di genere, la socializzazione di genere e gli stereotipi sessuali, specificatamente nel mondo dell'infanzia. L'indagine si è poi concentrata su aspetti più specifici e settoriali, quali il ruolo della scuola

(d'infanzia e primaria) nella socializzazione di genere, e la progettazione androcentrica, la problematica su cui si sviluppa la tesi.

Il capitolo si conclude con l'analisi dell'influenza del gioco, in particolare all'aria aperta, sullo sviluppo di bambini e bambine, valutando anche il contributo sulla diffusione dell'ordine di genere.

Costruire il genere

1.1.1 nell'infanzia

Parlare della **costruzione dell'identità di genere** può generare confusione, in primo luogo perché non se ne conosce il significato, che presenta diverse sfaccettature e un alto grado di complessità. Nel libro *Pink is the new black* del 2017, preso per questo capitolo come fonte primaria, le autrici Emanuela Abbatecola e Luisa Stagi propongono una definizione di genere:

“Il concetto di genere si riferisce ai modi in cui le società definiscono, nello spazio e nel tempo, la(le)femminilità e la(le)maschilità (le donne sono...; gli uomini sono).”

(Abbatecola & Stagi, 2017:55)

1 Mila Busoni insegna Antropologia culturale all'Università di Firenze; le sue aree di ricerca specifiche sono la tecnologia culturale, l'antropologia economica, i processi socio-culturali di creazione e riproduzione del pregiudizio. Nel libro citato *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, contribuisce significativamente al dibattito su come il genere e il sesso vengano percepiti e vissuti in diverse società, arricchendo la comprensione di queste dinamiche attraverso un approccio antropologico (Carrocci editore, n.d.)

“un insieme di attributi, caratteristiche psico-attitudinali e comportamenti che si ritengono adeguati a un uomo o a una donna, e prima ancora a un bambino o a una bambina”

(Busoni, citato in Abbatecola & Stagi 2017:30)

Nella nostra società occidentale, e di conseguenza secondo la nostra cultura, il genere è strettamente legato al sesso e all'orientamento sessuale, stabiliti come binari: si può essere maschio o femmina, e per dimostrarlo ci sono diverse regole da dover rispettare, come l'eterosessualità (alla base del concetto di eteronormatività).

“Il genere, dunque, ci dice chi siamo, [...] ma soprattutto chi dovremmo essere” (Abbatecola & Stagi, 2017:55), e ciò si riflette in tutti gli ambiti della vita: **prescrive** come dobbiamo comportarci, come vestirli, giocare, parlare, divertirci, sentirci, quale lavoro svolgere, chi amare; gli esempi potrebbero essere infiniti (Abbatecola & Stagi, 2017).

Le autrici presentano anche il concetto di **ordine di genere**, strettamen-

te legato al genere stesso, vale a dire l'insieme delle norme sociali, culturali, giuridiche e delle pratiche, già menzionate in precedenza, che concorrono a stabilire come bisogna comportarsi nel modello binario maschio-femmina. Le peculiarità più significative dell'ordine di genere sono l'invisibilità e la naturalizzazione. L'ordine di genere è una “lente” attraverso la quale osservare il mondo: è talmente radicato da essere presupposto, è in bella vista, ma non si nota se qualcun altro non ce lo porta all'attenzione, e in questo risiede anche la sua più grande pericolosità (Abbatecola & Stagi, 2017).

L'ordine di genere influisce anche sulla distribuzione di potere tra uomini e donne (nella nostra società sbilanciata verso l'uomo), giustificata dal concetto di **mascolinità egemonica** introdotto dalla sociologa australiana Raewyn Connell² e ampiamente discusso in *Hegemonic masculinity*.

La mascolinità egemonica è, infatti, il modello dominante e socialmente accettato di comportamento maschile, in continua trasformazione e diverso in base al contesto storico-culturale, che permette di giustificare il dominio in termini di potere degli uomini sulle donne, definendo le relazioni di genere (Connell & Messerschmidt, 2005). Anche una volta smascherato, l'ordine di genere è messo in salvo proprio dal modello di mascolinità egemonica, che lo fa sembrare giusto ed immutabile (Abbatecola & Stagi, 2017).

Quando si parla di **socializzazione di genere**, invece, si fa riferimento al processo invasivo per il quale queste norme e aspettative prestabilite riguardanti il sesso (pertanto nel modello binario riguardanti anche il genere) vengono apprese per plasmare la propria identità (Abbatecola & Stagi, 2017). In *Pink is the new black*, viene riportata l'accurata definizione della ricercatrice di sociologia Rossella Ghigi:

“La socializzazione di genere è il processo mediante il quale gli attori sociali forniscono elementi al soggetto affinché possa negoziare e consolidare la propria appartenenza, i ruoli e le aspettative di genere.”

(Ghigi, citato in Abbatecola & Stagi 2017:65)

Per ogni cultura esiste una “normalità” codificata, che tutti impariamo e reinterpretiamo per non rimanere esclusi dal modello socialmente accettato.

L'ordine di genere viene continuamente riprodotto e garantito attraverso gli **stereotipi sessuali**, delle generalizzazioni che usano il sesso come fattore

2 Raewyn Connell è una sociologa australiana che attualmente insegna presso l'Università di Sydney ed è membro a vita della National Tertiary Education Union. La sociologa è nota per le ricerche sulle questioni di genere ed è attiva nei movimenti per il lavoro, l'istruzione, l'uguaglianza di genere e la pace (Feltrinelli Editore, n.d.)

3 Pierre Bourdieu (1930-2002), è stato uno dei maggiori filosofi e sociologi contemporanei, occupandosi principalmente delle dinamiche di potere nella società, dei diversi modi in cui l'ordine sociale viene mantenuto all'interno e attraverso le generazioni. Dal 1964 fu il direttore di studi all'École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales, dal 1981 insegnante di Sociologia al Collège de France dal 1981 (Feltrinelli, n.d.).

per spiegare il modo di agire, di essere e di pensare di una persona, giustificando, ancora una volta, le ingiustizie e le asimmetrie di potere tra generi. Alla base degli stereotipi non ci sono sempre intenzioni malevole, ma impongono perennemente un giudizio riduttivo e grossolano, che non tiene conto delle soggettività e cristallizza in categorie limitanti gli individui. Gli stereotipi sessuali sono difficili da sradicare perché rientrano nel processo di socializzazione di genere interiorizzato, influenzando la stessa cultura: si può facilmente constatare la loro riproduzione nella società, che persiste a lungo tempo (Abbatecola & Stagi 2017).

Il sociologo francese Pierre Bourdieu³ discusse proprio della potenza e della tenacia degli stereotipi di genere, in quanto, per distruggerli, bisognerebbe decostruire anche il concetto, da lui stesso teorizzato, di **habitus**: il sistema di disposizioni, inconse e precocemente interiorizzate, che influisce su giudizi e comportamenti appresi dal nostro gruppo sociale attraverso la socializzazione. L'habitus è quindi costituito dal sistema di ingiunzioni corporee fondato su abitudini simboliche, quali il modo di camminare, di parlare, di guardare e così via. Come suggerisce il nome, l'habitus diventa il supporto per la propria identità sociale, in grado di creare una complessa rete di comportamenti abituarini e attesi (Bourdieu, citato in Abbatecola & Stagi 2017; Aprilianti, Adriany, & Syaodih, 2021).

Erroneamente, si potrebbe tendere a presupporre che questi concetti si applichino esclusivamente al mondo degli adulti, ma la socializzazione di genere ha radice proprio nell'**infanzia**: siamo plasmati a partire dai primi anni di vita. Basti riflettere sulla quantità di stereotipi associati ai bambini e alle bambine, sommersi dalle aspettative di

genere, su come devono essere, ancor prima di nascere, le quali possono condizionare il loro intero futuro (come spesso succede).

Analogamente all'effetto pigmalione delle **"profezie che si autoadempiono"** (Abbatecola & Stagi, 2017:17), le abilità individuali e la personalità vengono modificate, influenzate dalle aspettative, condizionando il resto della vita privata, studentesca e lavorativa. Non dovrebbe stupire come ciò riguardi dapprima i bambini e le bambine, in quanto gli stereotipi di genere promuovono l'idea per cui ci sono delle attitudini innate che distinguono uomo e donna. Sembra logico e scontato, ad esempio, credere che le bambine siano più delicate, calme, protettive, sensibili, responsabili e precise, ma anche frivole, permalose e false in quanto femmine, così come i bambini siano vivaci,



competitivi, semplici, ingenui e leali, ma d'altro canto immaturi, sregolati, imbranati e mammoni in quanto maschi (Abbatecola & Stagi, 2017).

In diversi studi emerge che, già dai 18 mesi di vita, bambini e bambine scelgono i giocattoli in base al genere d'appartenenza (Fig. 1), e che, a partire dai due anni, acquisiscono consapevolezza delle loro scelte in termini di stereotipi di genere, con un aumento progressivo dai 5 agli 8 anni (De Caroli & Sagone, 2007). L'interiorizzazione di tali stereotipi prende forza al crescere dell'età: fino ai 12 anni si è più flessibili, mentre durante l'adolescenza ci si cristallizza nei confini dell'ordine di genere, per sentirsi appartenenti ad un gruppo socialmente accettato (Abbatecola & Stagi, 2017).

L'intero discorso si inserisce bene all'interno della **teoria femminista**

post-strutturalista, per cui il genere non è innato, ma continuamente costruito dalla società di riferimento. I bambini e le bambine non sono visti come agenti passivi che subiscono inermi l'ordine di genere, ma lo interiorizzano con l'imitazione del mondo adulto, influenzandolo a loro volta, costruendolo continuamente e performandolo in modo diverso in base ai contesti: sono quindi attori attivi nel processo di socializzazione (Martin, citato in Mayeza 2017).

Si definisce riproduzione interpretativa il fenomeno per cui bambini e bambine fanno propria la cultura del mondo adulto che li circonda e la riproducono interpretandola soggettivamente e creativamente nel proprio gruppo sociale di riferimento (Corsaro, Corsaro e Molinari, & Satta, citati in Abbatecola & Stagi 2017).

Fig. 1: *The Pink and Blue Projects*, due fotografie dell'artista JeonMee Joon che riflettono il problema del sessismo nei prodotti d'infanzia con le conseguenti aspettative di genere, in particolare la polarizzazione dei colori rosa ed azzurro (JeonMee Joon, 2006).

Il ruolo 1.1.2 della scuola

Le **agenzie di socializzazione**, per quanto riguarda i discorsi sul genere, sono quei luoghi costituiti sia da elementi tangibili che intangibili, in cui prende atto la socializzazione di genere. Ovviamente questi sono infiniti e soggettivi da caso a caso, ma se ne possono individuare alcuni principali e comuni alla maggior parte delle persone, tra cui la famiglia, il gruppo dei pari e la scuola (Abbatecola & Stagi, 2017).

La **famiglia** è l'agenzia di socializzazione primaria, che influenza la costruzione dell'idea di maschio e di femmina in base alla tipologia e allo strato sociale. I genitori, prima ancora che i propri figli e figlie nascano, attribuiscono caratteristiche diverse a bambine e bambini, che influenzeranno la loro stessa identità e vita. Quando crescono, cercano di farli aderire il più possibile all'ordine di genere, scoraggiando atteggiamenti che andrebbero in favore della sua rottura (come la scelta di un giocattolo rosa per un maschio) e incentivando, invece, quelli che lo alimentano: si tratta di rinforzi comportamentali positivi e negativi (Abbatecola & Stagi, 2017).

Le dinamiche che si vengono a generare nel **gruppo dei pari** sono facilmente riscontrabili all'interno dell'ambiente scolastico: fin dai primi anni di vita, si tende a costituire gruppi di sole femmine o maschi, con caratteristiche ben distinte. I gruppi femminili sono tendenzialmente più piccoli, occupano poco spazio e il loro gioco si basa sulle

interazioni sociali che emulano il mondo adulto; i gruppi maschili sono più grandi, basati sulla competitività e la fisicità (Abbatecola & Stagi, 2017).

Il **ruolo delle insegnanti e degli insegnanti** è fondamentale in quanto, seppur inconsciamente, riproducono e trasmettono gli stereotipi di genere attraverso il proprio linguaggio e comportamento. Solitamente si aspettano più affidabilità da parte delle bambine, responsabilizzandole con compiti che fungono da rinforzo positivo, come accompagnare i compagni più piccoli in bagno; i bambini, invece, vengono considerati inevitabilmente inadeguati a certi ruoli, rinforzando continuamente l'adesione a tali stereotipi.

Le educatrici e gli educatori dovrebbero in primis seguire "un'educazione sul genere", in cui il genere è il soggetto, in modo da poter diventare consapevoli della pericolosità dell'ordine di genere e della socializzazione, per poi passare ad "un'educazione al genere", in cui vengono scardinati, poco per volta, gli stereotipi che riecheggiano soggettivamente in ogni persona, e, infine "all'educazione di genere", che si basa sul riconoscimento e l'affermazione delle differenze biologiche⁴.

Con la pedagogia di genere, è infatti possibile identificare gli stereotipi di genere all'interno del contesto scolastico, capire come si riproducono a livello comportamentale, per poi, finalmente, combatterli attivamente (Abbatecola & Stagi, 2017).

La **scuola**, in termini generali, è un luogo di riproduzione degli stereotipi di genere che permette di tramandare il patrimonio culturale senza controllo (Fig. 2); in *Reproduction* del 1972 di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, la scuola viene descritta con la

metafora del pellicano che depone "un uovo tutto bianco e ne esce un pellicano che gli somiglia straordinariamente", che a sua volta deporrà un altro uovo che diventerà un altro pellicano simile a lui e così via (Bourdieu & Passeron, citato in Abbatecola & Stagi, 2017:92).

alle/ai discendenti informazioni, contenuti); un'educazione al genere (che si concentra sul vissuto, sull'elaborazione personale, sulla decostruzione degli stereotipi); un'educazione di genere (che assume un'ottica sessuata, che percepisce la sessuazione dei contenuti culturali e che adotta una metodologia basata sul riconoscimento della differenza sessuale)." (Gamberi et al., citato in Abbatecola & Stagi 2017:63)



Fig. 2: Illustrazione che rappresenta il fenomeno della socializzazione di genere all'interno delle classi scolastiche realizzata dall'artista Melissa Chung (Todays Parent, 2016).

⁴ Le autrici di *Pink is the new black*, Emanuele Abbatecola e Luisa Stagi, riportano una classificazione in tre tipologie di educazione nell'ambito del genere: "un'educazione sul genere inteso come oggetto (che fornisce

1.1.3 La progettazione androcentrica: cos'è?

Storicamente, l'essere umano "predefinito" è stato considerato maschio, guardando alle donne come una parzialità, una minoranza che, come tale, è considerata anche diversa, quasi "esotica". L'uomo, avendo plasmato tutta la realtà a sua immagine, è onnipresente ed invisibile, poiché nasconde la sua parzialità (Bellassai, 2001).

Per lo stesso motivo, quando si parla dell'umanità senza specificare il genere, ci si riferisce a quello maschile, ed un caso pratico lo fornisce il nostro linguaggio: il termine "uomo" è ambiguo, in quanto può riferirsi sia ad un maschio che all'intera specie umana; questo uso del maschile generico è presente in diverse lingue, tra le quali anche l'italiano.

Gli esempi di questo fenomeno sono potenzialmente infiniti, a partire dalla storiografia, in cui si è sempre studiato ciò che hanno fatto gli uomini reputando di importanza secondaria il ruolo delle donne, l'assenza delle donne nelle emoji fino al 2016, la netta prevalenza dei personaggi maschili nella televisione, nelle statue urbane, nelle raffigurazioni sulle banconote, nel giornalismo mediatico, negli esempi sui testi scolastici, negli eroi dei videogiochi e così via. Ancora, i periodi storici definiti come positivi per eccellenza, ovvero il Rinascimento e l'Illuminismo, sono stati tali solo per gli uomini, mentre per le donne sono contraddistinti unicamente da una mancanza di diritti dopo l'altra. Si può affermare con tranquillità che l'intera storia dell'umani-

tà e della cultura, così come ci è stata raccontata, non è attendibile, in quanto mancano i dati dell'intera popolazione femminile, la metà della popolazione mondiale (Perez, 2019).

In quest'ottica, l'avvocata femminista Caroline Criado Perez intitola il libro, sul quale si fonda questo capitolo, *Invisibili* (Fig. 3): **le donne nella storia sono infatti diventate invisibili**, cancellabili, così come lo sono ora nella contemporaneità (Perez, 2019).

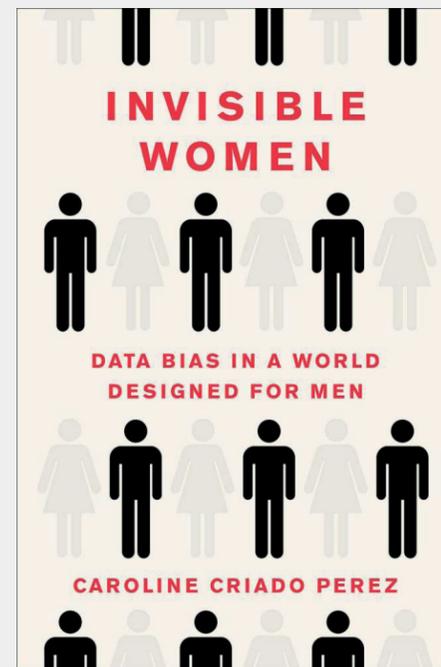


Fig. 3: Copertina originale del libro *Invisible Women: Data bias in a world designed for men* di Caroline Criado Perez, realizzata dall'artista Rachel Willey (Perez, 2019).

Sul concetto di maschile universale si basa la **progettazione androcentrica**, l'approccio alla progettazione per cui si prende come utente standard un uomo e le sue esigenze, senza considerare la donna, che ciò venga fatto di proposito o, come spesso succede, inconsciamente. I casi più frequenti di progettazione androcentrica si riscontrano soprattutto quando non vengono valutate le differenze tra uomo e donna. L'obiettività, infatti, spesso nasconde la tendenza al maschile, in quanto implicito ed indiscutibile (allo stesso modo valgono altri attributi, come la bianchezza della pelle) (Perez, 2019).

Esempi per concretizzare l'approccio della progettazione androcentrica proposti in *Invisibili: Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano* (Perez, 2019) sono i tasti del pianoforte, gli smartphone, gli smartwatch

e i visori per la realtà aumentata, statisticamente troppo grandi per una mano femminile nella media, e il riconoscimento vocale, basato sulla parlata maschile, differente da quella femminile. Si tratta di vere e proprie **ingiustizie di genere**, che altre volte possono avere anche gravi effetti a livello di sicurezza. Per citare uno dei tanti casi proposti, la postura delle donne alla guida, diversa da quella degli uomini a causa di differenze fisiologiche come l'altezza, non è considerata standard, bensì anormale; per questo motivo, il design delle automobili moderne può essere reputato relativamente sicuro solo per gli uomini. Nei test sulla sicurezza, i manichini utilizzati riprendono il cosiddetto uomo medio e, nei pochi casi in cui è stata utilizzata una donna, questa è stata posizionata esclusivamente nel lato passeggero.

Gioco stereotipico e genderizzato:

1.1.4 l'influenza sullo sviluppo

Il ruolo del gioco nello sviluppo delle bambine e dei bambini è stato analizzato da molto tempo in diversi studi (Ummah & Purnama, 2023; Cherney & Dempsey, 2010; Valentine & McKendrick, 1997; Holloway & Valentine, 2000), e si è sempre riconosciuta la sua importanza a livello internazionale, come sottolineato nell'articolo 31 della Convenzione sui diritti dell'infanzia della dichiarazione delle Nazioni Unite, in cui viene tutelato il riposo e lo svolgimento di attività ricreative adatte ad ogni età⁵ (Nazioni Unite, 1998).

⁵ Art. 31 della Convenzione sui diritti dell'infanzia della dichiarazione delle Nazioni Unite: *“Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.”* (Nazioni Unite, 1998)

Buona parte delle diverse forme di influenza positiva apportata dal gioco sono sintetizzate in maniera organica nell'introduzione allo studio *Exploring the Power of Hide-and-Seek* di Evi Soniyatul Ummah e Dwi Amelia Sofarina del 2023:

► **Lo sviluppo cognitivo:** il gioco permette di intraprendere nuove esperienze, e di conseguenza conoscere nuove informazioni, in grado di stimolare le abilità cognitive come il pensiero critico e il pensiero laterale (giochi di strategia o puzzle sviluppano anche la pianificazione e il pensiero logico);

► **Lo sviluppo fisico:** l'apprendimento di capacità motorie, di coordinazione, resistenza e forza tramite la tendenza a correre, saltare e arrampicarsi tipica di bambine e bambini nei giochi attivi (in generale ha un impatto positivo sulla salute corporea, per prevenire problemi legati alla sedentarietà);

► **Lo sviluppo sociale:** giocando, bambini e bambine si creano un gruppo di pari in cui collaborare, condividere, risolvere conflitti e sviluppare empatia, gettando quindi le basi per la costruzione di relazioni sane e crescere dal punto di vista emotivo;

► **Lo sviluppo emotivo:** soprattutto attraverso il gioco simbolico ed immaginativo, possono esprimere sé stessi e le loro emozioni, imparando a riconoscerle, dividerle e gestirle;

► **Creatività e immaginazione:** il gioco, in modo particolare quello libero di ruolo, stimola la fantasia, sfruttando la tendenza innata dei bambini e delle bambine di immaginare storie e scenari fantastici a partire da pochi stimoli a disposizione;

► **Apprendimento e istruzione:** le attività ludiche possono essere un ottimo metodo educativo, siccome permettono di apprendere con un basso sforzo cognitivo, insegnano a seguire delle regole basilari, a gestire la vittoria e la sconfitta;

► **Riduzione dello stress:** il gioco offre alle bambine e ai bambini uno spazio in cui rilassarsi, divertirsi e scaricare possibile ansia accumulata, migliorando il benessere complessivo;

► **Costruzione dell'identità:** giocando è possibile assumere ruoli diversi con la mimesi, esplorando diverse identità, dinamiche sociali e relazioni, comprendendo meglio sé stessi e riportando quelle esperienze nella vita reale.

Nella costruzione dell'identità, rientra anche la **formazione dell'identità di genere**, sulla quale, infatti, il gioco possiede una grande influenza. Sfortunatamente, però, le possibilità di conoscere ed esplorare sé stessi, in maniera libera e spensierata, attraverso le attività ricreative sono poche per bambini e bambine, quasi nulle. Come tutto ciò che caratterizza la cultura, anche il gioco e i giocattoli seguono i dettami dell'ordine di genere vigente e partecipano ad alimentare il processo della socializzazione di genere.

Come riportato nel capitolo precedente, bambine e bambini si conformano velocemente agli stereotipi di genere, e con la stessa velocità imparano qual è il modo di divertirsi ritenuto adatto al proprio genere. Il gioco dei maschi è generalmente associato al movimento, alla corsa nello spazio libero, comprendendo tutte quelle attività basate sulla fisicità e sull'avventura; al contrario, alle femmine è prescritta la dimensione casalinga, intima, in cui il gioco è statico, un espediente per essere guardate e prendersi cura degli altri. Allargando il discorso, nel mondo occidentale, una delle caratteristiche giudicate prioritarie in una donna è il suo corpo, considerato un oggetto da esibire, da guardare o da nascondere in base alla bellezza imposta dai canoni della società in cui risiede; generalmente, invece, il corpo maschile si valuta per la sua prestanza corporea, meno per la sua estetica. I comportamenti prescritti ai bambini

e alle bambine, così come ai futuri uomini e donne, sono opposti e complementari; ancora, il gioco maschile è di gruppo, mentre quello femminile individuale (Abbatecola & Stagi, 2017). In *Pink is the new black*, per cogliere appieno questa opposizione nel modo di giocare, si riferiscono a un **“modello autoriferito”**, maschile, ed uno **“eteroriferito”**, femminile:

“il corpo in linea di massima è uno strumento ‘per fare’ e le attività rappresentate (giochi, salti...) forniscono soddisfazione in sé e per sé. Il modello per il maschile è autoriferito. Per le bimbe invece il corpo è strumento per ‘apparire’ e la gratificazione che se ne può ricavare deriva da uno sguardo esterno, implica un pubblico: è eteroriferito.”

(Abbatecola & Stagi, 2017:41)

Gli stereotipi di genere si riflettono anche nei **giocattoli per l'infanzia**, che a loro volta estendono e influenzano i confini dell'ordine di genere.

I giocattoli percepiti come maschili riguardano di nuovo il movimento (gli strumenti da utilizzare per l'avventura all'aria aperta), ma anche la lotta, la competizione (le macchinine, le moto e i trenini) e l'aggressività (i soldatini, le spade e i fucili): tutte le caratteristiche che, rientrando nel modello di mascolinità egemonica, si vogliono trasmettere ai futuri uomini. Quelli considerati femminili riguardano, invece, la bellezza esteriore (le bambole) e i ruoli di cura (la casetta e la cucina): una donna in quanto tale deve essere bella, frivola, premurosa ed empatica. Questa dicotomia si rileva nella differente terminologia per definire le bambole "da maschi" e quelle "da femmine". Le prime sono *action figures*, per porre l'accento sulla dimensione dell'azione, della soggettività e del protagonismo, con corpi agili, performanti e snodabili; le seconde sono *fashion dolls*, a sottolineare la dimensione della cura nell'aspetto, con corpi statici, rigidi ed aggraziati (Abbatecola & Stagi, 2017).

Per delineare meglio i confini tra giochi per bambine e per bambini, i giocattoli (ma questo discorso sarebbe valido anche per la maggior parte degli oggetti appartenenti al mondo adulto) vengono **"genderizzati"**⁶ nell'estetica quando messi in commercio, ovvero caratterizzati in modo da rendere immediato il genere a cui vogliono riferirsi. Il metodo più semplice ed efficace è l'utilizzo del colore rosa, e secondariamente del colore azzurro, tinte alle quali nessuno avrebbe difficoltà nell'associare e identificare un genere. Viene definito **pinkizzazione** (dall'inglese *pinkification*) il fenomeno, ad oggi ritornato in voga dopo un breve arresto, per il quale si

utilizza il colore rosa (Fig. 4) con l'obiettivo di attirare un pubblico femminile (composto anche dalle bambine e, soprattutto, dai rispettivi genitori). Altri attributi associati al femminile sono linee morbide, decorazioni e brillantini, a contrasto con le forme squadrate e molto più impattanti maschili (Abbatecola & Stagi, 2017).



Fig. 4: Copertina originale del libro *Pink is the new black*, all'interno della quale è possibile vedere una fotografia che rappresenta l'emblema della pinkizzazione (Abbatecola & Stagi, 2017).

I giocattoli genderizzati hanno anch'essi un **ruolo prescrittivo** sulla vita dei bambini e delle bambine, in quanto mostrano, ad esempio, le scelte da compiere nell'ambito della formazione e del lavoro: i giocattoli da maschi simuleranno studi e professioni scientifiche, di alto rilievo e potere, come scienziati, dottori e giudici, mentre quelli da femmine ruoli di cura e di esibizione, come la maestra e la ballerina (Fig. 5). Non è difficile realizzare la portata e le conseguenze di queste direttive: lo

sviluppo delle caratteristiche cognitive, sociali ed emotive sarà diverso in base al genere dell'infante, e su queste costruirà la sua intera identità. Alla luce di ciò, potrebbero essere analizzate tutte le ingiustizie e disparità di genere del mondo adulto (Abbatecola & Stagi, 2017).

In *Why pinkification matters*, la Professoressa statunitense Rebecca Hains spiega come la genderizzazione escluda i bambini e le bambine dall'effettuare delle scelte neutre, obbligandoli ad uniformarsi agli stereotipi di genere o ad infrangerli del tutto, subendo i conseguenti giudizi dal gruppo dei pari e dagli adulti (Hains, citato in Abbatecola & Stagi 2017).

Esistono, però, dei giochi ritenuti tendenzialmente **neutri** (anche se potenzialmente genderizzabili nell'aspetto), quali le costruzioni, come i Lego, e i puzzle (Abbatecola & Stagi, 2017). In uno studio condotto negli Stati Uniti (Cherney & Dempsey, 2010), sono stati offerti ad un campione di 31 bambini, di età compresa tra i 3 e i 5 anni, undici giocattoli classificati in base al genere (femminile, maschile, ambiguo o neutro) per valutarne la percezione all'interno del gioco libero. Dall'osservazione, si evinse che i giocattoli venivano percepiti come esclusivamente da maschio o da femmina in base ad aspetti solitamente superficiali, quali il colore, e non a causa di stereotipi profondamente radicati: ciò indica la possibilità di una **potenziale apertura** a livello comportamentale. Un'altra implicazione interessante dello studio è la possibilità di influenzare la percezione di genere dei bambini e delle bambine somministrando loro giocattoli neutri o ambigui⁷: potrebbe essere un metodo semplice per iniziare a far vacillare l'ordine di genere a partire dall'infanzia. I giocattoli neutri e quelli



ambigui permettono, come dimostrato nello studio, di **sviluppare la fantasia e di promuovere il gioco misto**, riducendo la segregazione di genere. Inoltre, i giocattoli senza un'attribuzione di genere distintiva incoraggiano i bambini e le bambine a riflettere criticamente sulle motivazioni alla base della loro classificazione per genere, seppur, data la tenera età, in maniera inconscia. Evidente è l'importanza che assumono sia i genitori che gli insegnanti e le insegnanti, in quanto possono offrire degli ambienti sfidanti per gli stereotipi di genere tradizionali, che promuovano uno sviluppo sano ed inclusivo (Cherney e Dempsey, 2010).

Fig. 5: Immagine di bavaglino genderizzati che rispettano completamente i tradizionali stereotipi di genere: delle scarpette da danza per la femmina e lo stetoscopio da dottore per il maschio (Abbatecola & Stagi, 2017).

⁷ I giocattoli neutri sono quelli a cui è difficile attribuire un genere in quanto non presentano caratteristiche stereotipiche, né maschili né femminili; i giocattoli ambigui, invece, presentano caratteristiche femminili e maschili contemporaneamente, come un aeroplano rosa e viola (Cherney e Dempsey, 2010).

1.1.5 Lo spazio aperto nella socializzazione di genere

In *Children's Outdoor Play* del 1997, la geografa sociale britannica Gill Valentine e il geografo specializzato in studi sull'infanzia John McKendrick hanno analizzato gli aspetti principali del gioco all'aperto, i quali riprendono quelli già analizzati nel capitolo precedente per il gioco in genere, ma offrono anche **nuove opportunità**: a livello motorio, le abilità atletiche vengono ulteriormente sviluppate, e attraverso il contesto esterno che, rispetto al chiuso, permette l'interazione con spazi inesplorati ed elementi naturali.

Malgrado i cospicui vantaggi forniti dal gioco all'aperto, gli autori sottolineano anche come questo sia diminuito drasticamente in correlazione a diversi fattori. La motivazione principale individuata è la paura degli educatori e delle educatrici sui rischi in cui bambini e bambine possono incorrere giocando liberamente, e senza stretta supervisione, all'aria aperta, sia per cause strutturali-ambientali, come strade limitrofe che possono essere attraversate senza porre attenzione, sia relazionali, cadendo ad esempio in trappola di sconosciuti malintenzionati. **Il gioco diventa più incentrato sull'ambiente domestico e più istituzionalizzato**, riducendo le possibilità di esplorazione autonoma: il 60% dei genitori intervistati da Valentine e McKendrick affermarono che i loro figli e figlie trascorrevano meno tempo all'aperto rispetto di quanto facessero loro alla stessa età.

In particolare, la ricerca ha portato alla conclusione per cui i genitori ri-

tengono i figli maschi più ingenui e spericolati, e di conseguenza soggetti a maggiori pericoli, ma limitano maggiormente le figlie, perché istintivamente più protettivi nei loro confronti. Per i maschi vale il motto "*boys will be boys*" ("i ragazzi devono fare i ragazzi"): sono considerati istintivamente più inclini a comportamenti pericolosi, ma si attribuisce questa tendenza alla loro natura, che non può essere ostacolata. Le bambine, invece, sono ritenute più vulnerabili, ma al contempo mature, capaci di riconoscere i pericoli: più stereotipi di genere entrano in conflitto, ma concretamente il comportamento non cambia, limitando maggiormente la libertà femminile (Valentine & McKendrick, 1997).

Lo studio appena descritto è datato, ma i risultati paiono condivisi con altri articoli più recenti, i cui posizionamenti spaziali sono completamente diversi. Ad esempio, negli USA è stato riscontrato che i bambini, e in particolare le bambine, non raggiungano la soglia di attività fisica minima, provocando diversi problemi di salute (Bocarro et al., 2015); allo stesso modo è diminuita l'attività fisica nelle scuole inglesi, con tassi considerevolmente diversi in base al genere (Paechter & Clark, 2007).

Le prescrizioni sul modo di giocare influenzano lo stesso corpo dei bambini e delle bambine (Abbatecola & Stagi, 2017). Questa osservazione trova grande riscontro negli studi svolti sull'attività fisica all'aria aperta in di-

verse zone del mondo, in quanto tutti osservano **un'attività fisica minore, sia in termini di tempo che di intensità, delle bambine** rispetto ai bambini (Kaczynski, Stanis, Hastmann, & Besenyi, 2011; Derose, Han, Williamson, & Cohen, 2009; Cohen, Williamson, & Han, 2019; Bocarro et al., 2015; Kaczynski, Stanis, Besenyi, & Child, 2013; Paechter & Clark, 2007a, 2007b; Reimers, Schöeppe, & Demetriou, 2018; Suárez, Cuadrado-Soto, Perea, Navia, López-Sobaler, & Ortega, 2020; Karsten, 2017; Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023).

Anche le modalità di gioco riscontrate rientrano pienamente nel modello appena descritto: le femmine prediligono la camminata, chiacchierare ed altre **attività sedentarie** al chiuso, in luoghi appartati e tranquilli, mentre i maschi vengono osservati muoversi e correre nei campi da gioco (Pawlowski, Tjørnhøj-Thomsen, Schipperijn, & Troelsen, 2014).

I luoghi in cui il gioco all'aperto viene preservato sono **i parchi giochi pubblici e i cortili scolastici**, che posseggono molte **differenze**, ma anche **analogie**. Entrambi sono ambienti chiave per la socializzazione di genere, in cui l'identità di genere di bambini e bambine viene continuamente costruita, decostruita e negoziata con gli altri attraverso il gioco libero (Rönnlund, 2013), imparando anche a conoscere, e al contempo delimitare, i confini di genere (Lodge, 2005).

“I parchi sono le prime arene nelle quali bambine e bambini imparano a negoziare il proprio comportamento in pubblico.”

(Karsten, 2003:471, trad. dell'autrice)

Bambini e bambine possiedono, in questi luoghi, una maggiore libertà, che permette loro di crearsi un proprio gruppo di pari e sviluppare diverse capacità sociali (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003). Sia nei parchi giochi che nei cortili scolastici, bambini e bambine sono supervisionati (da un familiare, un educatore o educatrice), ma nella scuola il controllo è generalmente minore (Lodge, 2005), poiché le persone da controllare per adulto sono proporzionalmente in numero maggiore.

La differenza principale tra i due luoghi, invece, sta nella loro frequentazione: per il cortile scolastico obbligata, con tempi prestabili, per i parchi libera; se qualcuno non ha voglia di frequentarli, infatti, semplicemente non vi accede (al massimo viene spronato dai genitori). Ancora, nelle scuole i frequentatori sono sempre gli stessi, alunne e alunni, mentre nei parchi possono variare di volta in volta, avere caratteristiche ed età diverse, anche se si

possono individuare dei “residenti” fissi (Karsten, 2003; Reimers, Schöeppe, & Demetriou, 2018).

Questi posti possono essere considerati dei banali “blocchi di cemento”, in quanto **la loro stessa progettazione influisce sulla costruzione dell'identità**. Per questo motivo bisognerebbe analizzare profondamente le esigenze di bambini e bambine, poiché:

“i cortili sono ‘posti per bambini’ ma anche posti immaginati, progettati e organizzati dagli adulti per i bambini”

(Rönnlund, 2013:87, trad. dell'autrice)

Tenendo in considerazione i limiti conseguenti a questa scelta, nella trattazione teorica successiva, i parchi giochi pubblici e i cortili scolastici della scuola primaria verranno considerati insieme per raccogliere più dati possibili riguardo la loro progettazione e le relazioni che si instaurano all'interno di questi spazi aperti. La successiva ricerca etnografica, al contrario, si baserà esclusivamente sui cortili scolastici della scuola primaria per indagarne le potenzialità in quanto agenzie di socializzazione primarie: comprendere la socializzazione di genere agisca al loro interno e quali strumenti possono essere utilizzati per sovvertire l'ordine di genere vigente.

Qualunque spazio sociale non è esente dall'influenza della socializzazione di genere, perciò non può essere completamente neutro. In molti parchi giochi,

classi e cortili, si può assistere ad una netta suddivisione di spazi per maschi e per femmine, realizzata in base agli stessi stereotipi sessuali che dominano il mondo dei giocattoli: vengono, ad esempio, riproposti colori e giochi fortemente caratterizzati dal punto di vista del genere. In questi luoghi, bambini e bambine tendono a seguire i dettami stabiliti dagli stereotipi di genere, partecipando attivamente al processo di socializzazione. Nello studio svolto e raccontato nel libro *Pink is the new black*, però, quando alunni e alunne venivano spostati dalla classe genderizzata alla palestra, uno spazio evidentemente più neutro, la differenza nel gioco tra bambini e bambine sembrava diventare più labile. Le femmine iniziavano ad infrangere gli stereotipi correndo, sprigionando energia e diventando competitive tanto quanto i maschi. Questi risultati portano a riflettere profondamente su come l'organizzazione degli spazi possa incidere sull'influenza degli stereotipi di genere (Abbatecola & Stagi, 2017).



Cos'è il genere?

Il genere è un insieme di attributi che si pensano caratterizzare un uomo e una donna, è un fattore culturale, perciò non prestabilito, variabile nello spazio e nel tempo.



Ordine e socializzazione di genere

L'ordine di genere è l'insieme delle norme sociali, storiche e culturali, pervasive e prescrittive, che stabiliscono cosa sia da femmina e cosa da maschio; queste si trasformano e si evolvono in continuazione attraverso il processo della socializzazione di genere.



Gli stereotipi sessuali

Gli stereotipi sessuali sono un'insieme di caratteristiche che si assumono vere solo in base al sesso della persona: sono limitanti e discriminatorie.

CONCETTI CHIAVE



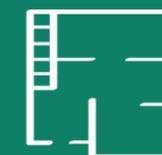
La socializzazione a scuola

La scuola è una delle prime agenzie di socializzazione, che permettono di imparare e fare proprio l'ordine di genere.



L'influenza del gioco

Il gioco è fondamentale per lo sviluppo di bambini e bambine, in particolare quello all'aperto, ma anche questo aspetto è influenzato dall'ordine di genere.



Progettare gli spazi

Ogni spazio è condizionato dalla socializzazione di genere, compresi cortili scolastici e parchi pubblici, in modo particolare quando si progetta in ottica androcentrica, assumendo come utente neutro un uomo.

1.2

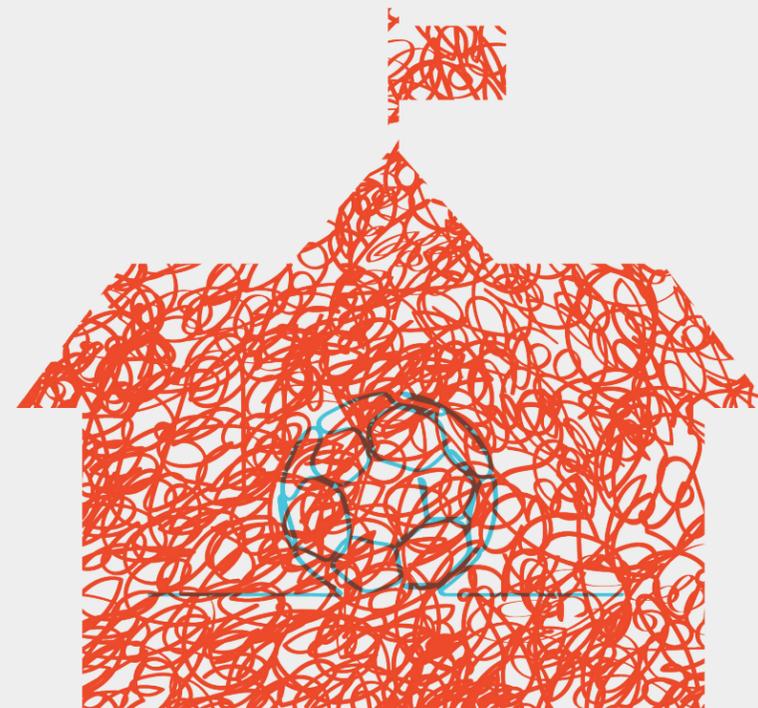
L'ANDROCENTRISMO NEI CORTILI SCOLASTICI: ANALISI DI SCENARIO

2.1. La riproduzione degli stereotipi di genere

2.2. La segregazione di genere

2.3. La decentralizzazione del potere e l'importanza del calcio

2.4. Mixed-gender play: il risky play e i giochi tradizionali



La trattazione della ricerca teorica continua approfondendo lo scenario specifico del progetto di tesi: la riproduzione degli stereotipi di genere, la segregazione e la decentralizzazione del potere all'interno dei parchi giochi pubblici e, soprattutto, dei cortili scolastici della scuola primaria.

Infine è presente un focus su due approcci che interessano il mixed-gender play, ovvero il risky play e i giochi tradizionali, per approdare al capitolo successivo, dove si parlerà nel dettaglio del design gender-sensitive e delle possibilità che offre.

La riproduzione

1.2.1 degli stereotipi di genere

Nei parchi giochi e nei cortili scolastici, bambine e bambini tendono a riprodurre i tradizionali stereotipi di genere del mondo occidentale, regolando a vicenda i propri comportamenti in base alle aspettative di genere (Fig. 6). Nello studio condotto su alunne e alunni di 9-10 anni di 67 scuole inglesi diverse *Gender at play*, le autrici hanno coerentemente notato come i giochi svolti dalle femmine all'interno dei cortili fossero pacati, rispettosi, e poco movimentati, includendo principalmente attività creative come il disegno e giochi con le mani; i maschi, al contrario, si dedicavano ad attività fisiche impegnative, competitive e chiosse (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003; Kostas, 2021). Ciò non significa che le bambine svolgano solo giochi statici, infatti sono frequenti il salto della corda e "acchiapparella" (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023). Anche dal punto di vista relazionale, le differenze nello studio riportato erano evidenti, dato che le bambine tendevano ad essere affettuose, cercare un contatto fisico ed emotivo parlando di loro stesse, mentre i bambini evitavano l'intimità, esprimendo l'affetto solo attraverso qualche pacca sulla spalla. Ogni elemento emerso rispecchia lo stereotipo di genere della mascolinità indipendente, apatica ed aggressiva, parallelamente a quello della femminilità attenta agli altri e alle emozioni (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003).

Assumendo bambini e bambine atteggiamenti diametralmente opposti, in

questi spazi è solito che si vengano a creare dei confini di genere, i quali delimitano delle "zone per maschi" e "zone per femmine". Tali aree polarizzate, e i giochi contenuti all'interno, escludono categoricamente bambini o bambine il cui genere non è quello di riferimento, creando gruppi di soli maschi o sole femmine (Mayeza, 2018; Karsten, 2003). Durante il gioco, anche a livello narrativo viene a crearsi una netta separazione di genere, ad esempio con le bambine che parlano di loro stesse come un unico gruppo, al "noi", e del resto dei maschi come un nemico a cui fare attenzione o da sconfiggere, al "loro" (Rönnlund, 2015).

Per i bambini e le bambine, l'inclusione o l'esclusione di un pari dipende principalmente dalla loro identificazione con l'altra persona, ossia se sentono di avere abbastanza caratteristiche in comune con lei (Peplak, Song, Colasante, & Malti, 2017). Tali caratteristiche sono associate a bias, pregiudizi e stereotipi, in gran parte di genere, poiché per loro è uno degli attributi più facilmente identificabile fin da infanti e collegato direttamente alla propria identità (Lodge, 2005).

Altri fattori determinanti sono le ragioni sociali-convenzionali, morali e psicologiche⁸, in cui rientrano le restrittive norme di genere, che, se trasgredite, pongono in una situazione scomoda. L'esclusione in base al genere diventa pertanto comunemente accettata, perché rispettosa dell'ordine

di genere vigente (Peplak, Song, Colasante, & Malti, 2017).

La riproduzione degli stereotipi di genere e la progettazione poco neutra di questi spazi sono fenomeni che si alimentano a vicenda: se c'è una zona dedicata alla creatività o alla cura, risulta scontato che quella sia un'area destinata alle bambine, come è chiaro che l'area delle costruzioni o dei campi da gioco sia per maschi (Mayeza, 2018). Le scuole, osservando gli atteggiamenti stereotipati di bambine e bambini, tendono ad organizzare la geografia degli spazi in modo che tali comportamenti possano ripetersi più facilmente, pensando di fare il loro bene; un esempio è l'idea di aumentare i posti appartati per le alunne che si isolano a chiacchierare durante l'intervallo. Tali spazi genderizzati verranno utilizzati a loro volta da ragazzi e ragazze per rinforzare la propria identità di genere: è un cane che si morde la coda (Paechter & Clark, 2007a).

Le evidenze appena discusse sono trattate da diversi studi qualitativi, svolti sia nei parchi giochi, ma soprattutto nei cortili scolastici, in diverse zone del mondo, come in alcune città sudafricane (Mayeza, 2016, 2018), a Jakarta (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023), in Inghilterra (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003; Paechter & Clark, 2007a, 2007b; Epstein, Kehily, Mac an Ghaill, & Redman, 2001), in Svezia (Forsberg, Horton, & Thornberg, 2023), nel-

le maggiori città del Canada (Peplak, Song, Colasante, & Malti, 2017), ad Amsterdam (Karsten, 2003) e ad Atene (Kostas, 2021). Nonostante la diversità dei campioni considerati negli articoli, il fenomeno della riproduzione degli stereotipi di genere e la polarizzazione delle aree di gioco è ricorrente in tutti.

Seguendo la teoria femminista post-strutturalista per cui bambini e bambine sono agenti attivi nel processo di socializzazione, essi con i loro stessi comportamenti imparano a performare il proprio genere durante il gioco, co-

inclusive decision making, reasoning, and emotions based on peers' gender and behavior problems, di cui si riporta il testo per una maggiore chiarezza: "(a) morale (ad esempio, questioni di equità, giustizia e benessere degli altri); (b) sociale-convenzionale (ad esempio, funzionamento di gruppo e identità e usanze sociali); (c) psicologico (ad esempio, scelta personale e libertà)." (Peplak, Song, Colasante, & Malti, 2017: 135, trad. dell'autrice)



Fig. 6: Graffito stencil che denuncia l'imposizione delle aspettative di genere sui bambini e sulle bambine: nonostante non si identifichi realmente il genere, il maschio è un ragazzo grande e forte, la femmina un ragazza piccola e tenera (Hoyden About Town, 2011).

struendo la propria identità (Martin, citato in Mayeza 2018).

La sociologa statunitense Barrie Thorne, nel suo libro *Gender Play: Girls and Boys in School* (1993), ha coniato il concetto di "Borderwork", ovvero tutte le interazioni sociali che ragazzi e ragazze utilizzano per rafforzare e mantenere le norme di genere e, conseguentemente, i confini di genere. Molte delle interazioni discusse si applicano bene al contesto dei cortili scolastici (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003; Epstein, Kehily, Mac an Ghaill, & Redman, 2001), tra cui:

- ▶ L'opposizione, che si verifica di sovente nei giochi, delle femmine contro i maschi (non è infatti raro che le squadre in un gioco vengano formate attraverso il genere);
- ▶ Tentativi di darsi fastidio e provocarsi a vicenda, spesso sostenuti dal proprio gruppo di pari, anche se bisogna considerare che le alleanze nei bambini

e nelle bambine sono particolarmente mutevoli;

- ▶ L'invasione dello spazio (ad esempio da gioco) del genere opposto;
- ▶ L'esclusione sulla base del genere, come quella che si riscontra nelle aree polarizzate del cortile scolastico;
- ▶ Le "troups", ossia gruppi di bambini o bambine che si creano spontaneamente in base ad interessi comuni, le cui dinamiche tendono a rinforzare le norme di genere.

Un altro sistema per definire i confini di genere è la supposizione di **relazioni romantiche eterosessuali** tra bambini e bambine, anche durante il gioco. Nello studio *Gender and Children's Social world* condotto dalla Professoressa Anne Lodge, è stato riscontrato come gioco misto più frequente il "kiss chase" (Fig. 7), una variante del classico "acchiapparella" (o "fulmine" o "ce l'hai"), in cui per prendere l'av-

versario bisogna dargli un bacio. Nello svolgimento del gioco, alunni e alunne ponevano particolare attenzione a chi veniva dato il bacio: il gioco misto⁹ non sembra potersi discostare dal discorso delle relazioni romantiche, ovviamente eterosessuali (Mayera, 2016).

La filosofa statunitense femminista Judith Butler ha coniato, all'interno del suo libro in *Gender trouble* (1990), il termine "**heterosexual matrix**" per evidenziare l'importanza dell'eterosessualità nei processi performativi della socializzazione di genere: sessualità e genere sono due concetti inseparabili (Butler citato in Mayera, 2016).

Nell'articolo *It's not right for boys to play with dolls* del Professore di sociologia Emmanuel Mayera (2018), viene risaltato anche **il ruolo delle insegnanti e degli insegnanti**. Nel caso specifico di quello studio, queste figure attribuivano i confini spaziali di genere unicamente a delle presunte "differenze naturali" tra maschi e femmine, come se esistessero delle ragioni biologiche fondate: in pratica, rigettavano qualunque altra ragione socio-culturale o influenza dovuta alla progettazione spaziale. In questi casi, il ruolo degli educatori e delle educatrici può essere molto ostacolante per la libertà di espressione di alunni e alunne.

⁹ Con gioco misto, si intende un gioco in cui partecipano sia maschi che femmine.



Fig. 7: Fotografia che mostra dei bambini e delle bambine giocare a kiss chase, uno dei giochi misti più usuali identificati dalla ricerca letteraria (Daily Mail, 2017).

1.2.2 La segregazione di genere

La **possessività** nei confronti degli spazi polarizzati nel cortile scolastico o nei parchi giochi pubblici sembra caratterizzare sia i maschi che le femmine, andando contro lo stereotipo delle bambine passive e docili nei confronti dei compagni di gioco (Mayeza, 2018). Una grande differenza, però, esiste e sussiste nella definizione spaziale di queste aree. **I bambini tendono ad occupare molto più spazio** per giocare rispetto alle bambine, impossessandosi del controllo di ogni area disponibile, monopolizzandola; inoltre, i maschi preferiscono i punti in cui riescono a non essere monitorati dalla figura adulta di riferimento. Le bambine diventano presto delle “outsiders” e vengono relegate in zone più strette e periferiche; la segregazione si trasforma, in questo modo, in una delle caratteristiche principali per rimanere all'interno dei confini di genere (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003; Kostas, 2021; Epstein, Kehily, Mac an Ghail, & Redman, 2001; Saragih & Subroto, 2023). In questi spazi appartati, le bambine si adattano creando dei gruppi ristretti, donando all'ingiustizia un'accezione di privacy ed esclusività: lì possono stare vicine tra loro, sussurrare, fare gossip e ridacchiare senza che nessuno le disturbi e le interrompa (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003).

La problematica aumenta al diminuire dello spazio disponibile, in quanto **le bambine avranno a disposizione solo i bordi del cortile o del parco**, vicino ad

ambienti in realtà già occupati dai maschi che hanno la possibilità di correre liberi (Karsten, 2003). Benché l'ingiustizia sia evidente, la loro condizione rimane invariata a causa della **legittimazione** dell'esclusione in base al genere (già discussa nel capitolo precedente): i ragazzi difendono il proprio territorio e le proprie attività incessantemente, proponendo motivazioni come “*Noi non possiamo accettare ragazze. Le ragazze e le cose da ragazze sono stupide*” (Karsten, 2003:466, trad. dell'autrice). La concezione di “sfere separate” per maschi e femmine pare in gran parte interiorizzata, come si può notare dalle scelte delle attività e delle compagne o dei compagni con cui giocare (Lodge, 2005).

I comportamenti riscontrati rientrano nel più ampio **fenomeno di segregazione di genere, di marginalizzazione**, che porta, ancora una volta, a vedere la donna, in questo caso bambina, come una minoranza (Karsten, 2003), il bias primario della progettazione androcentrica degli spazi.

“Quando la progettazione degli spazi pubblici esclude metà della popolazione mondiale il problema non sono le risorse, ma le priorità: che lo si faccia di proposito o meno, è chiaro che in questo momento le donne non sono considerate una priorità. È una palese ingiustizia e un grave errore economico. Le donne hanno uguale diritto alle risorse pubbliche; dobbiamo smettere di escluderle a priori.”

(Perez, 2019:87)

In aggiunta, il tasso di segregazione di genere sembra più alto nei cortili scolastici rispetto ai parchi giochi pubblici (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023); osservazione che non stupisce più di tanto se si pensa che i primi sono considerati tra le principali agenzie di

socializzazione: Il cortile, che dovrebbe essere uno dei luoghi in cui esprimere maggiormente la propria libertà, emerge come uno dei posti in cui meglio imparare a performare il proprio genere (Mayeza, 2016; Paechter & Clark, 2007a; Kostas, 2021).

La decentralizzazione del potere e l'importanza del calcio

1.2.3 del calcio

Nella corrente post-strutturalista (il cui principio fondante è la concezione di genere come continuo processo performativo), il filosofo francese Michel Foucault si concentrò sul tema della **decentralizzazione del potere** (Foucault, citato in Arlinkasari, Cushing, & Miller 2023). Il potere sussiste in qualunque tipologia di relazione e si manifesta attraverso i discorsi, “*un insieme di pratiche ed enunciazioni che hanno effetto regolatorio e di controllo*” (Adriany citato in Arlinkasari, Cushing, & Miller 2023:33, trad. dell'autrice). I discorsi sono propri di ogni ambiente, ad esempio in un parco giochi potrebbero essere le regole comportamentali da seguire, e, se non rispettati, portano spesso all'emarginazione. Sono già state ampiamente discusse le ragioni per cui è semplice stabilire come il potere, nei parchi e nei cortili scolastici (ma non solo), sia nettamente decentrato

Fig. 8: Fotografia di una bambina che non riesce ad inserirsi in un campo da gioco (Pinterest, n.d.a).



verso i bambini, le figure maschili: basti pensare alla segregazione di genere all'interno di questi spazi (Saragih & Subroto, 2023).

Un numero considerevole di articoli (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023; Paechter & Clark, 2007a, 2007b; Mayeza, 2016, 2018; Karsten, 2009; Lodge, 2005; Kostas, 2021; Forsberg, Horton, & Thornberg, 2023; Epstein, Kehily, Mac an Ghaill, & Redman, 2001; Fagrell, Larsson, & Redelius, 2012) ha mostrato come **il potere maschile nei parchi e nei cortili si manifesti soprattutto attraverso il calcio** e i corrispettivi campi da gioco (Fig. 9). In questi spazi, il calcio è uno dei modi più efficaci e usati dai bambini per costruire e confermare la propria mascolinità (Paechter & Clark, 2007b; Mayeza, 2016), una perenne angoscia che porta i maschi a dover continuamente performare il proprio genere per non sentirsi inadeguati, per essere “abbastanza maschi” (Abbatecola & Stagi, 2017). Per riassumere il concetto, il calcio è uno dei requisiti per rientrare nel modello di mascolinità egemonica (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023).

Quando presenti, le grandi aree occupate dai campi da calcio, sono accessibili solo ai maschi, le femmine sono escluse, rimangono ai lati del campo, come spettatrici, aggravando il fenomeno della segregazione di genere (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023; Mayeza, 2016; Kostas, 2021). Le moti-

vazioni esposte per **legittimare** l'esclusione delle bambine si appellano alla loro presunta lentezza e fragilità, sia dal punto di vista fisico che emotivo, sostenendo che non reggerebbero la pressione della competizione (Kostas, 2021). La scarsità delle ragazze nel gioco è evidentemente una scusante, in quanto molti bambini che giocano a calcio non sono particolarmente dotati, ma comunque accettati (Epstein, Kehily, Mac an Ghaill, & Redman, 2001).

L'ingiustizia non termina qui: se i campi ufficiali sono occupati, la tendenza è quella di **impossessarsi di altri spazi** “più piccoli”, che in un attimo si trasformano legittimamente in postazioni calcio. Gli educatori e le educatrici giustificano il fenomeno a causa della presunta “natura dei ragazzi”, che non permette loro di giocare ad altro, e delle ragazze, che essendo più mature devono comprendere la situazione. Altre motivazioni riguardano la sicurezza, per cui stabilendo più campi da calcio si dovrebbero evitare gli infortuni, evitando palle che rimbalzano senza freni per il cortile.

Le bambine non solo sono obbligate a praticare giochi statici, ma si trovano ad aspettare che i maschi liberino gli spazi (evento che nei cortili scolastici quasi mai si verifica). Ciò che ne consegue è la **crescita di inventiva** da parte delle femmine, che trovano spazi, attrezzature e giochi alternativi (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023).

Un altro aspetto cruciale esposto da Foucault è, però, come:

“Dove c'è potere, c'è resistenza, eppure, o meglio, di conseguenza, questa resistenza non si trova mai in una posizione di esternalità rispetto al potere.”

(Foucault, citato in Arlinkasari, Cushing, & Miller 2023:33, trad. dell'autrice)

Se è vero che dove c'è potere, e quindi uno squilibrio di potere, ci deve essere una **resistenza** della parte sottomessa, questa può essere riscontrata anche all'interno dei parchi e dei cortili.

Tre studi mostrano attentamente le possibili reazioni delle bambine: *Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities study* di Carrie Paechter and Sheryl Clark (2007), *Boys play soccer, girls watch on the corner: Gendered play and spaces in Jakarta public playgrounds* di Fitri Arlinkasari, Debra Flanders Cushing ed Evonne Miller, *Real' boys, sissies and tomboys: exploring the material-discursive intra-actions of football, bodies, and heteronormative discourses* di Marios Kostas (2021). Il primo articolo è volto ad in-

10 L'osservazione partecipante è uno strumento metodologico dell'antropologia culturale per il quale la ricerca si svolge sul campo, osservando e interagendo direttamente con gli attori sociali (De Sardan, 2009). Questa tipologia di ricerca verrà meglio approfondita nel capitolo 2.1. Metodologia: Design Anthropology.

dagare come venga costruito il genere nei cortili della scuola primaria attraverso l'analisi qualitativa di due scuole londinesi, il secondo si concentra sull'analisi di due parchi giochi pubblici di Jakarta, il terzo sulla riproduzione degli stereotipi di genere in due scuole atenesi. Nonostante le ricerche siano distanti sotto molti aspetti (ad eccezione dell'osservazione partecipante¹⁰ usata come primo strumento d'analisi), i risultati sono simili e comparabili, così come le dinamiche di potere fino ad ora discusse. Gli studi rilevano principalmente tre "comportamenti di resistenza" attuati dalle bambine:

► **Opposizione.** Il caso più semplice e diretto è quello in cui la resistenza delle bambine è attiva, escludendo i bambini dai loro giochi, ostacolandoli quando sono insieme (ad esempio depistandoli a nascondino o rivelando la loro posizione), passando in mezzo al campo da



Fig. 9: Fotografia che ritrae dei bambini giocare a calcio (Pinterest, n.d.b).

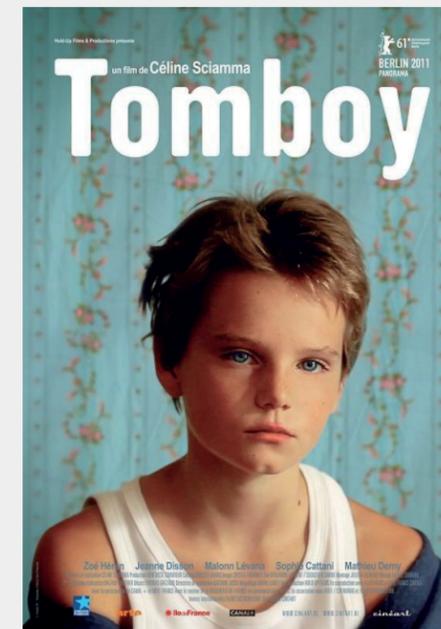
calcio, rubando la palla o trovando metodi alternativi per bloccare la partita (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023; Paechter & Clark, 2007b). Contrariamente a questo comportamento, nello studio già citato *Gender at play* (Boyle, Marshall, & Robeson, 2003) l'esclusione emerge come atteggiamento maschile, mentre le femmine, anche se controvoglia, accettano il gioco misto se un loro compagno lo richiede.

► **Trasformazione della debolezza in forza.** Come già accennato nello scorso capitolo, in alcuni casi le bambine non sembrano ribellarsi alla segregazione di genere, ma si adattano smettendo di giocare, soprattutto con il crescere dell'età. Più diventano grandi, e più costruiscono la loro femminilità sulla staticità e la passività: per essere "cool" non si può correre e giocare, in quanto da "bimbe piccole". L'hobby principale diventa la chiacchierata, o meglio

il gossip, da svolgere in un luogo appartato, o camminando attorno al cortile con aria di superiorità, in qualche modo giudicante (Paechter & Clark, 2007b). La femminilità diventa l'assenza di mascolinità, e quindi di fisicità (Kostas, 2021). Le conversazioni principali ruotano sempre attorno le amicizie, alle relazioni sentimentali proprie o altrui, e ai bambini considerati più "cool" (Paechter & Clark, 2007b).

In un altro studio condotto in una scuola primaria sudafricana (Mayeza, 2016), i bambini e le bambine cool venivano rispettivamente chiamati "charmer boys" e "cream girls". La base della ricerca era il rifiuto categorico dell'immagine comune per cui l'infanzia è innocente, desessualizzata, in quanto nella realtà, sia i bambini che le bambine, posseggono una propria sessualità (come ogni altra area umana dello sviluppo sociale). La loro identità sessuale, o meglio eterosessuale, viene costruita anche attorno ai campi. I charmer boys sono i bambini che vengono reputati più attrattivi come "boyfriend", ovvero coloro che giocano bene a calcio, che rientrano bene nel modello di mascolinità egemonica. Le cream girls sono invece le bambine considerate "belle", che, per l'appunto, non giocano più, ma possono giudicare i bambini e la loro performance in campo. In quest'ottica, dato che devono costantemente dimostrare la loro forza ed abilità, i charmer boys sono intimiditi dalle cream girls, che ristabiliscono una posizione di potere, e quindi di resistenza (Mayeza, 2016).

► **La rottura dell'ordine.** Mentre le cream girls e i charmer boys rispettano totalmente le norme di genere, ci sono anche delle bambine che infrangono l'ordine di genere: le cosiddette "tomboy girls" (Figg. 10 e 11). Le tomboy sono bambine che non rispecchiano gli stereotipi, ma anzi li rigettano parteci-



Figg. 10 e 11: I disagi affrontati dalle ragazze tomboy sono stati trattati anche in diversi lavori culturali, come nella graphic novel *Tomboy. Un'autobiografia a fumetti* di Liz Prince (VandA Edizioni, 2023) e nel film, vincitore del Teddy Award al Festival di Berlino 2011 *Tomboy* (FilmIN, n.d.).

pando ad attività considerate maschili, prime tra tutte il calcio, e assumendo atteggiamenti tipicamente “da maschio”, come la competitività, l'aggressività e il modo di vestire.

Anche nei casi in cui le bambine manifestano il desiderio di giocare a calcio con i maschi, **la loro posizione non è semplice**. Se non vengono direttamente escluse per il loro genere, vengono marginalizzate, facendole giocare solo in difesa o in porta (ruoli considerati statici e secondari, che influenzano meno la partita), non passando loro mai la palla, scegliendole come ultime quando si forma la squadra e lamentandosi della loro presenza; inoltre, in caso di sconfitta, la colpa viene affibbiata immediatamente a loro. Per queste ragioni, è semplice vedere le bambine lasciare il gioco dopo pochi minuti, o non iniziarlo affatto, nonostante sia di loro interesse. Spesso le tomboy girls vengono anche additate dalle cream girls di giocare a calcio solo per attirare l'attenzione dei maschi, accusa che fa scaturire diverse inimicizie e una mancata integrazione con il resto della classe femminile (che improvvisamente ha smesso di voler giocare (Paechter & Clark, 2007b).

Ancora, alcune educatrici ed educatori non vedono di buon occhio le tomboy, perché ritengono che, giocando con i maschi, diventino rudi e si caccino nei guai, che perdano la loro “femminilità”. In conclusione, i pochi casi in cui le tomboy vengono considerate “maschi onorari”, e quindi accettate, si verificano quando la loro abilità supera la forza dello stereotipo (Karsten, 2009). Una considerazione degna di nota, posta dal Professore di scienze politiche Adam Jones, fa riflettere su come le tomboy presentino delle qualità caratteristiche dell'infanzia nella sua accezione più pura, come la spensieratezza e il divertimento, assumendo, in questo

modo, che il genere considerato “naturale” sia apparentemente quello maschile (Jones citato in Karsten, 2009).

Come esistono le ragazze che infrangono l'ordine di genere, le tomboy, tra i maschi ci sono anche i **“sissies”**, due identità che Barrie Thorne (1993) definisce gli estremi di una continuità di genere non binaria (Fig. 12). I sissies, ovvero i bambini che superano i confini di genere, vengono solitamente chiamati “gay” e bullizzati, perché considerati meno maschi. Ciò dimostra, ancora una volta, quanto la mascolinità egemonica sia legata all'eterosessualità: se non si è eterosessuali, automaticamente non si è maschi, ma deboli, più vicini alle femmine, perciò da escludere (Mayeza, 2016, 2018; Kostas 2021).



Il sessismo, che considera inferiore il femminile in senso esteso, crea implicitamente anche delle gerarchie di potere tra gli stessi uomini, o bambini (Abbatecola & Stagi, 2017), perché la stessa denigrazione è una strategia per rafforzare la propria mascolinità (Kostas, 2021; Epstein, Kehily, Mac an Ghail, & Redman, 2001).

L'ordine di genere che permea questi comportamenti risulta palese quando infranto (Abbatecola & Stagi, 2017), ad esempio con le identità di tomboy e sissies. I sissies, isolati dai compagni di classi, solitamente sono accettati maggiormente dalle compagne, che, rispondendo allo stereotipo femminile della gentilezza e del prendersi cura (Lodge, 2005), li includono nelle loro

attività (Kostas, 2021).

In questo capitolo si è discusso a lungo di resistenza, ma in alcune situazioni questa non si verifica, bensì si trasforma in **mal voluto adattamento**. Davanti all'arroganza di alcuni bambini, che pensano sia giusto monopolizzare lo spazio, le bambine possono sentirsi a disagio, infelici, in ansia, limitate e, al contempo, impotenti. Le uniche soluzioni che vagliano sono adattarsi, riunendosi in uno spazio marginale o tornando al chiuso, chiamare un'autorità, che però non può supervisionare tutti e spesso non dà la giusta importanza alle lamentele (in quanto anch'essa influenzata da bias di genere), o cercare un dialogo con il gruppo di pari, molto complesso da raggiungere (Saragiha & Subroto, 2023).

Fig. 12: *Sparkle Unicorns And Fart Ninjas: What Parents Can Do About Gendered Toys*, illustrazione dell'artista Ran Zheng che riflette il problema del sessismo nei giocattoli, realizzata per la copertina di un podcast della National Public Radio statunitense. Cattura un bambino e una bambina che, di nascosto, superano i confini di genere (NPR) (Ran Zheng, n.d.).

1.2.4 Mixed-gender play: il risky play e i giochi tradizionali

Dalle premesse teoriche esposte in precedenza, è possibile dedurre che bambini e bambine tendono a giocare in **gruppi separati per genere**, e questa inclinazione sia favorita dall'organizzazione dello spazio e dai giochi stereotipici come il calcio. Lo studio condotto a Jakarta *Boys play soccer, girls watch on the corner: Gendered play and spaces in Jakarta public playgrounds* (2023), già citato nel capitolo precedente, mostra, però, come esistano altre tipologie di gioco più "neutre", che permettono l'incremento del **"mixed-gender play"**, ovvero la partecipazione di bambine e bambini nello stesso gioco. Le evidenze più interessanti riscontrate riguardano il "risky play" e i giochi tradizionali.

Il **risky play** (Fig. 13 e 14) è definita come la modalità di gioco in cui bambini e bambine utilizzano, per divertirsi, delle attrezzature guaste, non progettate propriamente per le attività ludiche (come arrampicarsi su un corrimano delle scale), o ancora usano dei giochi in maniera impropria (ad esempio salire sopra la barra delle trazioni). Un motivo per cui questi giochi sono apprezzati, è la possibilità di testare le proprie abilità fisiche. Nonostante il nome, queste attività non sono necessariamente pericolose per l'incolumità fisica, ma sono sempre inaspettate. Anche in questo caso, si manifesta, però, una differenza tra maschi e femmine: le bambine, infatti, sono più intolleranti nell'utilizzo di spazi e attrezzature rotte o sporche (Arlinkasari, Cushing, &

Miller, 2023). Il risky play sembra influenzare in maniera positiva le capacità relazionali, e non solo, di bambine e bambini (Veitch, Ball, Rivera, Loh, Deforche, & Timperio, 2021).

I **giochi tradizionali** presentano, invece, molte caratteristiche vantaggiose rispetto ai giochi moderni, prima tra tutti la maggiore interazione sociale, in quanto la quasi totalità di queste attività richiede la partecipazione di più giocatori: in questo modo si accrescono le abilità comunicative e relazionali, anche tra persone di genere diverso. Altri vantaggi a favore dei giochi tradizionali sono la loro semplicità ed accessibilità, senza richiedere attrezzature complesse o costose, l'insegnamento di valori culturali ed educativi quali la cooperazione, il rispetto delle regole e la responsabilità, lo sviluppo fisico e motorio (che si è già riscontrato in precedenza sempre più scarso con l'andare avanti nel tempo), e lo sviluppo di creatività e immaginazione, potendo, ad esempio, inventare tante varianti dello stesso semplice gioco (Wahyuni, Syamsi, & Haryanto, 2019).

Uno dei giochi tradizionali più conosciuti, che è risultato anche il più adatto a favorire il mixed-gender play nello studio sui parchi giochi di Jakarta (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023), è il **nascondino**. La peculiarità del nascondino è, infatti, quella di avere un forte impatto sullo sviluppo sociale di un bambino o di una bambina, sviluppando la responsabilità sociale e incre-

mentando la capacità di condividere, di seguire le regole, di comunicare e negoziare in un gruppo, di comprendere le prospettive altrui e di mantenere un segreto. Ancora, si sviluppa la pazienza, nell'attendere il proprio turno, la cooperazione, nel trovare un buon nascondiglio, e l'empatia. Nonostante la semplicità del gioco, è possibile imparare a riconoscere e a gestire le proprie emozioni e quelle altrui, ad esempio confortando un amico che si sente demoralizzato per essere stato trovato

troppo presto. Per queste ragioni, il nascondino diventa uno strumento pedagogico per sviluppare la sfera sociale di un bambino o di una bambina (Umah, & Purnama, 2023).

Da quanto emerso, è ragionevole credere che promuovere il risky play e i giochi tradizionali come il nascondino, anche attraverso il design degli spazi, possa influire a ridurre la polarizzazione e la segregazione di genere nei cortili scolastici.



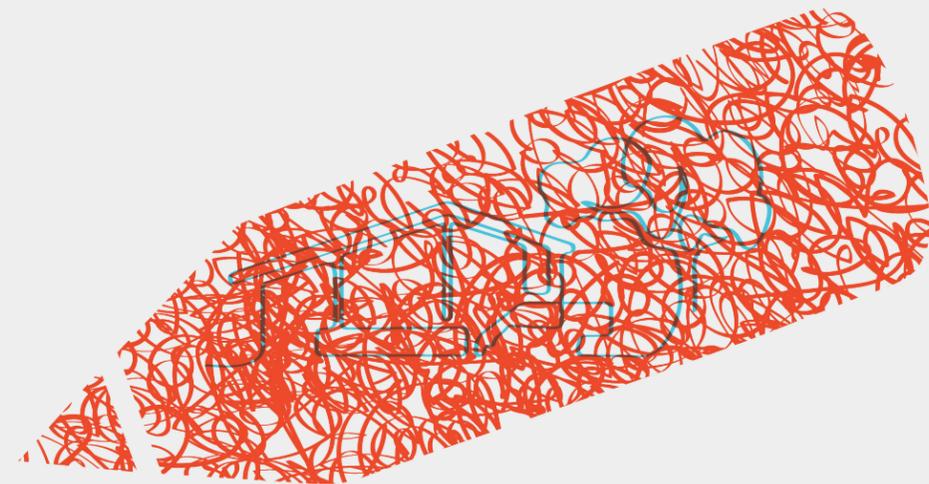
Fig. 13 e 14: Fotografie riprese dallo studio *Boys play soccer, girls watch on the corner: Gendered play and spaces in Jakarta public playgrounds*, che mostrano rispettivamente un bambino e una bambina che si diletta arrampicandosi su una ringhiera con il risky play, e una giostra rotta, meno apprezzata perché troppo pericolosa, soprattutto dalle bambine (Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023).

1.3

GENDER-SENSITIVE DESIGN: APPROCCIO E TENTATIVI

3.1. Approcci diversi alla progettazione

3.2. Applicazioni concrete nei cortili



Nell'ultimo capitolo di questa prima fase di ricerca teorica, viene analizzata la differenza tra progettazione neutra e gender-sensitive, focalizzandoci sui vantaggi apportati da quest'ultima. Infine, vengono proposti degli esempi

in cui si è cercato di applicare l'approccio sensibile al genere all'interno dei parchi scolastici della scuola primaria e dei parchi pubblici, in alcuni casi portati avanti con successo, in altri senza ottenere in risultato sperato.

1.3.1 Approcci diversi alla progettazione

In qualunque progetto, **il modo in cui vengono distribuite le risorse**, sia di ricerca che economiche, influisce su chi usufruirà del progetto stesso, quali tipologie di persone. In un parco pubblico, si potrebbe banalmente supporre che investendo nelle strutture ludiche si favorirebbe l'affluenza dei bambini, in uno skatepark si favorirebbero i giovani, e in scacchiere si favorirebbero persone più adulte (Cohen, Williamson, & Han, 2019).

Nella progettazione androcentrica di uno spazio, l'errore sta proprio nel non investire abbastanza in termini di ricerca sulle differenze di genere, assumendo, anche involontariamente, che le esigenze maschili siano universali, o, se tale sforzo viene fatto, non trasformando i risultati in investimenti progettuali ed economici.

“Il rapporto tra architettura, genere e sesso è complesso e pervasivo” (Moore & Kalms, 2021, trad. dell'autrice), e questo concetto molti architetti e designer sembrano averlo compreso, ma ci sono ancora grandi passi avanti da fare per capire come l'ordine di genere nell'architettura modelli i corpi, le identità e l'agency¹¹ delle persone, così da scoprire anche come poterlo sfidare concretamente. In questo quadro teorico, si posiziona il **gender-sensitive design** (letteralmente il “design sensibile al genere”), che mira a combattere le disuguaglianze spaziali di genere, riconoscendo gli ambienti come non neutri. Non si parla, infatti, di design

neutro in quanto questo porta a ricadere nuovamente nella progettazione androcentrica, perché **non esiste un utente neutro**. Invece di guardare ai progetti in maniera semplicistica, alla ricerca dell'introvabile utente ideale, bisogna abbracciarne la complessità: comprendere che le differenze tra uomo e donna, come il modo di muoversi in uno spazio, sono molte e devono essere considerate, non appiattite (Moore & Kalms, 2021). La progettazione neutra è quindi il rifiuto della diversità nelle esigenze di uomini e donne, mentre il gender-sensitive design garantisce, alla base di un progetto, un'analisi di genere da incorporare all'interno di tutte le fasi per arrivare a risultati più equi (What is gender-sensitive design? Rethinking The Future, 2023).

Per **contrastare la segregazione di genere nell'ambito dei cortili scolastici**, si potrebbe quindi applicare l'approccio del sensitive-gender design. Innanzitutto, è necessario comprendere le differenze nelle interazioni con lo spazio tra bambini e bambine.

In *Children's Use of Public Space*, la Professoressa Lia Karsten (2003) constata che le bambine del suo studio davano una grande importanza alla qualità degli spazi e delle attrezzature da gioco in termini di manutenzione, pulizia e organizzazione, dimostrandosi molto più esigenti dei maschi. Successivamente afferma che per aumentare l'affluenza delle bambine nei parchi giochi:

“Il terreno per le attrezzature da gioco (scivoli, barre, altalene, strutture per arrampicarsi, sabbiere, zone d'acqua) dovrebbe occupare tanto spazio quanto l'area per i giochi con la palla... Sia le ragazze che i ragazzi apprezzano sfrecciare su biciclette e pattini, giocare con la sabbia e l'acqua e arrampicarsi su oggetti alti.”

(Karsten 2003:471, trad. dell'autrice)

Queste considerazioni valgono per lo studio qualitativo preso in considerazione, ma **non possono essere assunte come universali**.

Molti altri studi (Cohen, Williamson, & Han, 2019; Bocarro et al., 2015; Derose, Han, Williamson, & Cohen, 2017; Gardsjord, Tveit, & Nordh, 2014; Colabianchi, Maslow, & Swayampakala, 2011; Reimers, Schöeppe, & Demetriou, 2018) **hanno identificato preferenze diverse per genere nei parchi giochi**, per poi proporre delle possibili

li soluzioni progettuali, con l'idea che capire ciò che attrae maggiormente le bambine nei parchi possa essere il primo passo per mitigare le disparità di genere. Come possibili facilitatori sono stati individuati la presenza di altre bambine, attività organizzate e programmate, la piscina, una quantità maggiore di attrezzature, una pulizia più accurata e i percorsi per passeggiare; al contrario degli esempi di inibitori potrebbero essere la presenza di molti maschi, che intimorisce, e degli adulti, in particolare i genitori.

Questi risultati di per sé non sono molto interessanti, in quanto si riferiscono a situazioni specifiche e sono stati tratti attraverso ricerche puramente quantitative, che tralasciano diversi aspetti sociologici alla base di questo progetto di tesi; la rilevanza sta nell'osservare come, negli stessi studi, le evidenze emerse per un potenziale utente medio senza distinzione di genere siano spesso diverse da quelle emerse considerando la popolazione femminile nel dettaglio. Ad esempio, negli studi appena citati, osservando i dati di un utente neutro senza distinzione di genere, la pulizia non sembrava rappresentare un fattore determinante per facilitare l'accesso ai parchi, così come non lo sembrava la quantità di giochi presenti nel parco; considerando i dati della popolazione femminile, invece, questi elementi risultavano essenziali per aumentare la frequentazione di questi spazi: è necessario considerare distintamente le esigenze maschili e quelle femminili.

1.3.2 Applicazioni concrete nei cortili

Progettare con attenzione al genere è un'azione particolarmente complessa, ma esistono casi di cortili scolastici in cui hanno provato ad implementare questo approccio. Nello studio *Fever pitch: spatial, material, and temporal organisational dimensions of gendered peer relations on the school football pitch*, l'autrice Camilla Forsberg e gli autori Paul Horton e Robert Thornberg (2023) avevano preso in analisi tre scuole elementari svedesi per analizzare il rapporto delle dinamiche di genere con lo spazio del cortile scolastico. Una delle tre realtà prese in esame, per cercare di risolvere il problema dell'esclusione delle ragazze dal gioco del calcio, aveva provato a **stabilire un giorno alla settimana in cui il campo era riservato alle bambine**. Una soluzione simile era stata testata anche da una delle scuole londinesi analizzate nell'articolo *Boys and Girls Come Out to Play* (Epstein, Kehily, Mac an Ghail, & Redman, 2001), riservando due giorni a settimana per le ragazze, e presa in considerazione nello studio *'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground* di Carrie Paechter e Sheryl Clark (2007b). Queste proposte potevano sembrare valide, dato che erano state attuate dopo una ricerca sensibile al genere, ma, in entrambi i casi, la reazione dei bambini e delle bambine non fu quella sperata: **reputarono questa separazione ingiusta** e venne approfondito ulteriormente il distacco presente tra maschi e femmine, generando malessere e frustrazione.

Una buona soluzione di gender-sensitive design può rivelarsi tale solo sul campo: **le ipotesi devono essere sempre verificate**.

Delle osservazioni interessanti sono state riscontrate nello studio *Fever pitch: spatial, material, and temporal organisational dimensions of gendered peer relations on the school football pitch* (Forsberg, Horton, & Thornberg, 2023), in particolare quelle sull'**influenza delle scelte progettuali rispetto ai rapporti tra pari**. Nella prima scuola su cui si è sviluppata la ricerca, il campo da calcio aveva una posizione centrale, obbligando le persone che non ci giocavano (in pratica le bambine) a doverlo attraversare o circumnavigare, soprattutto perché la stanza dei giochi e l'edificio scolastico si trovavano agli estremi dell'area. La relazione tra le bambine e i giocatori di calcio si inaspriva più del dovuto, proprio perché le femmine inevitabilmente interferivano nella partita e spesso si facevano male ricevendo una pallonata. Le dinamiche potevano essere più pacifiche organizzando gli spazi in maniera diversa.

Allo stesso modo, la scelta di realizzare il campo in cemento abrasivo, non solo generava dei problemi a livello di sicurezza, ma aumentava anche i litigi tra i bambini: se uno di loro fosse caduto per l'errore di un compagno su un terreno morbido, senza farsi male, il conflitto tra gli interessati sarebbe stato minore rispetto a quello che si veniva a generare dopo un infortunio.

Ancora, la consapevolezza di poter far male all'avversario sembrava aumentare i fenomeni di bullismo sul campo (passando inosservati da educatori ed educatrici).

Si possono trovare molti casi di progetti di design gender-sensitive ben riusciti e ammirevoli, ma qui se ne propone uno direttamente legato al tema dei parchi giochi, per mostrare un approccio che ha colpito nel segno, da poter usare anche come spunto progettuale.

Nella metà degli anni '90, **a Vienna, è stata misurata una grande diminuzione nell'affluenza delle bambine nei parchi giochi pubblici**, che cresceva esponen-

zialmente dai 10 anni in avanti. I funzionari comunali, invece di additare il fenomeno a cause naturali e biologiche (come si è soliti fare), si sono domandati la motivazione alla base della problematica, iniziando una fase di sperimentazione e di raccolta dati (Fig. 15). I risultati mostrarono come la causa principale fossero i grandi spazi condivisi, i quali presupponevano che le bambine dovessero competere per assicurarsi uno spazio: la poca sicurezza dovuta al condizionamento sociale, che aumenta con il crescere dell'età, portava le ragazze a lasciare tutto lo spazio ai maschi, per poi abbandonare i parchi. La soluzione progettuale era quindi semplice, minima e poco



Fig. 15: Fotografia del sopralluogo avvenuto nel parco Einsiedler con il Dipartimento Parchi di Vienna per rendere lo spazio gender-sensitive, aprendo più accessi nelle gabbie da gioco per incutere meno soggezione entrando (WPS prague, 2017).

Fig. 16: Fotografia dell'area attrezzata per bambini e bambine nel parco Einsiedler a Vienna (WPS prague, 2017).



costosa: dividere il parco in aree più piccole, stratagemma che da subito ha avuto un grande impatto sull'affluenza femminile. La stessa suddivisione venne praticata anche nei campi da gioco, permettendo lo sviluppo di attività più informali quali canto e ballo, preferite dalle bambine.

Un altro aspetto critico era la recinzione totale degli spazi per praticare attività fisica, lasciando un solo accesso libero. Le bambine erano in soggezione nel dover entrare osservate da tutti gli altri ragazzi che si trovavano solitamente vicino all'accesso, perciò sono stati aperti altri ingressi più ampi (Perez, 2019).

Dato il successo di questo design, ad oggi tutti i parchi di Vienna sono progettati su questi presupposti, come nel caso del **parco Einsiedler** (Figg. 16-18). In questo preciso spazio, sono state svolte altre ricerche, dei workshop, che hanno portato a risultati simili: le recinzioni dei campi sono limitanti per le bambine e le ragazze, perciò è neces-

sario aprirle in più punti per permettere loro di respirare. Un'altra soluzione adottata è stata lasciare degli spazi liberi, in modo da promuovere giochi di palla informali diversi dal basket e dal calcio (WPS prague, 2017).

“L'integrazione della dimensione di genere analizza attentamente i comportamenti e le esigenze delle ragazze, riorganizza lo spazio e ne migliora l'usabilità. Non necessariamente migliora l'estetica, ma si concentra sull'ottimizzazione delle funzioni.”

(WPS prague, 2017)

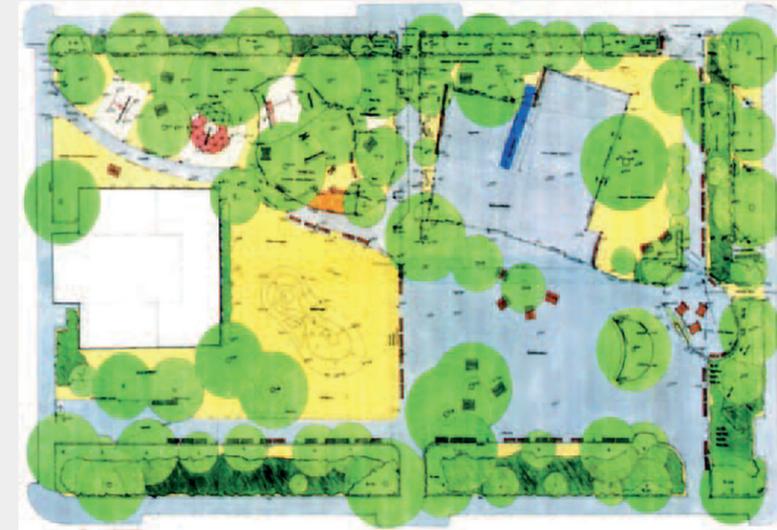


Fig. 17: Disegno della riprogettazione del parco Einsiedler in ottica gender-sensitive (Gender Mainstreaming, 2013).



Fig. 18: Disegno della riprogettazione del parco Rudolf-Redner-Park in ottica gender-sensitive, operazione che è stata attuata per tutti i parchi viennesi (Gender Mainstreaming, 2013).

01. LA SOCIALIZZAZIONE DI GENERE A SCUOLA: LITERATURE REVIEW

Comprendere e analizzare lo stato dell'arte della ricerca soggetto del progetto di tesi raccogliendo le evidenze emerse

“Fare il genere”

Introduzione al genere per comprendere come l'identità venga costruita, fin dall'infanzia, attraverso la socializzazione di genere, e come in questo processo posseggano un ruolo chiave la scuola, la progettazione, il gioco e gli spazi aperti.

L'androcentrismo nei cortili scolastici: analisi di scenario

Capire come l'ordine di genere venga riprodotto e costruito nell'infanzia, causando fenomeni di segregazione di genere all'interno dei cortili scolastici e di decentralizzazione del potere. Focus sull'importanza del mixed-gendered play.

Gender-sensitive design: approccio e tentativi

Presentazione dell'ideologia alla base del gender-sensitive design con l'apporto di alcuni casi, sia fallimentari che di successo.



02. ANDROCENTRISMO IN UNA SCUOLA TORINESE: RICERCA SUL CAMPO

Ricerca sul campo per verificare le evidenze emerse a livello teorico e riscontrare le differenze con il contesto specifico.

Metodologia: Design Anthropology

Spiegazione dettagliata del perché usare la metodologia della Design Anthropology, con la definizione degli obiettivi di ricerca e l'introduzione alle tecniche specifiche utilizzate: l'osservazione partecipata, il tour del cortile, il disegno e il tema in classe.

Risultati e analisi dei dati: confronto con la literature review

Esposizione delle evidenze emerse dalla ricerca sul campo, effettuando un confronto diretto con i temi trattati nella literature review, che per questo motivo sono il comune. I risultati tratti dall'analisi di scenario sono quasi del tutto verificati, con delle sottili differenze specifiche del contesto.

03. LINEE GUIDA PER UN PROGETTO GENDER-SENSITIVE

Una volta comprese le problematiche, analizzare le esigenze e le possibili soluzioni per proporre degli spunti progettuali.

Contrastare la progettazione androcentrica

Individuazione del gioco non strutturato come possibile passo verso una progettazione gender-sensitive, con focus sulla metodologia delle “Loose Parts”. Individuazione di approcci e casi studio in questo ambito, con un approfondimento sulle opere della designer Cas Holman.

Spunti di progetto

Formulazione di linee guida da poter seguire per un progetto gender-sensitive all'interno dei cortili scolastici della scuola primaria, basate sul concetto di variabilità che caratterizza il gioco a parti sciolte.

2.1

METODOLOGIA DI RICERCA

1.1. Design Anthropology

1.2. Gli obiettivi della ricerca

1.3. La ricerca sul campo

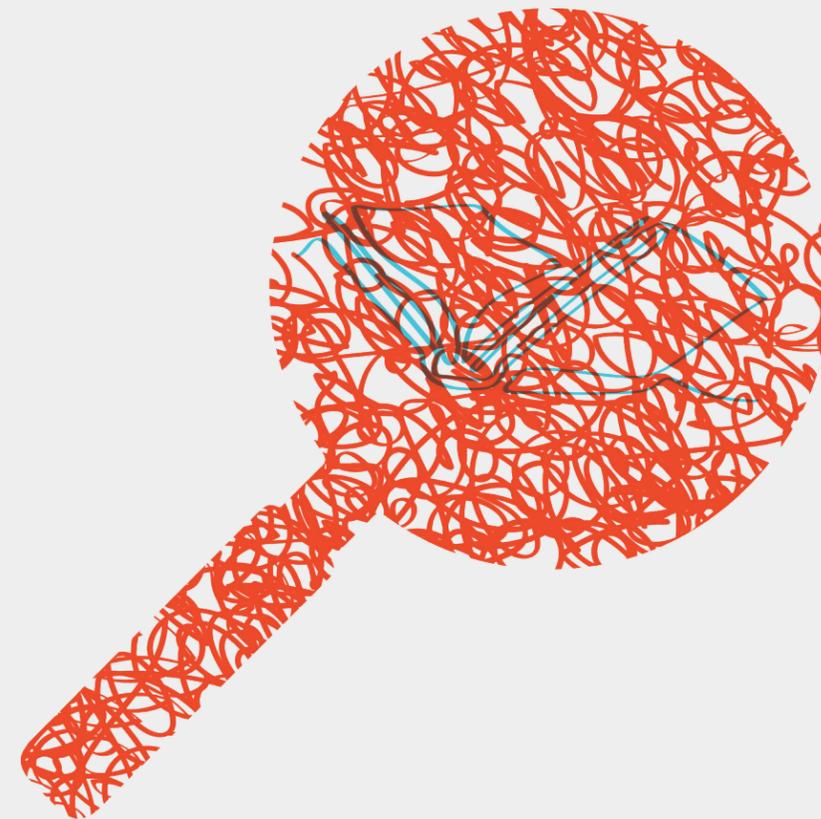
L'osservazione partecipante

Il tour del cortile

Draw and tell

I temi in classe

1.4. Limiti e posizionamento



Prima di passare ai dati raccolti e alle evidenze riscontrate, è opportuno soffermarsi sulla tipologia di ricerca, ovvero di stampo antropologico, che usa i mezzi della Design Anthropology per analizzare il campo.

Di seguito, quindi, verrà esaminata nel dettaglio la metodologia utilizzata con i suoi strumenti; infine è presente una riflessione sui limiti di tale ricerca e sul posizionamento da me assunto in quanto ricercatrice.

Design

2.1.1 Anthropology

La fase di ricerca è il fulcro del progetto, in quanto base fondante dell'approccio del gender-sensitive design. Come analizzato nel capitolo precedente, la ricerca per un progetto simile non può essere superficiale, deve andare in profondità, per riuscire a comprendere le problematiche e le esigenze reali delle persone che popolano il contesto di riferimento, senza affidarsi a stereotipi o preconcetti. Per questa ragione, **un'analisi quantitativa non sarebbe la strategia ideale**, dato che si potrebbero raccogliere una quantità di dati in numero maggiore, ma non si potrebbe cogliere il significato che sta dietro questi ultimi. Per rendere meglio il concetto, propongo un esempio ipotetico: a livello quantitativo si potrebbe riscontrare che il 50% delle bambine rimangono sedute in cortile durante la ricreazione, ma non potremmo sapere la causa che si cela dietro questo comportamento. Le bambine potrebbero sentirsi a disagio per la presenza degli altri compagni, potrebbero annoiarsi nello svolgere i tradizionali giochi da cortile, non aver fatto amicizia con nessuno o ancora essere semplicemente stanche; le motivazioni potrebbero essere delle più varie, tutte plausibili e nessuna verificabile: per realizzare un progetto ci baseremmo su stereotipi di genere condivisi o personali, e ciò sarebbe un controsenso nell'approccio del design sensibile al genere.

La **ricerca qualitativa** risulta dunque più adatta, in quanto permette di osservare, anche a discapito della valenza

statistica e numerica, in maniera più precisa e approfondita un contesto, come gli aspetti culturali e la percezione del gruppo di persone in esame, difficilmente traducibili in dati quantitativi (Aime, 2008).

Anche nell'ambito delle scienze sociali a carattere qualitativo, ci sono diversi approcci da poter utilizzare, come quello sociologico, antropologico e storico, che in comune possono avere procedure interpretative, modalità, problematiche e paradigmi, ma si distinguono per la tipologia di indagine (Olivier de Sardan, 2009). L'obiettivo principale di un progetto gender-sensitive è, appunto, quello di riuscire ad immedesimarsi nel contesto preso in analisi, perciò la soluzione più adatta è seguire il metodo olistico dell'**antropologia**.

Per questioni nell'ambito del sociale, come nel caso di questo progetto di tesi, è infatti necessario indagare fisicamente sul campo, parlare con i diretti interessati (bambine, bambini ed insegnanti) e addentrarsi nel loro contesto culturale: occorre praticare la ricerca sul campo, o **ricerca etnografica**. L'etnografia prevede, difatti, la presenza **sul campo** per riuscire a cogliere i dati scontati, che si nascondono nella struttura sociale di riferimento: non si deve dare nulla per ovvio e porre attenzione ai dettagli (Abbatecola e Stagi, 2017).

Uno dei temi chiave del progetto è riuscire a comprendere le dinamiche sociali tra bambine, bambini e lo spazio

“vuole avvicinarsi il più possibile alle situazioni naturali dei soggetti - vita quotidiana, conversazioni -, in una situazione di interazione prolungata tra il ricercatore stesso e le popolazioni locali, al fine di produrre delle conoscenze in situ, contestualizzate, trasversali, volte a render conto del ‘punto di vista dell’attore’, delle rappresentazioni ordinarie, delle pratiche consuete e dei loro significati autoctoni.”

(Olivier de Sardan, il metodo antropologico, 2009:29)

del cortile scolastico che li circonda; in quest'ottica risulta utile, per intendere chiaramente la motivazione della scelta di un approccio antropologico, la

definizione di antropologia portata da Marco Aime¹² ne *Il primo libro di antropologia* (2008):

“Sarebbe più corretto dire che l'antropologia non studia l'uomo, ma gli uomini. Non è l'individuo a interessare l'antropologo, quanto il suo essere parte di un gruppo di individui con cui intrattiene relazioni di vario genere: affettive, parentali, sessuali, di vicinato, commerciali, politiche e via dicendo. Sono tali relazioni, unite a quelle che gli individui instaurano con il loro ambiente, a diventare oggetto di studio per l'antropologia, quelle che nel loro insieme chiamiamo «cultura»”

(Aime, 2008:5)

12 Marco Aime (1956) è un antropologo culturale e saggista italiano torinese che ha condotto numerose ricerche etnografiche, sia in diversi paesi dell'Africa occidentale che in Italia, volte ad indagare i temi del viaggio, delle differenze e dell'identità (Treccani, n.d.a).

È indispensabile ricordare, però, che il progetto in questione concerne il gender-sensitive design, perciò la forma di antropologia utilizzata non è quella “tradizionale”, l’antropologia culturale di cui parla propriamente Marco Aime (2008), ma una applicata, che si avvale dei metodi etnografici della prima per sviluppare nuovi prodotti, servizi e pratiche: la **Design Anthropology** (Fig. 18). Per rendere meglio la connessione tra antropologia e design, la Professoressa Wendy Gunn e il Professore Jared Donovan, all’interno dell’introduzione

del loro libro *Design and Anthropology: Anthropological Studies of Creativity and Perception* (2012), distinguono tre modalità di relazione tra le due discipline citate: design Anthropology (dA), Design anthropology (Da) e Design Anthropology (DA).

L’obiettivo è riuscire ad integrare le metodologie delle due discipline per cogliere i punti di forza di entrambe, sperimentando la metodologia della Design Anthropology.

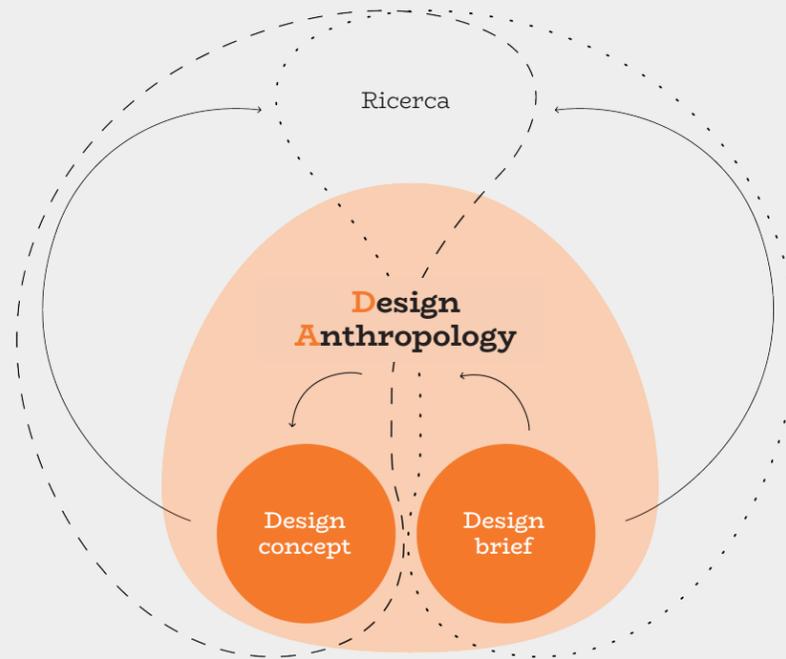


Fig. 1: Schema del metodo di ricerca della Design Anthropology realizzato dal ricercatrice Holly Robbins. La designer vuole rappresentare la costante collaborazione tra ricerca sul campo e classica per riuscire a definire un brief, trasformarlo in concept e costruire nel complesso una domanda aperta (Holly Robbins, n.d.)

dA → design Anthropology

“Il contributo teorico è per l’antropologia più che per il design. Il design segue la guida dell’antropologia in termini di adozione di comprensioni teoriche o di diventare oggetto di studio antropologico”

(Gunn & Donovan, 2012:8; trad. dell’autrice)

Da → Design anthropology

“Il lavoro sul campo è al servizio del design. L’inquadratura ha origine da approcci progettuali orientati ai problemi piuttosto che dal coinvolgimento con le persone. L’antropologia è messa al servizio del design, ad esempio, gli studi etnografici sono usati per stabilire i requisiti di design”

(Gunn & Donovan, 2012:8; trad. dell’autrice)

DA → Design Anthropology

“Sia il design che l’antropologia hanno la stessa importanza e sono coinvolti in uno sforzo collaborativo in cui ciascuno trae spunti dall’altro. Lo scopo di questa disciplina è unire design e antropologia, che non possono essere classificati in una singola disciplina o sottogruppo di essa. Simboleggia un cambiamento nell’antropologia e nel design, passando dal semplice fornire informazioni al modificare radicalmente le relazioni sociali, culturali e ambientali.”

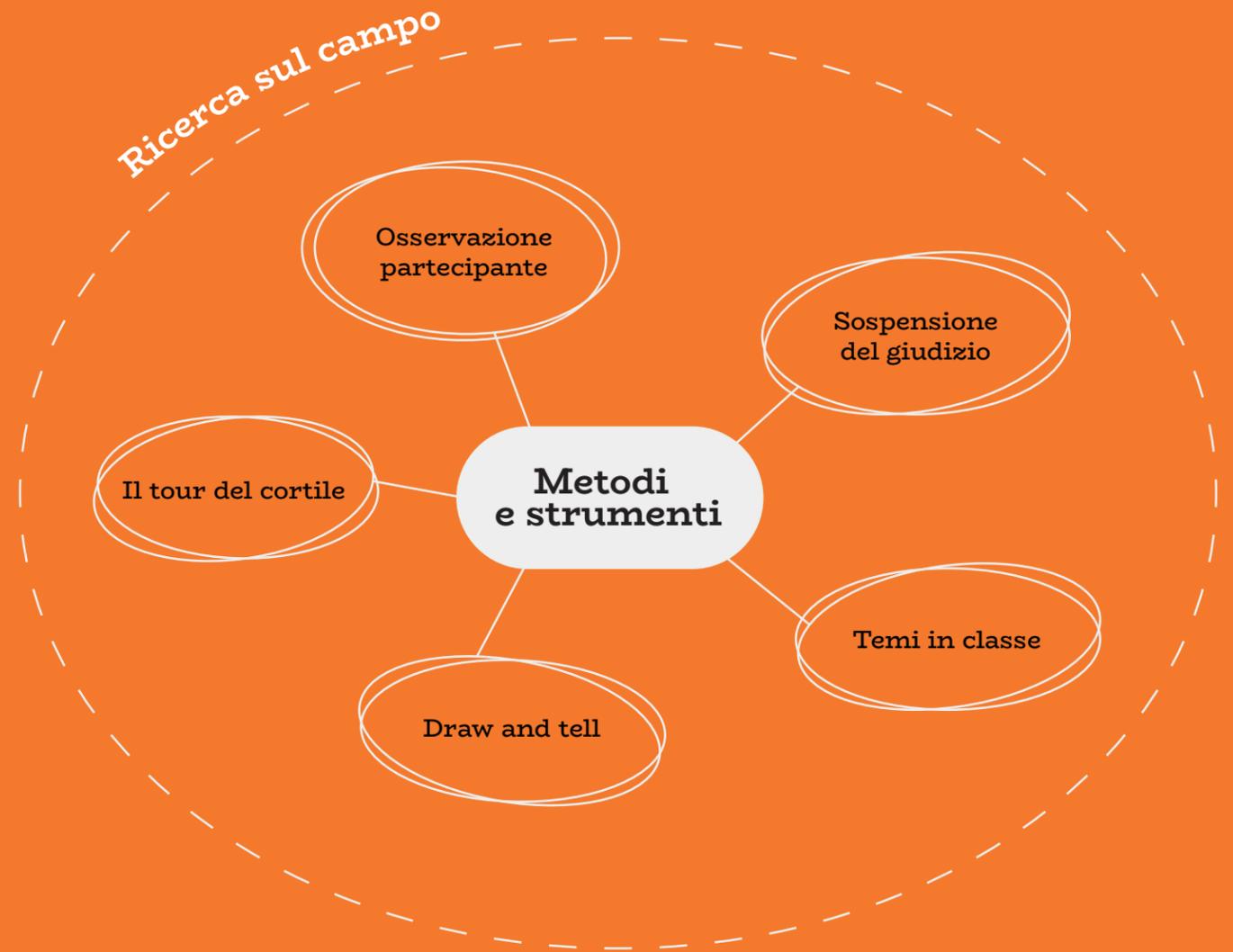
(Gunn & Donovan, 2012:8; trad. dell’autrice)

2.1.2 Gli obiettivi della ricerca

La ricerca etnografica ha l'obiettivo di approfondire un contesto preciso, il campo, in questo progetto specifico andando innanzitutto ad **indagare i temi emersi dalla dettagliata fase di literature review**. L'analisi teorica deve, però, tentare di influenzare il meno possibile le osservazioni riscontrate sul campo: nonostante siano emerse delle salienze verificate da diversi studi, ciò non vuol dire che queste si applichino al contesto specifico. Gli approfondimenti sono stati utili per diventare più consapevole sul tema, altrimenti molti dettagli importanti ai fini della ricerca sarebbero passati inosservati. Inoltre, c'è da sottolineare come alcuni degli spunti più interessanti derivino proprio dalle sottili differenze riscontrate tra literature review e ricerca sul campo, o da temi completamente nuovi, prima d'ora mai affrontati.

Per rendere più agevole il **confronto** tra la precedente analisi desk e la ricerca sul campo, le evidenze emerse sono state raggruppate nelle **quattro aree tematiche** già utilizzate nell'analisi di scenario: *La riproduzione degli stereotipi di genere*, *La segregazione di genere*, *La decentralizzazione del potere e l'importanza del calcio* e *Mixed-gender play: il risky play e i giochi tradizionali*. Per ognuna di queste macro-categorie, verrà analizzato in maniera approfondita ogni aspetto della ricerca sul campo.

In quanto progettista, lo scopo finale è riuscire ad individuare le problematiche principali del contesto specifico, che conducono a delle esigenze, le quali diventano, a loro volta, dei possibili spunti progettuali.



In questa pagina viene riportato un breve schema dei metodi utilizzati per svolgere la ricerca, i quali verranno trattati con attenzione ed interesse nel

capitolo successivo *La ricerca sul campo*, ovvero la tipologia di ricerca in cui rientrano tutti questi strumenti, che appartiene alla Design Anthropology.

2.1.3 La ricerca sul campo

Il campo preso in analisi per questa ricerca antropologica è una scuola primaria torinese, la “Falletti di Barolo” (Fig. 2), appartenente all’Istituto Comprensivo “Ugo Foscolo” situato nel quartiere della Crocetta. La scuola è relativamente piccola, con due sole sezioni, anche se le classi sono numerose (di almeno 25 tra alunni e alunne). La scelta della struttura è dipesa da due criteri principali: primo, una questione di disponibilità, in quanto la Falletti di Barolo è la scuola che io stessa ho frequentato da bambina, perciò sono riuscita a trovare dei contatti diretti che mi hanno permesso di svolgere agevolmente la ricerca sul campo; secondo, la presenza di un cortile, che parzialmente ricordavo per esperienza diretta, spazioso e variegato, in cui ogni giorno viene svolta la ricreazione più lunga (quando le condizioni meteo lo permettono).

Nello specifico, esiste una **turnazione**

per l’uso del cortile: le classi prime e seconde possono usare metà del cortile, caratterizzato da alcune attrezzature da gioco, le terze, quarte e quinte l’altra metà con il campo da calcio (anche se i confini non sono invalicabili e vengono stabiliti di classe in classe dalle maestre). Tutte le classi hanno inoltre diritto a circa un’ora di cortile dopo essere uscite dalla mensa, alla quale accedono in ordine di età: per questo motivo all’inizio dell’intervallo ci sono solo le prime, poi le classi escono ed entrano progressivamente fino alle quinte (che sono quasi sempre le ultime ad andare via).

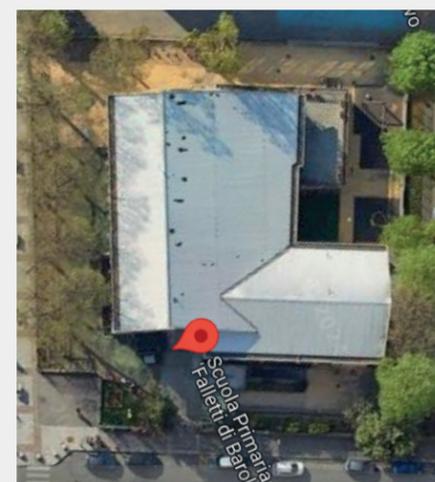
I **primi contatti** sono avvenuti tramite e-mail il 15 e il 16 febbraio 2024 con due insegnanti, tra cui la collaboratrice del dirigente di quella scuola elementare, che mi ha assistita per l’interesse della mia ricerca. Il primo incontro con la maestra è avvenuto il 19 febbraio, data che corrisponde anche con l’inizio

zio della ricerca, durata i cinque giorni lavorativi di quella settimana, concludendosi il 23 febbraio.

Ogni giorno mi sono presentata alle 13.20, quando le prime classi iniziavano ad uscire, e firmavo un registro delle presenze, ottenendo la libertà assoluta di girare per il cortile ed interagire con tutte le bambine e i bambini. La mia **permanenza** variava in base alla durata dell’intervallo delle diverse classi, ma solitamente l’ultima tornava in aula verso 14.45; l’unica eccezione è stata il venerdì, in cui mi sono fermata fino alla fine delle lezioni, alle 16.30, per svolgere un’attività di ricerca con una classe della collaboratrice precedentemente menzionata.

Come si può notare, diversamente da quanto prescrive la ricerca sul campo dell’antropologia culturale, la mia permanenza non è stata prolungata: mi sono avvalsa della **rapid ethnography**, una modalità di ricerca che impiega il metodo etnografico in un lasso di tempo più ristretto, esigenza comune in molti progetti nell’ambito del design.

Dato che la ricerca si baserà anche sui rapporti che bambini e bambine instaurano con lo spazio, è necessario fare una breve **panoramica del cortile**. Il cortile della Falletti di Barolo si sviluppa lungo un anello abbastanza largo che contorna l’intero l’edificio (Figg. 3 e 4): è molto spazioso, soprattutto per una scuola con poche sezioni. L’ambiente si può suddividere schematicamente



- 1 Cancelli esterni
- 2 Accesso alla scuola
- 3 Ripostiglio
- 4 Gazebo
- 5 Accesso alla mensa
- 6 Campo da calcio
- 7 Viale alberato
- 8 Tronco tagliato
- 9 Sedute a forma di fungo
- 10 Accesso alla palestra
- 11 Attrezzature da gioco
- 12 Attrezzature fuori uso
- 13 Accesso all’aula di musica
- 14 Orto

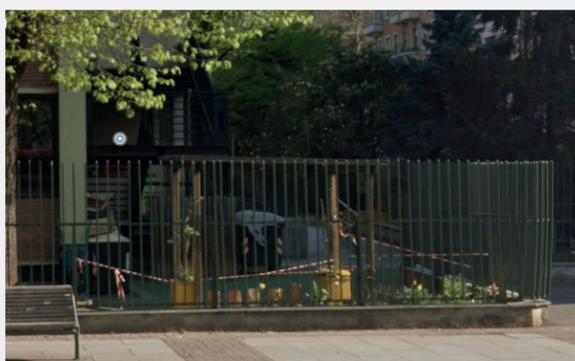
Figg. 3 e 4: Sopra l’immagine della scuola primaria Falletti di Barolo vista dall’alto (Google Maps, 2024), in basso la visualizzazione schematica della scuola in pianta per visualizzarne gli spazi e gli ingombri (Schema dell’autrice, 2024).

Fig. 2: Fotografia della scuola primaria Falletti di Barolo acquisita attraverso Google Maps (Google Maps, 2024).

in quattro porzioni, i quattro lati di questo ipotetico anello quadrangolare:

► Il lato in cui è presente il cancello e l'ingresso principale alla scuola, circondato da un muretto che delinea uno spazio verde, con fiori e piante. In questo spazio è presente anche un ripostiglio aperto delimitato da delle palafitte in legno, un accesso alla mensa e ciò che è rimasto di un gazebo (ancora integro quando frequentavo la scuola) con dei tronchi su cui sedersi (Figg. 5 e 6).

► Il lato adibito a campetto da calcio (Fig. 7) ricoperto da una moquette verde più morbida per evitare gli infortuni (una volta erano presenti anche delle porte, poi rimosse perché rotte). A lato del campo è presente una porzione di spazio rialzata da un gradino in cui sono piantati regolarmente diversi alberi. In una porzione marginale del



Figg. 5 e 6: La prima fotografia, del 2008, in cui è possibile vedere il gazebo della scuola Falletti di Barolo intatto e la seconda, del 2023, in cui si può constatare ciò che ne rimane oggi (Google Maps, 2024).

campo è situata una scalinata recintata che porta alla mensa.

► Il lato con le attrezzature da gioco, come gli anelli e una piccola parete per l'arrampicata. I giochi sono suddivisi in due aree caratterizzate da mattonelle più morbide e scure per non farsi male, ma una delle due zone è momentaneamente fuori uso per questioni di sicurezza (Fig. 8). In questo lato è ubicata anche una lunga scalinata che porta all'aula di musica.

► Un lato relativamente vuoto (Fig. 9), con cinque sedute a forma di fungo, un ulteriore accesso alla palestra e alla mensa. Una volta presentava dei canestri per giocare a basket, ma anche questi sono stati rimossi per questioni di sicurezza.

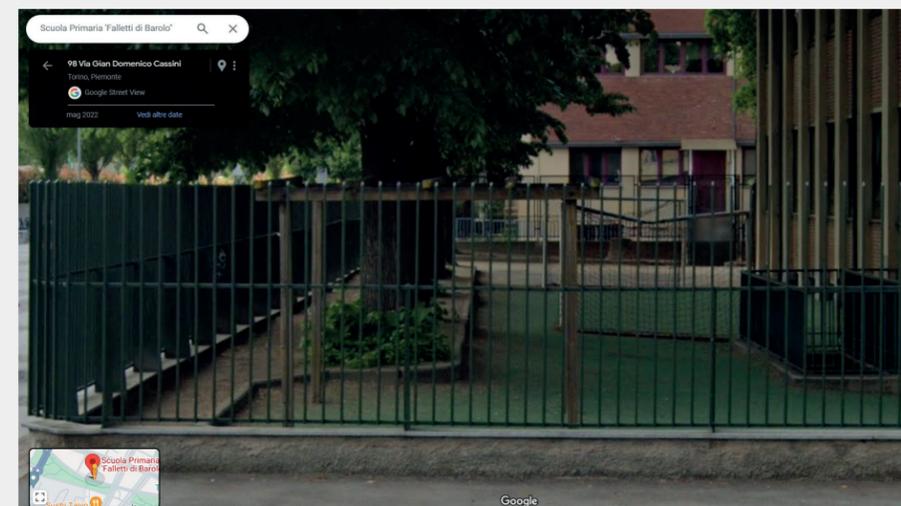


Fig. 7: Campo da calcio della scuola Falletti di Barolo che presenta ancora le porte, seppur rovinate (Google Maps, 2024).



Fig. 8: Serie di attrezzature da gioco presenti nella scuola Falletti di Barolo recintate per delle problematiche riguardanti la sicurezza (Foto dell'autrice, 2024).

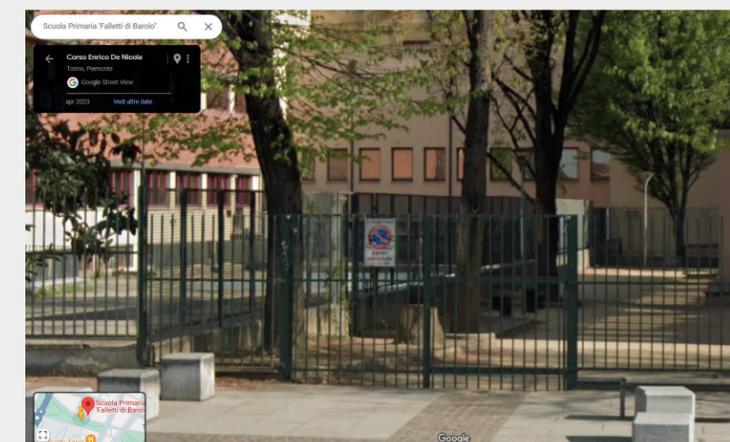


Fig. 9: Lato della scuola Falletti di Barolo con sedute a forma di fungo, un tronco tagliato e un accesso alla mensa (Google Maps, 2024).

Per condurre la ricerca, sono state scelte **diverse tecniche** appartenenti alla Design Anthropology, quelle ritenute più adatte al contesto e all'utenza. Prima tra tutti l'osservazione partecipante, per cui si entra nel campo non solo in quanto osservatore, ma partecipando anche alle attività, un tour del cortile condotto dai bambini e un'attività di disegno accompagnata da un'intervista destrutturata. Senza che ne fossi

L'osservazione partecipante

L'osservazione partecipante è una delle pratiche principali della ricerca etnografica, la quale permette di raccogliere dei dati utili **entrando direttamente nel contesto che si vuole studiare**. L'attività di osservazione partecipante all'interno del cortile è consistita nell'approcciarmi con bambine e bambine, **giocare con loro**, creando dei legami. In questo modo ho avuto la possibilità di osservare dei comportamenti, essere testimone di alcune situazioni salienti e porre io stessa delle domande informali, improvvisando in base a ciò che succedeva intorno a me.

Dato che, durante la ricreazione, nel cortile affluivano tutte le classi, ho potuto cercare un contatto con bambine e bambini di diverse età, dalla prima alla quinta elementare. A causa del poco tempo trascorso nella scuola, però, non sono riuscita a stabilire un legame con tutte le classi di entrambe le sezioni, e neanche con tutti i bambini e le bambine di una stessa classe.

Nonostante questa limitazione, lo spazio aperto del cortile mi ha dato la possibilità di osservare più classi con-

a conoscenza, la collaboratrice a cui ho fatto riferimento aveva assegnato, per aiutarmi con la mia ricerca, anche un tema in classe sul cortile.

L'ausilio di più metodologie per la raccolta dei dati permette di registrare meglio la molteplicità della realtà studiata. Ognuna di queste tecniche verrà ora approfondita separatamente per comprenderne al meglio lo svolgimento e l'utilità.

temporaneamente, anche quando interagivo direttamente solo con una.

La difficoltà maggiore dell'osservazione partecipante è stato il **sovraccarico di stimoli**, perché c'era molta confusione: solitamente più bambine mi cercavano, volevano parlare o giocare con me, e al contempo dovevo osservare anche ciò che accadeva attorno. Il cortile si è rivelato quindi uno spazio sociale dinamico e complesso, in cui i dati utili da raccogliere e registrare erano molti, simultanei ed eterogenei.

D'aiuto è stata sicuramente la scelta di registrare con il microfono del telefono le sessioni di osservazione partecipata, anche perché, essendo molto attiva e partecipe nei loro giochi, il tempo per segnarsi qualche appunto era limitato, e le bambine erano infastidite se mi allontanavo da loro per qualche momento. La strategia risultata ottimale è stata trascrivere, appena arrivata a casa dopo l'attività, ciò che era successo, pensieri e considerazioni a riguardo, per poi riascoltare le registrazioni ed approfondire i contenuti.

Il sovraccarico di stimoli è comunque

una caratteristica della stessa osservazione partecipante, così come fa notare l'antropologo Jean-Pierre Olivier de Sardan in *La politica sul campo. Sulla produzione di dati in antropologia*:

“In effetti il ricercatore è incessantemente impegnato in molteplici interazioni. Lungi dall'essere un mero testimone, egli è costantemente immerso in relazioni sociali verbali e non verbali, semplici e complesse”

(Olivier de Sardan, 2009:34)

Il momento della ricerca che consiste nella stesura delle attività svolte e dei pensieri corrisponde alla redazione del **“diario di campo”**, uno strumento fondamentale per la ricerca etnografica che permette di trasformare le osservazioni e le interazioni registrate in dati (Olivier de Sardan, 2009). Il diario di campo è infatti una raccolta di appunti

“Di qui l'importanza di questi taccuini: solo quello che vi è scritto continuerà a esistere sotto forma di dati, farà funzione di corpus e potrà in seguito essere spogliato, trattato, restituito. [...] I dati sono la trasformazione in tracce oggettivate di ‘pezzi di realtà’ come sono stati selezionati e percepiti dal ricercatore.”

(Olivier de Sardan, il diario di campo, 2009:32)

e note realizzata in maniera metodica, comprendente sia le considerazioni più quantitative, come lo svolgimento delle attività e gli orari, che quelle più qualitative e soggettive, come le sensazioni personali e le emozioni.

Grande spazio viene lasciato soprattutto ai discorsi, che permettono di inquadrare la cornice sociale, ovvero il *framing*, del contesto di riferimento (Olivier de Sardan, 2009).

Dopo la stesura di questo testo, si passa ad una successiva **fase di analisi**, in cui vengono redatte, a partire dai dati del diario, anche le note etnografiche. Pratica comune è quella di ricavare dei macro-temi, che, in questo caso, come già anticipato, corrispondono a quelli precedentemente esposti nella fase di literature review.

Sicuramente il momento più complesso dell'osservazione è stato l'inserimento nel contesto, a causa di un primo momento di spaesamento e di evidente **turbamento del campo**¹³. Nell'effettivo, l'ostacolo da superare è stato riuscire a far sentire tutti a proprio agio, sia io che i bambini e le bambine. Il primo giorno che sono approdata all'interno del cortile, non sapevo infatti come avvicinarmi, in quanto nessuna maestra mi aveva presentata in precedenza: vedevo che tutte le bam-

¹³ Per turbamento del campo si intende l'effetto che la mia presenza ha avuto sui bambini e le bambine della scuola.

bine mi guardavano stranite, erano curiose, perciò l'impatto derivante dalla mia presenza è stato evidente. Appena ho preso il coraggio per andare a parlare con uno dei gruppi di bambine che mi osservava, l'integrazione è stata più facile del previsto. Dopo un primo momento di disagio e di presentazioni, le bambine del cortile mi hanno subito accolta come una loro nuova amica con cui giocare: davanti a me sembravano disinibite, mi trattavano come una loro pari, solo un po' più grande.

Questa considerazione, però, non è valsa per tutte le persone all'interno del cortile. La quasi totalità dei bambini mi ha ignorata durante la ricerca, poiché tutti impegnati a giocare a calcio, un'attività a me preclusa (le uniche eccezioni sono stati un paio di bambini a cui il calcio non piaceva).

In aggiunta, anche l'approccio con le bambine più grandi che frequentavano la quinta elementare è stato diverso. Mentre le più piccole, dopo essermi presentata, non si sono mai poste particolari domande sulla mia presenza nel cortile (anzi volevano che io rimanessi sempre più a lungo), le ragazze di quinta più volte hanno indagato sul perché io fossi lì. In quelle domande non si è mai creata, però, una situazione di disagio, ma banalmente, passando gran parte del loro tempo a chiacchierare, erano più curiose.

Nel relazionarmi con le bambine e i bambini, da una parte l'intento era **non far sentire loro sotto analisi**, dall'altra parte **non risultare una figura autoritaria**, una persona più grande con un ruolo gerarchico diverso, simile a quello di una maestra. Per quanto riguarda il primo obiettivo, sono abbastanza sicura che il gruppo non si sia mai sentito sotto pressione, in quanto, pur rimanendo io trasparente sulle finalità della ricerca, ciò che a loro rimaneva impres-

so è che facevo una ricerca sul cortile della scuola, più che su loro stessi; per quanto riguarda il farmi accettare il più possibile come loro pari, ci sono stati dei momenti critici, in particolare con le bambine della classe coordinata dalla mia collaboratrice di riferimento. La maestra in questione, bonariamente, doveva avermi già presentata a loro in classe come una ricercatrice con cui dover fare bella figura; nonostante le premesse non fossero delle migliori, in poco tempo sono riuscita a stabilire un rapporto più informale ed amicale anche con quel gruppo.

In questa tipologia di ricerca, essere associata al loro gruppo è infatti fondamentale per non essere esclusa da tutta una serie di discorsi e di comportamenti che non vengono nemmeno accennati davanti alle maestre (Mayeza, 2016). La conferma della **riuscita integrazione**, dal mio punto di vista, è stata proprio rilevata quando le bambine iniziavano a fare gossip sulle loro maestre davanti a me o dicevano frasi come *"La maestra non lo sa, ma noi..."*.

Il tour del cortile

Un'attività svolta durante l'osservazione partecipante è stata il tour del cortile, in cui ho chiesto a delle bambine di quarta elementare, con le quali stavo già giocando, se avessero il piacere di assumere il ruolo di guida e mostrarmi gli spazi del cortile, chiedendo come questi venissero utilizzati e quali erano le loro aree o passatempi preferiti.

L'utilità di questo metodo è quella di **identificare e assumere la prospettiva delle bambine**, senza dare per scontato l'utilizzo e la valenza di certi spazi.

Inoltre, in base a ciò che hanno descritto o tralasciato, si può riscontrare una palese gerarchia insita nei pensieri delle bambine.

Per poter effettuare il giro del cortile, abbiamo dovuto chiedere il permesso alle maestre di riferimento, perché bambini e bambine non hanno accesso alla loro interezza; per questo motivo il tour è risultato ancora più interessante, permettendo di far giocare, anche se per poco tempo, le bambine con attrezzature di solito a loro non accessibili.

Draw and tell

Quando si tratta di metodologie da applicare con dei bambini e delle bambine, è necessario **trovare delle tecniche alternative** rispetto a quelle classiche per catturare il loro pensiero (Abbatecola e Stagi, 2017). Sarebbe stato impensabile, ad esempio, praticare delle interviste strutturate o semi-strutturate a bambine e bambini così piccoli su temi tanto complessi, come gli stereotipi di genere, la segregazione nei cortili scolastici e la progettazione androcentrica. Per ottenere dei dati utili, è opportuno affrontare le tematiche in maniera laterale, non esplicita. Una tecnica utilizzata di cui si è già discusso è il tour del cortile, che permette un'indagine indiretta, così come la tecnica del **"draw and tell"**, in cui viene combinata la strategia del disegno con quella dell'intervista non strutturata¹⁴.

Se già di norma nel colloquio etnografico si tende a *"avvicinare al massimo il colloquio guidato a una situazione di banale interazione quotidiana"* (Olivier de Sardan, 2009:38), avendo a che fare con bambini e bambine, questo approccio è ancora più importante da ricercare.

A livello pratico, il pomeriggio in cui la collaboratrice mi ha portato nella sua aula, ho chiesto ai bambini e alle bambine di **realizzare due disegni: il primo del loro cortile attuale, così com'è, l'altro del loro cortile ideale** (che questo sia simile a quello già esistente o del tutto diverso), segnando anche la parte che reputavano più importante nel gioco. Non ho stabilito alcun limite, né sul come realizzare i disegni, né sulle idee da proporre: potevano immaginare spazi diversi, realizzare il disegno

¹⁴ Nell'intervista destrutturata il controllo dell'intervistatore è minimo e gli obiettivi da raggiungere sono poco pianificati; nonostante questo può riservarsi di porre alcune domande (Gandolfi, 2003).

15 Tengo a precisare che l'osservazione e l'analisi dell'approccio tenuto dalla maestra sono necessarie per delineare un quadro più preciso delle attività, ma non vogliono essere una critica, in quanto la collaboratrice della scuola ha sempre offerto la massima disponibilità nei miei confronti.

come preferivano, potevano colorarlo, usare uno o entrambi i lati del foglio, scriverci sopra o fare una legenda. Ho chiesto anche di scrivere il loro nome per identificare il genere e perché, avendo già giocato con la classe in precedenza, molti di loro li avrei riconosciuti leggendoli.

Una volta terminati i disegni, sono passata tra i banchi chiedendo ad ognuno di spiegarmi le loro idee e, quando lo trovavo necessario, ho posto delle domande per approfondire determinati argomenti o punti poco chiari.

L'obiettivo di questa attività era cercare di comprendere la visione che avevano del loro cortile, a quali spazi davano maggiore importanza, cosa tralasciavano e cosa avrebbero desiderato.

I disegni e i relativi racconti sono stati molto utili, ottenendo dei risultati interessanti e permettendo di interagire con ogni bambina e bambino della classe singolarmente, ma durante la loro esecuzione ci sono state **diverse incomprensioni, che ho capito, con il passare del tempo, essere conseguenza dell'atteggiamento assunto dalla maestra**¹⁵.

Finora non ho mai discusso del rapporto avuto con le insegnanti della scuola, in quanto risultato marginale ai fini della ricerca, ma questo singolo caso è sicuramente diverso. Fin dal primo contatto, mi è sembrato abbastanza palese come, nonostante abbia provato a spiegarmi più volte, la maestra (nonché collaboratrice della scuola) non avesse capito a pieno gli intenti della mia ricerca: l'impressione è che mi vedesse come un'architetta che voleva migliorare degli spazi, tralasciando il focus principale dell'analisi, ovvero la relazione che veniva ad instaurarsi tra bambini, bambine e spazio. La confusione, di per sé, era più che lecita, in quanto ho avuto un solo e breve incontro con lei, ma ciò ha rischiato di

influenzare anche l'idea che alunni e alunne avevano su di me e su ciò che stavo proponendo loro di fare.

Durante l'attività di disegno, ho percepito nella classe la costante paura di sbagliare, di avere idee "stupide", con continue domande su ciò che potevano o non potevano fare. Nello spiegargli l'attività e nel rispondere alle loro domande, lasciavo loro la massima libertà espressiva, come quella di aggiungere dei giochi o degli spazi, toglierne altri (senza badare alla reale fattibilità progettuale), disegnare in pianta o non, e così via. In aggiunta, ho posto l'attività dicendo che non ci sarebbe stato alcun voto, che non dovevano essere bravi a disegnare, ma che a me interessavano solo le loro idee. La maestra, invece, pensava ad un approccio diverso: insisteva nel dire che io avrei portato i disegni alla mia università e ai miei professori, e che quindi non dovevano farle fare brutta figura, dovevano essere ben eseguiti e accurati.

“Continua a spronarli a non compiere errori, che ‘già ce ne sono troppi nei quaderni’.”

(Diario di campo, l'atteggiamento della maestra, venerdì 23/03)

Per spiegare la problematicità di questo approccio dal mio punto di vista, è utile presentare la domanda posta da una bambina, la quale aveva chiesto di poter togliere dal suo disegno un'uscita di sicurezza in cui finisce sempre la palla. Io le avrei detto di sì, dato che per me l'obiettivo era solo quello di capire cosa pensavano, non quello di fargli svolgere un'azione progettuale

del tutto razionale e complessa, ma la maestra mi ha preceduto rispondendo che le uscite di sicurezza sono più importanti dei giochi, perciò non poteva eliminarle.

L'atteggiamento è coerente con quello assunto quando già in precedenza mi aveva parlato delle rigorose attività di progettazione partecipata che aveva realizzato altre volte (ciò che le sarebbe piaciuto facessi anche io), nonostante le avessi spiegato da subito nei contatti avuti tramite e-mail che non avrei proposto attività del genere, dato che quella che stavo attraversando era ancora una fase di ricerca.

L'aspetto positivo, che ha permesso

di non inficiare troppo l'attività, è che la maggior parte dei bambini e delle bambine mi avevano già conosciuta nel cortile: **mi vedevano più come un'amica che come un'insegnante, perciò sono riusciti a rilassarsi**, ad andare oltre le indicazioni della maestra per affidarsi di più a quello che dicevo io. Anche gli alunni e le alunne con cui non avevano acquisito molta confidenza nei giorni precedenti, una volta capito che lascio loro maggiore libertà, hanno iniziato a porre le domande solo a me, mentre la maestra svolgeva altre faccende in classe. Il mio ruolo attivo durante il disegno è stato proprio quello di rassicurarli sotto tutti i punti di vista.

I temi in classe

Un output particolare, derivato da un'attività che non avevo io stessa progettato, è il tema in classe. Lo stesso pomeriggio in cui si è svolta la tecnica del draw and tell, scopro che, pochi giorni prima, la maestra **aveva fatto scrivere a metà della classe un breve tema sul loro cortile**, in cui descrivere pregi e difetti, specificando cosa avrebbero voluto togliere o aggiungere. Anche in base all'approccio appena analizzato nel paragrafo precedente, questo compito ha sicuramente condizionato l'attività di disegno, in quanto, nello scrivere, la maestra aveva imposto loro di essere il più realistici possibile; più bambini e bambine mi hanno chiesto infatti se il loro disegno potesse discostarsi da ciò che c'era scritto in questi temi.

La lettura dei temi è avvenuta mentre la classe era intenta a disegnare: io mi focalizzavo sul contenuto, mentre la

maestra, essendo l'insegnante preposta, li correggeva dal punto di vista dell'italiano. Le **limitazioni** della consegna erano abbastanza evidenti, alle quali si sono aggiunti anche i commenti critici sulle loro idee, esposti ad alta voce durante la correzione.

Leggendo i temi svolti dai bambini e dalle bambine sul loro cortile, le considerazioni sono pressoché uguali a quelle fornite con l'attività di disegno, anche se spesso meno approfondite, o alcune direttamente mancanti. Nonostante questo, si scovano, però, delle frasi che rivelano dei pensieri o delle attitudini non emerse spesso prima d'ora, perlomeno esplicitamente. La validità di questa attività sta nel poter riscontrare delle considerazioni ragionate di quei bambini e di quelle bambine, riuscendo a **preservare il loro linguaggio originario**.

Limiti 2.1.4 e posizionamento

Per rendere questa ricerca valida, è opportuno specificarne tutti i suoi limiti. Innanzitutto, **la ricerca si è sviluppata in un lasso di tempo limitato** (cinque pomeriggi); una permanenza più lunga avrebbe potuto portare ad un approfondimento più accurato del campo, così come ad una maggiore integrazione con le persone che lo vivevano.

A livello organizzativo, è bene anche considerare che è stata presa in esame **una sola scuola**; i dati riscontrati e l'analisi non possono essere generalizzati, perché specifici di quel contesto. La sovrapposizione delle principali salienze emerse dalla ricerca e dalla letteratura review porterebbe a far credere che ci siano dei fenomeni socio-culturali comuni, ma questi assumono "forme" diverse in base al contesto specifico. Di conseguenza, per adattare i successivi spunti progettuali, è prima necessario indagare il campo in cui questi vogliono essere inseriti. Nonostante queste premesse, i singoli casi riportati e quelli analizzati hanno una valenza:

"[...] i 'casi' la cui descrizione e decifrazione possono dimostrarsi cruciali per ricerche con obiettivi più generali sono innumerevoli."

(Olivier de Sardan, 2009:45)

L'antropologo Olivier De Sardan approfondisce il concetto di "perturbazioni" che una ricerca sul campo inevitabilmente possiede: dei fattori di disturbo da tenere in considerazione a cui nessuno può sfuggire. Per continuare l'approfondimento sui limiti di questa ricerca, vengono seguite le quattro perturbazioni maggiori identificate dall'antropologo.

► **L'incliccaggio** è il fenomeno per cui il ricercatore non si integra realmente con tutta la società nel suo insieme, ma **passa attraverso alcuni gruppi particolari**. Nel mio caso, è evidente come non abbia avuto la possibilità di socializzare con tutti i bambini e le bambine della scuola, ma sia passata attraverso dei gruppi "privilegiati". Inoltre, la mia integrazione è avvenuta quasi esclusivamente con le bambine, mentre ho avuto difficoltà a stringere dei rapporti con i bambini (ad eccezione di pochi). I rischi principali di questa perturbazione sono l'assunzione del punto di vista solo di un gruppo specifico e il rigetto da parte degli altri.

► **Il monopolio delle fonti** è una perturbazione che ha inciso meno su questa ricerca, in quanto parla del monopolio che il ricercatore esercita sui suoi dati: come è stato possibile constatare nella letteratura review, ho avuto facile accesso a molti dati di diverse ricerche, e io stessa non mi sento colpita dalla "gelosia" che è spesso caratteristica dei ricercatori sul campo. Un fattore che tuttavia rientra in questa tipologia di

disturbo è riuscire a far comprendere al lettore da dove arrivi ogni considerazione, distinguendo se la fonte è propria, esterna o di un informatore. Per donare rigorosità alla ricerca, ho provato al mio meglio ad evidenziare queste differenze, anche se nessuno è in grado di sfuggire totalmente da questa "nebulosità".

► **La rappresentatività** è forse la perturbazione più intuitiva e già considerata all'inizio del capitolo: il rischio di generalizzare i dati raccolti, rifletterli su un'intera cultura, nonostante non ci sia la possibilità di calcolarne la distribuzione statistica. Per questo motivo, nell'antropologia bisognerebbe parlare di rappresentazioni, come singolarità, e non di rappresentatività.

► **La soggettività del ricercatore**, la mia soggettività, la perturbazione che probabilmente più di tutte ha un impatto sulle ricerche sul campo, questa compresa. Tutti i dati raccolti e le considerazioni portate sono soggettivi, individuali, motivo per cui la stessa ricerca potrebbe portare inevitabilmente a conclusioni diverse se svolta da un'altra persona. Ovviamente questa variabilità vuole essere ridotta al minimo, ma non potrà mai essere eliminata. Un aiuto a riguardo lo fornisce il diario di campo, che permette di gestire le proprie impressioni soggettive. Nel mio caso specifico, ci sono più aspetti evidenti che potrebbero influenzare i risultati: innanzitutto sono donna, questione non di poco conto in

una ricerca sulle questioni ed ingiustizie di genere; nella mia vita, fin da piccola, mi sono sentita più volte limitata e costretta dagli stereotipi di genere; la scuola elementare in cui ho svolto l'indagine è stata quella da me stessa frequentata; avevo già approfondito il tema della segregazione di genere nei cortili scolastici con diversi studi. Il mio genere, oltre a poter arrecare dei preconcetti, è uno dei fattori che non mi ha permesso di instaurare un rapporto con i bambini: come non hanno mai calcolato la presenza delle femmine all'interno del cortile, così non hanno considerato neanche me.

Tutti questi fattori non inficiano la ricerca antropologica, ma affinché questa sia rigorosa, è necessario tenerli in considerazione: si parla di **"soggettività scientifica"**, alla base dell'antropologia interpretativa (Geertz, 1973). Bisogna comprendere il proprio "posizionamento", riconoscere i propri schemi interpretativi, i bias e i pregiudizi, e considerare come questi suggeriscano il processo progettuale, in modo da poter ridurre al minimo la loro influenza (Moses & Mercer, 2021). **Ammettere i propri preconcetti è infatti il primo passo per allontanarsene**, facendo uso anche della cosiddetta tecnica dell'**estranamento**: mettere in atto una momentanea sospensione del giudizio, senza presupporre nulla come scontato e chiedendo sempre spiegazioni agli attori sociali direttamente coinvolti (Malinowski, 1922).

2.2

RISULTATI E ANALISI DEI DATI: CONFRONTO CON LA LITERATURE REVIEW

2.1. La riproduzione degli stereotipi di genere

“I maschi giocano a calcio”: la pervasività dell’ordine di genere
Quando crescono le bambine smettono di giocare
L’attenzione incentrata sui bambini
La prospettiva delle insegnanti

2.2. La segregazione di genere

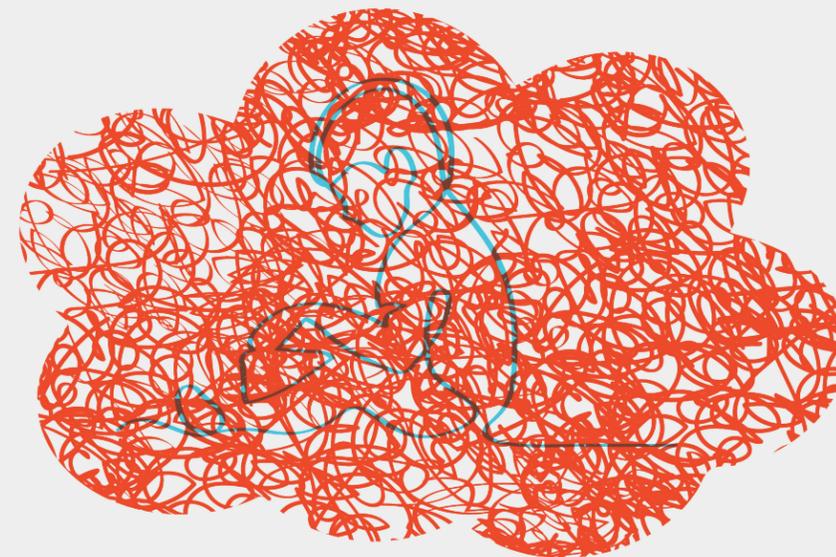
Gli spazi liberi: progettazione androcentrica nascosta
Le bambine ai margini del cortile
Le inimicizie riducono lo spazio
Un mondo adulto in miniatura

2.3. La decentralizzazione del potere e l’importanza del calcio

La resistenza femminile al calcio
Cosa succede a chi si differenzia?

2.4. Mixed-gender play: il risky play e i giochi tradizionali

Il fascino del gioco non strutturato
L’importanza della sicurezza
Il nascondino piace sempre



Di seguito sono riportate le evidenze emerse dalla ricerca sul campo, messe a confronto diretto con la literature review attraverso la stessa organizzazione in quattro aree tematiche già utilizzata nell’analisi di scenario. Per ogni

tematica affrontata è stato dedicato un capitolo, a sua volta suddiviso in base alle salienze più specifiche approfondite sul campo, in modo da non generalizzare la ricerca.

2.2.1 La riproduzione degli stereotipi di genere

“I maschi giocano a calcio”: la pervasività dell’ordine di genere

Durante la mia permanenza nella scuola, ho potuto constatare quanto l’ordine sociale di genere influenzi bambini e bambine nel gioco, nei loro comportamenti e nei loro pensieri, riproducendo diversi stereotipi sessuali.

In prima istanza, le tipologie di gioco praticate si distinguevano nettamente tra maschi e femmine: i primi giocavano quasi esclusivamente a calcio, le seconde si dedicavano ad attività quali ballo, canto e giochi di ruolo.

Tutti sembravano riconoscere cosa sia da femmina e cosa da maschio, ed era ravvisabile che le prime si dedicassero ad attività maggiormente etororiferite, in cui il corpo è uno “strumento per apparire”, mentre i secondi a giochi autoriferiti, in cui il corpo è uno “strumento per fare” (Abbatecola & Stagi, 2017).

C’erano, però, anche dei giochi che tendevano ad essere più neutri, quali nascondino e fulmine: anche se erano pochi, i maschi che non giocavano a calcio spesso si univano con le femmine della classe in queste attività.

La polarizzazione delle tipologie di gioco è stata descritta perfettamente e con naturalezza dalla considerazione di seguito di un bambino riportata nel suo tema sul cortile scolastico.

“DI SOLITO QUALCHE FEMMINE GIOCANO IN UN POSTO LIBERO, GIOCANO A TEATRO E GINNASTICA RITMICA. I MASCHI GIOCANO A CALCIO. E QUALCHE FEMMINA E MASCHIO GIOCANO A PRENDERSI CIOÈ: NASCONDINO, FULMINE E A ZOMBIE.”

(Tema in classe, bambino di quarta elementare)

Nell’esperienza vissuta alla Falletti di Barolo, la tendenza a seguire l’ordine sociale di genere aumentava progressivamente con il crescere dell’età. Nelle classi prime, bambine e bambini giocavano insieme ai giochi tradizionali che vengono proposti nella palestra della scuola, come mosca cieca, fulmine e palla prigioniera (tutte attività basate sulla corsa e sull’alto sforzo fisico).

Nonostante l’approccio meno genderizzato al gioco, di sovente nelle classi prime si verificavano dei litigi tra maschi e femmine, per una sorta di “naturale incompatibilità”.

“La maestra mi spiega che litigano spesso quando giocano a calcio per chi debba tenere la palla, soprattutto tra maschi e femmine, perché ‘proprio non riescono a giocare insieme’.”

(Diario di campo, martedì 20/02)

A partire dalle classi seconde, invece, bambine e bambini quasi mai giocavano insieme e le attività tendevano a differenziarsi. Fino alla classe quarta, le bambine risultavano comunque attive, giocando a nascondino, a fulmine e alla “carriola”¹⁶, al contrario delle alunne più grandi e sedentarie di quinta. Sembrava che crescendo e stando in quel contesto sociale, avessero imparato sempre di più cosa fosse “giusto” per una femmina e cosa per un maschio, come comportarsi, costruendo la loro identità sulle norme imposte dagli stereotipi e dall’ordine di genere.

Anche gli atteggiamenti assunti rispettivamente da bambini e bambine erano coerenti con i più comuni stereotipi sessuali. Le bambine si sono mostrate da subito più empatiche, affettuose, socievoli, calme, diligenti, si preoccupavano del proprio aspetto, di quello degli altri

e, rispetto al cortile, erano le uniche attente ai fiori coltivati e al piccolo “orto” presente all’interno. I bambini si sono dimostrati più agitati e ribelli, scontroso, senza badare alle apparenze, con il pensiero fisso verso il calcio e la competizione. Anche questi comportamenti sembravano intensificarsi sempre di più crescendo, coerentemente con la teoria femminista post-strutturalista per cui bambine e bambini sono agenti attivi nell’incessante processo di socializzazione.

Un caso lampante è l’importanza che le bambine attribuivano al loro modo di vestire e, più in generale, all’estetica: in prima tenevano il grembiule per tutto l’intervallo senza preoccuparsene, in seconda e in terza lo toglievano, ma tendenzialmente non si preoccupavano di sporcarsi giocando, in quinta, al contrario, quando una di loro si è macchiata, si sono preoccupate ed attivate tutte per aiutarla.

In diverse occasioni, durante la mia permanenza, le bambine si sono interessate al mio aspetto fisico: come ero vestita, i gioielli che indossavo, l’acconciatura dei miei capelli, ritrovandomi più volte a parlare con loro dei nostri gusti personali (soprattutto con le bambine più grandi, mentre le più piccole si limitavano ai complimenti). Inoltre, le bambine erano incuriosite anche dalla mia vita sentimentale, ponendomi diverse domande a riguardo, fino a quelle più personali. Questo interessamento, oltre a confermare la sfera sessuale che spesso si nega ai più

¹⁶ Nel gioco della carriola una bambina o un bambino sostiene le gambe di un suo compagno o di una sua compagna che cammina sulle mani formando una sorta di carriola.

piccoli e alle più piccole, conferma lo stereotipo delle ragazze che sentono il bisogno di fare gossip sui maschi per performare la propria identità.

Nel periodo passato all'interno del cortile, gli stereotipi di genere non sono stati solo seguiti e promossi a livello comportamentale (nel quadro dell'invisibile processo di socializzazione),

ma anche **esplicitati a parole** ripetutamente, dimostrando consapevolezza sul tema. Nello specifico, le bambine mi hanno raccontato la loro visione dell'essere maschio, che segue delle caratteristiche negative ben precise: l'aggressività e la competizione, manifestate soprattutto nel giocare a calcio, l'agitazione, la scarsa sensibilità ed empatia, la rozzezza e l'ignoranza.

“Chiedo se tutti quei bambini che giocano a calcio nel campetto siano i loro compagni: mi rispondono di sì e mi avvertono che sono ‘un bel po’ pazzi, scalmanati’, che quando giocano si buttano sempre a terra, e che, in pratica, devo stare alla larga da loro.”

(Diario di campo, dialogo con delle bambine di classe terza, martedì 20/02)

“Parlando di maschi, una bambina che pratica judo mi racconta che spesso si fa male, dato che nella sua categoria ci sono solo ragazzi e, in aggiunta, molto più grandi di lei, quindi più forti. Nonostante questo, afferma però di poterli battere con l'intelligenza, perché ‘i maschi sono tutti scemi’. Per dimostrarlo, racconta di quando ha chiesto loro il nome degli abitanti dell'America e della Germania, e loro hanno risposto erroneamente ‘americani’ e ‘tedeschi’.”

(Diario di campo, dialogo con delle bambine di classe quinta, martedì 20/02)

“Ad un certo punto si soffermano sui fratelli maschi, parlando di loro come ‘sporchi’, degli ‘animali’.”

(Diario di campo, dialogo con delle bambine di classe quinta, martedì 20/02)

Crescendo le bambine non giocano più

Come nella grande maggioranza degli studi presi in considerazione nella letteratura review, anche nel caso specifico della scuola Falletti di Barolo, ho osservato come **le bambine siano molto meno attive dei maschi**. Dopo aver esposto quanto sia forte la permeazione delle norme di genere, non dovrebbe stupire la tendenza alla staticità, in quanto rientra perfettamente nello stereotipo femminile.

La constatazione più interessante, però, è **l'incremento continuo con il crescere l'età di questa tendenza**, mostrando a livello pratico l'influenza attiva della socializzazione di genere. Le bambine più piccole erano molto attive, quasi al pari dei loro compagni, passando la gran parte del tempo a correre e a saltare, che questi movimenti facessero parte o meno di un gioco strutturato. Le bambine delle classi più grandi, invece, smettevano progressivamente di

giocare. Nelle classi quinte, una della attività più frequenti tra le ragazze era semplicemente chiacchierare sul muretto, reputando troppo infantili giochi quali nascondino e fulmine; come attività fisica mantenevano solo il ballo e la ginnastica artistica, considerate in qualche modo “più rispettabili”. In aggiunta, quando avevano delle verifiche nel pomeriggio, spesso usavano l'intervallo per studiare, comportamento che non ho mai riscontrato da parte dei ragazzi della stessa classe.

Le stesse bambine che in cortile sono risultate meno attive, però, mi hanno raccontato a lungo come tutte loro praticino degli sport al di fuori della scuola, molte a livello agonistico. Sembrava un paradosso ascoltare i racconti di quanto fossero atletiche e quasi “iperattive” mentre passavano l'intervallo in un angolo, però ha permesso di evidenziare il **condizionamento del contesto sociale del cortile**.

L'attenzione incentrata sui bambini

Coerentemente con lo stereotipo di genere per cui i bambini sono più scalmanati e aggressivi nel gioco delle bambine, la concentrazione delle maestre si spostava principalmente sul campo da calcio, dove non era raro avvenissero delle risse.

Per questa ragione, **le bambine tendevano ad essere meno controllate**, anche se erano solite praticare giochi non strutturati abbastanza pericolosi sfrut-

tando lo spazio a loro disposizione. Un pomeriggio, ad esempio, delle bambine di terza volevano giocare al salto in lungo tra due gradini, partendo da uno e arrivando sull'altro, anche se nessuna ne era in grado, data la lontananza dei due appoggi. Se avessero messo male un piede, avrebbero potuto farsi molto male, ma la maestra, nonostante le bambine giocassero a fianco a lei, non se ne era accorta perché troppo

17 Anche in questo caso, la “disattenzione” della maestra non deve considerarsi una critica, in quanto per chiunque sarebbe impossibile tenere più di 20 bambini sotto controllo, ma un esempio di come il processo di socializzazione possa influenzare anche il comportamento delle educatrici.

concentrata nel badare ai compagni di classe¹⁷. Sono stata io a porle un cenno con la testa per farle notare la situazione (non volendo stabilire io cosa fos-

se troppo pericoloso o meno), e a quel punto intervenne prontamente per spostare l'attività di gioco in un luogo più consono ai salti.

“La maestra è seduta su una sedia posizionata sull'angolo tra il lato con il campo da calcio e quello con i funghi, ma la sua attenzione sembra essere rivolta maggiormente al campo. [...] Confermo l'impressione che ho avuto inizialmente: la maestra è concentrata quasi esclusivamente sul campo da calcio, rischiando di non notare se succede qualcosa di pericoloso in un'altra zona.”

(Diario di campo, dialogo con delle bambine di classe terza, martedì 20/02)

La prospettiva delle insegnanti

Durante la mia breve esperienza alla Falletti di Barolo, ho notato come qualche volta l'impressione delle insegnanti fosse diversa dalla realtà e dalla visione di studenti e studentesse.

Quando la collaboratrice scolastica mi introdusse al cortile, mi aveva riferito che da un po' di tempo avevano dovuto rimuovere le porte da calcio perché rotte e pericolose. Il corpo docenti si era subito preoccupato per la reazione che i bambini e le bambine avrebbero potuto avere, ma, a loro dire, erano rimasti molto stupiti nel vedere che a loro non importasse più di tanto, anzi erano felici, perché in questo modo il gioco poteva diventare più flessibile nel punteggio. Nel sentire questo racconto, sul momento sono rimasta sbigottita anche io, perché era particolare una re-

azione tanto entusiasta alla rimozione di un'attrezzatura da gioco così usata. Nei giorni passati nella scuola, ho scoperto, però, come l'impressione delle insegnanti fosse del tutto sbagliata: i bambini che giocavano a calcio odiavano non avere più le porte, perché il gioco diventava confusionario e la palla finiva ovunque.

L'argomento delle porte da calcio era uscito anche durante l'attività di disegno: la maestra aveva chiesto alla classe se loro fossero favorevoli o meno alla loro rimozione, improvvisando un piccolo dibattito. L'opinione era divisa, ma la maggioranza rivoleva sicuramente le porte. Le poche persone favorevoli alla loro rimozione erano coloro a cui giocare a calcio non interessava e che ritenevano le porte peri-

colose perché usate spesso in maniera impropria. Gli aspetti più interessanti emersi da questo dibattito sono stati principalmente due: il primo, la considerazione abbastanza comune tra tutti per cui, con la rimozione delle porte, fossero aumentati i litigi tra compagni e tra classi, in quanto non si capiva più se un tiro fosse goal o meno; il secondo, il parere per cui le porte fossero importanti anche per chi non giocava a calcio, dato che rappresentavano uno dei pochi ostacoli utilizzabili per giocare a nascondino o a fulmine. In conclusione, dopo l'osservazione partecipante e questo dibattito, è stato evidente come l'interesse per le porte, contrariamente a quanto comunicatomi all'inizio del percorso, fosse alto per la maggior parte dei bambini e delle bambine.

Un'altra incoerenza riscontrata, è stata la scelta della suddivisione degli spazi del cortile per classi. Nel decidere come distribuire gli spazi, il corpo docenti aveva stabilito di assegnare alle classi prime e seconde lo spazio con i giochi, le attrezzature, restando che, crescendo, quell'area diventasse sempre meno

ambita. In pratica, involontariamente, avevano seguito lo stereotipo per cui, con il crescere dell'età, si smettono di praticare giochi tradizionali. Contrariamente a quanto presupposto dalle insegnanti, ho potuto riscontrare più volte quanto le attrezzature e i giochi fossero apprezzati sia dalle bambine che dai bambini più grandi. Durante il tour della scuola, le bambine di classe quarta che mi avevano accompagnata si erano illuminate nel poter rivedere le attrezzature da gioco, non resistendo nel salirci sopra. Inoltre, nell'attività di draw and tell, tante bambine e bambini avevano ampliato, nel loro disegno, la zona adibita ai giochi (Figg. 10-14), aggiungendo anche altre attrezzature (in particolare scivoli, altalene e girotondi).

“PER ME IL CORTILE È PERFETTO A PARTE PER LE REGOLE CHE CI SONO PARTI IN CUI POSSONO STARE SOLO LE PRIME O LE TERZE.”

(Tema in classe, bambina di quarta elementare)

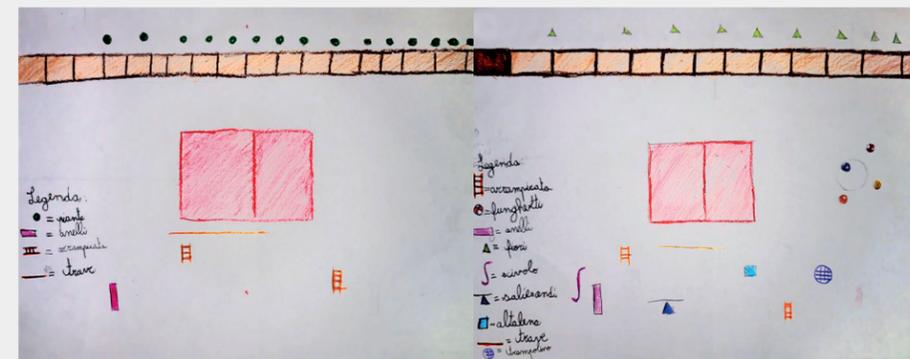


Fig. 10: Disegno di una bambina che, di tutto il cortile, considera solo le attrezzature da gioco attraverso una legenda dettagliata, sia nella rappresentazione del cortile attuale, sia nella rappresentazione di quello ideale, dove aggiunge diversi giochi, come scivoli, altalene, travi, giostrine e trampolini (Foto dell'autrice, 2024).

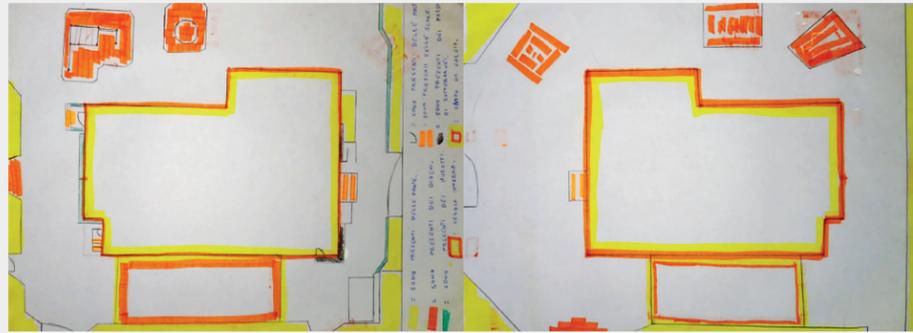


Fig. 11: Nei disegni realizzati da questo bambino l'attenzione è incentrata sulle attrezzature da gioco, mentre gli altri spazi vengono lasciati sgombri; infatti le uniche aggiunte per il suo cortile ideale sono un'altalena, un dondolo ed una giostrina (Foto dell'autrice, 2024).

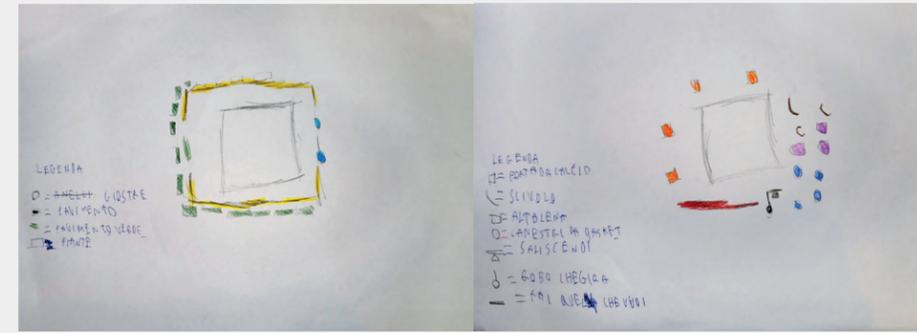


Fig. 13: I disegni in foto sono realizzati da un bambino che è solito giocare a calcio, ma, nonostante questo, oltre alle porte per il campo, nel suo cortile ideale lascia grande spazio a nuove attrezzature da gioco: scivoli, altalene, canestri e giostrine (Foto dell'autrice, 2024).



Fig. 12: I disegni realizzati da questa bambina sono quasi gli unici a non essere rappresentati in pianta: sceglie di mostrare solo i giochi, secondo lei la parte più divertente del cortile, ai quali aggiungerebbe delle altalene, una struttura su cui arrampicarsi, uno scivolo e una casetta per gli uccellini (Foto dell'autrice, 2024).

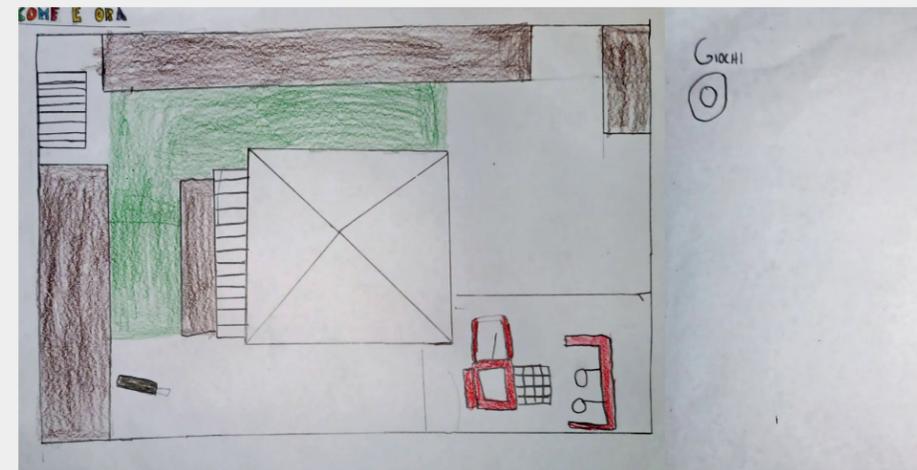


Fig. 14: Disegni di un bambino che non riusciva a finire in tempo l'attività draw and tell, motivo per cui, dopo aver concluso la rappresentazione del cortile come è ora (in cui le attrezzature sono la parte più dettagliata), in quello ideale ha direttamente segnalato ciò che più gli interessa, ossia altri giochi, rappresentati simbolicamente da un trampolino (Foto dell'autrice, 2024).

2.2.2 La segregazione di genere

Gli spazi liberi: progettazione androcentrica nascosta

Quando si pensa ai giochi all'aperto preferiti da bambine e bambini, sicuramente tra questi rientra anche la corsa, in tutte le sue declinazioni ludiche: rincorrersi, giocare a nascondino, a fulmine, inserita nei giochi di ruolo, nei giochi con la palla e così via. Per correre c'è bisogno di molto spazio libero, senza ostacoli che diventino d'inciampo. Per questo motivo può essere spontaneo credere, così come pensavo anche io prima di svolgere le sessioni di osservazione partecipante, che **progettare, in un cortile scolastico, ampi spazi totalmente liberi fosse ugualmente importante per bambini e bambine**, senza distinzione di genere: come potrebbe essere altrimenti, se effettivamente sia i giochi più comunemente svolti da maschi che da femmine richiedono un ampio uso di spazio?

In questa riflessione superficiale, non avevo mai considerato la differenza nella distribuzione dello spazio tra bambine e bambini: i maschi tendevano ad occupare tutto lo spazio disponibile all'interno del cortile. In modo particolare, **ogni spazio più ampio e libero da impedimenti diventava automaticamente una postazione da calcio**, ulteriore a quella "ufficializzata dalla scuola", gioco che ho visto praticare quasi solo esclusivamente da maschi.

Per rendere l'idea del fenomeno, in figura 15 mostro con una "X" rossa gli spazi utilizzati come campi da calcio dalle diverse classi. Per trasformare un'area vuota in un campo da calcio ci vuole effettivamente poco, è necessario segnare le porte in qualche modo, con una felpa, un grembiule o uno zaino.

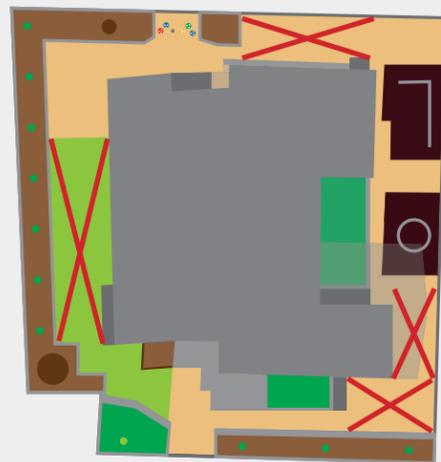


Fig. 15: Rappresentazione schematica della scuola primaria Falletti di Barolo, in cui le "X" rosse corrispondono agli spazi occupati dagli alunni per giocare a calcio, ovvero la maggior parte degli ambienti sgombri (Schema dell'autrice, 2024).

Da questi aspetti è possibile dedurre come la progettazione di ampi spazi liberi, senza preoccuparsi di come questi vengano poi utilizzati, non è a vantaggio delle bambine allo stesso modo dei bambini. Il fenomeno appena descritto rientra quindi nel concetto di **progettazione androcentrica**, seppur non evidente e involontaria: pensando di progettare per un utente neutro, si è considerato solo l'uomo, in questo caso bambino. Questa esperienza mi ha permesso di comprendere concretamente quanto sia importante la ricerca sul campo per la progettazione gender-sensitive, senza basarsi su presupposti, perché, anche con le migliori intenzioni, possono risultare sbagliati.

Inoltre, se è vero che le bambine necessitano di ampi spazi per giocare, è anche vero che **per molti dei giochi più in voga sono necessari degli elementi aggiuntivi**, degli ostacoli. Giocare a nascondino, a rincorrersi e a "fulmine" è notevolmente più noioso se non si hanno delle strutture tra le quali nascondersi o girare attorno, perché il

gioco diventa ripetitivo o troppo semplice. Uno spazio totalmente sgombro risulta essere, anche sotto questo punto di vista, più funzionale agli sport di squadra come il calcio, che ai giochi preferiti dalle bambine.

Ho riscontrato un solo caso di progettazione androcentrica che, a differenza dell'occupazione degli spazi vuoti, fosse palese, anche senza passare chissà quanto tempo sul campo: l'applicazione di un **tappeto morbido verde** solo nello spazio dedicato ufficialmente al calcio, una sorta di moquette per evitare di farsi male. Senza dubbio, mentre si gioca a pallone, il rischio di cadere è alto, ma l'estensione della moquette non dovrebbe essere limitata alla sola attività calcistica: le probabilità di cadere sono davvero più basse se ci si rincorre o si salta da uno scalino all'altro? La scelta sembra dipendere molto dallo stereotipo per cui i maschi sono agitati e quindi si fanno sempre male, perché, nella realtà, ho assistito a tante cadute sia sul campo da calcio che al di fuori di esso.

Le bambine ai margini del cortile

Se gli spazi più ampi e vuoti diventavano automaticamente delle postazioni calcistiche, è chiaro che la maggior parte dello spazio nel cortile era occupato da bambini che giocano a calcio. La conseguenza diretta è che le restanti persone nel cortile, che in pratica erano solo bambine, venivano relegate nelle zone periferiche e laterali. Riprendendo lo stesso schema di prima (Fig. 16), ora si faccia attenzione agli spazi che rimangono liberi dalle postazioni, e si potrà notare quanto questi siano esigui: il fenomeno della segregazione di genere, già evidenziato da molti studi citati nella literature review, è palese anche nella Falletti di Barolo. Questi ritagli di cortile, rispetto ai campi da calcio, sono infatti molto più stretti e marginali, aree in cui le bambine non hanno spazio sufficiente per svolgere i loro giochi. Nascondino e fulmine, per questo motivo, venivano

svolti per la maggior parte del tempo nell'ambiente che rimaneva tra la recinzione e il campo da calcio: una striscia di terra, rialzata da un gradino, lunga, stretta e costellata di alberi.

Anche le attività preferite dalle bambine più grandi di quinta, che abbiamo visto essere il ballo e la ginnastica artistica, richiederebbero ampi spazi, invece sono confinate in angoli angusti del cortile. Oltre ad essere un caso rilevante di ingiustizia di genere, costringendo le bambine ad adeguarsi, questa suddivisione iniqua rischia anche di essere molto pericolosa: non avendo spazio, ripetutamente, nei soli cinque pomeriggi in cui sono rimasta nel cortile della scuola, ho visto delle bambine cadere dai rialzi, scontrarsi tra loro e rischiare di tirarsi involontariamente calci o pugni sul volto.

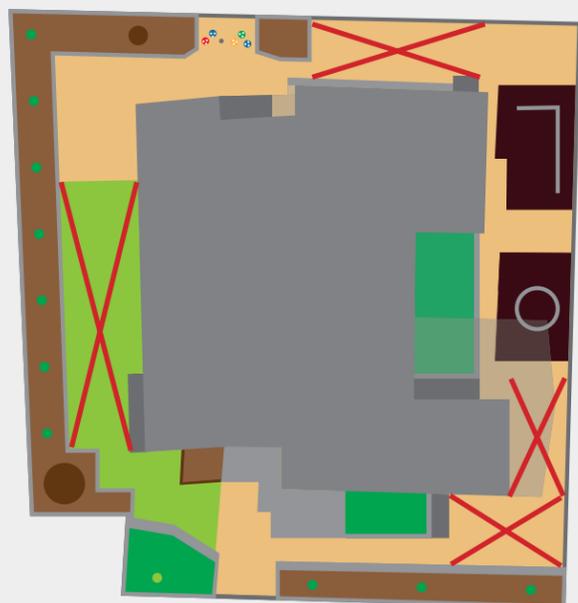


Fig. 16: Rappresentazione schematica della scuola primaria Falletti di Barolo, in cui le "X" rosse corrispondono agli spazi occupati dagli alunni per giocare a calcio, notando come lo spazio rimanente sia marginale ed esiguo (Schema dell'autrice, 2024).

“A loro piace molto provare ad imparare degli esercizi di ginnastica artistica per poterli aggiungere anche ai loro balletti, infatti iniziano a fare la ruota e la rovesciata. Il problema è che lo spazio che rimane tra i vari campi da calcio improvvisati non è molto, perciò rischiano di scontrarsi e farsi male, come succede oggi.”

(Diario di campo, martedì 20/02)

“Vedo delle bambine dell'altra terza giocare di nuovo alla carriola, così anche loro vogliono farlo, ma lo spazio è poco: c'è un piccolo screzio, ma lo risolvono velocemente spartendosi gli spazi.”

(Diario di campo, martedì 20/02)

“Lo spazio è ristretto e le ragazze sono molte (mi sembra si siano aggiunte anche bambine di altre classi); per questo motivo, mentre corriamo per giocare a nascondino, ci scontriamo spesso.”

(Diario di campo, venerdì 23/02)

Le inimicizie riducono lo spazio

Nelle sessioni di osservazione partecipata, ho notato più volte che le classi **non volevano giocare tra loro**, e delle dinamiche simili si instauravano anche tra compagni e compagne della stessa classe. Ho riscontrato questo atteggiamento soprattutto tra i bambini che gio-

cavano a calcio: tutti volevano il campo ufficiale, ma nessuno voleva giocare insieme agli altri, finendo così a litigare. La situazione mi è stata raccontata tante volte, ed una l'ho sperimentata in prima persona durante la mia permanenza nella scuola:

“Una bambina mi spiega che nel campo da calcio la quarta che è appena uscita non vuole far più giocare la terza perché si reputano ‘più forti di un anno’. Lei vuole andare a parlare con il fratello più grande di quarta per convincerlo a farli giocare insieme, ma poco dopo vedo che la terza semplicemente si arrende e si sposta nello spazio libero più vicino.”

(Diario di campo, mercoledì 21/02)

Questa dinamica, oltre ad essere di base diseducativa, riduce ulteriormente lo spazio nel cortile, soprattutto per le bambine. Le antipatie, infatti, implicano la **creazione dei diversi campi da calcio “improvvisati”** oltre a quello

ufficiale, in cui giocano un numero di bambini inferiore rispetto a quelli che potrebbe ospitare. La proliferazione di postazioni da calcio dipende, quindi, anche dagli screzi tra le classi e non unicamente alla mancanza di spazio.

La classe quarta nella quale ho svolto l'attività di disegno si è addirittura definita “acerrima nemica” di una quinta: alcuni bambini, infatti, nel disegnare il

cortile ideale, aggiungevano un campo riservato per quella classe, così da non litigare più (Figg. 17-19).



Figg. 17 e 18: In entrambi i disegni realizzati da questi bambini, che sono soliti giocare a calcio ad ogni intervallo, è interessante notare come abbiano aggiunto un campo aggiuntivo per la classe quinta con la quale litigano sempre, andando ad occupare ulteriormente spazio (Foto dell'autrice, 2024).

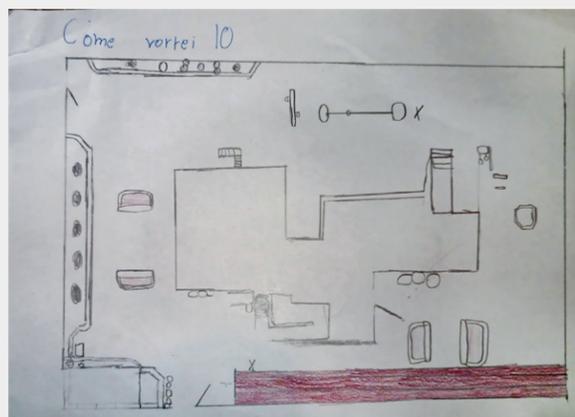


Fig. 19: Con il suo disegno del cortile ideale, questo bambino non dice di voler aggiungere un altro campo, ma semplicemente di aggiungere delle porte, oltre alla postazione ufficiale, anche nello spazio che già viene utilizzato da loro per giocare a calcio (Foto dell'autrice, 2024).

Le testimonianze di questo fenomeno sono state molte anche nei temi in

classe fatti svolgere dalla maestra nella quarta elementare:

"È MOLTO AMPIO E POSSIAMO GIOCARE TUTTI INSIEME ANCHE SE NON SUCCEDA MAI"

(Tema in classe, bambino di quarta elementare)

"NOI FACCIAMO VARI GIOCHI UNO DI QUESTI È CALCIO MA COME CORRERE O FARE LA LOTTA. INSOMMA SIAMO MOLTO LARGHI QUANDO GIOCHIAMO, UNO DA UNA PARTE UNO DA UN'ALTRA."

(Tema in classe, bambino di quarta elementare)

"L'UNICA COSA È CHE VORREI AGGIUNGERE UN ALTRO 'CAMPO' DA CALCIO PER LA 5ªB, CHE COSÌ SIAMO FELICI NOI E QUELLI DELLA QUINTA CHE BISTICCIAMO SEMPRE PER CHI GIOCA NEL 'CAMPO', [...] LA QUINTA GIOCA DA SOLA SENZA ESSERE DISTURBATA DA NESSUNO."

(Tema in classe, bambino di quarta elementare)

Un mondo adulto in miniatura

Uno dei riscontri più stimolanti è stata forse la grande influenza del cortile scolastico sulle interazioni sociali di bambini e bambine, della stessa classe e tra classi diverse. Questo spazio sembrava un mondo in miniatura per bambini e bambine, dove vigono certe regole, soprattutto di carattere sociale, come rispettare il gioco e lo spazio altrui. **Nel gioco riproducevano i meccanismi sociali che osservano nella loro quotidianità**, sfortunatamente anche quelli riguardanti la disegualianza di potere tra uomo e donna, con annesse ingiustizie: esclusione e segregazione di genere. L'importanza del cortile nelle dinamiche sociali era decretata anche dal fatto che quello è l'unico posto all'interno della scuola in cui classi diverse potevano incontrarsi e giocare insieme.

Il gioco è una parte fondamentale per la vita dei bambini e delle bambine, perciò, il modo in cui si relazionavano in questa attività permetteva di costruire una rete di simpatie e antipatie.

Ad esempio, una bambina di classe terza era reputata antipatica dalla sua classe per il suo modo di giocare: reputavano imponesse con troppa violenza le sue idee e la sua presenza.

Per quanto riguarda i litigi tra la classe quarta, con cui ho svolto l'attività di disegno, e la quinta, molti bambini mi hanno confessato che la rivalità si è inasprita da quando sono state rimosse le porte da calcio: non si capisce più quando un tiro è entrato, così finiscono per litigare. Questo è un esempio di come **gli elementi presenti nel cortile possano influenzare la vita sociale** delle persone nella scuola.

La decentralizzazione del potere e l'importanza del calcio

2.2.3 del calcio

La resistenza femminile al calcio

Nel capitolo precedente è stata già esposta l'iniqua distribuzione degli spazi nel cortile della scuola presa in esame, ma non sono state analizzate le cause alla base di questa ingiustizia. Riprendendo il termine di "potere" del teorico post-strutturalista Michel Foucault (citato in Arlinkasari, Cushing, & Miller, 2023), è evidente come nel cortile i bambini prevalessero sulle femmine, e ciò si andasse a riflettere anche in termini di spazio.

Come constatato in precedenza, infatti, i maschi dominavano lo spazio del cortile della scuola con i campi da calcio, marginalizzando lo spazio accessibile alle femmine. Il **calcio** (ancora una volta coerentemente con i risultati degli studi analizzati nella literature review) **diventava lo strumento principale per manifestare la propria virilità**, alimentando il modello tradizionale di mascolinità egemonica.

Un altro aspetto fondamentale della teoria di Foucault è che, se si assiste ad uno squilibrio nella detenzione del potere, come in questo caso, ci deve essere anche una **resistenza** che si oppone a quest'ultimo. Mentre in alcuni studi riportati nella literature review, questa resistenza era evidente ed attiva, con bambine che interrompevano i giochi dei maschi, invadevano il campo da calcio e li escludevano dai loro

giochi, nell'esperienza alla Falletti di Barolo, le azioni di resistenza sono risultate molto più sottili, **quasi nulle** o impercettibili. Solo una bambina di terza aveva intrapreso un'azione di resistenza attiva cercando in tutti i modi di escludere i maschi dai suoi giochi e, quando non ci riusciva, provando a svantaggiarli come meglio poteva.

Le bambine con cui ho avuto modo di affrontare in maniera implicita il tema, erano consapevoli della loro marginalizzazione, ma l'opposizione massima, anch'essa comunque poco frequente, era la lamentela. Ai loro occhi la situazione sembrava, anche se ingiusta, naturale e immutabile: la subivano senza trovare alternative.

Anche se in maniera implicita, la forma di resistenza più ampia l'ho riscontrata durante l'attività di disegno svolta con la classe quarta. Quando ho proposto loro di disegnare il proprio cortile ideale, **molte bambine hanno eliminato i campi da calcio o li hanno relegati a spazi estremamente stretti** (Figg. 20 e 21), al contrario di alcuni bambini, che hanno disegnato solo campi da gioco (Figg. 22 e 23).

“Con sgomento una bambina mi indica il corridoio più stretto che porta all'altro lato come ‘UN’ALTRA postazione da calcio’: mi spiegano, come avevo già notato, che in pratica qualunque spazio libero diventa un campo da calcio. È la prima volta che sento una qualche forma di resistenza rispetto all'argomento, ma sempre fine a sé stessa, come se la situazione fosse inevitabile.”

(Diario di campo, giovedì 22/02)

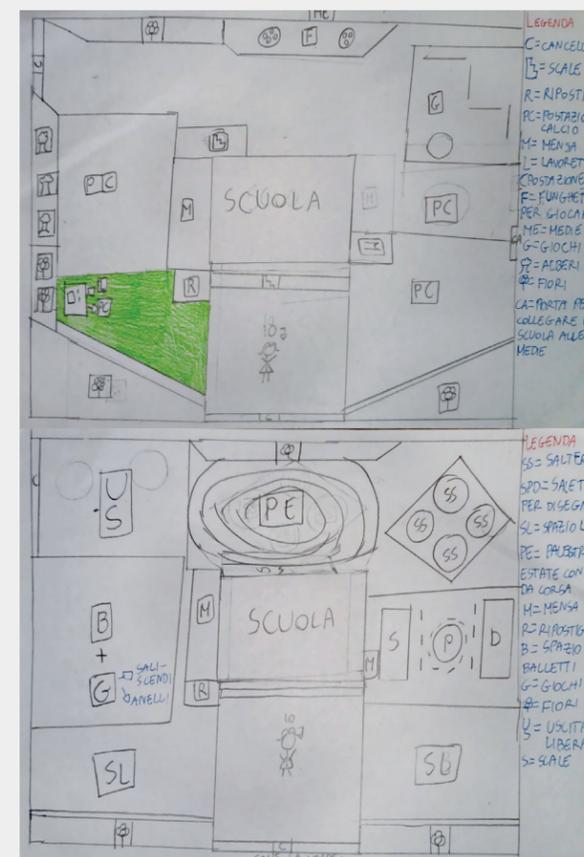


Fig. 20: La stessa bambina del racconto riportato sulla sinistra ha realizzato i disegni che meglio incarnano lo spirito di resistenza di questa classe femminile: nella rappresentazione del cortile attuale, molto precisa, è stata l'unica ad aver segnalato tutte le reali postazioni da calcio, in quella del cortile ideale, invece, ha eliminato ogni spazio dedicato al calcio, aggiungendo degli spazi per le attività che più le piacciono, come i balli, il disegno e la corsa. (Foto dell'autrice, 2024).

Fig. 21: Al contrario del disegno precedente, questa bambina non ha segnato alcun campo da calcio, ma ha lasciato quegli spazi sgombri, così come si presentano realmente; nel suo cortile ideale quegli ambienti vengono riempiti da gazebo, in cui disegnare e fare scambi, piante e un campo da basket

(Foto dell'autrice, 2024).

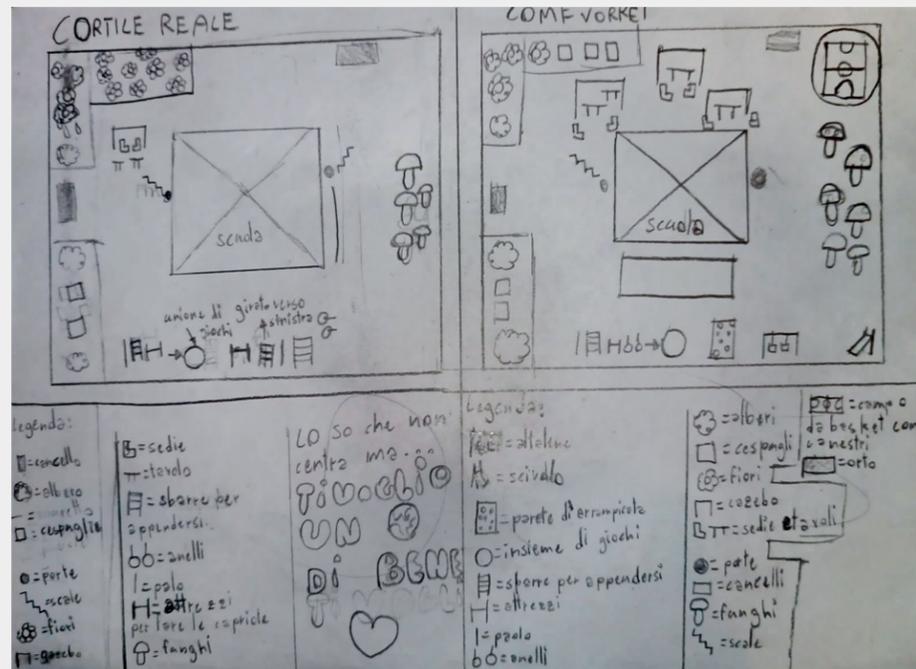


Fig. 22: Disegni di un bambino che è interessato unicamente al calcio, motivo per cui ha deciso di riempire il suo cortile ideale unicamente di campi

(Foto dell'autrice, 2024).



Fig. 23: Nel disegno del cortile attuale questo bambino è stato molto accurato, mentre in quello del cortile ideale ha voluto segnalarmi che a lui, giocando sempre a calcio, interessava solo l'aggiunta delle porte, al massimo aggiungerebbe dei cerchi per l'hula hoop

(Foto dell'autrice, 2024).



Cosa succede a chi si differenzia?

Durante le giornate passate nel cortile, ho osservato un'altra forma di resistenza, anche se individuale e non collettiva: delle bambine e dei bambini che andavano contro gli stereotipi e l'ordine di genere, coloro che nell'analisi di scenario sono stati definiti "tomboy girls" e "sissies".

Una bambina di classe quinta si è sempre distinta dalle altre perché non ha mai perso la voglia e la necessità di praticare quei giochi ritenuti dalle compagne troppo infantili. **Le differenze con le sue coetanee erano evidenti:** non le piaceva ballare e cantare, ma giocare a basket, così come non le piaceva il disegno creativo, ma quello maggiormente indirizzato. Nelle interazioni che ho avuto con quella classe quinta, ho notato che spesso questa ragazza, anche se mai esclusa e sempre ben accettata nel gruppo, si trovava a disagio, così andava dalle bambine più piccole per giocare con loro, dove si divertiva di più.

“Dopo un po' che chiacchieriamo va da alcune bambine più piccole a giocare: rispetto alle altre che reputano i giochi tradizionali infantili, lei ne sente il bisogno, annoiandosi a stare ferma tutto l'intervallo.”

(Diario di campo, martedì 20/02)

Altre bambine rientravano in maniera ancora più evidente nella definizione di tomboy: coloro a cui piaceva giocare a calcio e provavano ad inserirsi nelle partite. La loro posizione non era facile, perché ogni volta che le osservavo, **non venivano incluse** realmente nel gioco dai compagni maschi, che le relegavano a stare in porta (con il loro scontento) e non le coinvolgevano nelle azioni della partita.

“l'unica ragazza volenterosa di giocare a calcio non viene scelta da nessuna squadra e alla fine, dato che i maschi non volevano (o potevano) comunque escluderla, la mettono in porta. Lei è evidentemente dispiaciuta e [...] non fa mai grandi azioni, è un po' annoiata e forse a disagio: non la integrano particolarmente, così si stufa e smette di giocare. [...] Vicino al campo ci sono due ragazze di quarta che ballano e cantano, a loro si unisce la bambina marginalizzata.”

(Diario di campo, mercoledì 21/02)

L'esclusione sistematica delle bambine nel calcio non è sicuramente un incentivo ad unirsi (Fig. 25); anche una ragazza di quinta che praticava calcio come sport fuori da scuola, infatti, si rifiutava categoricamente di giocare nel cortile con i suoi compagni.

Nel cortile era possibile notare anche qualche bambino che si differenziava rifiutandosi di giocare a calcio (Fig. 26); solitamente li vedevo giocare tra loro, magari scavando nella terra o praticando dei giochi di ruolo, ma capitava anche che si unissero alle ragazze in giochi quali nascondino e fulmine. Durante la mia esperienza, nell'intervallo in cortile questi bambini non venivano denigrati in alcun modo, erano solo più isolati perché in minoranza, ma durante l'attività svolta in classe l'atteggiamento è stato diverso. Durante un dibattito sul rimettere o meno le porte

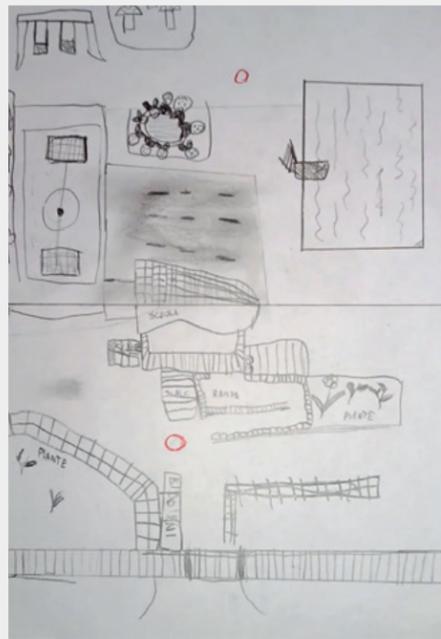


Fig. 24: Mentre mi raccontava del suo disegno, la bambina mi ha detto che, oltre ad aver aggiunto ciò che piace a lei, come una piscina, una giostrina, delle altalene e un grande orto, ha inserito anche le porte da calcio "per i maschi", dimostrando chiaramente di aver associato, coerentemente con lo stereotipo tradizionale, quello sport ai compagni. (Foto dell'autrice, 2024).

da calcio, i bambini che non le volevano, perché le reputavano pericolose durante i loro giochi, sono stati presi in giro. In modo particolare un bambino che ha affermato di impigliarsi sempre, paragonando la rete delle porte ad una ragnatela, è stato schernito ed accusato semplicemente di essere poco atletico. Nella mia breve esperienza, quindi, non ho riscontrato delle prese in giro costanti nei confronti di chi non gioca a calcio, ma queste potrebbero avere luogo solo in classe o essere poco evidenti, ricadendo nel fenomeno dell'esclusione (sarebbe necessario uno studio più approfondito della dinamica). Era comunque chiaro come in classe i maschi ritenuti "dominanti" fossero quelli che giocavano meglio a pallone: prendevano più spesso parola, venivano ascoltati, tutti e tutte ridevano alle loro battute.

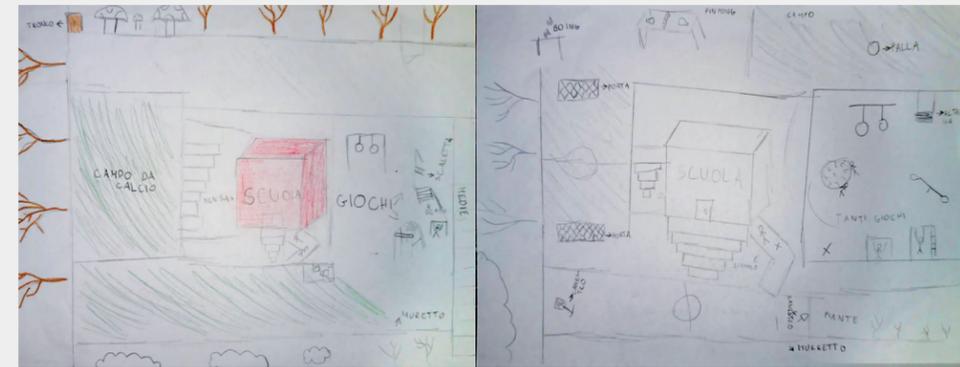


Fig. 25: Dopo aver disegnato dettagliatamente il cortile attuale, questa bambina ha deciso di aggiungere diversi spazi in quello ideale: molte attrezzature da gioco, un campo da basket, un trampolino, un tavolo da ping pong e, aspetto più interessante, un campo in cui giocare a palla "per tutti, non solo per i maschi e il calcio", dimostrando di essere consapevole dell'ingiustizia riscontrata all'interno del cortile e di come alcune bambine siano semplicemente scoraggiate nel praticare giochi di squadra (Foto dell'autrice, 2024).

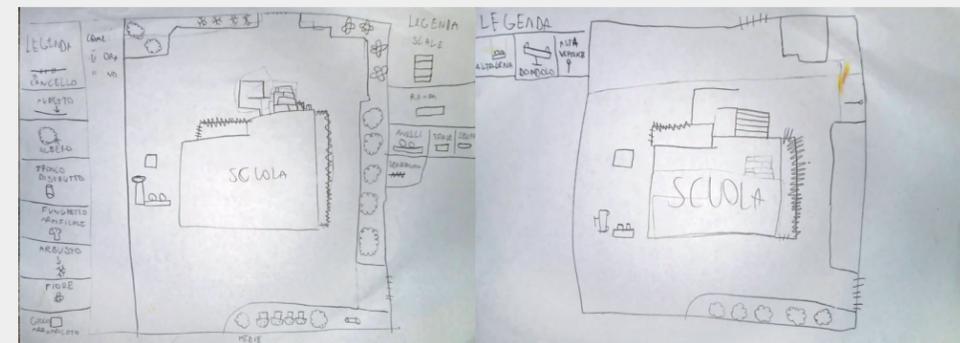


Fig. 26: Questi disegni sono realizzati da uno dei pochissimi bambini che nel cortile non giocano a calcio; il campo, infatti, è rappresentato vuoto, e nel suo cortile ideale aggiungerebbe solo delle attrezzature da gioco (Foto dell'autrice, 2024).

2.2.4 Mixed-gender play: il risky play e i giochi tradizionali

Il fascino del gioco non strutturato

Come evidenziato nel caso studio *Boys play soccer, girls watch on the corner: Gendered play and spaces in Jakarta public playgrounds* (2023), il risky play ricopre grande importanza nel gioco dei bambini e delle bambine, lo trovano affascinante, e ciò è stato confermato anche nella scuola da me analizzata. Gli alunni, e soprattutto le alunne (dato che la maggior parte dei maschi gioca esclusivamente a calcio) trovavano molto interessanti elementi come scale, pali, gradini, altri tipi di rialzi, alberi e nascondigli particolari per giocare (Fig. 27): si appendevano, si arrampicavano e saltavano su questi.

La propensione nel giocare con tutto ciò che non è stato progettato con intento ludico, mi è stata da subito raccontata dalla maestra con cui ho avuto il primo contatto, sottolineandone, però, la pericolosità, come il rischio di cadere saltando sopra delle sedute a forma di fungo di grandezze diverse. Sul campo ho riscontrato che davvero qualunque elemento nel cortile veniva considerato come possibile gioco: un tronco tagliato diventava un tavolino per gli scambi (molto più interessante del tavolo che avevano a disposizione), i gradini diventano delle piattaforme per tutte le tipologie di salti, le scale, il ripostiglio e gli alberi dei posti in cui nascondersi, e vecchi scatoloni diventavano la scenografia per i giochi

di ruolo. Il nascondino, in modo particolare, promuoveva questa tipologia di gioco, perché, obiettivamente, nel cortile non c'erano altre attrezzature per nascondersi oltre agli stessi elementi strutturali o naturalistici appena citati.

“Le bambine di terza vogliono subito giocare a nascondino cinese¹⁸, raccontandomi di aver trovato un nuovo nascondiglio tra i bidoni della differenziata.”

(Diario di campo, venerdì 23/02)

“Cerchiamo a lungo, finché non vediamo le bambine nascoste sotto la rampa di scale che porta alla mensa; i nascondigli che usano sono quasi tutti posti progettati con uno scopo diverso da quello ludico, ma le uniche alternative sono solo gli alberi e, comunque, questi posti sembrano avere per loro un certo fascino.”

(Diario di campo, mercoledì 21/02)

Fig. 27: In diversi disegni accurati sono stati segnalati elementi strutturali non ludici, ma l'aspetto interessante è che questo bambino, che di solito gioca a nascondino, ha inserito nella sua legenda pochissime voci, ma ha incluso anche il ripostiglio, fondamentale per nascondersi (Foto dell'autrice, 2024).



La non accessibilità a tutte le zone del cortile ha permesso, in particolar modo alle bambine, di sviluppare grande fantasia e creatività nei propri giochi, sfruttando ogni elemento possibile. Inoltre, ho percepito una certa predilezione dei giochi non prescrittivi, che possono essere usati in diversi modi, stimolando l'immaginazione (come le sbarre presenti tra le attrezzature).

L'importanza della sicurezza

Il fascino per il risky play, nonostante il nome sembri suggerire il contrario, non va del tutto a contrasto con l'idea della sicurezza. Bambine e bambini hanno manifestato più volte interesse sul tema della sicurezza, quasi al pari delle preoccupazioni delle maestre: hanno suggerito elementi da togliere perché poco sicuri, non si sono lamentati della scelta di rendere inaccessibili delle attrezzature perché considerate inadatte, nel proporre dei giochi nuovi da aggiungere tenevano sempre in considerazione la loro sicurezza e, durante il tour del cortile, hanno identificato dei rischi che nemmeno le educatrici

avevano segnalato, come la grande quantità di tombini nei quali possono impigliarsi i lacci delle scarpe.

Questo atteggiamento mi ha notevolmente stupita, anche se ho notato come queste osservazioni venissero in particolare dagli studenti e dalle studentesse della collaboratrice con cui ho parlato dal primo giorno, la quale discute spesso con loro della sicurezza nel cortile (come si può notare dall'atteggiamento da lei assunto durante l'attività di disegno): certamente c'è stata un'influenza.

Il nascondino piace sempre

Il gioco che mette d'accordo più bambini e bambine in assoluto è il nascondino, ad eccezione delle ragazze di quinta, che rifiutavano ogni tipologia di gioco. L'ultimo giorno in cui sono stata nella scuola, infatti, sono riuscita a giocare a nascondino con molti bambini e bambine, sia di età che di genere diverso (nonostante fossi pre-

occupata del contrario). Coerentemente con quanto affermato in alcuni studi presi in considerazione nella letteratura review, i giochi tradizionali, e in particolare modo il nascondino, sembrano essere più neutri, stimolando capacità sociali che uniscono le persone, superando stereotipi di genere e inimicizie.



La conferma degli stereotipi

Nella scuola i tradizionali stereotipi di genere sono stati rispettati dalle bambine e dai bambini sia negli atteggiamenti che nel gioco: i maschi più scalmanati che giocano a calcio, le femmine più tranquille che crescendo smettono di giocare.



Le idee stereotipiche delle insegnanti

Spesso le idee delle insegnanti rispetto a ciò che pensavano alunni e alunne erano fallaci, poiché basate su stereotipi, ad esempio quello per cui, crescendo, si apprezzano meno le attrezzature da gioco.

MAGGIORI EVIDENZE EMERSE



Spazio vuoto = campo da calcio

Lo squilibrio di potere nel cortile, dato dalla riproduzione dei meccanismi sociali tipici della quotidianità, faceva sì che ogni spazio libero diventasse un campo da calcio usato da maschi: si tratta di una manifestazione di progettazione androcentrica nascosta.



La marginalizzazione delle bambine

Gli spazi nel cortile erano fortemente polarizzati per genere e le bambine sono state marginalizzate ed escluse dal giocare a calcio.



Una mancata resistenza

Le bambine erano consapevoli dell'ingiustizia che caratterizzava lo squilibrio degli spazi, ma non hanno praticato alcuna azione di resistenza attiva.

01. LA SOCIALIZZAZIONE DI GENERE A SCUOLA: LITERATURE REVIEW

Comprendere e analizzare lo stato dell'arte della ricerca soggetto del progetto di tesi raccogliendo le evidenze emerse

“Fare il genere”

Introduzione al genere per comprendere come l'identità venga costruita, fin dall'infanzia, attraverso la socializzazione di genere, e come in questo processo posseggano un ruolo chiave la scuola, la progettazione, il gioco e gli spazi aperti.

L'androcentrismo nei cortili scolastici: analisi di scenario

Capire come l'ordine di genere venga riprodotto e costruito nell'infanzia, causando fenomeni di segregazione di genere all'interno dei cortili scolastici e di decentralizzazione del potere. Focus sull'importanza del mixed-gendered play.

Gender-sensitive design: approccio e tentativi

Presentazione dell'ideologia alla base del gender-sensitive design con l'apporto di alcuni casi, sia fallimentari che di successo.

02. ANDROCENTRISMO IN UNA SCUOLA TORINESE: RICERCA SUL CAMPO

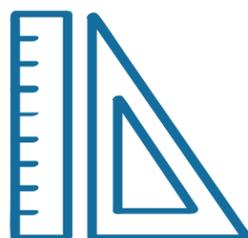
Ricerca sul campo per verificare le evidenze emerse a livello teorico e riscontrare le differenze con il contesto specifico.

Metodologia: Design Anthropology

Spiegazione dettagliata del perché usare la metodologia della Design Anthropology, con la definizione degli obiettivi di ricerca e l'introduzione alle tecniche specifiche utilizzate: l'osservazione partecipata, il tour del cortile, il disegno e il tema in classe.

Risultati e analisi dei dati: confronto con la literature review

Esposizione delle evidenze emerse dalla ricerca sul campo, effettuando un confronto diretto con i temi trattati nella literature review, che per questo motivo sono il comune. I risultati tratti dall'analisi di scenario sono quasi del tutto verificati, con delle sottili differenze specifiche del contesto.



03. LINEE GUIDA PER UN PROGETTO GENDER-SENSITIVE

Una volta comprese le problematiche, analizzare le esigenze e le possibili soluzioni per proporre degli spunti progettuali.

Contrastare la progettazione androcentrica

Individuazione del gioco non strutturato come possibile passo verso una progettazione gender-sensitive, con focus sulla metodologia delle “Loose Parts”. Individuazione di approcci e casi studio in questo ambito, con un approfondimento sulle opere della designer Cas Holman.

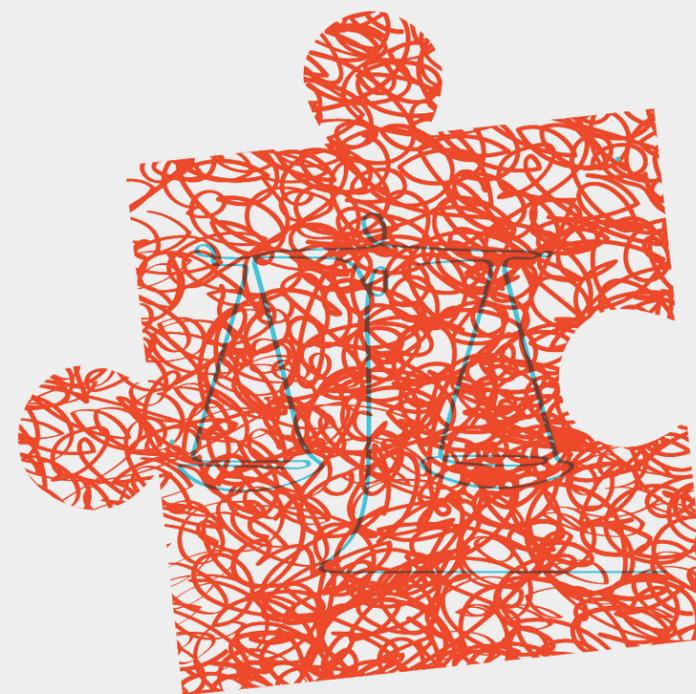
Spunti di progetto

Formulazione di linee guida da poter seguire per un progetto gender-sensitive all'interno dei cortili scolastici della scuola primaria, basate sul concetto di variabilità che caratterizza il gioco a parti sciolte.

3.1

CONTRASTARE LA PROGETTAZIONE ANDROCENTRICA

- 1.1. Individuazione delle esigenze
- 1.2. Il gioco non strutturato: un passo verso l'inclusività
- 1.3. Le "Loose Parts" e altre scuole di pensiero
- 1.4. Casi studio: approcci al gender-sensitive design
L'approccio destrutturato nei parchi
La concretizzazione delle parti sciolte
- 1.5. Cas Holman: la risposta progettuale da cui partire



All'inizio di questa fase, è stato opportuno delineare quale strada percorrere e individuare le esigenze fondamentali da soddisfare. Una volta stabilito di sfruttare la tendenza comune al risky play per incentivare il gioco misto, sono stati approfonditi l'approccio del gioco non strutturato e la metodologia delle Loose Parts come facilitatori per il risky play stesso.

Infine, sono stati cercati ed analizzati dei casi studio da cui trarre ispirazione nell'ambito del gioco libero e del gioco a parti sciolte: delle possibili risposte progettuali pre-esistenti. Nella ricerca, un caso si è rivelato particolarmente appropriato: il lavoro della designer Cas Holman, che potrebbe essere utilizzato come punto di partenza nel contesto specifico del progetto di tesi.

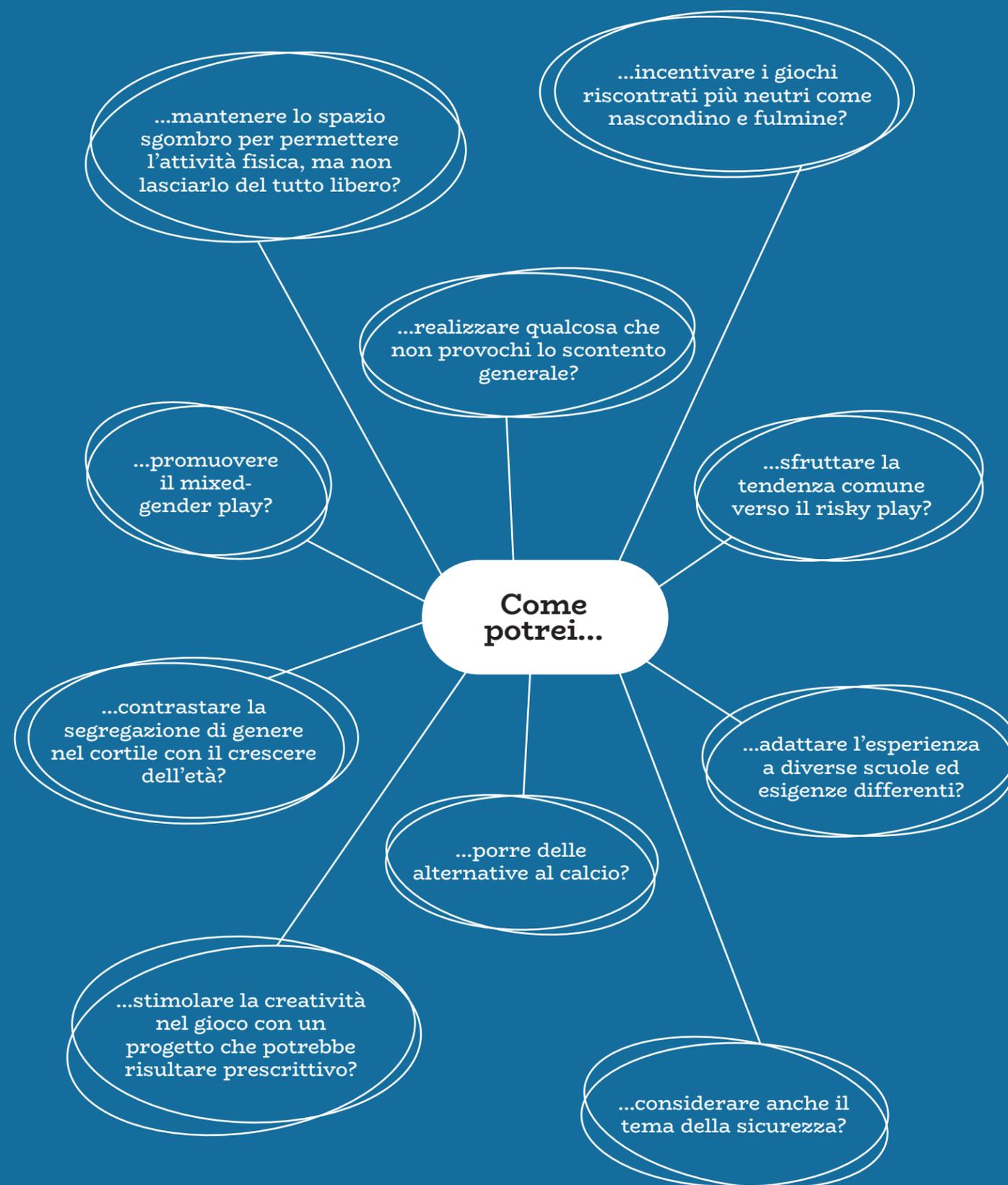
Individuazione 3.1.1 delle esigenze

Finita la raccolta e l'analisi dei dati tratti dalla ricerca sul campo, sono emerse diverse problematiche, con conseguenti esigenze e possibilità.

La **varietà e molteplicità degli spunti** sono degli aspetti positivi, ma inizialmente hanno portato molta confusione nella mia testa da progettista: è stato necessario fare chiarezza sulla domanda di progetto, le esigenze degli utenti, i requisiti e tutte le opportunità che sono venute a delinearsi.

Per dissipare i dubbi sorti, il primo strumento che ho utilizzato per orientarmi è stata la tecnica, particolarmente utile in questi primi approcci, **HMW** ("How Might We", letteralmente in italiano

"Come potremmo"), in cui i progettisti, in questo caso solo io, si pongono delle domande su "come potrebbero" dare delle risposte ai problemi che sono sorti: è il ponte tra la definizione del problema e la fase di ideazione. In pratica, si esplicitano le domande di progetto a cui si vorrebbe rispondere per poterle visualizzare in un'ottica propositiva e trovare loro una soluzione (Interaction Design Foundation, 2016a). Le domande possono essere molte, alcune più ampie, altre più specifiche, ma non bisogna rispondere obbligatoriamente a tutte: in questo modo si possono stabilire le priorità e definire la domanda progettuale che guiderà il percorso.



Il primo risultato ottenuto con questa tecnica è stata la chiara manifestazione della **domanda progettuale**, ossia lo scopo dell'intero progetto. La principale criticità riscontrata è l'effettiva segregazione delle bambine all'interno del cortile scolastico, che si trovano marginalizzate dai bambini, i quali, detenendo maggiore potere, occupano gran parte degli ambienti improvvisando dei campi da calcio (il cui accesso è precluso al sesso femminile). L'obiettivo imprescindibile che ne consegue, qualunque strada progettuale si scelga di intraprendere, è **riuscire a riportare giustizia all'interno del cortile, ridando alle bambine lo spazio necessario** per poter giocare ed esprimersi liberamente. Ci possono essere, però, diverse modalità per arrivare allo stesso obiettivo: bisogna capire quale sia la più appropriata in questo contesto.

Un'altra questione emersa con forza è stata la volontà di perseguire l'obiettivo promuovendo il **mixed-gender play**: per riuscire a far vacillare l'ordine di genere, non è sufficiente trovare o "creare" dello spazio per le bambine, ma è necessario contrastare la polarizzazione delle aree nel cortile e la conseguente dicotomia nei gruppi di gioco. Anche se il proposito è ambizioso, questa può essere una strategia che, oltre a rispondere alle problematiche immediate più concrete, può avere un impatto positivo a lungo termine sullo sviluppo sociale di bambini e bambine, promuovendo l'inclusione.

Le domande poste durante la fase di HMW hanno permesso anche di identificare dei **requisiti** precisi a cui il progetto deve rispondere.

► Il primo requisito è il più rilevante, ma contemporaneamente il più complesso: **occupare lo spazio nel cortile**

senza generare imponenti ingombri. Nella scuola, la pratica di progettazione androcentrica più influente sul fenomeno della segregazione di genere si è rivelata essere l'assunzione dello spazio libero, privo di attrezzature, come ambiente neutro; l'ipotesi, nonostante a primo acchito sembrasse valida, ha portato alla marginalizzazione delle bambine a causa della decentralizzazione del potere verso i maschi. Dato che sarebbe utopico pensare di sovvertire le ingiustizie di genere da un giorno all'altro, bisogna progettare pensando ad un modo per "occupare" lo spazio, o meglio donargli una funzione, affinché non possa diventare automaticamente un campo da calcio utile a rinforzare il modello di mascolinità egemonica.

La proposta più semplice che viene in mente è quella di riempire lo spazio di attrezzature da gioco fisse, ma questo metodo risulta problematico sotto due punti di vista: in primis, si precludere la possibilità, sia a bambine che a bambini, di poter correre e praticare attività che necessitano di ampie metrature (quali la danza e la ginnastica artistica), passando da un estremo, senza alcun ostacolo, all'altro, senza alcuno spazio vuoto; in secondo luogo, l'occupazione di tutto l'ambiente andrebbe contro dei principi basilari di sicurezza, rischiando che alunni e alunne, non avendo libertà di movimento, si scontrino tra loro e si infortunino cadendo.

Per ottenere un buon progetto, è dunque necessario trovare l'equilibrio giusto tra ingombro spaziale, occupazione metaforica (attribuendo una funzione allo spazio che da sola, però, non può bastare) e libertà di movimento.

► Un tema direttamente legato al requisito precedente è la **sicurezza**: bisogna tenere in considerazione l'incolumità delle bambine e dei bambini, senza ricadere, però, nell'ipocondria che a volte caratterizza il mondo adul-

to. Nel periodo trascorso nella scuola, la sicurezza è stato un argomento trattato e citato più volte, sia dai bambini, ma in particolar modo dalle insegnanti, che, essendo le dirette responsabili, avevano giustamente un po' di timore riguardo le attrezzature di gioco all'aperto. Il problema sorge quando questi timori bloccano la creatività dei bambini e delle bambine, che si sono invece dimostrati propensi al **risky play**: le educatrici e gli educatori valutano negativamente qualunque uso alternativo degli elementi presenti nel cortile, anche nel caso in cui questi non siano veramente pericolosi. Ad esempio, è evidente che lanciarsi dalla barra delle trazioni il più lontano possibile sia un'attività rischiosa, ma arrampicarsi solo sopra di essa o farci dei giri attorno non credo debbano essere considerati comportamenti da vietare. Bambine e bambini amano creare da sé nuove possibilità di gioco, quindi, anche in questo caso, è necessario trovare un equilibrio tra i diversi fattori.

► Un altro requisito, che emerge dall'esigenza di promuovere il mixed-gender play, è **trovare un'alternativa al calcio** che possa attrarre anche i maschi, così da privare di forza il modello di mascolinità egemonica che primeggia nel cortile. Nella mia esperienza personale, conosco delle scuole elementari che, per evitare conseguenze negative che ipotizzavano derivare dal calcio (come la troppa competitività, il bullismo e le risse), hanno direttamente vietato questo sport all'interno della scuola; il mio intento è quello di evitare questa misura drastica, poiché non credo che sia una soluzione definitiva, tantomeno che abbia effetti positivi sul lungo periodo in termini di inclusione e, soprattutto, causerebbe scontento nella maggior parte dei bambini e delle bambine. Uno dei valori che vorrei stimolare con questo progetto è la libera espressione,

perciò non credo sarebbe corretto precludere delle possibilità, in quanto non è lo sport del calcio il problema di per sé, ma le dinamiche che si sviluppano al di sotto.

► La ricerca ha confermato, seppur con sfaccettature proprie dipendenti dal campo specifico, molte delle evidenze emerse da altri studi, nonostante questi avessero un campione di riferimento nettamente diverso (ad esempio a livello geografico, numerico e culturale). Per questo motivo, potrebbe essere interessante trovare il modo per **riuscire a rendere il progetto adatto a scuole diverse**, con conseguenti spazi ed esigenze differenti. Ciò non significa che il progetto possa essere assunto a priori in qualunque scuola, ma se in una struttura si rilevassero fenomeni simili (solo dopo un'attenta ricerca) il concept da adottare dovrebbe rimanere valido: non può essere limitato alla scuola primaria Falletti di Barolo.

Sia nella fase di ricerca letteraria che antropologica, tra i **giochi** considerati più neutri, hanno detenuto un ruolo importante quelli **tradizionali**. Il nascondino è stata una rivelazione per colmare, seppur parzialmente, il divario tra bambini e bambine, contrastando la concezione stereotipica dei maschi e delle femmine come due poli opposti che non potranno mai trovare un punto di incontro. Per questo motivo, in un primo momento, è stata vagliata l'idea di progettare un sistema che potesse incoraggiare l'adozione di queste tipologie di gioco. Un'ipotesi poteva essere quella di disegnare delle strutture fisse da installare nel cortile che sopperissero alla mancanza, sul campo identificata, di posti in cui nascondersi o ostacoli per rendere il gioco più dinamico. Successivamente, però, si è notata la grande problema-

ticità di questo approccio: **le bambine più grandi reputavano il nascondino e giochi simili "da bimbe piccole"**; con questa considerazione si è andato a delineare un ulteriore requisito progettuale. Le alunne della classe quinta con cui mi sono relazionata nella scuola, infatti, rigettavano tutti i giochi tradizionali, affrontando il tempo di svago con un approccio maggiormente sportivo ed utilitaristico, non unicamente ludico (il ballo, il canto e la ginnastica artistica, ovvero i passatempi maggiormente praticati da queste ragazze, permettono loro di esibirsi e di mostrare la loro bravura). Questo atteggiamento può essere ricondotto al classico stereotipo di genere della bambina calma e tranquilla, che dunque smette di giocare, ma non per questo motivo si può trascurare. Il progetto, difatti, vuole assumere l'obiettivo più alto e a lungo termine di contrastare il pervasivo ordine di genere, ma sarebbe ridicolmente irrealistico credere che questo cambiamento possa avvenire improvvisamente: è necessario un intervento più pianificato e duraturo, che si avvii comunque tenendo conto dell'influenza della socializzazione di genere. In conclusione, l'idea di usare come chiave di lettura il gioco del nascondino, seppur interessante, è stata scartata, cercando qualcosa che potesse includere maggiormente anche le bambine più grandi, che sono, oltretutto, tra le prime "vittime" della segregazione di genere e della progettazione androcentrica.

Tra i diversi spunti emersi, è stato anche interessante notare come le classi prime, meno influenzate dall'ordine di genere, **adottavano i giochi più comunemente praticati in palestra**; è sorta spontanea la domanda se la palestra potesse essere un luogo utile per promuovere il gioco misto. Questa ipotesi,

però, non ha avuto lunga vita: non poteva essere verificabile, in quanto l'ambiente della palestra è molto diverso da quello esterno (ad esempio vi accede una classe per volta e la sorveglianza è molto più accurata), e l'azione progettuale, per avere un riscontro diretto nel breve termine, dovrebbe intervenire direttamente sul cortile scolastico, dove effettivamente è stata riscontrata la marginalizzazione delle bambine.

Un'altra strategia, in poco tempo scartata, è stata quella di progettare dei **giochi nuovi più neutri**. Come è stato notato più volte, già i giochi tradizionali tendono a favorire il mixed-gender play, escludendo, però, le ragazze più grandi che li considerano infantili, perciò non avrebbe senso idearne di nuovi con lo stesso scopo e le stesse problematiche, con l'aggravante di dover introdurre qualcosa di nuovo, con regole e dinamiche da far proprie.

Dopo aver capito quali strade evitare, si è delineata una possibilità per rispondere alle esigenze riscontrate: **usare la creatività innata di bambine e bambini, dimostrata nel risky play, per promuovere l'inclusività di genere**. Il risky play, che rientra più in generale nell'approccio al gioco non strutturato, lascia infatti una grande libertà, sia a livello espressivo, che a livello progettuale. Per indagare meglio le motivazioni alla base di questa scelta, nei capitoli seguenti verranno analizzati tutti i vantaggi e i rischi del **gioco non strutturato**; successivamente verranno anche approfondite delle metodologie similari che portano un valore aggiunto. L'intento, infatti, non è solo quello di incentivare le azioni di risky play identificate nel campo, ma usufruire dell'immaginazione che caratterizza questo approccio per suggerire spunti progettuali innovativi e concreti.



Contro l'ingiustizia di genere

Promuovendo il gioco misto e l'inclusione di genere, le bambine devono tornare ad avere degli spazi nel cortile in cui giocare ed esprimersi liberamente.



Definizione degli spazi

Il progetto deve possedere una fisicità concreta, uno spazio dedicato, per contrastare la formazione spontanea di campi da calcio, senza risultare al contempo d'intralcio per il gioco libero.



La sicurezza alla base

Il progetto deve essere sicuro per bambini e bambine e, inoltre, deve infondere fiducia alle educatrici e agli educatori.



Il risky play

Bisogna sfruttare la propensione dei bambini e delle bambine verso il risky play per garantire il divertimento e il gioco misto.



Un progetto su misura

Il progetto si deve poter adattare a scuole diverse, che quindi possono presentare esigenze differenti.

ESIGENZE EMERSE

Il gioco non strutturato:

3.1.2 un passo verso l'inclusività

Nel gioco all'aperto non strutturato (UOP, unstructured outdoor play), i bambini e le bambine hanno la possibilità di **giocare liberamente senza la prescrizione di regole o atteggiamenti da assumere imposti da parte del mondo adulto**, come le educatrici e gli educatori. Il tempo dedicato a questa tipologia di gioco è sempre minore, in quanto si tende a tenere i propri figli e le proprie figlie in casa (spesso davanti ad uno schermo), soprattutto per la paura dei rischi associati al gioco all'aperto; per questo motivo il cortile scolastico rimane uno dei pochi luoghi in cui praticare l'UOP ed assume una grande importanza (Cheng, Brussoni, Han, Munday, & Zeni, 2023; Snow et al., 2018).

Dal gioco all'aperto non strutturato, bambini e bambine ottengono **diversi benefici**: minore sedentarietà, lo sviluppo del pensiero creativo, una capacità maggiore di gestione sociale e del rischio (con l'incremento del dialogo tra pari, che porta a risolvere conflitti), accresciute capacità sociali e un miglior apprendimento dal punto di vista didattico (Cheng, Brussoni, Han, Munday, & Zeni, 2023; Parrott & Cohen, 2020). Ciò che più interessa in questo progetto di ricerca è la **valenza sociale**: lasciando ai bambini e alle bambine lo spazio necessario per scegliere in autonomia i propri giochi, possono imparare a prendere delle decisioni, sperimentare e capire le conseguenze delle proprie azioni all'interno dello spazio sociale, comprendendo anche l'impor-

tanza dell'autoregolazione emozionale e comportamentale (Pellis & Pellis, citato in Gibson, Cornell, & Gill 2017). Ancora, imparano a diventare indipendenti, a risolvere i propri problemi tra pari senza l'aiuto di un adulto e, in questo modo, a creare una propria comunità (Parrott & Cohen, 2020).

Il ricercatore di psicologia americano Peter Gray ha dedicato un intero libro all'importanza di lasciare liberi di giocare, senza le inferenze degli adulti, i bambini e le bambine all'aria aperta. Secondo lui, infatti, la diminuzione del gioco strutturato all'aperto è una delle cause dell'aumento di disturbi ansiosi e depressivi tra giovani, privandoli di un aspetto della vita fondamentale.

In particolare, il gioco non strutturato, non imponendo delle prescrizioni, **permette di evitare la polarizzazione degli spazi** per maschi e femmine fino ad ora riscontrata, andando così a modificare le dinamiche sociali e di potere tra bambine e bambini. Il gioco non strutturato all'aria aperta potrebbe essere il primo passo verso il mixed-gender play all'interno dei cortili scolastici.

Un aspetto che è intrinsecamente legato al gioco non strutturato è, però, il **rischio**. Gli educatori e le educatrici, come evidenziato anche nella ricerca sul campo, riscontrano delle difficoltà nel supportare questa modalità di gioco, perché su di loro ricade la responsabilità. L'obiettivo che si propone il gioco non strutturato è offrire un "ri-

schio sicuro", in cui bambini e bambine possono essere stimolati, ma cercando di prevenire gli infortuni. Inoltre, un possibile ostacolo è la percezione dei genitori, che valutano spesso queste attività pericolose e, di conseguenza, gli insegnanti e le insegnanti, che le

“I bambini sono fatti per giocare ed esplorare per conto loro, in autonomia dagli adulti. Per crescere hanno bisogno di libertà; senza soffrono. L'impulso a giocare liberamente è fondamentale, biologico. Soffocarlo non ucciderà il corpo fisico come succederebbe senza cibo, aria o acqua, ma uccide lo spirito e arresta lo sviluppo mentale. Le cose che imparano di loro iniziativa, giocando liberamente, non si possono insegnare in nessun altro modo.”

(Gray, 2015:44)

permettono, sconsiderate. All'interno dello stesso corpo docenti si verificano di sovente dei contrasti, perché non è semplice stabilire univocamente cosa sia troppo pericoloso e cosa rientri nel "pericolo sicuro": ad esempio alcuni potrebbero ritenere la pioggia un deterrente per uscire, altri non la considerano un problema (Cheng, Brussoni, Han, Munday, & Zeni, 2023). Nello studio *Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: an ecological systems perspective*, finalizzato a comprendere proprio tali difficoltà nel promuovere il gioco non strutturato all'aperto, la mancanza di linee guida è stata infatti identificata come principale ostacolo, riassunto bene dalla frase riportata da un educatore:

“Li lascio arrampicare sugli alberi, ma quanto in alto dovrei lasciarli andare?”

(Cheng, Brussoni, Han, Munday, & Zeni, 2023:912, trad. dell'autrice)

A causa di queste paure, nella scuola presa in esame, la metà delle attrezzature da gioco è stata rimossa, perché usata spesso in maniera impropria, con i conseguenti rischi. Il confine è molto labile, perciò questi giustificati timori devono essere tenuti a mente nel progetto.

Le “Loose Parts” 3.1.3 e altre scuole di pensiero

Il gioco non strutturato è un approccio molto ampio, che include molte tipologie di gioco eterogenee, la cui molteplicità permette di avere diverse alternative e sfidare le relazioni di potere di genere (Snow et al., 2018). In questo ampio scenario, si colloca la metodologia più specifica delle “Loose Parts” (delle “Parti sciolte”), teorizzata dall’architetto londinese Simon Nicholson nell’articolo *The Theory of Loose Parts: How NOT to Cheat Children*. Alla base di questa teoria, si pone l’evidenza per cui non ci sono prove che alcuni bambini o bambine nascano più creativi, ma ognuno nell’infanzia ha bisogno di creare, costruire e sperimentare. Nel gioco con parti sciolte, vengono forniti a bambini e bambine materiali diversi e interattivi, che non hanno ruoli definiti nel gioco, offrendo tantissime possibilità diverse e riducendo al minimo l’intervento degli adulti (Nicholson, 1971).

Questi materiali devono essere “mobili”, ovvero devono poter essere spostati, manipolati, controllati e combinati a piacimento, senza possedere delle istruzioni d’uso implicite; degli esempi, potenzialmente infiniti, potrebbero essere delle rocce, della sabbia, piante, pneumatici, carta, fili e, in generale, tutto ciò che permettere di sviluppare l’immaginazione (Daly & Beloglovsky, 2015). Le Loose Parts permettono di combinare più tipologie di gioco in un unico evento (Cankaya, Rohatyn-Martin, Leach, Taylor, & Bulut, 2023). La

maggior potenzialità di questo approccio sta proprio nelle “variabili”:

“In qualsiasi ambiente, sia il grado di inventiva e creatività, sia la possibilità di scoperta, sono direttamente proporzionali al numero e al tipo di variabili in esso presenti.”

(Nicholson, 1971: 30, trad. dell’autrice)

Con variabili, Nicholson si riferiva alla maggior parte degli aspetti sensoriali che un ambiente può fornire: “materiali e forme; odori e altri fenomeni fisici, come elettricità, magnetismo e gravità; mezzi come gas e fluidi; suoni, musica, movimento; interazioni chimiche, cottura e fuoco; e altri esseri umani, animali, piante, parole, concetti e idee” (Nicholson, 1971: 30, trad. dell’autrice). È un approccio basato sulla sensorialità e sul movimento, che stimolano la curiosità di bambini e bambine (Daly & Beloglovsky, 2015). Come per il gioco non strutturato in genere, anche nelle Loose Parts non ci sono ruoli prescrittivi, permettendo di far viaggiare la fantasia di bambine e bambini. Al posto delle prescrizioni, infatti, viene introdotto il concetto di

“affordance”, proposto nella teoria del 1979 dello psicologo americano James Gibson, il quale suggerisce che ogni ambiente e oggetto contenuto in esso assume dei significati diversi per ognuno, presenta diverse “affordances”, ovvero diverse potenzialità di fare o essere. Ognuno può utilizzare o interagire diversamente con i materiali e gli oggetti a disposizione (Gibson citato in Casey & Robertson 2019; Cankaya, Rohatyn-Martin, Leach, Taylor, & Bulut 2023); un muretto di mattoni, ad esempio, può essere visto

come il confine tra un marciapiede e un giardino, ma per un bambino o una bambina potrebbe essere l’occasione di sedersi, stare in equilibrio, nascondersi o saltare (Casey & Robertson, 2019). Con l’introduzione delle parti sciolte, è interessante notare, tra l’altro, come i materiali naturalistici quali foglie e legnetti assumano qualità immaginifiche da poter inserire durante il gioco (Flannigan & Dietze, 2017).

I cortili scolastici spesso non hanno la cosiddetta “giustizia occupazionale”, non riuscendo ad impegnare i bam-



Fig. 1: Esempio di materiali e variabili che possono essere utilizzate per un’attività a parti sciolte, ripreso dalla esperienza delle insegnanti Lisa Daly and Miriam Beloglovsky, che hanno basato la loro didattica su questa metodologia (Daly & Beloglovsky, 2016).

bini e le bambine in attività di gioco significative perché le strutture all'interno mancano di affordance; questa condizione è spesso causata dalla poca varietà offerta e dalle norme troppo stringenti che limitano l'uso dei suoi spazi (Snow et al., 2018).

Ancora una volta, i vantaggi forniti da questo approccio sono notevoli, e derivano soprattutto dall'indipendenza nel gioco e nell'apprendimento: lo sviluppo di un pensiero critico, divergente e creativo, la maggiore confidenza nelle proprie abilità fisiche, una sensazione accresciuta di appartenenza ad un gruppo, con l'incremento di capacità sociali, emotive ed empatiche, lo sviluppo cognitivo, linguistico, della capacità di problem solving, spaziale e di organizzazione (Daly & Beloglovsky, 2015; Cornell, & Gill, 2017; Cankaya, Rohatyn-Martin, Leach, Taylor, & Bulut, 2023).

Diversi studi hanno concentrato l'attenzione sulla capacità di inclusione mostrata dalla metodologia delle Loose Parts (Eichengreen et al., 2023). Questa tipologia di gioco sembra poter essere utilizzata da bambini e bambine con età, genere e capacità diverse, poiché **non esiste un modo giusto o un modo sbagliato di giocare** con le parti sciolte: ognuno può sentirsi competente e indipendente, aumentando anche la propria autostima (Daly & Beloglovsky, 2015; Snow et al., 2018).

Delle indagini hanno rilevato, nel dettaglio, che l'introduzione delle parti sciolte **ha permesso di diminuire il fenomeno di segregazione di genere all'interno dei cortili scolastici**, favorendo occasioni di collaborazione anche alle bambine e ai bambini più emarginati e non riproducendo i più tradizionali stereotipi di genere (Heravi et al., citato in Eichengreen et al., 2023; Flannigan & Dietze, 2017); in

generale è evidente come possa incentivare l'accettazione e la collaborazione nel gruppo dei pari. Inoltre, la grande varietà offerta permette anche di esplorare i propri interessi, le proprie idee, consentendo di esprimersi liberamente e costruire la propria identità (Cankaya, Rohatyn-Martin, Leach, Taylor, & Bulut, 2023) con un condizionamento minore da parte delle norme di genere eteronormative.

Le Loose Parts, come si può notare dalla loro analisi, hanno molto in comune con il "risky play" finora citato; non stupisce, infatti, come anche questa modalità di gioco incontri il favore dei bambini e delle bambine. Le diverse opportunità di gioco (da quello più immaginario a quello d'azione, a quello collaborativo o più individuale) permettono anche di **soddisfare esigenze e preferenze diverse**, che caratterizzano ogni alunno o alunna (Eichengreen et al., 2023). Il gioco non sarà difatti predeterminato dai materiali, ma verrà organizzato in base alle esperienze passate, alla curiosità, alle idee e alla creatività che caratterizzano ogni persona (Flannigan & Dietze, 2017).

È evidente come i cortili scolastici siano meno ricchi di "variabili" rispetto agli ambienti naturali come un bosco o una spiaggia, ma questi possono essere arricchiti con l'aggiunta di "parti sciolte" (Casey & Robertson, 2019). La stessa trattazione di Nicholson era incentrata sui possibili riscontri progettuali che la metodologia delle Loose Parts potrebbe avere (Gibson, Cornell, & Gill, 2017). Nello studio *Girls' perspectives on the ideal school playground experience: an exploratory study of four Australian primary schools* condotto in due scuole di Sidney, è stato dimostrato come l'aggiunta di questi materiali possa **fornire a bambini e bambine un**

certo controllo sulla progettazione del cortile, fattore rilevante, dato che solitamente è un posto ideato da adulti che non prendono in considerazione le loro esigenze (Snow et al., 2018).

La metodologia delle Loose Parts può includere anche **materiali di scarto**, come scatoloni e bottiglie, avvicinandosi molto ai "parchi giochi spazzatura" che hanno avuto grande fama nel dopoguerra, quando si trovavano spesso aree abbandonate e dismesse (Casey & Robertson, 2019). Un esempio è il parco *Jongensland*, realizzato negli anni '60 ad Amsterdam da un gruppo di bambini, raggiungibile solo tramite una barca a remi; questo caso mostra la grande creatività e le capacità sconfiniate che possono sprigionare bambini e bambine quando vengono lasciati in autonomia (Dezeen, 2023a). Viene definita proprio "**junkology**" la pratica con cui si realizzano oggetti artigianali attraverso materiali di scarto semplici e riciclati (RecycleMax, 2024).

Ci sono altri approcci che rimangono in linea con la filosofia delle parti sciolte, molti con una lunga tradizione alle spalle (Casey & Robertson, 2019). Tra questi troviamo il **gioco euristico** teorizzato dalla psicopedagogista britannica Elinor Goldschmied, nel quale bambini e bambine presentano la più totale autonomia nello scoprire gli oggetti e il mondo circostante, considerando istruttivi anche gli errori commessi e le prove.

Un aspetto importante, oltre all'esplorazione spontanea degli elementi all'interno dell'ambiente, è la combinazione e la relazione che gli oggetti possono avere tra loro, sollevandoli, spostandoli, impilandoli, mettendoli in serie, creando delle categorie e così via; in questo modo non si sviluppano solo

capacità spaziali e di coordinazione, ma anche cognitive. Gli oggetti prediletti sono materiali comuni e naturali, anch'esso un aspetto in comune con le Loose Parts (Perica, 2021).

Frequentemente associato al gioco euristico è il **metodo Montessori**, che ha avuto inizio dagli studi dell'omonima pedagogista sui disturbi mentali di bambini e bambine¹⁹. Anche alla base di questo approccio c'è la libertà di cui un bambino o una bambina ha bisogno per sviluppare le capacità creative, spesso ostacolate dal mondo adulto, attraverso la scoperta. Nel metodo sono previste molte attività per lo sviluppo sensoriale, fondamentali anche nel gioco a parti sciolte. Dopo la fase di totale libertà, c'è quella di responsabilizzazione e di introduzione alla disciplina. Il motto che racchiude questo approccio è "*Aiutami a fare da solo*" (Metodo Montessori, 2024).

Infine, si possono riscontrare importanti analogie anche con il **metodo Munari**, nato negli anni '70 dal progettista Bruno Munari²⁰, che si pone l'obiettivo di stimolare le capacità cognitive e creative attraverso il gioco non strutturato, il quale permette di scoprire il funzionamento delle cose e del mondo.

Il designer, infatti, realizzò diversi laboratori di educazione creativa basati sulla sperimentazione e l'autoapprendimento. Il primo mezzo dell'esplorazione, ancora una volta, sono i sensi, che da subito stimolano la curiosità, e sono in grado di lasciare autonomia all'infante. Il ruolo dell'adulto in questo approccio è di "assistente tecnico": deve fornire delle indicazioni quando necessario, degli esempi, ma non delle idee (Scuolainsoffitta, 2021).

Bruno Munari, nel suo libro *Da cosa nasce cosa* (1981), discute anche dello stesso ruolo che il designer deve as-

19 Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) fu un medico, neuropsichiatra infantile, filosofa ed educatrice italiana diventata famosa per il suo metodo educativo. Si dedicò a lungo alle ricerche in laboratorio per contrastare le malattie infantili dovute alla scarsa igiene medica; contemporaneamente sviluppò il suo metodo su bambini e bambine che presentavano disturbi mentali e, riscontrando successo, pensò che la strategia poteva essere ancora più efficace su persone sane. Nel 1907 riuscì a fondare la prima "Casa dei Bambini", una scuola per bambini e bambine del quartiere povero romano in cui aveva svolto la sua ricerca; successivamente si diffusero a livello nazionale e internazionale (Metodo Montessori, 2024).

20 Bruno Munari (1907-1998) fu un'artista a tutto tondo: un designer grafico e industriale, un pittore, uno scultore e scrittore milanese. Come artista fu sempre molto interessato a spiegare la sua arte e la sua filosofia progettuale, pubblicando diversi libri e trattando diverse volte il tema del gioco non strutturato. Dopo aver già progettato ampiamente in ambito ludico, alla fine della sua carriera decise di realizzare i laboratori creativi per l'infanzia, in quanto pensava fosse il modo per creare degli adulti migliori (Scuolainsoffitta, 2021; Metodo Montessori, 2018).

sumere nella progettazione dei giochi affinché il suo progetto possa essere realmente utile al bambino o alla bambina ("all'uomo in formazione"), ovvero possa donargli elasticità e dinamicità mentale. Innanzitutto deve esserci una collaborazione di esperti, sia nel campo psicologico, educativo e didattico, sia in quello industriale, così da scegliere la tecnologia e il materiale più adatto; per quanto riguarda il designer più strettamente, invece, deve riuscire a comunicare la funzionalità del proprio gioco senza nessun tipo di spiegazione: il progetto deve essere semplice, immediato, in modo che la bambina o il bambino possa giocare in autonomia e sviluppare la creatività.

“Il gioco o il giocattolo devono essere stimolatori dell’immaginazione, non devono essere conclusi o finiti (come certi modellini perfetti di macchine vere) perché così non permettono la partecipazione del fruitore. Un gioco perfetto solo da ammirare, dimostra la bravura tecnica dell’autore ma poi stanca subito e non è educativo. Il giocattolo ideale deve poter essere capito dal bambino senza alcuna spiegazione.”

(Munari, 1981:248)

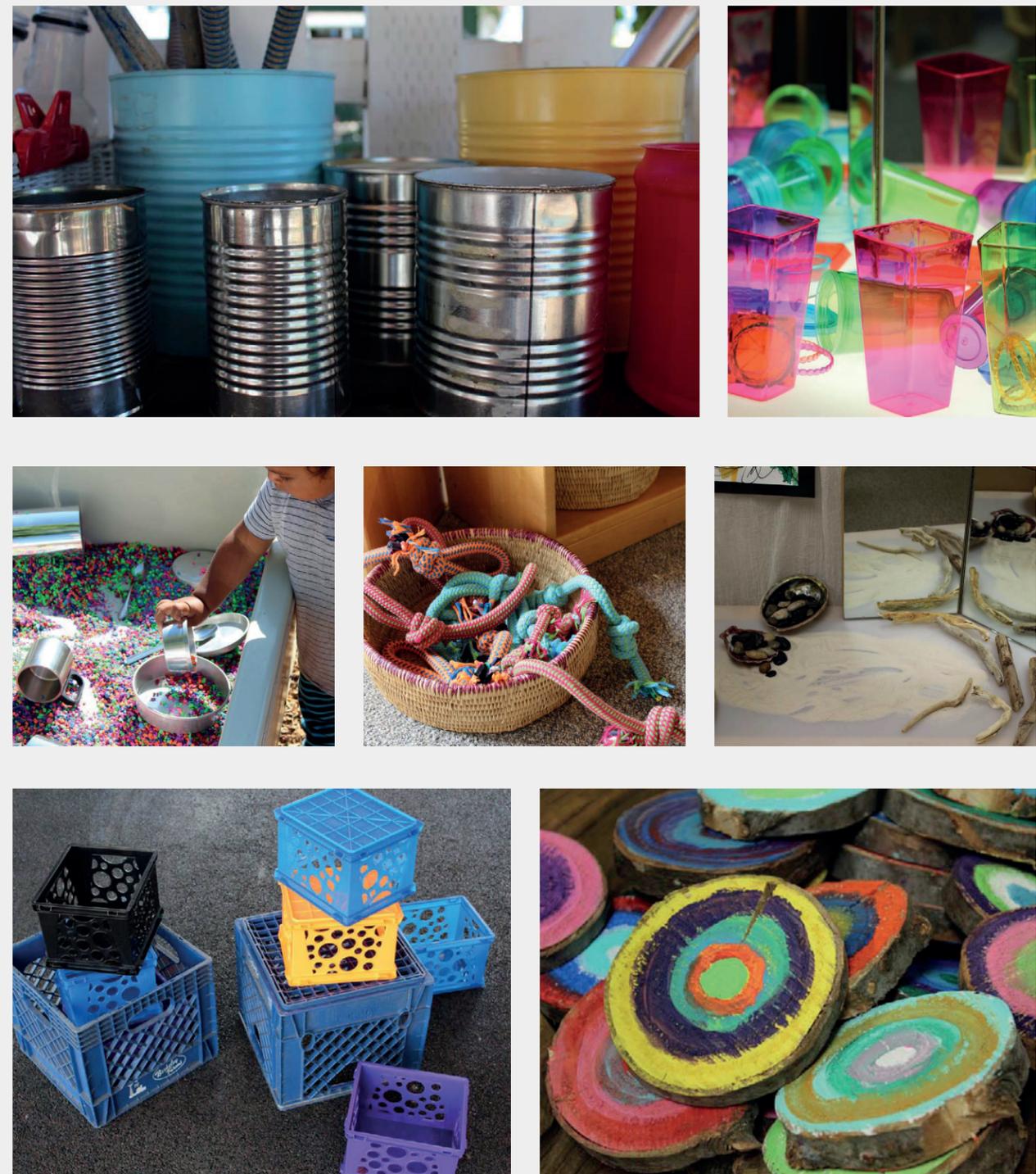


Fig. 2: Esempio di alcuni materiali che sono stati utilizzati nelle numerose attività, divise in base alle varie percezioni sensoriali, dalle insegnanti Lisa Daly and Miriam Beloglovsky, per rendere l'idea dell'alta variabilità (Daly & Beloglovsky, 2016).

3.1.4 Casi studio: approcci al gender-sensitive design

L'ulteriore fase di ricerca e di analisi, svolta nel capitolo precedente, ha permesso di delineare concretamente in quale ambito progettuale collocarsi: il gioco non strutturato applicato ai cortili scolastici, con attenzione alla metodologia delle Loose Parts e approcci simili. Questa modalità di gioco e giocattoli è sembrata quella più adatta, in base alle evidenze emerse sul campo, per un progetto nell'ambito del gender-sensitive design.

Stabilito l'ambito, è sembrato opportuno **constatare lo stato dell'arte**: trovare ciò che è già stato fatto, per prendere spunto, notare ciò che ha funzionato, ma anche quello che potrebbe essere migliorato.

Concretamente, è stata svolta una ricerca di casi studio che appartengono al filone del gioco non strutturato o che comunque hanno approcci affini e interessanti da indagare.

Date le similitudini già prese in considerazione durante la prima fase di letteratura review, nonostante il progetto di tesi si concentri sui cortili scolastici della scuola primaria, i casi studi raccolti concernono per la maggior parte **parchi pubblici urbani**, in quanto si sono dimostrati più interessanti dal punto di vista progettuale e metodologico. Un'altra premessa necessaria è sottolineare come quasi nessuno di questi casi sia stato progettato appositamente in ottica gender-sensitive, ma ho ritenuto che potessero essere efficaci anche sotto quel punto di vista.

I casi studi affrontati, che in totale sono 11, sono stati suddivisi in due categorie, per facilitarne la fruizione, in base alla loro natura e alle conseguenti considerazioni emerse dalla loro analisi:

► **L'approccio destrutturato nei parchi**: strutture da gioco che assumono rilievo non tanto per come sono state realizzate nel concreto, ma per l'approccio progettuale utilizzato, che si inserisce bene nell'ambito dei giochi all'aperto non strutturati;

► **La concretizzazione delle parti sciolte**: esempi di strutture e giochi che mettono in pratica il concetto di Loose Parts, fornendo degli spunti progettuali maggiormente mirati alla ricerca.

Di seguito viene mostrato uno schema di tale suddivisione riportante una breve scheda per ogni caso studio, in modo

da poterli consultare in un secondo momento con facilità.

L'APPROCCIO DESTRUTTURATO NEI PARCHI

- 1 **Moku Yama**, 2023, Kengo Kuma & Associates e Earthscape, Ontario (Canada)
Struttura per parchi giochi a tronchi interconnessi.
- 2 **The Folds**, 2020, Atelier Scale, Changzhou (Cina)
Parco giochi realizzato sulla base di moduli pieghevoli per l'esplorazione del mondo tattile.
- 3 **Conversations**, 2018, Olivier Vadrot, Parigi (Francia)
Parco giochi caratterizzato da tre attrezzature in pietra con l'obiettivo di incentivare la socializzazione.
- 4 **Breakwater**, 2019, Coryn Kempster e Julia Jamrozik, Jamstown (New York)
Parco giochi stravagante realizzato con quattro dolosse rivestite in gomma EPDM.
- 5 **Playground mural**, 2023, Iván Bravo, Barcellona (Spagna)
Murale realizzato su pavimento urbano che diventa un parco giochi.

LA CONCRETIZZAZIONE DELLE PARTI SCIOLTE

- 1 **Stackable Playscapes**, 2017, Sarah Abdul Majid e Sandra Hiari, Amman (Giordania)
Sistema di pallet in legno assemblati per realizzare delle strutture da gioco.
- 2 **Makedo**, 2010, Makedo, Melbourne (Australia)
Kit per realizzare costruzioni a partire da cartone riciclato.
- 3 **Toobalink**, 2012, Will Sakran, Metre Ideas and Design LLC, Pelham (New York)
Sistema di connettori per l'assemblaggio di tubi in cartone.
- 4 **The Things To Make**, 2019, Studio 5•5 per Nature & Découvertes, Parigi (Francia)
Collezione per realizzare accessori di gioco attraverso semplici elementi naturali.
- 5 **Knotty**, 2018, Playfool, Londra (Regno Unito)
Un kit che permette di esplorare e applicare la tecnologia attraverso il gioco non strutturato.
- 6 **BAVVIC**, 2020, Bavvic, Polonia
Azienda che vende kit costituiti da blocchi di costruzione multifunzionale.

MOKU-YAMA



Fig. 3, Fig. 4, Fig. 5: Fotografie dell'attrezzatura per parchi giochi *Moku-Yama* (Deezen, 2023b)

L'approccio destrutturato nei parchi

Designer: Kengo Kuma & Associates, Earthscape
Anno: 2023
Luogo: Ontario, Canada

Il primo caso studio preso in esame è la struttura per parchi giochi *Moku-Yama* (Fig. 3-5) (in giapponese "montagna di legno") realizzata dallo studio giapponese Kengo Kuma and Associates in

collaborazione con l'azienda canadese Earthscape, specializzata nella progettazione di questi spazi. La struttura è composta da una lunga **serie di tronchi in cedro** giallo interconnessi e raggrup-

pati verticalmente a formare la "**montagna**", che idealmente possiede dei picchi e delle valli. L'attrezzatura possiede dei piloni strutturali sui quali si regge, ma sembra quasi fluttuare grazie alla sua composizione (Deezen, 2023b).

Oltre alla sua straordinaria bellezza ed eleganza, *Moku-Yama* è interessante per l'approccio progettuale non prescrittivo esplicitato dallo stesso team in un'intervista:

“È una forma aperta e non prescrittiva che consente una moltitudine di esperienze di gioco individuali e sociali. [...] Dall'arrampicata all'appollaiarsi, dal salto mortale al nascondersi, consente di giocare sopra, sotto e attorno alla struttura.”

(Team di progetto, citato in Deezen 2023b, trad. dell'autrice)

Proprio per queste ragioni è stata considerata come caso studio d'interesse: i progettisti hanno sfruttato dei semplici elementi naturali per realizzare qualcosa di innovativo, che **non hanno bisogno di alcuna istruzione** per esse-

re usati, ma permettono di sviluppare l'immaginazione, adattandosi a diverse esigenze personali (e risulta congeniale anche per i giochi più tradizionali come il nascondino).



THE FOLDS

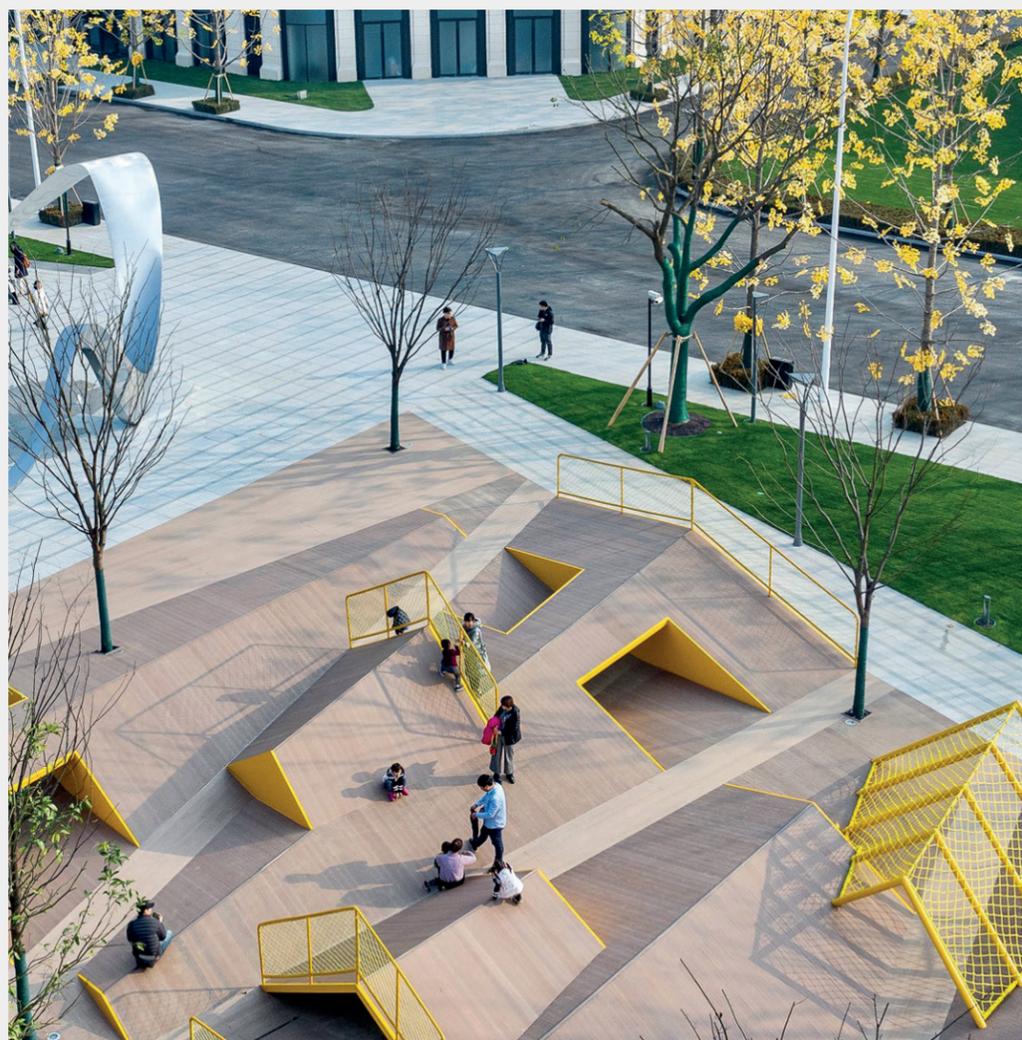


Fig. 6 e Fig. 7: Fotografie del parco giochi *The Folds* (Atelier Scale, n.d.)

L'approccio destrutturato nei parchi

Designer: Atelier Scale

Anno: 2020

Luogo: Changzhou, Cina

Nonostante sia completamente diverso nella sua realizzazione, il parco giochi comunitario *The Folds* (Fig. 6) realizzato a Changzhou, in Cina, possiede delle similarità con il caso precedente. Lo

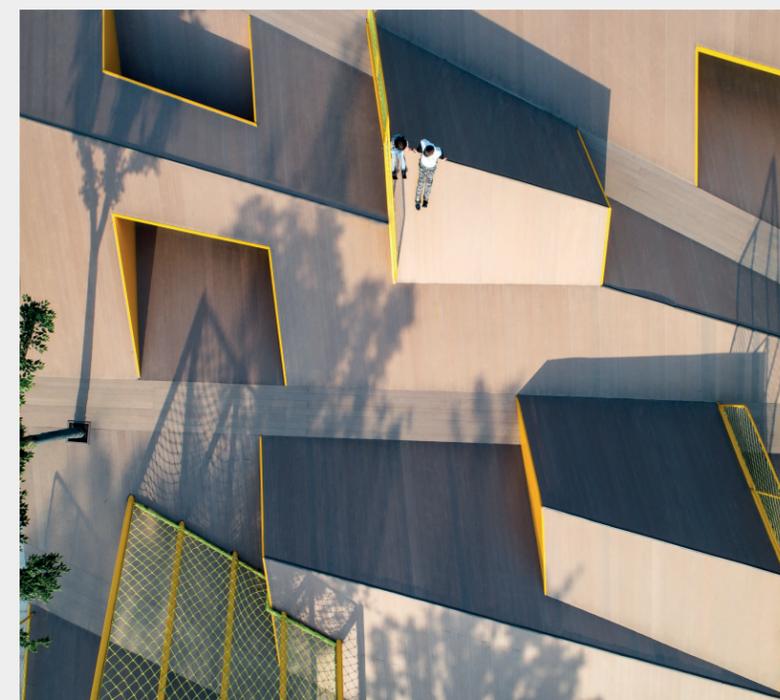
studio Atelier Scale ha realizzato questo parco **riducendo al minimo il numero di attrezzature da gioco** per lasciare la libertà ai bambini e alle bambine di giocare con le stesse forme del parco,

indagando il mondo delle sensazioni tattili autonomamente. La peculiarità costruttiva di questo parco, infatti, è la sua **conformazione del terreno a pieghe**, ispirata dal moto dell'acqua (Fig. 7), realizzata attraverso dei moduli che spingono i bambini ad esplorare lo spazio: le pieghe portano a percepire l'ambiente con le mani e i piedi (Dezean, 2020a). L'analogia con *Moku-Yama* sta proprio nell'approccio non prescrittivo che si è voluto dare al progetto, lasciando **libertà e indipendenza** a bambini e bambine:

“I bambini possono correre, arrampicarsi, giocare a nascondino e decidere come divertirsi da soli. Ci auguriamo che questo spazio non sia vincolato da una funzione o da un programma, con meno scopo e più istinto.”

(Atelier Scale, n.d., trad. dell'autrice)

Un altro punto di vista interessante è, invece, il focus sulla **sensorialità tattile**, che riprende l'importanza dell'esplorazione tramite i sensi della metodologia delle Loose Parts, del metodo Montessori e Munari.



“Gli spazi sono stati esplorati dai bambini con il loro senso e la loro motivazione [...] Gli spazi neutri sono stati osservati come una grotta, una valle, uno scivolo e una casa, da bambini diversi”

(Huicheng Zhong, socio fondatore di Atelier Scale, citato in Dezeen 2020a, trad. dell'autrice)

CONVER -SATIONS



Fig. 8 e Fig. 9: Fotografie del parco giochi *Conversations* (Domus, 2019)

L'approccio destrutturato nei parchi

Designer: Olivier Vadrot

Anno: 2018

Luogo: Parigi, Francia

Un altro parco giochi molto differente da quelli appena analizzati è *Conversations*, progettato dal designer francese Olivier Vadrot a La Passerelle, la periferia nord-orientale di Parigi (Fig. 8 e

Fig. 13). Il parco è caratterizzato da **tre strutture da gioco in pietra che ricordano delle sculture**, dall'autore chiamate: il trono del ventriloquo, la cabina di pilotaggio rosa e i sedili del consi-

glio. Il trono è una doppia seduta che presenta un foro circolare attraverso il quale i bambini e le bambine possono guardarsi e origliare (Fig. 10 e Fig. 12); la cabina (Fig. 11), invece, presenta tre sedute e quattro fori (con la stessa funzione dei precedenti); il consiglio è composto da dieci sgabelli situati attorno ad un fuoco immaginario (Fig. 9). Come si può intuire dalla descrizione delle strutture, il progetto si è posto come obiettivo principale quello di **far socializzare i bambini attraverso il gioco**, ma anche attraverso il racconto e lo scambio di idee (Dezeen, 2019).

L'aspetto più interessante di questo progetto è il tentativo di portare a termine un intento ambizioso con degli accorgimenti molto semplici, quali delle figure geometriche monolitiche e dei fori. Per stimolare la più alta creatività, non sono state utilizzate delle figure complesse dall'aspetto caratterizzato, ma i **solidi regolari**, che attraverso l'immaginazione possono diventare qualunque cosa.



“Le forme monolitiche risultanti permettono ai bambini di arrampicarsi, correre e nascondersi dietro di loro, come farebbero con alberi o rocce, ma li invitano anche ad avviare e mettere in scena conversazioni in modi diversi, stimolando storie di fantasia collegate alle forme simboliche delle opere: un trono, una cabina di pilotaggio e un consiglio dei saggi”

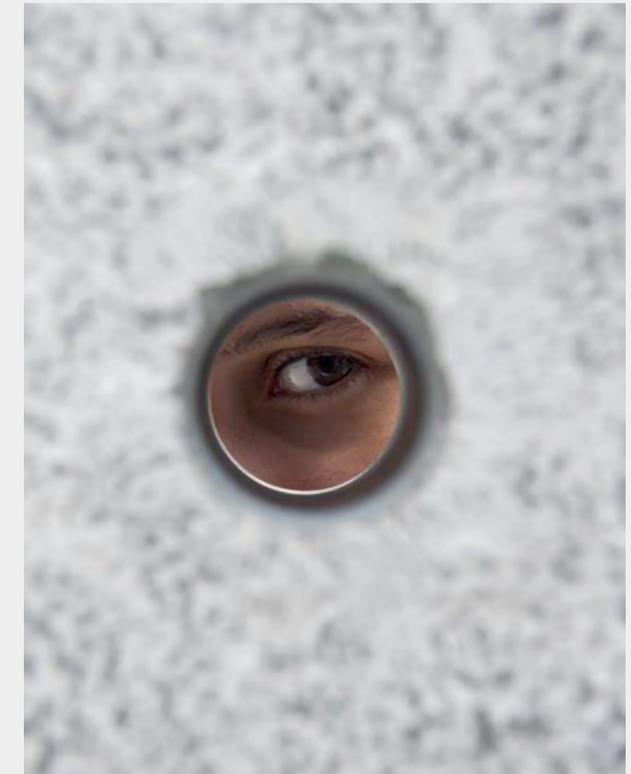
(Vadrot in Dezeen, 2019, trad. dell'autrice)



Fig. 10, Fig. 11, Fig. 12, Fig. 13:
Fotografie del parco giochi
Conversations (Domus, 2019)

Dal mio punto di vista, la pecca del parco è stata quella di voler attribuire un significato preciso alle forme, ma questo rimane ignoto ai bambini che non conoscono il progetto, perciò non

influisce sull'esperienza di gioco: la matrice non strutturata del gioco non è stata ideata consapevolmente, sembra essersi manifestata per caso, ma risulta comunque stimolante.



BREAKWATER

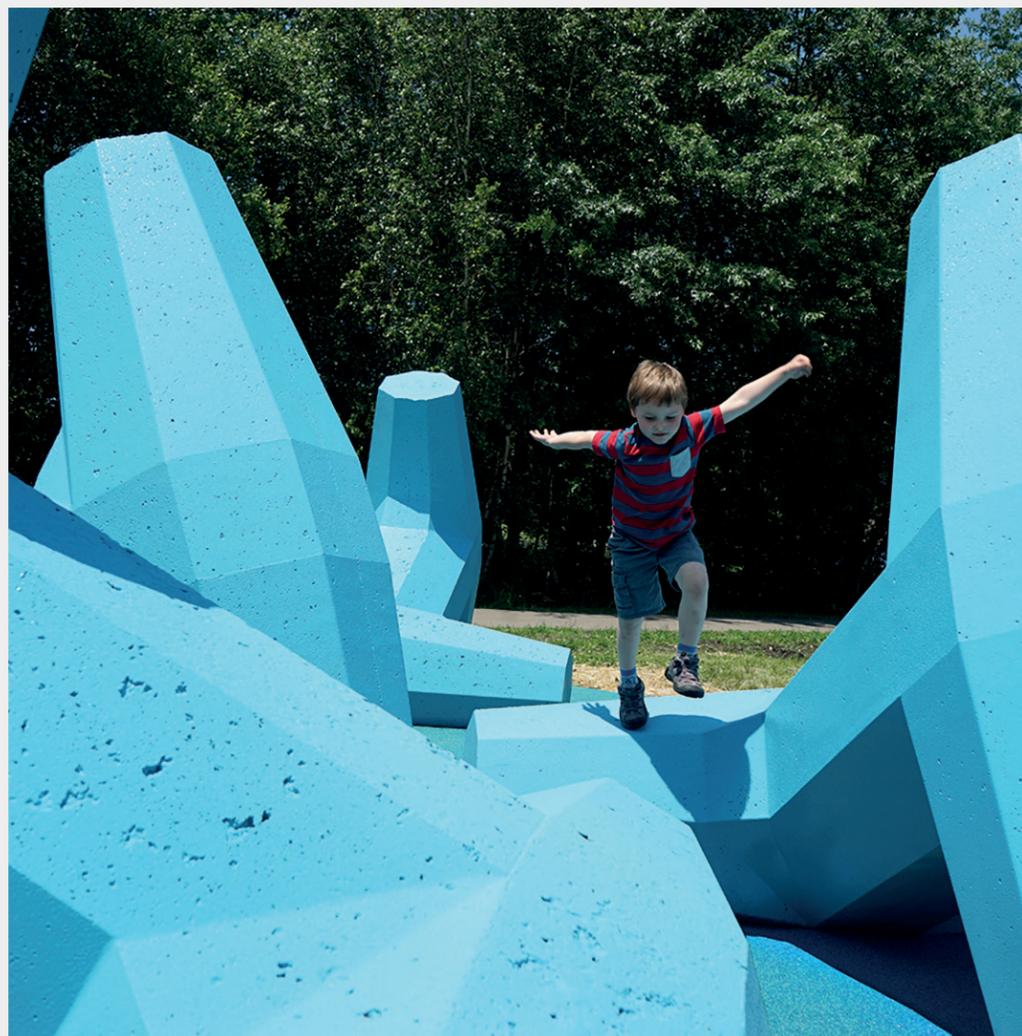


Fig. 14 e Fig. 15: Fotografie del parco giochi *Breakwater* (Kempster, C. & Jamrozik, J., n.d.)

L'approccio destrutturato nei parchi

Designer: Coryn Kempster e Julia Jamrozik

Anno: 2019

Luogo: Jamestown, New York

Per la realizzazione del loro parco giochi situato a Jamestown (NY), le designer canadesi Coryn Kempster e Julia Jamrozik hanno utilizzato quattro **dolosse**, ovvero i grandi prefabbricati che

costituiscono i frangiflutti per prevenire l'erosione costiera (Fig. 14 e Fig. 15). Le dolosse posseggono una forma geometrica complessa, che permette loro di assumere un aspetto diverso

in base alla posizione e la rotazione con cui vengono collocate; per questo motivo risultano scultoree, lasciando l'osservatore spiazzato, perché non ha idea di come utilizzarle. La loro **cripticità** permette ai bambini e alle bambine di usarle come preferiscono, senza uno schema predeterminato. Un'altra caratteristica è la loro **grandezza**, fattore che, insieme alla scelta del colore azzurro (un rivestimento di gomma che funge anche da antiscivolo e protezione manutentiva), le rendono estremamente divertenti ed attraenti (Kempster, C. & Jamrozik, J, n.d.; Deezen, 2021):

“La maggior parte dell'ambiente costruito, quando si tratta di cose che dovremmo toccare e con cui dovremmo giocare, è adattato ai nostri corpi. [...] Di solito è una buona cosa, ovviamente, ma rende anche divertente il salto scalare con questi enormi elementi prefabbricati, come giocare sui giganti.”

(Kempster, C. & Jamrozik, J. in Deezen, 2021, trad. dell'autrice)

In questo caso l'intento di destrutturare il gioco è voluto ed evidente, permettendo a chiunque passi di interpretare a piacimento queste strutture bizzarre. Le designer stesse affermano che, a differenza delle strutture convenzionali, la forma insolita delle dolosse permette di adattarsi a **diverse esigenze** ed attività, quali sedersi, scivolare, sdraiarsi, arrampicarsi, e giocare a nascondino (Kempster, C. & Jamrozik, J, n.d.). Inoltre, questo parco giochi rappresenta anche un esempio di **riutilizzo creativo**, in quanto queste dolosse erano destinate al lago Erie, ma non più utilizzate.



Fig. 16: Fotografia che mostra lo spostamento delle dolosse, inizialmente destinate al lago Erie per realizzare il parco giochi *Breakwater* (Kempster, C. & Jamrozik, J., n.d.)

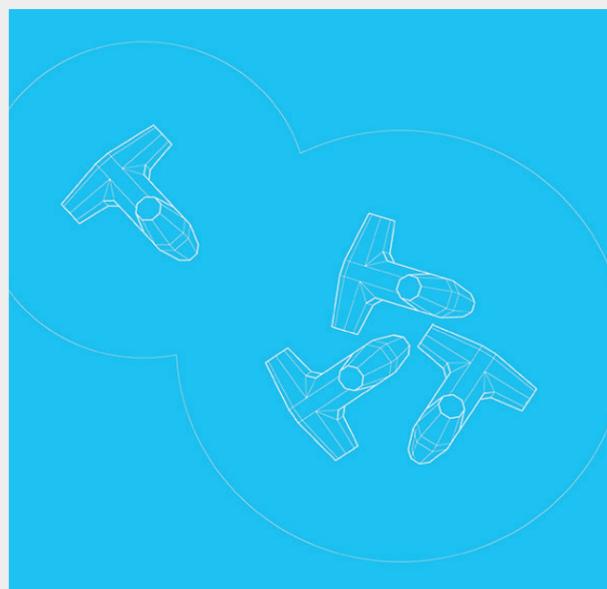
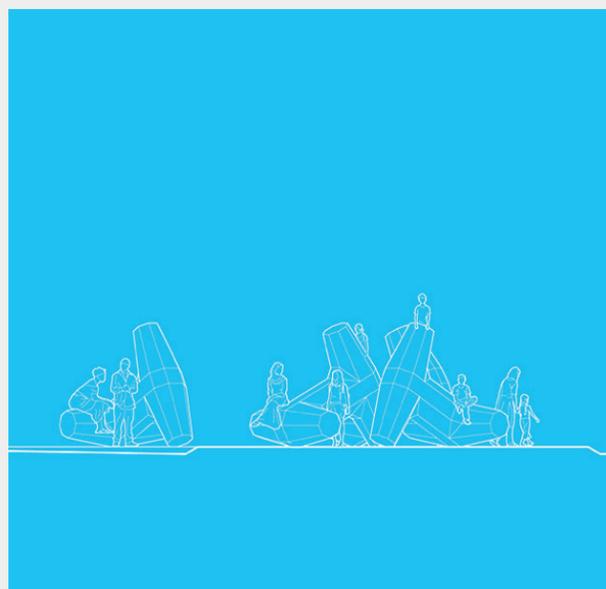


Fig. 17 e Fig. 18: Disegni wireframe progettuali che mostrano le diverse applicazioni del parco giochi *Breakwater*, la loro disposizione, e permettono una visuale sempre diversa di questi elementi strutturali (Kempster, C. & Jamrozik, J., n.d.)



Fig. 19 e Fig. 20: Fotografie del parco giochi *Breakwater* (Kempster, C. & Jamrozik, J., n.d.)

PLAYGROUND MURAL



Fig. 21, Fig. 22, Fig. 23, Fig. 24:
Fotografie di bambine e bambini
intenti nel giocare su *Playground
Mural* (Bravo, I., 2021)

L'approccio destrutturato nei parchi

Designer: Iván Bravo

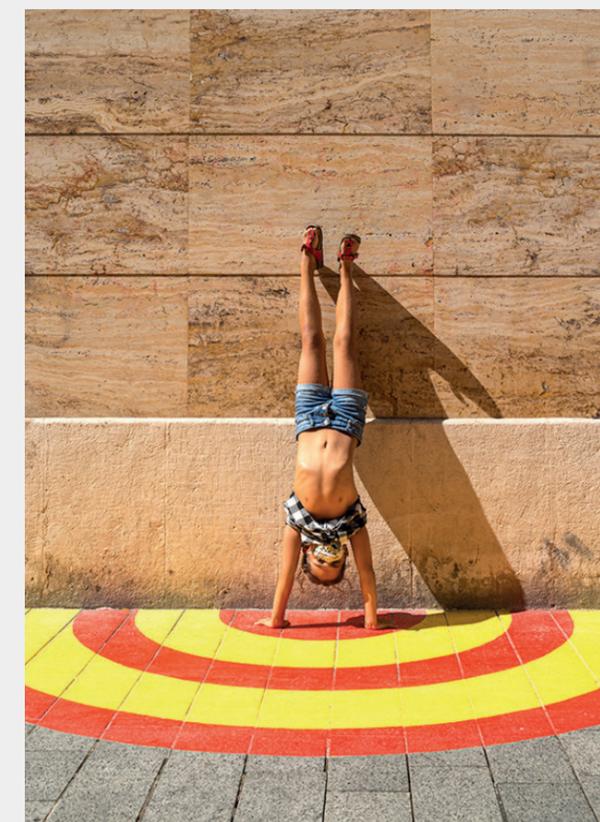
Anno: 2023

Luogo: Barcellona, Spagna

A concludere questa sezione, un caso studio che si differenzia dagli altri, per far capire come il concetto di gioco non strutturato possa essere applicato con diverse modalità, non per for-

za riguardanti la forma degli oggetti. Questo, infatti, è il caso del murale (Fig. 21-24), realizzato dal designer Iván Bravo a Barcellona: per rivitalizzare un'area della città, l'idea dell'artista è stata

quella di **disegnare sul pavimento un intero parco giochi**, che però non fosse di ostacolo ai pedoni. Il concept del suo progetto è partito dalla citazione del progettista urbano Jan Gehl *"I bambini in strada sono un buon indicatore della qualità di una comunità in una città"*. A differenza dei comuni murales, però, Bravo non ha disegnato dei giochi specifici, ma solo **delle forme da poter interpretare liberamente**, in modo che bambini e bambine potessero essere gli inventori dei propri giochi (Bravo, I., 2021)



STACKABLE PLAYSCAPES

Fig. 25 e Fig. 26: Fotografie di
bambine e bambini intenti nel
giocare con *Stackable Playscapes*
(Bravo, I., 2021)

La concretizzazione delle parti sciolte

Designer: Sarah Abdul Majid
e Sandra Hiari

Anno: 2017

Luogo: Amman, Giordania



Due architette giordane, Sarah Abdul Majid e Sandra Hiari, hanno deciso di realizzare nella loro città, Amman, un sistema di arredo urbano modulare attraverso semplici cassette di legno per

progettare dei parchi giochi (Fig. 25 e Fig. 26). Grazie alla semplicità di assemblaggio (facilmente realizzabile da due persone), alla sua economicità e alla buona reperibilità dei materiali necessa-

ri, questo sistema può essere adattato ad ogni città, spazio pubblico e, nello specifico, campo profughi: in generale in ogni spazio che non presenta delle strutture per il gioco (Dezeen, 2018a).

“Si tratta di un’idea che può essere implementata nei campi profughi perché è qualcosa di temporaneo e di facile realizzazione”

(Abdul Majid in Dezeen 2018a, trad. dell’autrice)

Questo progetto possiede diversi aspetti interessanti. In primo luogo, riutilizza un materiale di scarto donandogli nuovo valore e, addirittura, trasformandolo in un requisito chiave: il riciclo permette l’economicità in termini di prezzo, elemento fondamentale per rendere il parco adatto ai campi profughi. *Stackable Playscapes* è un progetto che risponde alle esigenze di un contesto specifico riscontrate sul campo (la spoglia città di Amman e i campi profughi), motivo alla base della modularità, ma questa caratteristica gli consente di adattarsi anche ad altri spazi. Il sistema ha infatti riscosso molto interesse da parte di scuole e asili nido, perché la modularità permette l’utilizzo a diverse fasce di età, con una possibilità di combinazioni infinite (ad esempio, per i più grandi possono essere implementate aste per l’arrampicata) (Dezeen, 2018a).



MAKEDO



Fig. 27, Fig. 28, Fig. 29:
Fotografie di alcune costruzioni
realizzate attraverso *Makedo*
(Makedo, n.d.)

**La concretizzazione
delle parti sciolte**

Designer: Makedo

Anno: 2010

Luogo: Melbourne, Australia

Nel 2008 nasce *Makedo*, un sistema di costruzioni per bambini e bambine che si fonda sul valore del **riuso creativo**, in particolare del **cartone**. L'azienda australiana vende un kit con tutto il ne-

cessario per prendere dei vecchi pezzi di cartone, piegarli, tagliarli e assemblarli a piacimento (Fig. 27-29): un piccolo cutter dalle punte arrotondate, uno strumento per bucare il cartone,

uno per realizzare dei pretagli tratteggiati e una serie di connettori. L'intero sistema è stato ideato per essere usato direttamente da bambini e bambine, che in questo modo possono sviluppare creatività e immaginazione. A differenza della colla, i giunti a vite permettono un assemblaggio semplice, pulito e **riutilizzabile** (Dezeen, 2011; Makedo, n.d.). Makedo è interessante perché sfrutta il riuso come mezzo per realizzare dei **giochi non strutturati, anche di grandi dimensioni**. Il progetto non corrisponde ai giochi stessi, ma a ciò che è necessario affinché i bambini e le bambine possano realizzarli in autonomia, senza schemi da seguire.



“Vogliamo che le persone vedano e iniettino nuovo valore in cose che altrimenti potrebbero essere considerate rifiuti. Il nostro obiettivo è incoraggiare le persone a usare la loro immaginazione e vedere le possibilità creative nel riutilizzo di materiali di uso quotidiano.”

(Makedo in Dezeen 2011,
trad. dell'autrice)



TOOBALINK



Fig. 30, Fig. 31, Fig. 32, Fig. 33:
Fotografie del kit *Toobalink* e
di alcune applicazioni
(Hello Wonderfull, n.d.)

La concretizzazione delle parti sciolte

Designer: Will Sakran, Metre
Ideas and Design LLC

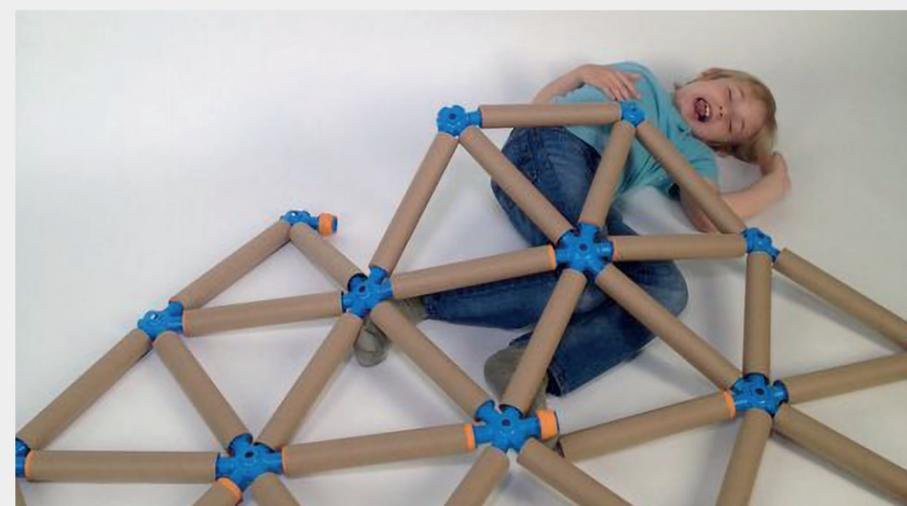
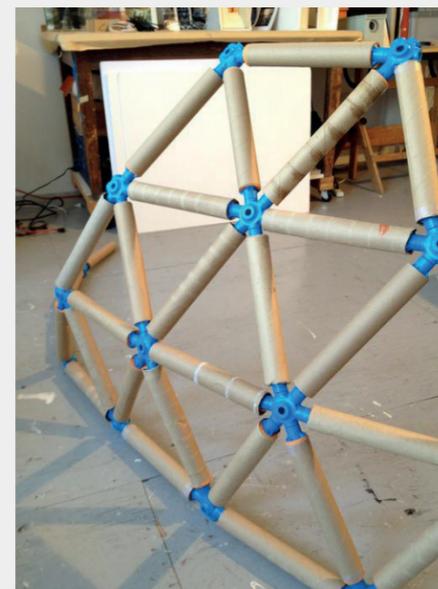
Anno: 2012

Luogo: Pelham, New York

Molto simile al caso studio precedente, è l'esperienza progettuale di *Toobalink* (Fig. 30-33), che nel 2012 mette a disposizione una serie **di connettori per assemblare dei tubi di cartone** (i clas-

sici rotoli di carta igienica e di carta da cucina) e realizzare delle strutture sfruttando l'innata immaginazione dei bambini e delle bambine. Come nel caso di *Makedo*, *Toobalink* fa solo da

tramite per un gioco che risulta senza prescrizioni e si basa sul riuso creativo del cartone (Hello Wonderfull, 2021).



THE THINGS TO MAKE



Fig. 34, Fig. 35, Fig. 36, Fig. 37:
Fotografie dei quattro kit della
serie *The Things To Make*
(Studio 5•5, 2019)

La concretizzazione delle parti sciolte

Designer: Studio 5•5

Anno: 2019

Luogo: Parigi, Francia

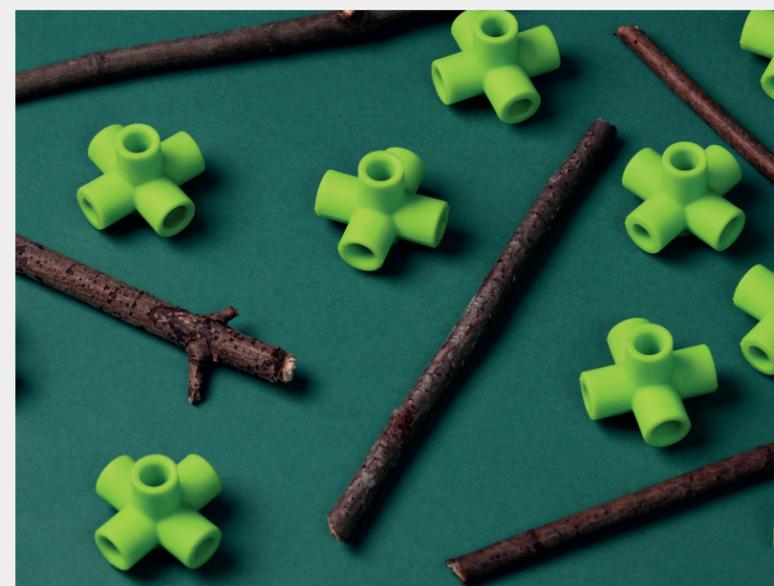
L'agenzia di design parigina Studio 5•5 ha realizzato nel 2019, per l'azienda Nature & Découvertes, una collezione di giunti per assemblare dei giochi attraverso semplici elementi naturali,

in particolare i rametti. L'obiettivo è quello di incoraggiare il gioco all'aria aperta e l'esplorazione della natura, che diventa un'esperienza unica per far sviluppare creatività e intrapren-

denza. Alla collezione *The Things To Make* appartengono 4 kit diversi, tutti fondati sull'assemblaggio per semplici giunti di gomma: un kit per realizzare un aquilone (che oltre ai connettori, contiene anche un lembo di tessuto) (Fig. 34), uno per realizzare una lente di ingrandimento (Fig. 35), uno per la costruzione senza schemi (Fig. 36) ed un ultimo kit per costruire una piccola tenda (Fig. 37) (5-5 Paris, 2019).

Come nei casi studio precedenti, anche questa collezione si pone solo come strumento per il gioco non strutturato, ma, rispetto agli altri, ha considerato le materie prime naturali, che non devono essere cercate da un adulto per iniziare il gioco: la ricerca stessa diventa parte dell'attività ludica, mettendo l'intero processo in mano alle bambine

e ai bambini. Quest'approccio, basato sull'ambiente circostante e sugli elementi che possono essere trovati nello spazio aperto, è sicuramente uno spunto progettuale stimolante.



KNOTTY



Fig. 38, Fig. 39, Fig. 40:
Fotografie che mostrano i
componenti del kit da gioco *Knotty*
(Playfool, n.d.)

**La concretizzazione
delle parti sciolte**

Designer: Playfool

Anno: 2018

Luogo: Londra, Regno Unito

I progettisti Saki Maruyama e Daniel Coppen, che insieme fondano l'azienda di design *Playfool*, hanno realizzato una serie di giocattoli di nome *Knotty*, che ha la grande ambizione di

far sperimentare la tecnologia a bambini e bambine attraverso il gioco non strutturato. La collezione si compone di sei blocchi di input e output che, se collegati insieme attraverso una corda

“speciale”, creano una serie di stimoli divertenti, quali suoni, luci e vibrazioni diverse (Fig. 38-40). Nonostante il sistema a livello tecnologico sembri complesso, l'utilizzo è estremamente intuitivo, dovendo semplicemente legare gli elementi con un nodo (che permette il passaggio di corrente); in questo modo, bambini e bambine possono intuire e comprendere la tecnologia senza sforzo ed interattivamente. In linea con il tema del gioco non strutturato, *Knotty* può essere combinato con altri materiali ed oggetti come fogli di carta e, attraverso delle pratiche cinghie a velcro, delle bottiglie (può diventare anche indossabile).

“Il gioco è un processo libero, esplorativo e iterativo per scoprire nuovi significati ed è un elemento importante per l'innovazione. E attraverso il gioco non strutturato, libero e aperto che i bambini possono sviluppare la propria creatività e i propri interessi.”

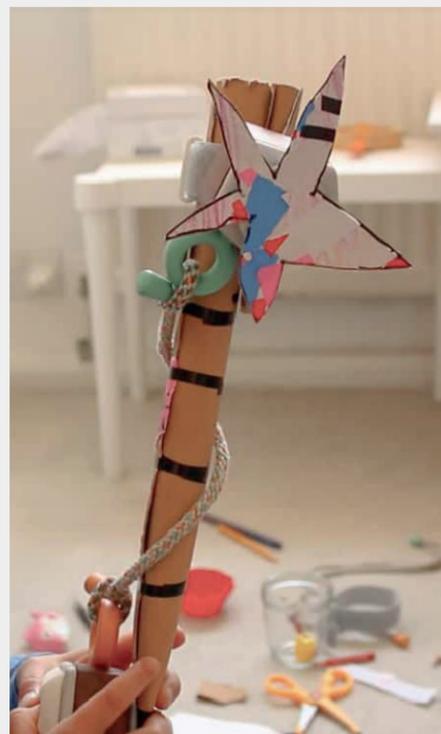
(Playfool, n.d., trad. dell'autrice)



Per i due progettisti il gioco non prescrittivo è fondamentale nello sviluppo (Playfool, n.d.; Deezen, 2018b):

“Nonostante l’aumento dei giocattoli tecnologici negli ultimi anni, non ce ne sono molti che applicano la tecnologia in un modo che promuova il gioco libero con la stessa flessibilità e apertura dei semplici mattoncini o dei LEGO²¹”

(Maruyama S. in Deezen 2018b)



²¹ La celebre marca di costruzioni *LEGO* è anch'essa, infatti, un esempio di gioco non strutturato, che, inoltre, permette di far comprendere a bambini e bambine alcuni principi fisici, come l'equilibrio, in maniera intuitiva. I *LEGO* sono stati a lungo annoverati tra i giochi più neutri, ma la genderizzazione è stata evidente a partire dai set per femmine e per maschi, che seguono i più tradizionali stereotipi (Abbatecola & Stagi, 2017).

Fig. 41, Fig. 42: Immagini promozionali del kit giocattolo *Knotty* (Playfool, n.d.)



Fig. 43, Fig. 44, Fig. 45: Fotografie di bambini e bambine che sperimentano alcuni fenomeni tecnologici con i pezzi di *Knotty* (Playfool, n.d.)

Ciò che differenzia *Knotty* dagli altri casi studio presi in considerazione è l'elemento tecnologico, che diventa un mezzo per l'esplorazione (Fig. 43-45), sfruttando, in questo modo, materia-

li diversi, e facendo acquisire al gioco una dimensione **istruttiva**, tipica della metodologia delle Loose Parts e, soprattutto, dei laboratori svolti da Bruno Munari.

BAVVIC



Fig. 46, Fig. 47, Fig. 48, Fig. 49:
Fotografie che mostrano i
componenti del kit *BAVVIC* e
un paio di possibili applicazioni
(BAVVIC, n.d.)

La concretizzazione delle parti sciolte

Designer: BAVVIC

Anno: 2020

Luogo: Polonia

L'azienda *BAVVIC* vende una sola tipologia di giocattolo, anche se in kit diversi in base alla grandezza e alla completezza: dei **blocchi di costruzione in legno multifunzionali** con dei connettori in si-

licone (Fig. 46-49). I giunti vengono definiti "sensoriali" in quanto presentano **texture diverse**, che permettono di far esplorare il gioco a livello tattile. A differenza degli altri set per costru-

zione analizzati finora, i blocchi in legno di *BAVVIC* possiedono forme diverse, sia più regolari che astratte, in modo da consentire (sfruttando comunque il concetto di modularità) una **vasta gamma di possibilità e di personalizzazione**, quasi infinita. Lo stesso vale per la scelta di realizzare connettori dalle forme diverse, che possono

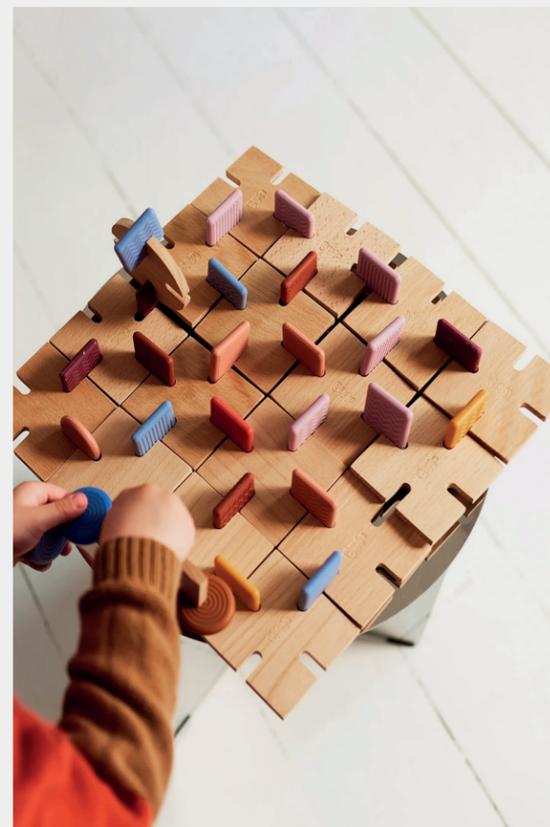
essere anche ruotati a piacimento per poter congiungere pezzi differenti. Per queste ragioni, *BAVVIC* permette di sviluppare la creatività e tutte quelle altre capacità caratteristiche di un gioco non strutturato e a parti sciolte, poiché, nonostante la modularità, non si tratta sempre dello stesso movimento reiterativo.



Questo sistema è stato accuratamente studiato per essere estremamente aperto, **non prescrittivo**, in grado di stimolare l'immaginazione, le abilità cognitive e sociali: ogni elemento non è casuale (BAVVIC, n.d.).

Un altro obiettivo che *BAVVIC* si propone è di **ridurre il numero di giochi** per bambini e bambine, spesso eccessivo, favorendo la concentrazione e prevenendo la sovrastimolazione, fenomeno ad oggi molto comune (Fig. 50-55).

Fig. 50, Fig. 51, Fig. 52, Fig. 53, Fig. 54, Fig. 55: Fotografie tratte dal sito ufficiale del giocattolo *BAVVIC* (BAVVIC, n.d.)



Ancora, questo caso studio è forse l'unico ad aver indagato le **ripercussioni sociali positive** che possiede un gioco non strutturato e organizzato a parti sciolte, come si può notare dalla seguente affermazione presente sulla loro pagina web:

“I nostri giocattoli in legno sono stati realizzati per essere inclusivi, consentendo a tutti, indipendentemente da età, sesso, differenze individuali o esigenze aggiuntive (come disturbi sensoriali), di creare le proprie costruzioni uniche.”

(BAVVIC, n.d., trad. dell'autrice)



Cas Holman: la risposta 3.1.5 progettuale da cui partire

22 *Unit Blocks* (Fig. 56) è un giocattolo ideato da Caroline Pratt nei primi anni del '900, dei blocchi di legno dalle dimensioni standardizzate in modo da essere facilmente impilabili dai bambini e dalle bambine. Questi blocchi avevano l'obiettivo di stimolare l'apprendimento in modo intuitivo, di sviluppare la creatività e le competenze sociali (Play and Playground Encyclopedia, n.d.).



Fig. 56: Foto del gioco di costruzioni *Unit Blocks* (Education Station, n.d.)

Ogni caso studio degli 11 raccolti nel capitolo precedente offre degli spunti progettuali su cui riflettere e da cui partire, ma nessuno di questi ritengo possa essere completamente adatto al contesto di studio specifico: molte delle soluzioni proposte a livello di parco giochi sarebbero troppo ingombranti o costose per un cortile scolastico, altre stimolerebbero la creatività, ma potrebbero risultare comunque stereotipiche; ancora, dei giocattoli non rispondono al requisito di "occupazione" spaziale precedentemente analizzato, mentre altri sono totalmente slegati dal contesto di riferimento. Questa constatazione non dovrebbe stupire più di tanto, così come non ha stupito me, perché la ricerca dei casi studio non ha lo scopo di trovare un progetto che potrebbe essere già applicabile, ma solo ispirare il progettista. Ciò che ha arrecato maggiore sorpresa è stato scoprire la designer di giocattoli americana Cas Holman, che ora presenterò insieme ai suoi lavori.

Cas Holman è la fondatrice dell'azienda di giocattoli "Heroes Will Rise" e Professoressa alla Rhode Island School of Design (Holmes, 2024). Fin da quando era una bambina, iniziò a porsi molte domande: perché la scuola deve essere al chiuso, perché gli adulti sono così rigidi e ci controllano sempre (Cas Holman, n.d.), perché le femmine devono comportarsi in un determinato modo? **Si sentì da subito fuori luogo con le norme di genere**, perché non vo-

leva indossare vestitini, ma voleva giocare, le piaceva stare all'aria aperta e a contatto con la natura:

“sembrava che ci fossero delle regole e che se le altre ragazze non le seguivano, allora nessuno si sarebbe aspettato che le seguissi io. Quindi mi arrabbiai e fui delusa con loro per aver seguito le regole di indossare abiti ed urlare quando si vede un verme”

(Holman, C. citato in Holmes, 2024, trad, dell'autrice)

Partendo dalla sua esperienza personale e dall'interesse che ha dimostrato da subito verso l'ambito ludico, Cas Holman ha ideato la sua concezione di gioco, che rientra all'interno del gioco non strutturato, e si avvicina molto agli approcci precedentemente analizzati del metodo Munari e, soprattutto, del metodo Montessori, sul quale lei stessa ha affermato di basarsi, insieme al lavoro svolto con *Unit Blocks* da Caroline Pratt²² (Holmes, 2024). La designer, infatti, **sostiene il gioco aperto e flessibile, senza istruzioni**, in

cui si lascia la libertà ai bambini e alle bambine di usare la propria immaginazione, a contrasto con un sistema culturale che rende la loro vita sempre più frenetica e strutturata. Lo stesso settore dei giocattoli rientra in questo schema di regole perché, a suo dire, è strettamente legato al mondo cinematografico, in cui i film presentano già delle narrazioni da seguire, conosciute, perciò bambini e bambine non hanno più bisogno di creare le proprie storie di gioco, di esplorare il mondo ed avere delle interazioni sociali collaborative. Per le stesse ragioni, **la designer non segue le norme di genere convenzionali**, in cui è sempre stata stretta, ma progetta giocattoli sia per bambini che per bambine, accomunati dalla fantasia e dalla creatività (Deezen, 2020b).

Il suo progetto più famoso è **Rigamajig**, che lei ha definito "un glorificato mucchio di detriti da costruzione": un set di **255 pezzi modulari** (Fig. 57) tra assi, ruote, ganci, carrucole, dadi, bulloni e corde, da poter assemblare in qualunque modo si ritenga opportuno in maniera semplice e intuitiva, dato che ogni parte presenta un buco (Fig. 58). Per questo motivo Cas Holman fa molta attenzione a non dare dei nomi specifici ai pezzi, in modo da non risultare prescrittivi (Holmes, 2024; Deezen, 2020b).



Fig. 57: Immagine dei 255 pezzi modulari che compongono il parco giochi pop-up *Rigamajig* (Cas Holman, n.d.).

Fig. 58: Fotografia di bambine e bambini intenti a giocare e a costruire tramite *Rigamajig* (Cas Holman, n.d.).

“Se il bambino necessita impegnarsi in un progetto collaborativo, può farlo; se ha solo bisogno di avvitare e svitare dadi e bulloni, può farlo. [...] Se devono costruire un’auto e farla correre giù per una collina, possono farlo, se devono creare qualcosa che non è niente, magari un mostro, magari un drago, così sia. Così possono dare forma all’identità e alla storia.”

(Cas Holman in Deezen 2020b, trad. dell’autrice)

Con questo kit di costruzione su larga scala, che viene definito un parco giochi “pop-up”, viene ridata ai bambini e alle bambine l’agency, la possibilità di costruire, giocare ed immagine in libertà, con la propria indipendenza (Fig. 59). In questa modalità di gioco non ci sono risposte giuste o sbagliate, non ci sono limiti e si incoraggia l’inclusività (Cas Holman, n.d.).

Ad oggi *Rigamajig* si è diffuso in scuole, spazi gioco e musei di tutto il mondo, con un lavoro costante per adattarlo a diversi ambienti, ma non è stato subito così semplice. La diffusione del progetto è partita grazie al curriculum per l’infanzia *Anji Play*, sviluppato, per l’appunto, ad Anji, in Cina. Le scuole che un decennio fa aderirono al curriculum, utilizzavano una versione pirata e quando Holman lo scoprì, al posto di arrabbiarsi, rimase entusiasta, perché comprese che il progetto era davvero realizzabile. Il curriculum *Anji Play* si è sviluppato ulteriormente, lasciando il continente cinese, grazie all’approccio del gioco libero basato sulle Loose Parts: barili, scale, assi, secchi, cubi da arrampicata e una versione cinese, ora autorizzata, del set da gioco della designer americana (Holmes, 2024). Cas Holman ritiene che *Anji Play* sia il modello educativo ideale per un futuro di

cittadini indipendenti, creativi e sicuri di sé (Cas Holman, n.d.).

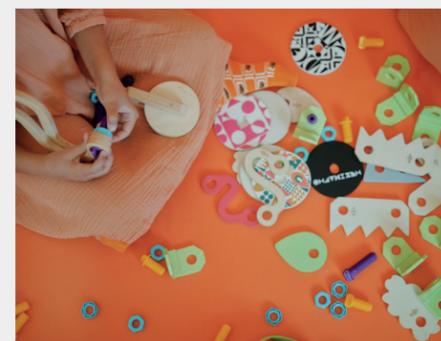
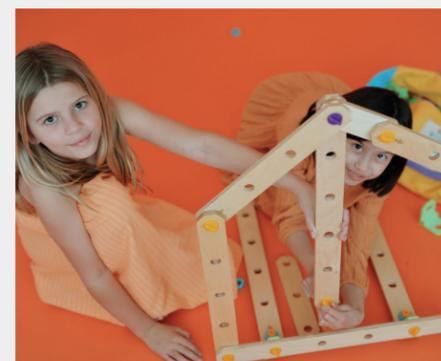
“Penso che Rigamajig stia cercando di far saltare il sistema dall’interno. I bambini usano Rigamajig invece di un libro di matematica, e io sono d’accordo. Questo è ciò di cui i bambini hanno bisogno. Questo è ciò che stiamo facendo.”

(Cas Holman in Holmes, 2024, trad. dell’autrice)

Fig. 59: Fotografia bambini intenti a giocare con *Rigamajig* (Cas Holman, n.d.).



Rigamajig è il gioco più conosciuto e premiato della progettista, ma esistono anche altre versioni e sistemi che si basano sugli stessi principi. Oltre alla sua versione ridotta *Rigamajig Junior* (Fig. 60) per mani e ambienti più piccoli (a cui è stato associato anche il set compatibile *Spinning Tops Kit* (Fig. 61) per realizzare delle trottolo con cui sperimentare movimento, equilibrio e inerzia), Cas Holman ha ideato anche *Geemo*, un giocattolo flessibile modulare con arti magnetici che si attraggono e respingono imprevedibilmente per realizzare delle strutture bizzarre e fantasiose (Fig. 62).



La particolarità di *Geemo* è di essere composto da pezzi tutti uguali a livello di forma, trasformabili, però, in maniera diversa e irregolare grazie alla loro flessibilità (Fig. 63), e di essere privo dell’indicazione del polo magnetico positivo e negativo, in modo che una bambina o un bambino debba scoprirlo da sé (Fig. 64).



Fig. 60: Costruzione realizzata attraverso *Rigamajig Junior* (Cas Holman, n.d.).

Fig. 61: Pezzi di *Rigamajig Junior* associati al kit per trottolo *Spinning Tops Kit* (Cas Holman, n.d.).

Fig. 62: Fotografia di uno zainetto e il suo contenuto, comprendente 5 pezzi del giocattolo *Geemo* (Cas Holman, n.d.).

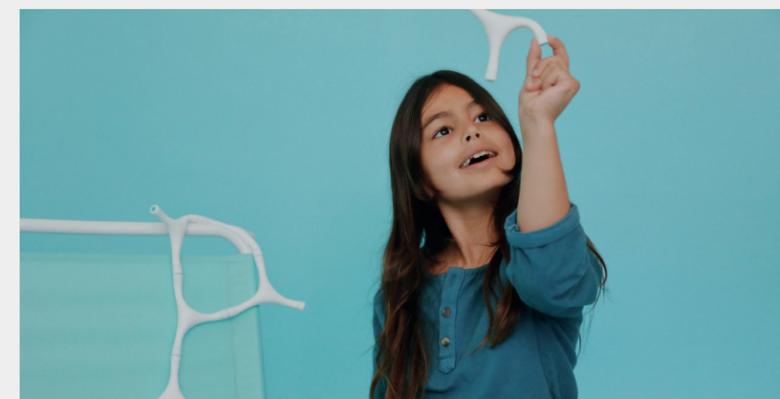


Fig. 63: L'estrema elasticità dei pezzi del set *Geemo* (Cas Holman, n.d.).



Fig. 64: Scatto del documentario Netflix sulla designer Cas Holman ripresa mentre gioca con *Geemo* (Holmes, 2019).

Un ultimo lavoro che si vuole presentare, realizzato ancora una volta dalla designer Cas Holman, è *Imagination Playground*, perché particolarmente rilevante per il progetto di tesi.

Imagination Playground (Fig. 65) è nato dalla richiesta dello studio di architettura e design Rockwell Group di reinventare l'archetipo del parco giochi: prima a partire da un contesto specifico newyorkese, per poi allargarsi in molte altre parti del mondo. Il progetto si compone di **grandi blocchi per la costruzione in gommapiuma blu dalle forme complesse** (tronchi, mattoni, archi, scivoli e così via), i quali permetto-

no di sperimentare il gioco libero e di trasformare i bambini e le bambine in designer (Fig. 66 e Fig. 67): sono loro stessi a scegliere come usarli insieme, collaborando e creando i propri giochi (Cas Holman, n.d.; Rockwell Group, n.d.). La loro grandezza permette di stimolare il gioco di squadra, in quanto alunni e alunne devono lavorare insieme per spostarli (Rockwell Group, n.d.). Un altro aspetto importante del progetto è la possibilità di stoccaggio mobile, accuratamente ideata dalla designer Holman per poter trasformare le attrezzature in un **parco giochi pop-up** (Cas Holman, n.d.).



Fig. 65: Bambini e bambine che collaborano per usare *Imagination Playground*. (Cas Holman, n.d.)



Fig. 66 e Fig. 67: Applicazioni del parco giochi pop-up *Imagination Playground* (Cas Holman, n.d.).

Fig. 68: Fotografia che mostra bambine e bambini coinvolti nel curriculum *Anji Play* (Cas Holman, n.d.).



► Un requisito, apparso molto problematico all'inizio della trattazione, era il bisogno di occupare dello spazio all'interno del cortile, in modo da non continuare a far riprodurre le stesse dinamiche decentralizzate di potere, senza, però, generare degli ingombri molto grandi e fissi, che limiterebbero la libertà di movimento e risulterebbero poco sicuri. Sotto questo punto di vista, *Imagination playground* sembra essere una soluzione ottimale: **la dimensione dei suoi blocchi obbliga a riservare loro**

Il lavoro di Cas Holman e l'approccio della designer stessa non sono stati approfonditi tanto a lungo non solo per la qualità della progettazione, ma poiché, sorprendentemente, ritengo che possano essere una **soluzione progettuale** molto valida al contesto specifico preso in esame per questo progetto di tesi, rispondendo a tutte le esigenze precedentemente stilate.

► Come ormai sarà chiaro, in primo luogo i suoi lavori rientrano perfettamente nel **gioco non strutturato**, che, tra i tanti aspetti positivi, si è rivelato essere un supporto concreto al tema dell'inclusione di genere (pensiero consapevole anche nella mente della designer). Con *Rigamajig* e il curriculum *Anji Play* (Fig. 68), è inoltre evidente l'influenza della Metodologia delle Loose Parts e del **riuso creativo**, anch'essi risultati requisiti fondamentali nella ricerca.

dello spazio, ma la loro leggerezza e la loro facilità di stoccaggio permette di renderli estremamente mobili, facendo scegliere ai bambini e alle bambine stesse quanto spazio vuoto lasciarsi attorno; una volta terminato di giocare, il cortile torna come prima, sgombro, con un solo e pratico mobiletto chiuso, alla base dei parchi giochi pop-up.

► Per quanto riguarda il tema della **sicurezza**, molto caro ad educatori ed educatrici, credo che delle progettazioni come *Rigamajig* e *Imagination playground* potrebbero rappresentare un buon compromesso: se, da un lato, incentivano le modalità di gioco del risky play, tanto apprezzate da bambini e bambine, dall'altro evitano che questi utilizzino impropriamente le strutture all'interno del cortile (il maggiore fattore di preoccupazione riscontrato).

► Tutti i lavori svolti da Cas Holman non sono caratterizzati dal punto di vista del genere, ma, anzi, sfruttano il tema della costruzione, apparso, attraverso la literature review, uno dei più neutri nell'ambito ludico. Per tale ragione, dal mio punto di vista, questi giochi potrebbero essere delle **alternative valide ed attrattive** anche per i bambini, che quindi possono scegliere in autonomia se utilizzarli con i compagni e le compagne, o rimanere a giocare a calcio. Inoltre, un altro punto a favore di questa tesi, è che i blocchi di *Imagination Playground* possono essere assimilabili a delle attrezzature da gioco, che, nella ricerca sul campo, si sono dimostrate di grande interesse anche per i maschi della scuola e per le bambine più grandi.

► Un ulteriore requisito fondamentale, e completamente soddisfatto da tutti i progetti della designer, è la possibilità di adattamento in scuole diverse con spazi differenti: **l'ottimo stoccaggio e l'onnipresente modularità** rendono

questi giochi adatti a svariati contesti (Fig. 69).



► Infine, l'ultima esigenza a cui viene data risposta, anche se non è mai stata esplicitata prima d'ora, è quella di poter **mantenere i giochi tradizionali** all'interno del cortile. Con *Imagination Playground*, in particolare, le bambine e i bambini possono realizzare delle costruzioni funzionali a giochi quali nascondino e acchiapparella, assemblando degli ostacoli e dei nascondigli, elementi che risultavano mancare all'interno della scuola Falletti di Barolo per rendere queste attività più divertenti.

Dopo aver analizzato tutti i vantaggi che i progetti di Cas Holman potrebbero apportare se adottati, è necessario, però, porre anche delle precisazioni. Innanzitutto, solo l'interesse dei giocattoli presi in esame risponde alle diverse esigenze, mentre singolarmente ci sono delle mancanze; ad esempio *Rigamajig* non occupa uno spazio definito, mentre *Imagination Playground* non incrementa l'approccio delle Loose Parts. A proposito di gioco a parti sciolte, un aspetto che potrebbe essere sfruttato maggiormente è quello della sensorialità, ad esempio a livello tattile (tema che è stato affrontato, invece, in maniera ottimale, nel caso studio dell'azienda *BAVVIC*).

Ancora, rispetto ad alcuni casi studio analizzati nel capitolo precedente, come *Makedo* e *The Things To Make*, i suoi progetti tendono a non tener conto degli elementi presenti nello spazio circostante, una pratica che sarebbe interessante implementare. L'approccio di Cas Holman, infine, seppur possiede l'obiettivo di stravolgere l'ordine di genere, non è sensibile al genere, ma tenta di rivolgersi ad un utente neutro, con tutte le problematiche, già analizzate, in cui si potrebbe incappare (anche se non ho riscontrato delle evidenze che portassero ad una progettazione androcentrica involontaria).

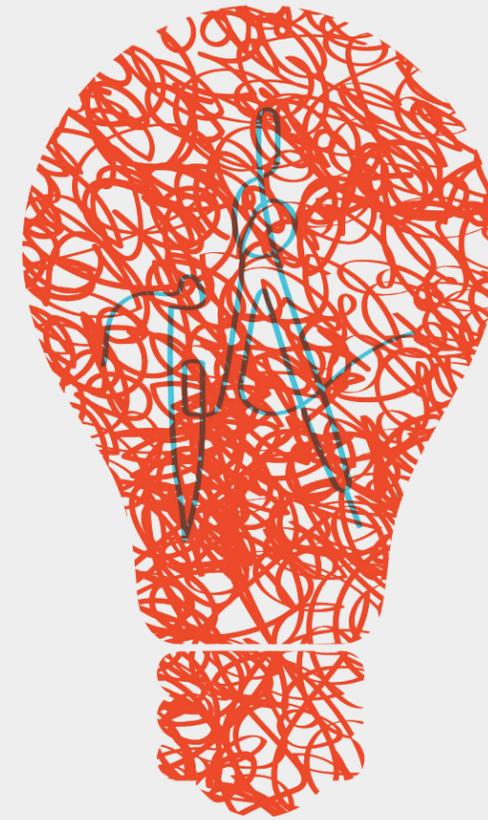
Queste riflessioni critiche sono servite per trarre una conclusione importante: i lavori di questa straordinaria designer, implementati così come sono ora, sicuramente svolgerebbero un ruolo importante ed avrebbero un impatto positivo sui fenomeni di segregazione di genere riscontrati sul campo, **potrebbero esserci comunque delle modifiche da apportare o degli aspetti da mettere insieme**, in modo da realizzare un progetto ottimale nel contesto specifico preso in esame (gli spunti di progetto che verranno presentati appena di seguito nel prossimo capitolo).

Fig. 69: Stoccaggio mobile dei pezzi da gioco del set *Imagination playground* (Cas Holman, n.d.).

2.2

SPUNTI DI PROGETTO

- 1.1. Concept e linee guida
- 1.2. Definizione delle esigenze e dei requisiti
- 1.3. Le tipologie di giunzioni
- 1.4. La variabilità: un'opportunità da cogliere
- 1.5. Il progetto oltre al cortile: l'approccio in classe



In quest'ultima fase vengono raccolte tutte le evidenze emerse finora per riuscire a concretizzarle in un concept e in delle linee guida di progetto. A partire da questo scenario, potrebbero innestarsi molti progetti diversi tra loro,

anche in base al contesto specifico di riferimento; qui vengono raccolti degli spunti progettuali che facciano riflettere su determinati aspetti e forniscano le basi da cui partire per un possibile progetto futuro.

Concept 3.2.1 e linee guida

L'analisi dello scenario di riferimento ha permesso di definire un concept di progetto, ossia l'idea fondante su cui

questo si sviluppa, specificandone gli utenti, l'obiettivo e i valori primari.

GIOCO SENZA REGOLE, INCLUSIONE SENZA BARRIERE

Il **gioco libero**, non strutturato e creativo, è la chiave per trasmettere l'importanza dell'**inclusione di genere** ai bambini e alle bambine all'interno dei cortili della scuola primaria: non c'è un modo giusto o sbagliato di comportarsi, di essere; rimane, invece, solo la possibilità di divertirsi insieme esplorando il mondo circostante, senza che nessuno si possa sentire inadeguato e marginalizzato.

In base all'ampia e meticolosa ricerca svolta sinora, sia antropologica, sul campo, che a livello letterario, sono state redatte le **linee guida** che un progetto gender-sensitive di questo tipo dovrebbe rispettare: costituiscono i limiti entro i quali rimanere. A partire da queste stesse guide, sarebbe possibile mettere in pratica molti progetti diversi tra loro, ma sarebbero comunque validi secondo la ricerca; per il loro intento, infatti, le linee guida sono volutamente aperte, non troppo specifiche,

e riguardano **sia gli aspetti più concettuali e valoriali, sia quelli più funzionali e tecnici** di un ipotetico progetto.

Appare abbastanza evidente che queste linee guida di progetto fungano più che altro da schema riassuntivo di ciò che è emerso di veramente rilevante nella ricerca svolta fino ad adesso, che infatti ha già trattato i temi proposti, mentre vengono tralasciati degli aspetti marginali che possono variare in base alla diversità dei progetti realizzabili.



LINEE GUIDA DI PROGETTO



La libertà nel gioco

Un fattore imprescindibile è il gioco non strutturato, senza regole e prescrizioni, poiché, non basandosi su alcuna tipologia di stereotipo, permette di favorire l'inclusione di bambine e bambini, che in questo modo hanno la libertà di esprimersi.



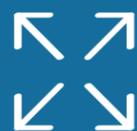
La creatività genera inclusione

Un obiettivo è riuscire ad incentivare la creatività tipica dell'infanzia e del gioco non strutturato per ridistribuire gli spazi all'interno del cortile scolastico, diminuendo l'ingiustizia di genere.



Esplorare attraverso la sensorialità

L'esperienza sensoriale, ad esempio attraverso suoni, materiali e texture, è un ottimo strumento della metodologia delle Loose Parts per esplorare il cortile scolastico, stimolando le capacità sociali e cognitive di bambini e bambine.



L'importanza dell'ingombro

Il progetto deve possedere un ingombro spaziale concreto, senza ostacolare il passaggio, in modo da non far predominare i maschi e combattere la segregazione di genere all'interno del cortile.

L'assemblaggio dei pezzi

In linea con il gioco a parti sciolte, il progetto deve essere composto di più pezzi, in modo che possa sfruttare il tema ludico più neutro delle costruzioni e si possa adattare a spazi diversi.



Intuitività e indipendenza

I pezzi, nella loro forma e materiale, devono essere dotati di una buona affordance per incentivare la sperimentazione libera e personale, senza l'aiuto di un adulto.



Interazione con il mondo circostante

Il progetto deve tenere in considerazione la possibilità di incrementare un contatto con gli elementi che si possono trovare all'interno di un cortile, naturali e non, in modo da non estraniarlo dal contesto.



Non dimentichiamo il contesto

In relazione al contesto del cortile, bisogna anche considerare che il progetto deve poter stare all'aperto senza deteriorarsi, deve resistere ad urti accidentali e non risultare pericoloso per dei bambini e delle bambine di tenera età.



DESIGN GENDER- SENSITIVE

3.2.2 Definizione delle esigenze e dei requisiti

Di seguito viene riportata la tabella di esigenze riscontrate e i corrispondenti requisiti²³, in modo da chiarire il quadro complessivo. Le esigenze sono

state suddivise in 5 categorie per essere meglio identificate, poi ad ognuna è stato assegnato un numero per poterle collegare ai requisiti corrispondenti.

ESIGENZE

Inclusione di genere

- ① Le bambine devono avere più spazio per giocare nel cortile
- ② Le bambine e i bambini che non rispecchiano gli stereotipi di genere devono sentirsi inclusi
- ③ Bambini e bambine non devono sentirsi condizionati dalle norme di genere

Libertà

- ④ Bambini e bambine devono sentirsi liberi di esprimersi
- ⑤ Bambini e bambine devono poter esplorare in maniera libera lo spazio
- ⑥ Bambini e bambine devono poter giocare senza riscontrare difficoltà e dover chiamare un adulto

Divertimento

- ⑦ Bambini e bambine devono divertirsi nel cortile
- ⑧ I bambini devono avere un'alternativa di gioco al calcio altrettanto divertente
- ⑨ Bambini e bambine devono essere stimolati dal punto di vista creativo e immaginifico
- ⑩ Bambini e bambine devono poter continuare a praticare i loro giochi tradizionali preferiti

Sicurezza

- ⑪ Educatrici ed educatori devono percepire il gioco come sicuro
- ⑫ Bambini e bambine devono sentirsi sicuri giocando

Praticità

- ⑬ Bambini e bambine devono poter ripetere i giochi ogni giorno
- ⑭ Bambini e bambine devono poter riporre i giochi con facilità

A seguire vengono affrontati dei temi progettuali nello specifico, per proporre delle idee concrete sullo sviluppo di un possibile progetto in questo ambito; ovviamente, tali spunti non vanno ap-

plicati alla lettera, ma bisogna verificare se sono adatti al contesto specifico in cui si sta lavorando, rimanendo sempre all'interno delle linee guida appena stabilite nel capitolo precedente.

REQUISITI

- Il sistema gioco deve essere composto da più parti ② ④ ⑤ ⑦ ⑨
- Il gioco deve essere non strutturato e a parti sciolte ② ④ ⑥ ⑦ ⑨ ⑩
- L'utilizzo dei pezzi deve essere intuitivo ⑥
- I pezzi del gioco devono possedere una buona affordance attraverso diversi stimoli sensoriali ④ ⑥ ⑦ ⑨
- Il gioco nell'insieme deve possedere un ingombro spaziale non trascurabile ①
- Il gioco deve essere stoccabile in un armadio ① ⑤ ⑭
- Il gioco deve essere trasportabile attraverso ruote ① ⑤ ⑭
- Le parti devono avere caratteristiche fisiche diverse tra loro (materiali, colori, forme) ② ③ ④ ⑦ ⑨
- Ogni componente non deve essere genderizzata, ad esempio attraverso colori e narrazioni ② ③ ④
- Il gioco non deve essere caratterizzato da alcuna narrazione definita e precisa ② ③ ④ ⑨
- Le parti devono poter essere assemblate tra loro attraverso giunti e sovrapposizioni ④ ⑤ ⑦
- Il gioco deve essere improntato alla costruzione ⑤ ⑦ ⑧
- I pezzi non possono essere pesanti, di materiale tagliente o spigolosi ⑪ ⑬
- Il materiale non deve deteriorarsi con acqua e umidità, e non deve surriscaldarsi al sole ⑪ ⑬
- I pezzi devono avere dimensioni consone per piccole mani ⑪ ⑬
- Dei pezzi devono essere abbastanza grandi per essere usati come ostacolo o nascondiglio ① ⑦ ⑩

²³ Le esigenze corrispondono alle necessità, ai bisogni e ai desideri di un utente, motivo per cui non vengono formulate in maniera tecnica; i requisiti, invece, si riferiscono alle specifiche tecniche e funzionali con cui si può rispondere al sistema di esigenze riscontrato (non obbligatoriamente ad un'esigenza corrisponde univocamente un requisito e viceversa); le prestazioni, infine, sono i comportamenti tecnici misurabili, come il requisito è stato effettuato nel concreto (Grady, 1987). Le prestazioni non sono state inserite perché non è stato sviluppato un progetto specifico.

3.2.3 Tipologie di giunzioni

In tutti i casi studio precedentemente affrontati e, in generale, nell'ambito dei giochi di costruzione, è fondamentale considerare le tipologie di giunzioni con cui i diversi pezzi del progetto possono essere assemblati.

La certezza è che, trattandosi di giochi per l'infanzia, i giunti devono essere semplici ed autoesplicativi, senza richiedere uno sforzo eccessivo in termini di forza, precisione o ragionamento. Inoltre, nella sua semplicità, la giunzione deve essere attuabile con le sole mani, senza strumenti esterni aggiuntivi quali chiavi, martelli o simili.

Per comprendere quali tipologie di giunti risultano più appropriate, è necessario innanzitutto partire dalla semplice distinzione tra giunti non "per forma" e giunti "per forma". Con il giunto non "per forma", si intende:

“Un’attività di collegamento tra due o più elementi a mezzo di un ulteriore elemento legante [...], creando unioni stabili anche con possibilità di movimento, irreversibili o reversibili”

(Vecera, 2021:2)

Un esempio nel mondo ludico di questa tipologia di giunzione è il *Meccano*, un gioco di costruzione, che, per l'appunto, permette di creare dei modellini meccanici attraverso elementi perforati, viti, bulloni e dadi (Fig. 70). Con giunti "per forma", invece, si intende:

“Un’attività di ingegno e creatività volta a progettare il collegamento tra due o più elementi, che principalmente attraverso le geometrie e gli sforzi trasmessi dal contatto creano un’unione stabile, rispetto a talune forze, e facilmente reversibile.”

(Vecera, 2021:2)

L'esempio più classico e storico sono i *LEGO*, che si assemblano attraverso la loro forma, senza l'aggiunta di collegamenti esterni.

A queste definizioni, però, esistono delle eccezioni, poiché nei giunti "per forma" rientrano anche le soluzioni che prevedono un accessorio, a patto che queste siano di facile reversibilità, siano progettate insieme agli altri componenti e contribuiscano all'a-

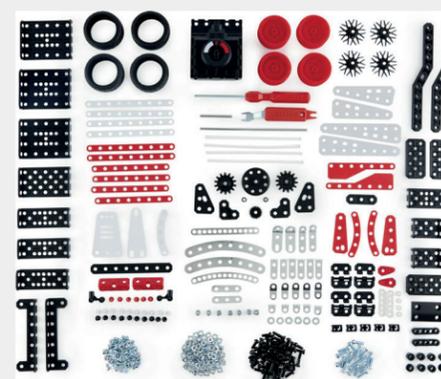


Fig. 70: Un set del gioco di costruzione *Meccano* (Amazon, n.d.a).

spetto espressivo del sistema (Vecera, 2021:5). Con questa precisazione, è facile intuire come, per la tipologia di progetto in questa tesi trattata, i giunti più semplici da utilizzare siano quelli "per forma".

Un aspetto, ad esempio, caratterizzante di questa tipologia di giunti, che deve essere sicuramente incluso nel progetto, è la reversibilità della connessione: un bambino o una bambina deve sempre avere la possibilità di smontare i pezzi appena assemblati facilmente, con lo stesso sforzo impiegato per congiungerli. La semplice reversibilità in alcuni casi può consentire anche il movimento dei pezzi, una funzione aggiuntiva che potrebbe risultare stimolante nella costruzione.

In una lezione tenuta, e da me seguita, dal Professor Andrea Vecera al Politecnico di Torino (Vecera, 2021), sono state analizzate tutte le diverse tipolo-

gie di giunto "per forma": qui verranno riprese quelle che ritengo essere le più adatte al progetto, ripercorrendo anche, in maniera rapida, i casi studio analizzati per fornire degli esempi concreti di utilizzo.

► La connessione più semplice e immediata è quella ad incastro per volumi, esemplificata in maniera ottimale, ancora una volta, dai *LEGO*: in questo caso è necessario applicare semplicemente una leggera pressione per assemblare i pezzi. Data l'efficacia di questo giunto, la maggior parte dei casi studio analizzati rientra in questa tipologia, come *Imagination Playground* (Fig. 71), *Toobalink*, *The things to make* e *BAVVIC*. Lo sviluppo della struttura non deve essere obbligatoriamente nelle tre dimensioni, come negli esempi appena citati, ma può essere anche lineare, come nei semplici incastri dei tappeti puzzle in gomma per bambini.



Fig. 71: Dettaglio del parco giochi pop-up *Imagination Playground* per mostrare un esempio di giunto "per forma" ad incastro di volumi (Cas Holman, n.d.).

► Con *The things to make* (Fig. 72) e *BAVVIC* (Fig. 73), però, entra in gioco anche l'**attrito statico** (un altro sforzo sfruttato nei giunti "per forma") che si viene a generare sulle superfici attraverso la natura del materiale, ovvero la gomma. Nelle giunzioni, difatti, non può essere considerata solo la forma, ma anche lo sforzo e il materiale, che influenza la connessione in base alle sue caratteristiche fisiche, meccaniche e di lavorabilità (l'importanza della diversità dei materiali non viene momentaneamente trattata perché approfondita con maggior dettaglio nel capitolo 3.2.4. *La variabilità: un'opportunità da cogliere*).



Fig. 73 e Fig. 74: Dettagli dei kit giocattolo *The Things To Make* (Studio 5•5, n.d.) e *BAVVIC* (BAVVIC, n.d.) che mostrano l'utilizzo della gomma per rendere stabile una giunzione ad incastro di volumi.

► Un altro sforzo, e conseguente tipologia di giunto, che è facilmente adoperabile in ambito ludico, è la **gravità**, sfruttando l'azione fisica della massa per creare un'unione tra componenti. Questa giunzione è stata sfruttata banalmente, anche se associata a quella per incastro di volumi, nei parchi giochi pop-up *Stackable Playscapes* (Fig. 74) e *Imaginon Playground*.



Fig. 74: Dettaglio dell'assemblaggio dei pezzi che compongono il parchi giochi pop-up *Stackable Playscapes* con il solo uso della forza di gravità (Deezen, 2018a).

► Altre giunzioni più particolari, che non sono state affrontate con i casi studio, sono: l'**incastro per piani**, (Fig. 75) realizzato per difetto di materiale creando un sistema di attrito, l'**incastro per scorrimento** (Fig. 76), che sfrutta, per l'appunto, lo scorrimento di due pezzi dalle forme complementari, e l'**allungamento** (Fig. 77), attraverso il quale si possono sviluppare delle superfici. Nonostante siano meno consueti, questi giunti non sono da sottovalutare, perché la loro singolarità consente di sviluppare ulteriormente la creatività.

► Un giunto molto interessante, anch'esso considerabile per forma, è quello che deriva esclusivamente dalla natura del materiale, come il giunto **magnetico**, che sfrutta una tecnologia semplice e poco dispendiosa per stimolare il gioco; un esempio è fornito dalla designer Cas Holman con *Geemo*, ma sono molto note anche le costruzioni per magneti *Geomag* (Fig. 78).

Un caso studio che si colloca sul confine tra la differenza fra giunti "per forma" e non, è *Makedo*, l'azienda che realizza un kit per poter connettere tra loro pezzi di cartone riciclato; in questo caso è molto interessante notare la **forma del giunto** progettato: una spirale che permette di bucare e congiungere i cartoni simultaneamente tramite l'attrito e l'incastro.

Esempio, invece, di gioco che sfrutta i giunti non "per forma", è *Rigamajig*, che presenta, seppur in modo semplificato, delle viti, dei dadi e dei bulloni da poter assemblare con le proprie mani. Dal mio punto di vista, questo è il massimo sforzo che può essere richiesto all'interno del cortile scolastico; in ogni caso non si potrebbero inserire solo giunzioni del genere, perché il gioco diventerebbe troppo lungo per il tempo dedicato alla ricreazione.

Quando si progettano delle costruzioni per l'infanzia, l'ultimo aspetto da tenere in considerazione è la **grandezza dei pezzi**, in quanto le mani di una bambina o di un bambino della scuola primaria sono molto più piccole di quelle adulte. Ciò non significa che bisogna disegnare unicamente pezzi piccoli, ma la grandezza, con i conseguenti effetti sulle dinamiche di gioco, deve essere progettata, come nel caso di *Imagination Playground*, dove questa caratteristica è stata sfruttata per incentivare la collaborazione tra bambini e bambine.



Fig. 75: Esempio cartotecnico di giunto per incastro per piani (Vecera, 2021).



Fig. 76: Dettaglio del *Tavolo binario* del designer Francesco Faccin, esempio di giunto per scorrimento (Vecera, 2021).



Fig. 77: Tappeto puzzle per bambini e bambine, esempio di giunto per allungamento, nonché per incastro di volumi (Amazon, n.d.b).

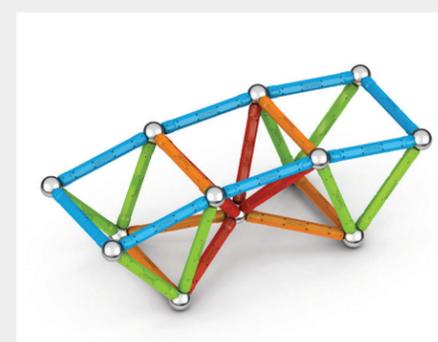


Fig. 78: Immagine di una struttura costruita tramite i Geomag, un kit di bastoncini e palline magnetiche (Amazon, n.d.c).

3.2.4 La variabilità: un'opportunità da cogliere

Il concetto di **variabilità** è già stato affrontato all'interno del contesto delle Loose Parts, in quanto maggiore è il grado di variabili all'interno di un ambiente, più è possibile che bambini e bambine incrementino il loro grado di inventiva e creatività (Nicholson, 1971). Le variabili possono essere molte e si legano tutte al principio di esplorazione tramite la sensorialità, il quale va a braccetto con il concetto di affordance, per cui un oggetto richiama un utilizzo diverso da persona a persona in base alle sue caratteristiche. In questo capitolo, vengono affrontate le variabili sulle quali ritengono si possa giocare maggiormente per sviluppare l'immaginazione all'interno del cortile scolastico.

24 La modularità è "la ripetizione di una medesima forma o struttura che grazie ad accorgimenti o accessori consente varie possibilità di composizione" (Treccani, n.d.c). Nel design viene sfruttata spesso, in quanto, seppur complessa da progettare, semplifica i processi produttivi.

La variabile tra le più scontate, parzialmente già discussa nel capitolo precedente, è **la forma dei pezzi** nel gioco a parti sciolte. Esistono, infatti, molte tipologie di forme differenti tra loro: forme piane, forme solide geometriche regolari, irregolari, le forme curve, organiche, che ricordano la natura, cave, conche, che presentano dei pieni, dei vuoti; l'elenco potrebbe protrarsi ancora a lungo. In questa ampia gamma di possibili forme, non ne esistono alcune da scartate a priori o da scegliere come uniche predilette, ma, a favore della metodologia delle Loose Parts, si possono **integrare e far interagire tra loro**, aumentando così la variabilità dell'ambiente (in questo senso, viene in nostro aiuto anche la grande variabilità di

giunti già indagata): proprio nel loro accostamento bizzarro un bambino e una bambina possono far viaggiare la creatività, trovando delle affordance diverse, nuove e personali.

Ancora una volta, un buon esempio viene fornito da *Imagination Playground*, che utilizza pezzi dalle forme diverse tra loro, più o meno regolari, anche se sempre geometriche.

Ovviamente, l'unico limite da porre per l'immaginazione delle forme è quello della sicurezza: progettando per il gioco nell'infanzia, non si possono disegnare pezzi appunti o taglienti.

L'aspirazione alla massima variabilità della forma (nei limiti del possibile dal punto di vista di costi e produzione), non va necessariamente a contrasto con il concetto di **modularità**²⁴. Da un modulo, infatti, si possono ricavare molte forme diverse tra loro e, inoltre, la modularità può essere utilizzata per realizzare le giunzioni in maniera efficace, seppur diversificata. Un esempio sono i pezzi del kit di costruzione *BAV-VIC* che, anche se modulari secondo lo spessore di blocchi e connettori, presentano una discreta variabilità.

Sempre per quanto riguarda i pezzi di un gioco a parti sciolte, il **materiale** è forse ciò che permette una maggiore variabilità nel progetto. Sarebbe inutile elencare tutti i materiali adoperabili, in quanto ne deriverebbe una lista infinita; voglio, invece, soffermarmi su alcune categorie di materiali perché più comuni, più stimolanti o, al contrario, inu-

tilizzabili in questo contesto specifico. Per realizzare un gioco da esterno, bisogna considerare che il materiale utilizzato sia resistente all'acqua e all'umidità, perciò le categorie più appropriate risultano le **plastiche** (tra cui le gomme) e i materiali compositi naturali (i **legni**), se trattati correttamente (chiaramente è una stima grossolana, perché non tutti i legni e le plastiche soddisfano queste richieste). Tra i materiali più utilizzati per i giochi all'esterno solitamente si trovano anche i metalli, gli acciai inox e i metalli rivestiti per evitare la formazione di ruggine (Playground Expedition, n.d.), ma,

parlando di pezzi sciolti per bambini e bambine, è necessario badare anche ad altre caratteristiche quali il peso, la taglienza²⁵ e l'affilatura.

Prendendo in esame categorie materiche tanto ampie, soprattutto per quanto riguarda le plastiche, la variabilità è molto alta (Fig. 79). Tornando all'esempio delle plastiche, si può notare come la loro natura sia estremamente diversa da caso in caso: si possono trovare plastiche rigide, molli o flessibili, fino ad arrivare alle gomme e agli espansi, che possiedono caratteristiche completamente differenti. Un'altra possibilità molto valida è la **corda**, che, per

25 La taglienza è "nel linguaggio della tecnica, la capacità di un utensile, del tipo delle mole, di asportare materiale da una superficie." (Treccani, n.d.c).



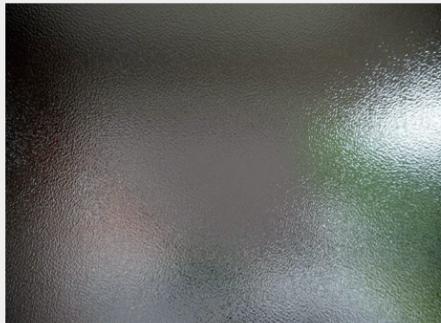
Fig. 79: Immagine che mostra solo una piccola parte dell'immensa varietà offerta dalla categoria dei materiali plastici (Dienamics, n.d.).

26 La sabbiatura è una tecnica che, tra i tanti usi, può essere utilizzata per ottenere particolari effetti decorativi sulla superficie di metalli preziosi, del vetro, del cristallo (Treccani, n.d.d); la martellatura, invece, è un "Procedimento di fabbricazione che conferisce al vetro una superficie con deboli e irregolari risalti, di aspetto simile a quello del ferro martellato" (Treccani, n.d.e).

giocare, può essere utilizzata singolarmente, ma anche come giunto (è il caso di *Rigamajig* e *Knotty*). **L'ampia gamma di materiali permette di sperimentare il mondo circostante a livello sensoriale**: ognuno avrà un aspetto diverso (come il colore), una sensazione tattile ed una consistenza unica, dal più ruvido al più liscio e morbido, e produrrà un rumore diverso se scontrato con altre superfici. È chiaro come alcuni materiali, così com'era prima per le forme, debbano essere esclusi per una questione di sicurezza: i pezzi non possono essere pesanti, taglienti o fragili. Ad esempio, per sperimentare l'interessantissimo fenomeno della rifrazione della luce, è chiaro che non potranno essere utilizzati i vetri, ma questi potrebbero essere sostituiti da plastiche con alto grado di trasparenza.

Il caso della rifrazione della luce fa riflettere anche su come un'ulteriore variabile possa essere la **lavorazione** di uno stesso materiale (Fig. 80): una superficie trasparente liscia ha caratteristiche completamente diverse da una

Fig. 80: Fotografie che mostrano la rifrazione diversa della luce su un vetro sabbiato (Rifaidate, n.d.) ed un vetro martellato (Adobe Stock, n.d.).



con la superficie martellata o sabbiata²⁶ (in termini di trasparenza, di rifrazione e texture), così un filato da una lastra o un foglio, e così via.

Ci sono dei casi studio raccolti che sfruttano le caratteristiche particolari di alcuni materiali: *Imagination playground* ha usato a proprio vantaggio la leggerezza delle plastiche espanse per realizzare pezzi molto grandi, *Geemo* il magnetismo di alcuni metalli per rendere il gioco sorprendente e interattivo, *BAVVIC* e *The Things To Make* la flessibilità delle gomme. Una soluzione interessante sarebbe riuscire ad **integrare, in un sistema di pezzi più complesso, materiali diversi**, in modo da cogliere le opportunità che vengono fornite dalla loro natura.

In base all'argomentazione appena trattata, la **flessibilità** è una caratteristica che sembra incrementare esponenzialmente la variabilità, in quanto influisce sulla forma stessa e sull'assemblaggio dei componenti: con *Geemo*, ad esempio, si parte da un modulo uguale per costruire delle composizioni dalle forme varie e irregolari.

In *The Things To Make*, invece, la flessibilità viene utilizzata per riuscire ad interagire con il mondo circostante: i giunti elastici permettono di potersi adattare ai rametti che si trovano per terra, il cui diametro e forma non possono essere definiti.

La possibilità di usare giunti di vario genere, per **portare nel gioco anche gli elementi che si trovano nell'ambiente**, è una variabile che ritengo porti un valore aggiunto al progetto, motivo per cui rientra nelle linee guida. Una tra le soluzioni più pratiche è quella appena descritta: realizzare dei giunti elastici che si adattino a forme diverse, in modo da poter incastrare "corpi" vari, quali bastoni, pietruzze, materiale da

cancelleria e così via. Ci sono, però, altre strade possibili. Tra i casi raccolti, il progetto *Makedo* mi è subito saltato all'occhio per un'esperienza vissuta all'interno della scuola Falletti di Barolo. Mentre giocavo con delle bambine nell'intervallo, queste sono andate a prendere, all'interno di un magazzino aperto, delle **scatole in cartone**, perché semplicemente trovavano divertente giocarci insieme. Queste scatole non erano comparse per caso proprio quel pomeriggio, ma sono i contenitori dei pasti che vengono portati alla mensa ogni giorno: sono materiale di scarto pulito e sempre disponibile che potrebbe essere benissimo sfruttato all'interno del gioco, implementandolo, ad esempio, con dei giunti a spirale simili a quelli progettati dalla ditta *Makedo* (Fig. 81). Questa è sola una possibilità tra le tante per riflettere su

quanto sia semplice sfruttare gli elementi circostanti all'interno del gioco non strutturato.

L'approccio basato sulla variabilità permette realmente di sperimentare con i sensi in modi ad oggi immaginabili, e ciò viene dimostrato largamente nel libro *Loose Parts. Inspiring play in young children* di Lisa Daly e Miriam Beloglovsky, due insegnanti che hanno realizzato un percorso didattico, all'interno delle scuole primarie della California in cui lavorano, basato sull'efficacia delle **Loose Parts** e categorizzato per i vari sensi: in questo modo hanno svolto, facendo giocare bambini e bambine, esperimenti sul colore, sulle consistenze, sul suono, sull'arte, sul design, sul movimento, il trasporto, le giunzioni, le costruzioni e tanto altro ancora (Daly & Beloglovsky, 2015).

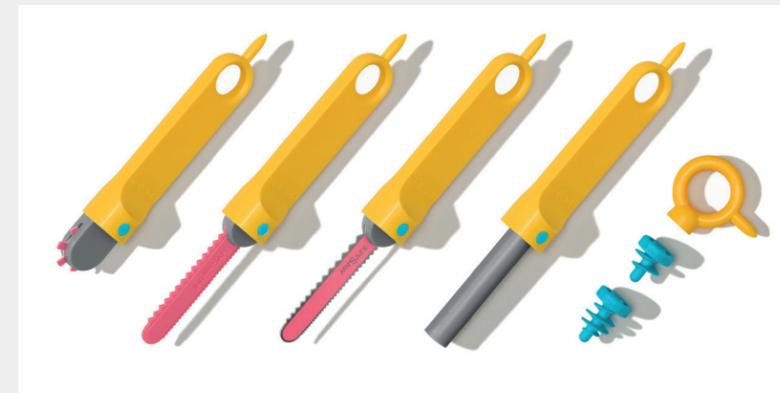


Fig. 81: Rendering che presenta i diversi elementi che compongono il kit giocattolo di *Makedo*: strumenti e giunti ad elica (Makedo, n.d.).

3.2.5 Il progetto oltre al cortile: l'approccio in classe

A livello progettuale, le possibilità sono varie, ma non bisogna dimenticare l'intento alla base di questa ricerca: contrastare le ingiustizie di genere, come la segregazione all'interno del cortile scolastico, con azioni di gender-sensitive design. Gli spazi, come ampiamente discusso, hanno una forte influenza sul processo di socializzazione di genere, ma non sono l'unico fattore, nemmeno nelle scuole primarie. Affinché un progetto simile possa ottenere dei risultati considerevoli, ritengono necessario che venga svolto anche del **lavoro all'interno della classe**.

In primis devono essere **le insegnanti e gli insegnanti a dover ricevere un'educazione "sul genere", "al genere" e "di genere"**²⁷ (Abbatecola & Stagi, 2017), in modo da diventare consapevoli e non riprodurre più i tradizionali stereotipi di genere all'interno della classe, per quanto questa sia un'azione molto complicata. Sfortunatamente, infatti, gli educatori e le educatrici tendono, in quanto anch'essi soggetti all'ordine di genere, a promuovere tali stereotipi (ad esempio considerare certi atteggiamenti e comportamenti esclusivamente da maschi o da femmine) e a costruire inconsapevolmente delle aree di gioco eteronormative; d'altro canto, però, hanno la possibilità di sfidare in profondità questo sistema (Reddington, 2020). Soprattutto nell'infanzia, si tendono a riprodurre i meccanismi sociali che si vedono intorno, e il tempo passato all'interno della scuola è molto.

I **principi** che vengono indicati per promuovere un ambiente di genere inclusivo all'interno della classe sono (Reddington, 2020):

- ▶ Evitare di dividere la classe in gruppi di maschi e femmine, perché si aumenterebbe il distacco tra bambini e bambine, idealizzandoli come poli opposti;
- ▶ Evitare di utilizzare terminologia di genere, in modo che chiunque possa sentirsi incluso, nonostante non si conformi agli stereotipi di genere;
- ▶ Garantire che tutti i bambini e le bambine abbiano uguale accesso a giochi e spazi (ciò che non è accaduto all'interno di questo studio), e cercare di limitare la polarizzazione delle aree ludiche;
- ▶ Includere nella biblioteca della scuola materiali adatti sullo sviluppo dell'identità di genere e la diversità familiare;
- ▶ Coinvolgere bambini e bambine in discorsi che mettano in discussione la propria identità di genere, ampliando la loro visione al di fuori dei tradizionali stereotipi.

L'approccio identificato come più efficace per incrementare l'inclusione di genere all'interno di questa ricerca, ovvero **il gioco non strutturato e a parti sciolte, può essere, inoltre, implementato anche all'interno della classe come metodo per l'apprendimento**. Questo approccio è risultato molto proficuo, sia in termini di relazioni sociali, che

in termini di capacità cognitive e di disciplina, anche per gli insegnamenti tradizionali (Cankaya, Rohatyn-Martin, Leach, Taylor, & Bulut, 2023); le maestre di scuola elementare hanno, difatti, fondato tutta la loro didattica sulla metodologia delle Loose Parts (Fig. 82), con esiti sorprendenti sotto

tutti i punti di vista (Daly & Beloglovsky, 2015).

L'implementazione in classe incentiverebbe anche la stessa tipologia di gioco all'interno del cortile, riducendo ulteriormente il fenomeno della segregazione di genere.



Fig. 82: Immagine presa in *Loose Parts. Inspiring play in young children* che cattura un'attività svolta dalle maestre Lisa Daly e Miriam Beloglovsky per insegnare i concetti basilari di movimento alle loro classi attraverso la metodologia delle Loose Parts (Daly & Beloglovsky, 2015).

04. CONCLUSIONI

Arrivata al termine di questo progetto di tesi, ho ripercorso l'intero lavoro di ricerca per riflettere criticamente sulla modalità con cui l'ho svolta e sulle evidenze emerse, traendo alcune considerazioni fondamentali per il mio percorso.

La prima riflessione riguarda le aspettative che, seppur implicitamente, mi ero generata prima di iniziare la ricerca sul campo. Dopo aver concluso l'ampio lavoro di literature review, ero sommersa dalle **preoccupazioni**, riguardanti principalmente due aspetti: primo, che la scuola non mi accettasse, avevo paura non volesse che una tesista scorrazzasse nel loro cortile parlando con bambini e bambine come se niente fosse; secondo, più lancinante, che il tema della progettazione androcentrica all'interno dei cortili scolastici fosse troppo complesso da rilevare con il poco tempo a disposizione e la mia poca esperienza, pensavo, appunto, che il fenomeno fosse troppo poco esplicito. Sul campo, invece, **le mie aspettative sono state del tutto disattese**. La scuola e le maestre non hanno opposto alcuna resistenza alla mia presenza, permettendomi da subito di entrare all'interno del cortile indisturbata: ero ben accetta e quasi "invisibile" ai loro occhi, approccio che mi ha avvantaggiata per tutta la permanenza. Per quanto riguarda l'osservazione partecipante, ammetto che è stato molto faticoso riuscire ad interagire con tante bambine e bambini insieme e al contempo registrare al mio meglio

tutti i dati che ritenevo rilevanti, ma proprio perché gli stimoli, al contrario di quello che mi ero immaginata, erano numerosi, mi hanno permesso collezionare molte osservazioni interessanti.

Rispetto al mio approccio con la ricerca sul campo, un altro aspetto critico è stato riuscire a **non dare nulla per scontato**: uno dei principi fondamentali della ricerca etnografica. Avendo già svolto un'approfondita ricerca letteraria, il rischio di farmi influenzare da ciò che avevo letto era alto, soprattutto per quanto riguarda la spiegazione di certi fenomeni: mi è capitato più volte di assistere a degli avvenimenti già analizzati in diversi studi (uno tra tutti, ad esempio, la marginalizzazione di una bambina che provava a giocare a calcio), perciò era difficile indagarne le cause senza assumere come presupposte quelle di cui avevo già letto più volte. Nonostante la complessità di questo approccio, ossia l'applicazione della cosiddetta tecnica dell'estraniamento, posso ritenermi soddisfatta. Credo infatti di essere riuscita a mettermi in discussione ogni volta che intuivo di fare eccessivo affidamento sulla ricerca teorica, scegliendo invece di mettermi in gioco e di approfondire le tematiche con le persone direttamente coinvolte.

Un'ultima osservazione rispetto alla stessa fase di ricerca concerne il valore della metodologia della Design Anthropology. Finché la ricerca era

stata esclusivamente teorica, non ero riuscita a **comprendere appieno in cosa consistesse il fenomeno della progettazione androcentrica**. Nonostante avessi letto più volte quanto tale progettazione potesse essere inconsapevole, credevo, probabilmente influenzata da alcuni pregiudizi nell'ambito delle ingiustizie di genere, che non fosse davvero possibile dimenticarsi di una metà dell'universo di riferimento, che ci fossero alla base degli intenti malevoli o, banalmente, le ingiustizie di genere non fossero considerate una priorità. Trascorrendo il tempo nella scuola, invece, sono riuscita a vedere con i miei occhi l'applicazione di questo fenomeno: non mi sono ritrovata davanti a persone che svalutavano i problemi presenti nel cortile, ma che semplicemente non sapevano da dove partire. Io stessa ho dovuto riflettere a lungo per comprendere che la progettazione di spazi liberi per il gioco potesse davvero rientrare nella definizione di progettazione androcentrica. Sono felice di non essermi fatta condizionare troppo dai miei bias e dal mio framing, riuscendo a **cambiare punto di vista dall'inizio del progetto: senza una ricerca di tipo antropologico ciò non sarebbe potuto accadere**.

Per concludere, relativamente alle evidenze emerse, sono stata da subito appagata dalla moltitudine di spunti che avevo ricavato dalla mia analisi, ma a lungo mi ha attanagliata una domanda: dopo aver capito che bambine e bambini sono fortemente condizionati dall'ordine di genere, che delle forme di ingiustizie di genere vengono riprodotte all'interno del cortile scolastico e che il fenomeno della segregazione di genere era reale, dovevo orientarmi su un progetto che tentasse di combattere il problema alla radice, cercando di sradicare gli stereotipi vigenti, o

iniziare a limitare nel concreto la marginalizzazione delle alunne in questo spazio? Ho provato a rispondere a questa domanda cercando di fissarmi degli obiettivi a breve e a lungo termine. **Per quanto sembri scontato che la soluzione migliore sia andare alla radice del problema, ritengo che non si debbano sottovalutare le difficoltà reali e attuali all'interno del loro stesso cortile**. A volte, rimanere incentrati esclusivamente su un piano ideologico potrebbe non portare a delle soluzioni concrete, così ho scelto di pensare ad un concept che innanzitutto potesse diminuire il fenomeno della segregazione di genere sul momento, ma che, sfruttando le potenzialità del gioco non strutturato, potesse avere degli effetti positivi sul lungo termine.

05. FONTI

5.1. Bibliografia

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black: Stereotipi di genere nella scuola d'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity. *Gender & Society, 19*(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Aprilianti, L., Adriany, V. & Syaodih, E. (2021). Gender Constructions in Early Childhood Education. *Advances in Social Science, 538*, 330-333. <https://doi.org/10.2991/asehr.k.210322.070>
- De Caroli, M.E. & Sagone, E. (2007). Toys, sociocognitive traits, and occupations: italian children's endorsement of gender stereotypes. *Psychological Reports, 100*, 1298-1311.
- Mayeza, E. (2018). 'It's not right for boys to play with dolls': young children constructing and policing gender during 'free play' in a South African classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 39*(4), 590-602. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1290584>
- Bellassai, S. (2001). L'invisibile parzialità del maschile nella storia. *Saperi e libertà*. Maschile e femminile nei libri nella scuola e nella vita, 2.
- Perez, C. C. (2019). *Invisibili: Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*. Torino: Einaudi.
- Ummah, E. S. & Purnama, S. (2023). Exploring the Power of Hide-and-Seek: A Promising approach to foster social skills development in Children at TK Al-Fadlilah Yogyakarta. *Golden Age, 8*(1), 25-35 <https://doi.org/10.14421/jga.2023.81-03>
- Cherney, I. D. & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology, 30*(6), 651-669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>
- Valentine, G. & McKendrick, J. (1997). Children's Outdoor Play: Exploring Parental Concerns About Children's Safety and the Changing Nature of Childhood. *Geoforum, 28*(2), 219-235, [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(97)00010-9)
- Holloway, S. L. & Valentine, G. (2000). Spatiality and the new social studies of Childhood. *Sociology, 34*(4), 763-783, <https://doi.org/10.1177/s0038038500000468>
- Nazioni Unite. (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*. Art. 31. <https://www.un.org/it/rights/children>
- Bocarro, J. N., Floyd, M. F., Smith, W. R., Edwards, M., Schultz, C. L., Baran, P. K. et al. (2015). Social and environmental factors related to boys' and girls' Park-Based physical activity. *Preventing Chronic Disease, 12*.
- Kaczynski, A. T., Stanis, S. a. W., Hastmann, T. J. & Besenyi, G. M. (2011). Variations in Observed Park Physical Activity Intensity Level by Gender, Race, and Age: Individual and Joint Effects. *Journal of Physical Activity and Health, 8*(s2), S151-S160. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.s2.s151>
- Derose, K. P., Han, B., Williamson, S. & Cohen, D. A. (2017). Gender Disparities in Park Use and Physical Activity among Residents of High-Poverty Neighborhoods in Los Angeles. *Women's Health Issues, 28*(1), 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2017.11.003>
- Cohen, D. A., Williamson, S. & Han B. (2019). Gender Differences in Physical Activity Associated with Urban Neighborhood Parks: Findings from the National Study of Neighborhood Parks. *Women's Health Issues, 31*(3), 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2020.11.007>
- Kaczynski, A. T., Stanis, S. a. W., Besenyi, G. M. & Child, S. (2013). Differences in youth and adult physical activity in park settings by Sex and Race/Ethnicity. *Preventing Chronic Disease, 10*. <https://doi.org/10.5888/pcd10.120276>
- Paechter, C. & Clark, S. (2007a). Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy, Culture and Society, 15*(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/14681360701602224>
- Paechter, C. & Clark, S. (2007b). 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society, 12*(3), 261-276. <https://doi.org/10.1080/13573320701464085>
- Reimers, A. K., Schöeppe, S., Demetriou, Y. & Knapp, G. (2018). Physical Activity and Outdoor play of children in Public Playgrounds-Do gender and social environment matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(7), 1356. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071356>

- Suárez, Á. P., Cuadrado-Soto, E., Perea, J. M., Navia, B., López-Sobaler, A. M. & Ortega, R. M. (2020). Physical activity practice and sports preferences in a group of Spanish schoolchildren depending on sex and parental care: a gender perspective. *BMC Pediatrics*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02229-z>
- Karsten, L. (2003). Children's Use of Public Space: The Gendered World of the Playground. *Childhood*, 10(4), 457-473. <https://doi.org/10.1177/0907568203104005>
- Arlinkasari, F., Cushing, D. F. & Miller, E. (2023). 'Boys play soccer, girls watch on the corner': Gendered play and spaces in Jakarta public playgrounds. *Asian Journal of Social Science*, 51(1), 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.ajss.2022.06.001>
- Pawlowski, C. S., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J. & Troelsen, J. (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC Public Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-639>
- Rönnlund, M. (2013). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a 'children's place.'. *Childhood*, 22(1), 85-100. <https://doi.org/10.1177/0907568213512693>
- Lodge, A. (2005). Gender and Children's Social world: Esteemed and marginalised masculinities in the primary school playground. *Irish Journal of Sociology*, 14(2), 177-192. <https://doi.org/10.1177/079160350501400210>
- Boyle, D. E., Marshall, N. L. & Robeson, W. W. (2003). Gender at play: Fourth-Grade Girls and Boys on the Playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326-1345. <https://doi.org/10.1177/0002764203046010004>
- Kostas, M. (2021): 'Real' boys, sissies and tomboys: exploring the material-discursive intra-actions of football, bodies, and heteronormative discourses, *British Journal of Sociology of Education*, 43(1), 63-83. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1999790>
- Peplak, J., Song, J. M., Colasante, T. & Malti, T. (2017). "Only you can play with me!" Children's inclusive decision making, reasoning, and emotions based on peers' gender and behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 134-148, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.019>
- Mayeza, E. (2016). 'Charmer boys' and 'cream girls': how primary school children construct themselves as heterosexual subjects through football. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 128-141. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1235013>
- Epstein, D., Kehily, M. J., Mac an Ghaill, M. & Redman, P. (2001). Boys and girls come out to play. *Men And Masculinities*, 4(2), 158-172. <https://doi.org/10.1177/1097184x01004002004>
- Forsberg, C., Horton, P. & Thornberg, R. (2024). How school-built factors and organisational dimensions contribute to bodily exposure, degrading treatment and bullying in school changing rooms. *Sport Education and Society*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2316238>
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Saragih, J. F. B. & Subroto, T. Y. W. (2022). Child-friendly school: female students' strategies for equality in accessibility of school playground. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, 22(4), 2047-2057. <https://doi.org/10.1080/13467581.2022.2153061>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- De Sardan, J. P. O. (2009), *LA POLITICA DEL CAMPO. SULLA PRODUZIONE DI DATI IN ANTROPOLOGIA*. C. Damianou, 27-60.
- Veitch, J., Ball, K., Rivera, E., Loh, V., Deforche, B. & Timperio, A. (2021). Understanding children's preference for park features that encourage physical activity: an adaptive choice based conjoint analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01203-x>
- Wahyuni, M., Syamsi, I. & Haryanto, I. (2019). Character Values Contained on Traditional Games of Hide and Seek in Inclusion School. *Atlantis Press*, 296, 173-175. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.32>
- Olivieri D. & Margiotta U. (2014). *Lemmario. Il grafo della formazione, Voce: Agency* (pp. 21-29). Lecce Pensa MultiMedia.
- Gardsjord, H. S., Tveit, M. S. & Nordh, H. (2014). Promoting Youth's Physical Activity through Park Design: Linking Theory and Practice in a Public Health Perspective. *Landscape Research*, 39(1), 70-81. <https://doi.org/10.1080/01426397.2013.793764>
- Colabianchi, N., Maslow, A. L. & Swayampakala, K. (2011). Features and amenities of school playgrounds: A direct observation study of utilization and physical activity levels outside of school time. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 32. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-32>
- Aime, M. (2008). *Il primo libro di antropologia*. Torino: Einaudi.
- Gunn, W., Otto, T. & Smith, R. C. (2012). *Design and Anthropology: Anthropological Studies of Creativity and Perception*. Londra: Taylor & Francis Ltd.
- Gandolfi, G. (2003). *Il processo di selezione. Strumenti e tecniche (colloquio, test, assessment di selezione). Manuale pratico applicativo con test ed esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Moses, J. & Mercer, C. (2021). *Creativity and cultural improvisation*. Oxford: Berghahn Books.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Londra: Routledge &

Kegan Paul.

- ▶ Cheng, T., Brussoni, M., Han, C., Munday, F. & Zeni, M. (2023). Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: an ecological systems perspective. *Early Years*, 43(4-5), 904-920. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034140>
- ▶ Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare: Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide della vita* (A. Montrucchio, Trans.). Einaudi.
- ▶ Snow, D., Bundy, A., Tranter, P., Wyver, S., Naughton, G., Ragen, J., et al. (2018). Girls' perspectives on the ideal school playground experience: an exploratory study of four Australian primary schools. *Children's Geographies*, 17(2), 148-161. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1463430>
- ▶ Parrott, H. M., & Cohen, L. E. (2020). Advocating for Play: The benefits of unstructured play in public schools. *School Community Journal*, 30(2), 229-254. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276879.pdf>
- ▶ Gibson, J.L., Cornell, M. & Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health*, 9, 295-309. doi:10.1007/s12310-017-9220-9
- ▶ Nicholson, S. (1971). The Theory of Loose Parts: How NOT to Cheat Children. *Landscape Architecture*, 62(1), 30-34. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10022044383/>
- ▶ Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015). *Loose Parts. Inspiring play in young children*. Yorkton: Redleaf Press.
- ▶ Casey, T. & Robertson, J. (2019). *Loose Parts Play. A toolkit by Theresa Casey & Juliet Robertson*. Edimburgo: Inspiring Scotland.
- ▶ Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K. & Bulut, O. (2023). Preschool Children's Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(151). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- ▶ Eichengreen, A., Van Rooijen, M., Van Klaveren, L., Nasri, M., Tsou, Y., Koutamanis, et al. (2023). The impact of loose-parts-play on schoolyard social participation of children with and without disabilities: A case study. *Child Care Health and Development*, 50(1). <https://doi.org/10.1111/cch.13144>
- ▶ Flannigan, C. & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- ▶ Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa: Appunti per una metodologia progettuale*. Roma-Bari: Laterza.
- ▶ Grady, R. B. (1987). *Practical Software Metrics for Project Management and Process Improvement*. Prentice Hall.
- ▶ Vecera, A. (2021). *Design del "giunto per forma"* [slides]. Manoscritto non

pubblicato, Politecnico di Torino, Torino, Italia.

- ▶ Reddington, S. (2020). Early childhood educators' understandings of how young children perform gender during unstructured play. *Journal of Childhood Studies*, 49-60. <https://doi.org/10.18357/jcs00019142>

5.2. Sitografia

- ▶ Carocci Editore. (n.d.). *Genere, sesso, cultura*. Carocci. Recuperato il 12 Agosto 2024, da <https://www.carocci.it/prodotto/genere-sesso-cultura>
- ▶ Feltrinelli Editore. (n.d.). *Connell R. W.* Feltrinelli. Recuperato il 12 agosto 2024, da <https://www.feltrinellieditore.it/autori/connell-r-w/>
- ▶ Feltrinelli. (n.d.). *Pierre Bourdieu*. Recuperato il 12 agosto 2024, da https://www.lafeltrinelli.it/libri/autori/pierre-bourdieu?srsId=AfmBOopv0FYx0nlh2VpkaHJzu8YZpotC9c8_bgU6_MEnI7k4Yv-kT4Qj
- ▶ Moore, T. & Kalms, N. (2021). *Exploring gender-sensitive design*. Recuperato il 26 Luglio 2024, da <https://architectureau.com/articles/exploring-gender-sensitive-design/>
- ▶ Rethinking The Future. *What is gender-sensitive design?*. (2023). Recuperato il 26 Luglio 2024, da <https://www.re-thinkingthefuture.com/architectural-community/a8684-what-is-gender-sensitive-design/>
- ▶ WPS prague (2017). *ARTICLE_MORE GIRLS TO PARKS! CASE STUDY OF EINSIEDLER PARK, VIENNA, MILOTA SIDOROVA*. Recuperato il 26 Luglio 2024, da <https://www.wpsprague.com/research-1/2017/1/6/more-girls-to-parks-case-study-of-einsiedler-park-viennamilota-sidorova>
- ▶ Treccani. (n.d.a). *Marco Aime. Enciclopedia Treccani*. Recuperato il 13 agosto 2024, da <https://www.treccani.it/enciclopedia/marco-aime/>
- ▶ Interaction Design Foundation (2016a). *How might we. Interaction Design Foundation*. Recuperato il 4 Agosto 2024, da <https://www.interaction-design.org/literature/topics/how-might-we>
- ▶ Dezeen. (2023a). *Ursula Schulz-Dornburg's photography reveals radical Jongensland playground*. Recuperato il 5 Agosto 2024, da <https://www.dezeen.com/2023/01/20/ursula-schulz-dornburg-photography-jongensland-playground-junkology/>
- ▶ RecycleMax. (2024). *Dr. Recycle teaches art of "junkology"*. Recuperato il 5 Agosto 2024, da <https://recyclemax.com/post/58485/dr-recycle-teaches-art-of-junkology/>
- ▶ Perica, F. (2021). *Gioco euristico: cos'è e quali sono i suoi benefici?*. Recuperato il 5 Agosto 2024, da <https://www.uppa.it/gioco-euristico-cos-e-benefici/>
- ▶ Metodo Montessori. (n.d.). *Montessori metodo: la sua nascita*

ed evoluzione nel mondo. Recuperato il 5 Agosto 2024, da <https://www.metodomontessori.it/storia-montessori-metodo>

► Scuolainsoffitta. (2021). *Metodo Bruno Munari*. Recuperato il 5 Agosto 2024, da <https://scuolainsoffitta.com/2021/03/02/metodo-bruno-munari/>

5.3. Fonti iconografiche

► JeonMee Joon [image] (2006). Recuperato il 23 agosto 2024, da http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue.htm

► Todays Parent [image] (2016). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://www.todaysparent.com/kids/school-age/gender-in-the-classroom/>

► Perez, C. C. [image] (2019) da *Invisibili: Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*.

► Abbatecola, E. & Stagi, L. [image] (2017) da *Pink is the new black: Stereotipi di genere nella scuola d'infanzia*.

► Hoyden About Town [image] (2011). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://hoydenabouttown.com/2011/11/08/gender-baby/>

► Daily Mail [image] (2017). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-4856846/SHOULD-kiss-chasey-game-BANNED-schools.html>

► Pinterest [image] (n.d.a). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://it.pinterest.com/pin/408983209886189217/>

► Pinterst [image] (n.d.b). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://it.pinterest.com/pin/393150242487609920/>

► FilmIN [image] (n.d.). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://www.filmin.es/pelicula/tomboy>

► VandA Edizioni [image] (2023). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://www.vandaedizioni.com/prodotto/coming-soon-aprile-tomboy-unautobiografia-a-fumetti/>

► Ran Zhen [image] (n.d.). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://www.ranzhengart.com/#/sparkle-unicorns-and-fart-ninjas-what-parents-can-do-about-gendered-toys/>

► WPS prague [image] (2017). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://www.wpsprague.com/research-1/2017/1/6/more-girls-to-parks-case-study-of-einsiedler-park-viennamilota-sidorova>

► Gender Mainstreaming [image] (2013). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://womenmobilize.org/pubs/gender-mainstreaming-in-urban-planning-and-urban-development/>

► Holly Robins [image] (n.d.). Recuperato il 23 agosto 2024, da <https://www.hollyrobbins.com/research-through-design>

► Google Maps. (2024, agosto 24). [Scuola Primaria 'Falletti di Barolo']. <https://www.google.it/maps/>

► Daly, L. & Beloglovsky, M. [image] (2016) da *Loose Parts 2: Inspiring play with infants and toddlers*.

► Deezen [image] (2023b). Recuperato il 16 agosto 2024, da <https://www.deezen.com/2023/09/22/kengo-kuma-earthscape-modular-wooden-playground-sculpture/>

► Atelier Scale [image] (n.d.). Recuperato il 16 agosto 2024, da <http://www.scalescape.com/all/35.html>

► Domus [image] (2019). Recuperato il 16 agosto 2024, da <https://www.domusweb.it/it/design/gallery/2019/03/20/in-francia-un-parco-giochi-scultoreo-stimola-il-dialogo-tra-i-bambini.html>

► Kempster, C. & Jamrozik, J. [image] (n.d.). Recuperato il 16 agosto 2024, da <https://www.ck-jj.com/breakwater>

► Bravo, I. [image] (2021). Recuperato il 16 agosto 2024, da https://www.behance.net/gallery/119791313/Playground-mural?tracking_source=search_projects%7Cmural+playground&l=38

► Deezen [image] (2018a). Recuperato il 16 agosto 2024, da <https://www.deezen.com/2018/01/17/stackable-playscapes-system-transforms-empty-lots-into-playgrounds-amman-design-week/>

► Makedo [image] (n.d.). Recuperato il 16 agosto 2024, da <https://www.make.do/>

► Hello Wonderful [image] (2021). Recuperato il 16 agosto 2024, da https://www.hellowonderful.co/post/cardboard-tube-construction-kits-from-toobalink/#_a5y_p=2723504

► 5-5 Paris [image] (2019). Recuperato il 16 agosto 2024, da <https://www.5-5.paris/en/projects/nature-decouvertes-objets-a-faire-2019-105>

► Playfool [image] (n.d.). Recuperato il 21 agosto 2024, da <https://studioplayfool.com/knotty>

► BAVVIC [image] (n.d.). Recuperato il 21 agosto 2024, da <https://www.bavvic.com/>

► Cas Holman [image] (n.d.). Recuperato il 21 agosto 2024, da <https://casholman.com/design>

► Education Station [image] (n.d.). Recuperato il 21 agosto 2024, da https://www.educationstation.ca/catalogue/unit-blocks-set-b_216908/

► Holmes, H. [image] (2019). Recuperato il 21 agosto 2024, da <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/cas-holmans-search-for-the-ideal-playground>

- ▶ Amazon [image] (n.d.a). Recuperato il 22 agosto 2024, da <https://www.amazon.com/stores/Meccano/Multi-Models/page/12FE9DBD-17D1-4749-AEA9-B518B7E28296>
- ▶ Vecera, A. [image] (2021) da *Design del "giunto per forma"* [slides].
- ▶ Amazon [image] (n.d.b). Recuperato il 22 agosto 2024, da <https://www.amazon.it/meiqicool-Tappeto-Puzzle-Bambini-Bianco/dp/B07MQWTLK7?th=1>
- ▶ Amazon [image] (n.d.c). Recuperato il 22 agosto 2024, da <https://www.amazon.it/Geomag-Supercolor-Costruzioni-Magnetiche-Confezione/dp/B09V4S3R38>
- ▶ Dienamics [image] (n.d.). Recuperato il 22 agosto 2024, da <https://dienamics.com.au/blog/10-types-plastic/>
- ▶ Rifaidate [image] (n.d.) Recuperato il 22 agosto 2024, da <https://www.rifaidate.it/fai-da-te/vetro/vetro-satinato.asp>
- ▶ Adobe Stock [image] (n.d.). Recuperato il 22 agosto 2024, da <https://stock.adobe.com/it/images/astratto-chiaroscuri-attraverso-un-vetro-martellato/185038120>
- ▶ Daly, L. & Beloglovsky, M. [image] (2015) da *Loose Parts. Inspiring play in young children*.

RINGRAZIAMENTI

Innanzitutto voglio ringraziare la scuola primaria che mi ha ospitata una settimana per portare a termine questo progetto di tesi, la scuola Falletti di Barolo, con le gentili insegnanti che ho incontrato e le bambine e i bambini con cui ho avuto il piacere di giocare.

Ci sono, però, due persone a cui dedico l'interesse di questo percorso universitario: mia mamma, Valentina, che ha sempre creduto in me e non si è mai tirata indietro nell'aiutarmi nei momenti di difficoltà (non solo con il suo

supporto morale, ma anche tagliando legno, ideando concept, registrando video e sorreggendo fili per la rilegatura fino a notte fonda), e me stessa, perché, nonostante le avversità incontrate e i momenti di sconforto, non mi sono tirata indietro e sento di aver trovato finalmente la mia strada.



**Politecnico
di Torino**

Corso di laurea triennale in Design e comunicazione
A.A. 2023 / 2024
Sessione di laurea settembre 2024