

CarMiA

Caring Masculinities in Action

**Toolkit per
professionisti,
formatori e formatrici
di peer education**



A cura di: Till Dahlmüller, David Gelhaar, Alexander Moschitz and Elli Scambor

Con il contributo di: Simone Babl, Erika Bernacchi, Luca Bicchieri, Antonio Raimondo Di Grigoli, Majda Hrženjak, Bernard Könnecke, Tatyana Kmetova, Leja Markelj, Raffaella Pregliasco, Mario Tellez Giron Carmona.

Collaborazione e redazione: Zelda Wenner

Correzione delle bozze: Jason Kirkpatrick

Forma di citazione suggerita: Till Dahlmüller, David Gelhaar, Alexander Moschitz und Elli Scambor (eds.) (2023): *CarMiA – Training Package for Professionals & Peer Trainers*, trad. it. *CarMiA - Toolkit per professionisti, formatori e formatrici di peer education*

Design: Davide Morena

Pubblicazione sviluppata nell'ambito del progetto **Caring Masculinities in Action (CarMiA)** in collaborazione con le organizzazioni partner

Coordinamento: Istituto degli Innocenti (Firenze, Italy)

Dissens - Institute for Education and Research (Berlin, Germany)

Center of Women's Studies and Policies (Sofia, Bulgaria)

VMG - Association for Men and Gender Issues Styria (Graz, Austria)

Peace Institute (Ljubljana, Slovenia)

AHIGE - Men's Association for Gender Equality (Málaga, Spain)

La presente pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del progetto CarMiA, finanziato dalla Commissione Europea, CERV-2021-DAPHNE. Le idee e i pareri espressi riflettono esclusivamente le opinioni degli autori e non rispecchiano necessariamente quelle dell'Unione Europea o di altri enti cofinanziatori. Né l'Unione Europea né l'autorità concedente possono essere ritenute responsabili.



**Co-funded by
the European Union**

CarMiA

Caring Masculinities in Action

Toolkit per professionisti, formatori e formatrici di *peer education*



*Center of Women's
Studies and Policies*



**Istituto
degli
Innocenti**



Indice

| | | |
|-----|--|----|
| 1. | Introduzione: il progetto CarMiA e il presente manuale | 5 |
| 2. | Le mascolinità: cosa sono? | 8 |
| 3. | Guida per i professionisti: sviluppo e attuazione di progetti <i>peer-to-peer</i> | 13 |
| 4. | Guida per i formatori/formatrici di <i>peer education</i> : condurre laboratori per una riflessione critica sulle mascolinità | 23 |
| 5. | Esempio di programma per un laboratorio in quattro moduli | 27 |
| 6. | Raccolta di attività per formatori/formatrici di <i>peer education</i> | 33 |
| 7. | Materiali aggiuntivi per la formazione dei moltiplicatori | 59 |
| 8. | Glossario | 65 |
| 9. | Materiali aggiuntivi e link utili | 70 |
| 10. | Bibliografia | 71 |

Introduzione: il progetto CarMiA e il presente manuale

Il presente manuale contiene raccomandazioni e suggerimenti per aiutare i professionisti in ambito pedagogico (insegnanti, educatori/educatrici, animatori/animatrici giovanili) a pianificare e condurre corsi di formazione *peer-to-peer* sull'analisi critica delle mascolinità¹, sulla prevenzione della violenza e sulla promozione di mascolinità accudenti (*caring masculinities*²) nelle scuole o in altre organizzazioni educative.

Il progetto Caring Masculinities in Action

Il manuale è stato sviluppato nell'ambito del progetto Caring Masculinities in Action (CarMiA), il cui obiettivo era di prevenire la violenza di genere (GBV, gender-based violence) incoraggiando una riflessione critica sulle mascolinità e promuovendo modelli accudenti tra i ragazzi³ e i giovani uomini*. Il progetto si è articolato essenzialmente nelle fasi seguenti:

1. Un'indagine sulle buone pratiche: progetti pedagogici e opuscoli sulla prevenzione della violenza di genere e sulla promozione di mascolinità accudenti.

¹ Parliamo di mascolinità al plurale per riferirci alla pluralità di costruzioni sociali della mascolinità (vd. R. Connell, 2000.), così come alla diversità delle mascolinità vissute. Ulteriori spiegazioni dei termini sono contenute nel glossario.

² Per la spiegazione del concetto si rimanda al capitolo 2.

³ L'asterisco di genere * evidenzia che non tutte le persone che vengono percepite e/o definite come ragazzi, ragazze, uomini o donne si identificano come tali. L'asterisco * indica anche un'apertura e una possibile fluidità nonché mutevolezza delle identità di genere.

2. Interviste di gruppo con professionisti dell'educazione e giovani⁴.
3. Sviluppo e realizzazione di corsi di formazione rivolti ai professionisti
4. Sviluppo e realizzazione di corsi di formazione per moltiplicatori rivolti ai giovani.
5. Produzione di contenuti sul tema per i social media insieme ai giovani.

CarMiA si basa sul lavoro e sui risultati di precedenti progetti europei come *Early Care and the Role of Me (ECaRoM)*, *Boys in Care*, *Study of the Role of Men in Gender Equality in Europe*. Tali progetti avevano evidenziato un grande interesse e la necessità di percorsi educativi e formativi sul lavoro di riflessione sul genere coi ragazzi*: questi risultati sono stati confermati anche dal progetto CarMiA. Inoltre, è emerso che i giovani mostrano una grande apertura e curiosità nell'affrontare le questioni relative alle mascolinità. Tuttavia, gli spazi per una riflessione critica sulle mascolinità sono limitati. CarMiA ha colmato questa lacuna con il suo approccio *peer-to-peer* (P2P), che si riflette anche nella struttura del presente manuale: i giovani formatori di *peer education* sono stati preparati attraverso un percorso di formazione per moltiplicatori. Poi, sostenuti e accompagnati dai responsabili del progetto, hanno condotto laboratori per coetanei o ragazzi più giovani (*peers*) presso scuole o altre organizzazioni educative coinvolte nel progetto. I laboratori erano rivolti principalmente (ma in alcuni Paesi non esclusivamente) a giovani uomini*. Ogni laboratorio è stato oggetto di un debriefing e di una valutazione, e il modello è poi stato rivisto e adattato.

Le esperienze maturate nel quadro del progetto, così come le attività svolte e i temi affrontati, variano tra i singoli Paesi partner. Le raccomandazioni e le attività contenute nel presente manuale sono quindi la somma delle diverse esperienze. Ulteriori attività e materiali, alcuni dei quali specifici di un Paese o di un contesto, sono disponibili sui siti web delle organizzazioni partner.

Struttura del manuale

La prima metà del presente manuale contiene linee guida per l'ideazione e l'attuazione di progetti P2P per professionisti, formatori e formatrici di *peer education*. La seconda metà presenta una cornice teorica, oltre a materiali, strumenti di lavoro, un glossario e ulteriori link.

Il manuale si apre con un capitolo introduttivo sulle mascolinità, le relazioni di genere, il concetto di mascolinità accidenti e il suo nesso con il nostro progetto. Presenta una panoramica degli approcci teorici e delle conoscenze empiriche che costituiscono le fondamenta di questo progetto.

Il secondo capitolo del manuale è una guida rivolta ai professionisti per la pianificazione e l'attuazione di un progetto *peer-to-peer*. Passando dalla definizione degli obiettivi alla preparazione, alla realizzazione e al follow-up dei laboratori, vengono formulati i

⁴ La sintesi dei risultati è contenuta nel *Transnational Report*: <https://www.mirovni-institut.si/wp-content/uploads/2022/05/carmia-report-2023.pdf> (data di accesso: 12/10/2023).

requisiti per la composizione e la formazione di un gruppo di formatori/formatrici di *peer education*. Inoltre, vengono discussi l'organizzazione di laboratori nelle istituzioni coinvolte e il rapporto tra i responsabili del progetto e i formatori/formatrici di *peer education*.

Il capitolo successivo è una guida rivolta ai formatori/formatrici di *peer education*, il cui scopo è aiutarli a preparare e condurre i laboratori, a svolgere il ruolo di moderatori all'interno dei gruppi, a gestire gli elementi di disturbo, nonché a parlare di episodi di violenza e di affermazioni discriminatorie.

Segue poi un esempio di programma per l'organizzazione di laboratori in quattro moduli progressivi, nonché una raccolta di attività. Il programma, le linee guida per formatori/formatrici di *peer education* e la raccolta di attività sono intesi come strumenti orientativi e come punto di partenza: in quanto tali, i contenuti e i tempi possono essere adattati a seconda dei temi di lavoro e del quadro istituzionale. Ulteriori programmi e attività sono disponibili sui siti web delle organizzazioni partner.

Infine, vengono presentati materiali aggiuntivi che si sono rivelati utili nel progetto CarMiA e che possono fungere da suggerimenti e strumenti di lavoro per la formazione dei moltiplicatori. Il manuale si conclude con un glossario, ulteriori link e una bibliografia.

Nell'ambito del progetto, i formatori/formatrici di *peer education** hanno sviluppato brevi video su vari argomenti, come la violenza di genere, i requisiti di mascolinità, le immagini stereotipate di genere e il sessismo. I filmati sono disponibili qui:



2

Le mascolinità: cosa sono?

Per vari decenni, lo studio critico delle mascolinità⁵ si è occupato della relazione tra mascolinità, genere e potere, e quindi non da ultimo del legame tra uomini* e cura. Inizialmente, si può parlare di tale legame in termini negativi, nel senso di una separazione tra uomini* e cura.

Nelle società capitalistiche neoliberali, le relazioni di genere sono influenzate in maniera significativa da un tipo ideale di mascolinità, che è stato descritto da Raewyn Connell (1995) come mascolinità egemonica. Il concetto prevalente di mascolinità (come pratica sociale) è condizionato dall'economia di mercato capitalista e dallo Stato, come risulta evidente nella maggior parte delle posizioni di leadership (nel mondo dell'economia, della politica, dell'amministrazione): l'orientamento al potere e il successo sono essenziali per gli uomini* per raggiungere una posizione socialmente riconosciuta (Döge 2001). Tali attributi garantiscono la partecipazione ai "*giochi seri della competizione*" (Bourdieu 1997) nelle arene maschili (Maihofer 1995; Scholz/Heilmann 2019).

In una cultura di genere binaria, che richiede l'auto-identificazione e/o l'attribuzione in base a caratteristiche fisiche, sociali e psicologiche a uno solo dei due generi, ovvero maschile o femminile (Stuve/Debus 2012a), il posizionamento sociale del maschile ideale va di pari passo con la demarcazione dal femminile ideale (Scambor/Gärtner 2021). Inoltre, la prevalente concezione binaria dei generi è legata a un altro requisito normativo, quello dell'eterosessualità. I due generi costruiti come opposti devono confrontarsi con l'obbligo di relazionarsi attraverso il desiderio eterosessuale (ed esclusivamente eterosessuale), un requisito di genere descritto nel concetto di eteronormatività. Il mancato rispetto di questi standard è accompagnato da un rischio reale di esclusione sociale, violenza e discriminazione (Queerformat/SFBB 2012).

Raewyn Connell (2000) descrive il genere come una pratica sociale che definisce le relazioni sociali e gli assetti gerarchici. Tale pratica è radicata nelle istituzioni e nelle strutture sociali, nonché nelle relazioni tra individui. Seguendo l'analisi di Antonio Gramsci sulle relazioni di classe, Connell stabilisce un nesso tra la mascolinità e il concetto di egemonia. Ciò significa che il potere si basa sul consenso

⁵ Sulla base di Scambor & Holtermann (2023)

dei subordinati. I generi concepiti come opposti sono quindi ordinati gerarchicamente tramite la coercizione e, allo stesso tempo, il consenso: la femminilità è subordinata alla mascolinità, simbolicamente, economicamente e socialmente (Forster 2005). Il principio di superiorità e subordinazione non funziona solo nella demarcazione da donne* e altri generi, ma anche all'interno del gruppo di genere uomini* e ragazzi*. Le relazioni di dominio tra uomini* e ragazzi* sono caratterizzate dalla subordinazione e dall'oppressione di coloro che non soddisfano gli standard di mascolinità e, allo stesso tempo, dalla marginalizzazione di coloro che sono discriminati sulla base di altri indicatori socialmente rilevanti (ad esempio, la migrazione).

Lo standard ideale della mascolinità egemonica richiede di differenziarsi da coloro che sono percepiti come "deboli": dal genere "più debole" (donne* e persone transessuali, intersessuali e non binarie) e dalle persone emarginate, definite come presumibilmente deboli, come i poveri, le persone con disabilità, i fisicamente deboli, i migranti (Kimmel, 2009).

"... Chiunque voglia o debba essere considerato un ragazzo o un uomo dovrebbe essere atletico, non troppo grasso o troppo magro, apprezzato dalle ragazze/donne, rispettato dai ragazzi/uomini, non femminile, avere successo nell'istruzione e nel lavoro senza sforzi eccessivi, non essere mentalmente o fisicamente menomato, essere sessualmente ed economicamente dotato, avere un pene e non avere seno, essere bianco e di origine tedesca" (Rieske et al. 2018, 14)

Le deviazioni da questi requisiti non portano necessariamente all'esclusione e alla svalutazione. Ciò che è chiaro, tuttavia, è che il soddisfacimento di tali requisiti di mascolinità va di pari passo con l'aumento del capitale simbolico, sociale ed economico, con il riconoscimento sia nel gruppo dei pari sia nella società, con il potere, nel senso che si ricoprono posizioni più elevate, con lo status e con la sicurezza economica. La sovranità è probabilmente uno dei requisiti più essenziali della mascolinità (Stuve/Debus 2012b): la lontananza da essa è probabilmente uno dei pericoli più esplosivi, nel senso di esclusione dal maschile.

La mascolinità gay è stata descritta da Connell come la forma più evidente di mascolinità subordinata. Tuttavia, è possibile identificare anche altre mascolinità svalutate, la cui vicinanza simbolica a campi sociali femminilizzati contribuisce alla loro subordinazione gerarchica. Non c'è altra spiegazione per il fatto che i giovani uomini* che scelgono le professioni di cura devono spesso difendersi dalla stigmatizzazione e dalla svalutazione da parte del loro ambiente (Hanlon 2012), da un "tabù dell'uguaglianza" (Rubin 1975, 178) che è associato a una svalutazione del femminile. Mentre il lavoro di cura è considerato naturale (e obbligatorio) per le donne*, per gli uomini* ha bisogno di legittimazione per il motivo seguente: un uomo con responsabilità di cura è considerato esotico (Puchert et al. 2005) ed è afflitto dal marchio di eccezionalità (Gärtner 2012).

Mascolinità accudenti

Le mascholinità accudenti sono discusse da diversi anni negli studi critici sulla mascholinità⁶. Questo concetto descrive varianti di mascholinità che integrano valori dell'etica accudente femminista, come l'attenzione, il sostegno e l'empatia. Il concetto di mascholinità accudenti è diventato un principio normativo-politico e un paradigma di ricerca con crescenti evidenze a livello globale (Gärtner/Scambor 2020; Scambor/Gärtner 2021).

Nel primo studio sistematico sostenuto dall'UE, che ha visto la partecipazione di tutti gli Stati membri dell'UE e dell'EFTA (2010-2012), sul ruolo degli uomini nell'uguaglianza di genere (Scambor et al. 2013), le mascholinità accudenti sono state delineate come visione e obiettivo; allo stesso tempo, gli autori hanno riscontrato che le attività di cura fanno già parte delle attuali condizioni di vita di alcuni uomini*. Il modello delle mascholinità accudenti è stato ispirato, tra gli altri, da Nancy Fraser, che ha sviluppato un concetto di uguaglianza di genere in cui la cura è definito come la base della cooperazione sociale ed economica, come una norma umana valida per tutti i generi. Di conseguenza, il concetto di cura deve essere inteso in senso più ampio per rispondere alle complesse esigenze della vita.

"... gli uomini non sono solo padri e la cura non dovrebbe limitarsi al prendersi cura dei bambini (come dar loro da mangiare, metterli a letto, aiutarli a fare i compiti). La cura è molto di più" (Scambor et al. 2013, 151).

Le mascholinità accudenti sono un concetto in evoluzione nello studio critico delle mascholinità. Elliott (2016) le ha descritte in relazione all'uguaglianza di genere, evidenziandone come caratteristiche il rifiuto della violenza e del dominio maschile. Inoltre, è stata sottolineata l'integrazione di valori e pratiche di cura e di competenze relazionali. Mentre i concetti tradizionali di mascholinità comportano costi rilevanti (Messner 2000) (ad esempio, comportamenti rischiosi e violenti, scarsa cura di sé e cattiva salute), integrare qualità accudenti può contribuire a ridurre tali costi. Sulla base di ricerche condotte in Norvegia, Holter et al. (2009) e Holter e Krzaklewska (2017) hanno descritto i benefici di una paternità impegnata, tra cui una migliore qualità delle relazioni e una vita più sana, oltre a un minor rischio di conflitti e di violenze domestiche. Hanlon ha sottolineato che nel lavoro di cura retribuito, gli uomini possono distanziarsi dalle rigide norme di genere che si manifestano nel concetto di mascholinità egemonica, giungendo a "una definizione più flessibile della mascholinità, dei ruoli maschili e delle capacità di cura degli uomini"⁷ (Hanlon 2012, 202). Altri autori delineano prospettive più pessimistiche, definendo "il cambiamento della mascholinità come una forma di continuazione dei privilegi attraverso la riconfigurazione della mascholinità piuttosto che come un segno di trasgressione delle norme di genere che porta all'uguaglianza (...)" (Hrženjak/Scambor 2019, 979).

⁶ Il termine è stato sviluppato a partire dal 2005 in reti e progetti di ricerca sostenuti dall'UE come "Work Changes Gender", "Fostering Caring Masculinities", "The Role of Men in Gender Equality", "Boys in Care", "Men in Care" e altri.

⁷ "a more flexible definition of masculinity, men's roles, and men's caring capabilities"

Caring Masculinities in Action (Mascolinità accudenti in azione) – Gli uomini* come agenti del cambiamento

Con l'appropriazione dell'identità maschile (in ultima analisi come adempimento delle norme sociali) c'è l'eterno pericolo che le caratteristiche maschili debbano essere continuamente confermate in modo distruttivo: nella nostra cultura, essere un uomo non significa solo esibire un corpo maschile, ma anche occupare un ruolo simbolico di "vero uomo" (Kimmel 2005) e prendere le distanze dalle "cose da femmine". Il concetto di "iper-mascolinità" (2012) di Kaufman, descritto come una reazione al femminismo, si manifesta in ideali di mascolinità rappresentati da uomini impavidi, decisi, coraggiosi e forti: attualmente incontriamo questi ideali in forma misogina nei vari campi della cosiddetta mansphere (uomosfera). Questi modelli di ruolo fissano l'asticella a un livello irraggiungibile e crescere in un ambiente con restrizioni da "vero uomo" può portare i ragazzi* a provare un senso di mascolinità inadeguata.

"Un'identità maschile che resta concentrata su queste insicurezze può portare a un ciclo infinito di problemi di autostima, che porta costantemente gli uomini a sentire il bisogno di riaffermare continuamente la propria virilità, a volte prendendo dei rischi che possono compromettere il loro benessere. Per gli altri, e non da ultimo per chi è partner di tali uomini, questo ciclo si trasforma in una minaccia se viene messa in discussione questa auto-concezione della mascolinità, in fondo fragile e a malapena determinata positivamente (Bissuti e Wölfl 2011)" (Scambor et al., 2019)

Soprattutto a causa delle aspettative della mascolinità egemonica, la pressione a soddisfare certe immagini può portare a una mancanza di competenze sociali, indispensabili per prendersi cura di se stessi e degli altri. Sappiamo che alcuni ragazzi* hanno problemi a stabilire rapporti di amicizia duraturi e a chiedere aiuto. Sappiamo anche che parecchi ragazzi* e uomini* esibiscono comportamenti violenti in circostanze difficili. Negli ordini di genere tradizionali, la violenza contro le donne* e gli altri generi è un meccanismo per mantenere la superiorità maschile e la violenza contro altri uomini* è un meccanismo per imporre una gerarchia tra uomini* (Connell 2005).

"Le norme della mascolinità egemonica negano la vulnerabilità degli uomini associata a sentimenti di impotenza, vergogna e paura, e li spingono a dimostrare costantemente a se stessi e agli altri la propria sicurezza, forza e invulnerabilità. Questo rende i ragazzi* e gli uomini* più insensibili alla violenza e meno sensibili alla vulnerabilità degli altri"* (Hrženjak et al., 2023:1).

Integrare il concetto di mascolinità accudente nel lavoro con i ragazzi* può creare uno spazio in cui possano affrontare il loro multiforme futuro con la dovuta attenzione e con la massima apertura possibile. La ricerca ha dimostrato che chi impara a prestare attenzione ai propri desideri e alle proprie esigenze e ha trovato il modo di convivere non rappresenta una minaccia per le vite altrui (Bissuti e Wölfl 2011). La domanda è: come possiamo creare uno spazio in cui le mascolinità possano essere concepite in rapporto alla cura?

Scambor, Holter e Theunert (2016) hanno elaborato delle raccomandazioni per consentire alle mascolinità accudenti di prendere vita. In primo luogo, è necessario identificare i benefici dell'uguaglianza di genere per tutti i generi, al fine di rivolgersi attivamente ai ragazzi* e agli uomini* come sostenitori attivi del processo di promozione del *caregiving* e della giustizia sociale all'interno delle società. In secondo luogo, deve essere chiaro che *"cura non significa solo un tipo di attività, ma un atteggiamento di vicinanza. In questa prospettiva, la cura appare come un'alternativa a una concezione neoliberale-patriarcale dell'attività economica"* (Scambor, Holter e Theunert et al. 2016: 36). In terzo luogo, i ragazzi* e gli uomini* dovrebbero diventare agenti del cambiamento (*agents of change*) (Kimmel 2007): ciò significa che dovrebbero avere l'opportunità di porre criticamente delle domande sul comportamento dominante e sul privilegio degli uomini, ma dovrebbero anche avere un ruolo attivo, rifiutando la violenza di genere e compiendo passi verso la parità di genere all'interno delle nostre società. In quarto luogo, il tema delle mascolinità accudenti deve essere visto come una questione trasversale, che ha un impatto non solo sull'identità personale, ma anche su vari ambiti della vita e della politica nelle nostre società.

Il progetto CarMiA prende spunto da queste raccomandazioni e affronta il ruolo dei ragazzi* nella lotta alla violenza di genere e nella promozione dell'uguaglianza di genere. "CarMiA promuove tra i ragazzi* modelli di mascolinità orientati alla cura, rivolgendosi ai moltiplicatori nel campo dell'istruzione e agli 'agenti di cambiamento' più giovani nel lavoro *peer-to-peer*" (Hrženjak et al., 2023:1). Concettualmente, il progetto si basa su studi critici sugli uomini e sulle mascolinità che fanno luce sul nesso esistente tra le norme di genere sulla mascolinità e la GBV.

3

Guida per i professionisti: sviluppo e attuazione di progetti *peer-to-peer*

Lo scopo delle seguenti linee guida è di aiutare professionisti quali assistenti sociali, insegnanti, animatori/animatori o educatori/educatrici nell'ideazione e nell'attuazione di un progetto P2P per la valutazione critica delle mascolinità e dei comportamenti violenti e per la promozione di mascolinità accudenti nelle scuole o in altre istituzioni educative. Le linee guida si basano sulla struttura del progetto CarMiA: giovani formatori/formatrici di *peer education* vengono formati tramite un corso per moltiplicatori. Poi conducono laboratori presso le scuole o altre istituzioni educative partecipanti, con il sostegno e l'accompagnamento dei responsabili del progetto⁸. Questo capitolo illustra brevemente le fasi e gli aspetti che si sono rivelati utili per sviluppare e attuare con successo il progetto P2P e identifica gli aspetti da tenere in considerazione.

Chiarimento degli obiettivi

In base alla nostra esperienza, un progetto *peer-to-peer* offre opportunità di apprendimento per un'ampia gamma di attori: in primo luogo per i giovani partecipanti ai laboratori, ma anche per gli stessi formatori/formatrici di *peer education*, per i formatori che li affiancano (in questo caso del progetto CarMiA) e per i professionisti delle istituzioni in cui si svolgono i laboratori P2P. Tuttavia, la prima cosa da fare è chiarire chi e cosa si vuole raggiungere con il progetto P2P: chi deve essere coinvolto nel progetto? Quali sono i gruppi da raggiungere? Su quali argomenti si deve lavorare? Quali sono le condizioni generali? Quali sono i risultati attesi o sperati? Il progetto sarà accompagnato da misure di consolidamento (ad esempio, ulteriori corsi di formazione per specialisti, sviluppo di strutture *peer-to-peer* all'interno delle istituzioni, ecc.)? Una volta chiariti gli obiettivi, si può procedere con il passo successivo.

⁸ Il termine "responsabili del progetto" (*project leaders*) si riferisce ai professionisti che pianificano, accompagnano e valutano il progetto. Di seguito, invece, gli insegnanti o gli educatori delle istituzioni partecipanti (in cui si svolgono i laboratori tra pari) sono chiamati "professionisti". Per i formatori P2P, nei paragrafi seguenti del documento si utilizzerà anche l'espressione "conduttori del laboratorio" (*workshop leaders*).

Creazione di un gruppo di formatori/ formatrici di *peer education*

Bando e candidature

A quale gruppo target di giovani ci si deve rivolgere durante la ricerca dei formatori/formatrici di *peer education*? Le decisioni prese a questo punto, come i canali/luoghi scelti per la diffusione dell'invito a presentare candidature, hanno un impatto sul pubblico che sarà raggiunto e sul livello di omogeneità o eterogeneità del gruppo di formatori/formatrici di *peer education*. Anche il formato e il linguaggio utilizzati nel bando influiscono su chi si sentirà destinatario dell'invito.

In ogni caso, i responsabili del progetto dovrebbero chiarire fin dall'inizio e comunicare nel bando quali sono le esperienze e le competenze richieste agli interessati. Se l'obiettivo primario non è l'*empowerment* dei formatori/formatrici, si deve definire come prerequisito fondamentale che non devono avere paura di parlare in pubblico e che devono avere voglia di guidare e moderare gruppi. Brevi colloqui o incontri preliminari in gruppetti consentono di conoscere meglio i candidati, il loro background e le loro motivazioni, nonché di discutere eventuali domande su come si svolgerà il progetto.

Inoltre, bisogna spiegare in anticipo e in modo trasparente se la partecipazione al corso di formazione darà poi diritto a condurre i laboratori. Si decide solo dopo la partecipazione al corso per moltiplicatori quali partecipanti condurranno la formazione tra pari? Lo decidono gli stessi formatori/formatrici di *peer education* o i responsabili del progetto? Se si chiarisce da subito che la partecipazione alla formazione è legata alla realizzazione dei laboratori, i responsabili del progetto possono avere la certezza che il numero di formatori/formatrici di *peer education* che frequentano il corso per moltiplicatori sarà poi quello disponibile anche per i laboratori. Un'altra possibilità è che durante la formazione si approfondisca la conoscenza reciproca, lasciando poi decidere ai partecipanti se sono disposti a condurre i laboratori.

Età e genere

Se i formatori/formatrici di *peer education* hanno solo pochi anni in più dei partecipanti ai loro laboratori, è probabile che i loro vissuti siano simili. La nostra esperienza ci insegna che parlare durante i laboratori e a margine di essi, ad esempio di serie televisive, giochi e contenuti dei social media, spesso aiuta a consolidare i rapporti tra formatori/formatrici di *peer education* e partecipanti. Una piccola differenza di età aumenta la probabilità che i partecipanti rispettino i formatori/formatrici di *peer education* più di quanto se fossero coetanei. Essere vicini di età può anche voler dire che i formatori di *peer education* si trovano in una situazione di vita simile (scuola/studio/formazione/anno di volontariato sociale), il che, da un punto di vista organizzativo, può rendere più facile trovare date che vadano bene a tutti per la formazione dei moltiplicatori e l'organizzazione dei laboratori.

Può essere importante anche la questione del genere dei formatori/formatrici di *peer education*. Se hanno in comune esperienze di socializzazione simili, ciò può rendere più facile lavorare sulla base del pro-

prio vissuto (affetti simili, esperienze di discriminazione o effetti della socializzazione). D'altro canto, un gruppo di formatori/formatrici diversificato dal punto di vista del genere può integrare prospettive diverse e ampliare il dibattito e le dinamiche sulle relazioni e sulla giustizia di genere.

La formazione per moltiplicatori

Per formare e fornire supporto ai formatori/formatrici di *peer education*, è fondamentale che acquisiscano una solida conoscenza di come vengono gestite le aree tematiche del progetto, nonché la capacità di trasmetterle nel contesto di un laboratorio. Si deve prestare particolare attenzione agli aspetti elencati di seguito.

"Più preparazione e più informazioni ricevo sui nostri argomenti, più sono motivata a partecipare a questo progetto". - Mela, formatrice di peer education dall'Italia.

Trasferimento delle conoscenze

Per la formazione dei moltiplicatori, si suggerisce di combinare input teorici, conversazioni e scambi di vedute su questo tema, nonché attività per stimolare il dibattito. Vanno trattati i seguenti argomenti: approcci teorici e pedagogici alle mascolinità (accudenti), requisiti di mascolinità, relazioni di genere, sessismo e violenza (prevenzione). Le attività che possono essere utilizzate sia per preparare i formatori/formatrici di *peer education* sia per condurre i laboratori vengono presentate nel capitolo 5, "Raccolta di attività per i formatori di *peer education*".

Uno strumento utile per spiegare un approccio equilibrato e profemministista⁹ alla questione delle mascolinità, che ne presenta i costi e i privilegi, oltre che le disuguaglianze tra gli uomini*, ci viene offerto dal triangolo di Michael A. Messner per la classificazione dei diversi modi di trattare le mascolinità. Durante la formazione dei moltiplicatori, questo diagramma ci ha aiutato a spiegare il nostro approccio.

Atteggiamento nei laboratori, moderazione delle conversazioni e motivazione

"Penso che questo tipo di opportunità [formazione per moltiplicatori] sia stato importante, perché mi sono sentito libero di esprimere i miei pensieri sui temi della sessualità e la mia opinione sugli orientamenti sessuali, senza avere la sensazione di dire qualcosa di sbagliato". - Anton, formatore di peer education dall'Austria*

⁹ Il termine "profemministista" è stato elaborato da attivisti uomini per non appropriarsi delle lotte e delle conquiste femministe, ma per chiarirle, sostenerle, superare il proprio coinvolgimento in strutture sessiste e patriarcali e sviluppare una solidarietà antipatriarcale. I contenuti dei dibattiti profemminististi sono, ad esempio, la violenza sessuale e intima, le alleanze maschili, il dominio o la gestione delle emozioni.

Fondamentalmente, i formatori/formatrici di *peer education* devono essere formati a tenere un atteggiamento non giudicante, porre domande, accettare gli errori ed esprimere apprezzamento. Oltre a trattare le caratteristiche degli "spazi del coraggio" (*Brave Spaces*, vd. paragrafo 3.5), i formatori/formatrici di *peer education* devono essere incoraggiati a porre dei limiti e a contraddire attivamente le varie forme di discriminazione o le affermazioni che esaltano la violenza. Oltre a trasmettere conoscenze sugli argomenti trattati nel laboratorio, è necessario dedicare tempo sufficiente per affinare e sviluppare un atteggiamento antisessista. A questo riguardo, sono particolarmente adatte le unità di auto-riflessione biografica (vd. capitolo 7).

All'interno della formazione, dedicare un blocco a come moderare le conversazioni, gestire i momenti di tensione e, se necessario, simulare elementi di disturbo/dinamiche di gruppo problematiche attraverso giochi di ruolo può servire a rafforzare la fiducia in se stessi dei formatori/formatrici di *peer education*. Se necessario, si possono discutere strategie di argomentazione contro affermazioni antifemministe (vd. appendice).

Infine, bisogna lasciar spazio per poter parlare delle incertezze o dei timori, oltre che delle aspettative e della motivazione dei potenziali formatori/formatrici di *peer education*. Si possono utilizzare le domande seguenti: *cos'è che vi spinge a occuparvi di mascolinità? Volete ottenere qualcosa impegnandovi su questo tema (all'interno e all'esterno del progetto)? Cosa volete trasmettere ai giovani, cosa non deve mancare? Come potete raggiungere questo obiettivo? Quali potrebbero essere i migliori e i peggiori risultati dei laboratori? Cosa vi aiuterà ad avvicinarvi al risultato migliore? Di cos'altro avete bisogno per sentirvi sicuri di voi stessi?*

Attività

La preparazione dei formatori/formatrici di *peer education* deve contemplare una varietà di metodologie, non solo in termini di argomenti, ma anche di attività, competenze e approcci. Oltre alle attività summenzionate per l'auto-riflessione biografica e l'analisi dei comportamenti sessisti, la formazione dovrebbe includere tutte le attività che gli stessi formatori utilizzeranno poi nei loro laboratori. L'esempio di programma riportato di seguito contiene alcune possibili attività, che, a seconda dell'obiettivo primario e del focus del laboratorio, possono essere integrate da altre disponibili sui siti web dei partner del progetto CarMiA.

Le attività utilizzate nella formazione e nei successivi laboratori devono ognuna richiedere competenze diverse (parlare, recitare, disegnare, formare gruppi, ecc.), così da poter coinvolgere tutti i partecipanti. L'obiettivo delle varie attività raramente consiste nell'impartire conoscenze fattuali, ma piuttosto nello stimolare processi di pensiero, (auto-)riflessioni, conversazioni e la valutazione dei propri atteggiamenti, opinioni, convinzioni, punti di vista ed esperienze. Spesso questo avviene con modalità ludiche o creative. Inoltre, bisogna provare anche qualche attività di "riscaldamento" per rompere il ghiaccio, così da alleggerire l'atmosfera del laboratorio e stabilire relazioni.

Durata

La formazione rivolta ai formatori/formatrici di *peer education* deve prevedere un tempo sufficiente per consentire loro di provare la conduzione e la gestione delle attività (anche di quelle volte a rompere il ghiaccio) e di ricevere un feedback dai responsabili del progetto e dagli altri membri del gruppo. Anche in gruppi di formatori/formatrici di *peer education* con esperienze precedenti simili nella conduzione di laboratori, i livelli di conoscenza possono essere molto diversi. Pertanto, è necessario prevedere un tempo sufficiente per un confronto libero (spazi aperti, turni di domande, check-in/check-out). Una formazione per moltiplicatori che duri più giorni e si estenda su un arco di tempo prolungato può consentire di affrontare i temi e le domande che possono emergere durante il suo svolgimento. Può anche essere utile svolgere la formazione in parallelo ai primi laboratori, in modo che i formatori/formatrici di *peer education* abbiano l'opportunità di parlare dei temi e delle domande sollevate durante i laboratori. I professionisti possono così rispondere alle domande dei formatori/formatrici di *peer education*, soddisfare le esigenze e analizzare più da vicino cosa ha funzionato bene e cosa si può migliorare.

Creazione di uno "spazio del coraggio" (*Brave Space*)

Si può presumere che nel corso dei laboratori sulle mascolinità possano essere riportate (e molto probabilmente lo saranno) affermazioni discriminatorie e peggiorative. Pertanto, in questo caso il concetto di "spazi (più) sicuri" (*Safe(r) Spaces*), ovvero il tentativo di creare spazi esenti da discriminazioni, non può funzionare. Tuttavia, per dar vita a interazioni rispettose e instaurare una cultura dell'apprezzamento e della cura, in cui trovino posto opinioni ed esperienze diverse e allo stesso tempo ricevano sostegno le vittime di discriminazione, è stato sviluppato il concetto di "spazi del coraggio" (*Brave Spaces*). Consigliamo di introdurre e spiegare questo concetto nella formazione per moltiplicatori e di incoraggiare i formatori/formatrici di *peer education* a fare lo stesso nei laboratori. Sono cinque gli aspetti che contribuiscono a creare uno spazio di apprendimento "coraggioso" (sulla base di Arao/Clemens, 2013):

1. dissentire e discutere in modo educato: si accettano le opinioni discordanti e si discute educatamente;
2. separazione tra l'intenzione e l'impatto di un'azione (nel caso di affermazioni discriminatorie): si separa l'intenzione di un'azione dal suo impatto; si parla apertamente dei casi in cui ci sono ripercussioni sul benessere emotivo degli altri e si presta attenzione a chi subisce tali ripercussioni;
3. partecipazione volontaria e possibilità di uscire liberamente: i partecipanti decidono quando entrare o uscire da una conversazione. Possono anche abbandonare la sala in qualsiasi momento, senza alcun obbligo di partecipazione.
4. interazione rispettosa: i partecipanti rispettano gli altri e i loro punti di vista.
5. nessun attacco voluto: i partecipanti si impegnano a non ferirsi a vicenda e, allo stesso tempo, a non liquidare le critiche alle loro affermazioni o al loro comportamento come un attacco, e si impegnano invece ad accogliere positivamente le critiche.

"Condurre i laboratori mi ha fatto capire ancora meglio quanto sia importante aprire il dibattito sulle questioni di genere e di dare ai giovani l'opportunità di esprimere le proprie opinioni, dubbi o preoccupazioni". - Lana, formatrice* di *peer education* dalla Slovenia.

Organizzazione dei laboratori nelle strutture

Prima di condurre laboratori P2P nelle organizzazioni educative, è necessario affrontare una serie di questioni: il progetto è ideato e gestito dalla stessa organizzazione in cui si svolgono i laboratori o le sedi sono diverse? Il progetto viene realizzato in collaborazione con dei partner? I laboratori devono essere pubblicizzati e promossi? Dove e in quali contesti? Quali requisiti devono soddisfare i potenziali partner per collaborare? Quali sono le condizioni nell'istituzione locale? Tutti questi aspetti possono influire sull'esecuzione concreta del percorso di formazione. È inoltre importante chiarire se sono necessarie determinate attrezzature e quali materiali utili per i laboratori saranno forniti dall'istituzione e quali dal coordinamento del progetto.

Caratteristiche particolari dell'istituzione coinvolta e/o del gruppo di partecipanti al laboratorio

Negli scambi preliminari con le istituzioni in cui si svolgono i laboratori, bisogna chiarire se si devono prendere in considerazione determinati profili o caratteristiche del gruppo partecipante durante la conduzione dei laboratori. In tal caso, può essere utile un breve scambio tra professionisti e formatori/formatrici di *peer education*. Inoltre, è importante chiarire in anticipo se i formatori/formatrici di *peer education* dovranno rispettare regole specifiche della struttura.

Ruolo dei professionisti nelle istituzioni coinvolte

Bisogna discutere in anticipo se insegnanti, assistenti sociali o altri professionisti dell'istituzione coinvolta debbano essere presenti o meno ai laboratori. Soprattutto, bisogna tenere conto dei desideri dei formatori/formatrici di *peer education*, che dovrebbero sentirsi il più possibile sicuri e a proprio agio durante la conduzione dei laboratori. Nel contesto scolastico, in assenza degli insegnanti, i formatori/formatrici di *peer education* possono ritenersi più autonomi e sentirsi meno osservati nel loro lavoro. Questo può consentire anche uno scambio (più) aperto tra gli studenti. Quanto più giovani e inesperti sono i formatori/formatrici di *peer education*, tanto più è probabile che vogliano la presenza di professionisti durante i laboratori per ricevere aiuto in caso di dubbi. Si può trattare dei responsabili del progetto o di insegnanti/altri professionisti delle istituzioni in cui si svolgono i laboratori. Talvolta, la loro presenza può contribuire a creare un'atmosfera tranquilla o a risolvere i conflitti all'interno del gruppo. Se non ci sono professionisti presenti durante i laboratori, è importante che siano "reperibili" e facilmente rintracciabili quando è necessario il loro sostegno.

Contesto dei laboratori

Le dinamiche di gruppo sono complesse e spesso imprevedibili; non esiste una "regola d'oro" per la composizione dei gruppi. Tuttavia, le domande seguenti intendono far luce su alcuni fattori che possono influenzare le dinamiche di gruppo e che possono essere presi in considerazione quando si pianificano i laboratori nelle istituzioni.

Il contesto del laboratorio, ovvero il quadro tematico e le tempistiche, possono influenzare in maniera decisiva le dinamiche (di gruppo). Può essere utile rispondere alle domande seguenti: il gruppo ha già un'esperienza sul tema da cui si può partire per il lavoro? Ad esempio, i laboratori si svolgono nell'ambito di un progetto settimanale, cioè in un contesto più ampio? I partecipanti possono scegliere liberamente? La partecipazione è obbligatoria o volontaria? Il gruppo si è formato appositamente per questa occasione? In tal caso, è utile dedicare più tempo alle sessioni di conoscenza reciproca, per creare una buona atmosfera all'interno del gruppo, che serve come base per creare uno "spazio del coraggio". Nelle scuole, anche il momento in cui si svolge il workshop (ad esempio, prima o dopo lunghe vacanze scolastiche) può influenzare le dinamiche di gruppo; prima delle vacanze, di solito gli studenti sono meno concentrati e interessati. Infine, è importante scoprire se il laboratorio si svolge dopo che si sono verificati conflitti concreti legati all'argomento, come ad esempio casi di sessismo o di violenza di genere. In questi casi, i laboratori potrebbero riaccendere i conflitti, con un conseguente sovraccarico per i formatori/formatrici di *peer education*. Infine, è necessario assicurarsi che gli argomenti e i contenuti del laboratorio siano comunicati chiaramente tra i responsabili del progetto e l'istituzione, nonché tra l'istituzione e i partecipanti, al fine di evitare false aspettative e delusioni tra i partecipanti.

Gruppo/i target

*"A mio parere, le ragazze sembrano avere una maggiore consapevolezza della violenza di genere rispetto ai ragazzi". - Moritz, formatore di *peer education* dall'Austria*

È necessario chiarire in anticipo con il personale docente o con i professionisti dell'istituzione come verranno suddivisi o formati i gruppi dei laboratori sulle mascolinità. Le attività possono svolgersi sia in gruppi dello stesso genere sia in gruppi misti. Alcuni formatori/formatrici di *peer education* preferiscono lavorare in gruppi con partecipanti dello stesso genere o in gruppi misti: questo aspetto va tenuto in considerazione quando si preparano i laboratori. Nella nostra esperienza, nei gruppi misti ci sono alcune donne che partecipano molto attivamente e spesso contribuiscono con riflessioni approfondite e conoscenze pregresse, mentre si registra una relativa reticenza, a volte preoccupante, dei partecipanti maschi. Se l'obiettivo dei laboratori è incoraggiare i giovani uomini a confrontarsi con le mascolinità, un laboratorio rivolto a soli ragazzi* potrebbe aiutare a creare uno spazio in cui possano aprirsi più facilmente.

Rapporto tra i responsabili del progetto e i formatori/formatrici di peer education

Nel nostro lavoro nell'ambito del progetto P2P, sono emerse questioni interessanti riguardanti la professionalità, la competenza e la colleganza. A seconda dell'età, dell'esperienza pregressa e delle competenze maturate nell'area tematica, tra formatori/formatrici di *peer education* e professionisti/responsabili del progetto si può sviluppare un rapporto simile a quello tra colleghi. Tuttavia, ci sembra utile sottolineare le differenze tra i ruoli, che, oltre che da un diverso livello di istruzione, derivano dall'aver compiti distinti all'interno del progetto, livelli di retribuzione differenti e competenze diverse.

Rimborso spese

Il pagamento di un rimborso può aumentare la motivazione dei formatori/formatrici di *peer education* e allo stesso tempo rendere il rapporto con i responsabili del progetto più vincolante e simile a quello tra colleghi. L'attività non è considerata un incarico onorario, ma come una forma di lavoro retribuito. I voucher possono essere un'altra forma di retribuzione per riconoscere il lavoro svolto dai formatori/formatrici di *peer education*. In ogni caso, bisogna fare attenzione ed evitare che il pagamento o il rimborso delle spese siano l'unica motivazione per la quale i formatori/formatrici di *peer education* vogliono partecipare al progetto.

Comunicazione

Prima del corso, potrebbe essere utile creare un canale di comunicazione per chiarire dubbi, porre domande o dare suggerimenti su punti che non sono stati chiariti durante la preparazione o che necessitano di ulteriori spiegazioni. Per molti giovani, le app di messaggistica sono il mezzo di comunicazione più affidabile. All'inizio del progetto, è necessario creare velocemente un canale di comunicazione che sia adatto a tutti (molto probabilmente non si tratterà della posta elettronica).

Responsabilità: accompagnamento, organizzazione, supporto e consulenza

La nostra esperienza ha dato buoni risultati con una divisione del lavoro in cui i responsabili del progetto hanno fornito supporto organizzativo e logistico ai formatori/formatrici di *peer education* durante l'esecuzione, la preparazione e il follow-up dei laboratori. Nello specifico, si è trattato di: contattare la scuola/gli insegnanti in anticipo; fornire materiali per i laboratori; essere presenti nelle vicinanze per dare aiuto nel caso fossero stati necessari altri materiali o sostegno. Spettava ai formatori/formatrici di *peer education* decidere se condurre i laboratori in presenza o in assenza del responsabile del progetto. Se desiderano che al laboratorio siano presenti i responsabili del progetto o i professionisti della struttura, è importante chiarire in anticipo quali saranno

le loro responsabilità, in modo da evitare conflitti di ruolo: devono condurre le attività? Devono moderare le discussioni? Devono sintetizzare le tematiche chiave? Devono controllare che si segua un filo conduttore? O partecipano semplicemente con il ruolo di osservatori?

In ogni caso, è importante organizzare incontri di follow-up obbligatori: da un lato, per consentire ai responsabili del progetto di raccogliere informazioni sull'andamento dei laboratori nel caso non fossero presenti; dall'altro, per dare ai formatori/formatrici di *peer education* l'opportunità di chiedere consiglio, eventualmente di essere confortati e di trovare nuove motivazioni se hanno avuto esperienze negative durante un laboratorio. A questo punto, i responsabili del progetto svolgono il ruolo di esperti; sanno come si sono svolte le cose e dovrebbero essere in grado di classificare e recepire le esperienze dei formatori/formatrici di *peer education*.

Preparazione, esecuzione e follow-up dei laboratori

Ho apprezzato le dinamiche che si sono create all'interno del laboratorio e mi è piaciuto ascoltare i giovani, le loro esperienze, osservazioni, obiezioni e domande che sono emerse durante i laboratori. Hanno dimostrato che il cambiamento non solo è possibile, come spesso diciamo, ma che sta già avvenendo, il che mi rende davvero felice. - Sara, formatrice di *peer education* dalla Slovenia

Per quanto riguarda la gestione del progetto, occorre considerare i seguenti aspetti organizzativi.

Costituzione di coppie di formatori/formatrici

In base alla nostra esperienza, possiamo dire che due formatori/formatrici di *peer education* dovrebbero condurre un laboratorio con non più di 10-12 partecipanti, per poter rispondere in modo adeguato a tutti i presenti. I responsabili del progetto devono parlare con il gruppo di formatori/formatrici di *peer education* di come costituire le coppie nel miglior modo possibile. Nella nostra esperienza, abbiamo osservato che le coppie si formano spontaneamente: chi vuole lavorare insieme semplicemente si mette insieme per formare una coppia. Se ciò non avviene, spetta ai responsabili del progetto costituire le coppie. Anche in questo caso, non c'è una regola d'oro, ma, soprattutto quando ci sono differenze in termini di conoscenze e di esperienze precedenti nella moderazione di gruppi, ci appare opportuno riunire in coppia persone che si completino l'una con l'altra.

Esecuzione

Il ruolo del formatore di *peer education* non deve essere tanto quello di un insegnante, quanto piuttosto quello di un leader del gruppo, anche se bisogna evitare che si sviluppino rapporti troppo amicali. Condurre i laboratori disponendo le sedie in cerchio consente di creare un'atmosfera di lavoro diversa dal solito, soprattutto nelle scuole. Può essere utile creare una lista di controllo con tutti i punti da considerare prima dell'inizio dei laboratori. Le coppie di formatori/formatrici di *peer education* devono concordare le regole di comportamento all'interno

dei laboratori tra di loro e, in un secondo momento, con i partecipanti. È importante che non si sentano mai soli e che, in caso di dubbio, ci sia sempre qualcuno pronto ad aiutarli se sono bloccati o incerti su un argomento. La responsabilità dei laboratori, in definitiva, deve ricadere sui responsabili del progetto. Distribuire volantini o fornire numeri di telefono di centri di consulenza per giovani sulla violenza (a sfondo sessuale) e fare riferimento a specialisti/responsabili del progetto può alleggerire il lavoro dei formatori/formatrici di *peer education* e definire i limiti dei risultati che possono essere ottenuti nei laboratori.

Colloqui preliminari e successivi

Gli incontri preliminari servono a chiarire tutte le possibili domande e ambiguità e a dare ai formatori di *peer education* la sicurezza necessaria per condurre i laboratori. Gli incontri di follow-up sono importanti per scambiare opinioni con i giovani e per parlare di cosa è andato bene e di cosa può essere migliorato nei laboratori e in che modo. Inoltre, i responsabili del progetto possono dedicare del tempo a raccogliere il riscontro dei formatori/formatrici di *peer education*. Per questa attività di debriefing e di riflessione sull'andamento dei laboratori, si raccomanda di far compilare ai formatori/formatrici di *peer education* dei brevi questionari di valutazione al termine di ogni laboratorio. In un breve confronto con i professionisti dell'istituzione coinvolta, devono riferire i temi affrontati e le loro impressioni sul gruppo e sulle giornate di lavoro.

Valutazione e conclusione

I partecipanti devono ricevere un attestato di partecipazione dopo aver completato il progetto, in modo che le conoscenze e le esperienze acquisite possano essere riconosciute e utilizzate nel prosieguo della loro carriera. Tali attestati devono elencare i contenuti e le attività del progetto P2P.

Il progetto deve puntare a migliorare con l'esperienza acquisita durante l'attuazione, tenendo conto del feedback espresso dai partecipanti. Pertanto, è necessario predisporre un questionario adeguato per raccogliere i riscontri dei partecipanti. Per l'attuazione del programma P2P, è necessario mettere pubblicamente a disposizione i fondamenti teorici e metodologici, le attività svolte e i contenuti affrontati, nonché i risultati e gli esiti finali. È per questo motivo che abbiamo redatto il presente manuale.

"Incoraggio chiunque abbia l'opportunità di lavorare con i giovani (magari quotidianamente) a osare e ad aprire un dibattito sulle questioni di genere e sui relativi stereotipi, a porre domande sulle alternative che sono sempre possibili e a ribadirle, in modo che le buone pratiche diventino una costante. Anche una sola domanda può dare il via a un dibattito che va necessariamente affrontato. In base alla mia esperienza di partecipazione al progetto, devo dire che il primo passo non è poi così difficile, ma ne vale sempre la pena. Possiamo costruire un mondo migliore avanzando lentamente e con coraggio".
- Sara, formatrice di *peer education* dalla Slovenia

4

Guida per i formatori/formatrici di *peer education*: condurre laboratori per una riflessione critica sulle mascolinità

Di seguito elenchiamo alcuni punti chiave per aiutare i formatori/formatrici di *peer education* a preparare e condurre i laboratori nelle scuole e in altre istituzioni. La guida può essere adattata e integrata in base alle esigenze, all'obiettivo e al contesto dei singoli progetti P2P.

Aspetti organizzativi prima del laboratorio

- Stampate il **programma del laboratorio** e portatelo con voi, leggetelo insieme al formatore che farà con coppia con voi e **chiarite le responsabilità**: chi condurrà quale attività, chi fornirà i materiali?
- Portate con voi altri **materiali**, controllateli per tempo e chiedetevi: di cosa abbiamo (ancora) bisogno da parte della scuola o dei professionisti?
- All'arrivo, controllate le **attrezzature presenti nella sala**: proiettore, gesso, schermi, lavagne, ecc.; manca qualcosa?

Svolgimento del laboratorio

- Attenzione alla **gestione dei tempi!** Arrivate almeno 30 minuti prima per vedere la sala e prepararla (disponete le sedie in cerchio, appendete il programma del giorno).
- **Divisione dei compiti**: può essere utile che una persona svolga il ruolo più attivo di guida o moderatore, mentre l'altra presta attenzione ai tempi e alle dinamiche di gruppo ed eventualmente prende appunti sui contributi individuali, così da poter fare una sintesi al termine di un'attività.
- **Cercate di stabilire un rapporto con tutti i partecipanti** fin dall'inizio e di mantenerlo:
 - **Fate vedere che capite il mondo e il vissuto dei giovani, ma non stringete rapporti troppo amicali.** In termini di età, potreste essere come un fratello o una sorella maggiore dei partecipanti, ma non è così! Se stabilite rapporti troppo stretti con alcuni partecipanti, si potrebbero anche creare delle gerarchie all'interno del gruppo.
 - **Date a tutti la sensazione di essere considerati e ascoltati.** Cercate di dare spazio alle voci più "silenziose" senza mettere

involontariamente al centro alcuni ragazzi (più silenziosi, più timidi) in particolare.

- **Usate un linguaggio comprensibile e non troppo complesso.** Ad esempio, "requisiti di mascolinità" = aspettative della società su come dovrebbe essere un "vero uomo", privilegi = vantaggi, più potere/libertà rispetto alle donne*. Eventualmente spiegate con degli esempi.
- **Decidete voi stessi quanto volete rivelare di voi.** I partecipanti potrebbero farvi domande di natura personale. Potete rispondere semplicemente dicendo: "Non ne voglio parlare".
- **Lasciate spazio al racconto di esperienze personali, ma non costringete nessuno:** proprio come voi, i partecipanti devono poter decidere in qualsiasi momento cosa vogliono rivelare di se stessi o meno.
- **Riservatezza:** tutto ciò che è personale deve rimanere all'interno della sala. Anche chi conduce i laboratori deve attenersi a questa regola, con un'unica eccezione: se i partecipanti raccontano qualcosa di cui c'è da preoccuparsi, i formatori/formatrici hanno l'obbligo di segnalarlo. Se necessario, si può fare riferimento anche ai volantini sui centri di consulenza!

Creazione di uno spazio di apprendimento adeguato ("spazio del coraggio")

A differenza degli "spazi sicuri" (*Safe Spaces*, ovvero il tentativo di creare uno spazio sicuro ed esente da discriminazioni), c'è da aspettarsi che in gruppi di apprendimento eterogenei possano essere riportate affermazioni discriminatorie e offensive. Tuttavia, per stabilire una cultura della cura, in cui trovino posto opinioni ed esperienze diverse e, allo stesso tempo, ricevano sostegno le vittime di discriminazione, è stato sviluppato il concetto di "spazi del coraggio" (*Brave Spaces*). Sono cinque gli aspetti che contribuiscono a creare uno spazio di apprendimento "coraggioso" (adattamento di Arao & Clemens, 2013). Cercate di integrare quanti più aspetti possibili nel vostro laboratorio.

1. **dissentire e discutere in modo educato:** si accettano le opinioni discordanti e si discute educatamente;
2. **separazione tra l'intenzione e l'impatto di un'azione (nel caso di discriminazione):** si separa l'intenzione di un'azione dal suo impatto; si parla apertamente dei casi in cui ci sono ripercussioni sul benessere emotivo degli altri e si presta attenzione a chi subisce tali ripercussioni
3. **partecipazione volontaria e possibilità di uscire liberamente:** i partecipanti decidono quando entrare e uscire da una conversazione e riflettono su queste decisioni; possono abbandonare la sala in qualsiasi momento, senza alcun obbligo di partecipazione.
4. **interazione rispettosa:** i partecipanti rispettano gli altri e i loro punti di vista.
5. **nessun attacco voluto:** i partecipanti si impegnano a non ferirsi a vicenda e, allo stesso tempo, a non liquidare le critiche alle loro affermazioni o al loro comportamento come un attacco, e si impegnano invece ad accogliere positivamente le critiche.

Moderazione delle conversazioni

- **Equilibrio:** assicuratevi che alle conversazioni possa partecipare attivamente la maggior parte dei partecipanti e, se possibile, non fate parlare sempre le stesse persone. Fate anche in modo che siano espressi punti di vista differenti.
- **Affrontate affermazioni problematiche:** da un lato, volete creare uno spazio (relativamente aperto) di scambio, in cui sia anche possibile provare (nuove) idee/opinioni/posizioni. Dall'altro, ci sono affermazioni che non possono essere ignorate e richiedono un intervento. In questo caso:
 - **Criticare in maniera chiara o limitata** (eventualmente interrompete) **i contributi verbali:** solo se viene superato un certo limite (ad esempio, offese discriminatorie, misantropia di gruppo, teorie cospirazioniste, ecc.).
 - Se i partecipanti condividono i propri **aneddoti/esperienze, prendeteli sul serio** e, se necessario, fate domande. Tuttavia, se si traggono conclusioni generali, ad esempio sulle condizioni sociali (come nel caso di affermazioni antifemministe), bisogna chiarirne i limiti.
 - **Può essere utile parlare di se stessi**, ma anche di un caro amico, per controbattere ad affermazioni problematiche, come ad esempio quelle omofobe: "Ho un caro amico che è gay e la tua affermazione lo offende/non si applica affatto a lui...". Questo rende più evidente l'impatto degli insulti e fa appello all'empatia dei partecipanti. Anche in questo caso va sottolineato che si tratta solo di un aneddoto e che non si applica assolutamente a tutti gli uomini* omosessuali. In linea di principio, vale quanto segue.
 - **Astenetevi dalle generalizzazioni:** non tutti gli uomini*/donne*/gay/femministe/... sono uguali, hanno le stesse esperienze o hanno gli stessi obiettivi od opinioni!

Quando si moderano discussioni di gruppo, c'è un detto molto diffuso: "**dare la priorità agli elementi di disturbo**". Se notate che l'atmosfera è irrequieta, che ci sono persone che arrecano ripetutamente disturbo, o che avviene qualcosa del genere:

- Se notate il disturbo, può essere sufficiente **affrontarlo brevemente**, ma non farne l'argomento del gruppo.
- Se si tratta di un disturbo che riguarda tutta la classe e che si ripete, potete chiedere quale sia **il motivo e parlarne brevemente (!) per poi tornare all'attività/argomento di prima**.
- Allo stesso tempo, vale quanto segue: **affrontate solo argomenti su cui siete sicuri di poter lavorare e di poter giungere a una conclusione;** per esempio, definite chiaramente le affermazioni razziste o antisemite come tali, ma non cercate di affrontare il tema del razzismo se non c'è abbastanza tempo e concentrazione per farlo.

Al termine del laboratorio

Riflessioni basate sul questionario compilato al termine del laboratorio:

- Cosa è andato **bene**?
- Cosa si potrebbe fare **meglio la prossima volta**?
- **Cosa mi serve per sentirmi più a mio agio a condurre un laboratorio?**

Gestione dei racconti di episodi di violenza

Nel corso dei laboratori possono verificarsi situazioni in cui le persone raccontano episodi di violenza di cui sono state vittime. In linea di principio, è opportuno contattare i professionisti e chiedere sostegno. Fino ad allora:

- **Non fate domande ai giovani sulle violenze che hanno vissuto**, ma lasciate che siano loro a dirvi quello che vogliono raccontare. Non parlate del caso davanti a tutta la classe.
- **Non presentate i racconti in modo più drammatico** di quanto non facciano le persone stesse.
- **Prendete sul serio e credete al racconto**; non fate pressioni!
- Dopo la conversazione, se necessario, **scrivete un resoconto dei pensieri**.
- **Indirizzate la persona colpita a professionisti qualificati**.



Esempio di programma per un laboratorio in quattro moduli

Nel progetto, a seconda delle condizioni strutturali e istituzionali, i laboratori si sono svolti in due o quattro giorni. Il seguente esempio di programma può essere utilizzato per entrambe le opzioni. Altri programmi utilizzati nei vari Paesi sono disponibili sui siti web delle organizzazioni partner.

I quattro moduli affrontano argomenti diversi:

1. requisiti di mascolinità e sessismo
2. sentimenti e gestione della rabbia
3. riconoscere e comunicare i confini, promuovere la cura
4. relazioni sentimentali

Oltre alla durata approssimativa, all'obiettivo, alle attività e ai materiali richiesti, la colonna "Messaggio" serve a definire i contenuti principali di un'attività. I messaggi contenuti in questa colonna costituiscono dei suggerimenti e possono servire a spiegare il significato e lo scopo di un'attività ai partecipanti, creando così un filo conduttore.

Inoltre, al termine dei diagrammi di flusso vengono forniti dei modelli per dei brevi moduli di valutazione.

Modulo 1 - Requisiti di mascolinità e sessismo

| DURATA | OBIETTIVO | MESSAGGIO | ATTIVITÀ | MATERIALI |
|-------------------------|--|---|---|---|
| 00:00-00:10 (10 min) | Saluti e presentazioni | <i>"Grazie per aver deciso di condividere qualcosa di voi stessi, sono felice di vedervi qui".</i> | Giro di presentazioni | "Carte per l'espressione dei sentimenti" o altri materiali per esprimere in modo creativo i sentimenti, lavagna a fogli mobili, nastro adesivo per l'etichetta col nome |
| 00:10-00:15 (5 min) | Presentazione del contesto e del programma | <i>"Per noi è importante creare un'atmosfera di rispetto e fiducia".</i> | Introduzione | Programma (ed eventualmente regole) su lavagna a fogli mobili, volantino dei centri di consulenza appoggiato sul tavolo |
| 00:15-00:30 (15 min) | Introduzione all'argomento e conoscenza dei partecipanti | <i>"Volevamo conoscere un po' le vostre opinioni ed entrare nel tema delle due giornate".</i> | "Sociometria e linea di posizionamento" | Nastro adesivo per tracciare una linea sul pavimento |
| 00:30-00:40 (10 min) | PAUSA | PAUSA | PAUSA | PAUSA |
| 00:40-01:10 (30 min) | Legame tra requisiti di mascolinità/femminilità e sessismo | <i>"Il sessismo si basa solitamente su attributi e pretese riguardanti principalmente le donne. In genere, il sessismo cerca di presentarsi come qualcosa di naturale e si rende visibile tramite diverse strategie".</i> | "32 messaggi" | Foglio di lavoro con i 32 messaggi Forbici |
| 01:10-01:45 (35 min) | Requisiti/stereotipi vs. diversità delle mascolinità | <i>"Ci sono alcune aspettative e stereotipi su come dovrebbero essere gli uomini, ma molti di loro hanno molti altri aspetti che apprezzate. Ma questi aspetti non trovano molto spazio nell'immagine tradizionale di mascolinità".</i> | Attività: "Uomini veri" | Cartoncini Lavagna a fogli mobili Penne a feltro |
| 01:45-02:00 (15 min) | Feedback, chiusura | <i>"È stato bello trascorrere queste ore con voi, speriamo che abbiate ricavato qualcosa da questa esperienza. Secondo voi com'è andata?".</i> | Attività: "Metodo delle tre dita" | |

Modulo 2 - Sentimenti e gestione della rabbia

| DURATA | OBIETTIVO | MESSAGGIO | ATTIVITÀ | MATERIALI |
|-------------------------|--|--|---|--|
| 00:00-00:10 (10 min) | Giro di benvenuto | <i>"È stato un piacere ascoltarvi. Oggi come state?"</i> | Attività: "Sentimenti contrastanti" - carte | Lavagna a fogli mobili con programma del giorno |
| 00:10-00:20 (10 min) | Riscaldamento/ divertimento in gruppo | <i>"È importante allentare la tensione prima di affrontare l'argomento".</i> | Attività: "Morra cinese a squadre" | |
| 00:20-00:50 (30 min) | Mascolinità e sentimenti | <i>"Anche i sentimenti negativi devono avere un loro spazio, proprio come gli altri".</i> | Attività: "Imbutto dei sentimenti" | Lavagna a fogli mobili |
| 00:50-01:00 (10 min) | PAUSA | PAUSA | PAUSA | PAUSA |
| 01:00-01:30 (30 min) | Mascolinità e rabbia | <i>"La rabbia è un'emozione del tutto legittima. Abbiamo diversi modi di gestirla, tutti giustificati".</i> | Attività: "Bottiglia di Coca-Cola" | Bottiglia di Coca-Cola Eventualmente un foglio di lavoro |
| 01:30-01:45 (15 min) | Riferimenti positivi agli uomini* e alla mascolinità | <i>"Per finire, vogliamo svolgere con voi un esercizio individuale col quale vogliamo risvegliare in voi ricordi positivi di esperienze condivise con ragazzi*. È così che vogliamo concludere la giornata di oggi".</i> <i>"Spesso per (noi) ragazzi* è più difficile condividere i sentimenti positivi che proviamo con altri ragazzi* (ad esempio, "È stato bello trascorrere la giornata con te"). Con questo esercizio vogliamo incoraggiarvi a farlo e a cambiare atteggiamento".</i> | Attività: "Viaggio da sogno" | Testo "Viaggio da sogno" o altoparlante Bluetooth e file audio da riprodurre |
| 01:45-02:00 (15 min) | Feedback, chiusura | <i>"È stato bello trascorrere queste ore con voi, speriamo che abbiate ricavato qualcosa da questa esperienza. Secondo voi com'è andata?"</i> | Attività: "Metodo delle tre dita" | |

Modulo 3 - Riconoscere e comunicare i confini e promuovere la cura

| DURATA | OBIETTIVO | MESSAGGIO | ATTIVITÀ | MATERIALI |
|-------------------------|--|--|--------------------------------------|--|
| 00:00-00:10 (10 min) | Giro di benvenuto | <i>"È stato un piacere ascoltarvi. Oggi come state?"</i> | Attività: "Giro introduttivo" | Lavagna a fogli mobili con programma del giorno |
| 00:10-00:25 (15 min) | Riscaldamento/ divertimento in gruppo | <i>"È importante allentare la tensione prima di affrontare l'argomento".</i> | Attività: "Regina dei mari" | Per ogni partecipante 3 carte con animali marini |
| 00:25-00:55 (30 min) | Sentire/riconoscere e comunicare i confini | <i>"Volevamo farvi provare cosa vuol dire riconoscere i propri confini e condividerli con qualcuno".</i> | Attività: "Avvicinarsi a vicenda" | |
| 00:55-01:05 (10 min) | PAUSA | PAUSA | PAUSA | PAUSA |
| 01:05-01:45 (40 min) | Prendersi cura | <i>"I sentimenti possono non essere sempre facilmente riconoscibili dall'esterno".</i> <i>"Ci si può prendere cura di qualcuno in modi molto diversi".</i> <i>"Conoscete già dei modi molto belli per prendervi cura di qualcuno".</i> | Attività: "Teatro forum sulla cura". | Vignette descrittive |
| 01:45-02:00 (15 min) | Feedback, chiusura ed eventualmente saluti | <i>"È stato bello trascorrere queste ore con voi, speriamo che abbiate ricavato qualcosa da questa esperienza. Secondo voi com'è andata?"</i> | Attività: "Metodo delle tre dita" | |

Modulo 4 - Relazioni sentimentali

| DURATA | OBIETTIVO | MESSAGGIO | ATTIVITÀ | MATERIALI |
|-------------------------|---|--|--|--|
| 00:00-00:10 (10 min) | Giro di benvenuto | <i>"È stato un piacere ascoltarvi. Oggi come state?"</i> | Attività: "Sentimenti contrastanti" - carte | Lavagna a fogli mobili con programma del giorno |
| 00:10-00:25 (15 min) | Riscaldamento/ divertimento in gruppo | <i>"È importante allentare la tensione prima di affrontare l'argomento".</i> | Metodo: "AH OH EH" | |
| 00:25-01:10 (45 min) | Relazioni | <i>"Le opinioni su cosa sia una buona relazione sono molto diverse. In base alle persone, cambia ciò che conta. E questo è un bene".</i> <i>"Ci sono alcuni segnali d'allarme in base ai quali vale la pena chiedere aiuto e, in alcuni casi, chiudere la relazione".</i> | Attività: "RelationShip" (La nave della relazione) | 1 grande lavagna a fogli mobili, pennarelli o altre penne di colori diversi, 1 colla stick per gruppetto, busta preparata con etichette, bolli adesivi |
| 01:10-01:25 (15 min) | PAUSA | PAUSA | PAUSA | PAUSA |
| 01:25-01:45 (20 min) | Nave della relazione - Presentazione dei cartelloni | Vd. sopra | "RelationShip" (La nave della relazione) | Pareti per appendere i cartelloni, eventualmente con calamite o puntine |
| 01:45-02:00 (15 min) | Feedback, chiusura e saluti | <i>"È stato bello trascorrere queste ore con voi, speriamo che abbiate ricavato qualcosa da questa esperienza. Secondo voi com'è andata?"</i> | Attività: "Metodo delle tre dita" | |

Cosa è andato bene:

Cosa non è andato molto bene:

Riflessioni al termine di tutti i moduli

1. Quali attività avete svolto e di quali argomenti avete parlato?

2. Cosa ha funzionato bene?

3. In che punti avete riscontrato delle difficoltà?

4. Come vi siete sentiti durante i laboratori?

5. C'è qualcos'altro di cui vorreste parlare?

6

Raccolta di attività per formatori/formatrici di peer education

Prima di svolgere un'attività, è utile spiegarne ai partecipanti il nome e l'**obiettivo**, a cui si può fare nuovamente riferimento al termine di ogni attività, in modo che ai partecipanti resti impresso insieme ai contenuti.

La **durata delle attività è una stima indicativa** e può variare a seconda della loquacità o del grado di attenzione della classe. Ad esempio, le attività possono essere accorciate affrontando gli argomenti solo in plenaria invece che all'interno dei gruppi.

Di seguito, le attività sono suddivise in tre categorie: **5.1 Attività introduttive e di riflessione**, **5.2 Attività varie di "riscaldamento"** e **5.3 - 5.11 Attività per la discussione dei contenuti**.

In appendice sono disponibili dei modelli di testi e dei fogli di lavoro.

Attività introduttive e di riflessione

| |
|---|
| Attività |
| Giro introduttivo e spiegazione del contesto |
| Durata |
| 20 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Facile Eventualmente fornire informazioni sui centri di consulenza per la violenza (a sfondo sessuale) e distribuire volantini sull'argomento. |
| Argomenti |
| Panoramica del laboratorio, regole, significato e vincolo di riservatezza |
| Obiettivi dell'attività |
| Il giro introduttivo è importante per fare una panoramica dei contenuti e del processo. Serve anche a spiegare ai giovani il motivo per cui oggi si svolge il laboratorio. Inoltre, un primo giro di presentazioni può aiutare a stabilire un rapporto con i giovani. Insieme a loro si possono anche stabilire delle regole importanti per lo svolgimento del laboratorio. |
| Preparazione e materiali |
| Lavagna a fogli mobili e carta, penne, cartellone con il programma del giorno. |

Procedura

1. Prima di iniziare, si può chiedere al gruppo come si trovano a stare insieme; nel contesto scolastico, si può chiedere se al momento la scuola è fonte di stress, se le vacanze sono andate bene o se hanno test imminenti che si annunciano difficili.
2. Segue un breve giro in cui ognuno si presenta rispondendo a 2-3 domande, ad esempio: nome e pronome scelto, piatto preferito, come stai? Per rispondere a quest'ultima domanda si può esprimere un punteggio da 1 a 10 (da "molto male" a "molto bene"), oppure usare le "carte per l'espressione dei sentimenti", emoji o altri modi creativi per comunicare se stessi e il proprio stato d'animo/i propri sentimenti.
3. A questo punto si può presentare il programma della giornata e decidere quando si faranno delle pause. Il programma deve essere chiaramente visibile in sala su una lavagna a fogli mobili.
4. Poi si scrivono le regole più importanti; anche i giovani devono avere la possibilità di esprimersi al riguardo e di dire cosa è importante per loro, di cosa hanno bisogno, ad es.:
 - Cosa è importante per voi oggi?
 - Ascoltare?
 - Il rispetto?
 - Fare delle pause?
 - Avere da mangiare e da bere nel corso del laboratorio?

Le regole devono essere scritte su una lavagna a fogli mobili ed eventualmente integrate con regole importanti per voi (ad esempio, non si accetta nessun tipo di discriminazione).

Infine, è importante parlare di riservatezza. Tutto ciò che è personale deve rimanere all'interno della sala. Anche chi conduce i laboratori deve attenersi a questa regola, con un'unica eccezione: se i partecipanti raccontano qualcosa di cui c'è da preoccuparsi, i conduttori hanno l'obbligo di segnalarlo. Se necessario, fate riferimento anche ai volantini sui centri di consulenza!

Consigli pratici

Per quanto riguarda le regole, è particolarmente importante sottolineare che nessuno è obbligato a partecipare al laboratorio. Se per qualcuno la situazione diventa troppo pesante (dal punto di vista emotivo), può anche uscire dalla sala; non c'è alcun vincolo. I partecipanti devono avere la possibilità di rivolgersi ai professionisti presenti nelle vicinanze.

Dopo l'introduzione, il foglio con le regole deve essere appeso in un punto ben visibile della sala, in modo che nel corso del laboratorio si possa fare riferimento alle regole elaborate insieme.

Attività**Attività di feedback: metodo delle 3 dita****Durata**

10-15 minuti

Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione

Facile. I partecipanti iniziano il giro di feedback, che viene poi chiuso dai conduttori del laboratorio per giungere a una conclusione.
Importante: i conduttori non devono commentare i riscontri dei partecipanti, ma solo prendere nota!

Argomenti

Riflessione e feedback sulle giornate di laboratorio

| |
|---|
| Obiettivi dell'attività |
| Riflessione, ottenimento di un feedback sul workshop. |
| Preparazione e materiali |
| Nessuno |
| Procedura |
| A tutti i partecipanti viene chiesto di dare a turno un feedback sul laboratorio. Le tre dita (pollice, indice e mignolo) sono tre modi di esprimersi: - Pollici: questa cosa mi è piaciuta (o l'ho trovata interessante) - Indice: occorre prestare maggiore attenzione a questo tema - Mignolo: per me su questo punto il confronto è stato troppo breve (o anche: questa cosa non mi è piaciuta così tanto) |

Attività varie di "riscaldamento"

| |
|--|
| Attività |
| Regina dei mari |
| Durata |
| 10 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Facile. È necessario saper controllare l'eloquio. |
| Argomenti |
| Conoscersi, divertirsi, rompere il ghiaccio, muoversi in sala. |
| Obiettivi dell'attività |
| Alliegrire l'atmosfera, nel migliore dei casi aver parlato (e riso 😊) con la maggior parte dei partecipanti almeno una volta. |
| Preparazione e materiali |
| Distribuire a ogni partecipante (compresi i formatori P2P) 3 carte con gli animali marini (da stampare in anticipo!). In alternativa, sono adatte anche le carte per l'espressione dell'umore o dei sentimenti, oppure dei sassolini. |
| Procedura |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Tutti i partecipanti ricevono 3 carte. 2. L'obiettivo è ottenere il maggior numero di carte possibile dopo 3-5 minuti di gioco. 3. Si riceve una carta da un'altra persona se questa risponde con un "sì", "no" o "forse" nel corso di una conversazione (non importa in quale lingua). Non è consentito rispondere "no!" o in modo simile. 4. Se una persona perde tutte le sue carte, passa a giocare insieme alla persona con cui ha perso. In coppia, possono poi rubare le carte ad altre persone. 5. Dopo 3-4 minuti di gioco, il formatore dice "stop!". 6. La domanda è: "Chi ha più di 1/2/3/4 ecc. carte?". La persona con più carte in mano è il re dei mari! |
| Adattamenti/Variazioni |
| Alliegrire l'atmosfera, nel migliore dei casi aver parlato (e riso 😊) con la maggior parte dei partecipanti almeno una volta. |

| |
|--|
| Attività |
| Un, due, tre, sentimento! |
| Durata |
| 10 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Facile. L'attività richiede una certa propensione al movimento e alla pantomima. |
| Argomenti |
| Sentimenti |
| Obiettivi dell'attività |
| L'attività viene svolta per rilassarsi un po' quando il gruppo è rimasto seduto a lungo, quando in sala c'è scarsa voglia o molta agitazione. Inoltre, si parla di sentimenti e si recita. |
| Preparazione e materiali |
| Nessuno, ma serve abbastanza spazio in sala; può essere utile stilare una breve lista di sentimenti prima dell'attività, a cui poter poi fare riferimento. Ecco alcuni suggerimenti: Sentimenti negativi: paura, vergogna, inadeguatezza, impotenza, vuoto, stress, dolore, inutilità, spavento, depressione, incompetenza, tristezza, solitudine, insicurezza, rifiuto, critica, sentirsi sotto giudizio, traditi, abusati, invisibili (essere resi invisibili), sensibili, fragili, offesi, preoccupati, pessimisti, rinchiusi, non presi sul serio. Sentimenti positivi: sentirsi belli, amati, innamorati, eccitati, felici, divertiti, sciocchi, visti/apprezzati, utili/importanti, valorizzati, accettati, felici, sostenuti, sereni, rilassati, ispirati, speranzosi, ammirati, orgogliosi, eccitati, entusiasti, coraggiosi, teneri, dolci, sicuri, fiduciosi, ottimisti, spensierati, sollevati, rilassati, sostenuti. |
| Procedura |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Una persona si posiziona a un'estremità della sala (preferibilmente il formatore P2P per primo) e i partecipanti dal lato opposto (la classe non deve essere troppo piccola, ci vuole un po' di spazio). 2. La persona si gira verso la parete, nomina un sentimento, recita la propria formula magica ("Lampo, tuono!" o "Stanza, cucina, armadio: c'è un letto dietro i fornelli") e poi si gira rapidamente in direzione dei partecipanti. 3. Mentre viene pronunciata la formula magica, i giovani cercano di avvicinarsi alla persona, ma devono fermarsi non appena questa si gira e mimare il sentimento citato. 4. Chiunque non mimi in modo credibile il sentimento deve tornare al punto di partenza. 5. Quando una persona raggiunge il lato opposto della sala, ottiene il ruolo di recitare la formula magica e di nominare un sentimento. |
| Adattamenti/Variazioni |
| Facoltativo: a volte i giovani possono pensare di essere stati rimandati indietro ingiustamente. Allo stesso modo, può succedere che la persona che dirige il gioco imbrogli o si approfitti del suo potere. Si può parlare anche di questo, ad esempio ponendo le domande seguenti: come ci si sente ad avere tutto il potere da soli? Come ci si sente a essere in balia di qualcun altro? Come ci si sente a essere trattati ingiustamente? Se non si giunge a un chiarimento, i formatori decidono come procedere, evitando grandi spiegazioni sulla giustizia, ma piuttosto facendo riferimento in modo trasparente al grado di arbitarietà. Inoltre, si può distribuire una lista di sentimenti diversi per aumentare la gamma di quelli possibili. |
| Fonte |
| VMG |

| |
|---|
| Attività |
| AH OH EH! |
| Durata |
| 10 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Media. I partecipanti devono avere voglia di muoversi. Il gioco è competitivo e può succedere che chi viene eliminato presto provi un senso di frustrazione. Tenete sempre presente che la cosa importante è che tutti si divertano, non conta chi vince. Più il gioco è veloce, più partecipanti vengono eliminati e chi resta fuori si sente meno solo 😊 |
| Argomenti |
| Concentrazione, coordinazione, prontezza, velocità, vincere (voglia di vincere), perdere (saper perdere) |
| Obiettivi dell'attività |
| Risvegliarsi, creare un senso di gruppo: chi c'è con me? |
| Preparazione e materiali |
| Nessuno, spazio sufficiente in sala |
| Procedura |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Tutti si dispongono in cerchio. 2. La persona a cui spetta il primo turno grida forte AH! e alza le braccia tenendo premuti i palmi delle mani. 3. Le due persone vicine gridano OH! e rivolgono le braccia in diagonale verso la persona che ha gridato AH! (un po' come se stessero puntando una spada laser contro un avversario immaginario...). 4. La persona al centro ora grida EH! e, nel farlo, tende nuovamente le braccia in avanti in modo da indicare un'altra persona, a cui passa il turno. 5. Chi sbaglia qualcosa (dice la parola sbagliata) o è troppo lento viene eliminato, ma rimane nel cerchio. Anche chi indica chi è già eliminato viene a sua volta eliminato e non conta più come vicino. Il prossimo giocatore rimasto a destra o a sinistra fa da vicino, indipendentemente dal numero di giocatori eliminati che ci sono in mezzo. |
| Adattamenti/Variazioni |
| <p>Si può aumentare gradualmente il ritmo per rendere il gioco più divertente (ed eliminare più velocemente i giocatori).</p> <p>Vale la pena di fare un giro di prova all'inizio, in modo che tutti imparino la procedura. Successivamente, si può giocare con un certo numero di vite (ad esempio, 3), in modo che i partecipanti non vengano eliminati troppo presto.</p> |

| |
|--|
| Attività |
| Cerchio delle chiacchiere |
| Durata |
| 10 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Media. I partecipanti devono avere voglia di muoversi. |
| Argomenti |
| Concentrazione, coordinazione, prontezza, velocità |
| Obiettivi dell'attività |
| Risvegliarsi, creare un senso di gruppo |

| |
|--|
| Preparazione e materiali |
| Nessuno, spazio sufficiente in sala |
| Procedura |
| Tutti i giocatori si dispongono in cerchio. Una persona inizia e invia un segnale di applauso verso sinistra. È importante stabilire sempre un contatto visivo e indicare chiaramente con le mani che battono chi è il destinatario/la destinataria del segnale. Questo è importante per far sì che il segnale arrivi in modo chiaro, soprattutto quando più avanti nel gioco si aumenta la velocità. La persona che riceve il segnale invia il segnale di applauso alla persona successiva a sinistra e così via. L'obiettivo dell'esercizio è quello di creare un "flusso" all'interno del gruppo: tutti sono molto attenti, ma allo stesso tempo rilassati e a loro agio; il passaggio del segnale avviene automaticamente, senza pensarci. Se si raggiunge questo obiettivo, il battito delle mani risulterà avere un ritmo costante. |
| Adattamenti/Variazioni |
| - 2° livello: cambio di direzione (passare il segnale di applauso in un'altra direzione) - 3° livello: a chiunque (non più verso destra o verso sinistra) |
| Consigli pratici |
| È utile stare rilassati sui fianchi, con le ginocchia leggermente piegate. |

| |
|---|
| Attività |
| Morra cinese a squadre |
| Durata |
| 10 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Facile. Spazio sufficiente in sala |
| Argomenti |
| Conoscersi, divertirsi, rompere il ghiaccio, muoversi all'interno della sala |
| Obiettivi dell'attività |
| Alleggerimento dell'atmosfera, sostegno reciproco |
| Preparazione e materiali |
| Nessuno |
| Procedura |
| 1. Due persone per volta si affrontano alla morra cinese. Contemporaneamente gioca anche il resto del gruppo. 2. Chi perde diventa fan del vincitore: fa il tifo per lui/lei e gli/le sta dietro nella partita successiva di morra cinese. 3. Se una persona vince contro un'altra che ha già dei tifosi, questi ultimi passeranno a lui/lei insieme al giocatore sconfitto come nuovi tifosi. 4. Il gioco va avanti finché il gruppo fa il tifo per due persone che si sfidano nel gran finale. |
| Consigli pratici |
| È utile che tutti conoscano già i nomi di tutti i membri del gruppo. |

Linea di posizionamento

| |
|--|
| Attività |
| Linea di posizionamento |
| Durata |
| 15-30 minuti (a seconda del numero di domande e della disponibilità del gruppo a parlare) |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Facile. Alcune domande possono portare i partecipanti a rimanere isolati dal gruppo. Si richiede sensibilità per evitare che il partecipante si senta escluso o emarginato. |
| Argomenti |
| L'attività può essere svolta per affrontare diversi argomenti (vd. domande nella tabella) e può essere utilizzata per fare conoscenza e per entrare in un argomento. |
| Obiettivi dell'attività |
| I formatori P2P fanno conoscenza con i giovani. Si inizia in maniera tranquilla con una serie di domande per conoscersi meglio. Col tempo, le domande possono diventare più mirate: i partecipanti cominciano a farsi un'idea degli argomenti del laboratorio. Inoltre, fanno conoscenza gli uni con gli altri e si sciolgono facendo movimento. |
| Preparazione e materiali |
| Nastro adesivo per tracciare linee sul pavimento |
| Procedura |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. La sala viene divisa in due: da una parte andrà chi risponde "io sì" e dall'altra chi risponde "io no" (è meglio tracciare una linea sul pavimento con del nastro adesivo, da un capo all'altro della sala). 2. A questo punto al gruppo vengono poste delle domande (di solito ne bastano 4-6): ognuno deve rispondere alla domanda per conto proprio e mettersi da una parte o dall'altra a seconda della risposta. Si può anche stare al centro se non si vuole rispondere alla domanda o se non si è sicuri. Il principio del barometro è una scala tra SÌ e NO o tra 0% e 100%, su cui ci si posiziona in base alla propria opinione su determinate tesi e questioni. 3. Quando tutti hanno preso posizione, il moderatore chiede le motivazioni. È importante limitarsi a moderare e non esprimere valutazioni. Il moderatore deve assicurarsi di dare ascolto a tutte le affermazioni. In questo modo, si può sviluppare un confronto ampio e i partecipanti possono imparare cosa pensano gli altri. Inoltre, si possono presentare nuove argomentazioni, magari sorprendenti. Se qualcuno non vuole dire nulla, è libero di farlo. 4. Di tanto in tanto, il facilitatore chiede se qualcuno ha già trovato un argomento così convincente da voler cambiare la propria posizione. Lo si può chiarire cambiando posizione sulla linea del barometro. <p>Possibili domande per fare conoscenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chi viene a scuola con i mezzi pubblici? - Chi fa la strada più lunga per andare a scuola? - Chi di voi ha fratelli o sorelle? - Chi di voi è su Facebook/TikTok/Instagram/Youtube? - A chi di voi piacciono i videogame? - Quanti di voi parlano tre o più lingue? <p>Possibili domande relative ai contenuti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chi conosce l'acronimo LGBTQIA*? - Chi di voi è bravo a dare conforto? - Chi sa cosa significa "femminismo"? - Anche ai ragazzi* è permesso piangere. - Un uomo deve provvedere alla propria famiglia. - Un ragazzo* dovrebbe saper reagire. |

| |
|---|
| Adattamenti/Variazioni |
| Al termine dell'esercizio si potrebbe fare un breve debriefing: ci sono state domande scomode? Come ci si sente a ritrovarsi da soli da una parte quando il resto del gruppo è dall'altra? |
| Consigli pratici |
| È importante sottolineare che non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate", ma che l'importante è prendere coscienza delle proprie convinzioni e saperle argomentare. Questo vale in particolare per le classi scolastiche, poiché i partecipanti spesso hanno la sensazione di essere interrogati e quindi credono di dover dire la cosa "giusta". Tuttavia, nel caso di affermazioni disumane o discriminatorie, chi guida il laboratorio deve comunque intervenire, seppur con qualche limite. L'esercizio evidenzia anche la diversità delle persone all'interno della classe, poiché non tutti rispondono sempre allo stesso modo. Quindi, nonostante i giovani abbiano più o meno la stessa età, risiedano nella stessa zona, frequentino la stessa scuola, c'è una notevole diversità all'interno del gruppo: questo aspetto può essere sottolineato più avanti da parte dei formatori P2P. |
| Fonte |
| Progetto Daphne II "PeerThink - Tools and resources for an Intersectional Prevention of Peer Violence". |

"Veri uomini" contro uomini* veri

| |
|--|
| Attività |
| "Veri uomini" contro uomini* veri |
| Durata |
| 30-45 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Media. All'inizio l'esercizio riproduce degli stereotipi, quindi è importante smontarli man mano che si procede e sottolineare la diversità delle mascolinità. |
| Argomenti |
| Stereotipi, modelli di ruolo, requisiti di mascolinità, diversità delle mascolinità |
| Obiettivi dell'attività |
| Evidenziare la diversità delle mascolinità (in particolare le mascolinità accudenti) e contrapporle alle immagini tradizionali e predominanti della mascolinità. I partecipanti riflettono sui requisiti di mascolinità ancora esistenti nella società e su come differiscano dalle diverse mascolinità vissute. |
| Preparazione e materiali |
| Fogli A4, penne, lavagna a fogli mobili o lavagna bianca per raccogliere i termini. |
| Procedura |
| A ogni partecipante vengono consegnati un foglio A4 e una matita e viene chiesto di scrivere un "1" in alto a destra del foglio. Poi si dice ai partecipanti: <i>"Ora vi chiedo di pensare in silenzio per qualche minuto alle qualità che dovrebbe avere un "vero uomo*" (stereotipi sociali, aspettative). Poi scrivete il maggior numero possibile di queste caratteristiche sul lato del foglio dove avete scritto "1". Vi chiedo di scrivere in stampatello e una parola sotto l'altra per facilitare la lettura".</i> <i>Ora vi chiedo di girare il foglio e di scrivere un "2" sul margine superiore destro. Ora pensate a un uomo* o a un ragazzo* che conoscete di persona e che vi sta simpatico e scrivete che cosa vi piace di lui. Anche in questo caso, pensate per qualche minuto alle qualità di questa persona. Anche su questo lato del foglio, scrivete il maggior numero possibile di qualità in stampatello e una sotto l'altra".</i> |

In seguito, si chiede ai partecipanti di appallottolare i fogli e di iniziare una battaglia di palle di carta (come si fa con le palle di neve), durante la quale possono lanciarsele gli uni verso gli altri rimanendo seduti.

Dopo qualche minuto, il facilitatore interrompe la battaglia e chiede a ogni partecipante di aprire una palla di carta. A questo punto si chiede ai partecipanti di leggere i contenuti delle pagine "1" e "2". Inizialmente, si chiede ai partecipanti di leggere ad alta voce solo le parole elencate alla pagina "1" e il conduttore le scrive su una lavagna a fogli mobili. Il primo elenco viene definito "Veri uomini", mentre il secondo "Uomini* veri".

Dopo che i termini contenuti nella pagina 1 sono stati raccolti sulla prima lavagna, vengono letti e raccolti sulla seconda lavagna, dal titolo "Uomini* veri", i termini della pagina 2.

Spesso le categorie di pagina 1 e 2 presentano differenze evidenti. Tuttavia, è possibile che vi siano anche delle somiglianze.

Ora inizia la riflessione. Come domanda introduttiva, si può chiedere:

"Cosa possiamo notare?"

È molto probabile che i partecipanti facciano riferimento alla differenza tra i requisiti / gli stereotipi / le norme sociali e la diversità delle mascolinità. Nel prosieguo della discussione, chi conduce il laboratorio deve anche chiarire che...

- ... risulta evidente che esistono tanti uomini* diversi, cosa che viene spesso oscurata quando si parla di ragazzi* e uomini*.
- ... le immagini della mascolinità cambiano nel tempo, ci sono differenze tra società diverse e c'è diversità tra le mascolinità (ad esempio, in termini di classe sociale, età, stato civile, identità etnica, status di immigrazione). Inoltre, si può chiedere: ci sono forse delle immagini che comunque resistono?
- ...il rapporto tra "veri" uomini e uomini* veri cambia per ognuno, a volte dando vita a delle sovrapposizioni. Le immagini tradizionali o stereotipate della mascolinità o le connotazioni maschili non devono essere viste come problematiche di per sé. Lo diventano solo quando...
 - ... alcune caratteristiche sono riconosciute a un solo genere,
 - ... le persone sono soggette a limiti o discriminazioni a causa delle aspettative,
 - o
 - ... ci sono ingiustizie di genere o violenze nelle relazioni di genere.

Adattamenti/Variazioni

1. Può essere utile iniziare con la seconda domanda:

"Pensate a un uomo o a un ragazzo* che conoscete di persona e che vi sta simpatico e scrivete che cosa vi piace di lui. Pensate per qualche minuto alle qualità di questa persona. Che cosa lo contraddistingue?"*

Successivamente, si pone la domanda sugli stereotipi. In questo modo, il vantaggio è che i giovani non sono condizionati dagli stereotipi e non li riproducono nella seconda pagina.

2. In alternativa, mantenete l'ordine indicato in precedenza, ma alla seconda pagina *"Pensate a un uomo* o a un ragazzo* che conoscete di persona, che vi sta simpatico e a cui vi rivolgete quando non vi sentite bene. Scrivete cosa vi piace di lui. Anche in questo caso, pensate per qualche minuto alle qualità di questa persona. Cosa lo contraddistingue?"*

Così si pongono domande specifiche sugli aspetti delle mascolinità accidenti.

Consigli pratici

L'attività è molto adatta come introduzione all'argomento.

Fonte

L'attività è stata originariamente sviluppata da Romeo Bissuti e Georg Wöfl (2011) nell'opuscolo "Stark! But how? - Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention" del Ministero federale dell'Istruzione, delle Arti e della Cultura (Dipartimento Genere e scuola), Vienna, 2a edizione (p. 44), rivisto nell'ambito del progetto CarMia.

32 Messaggi

| |
|--|
| Attività |
| 32 messaggi che sentono i ragazzi* e gli uomini* |
| Durata |
| 30 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Media. L'attività può essere un po' stressante dal punto di vista emotivo (soprattutto nei gruppi misti), quindi al termine si consiglia di svolgere un'attività di "riscaldamento" per ritrovare le energie, alleviare la tensione e proseguire con un esercizio che abbia un focus più positivo. |
| Argomenti |
| Requisiti di mascolinità, requisiti di femminilità, sessismo |
| Obiettivi dell'attività |
| L'attività serve a chiarire i requisiti di mascolinità e femminilità e i loro nessi con il sessismo. Utilizzando esempi reali tratti dal video "48 Things Men Hear in A Lifetime (That Are Bad For Everyone)" ("48 cose che sentono gli uomini nel corso della loro vita (che fanno male a tutti)") (https://youtu.be/jk8YmtEJvDc), dovrebbe risultare chiaro che molti requisiti di mascolinità sono direttamente o indirettamente legati al sessismo (e ai requisiti di femminilità). |
| Preparazione e materiali |
| Ritagliate dei foglietti di carta in più copie da distribuire a vari gruppetti: |
| <hr/> |
| <i>L'insalata fa sgonfiare i bicipiti</i> |
| Body shaming - commenti (negativi) sul corpo |
| Sei così magro. |
| Non riesce nemmeno a farsi crescere la barba. |
| Mi dispiace, non esco con uomini più bassi. |
| <hr/> |
| <i>Può farlo?</i> |
| Assegnare interessi e gusti a un solo genere |
| I ragazzi non giocano con le bambole. |
| Il rosa è un colore da femmine. |
| Non guardi il calcio?! |
| Tu cucini?! |
| <hr/> |
| <i>Senza vergogna: diresti questo di tua madre?</i> |
| Detti che svalutano anche le donne*/le ragazze* |
| Sei stato picchiato da una ragazza? |
| Lanci come una ragazza. |
| Non fare la femminuccia! |
| Ma hai il ciclo? |
| Cosa? Sei andato a letto con QUELLA? |
| Sei di quelli che guardano di più il sedere o le tette? |
| Non andare a letto con una vergine: diventano appiccicose. |
| Non si può trasformare una puttana in una casalinga. |
| Non fare la stronzetta! |

Pacchetto di base per ragazzi?**Aspettative relative ai ragazzi***

Wow, sei forte.
 Ma sei ancora vergine?!
 Fa' sesso e scappa ("Una botta e via").
 Ora devi combattere contro di lui.
 I ragazzi non piangono.
 Comportati da uomo!
 Smettila di comportarti da checca!
 Non è da effeminati?
 Tutti gli uomini tradiscono: sono fatti così.
 Sei troppo sensibile per essere un uomo.

Uomini al potere?**Dominio e potere sulle donne***

I bravi ragazzi arrivano ultimi quando si tratta di uscire con le ragazze.
 Permetti a tua sorella di uscire e fare festa?
 Sei proprio un cocco di mamma!
 Sei stato picchiato da una ragazza?
 Hai lasciato che quel tizio parlasse con la tua ragazza?
 E tu lasci che si rivolgano così a te?

Procedura

1. Prima si spiega che si parlerà di messaggi che la maggior parte dei ragazzi in qualche modo conosce e che ha già sentito. Si spiega anche che l'attività ha a che fare anche con il sessismo.
 2. Poi si guarda il video seguente: <https://www.youtube.com/watch?v=jk8YmtEJvDc>
 Dopo la proiezione del video, il gruppo viene diviso in gruppetti di circa 5 partecipanti. Ricevono dei foglietti di carta contenenti 32 messaggi tradotti dei 48 presenti nel video.
 4. Si chiede al gruppo di sparpagliare i foglietti sul pavimento e di cercare di organizzarli per argomento:
 "Cosa notate nelle affermazioni? C'è qualcosa che si ripete?".
 5. Dopo i preparativi iniziali, il conduttore del laboratorio distribuisce dei foglietti con gli argomenti (body shaming, aspettative nei confronti dei ragazzi*, dominio sulle donne*, ecc.; vd. modello in appendice)
 6. Ai gruppetti viene chiesto di assegnare alle varie categorie i foglietti contenenti i messaggi.
- Al termine, un gruppo presenta i suoi risultati. Questo dovrebbe far partire una discussione di gruppo (moderata da chi conduce il laboratorio) in cui si affrontano gli aspetti seguenti:
- Molti insulti rivolti ai ragazzi* sono sessisti anche nei confronti delle ragazze*
 - Il sessismo di solito comporta un'attribuzione (ovvero, supporre qualcosa che potrebbe non essere vero = pregiudizio)
 - Per lo più il sessismo ribadisce i requisiti
 - Anche le donne* possono essere sessiste nei confronti degli uomini* (e delle donne*), ma questo accade molto meno spesso rispetto al contrario
 - Nel sessismo, solitamente le differenze sono presentate come qualcosa di naturale e non come acquisito nella socializzazione (interessi, caratteristiche, distribuzione dei ruoli, ecc.).
- In seguito (o, a seconda delle dinamiche di gruppo, già durante lo svolgimento dell'esercizio) si può chiedere ai partecipanti di parlare delle loro esperienze e di come le affrontano:
- Avete mai sentito affermazioni di questo tipo o simili? Come vi siete sentiti?
 - Come avete reagito quando avete sentito queste affermazioni?

| |
|---|
| Adattamenti/Variazioni |
| In base al gruppo, si può decidere se all'inizio spiegare le categorie solo con l'espressione più familiare ("L'insalata fa sgonfiare i bicipiti", ecc.) e se formularle in maniera più fattuale solo in un secondo momento ("Body shaming", ecc.). |
| Consigli pratici |
| In funzione dei tempi e del contesto, si può mostrare il video "48 Things Men Hear in A Lifetime (That Are Bad For Everyone)" (https://www.youtube.com/watch?v=jk8YmtEJvDc). Lo si può usare per affrontare ancora una volta il tema del sessismo e i requisiti di femminilità. |
| Fonte |
| L'attività è stata sviluppata da Till Dahlmüller e David Gelhaar insieme ai formatori di <i>peer education</i> Ziad Assem, Mikolay Górný, Yuma Rieming e Noel Özden durante il progetto CarMiA. |

L'imbuto dei sentimenti (negativi)

| |
|--|
| Attività |
| Imbuto dei sentimenti (negativi) |
| Durata |
| 30 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Media. L'attività può abbattere un po' il gruppo dal punto di vista emotivo, quindi al termine si consiglia di svolgere un'attività di "riscaldamento" per ritrovare le energie, allentare lo stress e proseguire con un esercizio che abbia un focus più positivo. |
| Argomenti |
| Sentimenti (negativi), requisiti di mascolinità |
| Obiettivi dell'attività |
| L'obiettivo dell'attività è di evidenziare come i requisiti di mascolinità restringano la gamma dei sentimenti possibili, così che spesso alla fine ne rimangono solo pochi, come la rabbia o l'odio. |
| Preparazione e materiali |
| Lavagna a fogli mobili, carta e penne. Eventualmente un elenco di sentimenti (negativi). Ecco alcuni suggerimenti: paura, vergogna, inadeguatezza, impotenza, vuoto, stress, dolore, inutilità, spavento, depressione, incompetenza, tristezza, solitudine, insicurezza, rifiuto, critica, condanna, sentirsi traditi, abusati, invisibili, sensibili, fragili, offesi, preoccupati, pessimisti, rinchiusi, non presi sul serio |
| Procedura |
| 1. I conduttori del laboratorio disegnano un imbuto su una lavagna a fogli mobili. 2. Ai partecipanti viene chiesto di nominare tutti i sentimenti che vengono loro in mente: <i>"Quali sentimenti (a connotazione negativa) conoscete?"</i> I conduttori possono nominarne altri o distribuire foglietti che riportano altri sentimenti (vd. appendice). 3. I sentimenti citati vengono scritti sulla lavagna riportandoli all'interno dell'imbuto disegnato. A questo punto si chiede: <i>"Come dovrebbe essere un "vero uomo"? Cosa si aspetta la società dagli uomini?"</i> All'esterno dell'imbuto si scrivono i requisiti di mascolinità indicati dai partecipanti, integrandoli con le eventuali aggiunte dei conduttori. |

4. Domande al gruppo:

"Quali sentimenti hanno spazio quando i ragazzi o gli uomini* vogliono essere dei "veri uomini", ovvero vogliono soddisfare i requisiti di mascolinità? Quali sentimenti riescono a passare attraverso la stretta imboccatura dell'imbuto? Cancellate quelli che secondo voi non possano essere espressi. Se non siete d'accordo o non siete sicuri, cerchiati con delle linee tratteggiate".*

IMPORTANTE: si parla dei sentimenti che i ragazzi*/gli uomini* possono mostrare se vogliono essere visti come "veri uomini". (Alcuni partecipanti potrebbero dire di conoscere uomini* che esprimono alcuni dei sentimenti citati. Tuttavia, qui ci si vuole concentrare su uomini* che non lo fanno a causa delle aspettative/pressioni della società).

5. Possibili domande per la sessione di discussione e riflessione:

- Com'è andata? Avete parlato di un sentimento più a lungo rispetto agli altri? Non vi siete trovati d'accordo? A proposito di cosa?
- Gli uomini* che conoscete parlano dei loro sentimenti?
- Con chi ne parlano? Come?
- Come possiamo allargare l'imbuto? Cosa potrebbe aiutare gli uomini* a esprimere i loro sentimenti (negativi)? (eventualmente raccogliere i suggerimenti sulla lavagna)
- Sottolineate che "va bene provare questi sentimenti e a tutti dovrebbe essere concesso di esprimerli".

Adattamenti/Variazioni

Prima del momento di riflessione, si potrebbe porre la seguente domanda aggiuntiva: "Possiamo anche rovesciare l'imbuto per ottenere un vulcano come metafora: i vulcani possono esplodere o implodere. L'implosione sta per: deprimersi, restare in silenzio, appartarsi. L'esplosione significa: scoppiare di rabbia, esercitare violenza.

Consigli pratici

Importante: in relazione ai costi della/delle mascolinità, alcuni partecipanti potrebbero sostenere che gli uomini hanno una vita più difficile o sono già socialmente svantaggiati. È importante evidenziare che sono soprattutto le immagini rigide della mascolinità a comportare questi costi (e non il "femminismo"). Inoltre, oltre ai costi della mascolinità, possiamo parlare anche dei privilegi maschili. Anche a questo punto si può fare riferimento al triangolo di Michael A. Messner su come affrontare la mascolinità (vd. figura).

Al termine dell'attività, si consiglia di svolgere un esercizio per allentare lo stress o ritrovare le energie, in modo da migliorare un po' l'umore in sala e tra i singoli partecipanti.

Fonte

Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark: Practical Experiences in Trainings in Anti-Violence Programs ("Change Program"). Revisione di Till Dahlmüller per il progetto CarMia.

Viaggio da sogno: sentirsi bene con i ragazzi***Attività**

Viaggio da sogno: sentirsi bene con i ragazzi*

Durata

15-20 minuti

Media/difficile. Per molti giovani non è facile sopportare il silenzio. Tuttavia, con questa attività abbiamo ottenuto più volte buoni risultati.

L'attività si basa sul silenzio. Pertanto, è importante cercare di evitare distrazioni (rumori o movimenti). Inoltre, è necessario evitare il più possibile elementi di disturbo all'interno della classe. L'ideale è che in sala ci sia silenzio nel corso dell'attività. In aggiunta, servono cuffie per tutti i partecipanti o un altoparlante Bluetooth (per classe) se il testo non viene letto dai conduttori, ma si usa una registrazione.

C'è il rischio che l'attività possa anche innescare sentimenti non voluti di tristezza quando i partecipanti pensano a ragazzi* già deceduti. All'inizio può essere di aiuto fare una precisazione: "Pensate a un ragazzo* con cui siete ancora in contatto...".

Argomenti

Calmarsi, rivolgere l'attenzione verso se stessi, parlare di sentimenti positivi, legami positivi con i ragazzi.

Obiettivi dell'attività

L'attività rilassa e crea uno stato d'animo positivo tra i giovani.

I giovani affrontano i propri sentimenti positivi.

I giovani si concentrano sulle esperienze positive vissute con dei ragazzi* ed eventualmente esprimono apprezzamento.

Preparazione e materiali

Eventualmente, altoparlante Bluetooth e file audio con testo letto ad alta voce da professionisti.

In sala si dispongono le sedie in cerchio, rivolte verso l'esterno. L'altoparlante viene posizionato al centro del cerchio.

Procedura

I partecipanti sono disposti in un cerchio di sedie rivolte verso l'esterno. Si sottolinea che è importante non parlare o entrare in contatto con gli altri nel corso dell'attività e che bisogna restare concentrati su se stessi. Si legge ad alta voce il testo seguente o lo si riproduce con un file audio.

Viaggio da sogno:

Sedetevi comodi. Potete tenere gli occhi chiusi o aperti, in base a come vi sentite più a vostro agio.

Dovete cambiare leggermente posizione per sentirvi ancora più comodi? Se è così, ora avete ancora la possibilità di aggiustare la posizione. (Pausa fino a che tutti hanno finito di muoversi)

Ora fate 3 respiri profondi: ispirate ed espirate (pausa di 2 secondi)

Inspirate ed espirate (pausa di 2 secondi)

Inspirate ed espirate (pausa di 2 secondi)

*Stiamo per intraprendere un viaggio nei vostri ricordi. Cerchiamo un'esperienza bellissima che avete vissuto con un ragazzo. Può trattarsi di un amico, ma anche di un ragazzo incontrato per caso, in ogni caso qualcuno con cui siete ancora in contatto. Non importa di che tipo di esperienza si tratta. Può essere un viaggio fatto insieme, ad esempio una vacanza, oppure un'attività che avete svolto insieme, come giocare a calcio o andare al cinema, o semplicemente si può trattare di aver trascorso del tempo in compagnia. Può andar bene anche una conversazione che avete avuto con un ragazzo. L'unica cosa che conta è che **pensiate a un'esperienza specifica** che sia stata bella e speciale (10 sec. di pausa).*

Se avete difficoltà a ricordare un evento del genere, potete anche pensare all'ultima situazione in cui vi siete divertiti con un ragazzo (pausa di 3 secondi).

Ora tornate a quella situazione. Com'è andata? Eravate attivi e vi muovevate, oppure eravate tranquilli? (pausa di 3 secondi)

Avete parlato? Di cosa? (pausa di 5 secondi)

Avete mangiato o bevuto qualcosa? Prendetevi un momento per ripercorrere l'esperienza passo dopo passo e ricordarla bene (pausa di 15 secondi).

Ora concentrate i vostri ricordi su ciò che avete provato in quel momento: cos'è che ha reso questo evento così bello? Vi siete sentiti vivi, eccitati, pieni di energia, molto rilassati, pazzi, felici? (pausa di 10 secondi)

Avete idea da dove provengano questi sentimenti? È stato per via di quello che stavate facendo? È stato anche perché lo stavate facendo con quel ragazzo in particolare? Oppure è stato per il modo in cui voi stessi vi siete comportati? Riflettete su cosa ha reso così bello quel momento (pausa di 1 secondo).

Ora ripensate al ragazzo con cui avete vissuto questa esperienza. Che aspetto aveva? Come pensate che si sentisse? (pausa di 5 secondi)

Che cosa ha fatto per rendere quel momento così bello? (pausa di 2 secondi)

Avreste potuto vivere quella esperienza con un altro ragazzo? Perché sì? Perché no? (pausa di 10 secondi)

Rivivete un'ultima volta quel momento e i sentimenti positivi che avete provato. Immergetevi in quelle sensazioni per un po' (pausa di 30 secondi).

Ora ritorniamo al presente. Iniziate a muovervi lentamente. Se volete, potete distendervi; pian piano, potete ampliare i movimenti. Aprite gli occhi e ritornate lentamente nel luogo in cui ci troviamo.

Valutazione:

Non è prevista una valutazione sistematica. Al termine del viaggio da sogno, si può chiedere ai partecipanti se vogliono dire qualcosa su quello che hanno vissuto. Se possibile, non si fanno commenti su ciò che viene raccontato (a meno che, per esempio, non vengano fatte affermazioni discriminatorie). Si può spiegare il motivo di questo esercizio: i ragazzi* hanno spesso maggiori difficoltà a prendere coscienza dei sentimenti positivi e del valore dell'amicizia (con altri ragazzi*) o a esprimere tali sentimenti in maniera esplicita.

Adattamenti/Variazioni

Quando nel testo si elencano i sentimenti, si può citare una gamma più ampia: sentirsi belli, amati, innamorati, eccitati, felici, divertiti, sciocchi, visti/apprezzati, utili/importanti, valorizzati, accettati, felici, sostenuti, sereni, rilassati, ispirati, speranzosi, ammirati, orgogliosi, eccitati, entusiasti, coraggiosi, teneri, dolci, sicuri, fiduciosi, ottimisti, spensierati, sollevati, rilassati, sostenuti.

Consigli pratici

Il testo deve essere letto ad alta voce lentamente, con un tono calmo e in maniera chiara, rispettando le pause indicate. Si consiglia di esercitarsi in anticipo a leggerlo ad alta voce.

Fonte

Sviluppato da David Gelhaar nell'ambito del progetto CarMiA.

Bottiglia di Coca-Cola: che fare quando si è arrabbiati?

Attività

Bottiglia di Coca-Cola: cosa fare quando si è arrabbiati?

Durata

40 minuti

Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione

Media. Può essere un'attività stressante per alcuni partecipanti che hanno ripetutamente forti scatti d'ira e/o diventano violenti. Sottolineate che nessuno è obbligato a partecipare e che ciò che si scrive non deve per forza essere letto ad alta voce! Al termine dell'attività si consiglia di svolgere un esercizio per allentare la tensione e recuperare le energie.

Argomenti

Gestione della rabbia, contesto della rabbia e nesso con altri sentimenti, azioni possibili in caso di pericolo di comportamenti violenti causati dalla rabbia.

Obiettivi dell'attività

I conduttori del laboratorio usano una bottiglia di Coca-Cola per spiegare come funziona la rabbia, ponendo domande a tutta la classe.

Il metodo della "bottiglia di Coca-Cola" serve a chiarire i meccanismi della rabbia e della collera e a elaborare modi per evitare l'uso della violenza come conseguenza di queste emozioni. Nell'esercizio "Cosa fare quando...?", i giovani fanno un brainstorming sulle possibili azioni delle persone coinvolte.

Preparazione e materiali

Bottiglia di Coca-Cola da 1,5-2 litri, eventualmente fogli di lavoro con le domande riportate al punto "Procedura".

Procedura

1. Il conduttore agita molto vigorosamente una bottiglia di Coca-Cola e la dà a uno dei partecipanti, chiedendogli di aprirla.
2. Dopo una breve interazione (altri partecipanti vogliono aprire la bottiglia), si introduce il tema dell'attività. Si può lavorare singolarmente o in gruppo. A seconda della decisione, si possono distribuire fogli con le domande contenute nella descrizione dell'attività.

I. "Agito la bottiglia. La pressione al suo interno rappresenta la rabbia scaturita da un evento. Quali possono essere questi eventi? Cos'è che mi agita e mi fa arrabbiare?"

II. "Il liquido scuro rappresenta emozioni che non sono sempre del tutto trasparenti. Quali altre emozioni potrebbero essere presenti nel liquido, accanto o sotto alla rabbia? Ce ne sono di più difficili da vedere o da esprimere? Perché?"

III. "Se aprissi subito la bottiglia, uscirebbe la schiuma. La fuoriuscita della schiuma rappresenta lo sfogo della rabbia attraverso un atto violento. Quindi, cosa posso fare? Ci sono modi per aprire il coperchio senza causare danni (se le persone intorno a me vengono bagnate dalla Coca-Cola = comportamento violento)?"

(Alcuni esempi: aprire lentamente (= sbollire lentamente, fischio come espressione della rabbia senza adottare un comportamento violento), coprire la sala con fogli di alluminio, mandare fuori le persone o aprire sotto la doccia (= spazio protetto per sfogare la rabbia), far passare il tempo (= calmarsi, ridurre gli impulsi fisici violenti), mettere la bottiglia lontano da dove potrebbe essere nuovamente agitata (= abbandonare la situazione)).

IV. FACOLTATIVO: quando la Coca-Cola si è di nuovo stabilizzata e qualcuno ci butta dentro una Mentos, il liquido viene sparato verso l'alto. La Mentos rappresenta ciò che mi fa arrabbiare con particolare velocità (fattori scatenanti, vulnerabilità).

(a) Ogni persona deve riflettere brevemente su cosa la fa arrabbiare con particolare velocità.

(b) Quali strategie potete mettere in atto per non diventare violenti in un caso del genere?

V. Come si può dare spazio alla rabbia senza lasciarla trasformare in violenza?

| |
|---|
| Adattamenti/Variazioni |
| L'esercizio può essere svolto con o senza fogli di lavoro. Nel primo caso, i partecipanti riflettono sulla propria rabbia, il che può essere utile ma anche stressante. Se l'esercizio viene svolto in gruppo senza fogli di lavoro, i partecipanti possono prendere le distanze dalla propria vita emotiva. |
| Consigli pratici |
| Al termine è importante svolgere un esercizio per recuperare le energie o fare una pausa. |
| Fonte |
| Theuretzbacher, M. & E. Scambor. 2021. FOMEN - FOCUS ON MEN. Gender sensitive and violence prevention approaches in working with men* with international family histories. A handbook. URL: https://www.vmg-steiermark.at/de/forschung/publikation/fomen-focus-men-geschlechtersensibe-und-gewaltpraeventive-zugaenge-der-arbeit (10/17/2023). |

Gioco di ruolo: "Come funziona la cura?"

| |
|--|
| Attività |
| Gioco di ruolo: "Come funziona la cura?" |
| Durata |
| 30 - 45 minuti |
| Difficoltà |
| È richiesta una certa disponibilità a interpretare ruoli teatrali (a basso livello). Chi recita può trovarsi ad affrontare emozioni che possono turbare. Pertanto, è necessario svolgere un esercizio per allentare lo stress e chi fa da guida deve essere in grado di gestire le emozioni forti. |
| Argomenti |
| Sentimenti, cura, comunicazione e diverse forme di cura, bisogni e socializzazione di genere. |
| Obiettivi dell'attività |
| L'attività serve a incoraggiare i partecipanti a riflettere sulla cura emotivo e a sperimentare strategie per sostenere altre persone quando non stanno bene. È necessario spiegare ai partecipanti il significato di cura ed evidenziarne le varie forme. I partecipanti parleranno anche di vari sentimenti e dei bisogni che ne derivano. |
| Preparazione e materiali |
| Diverse descrizioni di casi (vd. sotto), lavagna a fogli mobili. |
| Procedura |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Si spiega ai partecipanti che l'attività riguarda il tema dell'"essere presenti per qualcun altro/prendersi cura di qualcun altro", cioè la cura. Il tutto va sperimentato in un gioco di ruolo tra due persone. 2. Una persona interpreta sempre un ruolo inventato e le viene assegnato un nome fittizio. La seconda persona interpreta se stessa e deve prendersi cura dell'altra. 3. In un primo gioco di ruolo, una formatrice P2P inizia a interpretare una persona in crisi emotiva che ha bisogno di aiuto. A tal fine, prende una delle vignette descrittive e si immedesima nel quadro emotivo. Si spiega il contesto del gioco di ruolo: <i>"Una persona depressa che significa molto per te (ad esempio, la tua migliore amica) è seduta da sola su una panchina. Ti accorgi che non sta bene e vuoi aiutarla".</i> |

4. Si chiede se c'è un partecipante che vuole ricoprire il ruolo di persona accidentata e si dà inizio al gioco. Non si interviene e si lascia che la persona provi liberamente. Il pubblico è invitato a osservare attentamente e a prendere appunti, se necessario: cosa notate?

5. Dopo qualche minuto, il gioco di ruolo viene interrotto. Le due persone fanno un respiro profondo e, espirando, si spogliano del ruolo (incrociando braccia e gambe) e se lo scrollano di dosso (letteralmente).

6. Valutazione:

I. Al pubblico viene chiesto cosa ha notato.

II. Alla persona che ha prestato aiuto viene chiesto:

- Come ti senti?
- Quali sentimenti pensi che avesse la persona a cui hai prestato aiuto?
- Ti senti in grado di sostenerla?
- Hai seguito consapevolmente una "strategia"?

III. Alla persona che ha ricevuto aiuto viene chiesto:

- Come ti sei sentito/a all'inizio?
- Qual è stato l'effetto delle azioni dell'altra persona su di te?
- Ti sei sentito/a aiutato/a e compreso/a?

IV. Agli spettatori viene chiesto:

- Cosa avete notato?
- Avete suggerimenti per la persona che presta aiuto o strategie di supporto?

Se qualcuno ha un suggerimento, gli viene chiesto di farsi avanti e di metterlo in pratica, assumendo il ruolo della persona accidentata. Inizia una nuova prova, al termine della quale vengono rifatte le domande di cui sopra.

V. I conduttori del laboratorio interrompono il gioco dopo 2-3 prove. Alla fine, il gruppo discute delle varie strategie adottate. È importante non parlare in modo giudicante, ma descrittivo (vd. anche le osservazioni seguenti), poiché le persone che prestano aiuto interpretano per lo più se stesse e una riflessione di gruppo troppo critica nei confronti delle loro azioni può essere percepita come offensiva.

Osservazioni importanti per la valutazione dell'attività:

- I desideri delle persone in fatto di cura possono essere molto individuali e differenti. Ogni persona ha esigenze diverse quando sta male emotivamente. Ciò dovrebbe risultare chiaro nella valutazione del gioco di ruolo. La cosa importante è provare e non giudicare.

- In generale, però, si può sottolineare che può essere molto utile chiedersi prima di tutto se l'altra persona vuole dall'altra qualcosa in particolare. A volte, però, una persona non riesce a esprimerlo. In questo caso, può essere utile dare dei suggerimenti su ciò che si è disposti a fare.

- In ogni caso, si può sottolineare che le ipotesi di vendetta o di violenza ("Gli spacchiamo la faccia!") (spesso espresse dai partecipanti maschi socializzati) raramente portano la persona afflitta a sentirsi meglio. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, questa cosa si chiarisce automaticamente durante il gioco di ruolo.

VIGNETTE DESCRITTIVE:

Gelosia/rabbia:

Sei un ragazzo e hai tra i 15 e i 18 anni. Hai visto la tua ragazza abbracciare un altro ragazzo. Ora sei molto agitato. Vorresti ricorrere alla violenza e picchiare lui o lei. Sei geloso e molto arrabbiato, un po' con la tua ragazza e un po' con l'altro ragazzo. Hai anche paura di perdere la tua ragazza.

Rabbia:

Molti dei tuoi voti sono un disastro, probabilmente non riuscirai a conseguire il diploma di scuola media. Tuo padre ti ha dato del buono a nulla e ti ha dato uno schiaffo. Sei arrabbiato, ma anche triste. E hai paura per l'esame.

Dolore/vergogna:

Volevi andare a fare un tuffo nel lago. Mentre stavi indossando il costume sotto l'asciugamano, un'altra persona te lo ha strappato via. Sono state subito scattate delle foto, che sono finite su Instagram e sono state diffuse in tutta la scuola tramite Messenger.

Paura:

Negli ultimi 3 mesi i tuoi genitori ti hanno tagliato la paghetta. Per avere altri soldi, hai chiesto un prestito a un ragazzo più grande. A questo punto pensavi di poterglieli restituire, ma i tuoi genitori hanno deciso di tenerti senza paghetta per un altro mese. Ieri il ragazzo più grande è venuto da te e ti ha detto che ti picchierà insieme ai suoi amici se non gli restituisci i soldi entro la prossima settimana.

Incertezza:

I tuoi genitori si sono separati e sono in forte disaccordo. Stanno litigando su chi debba vivere con te. Tu vuoi vivere con entrambi e vuoi loro molto bene. Ieri c'è stata l'udienza per l'affidamento e il giudice ti ha chiesto con chi vuoi vivere. Non hai saputo rispondere e ti chiedi continuamente come procedere.

Adattamenti/Variazioni

Se nel gruppo c'è fiducia, si possono fare ulteriori prove, rappresentando situazioni proposte dal gruppo, con un partecipante che interpreta il ruolo della persona aiutata. Sulla base dell'attività, si può evidenziare l'importanza della cura. Lo si può fare ponendo le domande seguenti:

1. Che cos'è per voi la cura ("il prendersi cura")?
2. Vi piace quando qualcuno si prende cura di voi?
3. Pensate che la cura sia importante?
4. Chi si prenderà cura di voi?
5. Di chi vi prendete cura?

Alcuni risultati possono essere raccolti su una lavagna per tornarci sopra in un secondo momento.

Fonte

Alexander Moschitz, Till Dahlmüller e David Gelhaar per il progetto CarMia. L'attività si basa sul cosiddetto teatro forum, tratto dal "Teatro dell'Oppresso" di Augusto Boal.

Ci sono molti lati dell'essere accudenti

| |
|---|
| Attività |
| Ci sono molti lati dell'essere accudenti |
| Durata |
| 45 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Media. Si tratta di un'attività basata sulla discussione. Il conduttore del laboratorio deve fare attenzione a rimanere il più possibile in tema. |
| Argomenti |
| Cura, relazioni di genere, bisogni e desideri. |
| Obiettivi dell'attività |
| I partecipanti parlano delle varie forme di cura e della sua importanza nelle loro vite. I partecipanti riconoscono l'importanza della cura. I giovani acquisiscono conoscenze sulle relazioni di genere nel lavoro di cura. Vengono fornite loro tecniche di cura, che potranno poi sperimentare in futuro. |
| Preparazione e materiali |
| Alle pareti della sala vengono appese 4 lavagne, ognuna con una domanda scritta in un colore diverso. Cartoncini di quattro colori diversi (distribuiti ai partecipanti e successivamente incollati sulle lavagne) |
| Procedura |
| <ol style="list-style-type: none"> All'inizio si spiega che l'attività verte sulla cura (prendersi cura degli altri). Tutti i partecipanti ricevono cartoncini di (4) colori diversi. Ogni colore rappresenta una domanda. Si leggono le domande su cui riflettere e le si scrivono su una lavagna (ciascuna con un proprio colore). Successivamente, vengono dati 10-15 minuti di tempo per la riflessione. <ol style="list-style-type: none"> Ti fa piacere quando qualcuno si prende cura di te quando non stai bene? Perché? Quando sei triste o arrabbiato/a, chi ti aiuta a stare meglio? (Persone specifiche) Cosa ti aiuta più spesso a stare di nuovo bene quando c'è qualcosa che non va? Come aiuti le persone che contano per te quando sono loro che stanno male? Valutazione: le domande vengono valutate una dopo l'altra. <p>Domanda 1: le risposte vengono incollate su una lavagna e ordinate. È prevedibile che la maggior parte dei partecipanti risponda che a loro piace essere accuditi per vari motivi. Dovrebbe risultare evidente che quasi a tutti piace essere accuditi.</p> <p>Domanda 2: per questa domanda si fa un'analisi per gruppi di genere. Molto probabilmente, risulterà evidente che tra i partecipanti sono le donne* che svolgono la maggior parte del lavoro di cura. A questo punto, si può sottolineare che è un fenomeno che riguarda la società in generale e non solo i partecipanti. Tuttavia, se tutti vogliono (vd. domanda 1) che qualcuno si prenda cura di loro, allora sarebbe giusto che questo lavoro fosse distribuito su più persone. Ai partecipanti va trasmesso questo messaggio. Se la domanda fa emergere una distribuzione equilibrata tra i sessi, la si può sottolineare positivamente, ma bisogna richiamare l'attenzione su condizioni socialmente diverse. Attenzione: a questo punto, i partecipanti possono utilizzare argomentazioni naturalistiche (ad esempio, "gli uomini non possono fare lavori di cura per natura"). Per controbattere si possono usare esempi tratti dal proprio contesto o dalla propria società.</p> |

| |
|--|
| Domanda 3: viene valutata in relazione alle diverse tecniche di supporto (ad esempio, distrazione, ascolto, suggerimenti, fisicità, fare qualcosa di bello). La valutazione mira a evidenziare la varietà di modi in cui si può essere accudenti. Se le risposte non vanno in questo senso, possono essere integrate dalle esperienze degli istruttori. |
| Domanda 4: queste risposte servono a chiarire che i desideri individuali variano considerevolmente. Perciò, spesso come prima cosa è bene chiedere alla persona di cosa ha bisogno. Se non sa cosa rispondere, si possono proporre alcune forme di sostegno. |
| Adattamenti/Variazioni |
| A seconda dell'andamento della discussione, i conduttori del laboratorio possono sottolineare che tutti hanno bisogno di ricevere un sostegno, ma che la società non valorizza a sufficienza questo tipo di lavoro, come dimostra, ad esempio, la scarsa retribuzione delle professioni di cura. A questo punto si può fare un nesso con le relazioni di genere e il sessismo. |
| Fonte |
| Sviluppato da David Gelhaar nell'ambito del progetto CarMiA. |

RelationShip (La nave della relazione)

| |
|--|
| Attività |
| RelationShip (La nave della relazione) |
| Durata |
| 45-60 minuti |
| Difficoltà |
| Media |
| Argomenti |
| Relazioni, segnali di allarme di violenza relazionale, confini, desideri. |
| Obiettivi dell'attività |
| L'attività serve a riflettere sui propri desideri, sui "no" e sui sentimenti ambivalenti relativi alle relazioni sentimentali. I partecipanti saranno incoraggiati a riflettere sulle seguenti domande: - Come dovrebbe essere la mia relazione? Indicare e raccogliere gli aspetti belli e desiderabili delle relazioni. - Cosa non dovrebbe avere spazio nella mia relazione? Rendersi conto dei propri confini, riconoscere i "no" e i segnali di allarme delle varie forme di violenza; incoraggiare a stabilire i propri confini. Inoltre, l'attività mira ad aumentare la consapevolezza delle relazioni con gli altri, indipendentemente dalle differenze esistenti tra se stessi e le persone, e a evidenziare la necessità di rispettare gli altri. Dovrebbe contribuire allo sviluppo di proprie posizioni su uguaglianza/disuguaglianza, relazioni tossiche/sane, reali/ideali. |
| Preparazione e materiali |
| - 1 lavagna a fogli mobili - Pennarelli o altre penne di vari colori - 1 colla stick per ogni gruppetto - 1 busta contenente etichette/foglietti con affermazioni (vd. sotto) - Ogni gruppo deve ricevere affermazioni negative, positive e ambivalenti, ma non troppe - Alcune etichette devono essere lasciate vuote, in modo che ogni gruppo possa scrivere le proprie affermazioni - Bollini adesivi - Spazio sufficiente per i gruppetti |

Procedura

1. Preparazione dell'attività con tutto il gruppo

- I. Ponete a tutti i partecipanti la domanda: "Che tipi di relazioni (sentimentali) conoscete?".
- II. Raccogliete le risposte sulla lavagna.
- III. Se necessario, aggiungete altri tipi di relazioni:
 - Famiglia patchwork
 - Famiglia arcobaleno (2 genitori maschi/femmine o non binari).
 - Relazione aperta
 - Relazione poliamorosa
 - Relazione asessuale, ecc.

2. Lavoro in gruppetti (4 -5 persone)

- I. Sul vostro cartellone, disegnate una grande nave. Potete farla come volete. L'unico requisito è lasciare spazio sufficiente per poter poi attaccare degli appunti all'interno e intorno alla nave.
- II. Disegnate qualcosa intorno alla nave, ad esempio delle nuvole, un iceberg o anche il sole.
- III. Questa sarà la vostra nave della relazione. (Bisogna specificare che si tratta di una relazione romantica a due, e che esistono altre forme di relazioni romantiche e non). Tra poco vi verranno dati dei foglietti con scritte varie cose che possono succedere all'interno di una relazione. Dovrete riflettere sui punti seguenti:
 - Sono cose che vorreste all'interno della relazione, che portereste con voi sulla nave?
 - Queste cose consentono alla vostra nave di solcare felicemente i mari a lungo? Allora prendete il foglietto e attaccatelo sulla nave. Pensate a quale parte della nave simboleggia. Ad esempio, è il motore o il timone?
 - Oppure si tratta di cose che non volete all'interno della relazione? Magari sono anche pericolose e potrebbero far affondare la nave. Si tratta di mostri marini che potrebbero attaccare la nave, o di un iceberg con cui la nave potrebbe scontrarsi? Allora attaccate i foglietti fuori dalla nave.
 - Per alcune affermazioni, potreste non essere d'accordo su dove inserirle. Oppure vi renderete conto che dipende dal modo in cui interpretate l'affermazione o la singola situazione. Allora attaccate i foglietti sul bordo della nave o pensate a soluzioni creative, come scialuppe di salvataggio o creature marine amichevoli. Non ci sono limiti alla creatività.
 - Dopodiché, pensate ad altri aspetti che non sono riportati sui foglietti adesivi e che per voi sono importanti nella relazione. Potete scriverli su un foglietto vuoto e attaccarlo all'interno o all'esterno della vostra nave.

3. Lavorare di gruppo (presentazione)

- I. Tutti i cartelloni vengono esposti nella sala.
- II. Ogni gruppetto presenta brevemente il proprio cartellone. È importante che non venga letta ogni singola affermazione, ma che ne vengano evidenziate solo alcune, ad esempio: di cosa si è parlato a lungo? A proposito di cosa eravate tutti d'accordo e quando lo eravate di meno?
- III. I conduttori del laboratorio esprimono apprezzamento per la creatività e sottolineano alcuni aspetti degli appunti incollati:
 - Le minacce sono una forma di violenza.
 - Anche la distruzione di effetti personali.
 - Così anche il divieto di andare in certi posti.
 - Il consenso (cioè la consensualità) nella sessualità è importante; ignorare un "no" (anche non verbale) è una forma di violazione dei confini / di violenza a sfondo sessuale.
 - Si sottolineano i segnali di allarme all'interno di una relazione e i motivi per chiedere aiuto ad amici, genitori, insegnanti, consulenti.

| | | | |
|--|--|--|---|
| L'altra persona si lascia sfuggire un insulto quando è ubriaca. | L'altra persona vuole sempre sapere dove sei quando non siete insieme. | L'altra persona non ti presenta ai suoi amici. | L'altra persona non ti presenta alla sua famiglia. |
| L'altra persona ti convince a fare sesso quando non ne hai voglia. | Decidete insieme cosa fare nel tempo libero. | Vi fidate a vicenda e vi sentite a vostro agio insieme. | Passate così tanto tempo insieme che non avete tempo per altri amici e altre cose. |
| L'altra persona ti dice "stupido/a" quando litigate. | Potete parlare all'altra persona di qualsiasi cosa. | A volte vi date sui nervi a vicenda. | Quando l'altra persona beve, occasionalmente bacia altre persone. |
| L'altra persona vuole proibirti di andare alle feste da solo/a perché lo/a farebbe ingelosire. | Se non rispondi al telefono, l'altra persona continua a chiamarti finché non rispondi. | Quando l'altra persona si arrabbia, a volte distrugge degli oggetti. | Quando litigate, a volte l'altra persona minaccia di picchiarti. |
| Tu rispetti l'altra persona, che a sua volta rispetta te. | Con l'altra persona ti senti al sicuro. | Fai alcune cose solo per l'altra persona. | Entrambi avete spazio per "respirare" all'interno della relazione. |
| A volte l'altra persona ti urla contro, facendoti piangere. | Eviti di dire o fare certe cose perché hai paura che l'altra persona si arrabbi. | Quando litigate, l'altra persona non parla più con te. | L'altra persona non è interessata ai tuoi amici. |
| Puoi esprimere i tuoi sentimenti senza temere la reazione dell'altra persona. | Hai tempo per te stesso/a senza sentirti in obbligo di trascorrere tutto il tempo insieme. | L'altra persona legge il tuo diario o le tue lettere personali. | A volte l'altra persona dice di non poter vivere senza di te. |
| Se cammini per strada e sorridi a qualcuno, l'altra persona si ingelosisce. | L'altra persona distrugge i tuoi effetti personali. | L'altra persona giudica i tuoi amici. | Chiedi scusa anche se non è stata colpa tua. |
| L'altra persona pubblica una tua foto su Instagram senza chiedertelo prima. | Ti piace parlare con l'altra persona. | Quando sei triste o non ti senti bene, con l'altra persona ti senti al sicuro e in buone mani. | Insieme potete ridere, ma anche essere seri. |
| La vostra relazione contribuisce a farvi sentire belli e importanti. | Se dici che non vuoi fare sesso, l'altra persona si mostra comprensiva. | Ti piace condividere i tuoi sentimenti con l'altra persona e anche ascoltare i suoi. | L'altra persona dice che farebbe qualsiasi cosa per te. |
| L'altra persona si aspetta sempre che tu esprima i tuoi sentimenti davanti a lui/lei. | Quando cerchi intimità, l'altra persona ti definisce troppo appiccicoso/a. | Ogni tanto incontri l'altra persona per fare sesso, ma per il resto non fate molto insieme. | In pubblico, a volte l'altra persona ti afferra il sedere senza che tu glielo chieda. |
| L'altra persona racconta ai suoi amici dettagli della vostra vita sessuale. | L'altra persona, in presenza di altri, fa battute allusive nei tuoi confronti. | L'altra persona racconta ad altri aspetti personali della vostra vita emotiva. | L'altra persona pubblica una tua foto su Instagram e scrive quanto ti ama. |

Adattamenti/Variazioni

L'attività ipotizza una relazione di coppia monogama. Per renderla più inclusiva, si può ampliare e modificare il quadro. Ad esempio, a seconda del gruppo e dei contenuti, si possono scrivere più foglietti, si possono fare riferimenti a relazioni non monogame, oppure si può modificare la nave definendola la "nave dell'amicizia" e parlare di relazioni non romantiche e di amicizia. Anche i partecipanti possono scrivere i propri foglietti!

Consigli pratici

- L'esperienza ha dimostrato che la maggior parte delle discussioni si svolge nei gruppetti. Si raccomanda pertanto di stimolare il dibattito all'interno dei gruppi tramite domande.

- È importante consentire risposte molto varie. Il messaggio fondamentale da trasmettere ai partecipanti è: "Siete voi stessi a decidere la natura della relazione. L'importante è stare bene", e non "c'è un solo 'modo' per costruire la relazione giusta". Per questo è utile che i formatori P2P riflettano prima sulle proprie posizioni e opinioni in materia. L'obiettivo non è quello di trasmettere semplicemente le proprie idee senza filtri ai partecipanti, ma piuttosto di introdurre il concetto di autodeterminazione e consenso.

- Non devono essere sminuiti i segnali di controllo e di allarme di violenza. Se dovessero verificarsi nel gruppo, può essere utile definire e motivare i propri limiti in modo da non banalizzarli. Ciononostante, è opportuno evitare di fare la morale, ad esempio con frasi del tipo "A me, personalmente, non andrebbe bene se il/la mio/a partner*...". Domande più dettagliate possono aiutare i partecipanti a stabilire con maggior precisione dei confini, ad esempio: "In quali situazioni riterreste accettabile il fatto che il/la vostro/a partner continua a chiamarvi perché non rispondete e a che punto la cosa diventerebbe eccessiva?".

- Nella moderazione è importante dare visibilità anche alle relazioni queer. Ciò significa, ad esempio, che quando si parla a un gruppo di ragazzi*, non si presuppone automaticamente che possano avere solo partner femminili. Si può dire, ad esempio, "l'altra persona".

Fonte

L'attività è stata originariamente sviluppata nel quadro del progetto europeo "Gender Equality Awareness Raising against Intimate Partner Violence" (GEAR against IPV). È stata modificata e ulteriormente sviluppata da Grenzläufer e.V. (www.grenzlaeufer-ev.de), redatta da Anne Grunwald e ulteriormente modificata da Till Dahlmüller.

Avvicinarsi a vicenda

| |
|--|
| Attività |
| Avvicinarsi a vicenda |
| Durata |
| 20 minuti |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Facile. L'attività richiede spazio sufficiente; può essere utile svolgerla all'aperto se la sala è troppo piccola. |
| Argomenti |
| Imparare i confini, consapevolezza, dire "stop". |
| Obiettivi dell'attività |
| Riconoscere i propri confini e rispettare quelli degli altri. |
| Preparazione e materiali |
| Nessuno, ma spazio sufficiente! |
| Procedure |
| <p>1. Il conduttore del laboratorio spiega innanzitutto il significato e lo scopo dell'attività: Non si tratta di raggiungere un obiettivo, ad esempio avvicinarsi il più possibile. Al contrario, l'attività verte sulle singole persone e sui limiti che stabiliscono in un dato momento e in un dato luogo. Quindi non c'è alcuna pressione a ottenere un risultato, ma si tratta di un invito a sperimentare: cosa vi appare giusto in questo momento?</p> <p>2. Si chiede al gruppo di dividersi. Ognuno deve sempre avere di fronte un'altra persona. Si formano così due file, in cui ciascuno ha davanti a sé un altro. Da un lato, le persone stanno ferme: il loro compito è ascoltarsi a vicenda e segnalare alla persona che si sta avvicinando quando è il momento di fermarsi. Se l'altra persona si ferma prima, potete chiedere che venga più vicino.</p> <p>3. Per chi sta dall'altra parte, il vostro compito è avvicinarvi lentamente a chi vi sta di fronte al vostro ritmo. Soprattutto, dovete prestare attenzione alla persona verso cui vi state dirigendo, alle sue reazioni e ai suoi segnali. Se percepite un segnale di stop, dovete fermarvi. Se voi stessi non ve la sentite di avvicinarvi ulteriormente, fermatevi pure. Se vi viene chiesto di avvicinarvi, potete farlo se vi sentite a vostro agio.</p> <p>4. Ora si comincia:</p> <p>I. La fila A cammina verso la fila B, che tiene gli occhi bene aperti. B segnala lo stop a parole.</p> <p>II. La fila A si muove verso la fila B. B segnala lo stop a gesti.</p> <p>III. Variazioni (occhi chiusi, B segnala lo stop con lo sguardo, ecc.)</p> <p>5. Si invertono i ruoli: la fila B si muove verso la fila A. Ripetere i passi a-c.</p> <p>6. Valutazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prima di tutto, si chiede ai partecipanti: com'è andata? Cosa avete notato? Di solito i partecipanti rispondono con descrizioni abbastanza precise, che contengono già alcuni degli aspetti riportati di seguito. In caso contrario, possono essere integrate dal conduttore del laboratorio. - Qui non si tratta di raggiungere un obiettivo, ad esempio avvicinarsi il più possibile. Al contrario, lo scopo è che ognuno possa sentire o percepire meglio quali sono i propri confini, il che all'esterno implica risultati completamente diversi. - La distanza si applica solo al momento in questione: adesso il confine è questo. Non è detto che si applichi anche ad altri momenti e non dice nulla sulla natura del rapporto in generale. - La distanza, o la singola distanza "giusta" tra due persone, spesso non è la stessa, ma varia a seconda della persona. - È bene esercitarsi a dire: per favore, allontanati un po'. - Ulteriore obiettivo: migliorando la percezione dei propri confini, si possono riconoscere meglio anche quelli degli altri. |

Possibili domande guida per concludere l'esercizio:

- I. Come vi siete sentiti?
- II. Cosa vi ha messo a disagio?
- III. Come sono stati inviati i segnali?
- IV. Ho imparato qualcosa di nuovo su di me?

Adattamenti/Variazioni

1. I due partner si avvicinano contemporaneamente e trovano la "distanza giusta".
2. Si aumenta la velocità con cui i partner si avvicinano a vicenda.
3. I partecipanti di un gruppo camminano verso un gruppo inginocchiato o accovacciato; c'è una differenza di dimensioni. Cosa si nota in questa situazione?
4. A un gruppo viene dato il "compito" di camminare in un certo modo verso l'altro gruppo, senza che quest'ultimo sappia quale sia il compito. Bisogna camminare di conseguenza. Il gruppo che resta fermo deve indovinare con quale "stato d'animo" gli altri si stanno avvicinando.

Consigli pratici

In un gruppo misto, alla fine si può parlare delle eventuali differenze nei confini personali tra uomini* e donne* e cercare di identificarne i motivi. È anche possibile fare delle prove e riflettere sulla misura in cui la corporatura, le espressioni del viso o il fatto che le persone si conoscano già cambiano l'esperienza.

Materiali aggiuntivi per la formazione dei moltiplicatori

Oltre a tutte le attività elencate in precedenza, troverete altri materiali da utilizzare per la formazione dei moltiplicatori. L'obiettivo delle prime due attività è di riflettere sulla propria biografia e socializzazione di genere, nonché sui propri atteggiamenti, modi di pensare e di agire in relazione al sessismo. Inoltre, due strumenti, il "Triangolo di Messner" e il Triangolo di Johan Galtung per spiegare le varie forme (espressive) di violenza, faranno da punto di partenza per un'analisi delle mascolinità e della violenza nell'ambito della formazione dei moltiplicatori.

Lavoro biografico: quali messaggi ho ricevuto?

| |
|--|
| Attività |
| Quali messaggi ho ricevuto? |
| Durata |
| 1 - 1,5 ore (a seconda delle dimensioni del gruppo) |
| Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione |
| Media. Fiducia di base come prerequisito. Integrazione nel percorso formativo: non all'inizio del corso, dare possibilità di uscita, prevedere spazi per uscire e per lavorare in gruppetti. |
| Argomenti |
| Propria socializzazione di genere, requisiti e aspettative, messaggi del contesto sociale |
| Obiettivi dell'attività |
| Valutazione della propria socializzazione e della propria storia in relazione al genere, riconoscimento della specificità della propria esperienza e sensibilizzazione a quella degli altri, parte del processo di gruppo: rendere visibili le diverse esperienze, dare spazio alla vulnerabilità e alle emozioni, riflessione sul ruolo e sulle dinamiche delle attribuzioni di genere. |
| Preparazione e materiali |
| Fogli di lavoro stampati con le domande riportate di seguito. |

Procedura

1. Lavoro individuale (10 minuti)

- Ogni persona avrà a disposizione 10 minuti per riflettere sulle domande riportate di seguito.
- Prestate attenzione a voi stessi e decidete quanto volete andare in profondità nell'analisi di esperienze dolorose. Potete anche concentrarvi consapevolmente su esperienze belle ed edificanti.

2. Confronto in gruppetti (40 minuti)

1. A turno, ogni persona racconta ciò che si sente di dire, senza essere interrotta dagli altri. Ognuno ha a disposizione 5 minuti. Se ci sono delle pause, non è un problema. Una delle persone che ascolta tiene sotto controllo i tempi.
2. Dopo che ognuno ha raccontato la propria storia, si possono porre delle domande, che devono essere volte a capire di più o ad approfondire, ma non devono mai esprimere una valutazione! Ognuno ha a disposizione 5 minuti; una delle persone che ascolta o fa domande tiene sotto controllo i tempi.
3. Poi si cambiano i ruoli.
4. Infine, per il confronto aperto all'interno del gruppetto, prestate attenzione a quanto segue:
 - Assicuratevi che ognuno possa dire la sua. Ognuno decide singolarmente cosa vuole dire. Si possono fare delle domande, ma con cautela. In qualsiasi momento, bisogna rispettare il fatto che qualcuno non voglia dire qualcosa.
 - Mentre ascoltate, cercate di notare cosa hanno in comune le vostre esperienze e in cosa differiscono.
 - Se in plenaria volete dire qualcosa sulla discussione e non solo su di voi (ad esempio, su somiglianze e differenze), chiarite prima se tutti sono d'accordo.

3. Conclusione del lavoro di gruppo e ulteriore discussione in plenaria (10 minuti)

Si tratta di una discussione aperta: ognuno può dare un feedback sul proprio lavoro individuale e (in consultazione con il gruppo) su quanto emerso dal confronto all'interno del gruppetto. Nessuno è obbligato a condividere nulla, ma spesso si arriva a capire molte cose e a identificare molte correlazioni condividendo alcuni sentimenti, riflessioni e ricordi emersi nel gruppo.

Le domande:

1. Quali sono le prime volte in cui vi siete resi conto dell'importanza attribuita al genere? E che uomini*/ragazzi* e donne*/ragazze* erano visti e trattati diversamente? Sono state prese in considerazione anche le persone transessuali*, intersessuali* e/o non binarie?
2. Quali messaggi avete ricevuto, nella vostra famiglia d'origine, a scuola, da persone importanti per voi, riguardo alle seguenti domande?
 - Alcune caratteristiche, interessi o abilità venivano considerate tipiche di un genere e quindi attribuite a un solo genere?
 - Venivano assegnati compiti speciali o poteri decisionali a uomini*/ragazzi* e donne*/ragazze*? Venivano prese in considerazione anche le persone transessuali*, intersessuali* e/o non binarie?
 - Cosa vi appariva desiderabile? Per cosa avevate il permesso? Quali comportamenti o interessi venivano sanzionati?
 - Come avete affrontato la situazione?

Adattamenti/Variazioni

Una versione più dettagliata è disponibile sulla homepage del Dissens (in tedesco): https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/2%20Geschlechterreflektierte%20P%C3%A4dagogik%20-%20Geschlecht%20%26%20Bildung/Arbeitsblatt_Selbstreflexion_Geschlecht_in_der_eigenen_Biografie.pdf

Consigli pratici

Spesso, per il lavoro biografico, è utile se prima vengono forniti spunti teorici, metodologici o mediatici sul tema, che incoraggino le persone a guardare alla propria vita da una nuova prospettiva. Al tempo stesso, il lavoro biografico può anch'esso fornire degli spunti da riprendere a livello teorico o metodologico. In questo caso, però, quanto viene raccontato dai partecipanti non deve in alcun modo essere ridimensionato per farlo rientrare nella teoria da insegnare. Le contraddizioni e le tensioni non devono essere smussate e i partecipanti non devono avere l'impressione che alcune storie siano più gradite di altre.

Fonte

Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V. Modificato per il progetto CarMia da Till Dahlmüller e Bernard Könnecke.

Lavoro biografico: riflettere sul proprio sessismo**Attività****Lavoro biografico: riflettere sul proprio sessismo****Durata**

1,5 - 2 ore

Difficoltà e aspetti a cui fare attenzione

Media. Il gruppo dovrebbe già conoscersi, quindi si è già instaurata una fiducia di base. I conduttori del laboratorio sono tenuti a sottolineare che i partecipanti devono parlare solo delle proprie esperienze.

Prima dell'attività si consiglia di parlare del contesto, delle varie forme e degli effetti/ delle conseguenze del sessismo. In questo modo, si possono dare ai partecipanti nuovi spunti di riflessione e aiutarli a identificare i propri modelli di pensiero e le proprie azioni di natura sessista.

Argomenti

Sessismo

Obiettivi dell'attività

Riflettere sui propri modelli di pensiero e sulle proprie azioni di natura sessista per poi sviluppare un atteggiamento antisessista.

Preparazione e materiali

Le domande che seguono possono essere scritte su una lavagna o su fogli di lavoro (e stampate).

Procedura**1. Atteggiamento e importanza del riflettere sul sessismo (5-10 minuti)**

In una breve introduzione, i conduttori spiegano quanto sia importante riflettere sui propri modelli di pensiero e sulle proprie azioni di natura sessista. Inoltre, si sottolinea che parlare del proprio sessismo è fonte di vergogna per la maggior parte degli uomini* (e anche per alcune donne*), e che quindi è importante essere aperti gli uni verso gli altri e che ognuno parli solo di sé.

2. Lavoro individuale sul compito seguente (10-15 minuti)

"Torna a quando avevi 14-16 anni. In quali occasioni eri sessista? Puoi identificare un atteggiamento, un modo ricorrente di agire o di pensare che puoi definire sessista? Non considerare la prima cosa che ti viene in mente, ma rifletti un po' più a lungo e poi descrivi brevemente i tuoi pensieri".

Domande per la riflessione individuale

1. Come hai affrontato la cosa in quel momento?
2. È la prima volta che ti viene detta questa cosa?
3. Che sensazioni hai provato a tenere un atteggiamento sessista?
4. Che cosa provi ora per la persona che eri in quel momento?
5. Hai qualche idea sul perché hai tenuto un atteggiamento sessista?
6. Ora hai preso le distanze da quegli atteggiamenti? Se la risposta è sì, cosa ti ha portato a essere meno sessista oggi?
7. In che misura sei ancora sessista?

3. Lavoro a coppie (20-30 minuti)

Prima fase (10 minuti): i partecipanti si raccontano a vicenda in quali occasioni si sono comportati in modo sessista (ognuno parla per 5 minuti, l'altra persona si limita ad ascoltare. Allo scadere, ci si ferma).

Seconda fase (15-20 minuti): scambio aperto. Per la discussione si possono usare le domande riportate di seguito.

Domande per la riflessione a coppie

1. Riconosci la forma di sessismo descritta dal/dalla tuo/tua partner anche nei tuoi comportamenti?
2. Cosa c'era di sessista in quello che avete descritto? Potete classificarlo in qualche modo?
3. Quali requisiti di mascolinità svolgono un ruolo in termini di comportamento?
4. Che ruolo/ruoli hanno avuto le persone non di genere maschile* nel riflettere sul vostro comportamento?
5. Riuscite a identificare altri motivi per cui il vostro comportamento è cambiato?
6. Cosa o chi vi aiuta a riflettere sul vostro comportamento e a cambiare atteggiamenti e comportamenti?
7. Raccolgete insieme alcuni modi per cambiare i comportamenti di natura sessista.

4. Lavoro di gruppo (20 minuti)

In plenaria si riportano i risultati del lavoro svolto a coppie. Non è necessario approfondire gli eventi specifici. Ognuno parla solo di sé, non del/della proprio/propria partner. Si fa riferimento al significato dei laboratori nelle scuole.

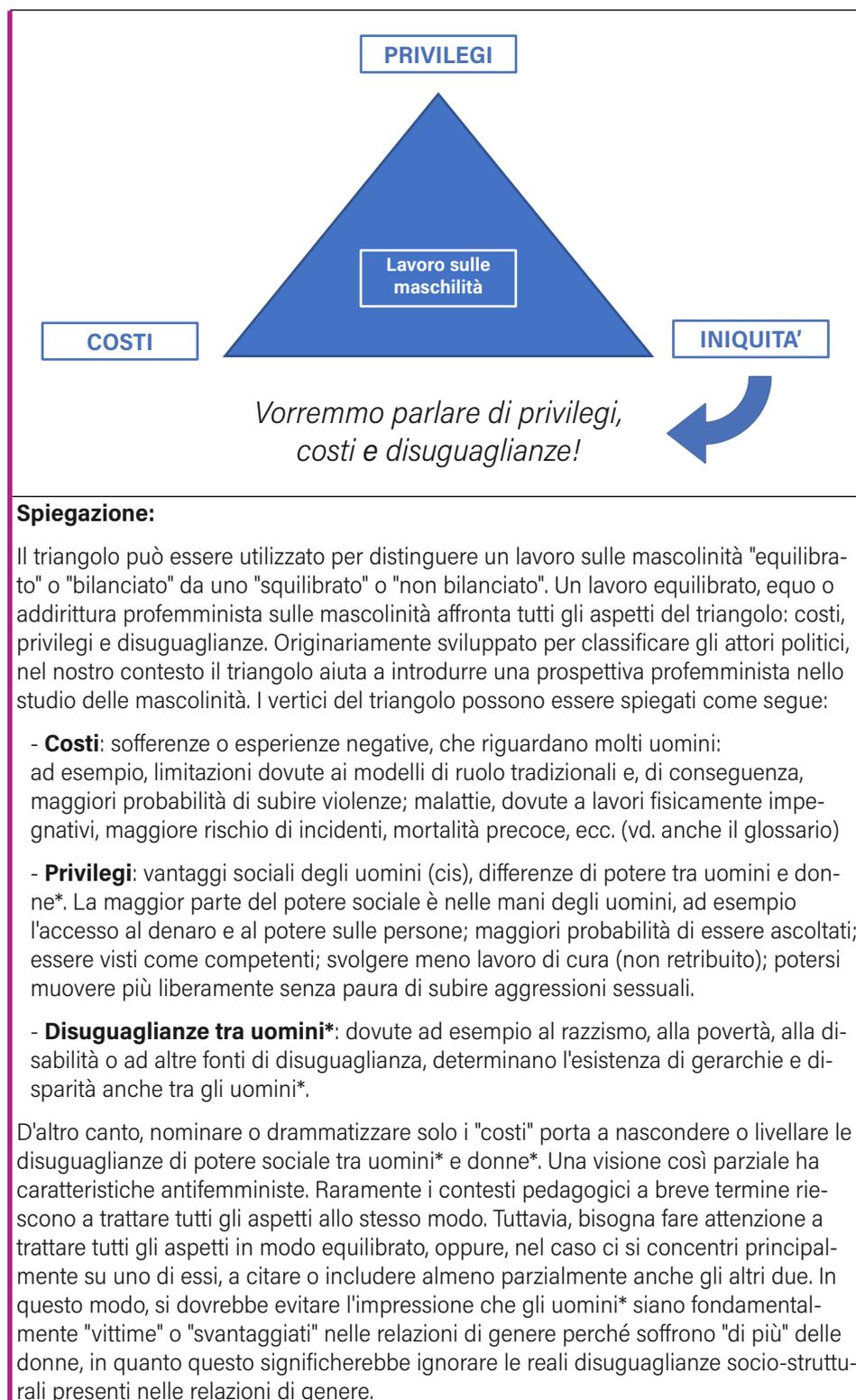
Adattamenti/Variazioni

Si può anche lavorare in gruppetti di tre o quattro persone.

Fonte

Sviluppato da David Gelhaar per il progetto CarMiA.

Il triangolo di Messner su come affrontare le mascolinità



Il triangolo di Johan Galtung sulle varie forme di violenza

Uno strumento utile per spiegare le varie forme di violenza è costituito dal triangolo di Johan Galtung, che ne prevede di tre tipi (di solito collegate tra loro):

- la **violenza personale (o diretta)**, quando c'è una persona che agisce direttamente;
- la **violenza strutturale**, in cui c'è discriminazione o svantaggio, ma non si può identificare chiaramente una persona che agisce in primo piano;
- la **violenza culturale**, attraverso la quale vengono giustificate e rese socialmente accettabili diverse forme di violenza, ad esempio il "sano schiaffo in faccia", ecc.

I laboratori P2P riguardano principalmente la violenza personale o diretta. La seguente categorizzazione¹⁰ è quindi da intendersi solo come un possibile quadro di riferimento:

- **Violenza fisica** - "tutte le forme di abuso: picchiare, scuotere (neonati e bambini piccoli, [...]) lanciare oggetti, tirare i capelli, [...] sbattere la testa contro il muro, [...] bruciare, attaccare con armi, ecc. [...] o l'omicidio".¹¹
- **Violenza economica** - "include il divieto o la coercizione a lavorare, il controllo esclusivo delle risorse finanziarie da parte del/della partner; in breve, la creazione e il mantenimento di una dipendenza economica".¹²
- **Violenza psicologica** - minacce, intimidazioni, insulti, umiliazioni, creare sensi di colpa, privare del cibo, negare sentimenti o percezioni (gaslighting), ritirarsi improvvisamente da un rapporto o da una relazione amorosa, gelosia intensa e controllo, bullismo (cyberbullismo).
- **Violenza sociale** - lo sforzo di una persona di isolare socialmente il/la partner controllando, impedendo o vietando i suoi contatti.¹³
- **Violenza sessuale** - "sguardi intrusivi e suggestivi, commenti indesiderati o sessisti [...], contatto fisico indesiderato, barzellette "sporche", stupro e abusi sessuali, traffico di donne, prostituzione forzata, matrimonio forzato, mutilazione genitale o "circoncisione" o pedopornografia".¹⁴ Inoltre: foto di nudo inviate tramite cellulare.

¹⁰ In base a Brückner, M.; Wege aus der Gewalt gegen Frauen und Mädchen, Frankfurt am Main, 1998.

¹¹ <https://www.gewaltinfo.at/fachwissen/formen/physisch.php> [data di accesso: 16/10/2023].

¹² <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/84570/0a62be002d5234f420267b8c7ce7a7c4/signal-handbuch-data.pdf>; (et al. in base a Brückner, M; 1998).

¹³ Cfr. ibid.

¹⁴ https://www.taraweb.at/wp-content/uploads/2014/06/TARA_Sexuelle-Gewalt-und-Traum_BF-capito.pdf [data di accesso: 16/10/2023].

Il glossario spiega i termini più importanti relativi agli argomenti dei laboratori. Molte definizioni sono tratte dal progetto Genderdings¹⁵, dal Queer Lexikon¹⁶ e dal glossario dell'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (EIGE).

Cis e trans*

Per molte persone, il genere in cui si identificano corrisponde al sesso che è stato loro assegnato alla nascita: sono cisgender, o cis in breve. Il termine "cis" significa letteralmente "dalla stessa parte". In termini di genere e sesso, si riferisce alle persone non trans*, cioè alle persone il cui sesso è in linea con la loro identità di genere. Ma non tutte le persone possono o vogliono vivere nel genere a cui sono state assegnate alla nascita in base alle caratteristiche fisiche. Molte di queste persone si considerano transgender o trans*. "Trans"* è un termine generico usato per molte persone, diversissime tra loro: non esiste la tipica persona trans*, così come non esiste la tipica persona cis. Le persone trans*, così come quelle cis, sanno meglio di chiunque altro quale sia il loro genere. Gli uomini trans* sono uomini e le donne trans* sono donne, proprio come gli uomini e le donne cis. A questo proposito, non importa quale sia l'aspetto del loro corpo e se abbiano deciso o meno di sottoporsi a procedure mediche di riassegnazione del genere. Definire le persone cis come "normali" e quindi inquadrare le persone trans* come "anormali" può essere definito "cisnormativo".

Costi della mascolinità

Oltre ai privilegi citati in precedenza, ci sono anche dei "costi della mascolinità", che diventano visibili sia come costi nei confronti della società, sia come costi personali che devono sostenere gli individui o i loro ambienti. Di seguito forniamo alcuni esempi:

- Svalutazione dell'emotività, padronanza dei propri sentimenti, con orientamento primario ai requisiti di mascolinità, come razionalità e controllo.
- Mutismo, ad esempio non parlare di se stessi e delle proprie relazioni, incapacità di verbalizzare i sentimenti.

¹⁵ <https://genderdings.de/gender-woerterbuch/>

¹⁶ <https://queer-lexikon.net/lexikon>

- Esternalizzazione dei problemi verso il "mondo esterno", indipendente dal proprio io.
- Violenza contro gli altri e contro se stessi.
- Uso di droghe per sopprimere/reprimere sentimenti spiacevoli.
- Solitudine, a seguito del requisito "Puoi farcela da solo", non cercando o rifiutando l'aiuto di altri, anche di fronte a livelli elevati di angoscia, ad esempio la depressione.
- Distanza dal proprio corpo, ad esempio sotto forma di percezione e comprensione del proprio corpo come macchina (inoltre: gli uomini muoiono circa 5 anni prima).

Importante: in relazione ai costi della/delle mascolinità, alcuni sostengono che gli uomini hanno una vita più difficile o sono socialmente svantaggiati. È importante sottolineare che sono soprattutto le immagini rigide della mascolinità a determinare questi costi. I movimenti femministi, in particolare, mostrano una possibile via d'uscita da questa situazione di infelicità per gli uomini.

Requisiti di femminilità

I requisiti di femminilità sono la controparte di quelli di mascolinità e sono quindi i requisiti che le persone devono soddisfare (almeno in larga misura) per essere riconosciute come "vere" ragazze o "vere" donne. Oltre alle aspettative relative all'aspetto esteriore e al comportamento, ce ne sono altre relative alle emozioni che bisogna soddisfare se si vuole essere percepite come donne o ragazze. Ad esempio, per le ragazze* la rabbia è meno accettata: spesso ci si aspetta che siano gentili, dolci e amorevoli. Un requisito di femminilità ancora molto forte è che le ragazze*/donne* devono essere belle e curare il proprio aspetto. Un altro è la convinzione che le donne* vogliano avere figli. Negli ultimi decenni i requisiti di femminilità sono cambiati: permane ancora l'idea che le donne cis debbano avere figli, essere ben proporzionate, curare volentieri il proprio aspetto ecc., ma allo stesso tempo si sono aggiunte aspettative tradizionalmente rivolte agli uomini cis: ad esempio, farsi valere, avere una carriera, essere forti e indipendenti.

Femminismo

Prima di tutto, è importante sottolineare che non esiste un solo femminismo. Esistono molti movimenti e teorie che si concentrano su temi differenti e talvolta si contraddicono. Tuttavia, c'è un nucleo di base che unisce tutti i femminismi. Il femminismo sostiene l'uguaglianza politica, economica, personale e sociale di tutte le persone, battendosi contro il sessismo e la discriminazione delle donne. Le femministe criticano il fatto che ancora oggi la maggior parte del potere sia nelle mani degli uomini, ivi compresi l'accesso al denaro e al potere sulle persone (ad esempio, negli ambienti dirigenziali). Ma la questione è anche chi viene ascoltato, chi viene considerato competente o chi compare nei libri di storia. Sempre più spesso, oggi il femminismo adotta un approccio trasversale che mira ad analizzare come il sessismo si intrecci con altre forme di oppressione quali il razzismo, l'omofobia, la transfobia, ecc. Inoltre, oggi il femminismo si confronta anche con gli studi critici sugli uomini e sulle mascolinità.

Violenza di genere

Violenza diretta contro una persona a causa del suo genere, della sua identità o espressione di genere, o violenza che colpisce in modo sproporzionato le persone di un determinato genere. Può manifestarsi come violenza fisica, sessuale, psicologica, economica o digitale. La violenza è un fenomeno complesso. In ambito scientifico, non esiste una definizione univoca. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), a cui aderiscono quasi tutti i Paesi del mondo e il cui scopo è promuovere la salute di tutti, ne ha dato la definizione seguente: "L'uso intenzionale, minacciato o reale della forza fisica o del potere – contro se stessi, un'altra persona, un gruppo o una comunità – che provoca, o ha un'alta probabilità di provocare, lesioni, morte, problemi di salute mentale, compromissioni dello sviluppo o privazioni" (Krug et al., 2002, p. 5, traduzione a cura degli autori).

Espressione di genere

Nella nostra società, l'abbigliamento, il trucco, l'acconciatura, i gioielli, la rasatura (o meno) di certe parti del corpo e le posture del corpo hanno connotazioni di genere. L'espressione di genere non deve necessariamente corrispondere all'identità di genere e all'orientamento sessuale. Per questo motivo, alcuni dicono di una persona che la si può "leggere come maschio" o "come femmina" quando si riferiscono al genere di quella persona senza conoscerlo.

Identità di genere

L'esperienza interiore e personale di appartenere a un sesso (genere) che può corrispondere o meno al sesso (genere) biologico assegnato alla nascita. Pertanto, l'identità di genere di una persona può corrispondere (persona cisgender/cisessuale) o meno (persona transgender/transessuale) a quella assegnata alla nascita.

Intersessuale/intersex*

Le persone intersessuali o intersex* sono nate con variazioni delle caratteristiche sessuali che non le fanno chiaramente rientrare nelle norme mediche stabilite per il genere femminile e maschile. Le persone intersessuali* possono avere un'identità di genere intersessuale*, ma anche femminile, maschile o non binaria. L'asterisco accanto a intersessuale* rappresenta molte possibili autodefinizioni.

Non-binario

Una persona non è né (solo) maschio, né (solo) femmina. Le persone non binarie sanno meglio di chiunque altro cosa significhi, come per qualsiasi altra identità di genere. Le persone non binarie usano pronomi diversi. Possono essere i noti pronomi "lui" e "lei", o, almeno in inglese, i cosiddetti neopronomi come il "singular they/them" (essi/loro). Alcune persone non usano affatto i pronomi, ma per riferirsi a loro si utilizza sempre il nome proprio. Il progetto queer-lexikon.net aggiunge: "Le persone che non sono (o non sono al 100%) uomini o donne possono descriversi come non binarie. Ad esempio, il loro genere è entrambi contemporaneamente, tra maschile e femminile, o né ma-

schile né femminile. Alcune persone non binarie si collocano completamente al di fuori del sistema binario, altre non hanno alcun genere (agender) o hanno un'identità di genere che cambia continuamente (genderfluid)".

Requisiti di mascolinità

I requisiti di mascolinità sono le aspettative relative a tutti coloro che sono socialmente percepiti come ragazzi o uomini e/o che vogliono essere percepiti come tali. Un esempio è la convinzione/aspettativa che gli uomini debbano avere successo, mantenere il controllo (delle proprie emozioni, delle situazioni, delle altre persone), farsi valere, essere più competitivi ma meno empatici, e mostrare/provare poche emozioni. La mascolinità è associata a una gamma limitata di emozioni che i ragazzi e gli uomini sono "autorizzati" a mostrare: la rabbia è più accettabile della tristezza, del dolore o della debolezza. Di conseguenza, per i ragazzi* è difficile esprimere vulnerabilità, dolore o tristezza se vogliono essere riconosciuti come "veri" uomini. In molti, la costante repressione di queste emozioni li porta a ricorrere ripetutamente alle espressioni emotive consentite dalle rigide norme di genere, e questo può portare alla violenza nelle sue forme estreme. Poiché l'empatia e la cura sono generalmente associate in modo stereotipato alla femminilità, i ragazzi* e gli uomini* sono meno propensi a orientarsi verso queste qualità e verso i comportamenti correlati se vogliono essere riconosciuti come "veri" uomini. I requisiti di mascolinità possono portare a degli svantaggi, citati nel punto "Costi della mascolinità". Soprattutto, però, gli uomini cis godono di molti vantaggi nella nostra società, chiamati anche "privilegi".

Patriarcato

Patriarcato significa letteralmente "la legge del padre". Oggi il termine indica un sistema di dominio maschile in cui soprattutto le donne* e le persone intersessuali*, transessuali* e non binarie sono oppresse e sfruttate (economicamente, culturalmente, politicamente, giuridicamente).

Privilegi della mascolinità o degli uomini

La posizione strutturale di potere nei confronti delle donne* comporta per gli uomini (per lo più cis) alcuni privilegi nella sfera privata, in quella pubblica e nel mondo del lavoro, dell'economia e della politica, come maggior facilità di accesso alle risorse materiali (potere, denaro), maggiore libertà (uso degli spazi, disponibilità di tempo libero), possibilità di assumersi meno responsabilità di cura e di essere meno coinvolti emotivamente nella sfera familiare, maggiore legittimità e autorità (nelle conversazioni, in pubblico), maggiore sicurezza, soprattutto per quanto riguarda l'eventualità di essere vittima di violenza a sfondo sessuale.

Queer

Queer è una parola inglese che originariamente era un insulto. Tuttavia, il termine è poi stato appropriato come un'autodesignazione posi-

tiva e quindi rivalutato socialmente. Oggi non è più un insulto. Si definiscono queer molte persone che si discostano dalla norma per quanto riguarda l'orientamento sessuale e/o l'identità di genere e che non vogliono o non possono rientrare nelle categorie binarie prevalenti.

Sesso assegnato alla nascita

In base al sesso assegnato alla nascita, spesso ci si aspetta che una persona corrisponda alla propria identità, espressione e ruolo di genere assegnato a quel sesso in base alle norme sociali.

9

Materiali aggiuntivi e link utili

Dizionario EIGE sull'uguaglianza di genere

https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/overview?language_content_entity=en (data di accesso: 12/10/2023)

Attività basate sul movimento e sul teatro per la prevenzione della violenza di genere

https://www.work-with-perpetrators.eu/fileadmin/WWP_Network/redakteure/Training/Games_Theatrical_Tools_Manual.pdf
(data di accesso: 12/10/2023)

Attività e materiali per il lavoro pedagogico sulle mascolinità e sulla prevenzione della violenza di genere

<http://www.peerthink.eu> (data di accesso: 12/10/2023)

Arao, B. & Kristi, C. (2013): The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators.

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft, in: Dölling, Irene/Krais, Beate: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt a.M., S. 153–217.

Brückner, M. (1998): Wege aus der Gewalt gegen Frauen und Mädchen, Frankfurt am Main.

Connell, W.R. (2000): Masculinities, Second Edition, University of California Press, Berkeley.

Debus, K./Könnecke, B./Schwerma, K. /Stuve, O. (Hrsg.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung.

Döge, Peter (2001): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik. Blockaden und Perspektiven einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses, Bielefeld.

Elliott, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept, in: Men and Masculinities, 19(3), S. 240-259.

Fraser, Nancy (2016): Capitalism's Crisis of Care. Dissent, Fall 2016., <https://www.dissentmagazine.org/article/nancy-fraser-interview-capitalism-crisis-of-care> (27. Mai 2022).

Gärtner, Marc & Scambor, Elli (2020): CARING MASCULINITIES. Über Männlichkeiten und Sorgearbeit, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 70. Jahrgang, 45/2020, S. 22-27. <https://www.bpb.de/apuz/care-arbeit-2020/317852/caring-masculinities-ueber-maennlichkeiten-und-sorgearbeit> (26. April 2023).

Gärtner, Marc (2012): Männer und Familienvereinbarkeit: Betriebliche Personalpolitik, Akteurskonstellationen und Organisationskulturen, Opladen.

Hanlon, Neil (2012): Masculinities, care and equality: identity and nurture in men's lives, London.

Holter, Øystein G./Krzaklewska, Ewa (2017): Blueprint Guide - Gender Equality and Quality of Life: European blueprint Information and Instructions. http://www.geq.socjologia.uj.edu.pl/documents/32447484/136473799/GEQ_Blueprint_Guide.pdf/fa5bff86-2fd1-4d31-b5b7-94736df4d947 (28. April 2023).

Holter, Øystein G./Svare, Helge/Egeland, Cathrine (2009): Gender Equality and Quality of Life - A Norwegian Perspective. Nordic Gender Institute (NIKK) and The Work Research Institute (WRI), Oslo. https://www.nikk.no/wp-content/uploads/NIKKpub2009_ligestillingspolitik_M%C3%A6nd-og-maskuliniteter- Gender-Equality-Qualit-yo-fLifeEng.pdf (28. April 2023).

Hrženjak, Majda/Dahlmüller, Till/Könnecke, Bernard/Markelj, Leja (2023). Caring Masculinities in Action. Transnational Report. <https://vmg-steiermark.at/de/forschung/projekt/carmia>

Hrženjak, Majda/Scambor, Elli (2019): Why do research into men's care work?, in: Teorija in praksa 4 (2019), [https://www.fdv.uni-lj.si/en/journals/science-journals/teorija-in-praksa/about-journal/teorija-in-praksa-4-\(2019\)](https://www.fdv.uni-lj.si/en/journals/science-journals/teorija-in-praksa/about-journal/teorija-in-praksa-4-(2019)) (27. April 2023).

Kimmel, Michael (2008): Guyland. The Perilous Word Where Boys Become Men: Understanding the Critical Years Between 16 and 26, New York.

Krug, Mercy, Dahlberg, Zwi (2002): The world report on violence and health. Lancet.

Messner, Michael A. (2000): Politics of Masculinities. Men in Movements, The Gender Lens, Lanham New York Toronto Oxford.

Queerformat und SFBB (Hrsg.) (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.

Puchert, Ralf/Gärtner, Marc/Höyng, Stefan (Hg.) (2005): Work Changes Gender - Men and Equality in the Transition of Labour Forms, Opladen.

Rieske, Thomas V./Scambor, Elli/Witzenzellner, Ulla/Könnecke, Bernard/ Puchert, Ralf/Schlingmann, Thomas (2018): Aufdeckung und Prävention von sexualisierter Gewalt gegen männliche Kinder und Jugendliche – Einführung in ein Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt, in: Rieske Thomas V./ Scambor, Elli/Witzenzellner, Ulla/Könnecke Bernard/Puchert, Ralf (Hg.): Aufdeckungsprozesse männlicher Betroffener von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. Sexuelle Gewalt und Pädagogik, vol. 4., Wiesbaden.

Rubin, Gayle S. (1975): The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex, in: Rayna R. Reiter (Hrsg.): Toward an Anthropology of Women. Monthly Review Press. S. 157-210.

Scambor, Elli/Gärtner, Marc/Holter, Øystein G./Snickare, Lotta and Warat, Marta (2023): Caring masculinities at work: Theoretical and empirical perspectives across Europe. Gender Work Organization

<https://doi.org/10.1111/gwao.13034>

Scambor, Elli/Gärtner, Marc (2021): WHY SHOULD I CARE? MEN AS AGENTS AND BENEFICIARIES OF A GENDER EQUAL DIVISION OF CARE. In: Comas d'Argemir, Dolors i Bofill, Sílvia (Hrsg.): El cuidado de mayores y dependientes: avanzando hacia la igualdad de género y la justicia social. Barcelona, S. 259-278.

Scambor, Elli/Jauk, Daniela/Gärtner, Marc/Bernacchi, Erika (2019): Caring masculinities in action: Teaching beyond and against the gender-segregated labour market, in: Magaraggia, Sveva/Mauerer, Gerlinde/Schmidbaur, Marianne (Hrsg.): Feminist Perspectives on Teaching Masculinities. Learning Beyond Stereotypes; Routledge.

Scambor, Elli/Holter, Oystein G./Theunert, Markus (2016): Caring Masculinities – Men as Actors and Beneficiaries of Gender Equality, in: Documentation of the 3rd International Conference on Men and Equal Opportunities in Luxemburg 2016, S. 27–37, <http://vmg-steiermark.at/de/forschung/publikation/caring-masculinities-men-actors-and-beneficiaries-gender-equality> (16. August 2023).

Scambor, E./Bergmann, N./Wojnicka, K./Belghiti-Mahut, S./Hearn, J./Holter, O.G./Gärtner, M./Hrženjak, M./Scambor, C. & A. White (2014). Men and Gender Equality: European Insights. In Men and Masculinities, December 2014 17, 552-577.

Scambor, Elli/Wojnicka, Katarzyna/Bergmann, Nadja (Hrsg.) (2013): Study on the Role of Men in Gender Equality, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f6f90d59-ac4f-442f-be9b-32c3bd36eaf1/language-en> (27. April 2023).

Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften, München.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen, in: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, S. 28-42.



Center of Women's
Studies and Policies



Istituto
degli
Innocenti

