

Esperienze degli insegnanti sulle tematiche di genere

Daniel Rubén Tacca Huamán*^a

Barbara Carletti^b

Renzo Cuarez Cordero^c

Ana Luisa Tacca Huamán^a

Miguel Angel Alva Rodriguez^a

Luis Junior Tirado Castro^a

^a Universidad Tecnológica del Perú (Peru)

^b Ricercatrice indipendente (Peru)

^c Universidad Privada del Norte (Peru)

Pubblicato: 8 agosto 2024

Teachers' Experiences on Gender Issues

Gender issues are still under debate in Latin American societies, especially in the educational sphere; for this reason, the objective of the research was to know the experiences of high school teachers regarding gender issues in the classroom and during their university education. The research was qualitative, phenomenological and 22 teachers participated voluntarily. Unanimity was not found in the use of terms related to gender; most of the participants have been adapting their didactic strategies to give the same opportunities to all their students; in addition, the role of the family in the formation of adolescents and in the construction of stereotypes is recognized. Finally, a lack in gender issues was evidenced in the educational proposal of teacher training centers. According to the above, there is still a long way to go in terms of gender issues in education and teacher training.

Le tematiche legate al genere sono ancora oggetto di dibattito nelle società latinoamericane, in particolare modo nell'ambito scolastico. La presente ricerca si è posta l'obiettivo di esplorare le esperienze degli insegnanti della scuola secondaria riguardo alle questioni di genere durante le lezioni e nel corso della loro formazione universitaria. Lo studio, di natura qualitativa e fenomenologica, ha coinvolto 22 insegnanti volontari. I risultati hanno evidenziato un'eterogeneità nell'utilizzo dei termini legati al genere; la maggior parte dei partecipanti ha adottato strategie didattiche inclusive per garantire pari opportunità a tutti gli studenti e riconosce il ruolo della famiglia nello sviluppo degli adolescenti e nella formazione degli stereotipi. È stata riscontrata, infine, una carenza nella trattazione delle tematiche di genere all'interno dei programmi educativi dei centri di formazione per insegnanti. In base a quanto emerso, c'è ancora molto lavoro da svolgere riguardo alle questioni di genere nell'istruzione e nella formazione degli insegnanti.

Keywords: Teachers; Gender; Teenagers; Teaching; Teacher training.

* ✉ c17500@utp.edu.pe

1. Introduzione

Il genere, a differenza del sesso, non è una variabile dicotomica, ma una costruzione sociale che include quattro aspetti: (1) fisiologia corporea, (2) identità di genere definita dall'individuo, (3) genere legale e (4) espressione di genere (Lindqvist, Gustafsson & Renström, 2021). Tuttavia, molte società a livello globale, per questioni storiche e culturali, stabiliscono "ruoli" sociali basati sul sesso biologico alla nascita (Mendoza & Sanhueza, 2018). L'influenza sociale di questi stereotipi diventa evidente durante l'adolescenza, quando la mascolinità è associata a comportamenti competitivi, mentre le caratteristiche femminili sono collegate alla cura e all'affetto (Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto & García-Pérez, 2017). Questo trattamento differenziato dei giovani può avere ripercussioni affettive, psicologiche, intellettuali ed economiche (Toraman & Ozen, 2019) e può portare a conseguenze negative come punizioni in caso di violazione delle norme sociali (Brunila & Kallioniemi, 2017).

La concettualizzazione delle questioni di genere è espressa da diversi punti di vista che riflettono la complessità del problema (O'Brien *et al.*, 2019). Per esempio, Kurzmann *et al.* (2019) sostengono che l'uguaglianza di genere può essere esaminata con un approccio universalista, in cui la preoccupazione principale è eliminare le differenze negli indicatori di genere in settori chiave come la salute, l'istruzione, la politica e l'economia; d'altra parte, un approccio soggettivista si concentra sulle esperienze e i bisogni delle donne. Nei decenni precedenti, è stato osservato che le donne hanno meno probabilità di occupare posizioni di leadership o di essere associate alla matematica e all'ingegneria (Urry, 2015) e purtroppo le donne continuano a vedere le loro opportunità limitate fin dall'adolescenza quando percepiscono norme di genere ingiuste (Landry, Vyas, Malhotra & Nagaraj, 2020). La disuguaglianza con cui donne e uomini sono stati storicamente trattati è ancora presente, soprattutto in America Latina, nonostante in alcuni paesi sia stata introdotta la politica delle quote per colmare questo divario (Hamplová, Janeček & Lefley, 2022).

Per comprendere come l'educazione sia legata alle questioni di genere, è necessario considerare alcuni principi pedagogici. Secondo Tacca (2018), la proposta di Vygotsky sostiene che l'apprendimento ha una forte componente sociale e l'esperienza vicaria di Bandura indica che l'individuo in formazione assimila e riproduce comportamenti e atteggiamenti dal proprio gruppo sociale. Per questo motivo, non è raro che i comportamenti stereotipati presenti a scuola, nella loro comunità e nei media continuino a ripetersi (Blum, Mmari & Moreau, 2017). Secondo Kågesten *et al.* (2016), la prima adolescenza è la fase in cui i giovani adottano le norme sociali dell'ambiente; idee, atteggiamenti e percezioni sulle norme di genere sono costruite in questo periodo critico, da qui l'esigenza di affrontare il problema degli stereotipi durante questi anni (Landry *et al.*, 2020). Sebbene le scuole non siano mai state luoghi omogenei in termini di identità culturale, genere o etnia (Lopes, 2019), persiste ancora l'idea che gli adolescenti dovrebbero essere separati in base al sesso per evitare insinuazioni o voci di scandali sessuali (Blum *et al.*, 2017), compromettendo in questo modo la partecipazione equa durante il processo di apprendimento, impedendo la coeducazione e rinforzando idee stereotipate (Rebollo-Catalán *et al.*, 2017).

Mai e Brundrett (2020) hanno riferito che gli insegnanti dei primi anni di scuola in Vietnam mostravano un pregiudizio sulle capacità delle ragazze, considerando i ragazzi più intelligenti. Allo stesso modo, Perander, Londen e Holm (2020) hanno riferito che gli insegnanti e i consulenti di scuola secondaria in Finlandia mantengono ancora convinzioni stereotipate nonostante siano inappropriate. Sulla stessa linea, Bower-Brown, Zadeh e Jadvá (2023) hanno evidenziato che i giovani britannici di generi diversi percepiscono le loro scuole come discriminatorie a causa della mancanza di comprensione sociale. Toraman e Ozen (2019) hanno studiato l'efficacia di un corso sull'uguaglianza di genere sviluppato nell'ambito della formazione dei futuri educatori; i risultati hanno evidenziato che i partecipanti non hanno cambiato il loro modo di pensare riguardo alla superiorità degli uomini rispetto alle donne e, secondo i ricercatori, questo era dovuto al fatto che i professori universitari avevano idee conservatrici che impedivano un vero cambiamento.

Analizzando i tassi di iscrizione ai centri di formazione degli insegnanti, Kreitz-Sandberg (2013) evidenzia una significativa presenza di donne iscritte per la formazione di insegnanti della scuola dell'infanzia o della scuola primaria, mentre le aree di scienze e matematica sono preferite dai futuri insegnanti maschi. C'è stata anche una notevole resistenza individuale e istituzionale all'integrazione della prospettiva di genere nel curriculum delle facoltà di formazione e, nelle istituzioni che l'hanno attivata, lo sforzo

è andato perso a causa di un'implementazione inadeguata di regolamenti e leggi (Verge, Ferrer-Fons & González, 2018). Come propone González (2018), studiare il processo di formazione degli insegnanti è un compito essenziale per comprendere la resistenza che mostrano alla prospettiva di genere, e questo è possibile analizzando la qualità della formazione iniziale per costruire una società basata sull'uguaglianza (Cordón, Gutiérrez-Esteban & Cubo, 2019).

Poiché l'istruzione costituisce il miglior strumento per trasformare la società (Cordón *et al.*, 2019) e considerando che il processo di formazione iniziale del corpo docente è un elemento fondamentale per comprendere le loro attitudini verso i temi di genere, l'obiettivo principale della ricerca è stato quello di conoscere le esperienze dei professori della scuola secondaria riguardo ai temi di genere durante gli anni di esercizio professionale nelle aule e anche durante la loro formazione iniziale come insegnanti.

2. Metodo

2.1. Approccio della ricerca

La ricerca ha seguito un approccio qualitativo con una metodologia fenomenologica. Questo tipo di metodologia, secondo Hernández-Sampieri e Mendoza (2023), consente al ricercatore di comprendere i fatti dall'esperienza dei soggetti partecipanti all'interno del loro contesto reale. Si è lavorato direttamente con le risposte e le esperienze dei docenti.

2.2. Partecipanti

Hanno preso parte allo studio 22 insegnanti di scuola secondaria in istituzioni pubbliche della città di Lima, in Perù. Dei partecipanti, 11 erano donne e 11 uomini, con un'età media di 34,3 anni e tutti hanno accettato volontariamente di rispondere alle domande poste dai ricercatori.

2.3. Strumenti di raccolta dati

Dopo aver esaminato la letteratura specialistica sulle questioni di genere in ambito educativo, sia a livello scolastico sia a livello universitario nel caso della formazione iniziale degli insegnanti, sono stati identificati quattro ambiti di indagine: (1) concettualizzazione, (2) esperienza professionale, (3) ruolo della famiglia e (4) formazione iniziale degli insegnanti. Sulla base del processo di categorizzazione, è stato preparato un questionario di domande aperte che raccoglieva l'esperienza degli insegnanti su questi argomenti. La guida all'intervista finale conteneva 24 item.

2.4. Procedura

Per la natura metodologica della ricerca, si è deciso di utilizzare la tecnica chiamata intervista semi-strutturata. Secondo Flores (2011), questa tecnica permette di raccogliere informazioni preliminari, è flessibile e dà libertà agli intervistati nel rispondere alle domande. Ogni sessione è iniziata con una breve presentazione per entrare in sintonia con l'intervistato, successivamente è stato comunicato l'obiettivo della ricerca, sono state spiegate le dinamiche dell'intervista, è stato firmato il consenso informato, sono state poste le domande e si è conclusa con un ringraziamento. Le interviste hanno avuto una durata media di 39 minuti e sono state tutte condotte in un clima collaborativo. Tutte le risposte sono state registrate in audio per una trascrizione e una successiva analisi nel software ATLAS.ti (v. 21).

3. Risultati

Categoria 1: Concettualizzazione

Per quanto riguarda il concetto di genere, diciassette partecipanti concordano sul fatto che si riferisca a una costruzione sociale; i restanti cinque suggeriscono che il genere sia legato alle caratteristiche sessuali degli individui e che siano determinate alla nascita. Sebbene siano emersi due punti di vista riguardo al

genere, la maggior parte afferma che persistono ancora idee stereotipate che identificano le persone come uomini e donne. Per quanto riguarda invece l'identità di genere, sette dei partecipanti hanno deciso di non rispondere, adducendo di non conoscerne con certezza il significato. Quindici associano l'identità di genere alla percezione che ogni persona ha di se stessa, che coinvolge comportamento, abbigliamento e sentimenti.

Nel caso della parità di genere, quasi tutti (le donne con maggiore enfasi) hanno ritenuto che sia una necessità urgente. Diciotto partecipanti sostengono che l'uguaglianza di genere dovrebbe essere un principio sociale e culturale, volto a garantire opportunità economiche, lavorative ed educative a tutte le persone, indipendentemente dal sesso, dalle preferenze, dall'origine, dall'abbigliamento, ecc. Inoltre, affermano che la lotta per l'uguaglianza mira a riconoscere i diritti di tutti, in particolare delle popolazioni che sono state oggetto di discriminazioni sociali nel corso della storia (ad esempio: le donne e la comunità LGBTQ+). Solo tre intervistati considerano la parità di genere un'utopia. I media, i social network, i materiali bibliografici condivisi con i docenti e i materiali didattici forniti dall'ente governativo responsabile dell'istruzione di base a livello nazionale rappresentano le principali fonti di informazione per gli insegnanti sui temi di genere.

Categoria 2: Esperienze professionali

Secondo gli insegnanti al di sotto dei 35 anni, esisteva una prospettiva "tradizionale" profondamente radicata tra i docenti con più anni di servizio, evidenziata dalle differenze che stabilivano tra maschi e femmine, considerando i primi più importanti e intelligenti a discapito delle loro coetanee. Tuttavia, più della metà degli insegnanti con oltre 20 anni di esperienza professionale riferisce che, incontrando nuovi colleghi, ha iniziato a comprendere le implicazioni di un'educazione basata sul rispetto e sull'uguaglianza, grazie ai cambiamenti nelle politiche educative. Alcuni intervistati hanno affermato che inizialmente erano restii a tali cambiamenti perché erano stati educati con altri "valori". Tuttavia, si stanno adattando ai cambiamenti, alcuni più velocemente di altri.

I giovani insegnanti hanno agito come "catalizzatori" tra la prospettiva "tradizionale" e le nuove tendenze che promuovono l'equità sociale per tutti. Hanno dichiarato che "la resistenza era forte", "gli insegnanti più anziani sostenevano che fosse l'ordine naturale delle cose" e "utilizzavano argomenti religiosi per difendere la loro posizione". Tuttavia, con l'aiuto degli stessi studenti, si è verificato un graduale cambiamento nell'apertura e nel riconoscimento di diritti e opportunità. Sebbene gli insegnanti alle prime armi abbiano imparato "sul campo", ritengono che parte del loro ruolo sia quello di educare e guidare i colleghi più anziani a non ripetere le ingiustizie all'interno della scuola, poiché sono convinti che per cambiare la società sia necessario cambiare la scuola e il modo in cui si insegna. Tutti i partecipanti concordano sul fatto che il cambiamento di mentalità diventa più difficile con l'aumentare dell'età dei colleghi.

La maggior parte degli intervistati afferma che le loro lezioni sono cambiate, non solo per le nuove tendenze didattiche, ma anche per la rivalutazione degli studenti indipendentemente dal loro sesso, genere o preferenze sessuali. Dodici partecipanti ritengono che il gioco o le attività gamificate aiutino a formare squadre miste in cui ogni membro apporta un contributo importante in base alle proprie capacità e conoscenze (incluso nello sport). Otto insegnanti affermano che è necessario monitorare attivamente le attività svolte dai gruppi di lavoro per garantire una distribuzione equa dei compiti e incoraggiare il contributo di tutti. Dieci partecipanti riconoscono l'importanza di dare visibilità alle donne e agli studenti in generale che rompono gli stereotipi tradizionali, trasformandoli in leader di squadra. Tredici insegnanti considerano il gioco di ruolo e la riflessione attività molto utili per gli adolescenti, perché consentono loro di comprendere che non esistono attività esclusive per maschi o femmine e che tutti sono in grado di svolgerle.

Categoria 3: Il ruolo della famiglia

La maggior parte degli intervistati ritiene che i genitori e la famiglia in generale possano essere ottimi alleati nel promuovere le questioni di genere; tuttavia, possono anche diventare agenti che ostacolano il cambiamento e perpetuano stereotipi discriminatori. Tutti i partecipanti considerano la famiglia come un'unità sociale, affettiva ed economica, in cui ogni membro ha un ruolo specifico ed è caratterizzata da una struttura di valori spesso influenzata dalla cultura sociale prevalente. Quindici insegnanti, in parti-

colare i più giovani, riconoscono che la famiglia nucleare e tradizionale sta evolvendo, con nuove possibilità di formare famiglie composte da genitori dello stesso sesso, madri single, padri single, nonni, nipoti, fratelli, ecc. Solo cinque partecipanti sostengono che la famiglia tradizionale debba essere preservata; tuttavia, sono consapevoli dell'esistenza di altri tipi di famiglie e rispettano le scelte individuali.

Tutti concordano sul fatto che la famiglia sia il primo ambiente sociale per i bambini, dove essi adottano costumi e valori condivisi quotidianamente, e riconoscono che, durante l'adolescenza, i coetanei diventano il gruppo sociale più influente. Tuttavia, come spiegano i partecipanti, se nella famiglia il padre è responsabile di provvedere economicamente al sostentamento della famiglia e la madre è relegata alla cura dei figli senza possibilità di crescita personale, è molto probabile che questo schema venga replicato a scuola e in altri aspetti della vita dei giovani. Le differenze sono evidenti tra gli adolescenti che provengono da famiglie in cui gli adulti condividono le responsabilità con i loro figli e quelli che vivono in ambienti di ostilità e violenza. Questa realtà rappresenta anche una delle maggiori "resistenze" che i giovani insegnanti hanno identificato durante gli incontri con i genitori. Secondo gli intervistati, alcuni genitori pensavano, a causa di una campagna pubblicitaria di stampo religioso, che la prospettiva di genere mirasse a "omosessualizzare" i giovani e a far perdere i valori familiari.

Gli insegnanti, nonostante rispettino la libertà di culto, ritengono che le convinzioni religiose non debbano diventare argomenti che rafforzino le differenze già presenti nella scuola tra uomini, donne e la comunità LGBTQ+. Secondo le testimonianze raccolte, è comune che genitori e anziani mostrino resistenza al cambiamento di mentalità; tuttavia, i loro figli adolescenti, appartenenti a una generazione più informata e connessa, potrebbero comprendere più facilmente la diversità umana. Per diciannove insegnanti, gli adolescenti, in quanto futuri cittadini, possono diventare mediatori nel processo di cambiamento, promuovendo una società più inclusiva e senza disparità tra gli adulti. Solo un insegnante ha preferito non commentare quest'ultimo punto.

Categoria 4: Formazione iniziale degli insegnanti

I partecipanti con più di 37 anni hanno affermato che durante la loro carriera universitaria hanno ricevuto un'ottima formazione accademica, ma all'epoca non si affrontavano argomenti legati al genere e pertanto non sono stati preparati per affrontare questo tema in aula. Dichiarano inoltre che durante i tirocini pre-professionali, non hanno considerato la parità di genere come un fattore importante. Secondo gli intervistati più giovani, non esistevano corsi o programmi, né ricordano una chiara politica o linea guida sulla formazione degli insegnanti riguardo alle questioni di genere durante i loro studi universitari. Tuttavia, le opportunità offerte dai docenti universitari più giovani hanno permesso loro di entrare per la prima volta in contatto con questo argomento. I partecipanti che si sono formati nelle università private ricordano di aver avuto maggiori opportunità di dibattere liberamente sulle questioni di genere con i loro insegnanti e coetanei, sia dentro che fuori dall'aula. Al contrario, i partecipanti provenienti dalle università pubbliche hanno affermato che, sebbene avessero la possibilità di esprimersi liberamente, non era un argomento facile da affrontare a causa delle convinzioni stereotipate che colleghi e professori universitari potevano mostrare durante la conversazione.

I professori con più anni di servizio hanno affermato che, durante la loro carriera universitaria, gli uomini sceglievano più frequentemente le specialità di Matematica, Fisica, Biologia e Chimica, mentre era molto raro vedere le donne scegliere una di queste materie per l'insegnamento. Secondo quanto affermano, la maggior parte delle donne frequentava le aree di Lingua, Letteratura, Storia e, soprattutto, Scienze della Formazione primaria. Gli intervistati più giovani raccontano invece che hanno potuto osservare che sia gli uomini che le donne si specializzano nell'area didattica di loro scelta, senza essere condizionati dagli stereotipi del passato.

Nonostante tutti gli intervistati siano insegnanti di scuola secondaria, quindici di loro commentano la situazione dei loro colleghi che studiano scienze della formazione primaria: c'è ancora una sorta di pregiudizio e discriminazione riguardo agli uomini che scelgono di studiare e successivamente lavorare in questo livello scolastico. Infatti, secondo gli intervistati, si generano voci e pettegolezzi che li classificano come "strani", "delicati" o omosessuali. Un intervistato ha confermato che, durante gli anni formazione professionale, ha assistito a una situazione in cui l'autostima di un collega è stata intaccata da insulti e insinuazioni dispregiative. Tutti concordano sul fatto che queste azioni stigmatizzano, feriscono le persone e devono essere eliminate, affinché nessun collega subisca questo tipo di violenza.

4. Discussione e conclusioni

Come è emerso dalle interviste condotte con gli insegnanti della scuola secondaria, non tutti concordano nella concettualizzazione della parola “genere” e dei termini ad essa associati. Ciò è coerente con quanto rilevato da O'Brien *et al.* (2019) riguardo alla ricezione di questo argomento e, soprattutto, a causa delle diverse concettualizzazioni che ogni persona può costruire sulla base delle proprie esperienze o delle informazioni che possiede. Sebbene la maggior parte dei partecipanti comprenda che il genere è una costruzione sociale, persiste ancora l'idea che solo uomini e donne possano essere identificati; la cosa più sorprendente è stata l'equiparazione del genere alle caratteristiche sessuali.

Come hanno spiegato Mendoza e Sanhueza (2018), quest'ultimo è un riflesso della considerazione del sesso biologico come un genere in alcune società e dell'assegnazione di ruoli basati su un'associazione concettuale diffusa ma inadeguata. Sebbene le caratteristiche stereotipate uniche che identificano maschi e femmine siano ancora rilevanti in alcuni contesti (Yu *et al.*, 2017), è essenziale ricordare che le percezioni degli insegnanti influenzano le loro prestazioni in classe (Brunila & Kallioniemi, 2017), fatto confermato da Perander *et al.* (2020) e Mai e Brundrett (2020). Una concettualizzazione inadeguata da parte loro sulle questioni di genere potrebbe avere un impatto negativo sulle dinamiche educative della scuola e perpetuare differenze e problemi affettivi, psicologici e intellettuali già esistenti (Toraman & Ozen, 2019).

Ciò nonostante, è importante riconoscere che la maggioranza dei partecipanti ha ritenuto che l'uguaglianza di genere dovrebbe essere una priorità sociale riferendosi alle stesse opportunità per tutti, adottando così la posizione universalista (Kurzmann *et al.*, 2019), senza trascurare le esigenze delle donne e della popolazione LGBTQ+. Per ottenere questa trasformazione culturale, come suggerito da Shannon *et al.* (2019), è necessario incorporare trasparenza, equità e giustizia come valori fondamentali. Le disuguaglianze tra uomini e donne sono ancora presenti in molte parti del mondo (Dosal, Mejía & Capdevila, 2017); non è sufficiente integrare la prospettiva di genere a vantaggio delle donne; ma è anche necessario superare la tradizionale visione binaria del genere e costruire un ambiente di equità per tutti all'interno delle istituzioni.

D'altra parte, si è osservata una marcata differenza tra i primi anni di esperienza professionale dei docenti più anziani rispetto allo stesso periodo dei docenti giovani. Questa differenza si spiegherebbe, in primo luogo, perché durante la formazione iniziale dei docenti più anziani non si riconosceva il diritto di tutti a essere rispettati e inclusi equamente nella società. È probabile che trent'anni fa non si considerasse rilevante la prospettiva di genere nella formazione dei docenti né le sue implicazioni all'interno dell'aula (Toraman & Ozen, 2019); questa insensibilità ha mantenuto lo status quo di una società ingiusta. Sebbene il percorso di formazione possa spiegare alcune caratteristiche dell'apprendimento degli adulti (Acero, Hidalgo & Jiménez, 2018), è necessario riconoscere lo sforzo della maggior parte degli intervistati nel rifiutare alcune idee precedenti (stereotipi, credenze, ecc.) e riconoscere la necessità di un processo di apprendimento costante (Illeris, 2016). Quanto sopra è la prova della capacità di apprendimento continuo degli insegnanti durante la vita adulta (Armador, Monreal & Marco, 2001); a questo punto è importante ricordare che la vita lavorativa consente di assumere un ruolo attivo nell'apprendimento degli adulti, superare difficoltà e cambiare schemi mentali (D. Tacca & A. Tacca, 2019).

Un altro aspetto rilevante emerso dalle interviste è stato il ruolo svolto dai docenti neolaureati nella diffusione della prospettiva di genere e nel cambiamento delle idee all'interno della comunità educativa. Apparentemente, i più giovani hanno adottato la bandiera dell'uguaglianza di genere nonostante il contesto in cui sono cresciuti (Budak & Küçükşen, 2018); sono diventati agenti di cambiamento contribuendo alla costruzione di una società senza discriminazioni e più equa. Secondo D. Tacca e A. Tacca (2019), l'apprendimento dell'adulto è motivato dalle necessità che si presentano e anche dall'interesse che esprimono; per questo è stato importante che i docenti più giovani abbiano dimostrato ai più anziani la rilevanza del cambiamento che si sta vivendo. Con l'aiuto dei giovani è stato possibile introdurre, poco a poco, le prime trasformazioni nella riflessione sul genere all'interno della comunità educativa, grazie al processo di alfabetizzazione dei colleghi su questo tema. Come aveva spiegato Papalia, Wendkos e Duskin (2010), quando gli adulti vedono la necessità di imparare cose nuove, utilizzano le nuove informazioni per migliorare le loro prestazioni, raggiungere i loro obiettivi, sviluppare il loro potenziale e migliorare la società nonostante le possibili resistenze che possono incontrare. Questo processo dovrebbe

be essere promosso non solo tra i docenti della scuola, ma anche a livello universitario (Ortega-Sánchez, 2019) e nella società in generale.

Dal punto di vista generazionale, gli individui raggiungono una stabilità cognitiva che si basa su un sistema di credenze ed esperienze. L'accumulo di queste esperienze permette alle persone di validare le proprie opinioni e considerarle ben fondate, costruendo una sensazione di sicurezza e coerenza comportamentale. Dal punto di vista sociale, è frequente trovare persone vicine ad altri individui con lo stesso schema culturale, che rafforzano le credenze preesistenti (Rokeach, 1973); d'altra parte, l'aspetto emotivo assume rilevanza se si considera che un cambiamento di opinione può essere visto come il primo passo per accettare che le decisioni precedenti erano sbagliate. In molti casi, come si è visto in questo studio, ciò risulterebbe un processo difficile da elaborare e accettare. In generale, esiste una tendenza delle persone anziane a evitare il contatto con proposte contraddittorie che sfidano il loro sistema di credenze e minacciano la stabilità delle loro opinioni. Il progresso ottenuto nell'accettazione di nuove prospettive sociali e pedagogiche potrebbe tuttavia essere la prova dell'importanza degli incontri intergenerazionali e del cambiamento di approccio (Guillen *et al.*, 2021). Quanto sopra potrebbe essere ulteriormente rafforzato quando si presentano prove concrete e dati verificabili, si condividono esperienze in modo empatico e rispettoso, si mostra la rilevanza per la formazione degli adolescenti e si riflette sui benefici personali e professionali.

Seguendo gli stessi principi, tutto indica che l'apertura mostrata verso le questioni di genere abbia contribuito ad un cambiamento nella didattica da parte degli insegnanti. Poiché nel XXI secolo lo studente è diventato il protagonista del processo di insegnamento-apprendimento e le nuove tendenze educative propongono un insegnamento collaborativo, le strategie utilizzate dai docenti intervistati durante le loro lezioni si sono trasformate in risorse innovative e inclusive. Ad esempio, la gamificazione è considerata una risposta inclusiva degli insegnanti alle nuove esigenze educative degli studenti, poiché favorisce l'apprendimento indipendentemente dalla materia curriculare in cui viene applicata e tutti partecipano, si divertono e contribuiscono all'equità educativa (Rodríguez, Ramos, Santos & Fernández, 2019). Allo stesso modo, gli insegnanti promuovono la responsabilizzazione in tutti i loro studenti e anche nel campo delle attività sportive lavorano per superare gli stereotipi (Alvaríñas-Villaverde & Pazos-González, 2018). L'applicazione di queste strategie eviterebbe scenari in cui le donne percepiscono l'applicazione di norme inique (Landry *et al.*, 2020) e la mancanza di opportunità per mostrare leadership (Urry, 2015); inoltre, ridurrebbe gli stereotipi negli adolescenti (Rebollo-Catalán *et al.*, 2017) e promuoverebbe la parità di genere (Kurzmann *et al.*, 2019).

In base a quanto sopra, se l'insegnante aiuta gli adolescenti a valorizzare sé stessi e a costruire un'immagine positiva di sé, potrebbe contribuire al corretto sviluppo del concetto di sé, delle competenze trasversali e interpersonali, migliorando così le loro possibilità di successo nella vita (Tacca, Cuarez & Quispe, 2020). Inoltre, un costante monitoraggio alle donne, alla comunità LGBTQ+ e alle altre comunità vulnerabili, potrebbe contribuire alla soluzione dei conflitti e allo sviluppo delle capacità di negoziazione, in quanto, secondo Navarro-Pertusa (2004), queste abilità devono essere sviluppate durante l'infanzia e l'adolescenza per stabilire amicizie tra le persone. Tutti gli sforzi didattici che vengono effettuati durante le lezioni potrebbero segnare la strada per il superamento delle differenze di genere impregnate nella società peruviana, evitando che disuguaglianze e discriminazioni si traducano in rischi e punizioni per gli individui (Brunila & Kallioniemi, 2017). Così facendo, la lotta per il rispetto di tutti diventa un'alternativa per promuovere l'uguaglianza nella scuola (Simón, 2010), e l'adolescenza è una fase ideale per sviluppare questi temi (Kågesten *et al.*, 2016; Landry *et al.*, 2020) e l'insegnante potrebbe essere un agente che aiuta a rompere gli stereotipi (Alvaríñas-Villaverde e Pazos-González, 2018) o a mantenerli.

I genitori sono soggetti importanti nello sviluppo socio-emotivo dei loro figli (Márquez & Gaeta, 2017) e, considerando i principi pedagogici vigenti presentati da Tacca (2018), insieme ai coetanei, possono essere considerati elementi fondamentali nella costruzione di stereotipi negli adolescenti (Blum *et al.*, 2017). È stato dimostrato che le argomentazioni religiose hanno ancora il potere di perpetuare i problemi socioculturali di una società maschilista e potrebbero persino incitare atti violenti contro persone che rivendicano legittimamente i propri diritti. Sebbene sia evidente che la maggior parte dei genitori non abbia ricevuto una formazione sulle questioni di genere, i pregiudizi sono radicati in loro e pertanto difficili da eliminare. È necessario quindi promuovere attività speciali nelle scuole, non solo per gli adolescenti e i loro genitori, ma anche per tutti gli attori che ne compongono il contesto sociale e che possono

rafforzare o aiutare a cambiare gli atteggiamenti dei giovani (Kågesten *et al.*, 2016). L'idea fondamentale è che i genitori possano accedere a informazioni pertinenti e aggiornate per allontanarsi dagli stereotipi e dai pregiudizi.

Rispetto alla formazione preliminare che hanno ricevuto gli intervistati, si è osservato che esiste un vuoto significativo nelle proposte universitarie riguardanti la formazione degli insegnanti, il che riflette un'importante esigenza che deve essere soddisfatta. Infatti, una formazione degli insegnanti riguardante le questioni di genere, insieme all'insegnamento e alla ricerca, contribuirebbe a promuovere l'uguaglianza di genere (Brunila & Kallioniemi, 2017), aumenterebbe la sensibilità degli insegnanti (González, 2018) e contribuirebbe a eliminare gli stereotipi e i comportamenti sessisti (Ortega-Sánchez, 2019). Sebbene gli insegnanti più giovani abbiano maggiore libertà di dibattere e di esprimere la propria opinione su questi temi durante il loro periodo di formazione, è necessario riconoscere che l'implementazione di corsi di genere non sarebbe sufficiente, ma occorre anche lavorare e sensibilizzare i formatori stessi (Toraman & Ozen, 2019).

In questo contesto, le istituzioni di formazione del corpo docente portano con sé una serie di percezioni e tradizioni (Arreman & Weiner, 2007) che non permettono loro di progredire più rapidamente sui temi di genere. Oggi, si osserva meno frequentemente rispetto al passato l'idea di "corsi di studio" o "specializzazioni" riservate solo a uomini o solo a donne. Tuttavia, questo modello persiste in vari contesti (Kreitz-Sandberg, 2013) ed è il risultato di una serie di fattori che ancora oppongono una forte resistenza al cambiamento (Verge *et al.*, 2018). È necessario valutare l'opportunità di includere le questioni di genere nel curriculum ufficiale e non relegarle al curriculum nascosto o non formale. Inoltre, sarebbe opportuno che le istituzioni valutassero i temi dell'uguaglianza e dell'equità sociale con un approccio di genere dal punto di vista pedagogico. Tutto ciò potrebbe portare l'intero sistema educativo ad una formazione umanista, in cui l'approccio sociale e le persone sono al primo posto rispetto alla formazione professionale e alla trasmissione delle informazioni.

È fondamentale comprendere che le società sono in costante evoluzione e non rappresentano un sistema statico, quindi i suoi membri e le istituzioni devono aprirsi a nuove prospettive e superare gradualmente le contraddizioni tra il "tradizionale" e il "nuovo". Nonostante ci siano sforzi evidenti per promuovere l'uguaglianza di genere nella sfera lavorativa e amministrativa delle principali organizzazioni, come dichiarano Tacca, Alva y Chire (2020), ancora oggi la società peruviana continua a manifestare gravi eventi di maschilismo, violenza e stereotipi contro le donne. Si è fatto molto, ma dobbiamo ancora progredire come società per comprendere il reale valore della diversità, l'importanza della parità, la trasversalità delle tematiche di genere nell'ambito educativo e lavorativo, oltre alla continua sensibilizzazione di docenti e formatori (Perander *et al.*, 2020).

Secondo Leenders, Bleijenbergh e Van den Brink (2020), per realizzare un cambiamento nelle concezioni precedenti, è necessario mettere in discussione tutti i preconcetti, non riprodurre comportamenti stereotipati, ascoltare attivamente le storie di ogni individuo, facilitare reti di sostegno e promuovere che tutti siano agenti di cambiamento. Le differenze tra uomini e donne non dovrebbero diventare un problema, ma un'opportunità per imparare dalla diversità (Alvaríñas-Villaverde & Pazos-González, 2018).

Dato che i risultati di questa ricerca si basano sull'esperienza di un gruppo di insegnanti di scuola secondaria riguardo alle questioni di genere, è importante attribuire valore a questi risultati, poiché forniscono alla comunità accademica ed educativa una migliore comprensione di ciò che sta realmente accadendo nelle scuole. I dati presentati permettono di chiarire le possibili cause, conseguenze, comportamenti e concezioni che gli insegnanti hanno o hanno avuto in relazione alle questioni di genere. I ricercatori ritengono pertinente continuare a promuovere l'alfabetizzazione sulle questioni di genere per evitare la disinformazione nella popolazione e analizzare il ruolo svolto dai media nel dibattito nazionale. Inoltre, si raccomanda di promuovere ulteriori ricerche per studiare il processo di formazione degli insegnanti. Infine, si raccomanda di promuovere i progetti che studiano il processo di formazione del personale docente per comprendere la resistenza verso le tematiche di genere, puntare a una formazione di qualità dei futuri insegnanti e costruire una società più tollerante e basata sull'uguaglianza (Cordón *et al.*, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Acero, C., Hidalgo, M., & Jiménez, L. (2018). Procesos de aprendizaje adulto en contextos de educación no formal. *Universitas Psychologica*, 17(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.17-2.paac>
- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Armador, L., Monreal, C., & Marco, M. (2001). El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, (3), 97-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183063>
- Arreman, I., & Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education: a Swedish dimension. *Gender and Education*, 19(3), 317-337. <https://doi.org/10.1080/09540250701295478>
- Blum, R., Mmari, K., & Moreau, C. (2017). It Begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4). <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Bower-Brown, S., Zadeh, S., & Jadvá, V. (2023). Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK Schools. *Journal of LGBT Youth*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1873215>
- Brunila, K., & Kallioniemi, A. (2017). Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education*, 16(5), 539-552. <https://doi.org/10.1177/1478210317725674>
- Cordón, S., Gutiérrez-Esteban, P., & Cubo, S. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Dosal, R., Mejía, M., & Capdevila, L. (2017). Deporte y equidad de género. *Economía UNAM*, 14(40), 121-133. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v14n40/1665-952X-eunam-14-40-00121.pdf>
- Flores, J. (2011). *Construyendo la tesis universitaria. Guía didáctica*. Lima: Gardem Graft SRL.
- González, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Guillen, S., Pérez, M., Velázquez, Y., Fernández, K., Suarez, Y., Martín, E., & Grimón, M. (2021). El encuentro intergeneracional: un espacio de aprendizaje cooperativo ambiental desde la Cátedra Universitaria del adulto mayor. *Orange Journal*. <https://doi.org/10.46502/issn.2710-995X/2020.4.08>
- Hamplová, E., Janeček, V. & Lefley, F. (2022). Current Perspective on Corporate Board Gender Diversity: Evidence from the Czech Republic. *Central European Management Journal*, 30(4), 53-89. <https://doi.org/10.7206/cemj.2658-0845.90>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGrawHill Education
- Illeris, K. (2016). *Learning, Development and Education*. London: Routledge
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PloS One*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>

- Kreitz-Sandberg, S. (2013). Gender inclusion and horizontal gender segregation: Stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education*, 25(4), 444-465. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.772566>
- Kurzmann, C., Dong, W., Gorman, B., Hwang, K., Ryberg, R. & Zaidi, B. (2019). Women's Assessments of Gender Equality. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 5. <https://doi.org/10.1177/2378023119872387>
- Landry, M., Vyas, A., Malhotra, G., & Nagaraj, N. (2020). Adolescents' development of gender equity attitudes in India. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 94-103. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590852>
- Leenders, J., Bleijenbergh, I., & Van den Brink, M. (2020). Myriad potential for mentoring: Understanding the process of transformational change through a gender equality intervention. *Gender, Work and Organization*, 27(3), 379-394. <https://doi.org/10.1111/gwao.12385>
- Lindqvist, A., Gustafsson, M., & Renström, E. (2021). What is gender, anyway: a review of the options for operationalising gender. *Psychology & Sexuality*, 12(4). <https://doi.org/10.1080/19419899.2020.1729844>
- Lopes, G. (2019). Currículo, género y sexualidad : Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Mai, D., & Brundrett, M. (2020). The beliefs and attitudes of teachers and school leaders on gender equality in Vietnamese primary schools: case studies of four schools, *Education 3-13*, 48(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1612455>
- Márquez, M., & Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Mendoza, I., & Sanhueza, S. (2018). Percepciones de equidad de género en las/os futuras/os profesoras/es. *Estudios e Ensayos*, (37), 129-142. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.09>
- Navarro-Pertusa, E. (2004). Género y relaciones personales íntimas. En E. Barberá-Heredia y I. Martínez-Benlloch (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación.
- O'Brien, K., Holmgren, M., Fitzsimmons, T., Crane, M., Maxwell, P., & Head, B. (2019). What is gender equality in Science? *Trends in Ecology & Evolution*, 34(5), 395-399. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2019.02.009>
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching gender in the history classroom: an investigation into the initial training of primary education teachers. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020114>
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. Mexico: McGrawHill.
- Perander, K., Londen, M., & Holm, G. (2020). Anxious girls and laid-back boys: teachers' and study counsellors' gendered perceptions of students. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1653825>
- Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E., & García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M., & Fernández, J. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 2(1), 39-59. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Shannon, G., Jansen, M., Williams, K., Cáceres, C., Motta, A., Odhiambo, A., Eleveld, A., & Mannell, J. (2019). Gender equality in science, medicine, and global health: where are we at and why does it matter? *The Lancet*, 393(10171), 560-569. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33135-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33135-0)
- Simón, M. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Tacca, D. (2018). *Compendio pedagógico*. Lima: Estándares Ediciones.
- Tacca, D., Alva, M., & Chire, F. (2020). Estrés parental y las actitudes de las madres solteras hacia la relación con los hijos. *Revista de Investigación Psicológica*, (23), 45-62. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000100005
- Tacca, D., Cuarez, R., & Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria, *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <https://doi.org/10.17583/riase.2020.5186>
- Tacca, D., & Tacca, A. (2019). Estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de postgrado. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 37-56. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n21/n21_a04.pdf
- Toraman, C., & Ozen, F. (2019). An Investigation of the Effectiveness of the Gender Equality Course with a Specific Focus on Faculties of Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 6-28. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.201.1>
- Urry, M. (2015). Science and gender: scientists must work harder on equality. *Nature*, 528, 471-473. <https://doi.org/10.1038/528471a>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Yu, C., Zuo, X., Blum, R., Tolman, D., Kågesten, A., Mmari, K., ... Lou, C. (2017). Marching to a Different Drummer: A Cross-Cultural Comparison of Young Adolescents Who Challenge Gender Norms. *The Journal of Adolescent Health*, 61(4S), S48-S54. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.005>

Daniel Rubén Tacca Huamán – Universidad Tecnológica del Perú (Peru)

✉ c17500@utp.edu.pe

PhD in Education. Psicologo e professore con esperienza di insegnamento nella scuola secondaria presso istituzioni scolastiche paritarie italiane all'estero e a livello universitario in corsi di laurea triennale e magistrale.

Barbara Carletti – Ricercatrice indipendente (Peru)

Laurea Magistrale in Farmacia e farmacia industriale con dieci anni di esperienza nell'insegnamento delle scienze naturali a livello scolastico secondario presso scuole paritarie italiane all'estero.

Renzo Cuarez Cordero – Universidad Privada del Norte (Peru)

Master in Education. Professore di Lingua e Letteratura Spagnola, con esperienza nell'insegnamento a livello scolastico secondario e universitario, specializzato in corsi di redazione e ricerca.

Ana Luisa Tacca Huamán – Universidad Tecnológica del Perú (Peru)

MBA, psicologa sociale con esperienza nel settore educativo e organizzativo.

Miguel Angel Alva Rodriguez – Universidad Tecnológica del Perú (Peru)

Master of Education. Professore di Matematica e Fisica, con esperienza nell'insegnamento a livello scolastico secondario e universitario, specializzato in corsi di ricerca e coordinamento accademico.

Luis Junior Tirado Castro – Universidad Tecnológica del Perú (Peru)

Master of Education. Professore di Storia e Geografia, con esperienza nell'insegnamento a livello scolastico secondario e universitario, specializzato in corsi di ricerca e società peruviana.