



La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo

11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di “Ad Alta Voce” a Torino

Shared reading aloud and gender stereotypes in the educational context
of 11–14-year-olds: an exploratory case study of “Ad Alta Voce” in Turin

Isabella Pinto

Research Scholar | University of Perugia | isabellapinto_giuris@hotmail.it

Michela Donatelli

Research Fellow | University of Aquila | michela.donatelli@univaq.it

Chiara Azzollini

Educator | “Fr-Agile!” Project | azzollini.chiara@gmail.com

Pamela Prosperi

Ph.D. Student | University of Perugia | pprosperi33@gmail.com

Giulia Barbisoni

Research Fellow | University of Perugia | barbisoni.g@gmail.com

Cristiano Corsini

Full Professor | University of Roma Tre | cristiano.corsini@uniroma3.it

ABSTRACT

Within the framework defined by international and national institutional policies such as UN, European Commission and the Italian Ministry of Education; considering the mechanisms of gender socialization, as well as the role of reading as a dynamic tool for the (de)construction of identity in developing individuals, this study investigates the relationship between the practice of shared reading aloud (Batini, 2021, 2022a, 2022b) and gender stereotypes among boys and girls. The research involved a total of 97 lower secondary school students, aged between 11 and 14 years, during the 2023/2024 school year, within the educational context of Turin. The results from the administration of the “Gender Stereotype Questionnaire” (Buzón García et al., 2010) in both experimental and control classes suggest that shared read-aloud sessions may contribute to the development of socio-cultural competencies and foster a more critical attitude toward gender stereotypes, thereby promoting a culture of equity within schools.

Keywords: shared reading aloud, gender stereotypes, gender socialization, literacy, lower secondary school

Nel quadro delineato dalle politiche istituzionali internazionali e nazionali — quali quelle dell’ONU, della Commissione Europea e del Ministero dell’Istruzione italiano — e tenendo conto dei meccanismi di socializzazione di genere, nonché del ruolo della lettura come strumento dinamico per la (de)costruzione dell’identità nei soggetti in crescita, questo studio indaga la relazione tra la pratica della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2021, 2022a, 2022b) e gli stereotipi di genere tra ragazze e ragazzi. La ricerca ha coinvolto un totale di 97 studenti della scuola secondaria di primo grado, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, nel corso dell’anno scolastico 2023/2024, all’interno del contesto educativo torinese. I risultati derivanti dalla somministrazione del “Questionario sugli stereotipi di genere” (Buzón García et al., 2010), in classi sperimentali e di controllo, suggeriscono che le sessioni di lettura ad alta voce condivisa possano contribuire allo sviluppo di competenze socio-culturali e favorire un atteggiamento più critico nei confronti degli stereotipi di genere, promuovendo così una cultura dell’equità all’interno della scuola.

Parole chiave: lettura ad alta voce condivisa, stereotipi di genere, socializzazione di genere, literacy, scuola secondaria di primo grado

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Pinto, I., Donatelli, M., Azzollini, C., Prosperi, P., Barbisoni, G., & Corsini, C. (2025). La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo 11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di “Ad Alta Voce” a Torino. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 48-63. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-04>.

Corresponding Author: Isabella Pinto | isabellapinto_giuris@hotmail.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-04

Authorship/Attribuzioni: Il presente contributo è frutto dell’opera collettiva di autore e autrici. Tuttavia, ai fini dell’attribuzione delle sue singole parti, si precisa che sono da attribuire a Isabella Pinto paragrafo 1.3 e 1.4, Michela Donatelli paragrafo 1 e 1.2, Chiara Azzollini paragrafo 2.1, Pamela Prosperi paragrafo 2, Giulia Barbisoni paragrafo 2.2 e 3, Cristiano Corsini paragrafo 4, il paragrafo 5 è frutto della discussione collettiva di autrici e autore.

Funding/Finanziamento: La ricerca qui presentata è parte del progetto ALOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities, finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU, nell’ambito del Bando PNRR 2022. Principal Investigator: Federico Batini. CUP: J53D23011380006; Codice progetto: 2022HH4XNP.

Effects of Reading

1. Introduzione

Una marcata differenziazione di genere in relazione a ruoli, attività e consumi culturali è altamente diffusa, sebbene acquisita precocemente nell'infanzia, innanzitutto durante la socializzazione primaria, entro il perimetro familiare (Martin & Ruble, 2010). Una recente indagine a cura dell'IRPPS del CNR ha evidenziato come tale processo continui durante l'adolescenza, età in cui si interiorizzano concezioni stereotipate dei ruoli di genere (Cerbara et al., 2023), rafforzando ulteriormente categorie di giudizio attraverso cui interpretare ciò che circonda ragazzi/e, assimilando valori, atteggiamenti e schemi di pensiero.

Per quanto riguarda la socializzazione secondaria, particolare importanza è assunta dalle diverse agenzie di socializzazione, come i mass media e la scuola – nei suoi curricoli impliciti ed esplicativi (Batini, 2016; Castoldi, 2021; Dal Passo & Laurenti, 2017; Scurati, 2002) –, producendo un impatto di lungo corso nell'acquisizione di valori, immaginari e percezioni che investono la realtà sociale e che influenzano un certo posizionamento e agire nel mondo. Il permanere di una marcata differenziazione di genere in molteplici ambiti riproduce un “ordine di genere” (Connell, 2011) fortemente sbilanciato a favore del dominio maschile (Bourdieu, 2009) entro cui gli uomini ricoprono una posizione di potere e le donne vengono relegate in ambiti percepiti come subalterni e di cura. Da questo punto di vista, nella concretezza dell'agire sociale, immaginari, precomprensioni e stereotipi assumono un potere seduttivo che impatta sulle visioni del mondo e sulla distinzione tra il maschile e il femminile.

La scuola accompagna la comunità studentesca nel processo formativo “per sviluppare la personalità degli allievi in tutte le direzioni [...] per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile” (D.l.g.s. n. 59/2004, ALLEGATO C). La Scuola Secondaria di primo grado, nello specifico, accoglie le persone in un momento di vita di profonde evoluzioni, atte a ricostruirne l'identità e la corporeità (Santrock, 2021). Durante questo periodo una credenza comune di ragazzi/e è di poter trovare supporto solo tra pari, nonostante ciò, le figure educative sono chiamate a fornire delle tracce e dei modelli per acquisire una conoscenza della realtà sociale e di sé profonda. Di conseguenza è bene proporre un'educazione che motivi ragazzi/e a rendersi consapevoli del proprio essere nel mondo, per attivare modalità relazionali adeguate e coerenti e non rispondere a modelli di maschilità e femminilità stereotipati, improntati a un binarismo essenzialista (Abbatecola & Stagi, 2017; Batini, 2023a, 2023b, 2023c; Biemmi & Leonelli, 2016; Britzman, 1995; Paechter et al., 2021).

La ricerca citata in apertura – condotta su base campionaria su scala nazionale – informa come su 4.288 di adolescenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado d'Italia risulti un elevato livello di stereotopia, in modo particolare nella componente maschile, evidenziando come “i livelli medio-alti di stereotopia di genere si rintracciano negli istituti professionali, tra gli stranieri e tra chi ha uno status culturale familiare basso. Diversamente, meno affetti da tale stereotopia, sono i liceali e chi ha uno status culturale familiare alto” (Cerbara et al., 2023). Tale situazione può produrre profonde disuguaglianze in ambito formativo e lavorativo (Arace, 2020), e altresì può essere foriera di fenomeni di violenza e bullismo (Rossini, 2019).

La persistenza dei ruoli di genere esaspera le disuguaglianze, preservando relazioni di potere asimmetriche, operando per generalizzazioni e minimizzando differenze intracategoriali (Cerbara et al., 2022). In questa prospettiva gli stereotipi sono un potente strumento regolativo di percezioni, posture e azioni che contribuiscono al formarsi di condizionamenti sociali direzionando scelte, attitudini, concezioni. Da tale visuale appaiono dunque urgenti i temi di sviluppo socio-emotivo, educazione alla diversità e abbattimento degli stereotipi di genere. Le azioni educative risultano primarie per trasformare la società contemporanea in un ambiente più equo e inclusivo, come dimostrano strumenti e politiche internazionali (Commissione Europea, 2020; European Institute for Gender Equality, 2023; United Nations, 2015) e nazionali (Ministero dell'Istruzione 2012, 2015a, 2015b, 2017).

Con queste premesse, il presente contributo persegue l'obiettivo di approfondire le questioni evocate riservando particolare attenzione al tema degli stereotipi di genere, osservandolo attraverso una lente inu-

Effects of Reading

sitata: una sperimentazione didattica condotta con il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022a, 2022b), in cui si mobilitano categorie binarie. Da questo punto di vista si è riproposto il *new gender paradox* perché “dietro l'apparente cancellazione di un rigido binarismo di genere” può celarsi “il perdurare del potere maschile e del privilegio patriarcale”, per cui per arrivare a “degenderizzare” bisogna prima essere “consapevoli del gendering” (Lorber, 2022). Coerentemente con questo aporetico presupposto si sono attivate le categorie del *maschile* e del *femminile*, evitando al contempo di assumere una prospettiva essenzialista, a vantaggio di una concezione del genere come costrutto socio-culturale, passibile quindi di interventi trasformativi.

1.2 La socializzazione e gli stereotipi di genere

Le interpretazioni socioculturali relative alle differenze tra uomini e donne possono essere ricondotte a due grandi dimensioni e dunque alla distinzione tra sesso e genere. Con il primo termine si intende la natura biologica dei caratteri differenti preposti alla riproduzione, mentre con il secondo si indicano processi e modalità di comportamento che rendono i corpi sessuati culturalmente situati entro una divisione di ruoli differentemente distribuiti tra maschile e femminile (Piccone Stella & Saraceno, 1996; Ruspini, 2009; West & Zimmermann, 2009). Il genere permette di concepire il processo di costruzione sociale di definizione, rappresentazione e riproduzione di aspettative e comportamenti legati a una concezione binaria tra ciò che è inteso e percepito come adeguato all’essere donna o uomo. Relazionale, socialmente definito e passibile di modifiche nel tempo e nello spazio, il genere è una variabile strutturale dalla capacità classificatoria e storicamente sovra-gerarchizzata in senso maschile. Intrattiene una relazione gerarchica entro universi di dominio, asimmetrie e disuguaglianze multilivello tra donne e uomini: basti pensare alla divisione sessuale del lavoro e ai suoi meccanismi tipici come la segregazione occupazionale; all’emotività corretta o disdicevole da esternare; alla sfera del potere, fisico e simbolico; infine, all’ambito culturale e discorsivo in cui maschilità e femminilità, nelle loro differenziazioni, sono oggetti di discorso continuamente evocati e rappresentati (Connell, 2011; Ghigi, 2019). Ciò contribuisce a fare del genere una potente variabile situata all’incrocio tra produzione e riproduzione sociale entro i cui poli vi è l’oscillazione dal maschile al femminile che si esplica in un rapporto sociale gerarchico percepito molto spesso come “naturale”, andando ad incidere anche con la formazione delle strutture cognitive (Ruspini, 2009).

In questa prospettiva si instaura un rapporto di dominio che viene iscritto “in una natura biologica che altro non è per parte sua se non una costruzione sociale naturalizzata” (Bourdieu, 2009, p. 32), tacitamente trasmesso nei processi di socializzazione entro un percorso di interiorizzazione di norme, valori e credenze culturali in cui l’individuo è inserito, fornendo elementi utili all’attore sociale affinché possa agire nel proprio mondo di appartenenza secondo i ruoli e le aspettative socialmente richieste (Crespi, 2008; Ghigi, 2019). Il processo di introiezione tende a obliare le ragioni sociali che lo producono e permette un assorbimento delle norme percepite come naturali. Esse si declinano in posture e atteggiamenti che vengono di volta in volta sanzionati o approvati eleggendo la socializzazione a garante “della riuscita del processo di trasformazione delle caratteristiche biologiche in comportamenti a esse appropriati; dalla ‘natura’ in ‘conformità e adattamento’” (Ruspini, 2009, p. 72). La socializzazione al genere è dunque “un percorso rischioso che coinvolge fattori strutturali, relazionali e culturali, si confronta con le condizioni sociali e le aspettative individuali e societarie, all’interno di una società caratterizzata da incertezza e complessità, ma anche da molteplici possibilità di scelta” (Crespi, 2008, p. 12). Nei luoghi e nei momenti della vita quotidiana, quindi, vengono acquisite “competenze di genere” (Connell, 2011) che passano da dispositivi non discorsivi, atteggiamenti, gesti e comunicazioni inconsapevoli per cui le figure di mediazione – genitori e insegnanti – ricoprono un ruolo di primaria importanza in quanto “guide relazionali, poiché portano con sé

Effects of Reading

un'identità di genere che passa nella relazione stessa e con cui il bambino, l'adolescente, il ragazzo si confronta e si orienta” (Crespi, 2008, p. 137).

Multidimensionale e complesso, il genere ha un peso determinante nella costruzione della realtà ed è possibile concettualizzarlo come struttura sociale performativa in cui è concepibile individuare analiticamente tre livelli, dai confini porosi e in aperta dialettica: individuale, interazionale e macro-istituzionale (Risman, 2012, 2018). Questa lente prospettica permette di dar conto del rapporto mutevole tra individuo e società tanto nel condizionamento della struttura, quanto della sua emancipazione individuale. Offre una cornice interpretativa di quanto sia possibile osservare entro le mura scolastiche in cui individualità modellate dai processi di socializzazione abitano contesti organizzativi confrontandosi con stereotipie persistenti e aspettative sociali cristallizzate (Abbatecola & Stagi, 2017). Basti pensare come nei libri di testo la donna venga ancora rappresentata in modo da confermare la violenza simbolica che la rende subalterna, e quindi “innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri” (Bourdieu, 2009, p. 80), confinando implicitamente il femminile dentro ruoli definiti attraverso le illustrazioni nei testi scolastici (Biemmi, 2017; Corsini & Scirri, 2016; Scirri, 2017), sotto-rappresentando il ruolo determinante di figure femminili in diversi ambiti disciplinari lasciando emergere l'inadeguatezza della donna tanto come soggetto, quanto come oggetto di rappresentazione (Rossetti, 2015; Seveso, 2017; Ulivieri, 2007). In questa visuale riconoscere e decostruire gli stereotipi di genere diventa imprescindibile per contrastare le disuguaglianze perché essi, nel loro essere socialmente condivisi e generalizzati, contribuiscono alla riproduzione di una cultura data, salvaguardando le posizioni acquisite con le relative asimmetrie di potere (Mazzara, 2010).

In questa prospettiva anche la scuola non si sottrae dai determinismi sociali, riproducendo ineguaglianza nella retorica del talento e del dono individuale (Mosconi, 2017), nella differenziazione tra predisposizioni maschili e femminili – che la divisione tra istituti tecnici-professionali, licei e licei delle scienze umane (ex scuole magistrali) ben esemplificano – e in una diversa gestione dell’indisciplina perdonata ai ragazzi e interdetta alle ragazze (Martin, 1998). L’istituzione scolastica, in quanto luogo formativo e di socializzazione secondaria, non è immune dalla riproduzione di stereotipie cristallizzate nella loro riproposizione di valori e modelli: in questo perpetuarsi, alunni/e risultano intrappolati/e in gabbie culturali (Biemmi & Leonelli, 2016) da cui è difficile liberarsi nella propria rotta biografica, naturalizzando le differenze. Appare dunque necessario rendere visibili questi meccanismi, riconoscendo gli stereotipi e progettando azioni strategiche per il loro contrasto, richiedendo interventi mirati, scientificamente ed empiricamente fondati: tra molteplici possibilità, il metodo della lettura ad alta voce condivisa può svolgere un ruolo fondamentale per educare lo sguardo a una prospettiva *gender oriented* e maggiormente equitativa in ottica di giustizia sociale.

1.3 La lettura: una prospettiva di genere

Cosa è possibile intendere con la parola “lettura”? A seconda dei campi disciplinari coinvolti, si viene posti di fronte a una varietà di significati, sia a livello sincronico che diacronico. Nel contesto italiano odierno le aspettative e i bisogni di lettura sono notevolmente cambiati rispetto, ad esempio, agli anni Cinquanta, laddove se il termine “lettura” era principalmente associato alla decodificazione dei testi, solo l’élite dei licei aveva accesso alla formazione necessaria per comprendere testi complessi e specialistici, riservando la competenza avanzata di lettura a coloro che avrebbero formato la futura classe dirigente (De Mauro, 2010). A partire dagli anni Due mila, l’OECD ha elaborato la definizione di *literacy* descrivendola come capacità di comprendere, utilizzare e riflettere sui testi scritti per raggiungere obiettivi personali, ampliare le conoscenze e partecipare attivamente alla società (OECD, 2007). Tale concezione va oltre la semplice alfabetizzazione, individuando nella competenza di lettura e nella capacità di comprendere un testo scritto risorse fondamentali sia all’interno che all’esterno del contesto scolastico. Anche i recenti sviluppi della pedagogia della lettura evidenziano la necessità di una formazione continua e dell’adozione di approcci multidimen-

Effects of Reading

sionali per promuovere la *literacy* nel XXI secolo (Gee, 2015; Kress, 2003). Secondo Bartolucci e Batini (2020) il concetto di *literacy* è un processo dinamico e contestuale, per cui la lettura non è solo una competenza di base, ma diventa strumento di *empowerment* individuale e sociale. In questo contesto la lettura è una pratica che concorre a de/costruire credenze e visioni del mondo tramite la trasmissione di storie.

Le storie influenzano lo sviluppo dell'identità, offrendo modelli identificativi semplificati. All'interno della didattica della lettura, riguardo l'identità di genere¹, ancora troppo spesso vi è il pericolo di proporre un'unica storia (Adichie, 2020), favorendo la perpetrazione degli stereotipi di mascolinità e femminilità, poiché si invita, implicitamente, chi legge a identificarsi con il personaggio del proprio sesso (Biemmi, 2017). Lo stereotipo è allora “la colla più a buon mercato” (Ferrante, 2016, p. 358) che dà adito a convinzioni generalizzate e spesso rigide su gruppi di persone, basate su caratteristiche che non considerano le differenze individuali e che precedono la formazione dei pregiudizi, spesso con connotazioni negative verso specifici gruppi sociali. L'unione di questi due elementi genera comportamenti denominati discriminazioni (Batini, 2011). Già Gianini Belotti (1978) sosteneva la non neutralità delle storie per bambini/e, svelando il potere costruttivo e orientativo, connesso con il meccanismo di identificazione innescato dall'ascolto/lettura di storie, che produce l'interiorizzazione dei modelli e dei valori, o pregiudizi, tramandati. Biemmi (2017) ha recentemente ripreso ed esteso tale punto di vista, focalizzandosi sulla connessione tra letteratura per l'infanzia, libri di testo e conferma dei modelli dominanti, prodotto nel *continuum* tra mondo reale e simbolico. La pratica simbolica della lettura non è neutra proprio perché, se si guarda alla fascia dell'infanzia e dell'adolescenza, non possiamo parlare di lettore implicito (Iser, 1972) o lettore modello (Eco, 1979), ma di soggettività in formazione, in cui il meccanismo di immedesimazione innescato dall'atto della lettura/ascolto non ha necessariamente già sviluppato strumenti critici per mettere in discussione il potere del testo o delle storie narrate. Se approfondiamo ulteriormente le teorie della lettura in ambito filosofico-letterario, è interessante notare come Bertoni (2011) sottolinei l'importanza del lettore come co-creatore del testo, sulla scorta della Scuola di Costanza (Iser, 1987; Jauss, 1977). La lettura viene intesa in quanto atto cooperativo tra autore e lettore, dove quest'ultimo è chiamato a interpretare e ri elaborare i segnali disseminati dall'autore nel testo. Tuttavia, siamo di fronte a visioni per lo più neutre del rapporto autore-lettore, poiché non tengono conto non solo dello stato di sviluppo del lettore, ma anche degli assi di differenziazione cioè l'etnia, il genere, l'età, la classe sociale, le differenti abilità, etc., i quali interagendo tra loro simultaneamente fanno fluttuare la stabilità della soggettività (Braidotti, 1998) che non ha il potere di fissarsi tramite il testo una volta per tutte.

A conferma di ciò, in ambito psicologico la ricerca sugli stereotipi nella prima infanzia mostra come bambini/e abbiano un interesse attivo nell'apprendere categorie sociali e stereotipi per acquisire un posto nel loro gruppo sociale (Ruble et al., 2006): ci si affida quindi presto a essi rendendoli inizialmente resistenti al cambiamento. Tuttavia, verso i 10 anni, gli stereotipi e le credenze delle persone bambine iniziano a diventare più flessibili e meno rigidi (Bigler & Liben, 1992; Signorella et al., 1993), elemento che risuona con la teoria del soggetto nomade di Braidotti (2002), per cui diventa centrale l'essere in transito ma allo stesso tempo storicamente ancorato ai contesti che si attraversano. Szpunar, Sposetti e Marini (2017) hanno affrontato il tema della lettura ad alta voce come strumento per decostruire gli stereotipi di genere nella fascia 0-6 anni. Le ricercatrici, attraverso la disamina sugli studi riguardo la costruzione dell'identità di genere e l'interazione tra fattori biologici, cognitivi e socio-culturali (Ruble et al., 2006; Blakemore et al., 2013), hanno analizzato il percorso ideato da SCOSSE, *Leggere senza stereotipi*, all'interno del progetto *La scuola fa differenza*, indicato per la “realizzazione di percorsi ed esperienze di lettura ad alta voce con bambini piccoli che si pongano lo specifico obiettivo di affrontare il tema dell'educazione al genere, nel

1 Butler definisce l'identità di genere non come un'essenza fissa o innata, ma come una costruzione sociale e performativa, per cui il genere non è qualcosa che si è, ma qualcosa che si pratica; è il risultato di atti ripetuti, gesti e comportamenti che, nel loro reiterarsi, danno l'impressione di un'identità stabile e coerente (Butler, 2013).

Effects of Reading

più ampio quadro di un lavoro sulle emozioni” (Szpunar et al., 2017, p. 19). Si registra un grande traguardo raggiunto circa la varietà di rappresentazioni proposte a bambini/e, aiutati ad ampliare l’immaginario legato ad esempio alle tipologie di famiglie o ai ruoli professionali. Tuttavia, si sottolineano criticità circa una temporalità delle attività troppo frammentarie, così come nel ricambio delle figure di riferimento e nell’ambito dell’assenza di relazioni che rendano la pratica stabile e quotidiana, in grado di incidere sulla formazione della visione del mondo delle piccole persone, evidenziando così la necessità di coinvolgere le figure genitoriali. Ciò è pertinente per quanto riguarda da un lato la lettura ad alta voce condivisa e la costruzione del genere, dall’altro la necessità di decostruire gli stereotipi di genere nelle soggettività in formazione, dove i significati legati al sé e all’altro stimolati dal meccanismo di immedesimazione favorito dalla lettura/ascolto di storie, mutano per lungo tempo prima di essere maggiormente stabili.

1.4 Il metodo della lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere

All’interno del vasto panorama delle pratiche educative legate alla promozione della lettura, la lettura ad alta voce condivisa (*reading aloud*) rappresenta una modalità specifica, capace di attivare processi cognitivi, affettivi e relazionali profondi. Sebbene ampiamente utilizzata in contesti scolastici, tale pratica è stata a lungo sottovalutata sul piano teorico. Negli ultimi anni, tuttavia, essa ha ricevuto crescente attenzione anche nella letteratura scientifica, sia nazionale che internazionale. In Italia, Batini e Giusti (2022) hanno sottolineato il valore trasformativo della lettura ad alta voce, considerandola un’esperienza capace di incidere sull’immaginario individuale e collettivo, favorendo il pensiero critico, l’empatia e lo sviluppo di competenze sociali ed emotive. A livello internazionale, il concetto di “*transactional reading*” (Rosenblatt, 1978) ha offerto un primo quadro teorico di riferimento utile anche per comprendere l’impatto della lettura ad alta voce: secondo questa prospettiva, il significato del testo si costruisce nella relazione attiva tra lettore e testo, e nel contesto dinamico dell’interazione sociale. In particolare, quando la lettura avviene ad alta voce e in gruppo, tale processo transazionale si amplia, coinvolgendo anche le relazioni tra i membri del gruppo e favorendo una condivisione di significati che va oltre il testo stesso. La narrazione orale condivisa attiva, inoltre, meccanismi di immersione e trasporto narrativo, ben descritti da Green e Brock (2000), secondo cui la capacità di “entrare” nella storia favorirebbe il cambiamento di atteggiamenti e credenze, specialmente in relazione a contenuti valoriali e normativi. In questa direzione si muovono anche gli studi di Busselle e Bilandzic (2009), che evidenziano come la coerenza narrativa e il coinvolgimento emotivo siano elementi chiave nel generare effetti cognitivi e attitudinali duraturi nei lettori/ascoltatori. Serafini e Giorgis (2003), che si sono occupati di lettura ad alta voce con persone anziane, insistono sull’importanza del contesto multimodale e sociale della lettura, rilevando come l’oralità e la presenza di un mediatore (il lettore ad alta voce) contribuiscano a rendere il testo accessibile anche a chi ha competenze di lettura ancora in via di sviluppo, oltre a stimolare il dialogo e il pensiero riflessivo. Sul piano educativo, Murphy e colleghi (2009) hanno evidenziato come la lettura ad alta voce in classe favorisca la partecipazione attiva degli studenti, incoraggiando il pensiero critico e la negoziazione di significati in un contesto dialogico. Più recentemente, Atwell e Merkel (2022) hanno sottolineato il potenziale inclusivo di questa pratica, soprattutto in ambienti scolastici caratterizzati da una forte eterogeneità culturale e linguistica, dove la lettura condivisa può diventare uno spazio per costruire comunità e appartenenza.

Nell’ambito della ricerca esplorativa qui presentata, la pratica della lettura ad alta voce condivisa si riferisce a un metodo specifico sviluppato da Batini attraverso una sistematica attività di ricerca sul campo e la validazione di esperienze progettuali a livello locale, regionale e nazionale, che mira all’inserimento quotidiano della lettura ad alta voce da parte dell’insegnante in ogni ordine e grado scolastico. Attraverso tale pratica s’intende promuovere l’inclusione e la crescita personale, diffondendo strumenti simbolici e cognitivi che tutti possono acquisire, generando azioni di maggiore padronanza e controllo sulla propria

Effects of Reading

vita e storia. Questo processo favorisce una migliore conoscenza di sé grazie ai benefici derivanti dall'esposizione alle storie, esercitando un'azione equitativa e promuovendo la democrazia cognitiva (Batini, 2021, 2022a, 2023).

Il metodo, diffuso su diversi territori italiani, richiede l'adesione a un protocollo e il rispetto di strategie e di tecniche specifiche sistematizzate all'interno di esperienze maturate su scala nazionale, attraverso un confronto con tutti i soggetti coinvolti (Batini & Giusti, 2022; Giusti & Batini, 2021). Al centro della pratica vi sono gli alunni/e, ovvero gli interessi, i vissuti e i bisogni delle soggettività che costituiscono la comunità di lettori e letrici. Più biblio varietà si avrà a disposizione, più si avrà la possibilità di entrare in contatto con materiale utile per il proprio *empowerment*, ovvero per nutrire un processo di crescita che permetta alle persone di prendere decisioni e di essere maggiormente consapevoli delle risorse che si hanno a disposizione (ActionAid, 2020; Fiorucci et al., 2023) per autodeterminarsi e per lo sviluppo delle *life skills* fondamentali per agire all'interno di una società sempre più complessa, in maniera consapevole e critica (Batini, 2018). La lettura ad alta voce condivisa qui presa in esame non va quindi intesa come una semplice tecnica di trasmissione di contenuti, ma come un dispositivo relazionale e formativo che mobilita affetti, rappresentazioni e pratiche discorsive. Essa costituisce una leva educativa significativa, capace – come suggeriscono le ricerche citate – di incidere su aspetti profondi del sé, della relazione con l'alterità e del modo in cui si costruiscono e si decostruiscono stereotipi e modelli culturali.

2. Metodo. Il campione - “Ad alta voce”: lettura ad alta voce condivisa per favorire l'inclusione e il rispetto delle differenze di genere. Il caso di Torino

Il progetto “Ad alta voce”, sostenuto da *Fondazione per la Scuola* della Compagnia di San Paolo, ha introdotto la pratica della lettura ad alta voce condivisa nella città di Torino, in una logica pluriennale. Tra gli istituti coinvolti, questa ricerca si propone di analizzare i dati provenienti dagli Istituti Comprensivi Torino2 e Regio Parco.

L'IC Torino2, situato nell'area di Torino Porta Palazzo e di cui fanno parte le classi sperimentali in oggetto, è frequentato in totale da poco più di mille studenti rappresentativi di 35 nazionalità, di cui il 71,6% di nazionalità diversa da quella italiana. Di questi, il 56% è nato in Italia sebbene cresca in famiglie non italofone (Batini et al., 2023). Le peculiarità del contesto in cui sono ubicati i complessi dell'IC Torino2, fanno in modo che la scuola possa essere considerata l'agenzia educativa di maggiore importanza che, ponendosi in stretta connessione con i vari enti del territorio, avvia diverse iniziative per valorizzare le differenze, sostenere l'interazione e l'integrazione di alunni/e stranieri/e (Cellerino, 2023; Ministero dell'Istruzione, 2012). In particolare, i quattro complessi facenti parte dell'Istituto Comprensivo sono situati nel quartiere Aurora, adiacente a una delle più estese aree mercatali europee, il mercato di Porta Palazzo, meccanismo organizzativo attorno al quale si struttura e prende vita la zona commerciale del quartiere da sempre associata alle migrazioni (Semi, 2009). L'Istituto Comprensivo Regio Parco, di cui fanno parte le classi di controllo in oggetto, è costituito da sette sedi, ubicate nei quartieri Aurora, Rossini, Valdocco della Circoscrizione 7, all'interno delle quali gli/le alunni/e rappresentano 38 nazionalità; il livello socio-economico medio appare lievemente superiore a quello dell'IC Torino2.

All'interno di condizioni urbanistiche e socio-economiche complesse, caratterizzate da una popolazione in continua trasformazione, difficoltà linguistiche, incomprensioni culturali che si accompagnano a una percezione diffusa di insicurezza, la scuola fissa tra i propri obiettivi quello di formare a una cittadinanza attiva e di assicurare il successo formativo e scolastico in ottica orientativa. Si pone dunque come presidio di democrazia per l'inclusione a favore della convivenza di tutte le differenze presenti in essa (Cellerino, 2023).

Effects of Reading

Nell'ambito della sperimentazione didattica dell'IC Torino2, gli e le insegnanti aderenti al metodo hanno partecipato a formazione e monitoraggio, applicando il training narrativo nelle proprie classi, con il supporto di protocolli, bibliografie e materiali. Il gruppo di ricerca ha studiato l'impatto del metodo su stereotipi e pregiudizi di genere nelle classi di scuola secondaria di primo grado, considerando, come già ricordato, che attorno ai 10 anni gli stereotipi e le credenze di bambini/e inizino a diventare più flessibili (Bigler & Liben, 1992; Signorella et al., 1993).

Lo studio ha coinvolto un totale di 97 alunni e alunne della scuola secondaria di primo grado, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni ($M = 12,68$), durante l'anno scolastico 2023/2024. Considerato il numero contenuto del campione, la ricerca assume un carattere preliminare ed esplorativo, con l'obiettivo di offrire una prima base di riflessione e aprire la strada a future indagini che potranno essere condotte su gruppi più ampi e diversificati.

2.1 Lo strumento: il “Questionario sugli stereotipi di genere”

All'interno della cornice del progetto PRIN “*ALLOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*”, il gruppo di ricerca ha individuato il “Questionario sugli stereotipi di genere” come strumento idoneo per verificare se la pratica della lettura ad alta voce condivisa abbia inciso sulla percezione degli stereotipi di genere in modo riequilibrativo. Tale strumento quantitativo è stato ideato e validato dal gruppo di ricercatori composto da Buzón García, García Pérez, Ruiz Pinto e Quiñones Delgado (2010) con l'obiettivo di analizzare gli stereotipi di genere nel corpo studentesco di scuola primaria e secondaria; successivamente è stato utilizzato anche per altre ricerche sullo stesso tema (Ros-Gamón et al., 2021). Il questionario è composto da 30 item con scala Likert da 1 a 5 (dove per 1 si intende “per niente d'accordo” e per 5 “totalmente d'accordo”) suddivisi in tre sottoscale. La prospettiva teorica adottata – il *doing gender* (West & Zimmermann, 1987) – fornisce tre livelli di analisi della socializzazione di genere (socioculturale, interattivo, individuale), utilizzati per definire gli indicatori per la diagnosi e la trasformazione della cultura di genere dalla *Guida di Buone Pratiche per promuovere l'Uguaglianza*, edita dalla Junta de Andalucía (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2006). Con la scala validata si possono ottenere punteggi per determinare concettualmente la misura degli atteggiamenti di alunni/e tra sessisti (ovvero la riproduzione degli stereotipi di genere interiorizzati dalla cultura patriarcale), adattivi (cioè il saper riconoscere gli stereotipi, ma con un'indecisione rispetto ai modelli da seguire) o equalitari (per cui si riconoscono gli stereotipi e si valorizzano i modelli che promuovono equità).

Per la presente ricerca è stato somministrato il questionario al gruppo classe fornendo a ciascuno copie cartacee e una penna per compilarlo. La spiegazione del contesto di rilevazione e della modalità di compilazione del test è stata illustrata in modo collettivo, rispondendo alle eventuali domande di chiarimento di termini e significato delle frasi davanti a tutta la classe. Ogni ragazzo/a ha infine compilato il questionario in modo autonomo, consegnandolo, al termine, alle ricercatrici e ai ricercatori.

2.2 La procedura

Il disegno sperimentale ha previsto l'assegnazione dei partecipanti a due gruppi differenti: il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Gli/le alunni/e del gruppo di controllo ($N = 48$, 3 classi), appartenenti all'IC Regio Parco, hanno continuato con le normali attività didattiche, mentre gli/le alunni/e del gruppo sperimentale ($N = 49$, 3 classi), appartenenti all'IC Torino2, hanno partecipato a sessioni quotidiane e intensive di lettura ad alta voce condivisa, seguendo la metodologia sopra descritta, della durata di 5 mesi.

Prima dell'inserimento del training narrativo in classe (Tempo 0 = T0) e alla conclusione dello stesso

Effects of Reading

(Tempo 1 = T1), ciascun individuo di entrambi i gruppi è stato sottoposto alla somministrazione (collettiva, all'interno delle classi) del questionario relativo alle percezioni sugli stereotipi di genere. A seguito della prima somministrazione (T0), le classi sperimentali hanno iniziato le sessioni di lettura ad alta voce giornaliera secondo il metodo prescritto. Al termine del periodo di training narrativo (T1), durato 5 mesi, entrambi i gruppi hanno partecipato a un secondo momento di raccolta dati per valutare eventuali differenze nei punteggi medi al questionario e osservare i cambiamenti nelle dimensioni esaminate (Fig. 1). Questo approccio ha permesso di monitorare le variazioni degli studenti nel tempo.

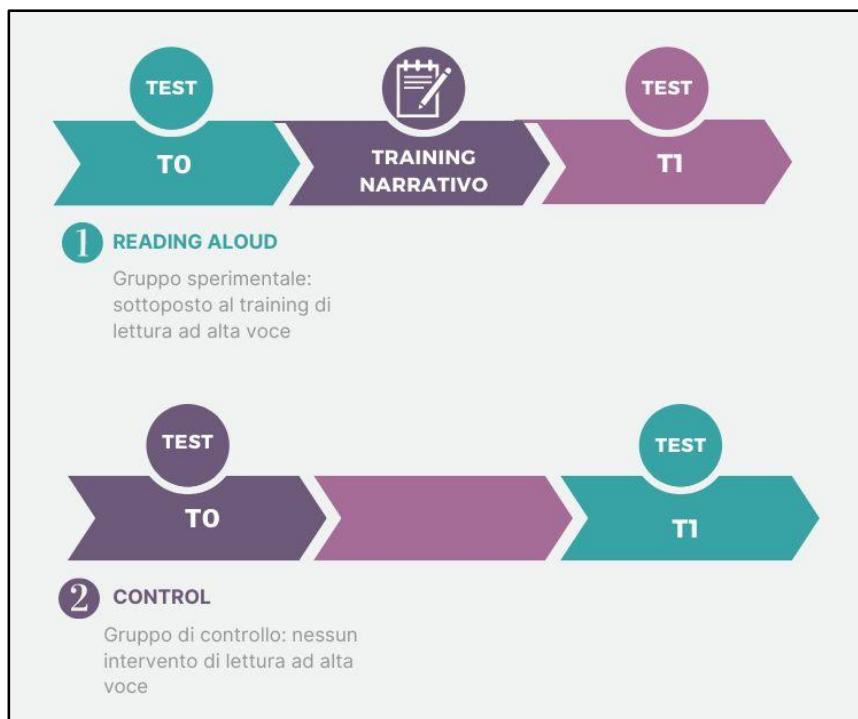


Figura 1. Procedura di somministrazione

3. Misure e analisi dei dati

In una fase preliminare all'analisi statistica, gli item del questionario che esprimevano affermazioni con stereotipi di genere sono stati sottoposti a un processo di *reverse scoring*. Tale processo viene utilizzato nei questionari psicologici, psicopedagogici e nei sondaggi quando alcune domande sono formulate in senso opposto rispetto alla direzione generale della scala di misura. L'inclusione di item con formulazione negativa serve a controllare l'attenzione del rispondente e a ridurre bias come l'acquiescenza, ovvero la tendenza a rispondere sempre in modo favorevole.

Dunque, senza l'inversione dei punteggi di questi item, la somma o la media dei risultati non rappresenterebbe correttamente la variabile indagata, in quanto alcune risposte contribuirebbero in direzione opposta rispetto alle altre. Il *reverse scoring* permette quindi di uniformare la direzione dei punteggi, garantendo che tutti gli item contribuiscano coerentemente alla misurazione del costrutto e consentendo una corretta interpretazione statistica e teorica dei dati raccolti. Pertanto, nei risultati che verranno di seguito presentati, un punteggio elevato al questionario indicherà una minore adesione agli stereotipi di genere, rappresentando una ridotta presenza di pregiudizi. Al contrario, un punteggio basso suggerirà una maggiore adesione agli stereotipi di genere, evidenziando la presenza di preconcetti più radicati. È stato

Effects of Reading

quindi stimato l'effetto del training narrativo confrontando la variazione media dei risultati al questionario nel tempo tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Le analisi sono state effettuate tramite un'Analisi della Varianza a Misure Ripetute (*Time*Group*) per valutare l'interazione tra gruppo e tempo, indice della significatività dell'impatto dell'intervento nelle classi sperimentali rispetto al controllo. È stato utilizzato un modello misto con disegno 2x2, dove la variabile "tempo" (due livelli: tempo 0 e tempo 1) costituisce il fattore *within-subjects*, mentre la variabile "gruppo" (due livelli: controllo e sperimentale) rappresenta il fattore *between-subjects*. I risultati, riportati di seguito, mostrano gli incrementi (e i possibili decrementi) nei punteggi dei due gruppi tra la prima e la seconda somministrazione del questionario.

L'analisi statistica è stata eseguita con il pacchetto software statistico *IBM SPSS Statistics 27*.

4. Risultati

La Tabella 1 riporta le statistiche descrittive relative ai punteggi ottenuti da ragazzi/e al Questionario relativo agli stereotipi di genere nei due tempi di valutazione: all'inizio (Tempo 0) e alla fine dello studio (Tempo 1). I punteggi sono suddivisi tra il gruppo di controllo (*Control*) e il gruppo sperimentale (*Reading Aloud*).

Descriptive Statistics				
	Group	Mean	Std. Deviation	N
Total Score - Time 0	Control	113,58	20,40	48
	Reading Aloud	95,84	28,46	49
Total Score - Time 1	Control	113,88	18,14	48
	Reading Aloud	111,57	16,92	49

Tabella 1. Statistiche descrittive Questionario relativo agli stereotipi di genere

I risultati dell'analisi dei dati indicano un effetto positivo del training narrativo sugli stereotipi di genere di ragazzi/e coinvolti nello studio. Come si può osservare nella Tabella 2, la stima dell'effetto d'interazione *Time*Group* è statisticamente significativa ($F = 12,231$; $p = 0,001$; Observed Power = 0,933).

La Figura 2 mostra l'andamento dei due gruppi che costituiscono il campione del presente studio. Il gruppo di controllo ottiene un punteggio elevato (minor presenza di stereotipi di genere) pari a 113,58 punti medi nella prima fase di rilevazione (Tempo 0) e mantiene una prestazione sostanzialmente stabile nella seconda fase di somministrazione (Tempo 1), mostrando un punteggio medio pari a 113,88 punti. Di contro, il gruppo sperimentale, partendo al Tempo 0 da un punteggio inferiore (maggior presenza di stereotipi di genere) pari a 95,84 punti medi, al termine del periodo di lettura ad alta voce in classe, raggiunge un punteggio quasi pari a quello del gruppo di controllo ($M = 111,57$). Questi risultati suggeriscono alcune tendenze interessanti, da intendersi come indizi (Ginzburg, 1979): il gruppo di controllo si è mantenuto su un livello generalmente basso di aderenza agli stereotipi di genere fin dall'inizio, mentre il gruppo sperimentale, inizialmente caratterizzato da una maggiore aderenza, ha mostrato un calo sensibile dopo la partecipazione al training narrativo, arrivando a livelli simili a quelli del gruppo di controllo. La Figura 3 illustra la differenza statisticamente significativa tra l'incremento (Punteggio Medio Tempo 1 – Punteggio Medio Tempo 0) dei punteggi al questionario del gruppo sperimentale (incremento = 15,73) e del gruppo di controllo (incremento = 0,29). Sebbene si tratti di dati preliminari, il training narrativo sembra aver avuto un impatto positivo nella direzione di una riduzione degli stereotipi di genere: i ragazzi e le ragazze

Effects of Reading

che hanno partecipato all'attività intensiva di lettura ad alta voce mostrano una riduzione degli stereotipi pari al 16,4% rispetto al loro punto di partenza iniziale (Tab. 2).

Inoltre, i risultati mostrano lo stesso andamento in tutte le sottoscale che compongono il Questionario relativo agli stereotipi di genere (Socioculturale, Relazionale e Personale): come illustra la Figura 4, l'incremento dei punteggi in ciascuna dimensione valutata è maggiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. I/le ragazzi/e sottoposti alla lettura ad alta voce mostrano, a seguito dell'inserimento del training narrativo in classe, una riduzione degli stereotipi di genere del 4,8% nella dimensione Socio-culturale, del 19,7% nella dimensione Relazionale, del 25,7% nella dimensione Personale rispetto al loro punto di partenza iniziale al tempo 0 (Tab. 4).



Figura 2. Andamento dei punteggi medi al questionario dei due gruppi considerati (sperimentale e controllo) tra la prima e la seconda somministrazione

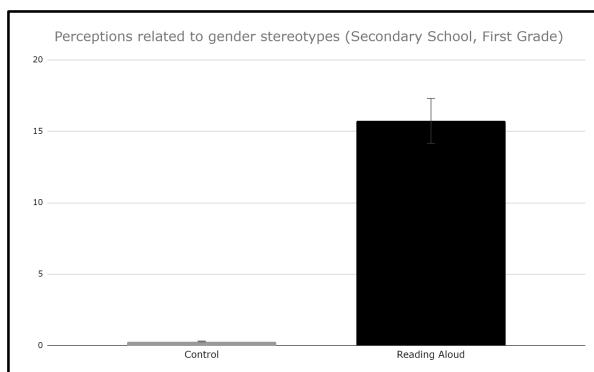


Figura 3. Differenza di incremento (Time 1 - Time 0) dei punteggi ottenuti al questionario tra i due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

Questionnaire on perceptions related to gender stereotypes	Time 0	Time 1	Increase Score	Increase %
Control	113,58	113,88	0,29	0,3%
Reading Aloud	95,84	111,57	15,73	16,4%

Tabella 2. Punteggi medi iniziali (Time 0), finali (Time 1) e d'incremento (Time 1 - Time 0) ottenuti al Questionario dai due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

Time * Group	F	Sig.	Observed Power
	12,231	0,001	0,933

Tabella 3. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute

Effects of Reading

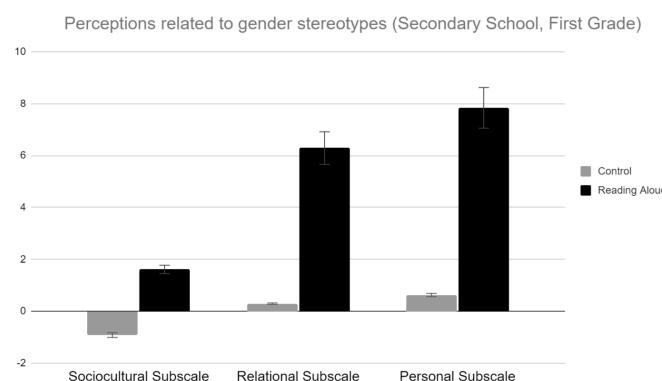


Figura 4. Differenza di incremento (Time 1 - Time 0) dei punteggi ottenuti alle sottoscale che compongono il Questionario relativo agli stereotipi di genere tra i due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

Subscales Increase Scores	Sociocultural Increase	Sociocultural Increase %	Relational Increase	Relational Increase %	Personal Increase	Personal Increase %
Control	-0,92	-1,7%	0,29	0,8%	0,63	1,7%
Reading Aloud	1,61	4,8%	6,29	19,7%	7,84	25,7%

Tabella 4. Punteggi medi d'incremento nelle sottoscale che compongono il Questionario relativo agli stereotipi di genere (Time 1 - Time 0) dei due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

5. Discussione e conclusioni

La presente ricerca esplorativa ha indagato il legame tra la lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere percepiti da alunni/e delle classi della scuola secondaria di primo grado dell'area di Torino Porta Palazzo (IC Torino2). Alla luce della complessità del contesto e dell'indagine citata in apertura (Cerbara et al., 2023), i risultati del questionario si mostrano particolarmente significativi, con un decremento degli stereotipi di genere nelle classi sperimentali che hanno partecipato al training narrativo. Se la classe di controllo (IC Regio Parco) parte da un livello più alto di percezione degli stereotipi e rimane stabile, la classe sperimentale (IC Torino2) parte da un livello più basso e mostra una crescita significativa, suggerendo che lavorare insieme in uno stesso gruppo e attorno alla lettura condivisa di diverse storie aiuta ragazzi/e a sviluppare nuove abilità sociali ed emotive. Nello specifico, sembrano rilevanti i risultati nelle diverse sottoscale: la scala socioculturale ha registrato un aumento limitato, mentre la scala relazionale e quella personale hanno mostrato incrementi più marcati. Questi dati da un lato sono coerenti con la letteratura recente (Batini 2011, 2018), dall'altro aggiungono come la pratica della lettura ad alta voce condivisa possa promuovere una cultura di equità, contribuendo alla riduzione degli stereotipi di genere.

La relazione tra lettura e stereotipi di genere, sia dentro che fuori il contesto scolastico, rimane dunque un ambito di indagine fondamentale. In ottica intersezionale, mettendo a confronto questi primi risultati con precedenti studi che hanno avuto in oggetto il metodo della lettura condivisa in relazione a competenze orientate all'equità in contesti multiculturali (Batini, 2018, 2021; Batini et al., 2023), si può ipotizzare che tale approccio possa contribuire a contrastare stereotipi e pregiudizi legati al genere. In questo senso, sarà importante sviluppare nuove ricerche per verificare se la lettura ad alta voce condivisa può essere intesa non solo come una pratica educativa, ma anche come uno strumento trasformativo, capace di contribuire a immaginari di genere più inclusivi e differenziati.

Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (Eds.). (2017). *Pink is the new black : Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Rosenberg & Sellier.
- ActionAid. (2020). *L'empowerment delle donne*. ActionAid. https://morethanprojects.actionaid.it/wp-content/uploads/2021/02/Rapporto-Empowerment_2020_web.pdf
- Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Arace, A. (2020). Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica. *Minorigiustizia*, 3, 23–32. <https://doi.org/10.3280/MG2020-003003>
- Atwell, N., & Merkel, A. A. (2016). *The reading zone: how to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers*. Scholastic Inc.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading Aloud Narrative Material as a Means for the Student's Cognitive Empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235–242. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Batini, F. (2011). *Comprendere la differenza: verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Armando.
- Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Loescher.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora: lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti scuola.
- Batini, F. (2022a). *Lettura ad alta voce: ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2022b). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola; 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023a). Come Biancaneve? Modelli educativi di genere impliciti nelle fiabe classiche. *Women&Education*, 1, 060–064. https://doi.org/10.7346/-we-I-01-23_12
- Batini, F. (2023b). L'assenza dell'educazione sessuale: lezioni dal lockdown. In G. Burgio & A. G. Lopez (Eds.), *Pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 147-158). FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023c). 'Principesse e cavalieri'? Rappresentazione non dicotomiche e genderiste nella letteratura per young adult. In I. Biemmi (Ed.), *Quanti generi di diversità? Promuovere nuovi linguaggi, rappresentazioni e saperi per educare alle differenze e prevenire l'omofobia e la transfobia* (pp. 101–118). Firenze University Press and USiena PRESS.
- Batini, F. (Eds.). (2021). *Ad alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy): *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 1. <http://www.j-reading.org/index.php/geography/article/view/355>
- Bertoni, F. (2011). *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*. Ledizioni.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (Eds.). (2016). *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1992). Cognitive Mechanisms in Children's Gender Stereotyping: Theoretical and Educational Implications of a Cognitive-Based Intervention. *Child Development*, 63(6), 1351. <https://doi.org/10.2307/1131561>
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2013). *Gender Development*. Psychology Press.
- Bourdieu, P. (2009). *Il dominio maschile*. Feltrinelli.
- Braidotti, R. (1998). Figurazioni del nomadismo: «homelessness» e «rootlessness» nella teoria sociale e politica contemporanea. *Ácoma. Rivista Internazionale di Studi Nordamericani*, 5(1), 43–63.
- Braidotti, R. (2002). *Nuovi soggetti nomadi*. Luca Sossella.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321–347. <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>
- Butler, J. (2013). *Questione di genere: il femminismo e la sovversione dell'identità*. Laterza.
- Buzón García, O., García Pérez, R., Ruiz Pinto, E., & Quiñones Delgado, C. J. (2010). Disposition of primary

Effects of Reading

- and secondary school students towards gender equality. *Investigaciones Multidisciplinares En Género, Universidad de Sevilla*, 135–147.
- Castoldi, M. (2021). *Costruire il curricolo d'istituto*. Carocci.
- Cellerino, M. (2023). Ad alta voce Porta Palazzo: note sull'esperienza dell'Istituto Comprensivo Torino II. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale. Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 425–430) Pensa MultiMedia.
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2022). Are We Still a Sexist Society? Primary Socialisation and Adherence to Gender Roles in Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2023). *Lo stato dell'adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado* (No. Working papers n. 135). Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali.
- Commissione Europea. (2020). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>
- Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Il Mulino.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Instituto Andaluz de la Mujer – Junta de Andalucía.
- Corsini, C., & Scierri, I. D. M. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica: indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Nuova Cultura.
- Crespi, I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere: teorie e modelli a confronto*. FrancoAngeli.
- Dal Passo, F., & Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Novalogos.
- De Mauro, T. (2010). *La cultura degli italiani*. Laterza.
- DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. - ALLEGATO C
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani.
- European Institute for Gender Equality. (s.d.). *Gender Equality Index 2023*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2023>
- Ferrante, E. (2016). *La frantumaglia*. E/O.
- Fiorucci, M., Mattiacci, G., & De Carlo, M. E. (2023). Lettura ad alta voce a scuola e inclusione. Un'indagine preliminare con focus group sulla percezione degli insegnanti di scuola elementare del progetto «Leggere: Forte! Ad Alta Voce Fa Crescere l'Intelligenza» in Toscana. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 2(19), 78–106. <https://doi.org/10.1285/I24995835V2023N19P78>
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Il Mulino.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Feltrinelli.
- Ginzburg, C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. (pp. 57–106). Einaudi.
- Giusti, S., & Batini, F. (Eds.). (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Franco Angeli.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. Fink.
- Iser, W. (1987). *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*. Il Mulino.
- Jauss, H. R. (1977). Piacere estetico ed esperienza fondamentale di poiesis, aesthesis e catarsi. *Teoria della natura*, (1-3), 111–127.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lorber, J. (2022). *Oltre il gender i nuovi paradossi dell'identità*. Il Mulino.

Effects of Reading

- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martin, K. A. (1998). Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools. *American Sociological Review*, 63(4), 494–511. <https://doi.org/10.2307/2657264>
- Mazzara, B. M. (2010). *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Ministero dell'Istruzione (2015a). *Linee Guida Nazionali per l'Educazione alla Parità tra i Sessi e alla Prevenzione della Violenza di Genere*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Nazionali+Educazione+Parit%C3%A0+A0+Prevenzione+Violenza+Genere.pdf>
- Ministero dell'Istruzione. (2015b). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Nazionale+Scuola+Digitale.pdf>
- Ministero dell'Istruzione. (2017). Piano Nazionale per l'Educazione al Rispetto. <https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/Piano+Nazionale+per+l%27Educazione+al+Rispetto.pdf>
- Mosconi, N. (2017). Le femmine sono brave solo a scuola? In L. Laufer & F. Rochefort (Eds.), *Che cos'è il genere?* FrancoAngeli.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- OECD. (2007). *OECD Annual Report 2007*. OECD. <https://doi.org/10.1787/annrep-2007-en>
- Paechter, C., Toft, A., & Carlile, A. (2021). Non-binary young people and schools: pedagogical insights from a small-scale interview study. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(5), 695–713. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160>
- Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (Eds.). (2000). *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*. Il Mulino.
- Risman, B. J. (2012). Gender as a Social Structure: Crossing Disciplinary Boundaries to Advance Science and Equality. *AG About Gender - International Journal of Gender Studies*, 1, 494–511. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG.2012.1.2.29>
- Risman, B. J. (2018). *Where the millennials will take us: a new generation wrestles with the gender structure*. Oxford University Press.
- Ros-Gamòn, S., Alguacil, M., Escamilla-Fajardo, P., & Pérez-Campos, C. Y. (2021). Analysis of perceptions related to gender stereotypes in secondary education – a gender comparison. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(5), Article 357.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rossetti, S. (2015). Didattica, editoria e pari opportunità di genere nella scuola italiana. *I castelli di Yale online*, III, 69–87. <https://doi.org/10.15160/2282-5460/1145>
- Rossini, V. (2019). Bullismo e stereotipi di genere. Uno studio esplorativo in una scuola secondaria pugliese. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (Eds.). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 769–781). Pensa Multimedia.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 858–932). Wiley.
- Ruspini, E. (2009). *Le identità di genere* (2a ed). Carocci.
- Santrock, J. W. (Eds.). (2021). *Psicologia dello sviluppo*. McGraw Hill.
- Scierrri, I. D. M. (2017). Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria. *AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere*, 6. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438>
- Scurati, C. (2002). Il curricolo: costruzione e problemi. In F. Cambi (Eds.). *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Carocci.
- Semi, G. (2009). Il mercato come spazio di relazione e di conflittualità interetnica (Porta Palazzo - Torino). In M. Sanfilippo & P. Corti (Eds.), *Storia d'Italia. Annali 24. Migrazioni* (pp. 637–652). Einaudi.

Effects of Reading

- Serafini, F., & Giorgis, C. (2003). *Reading aloud and beyond: fostering the intellectual life with older readers*. Heinemann.
- Seveso, G. (2017). Differenze di genere e libri per l'infanzia: riflessioni sugli stereotipi di genere nei libri scolastici italiani. *Critica Educativa*, 2(2), 107. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.100>
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental Differences in Children's Gender Schemata about Others: A Meta-analytic Review. *Developmental Review*, 13(2), 147–183. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1007>
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Marini, S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 13–30. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.64>
- Ulivieri, S. (Eds.). (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Guerini scientifica.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: Sustainable Development Knowledge Platform*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(29), 125–151. <https://www.jstor.org/stable/189945>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender and Society*, 23(19) 112–122. <https://www.jstor.org/stable/20676758>