

Atteggiamenti verso la parità di genere ed effetti della lettura ad alta voce condivisa: uno studio nella scuola secondaria di primo grado

Attitudes toward gender equality and the effects of shared reading aloud: a study in lower secondary school

Irene D. M. Scierri

Università degli Studi di Firenze | irene.scierri@unifi.it

Federico Batini

Università Sapienza di Roma | federico.batini@uniroma1.it

ABSTRACT

This contribution presents the findings of a quasi-experimental study carried out within the national project PRIN *ALOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*. The study explores attitudes towards gender equality among lower secondary school students and examines the extent to which shared reading aloud may contribute to the development of these attitudes over time. The sample consists of 319 students from schools located in three provincial areas. The Italian version of the *Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación* (SDG/s; García Pérez et al., 2010) was used, which is structured around three dimensions (sociocultural, relational and personal) and three levels of attitude (sexist, adaptive, egalitarian). The analyses show systematic differences related to gender: girls display higher levels of egalitarian attitudes from the first data collection point and a more marked increase over time, particularly in the experimental group, whereas boys tend to fall more frequently within the adaptive or sexist levels, with more limited changes. Overall, the findings suggest that shared reading aloud, while not producing generalised variations, may provide a context that supports awareness and reflection on gender dynamics, fostering initial forms of empowerment especially among girls, and point to the need for greater attention to gender considerations in the selection of narratives proposed in educational settings.

Keywords: gender equality, gender attitudes, gender stereotypes, reading aloud, gender empowerment

Il contributo presenta i risultati di uno studio quasi-sperimentale condotto nell'ambito del progetto di interesse nazionale PRIN *ALOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*, finalizzato a esplorare gli atteggiamenti verso la parità di genere tra studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado e a indagare in che misura la lettura ad alta voce condivisa possa contribuire alla loro evoluzione nel tempo. Il campione comprende 319 studenti e studentesse provenienti da istituti scolastici situati in tre territori provinciali. È stata utilizzata la versione italiana dell'*Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación* (SDG/s; García Pérez et al., 2010), articolata in tre dimensioni (socioculturale, relazionale e personale) e tre livelli di atteggiamento (sessista, adattivo, egualitario). Le analisi evidenziano differenze sistematiche legate al genere: le ragazze mostrano fin dalla prima rilevazione livelli più elevati di atteggiamenti egualitari e un incremento più consistente nel corso del tempo, soprattutto nel gruppo sperimentale, mentre i ragazzi tendono a collocarsi più frequentemente nei livelli adattivo o sessista, con variazioni più contenute. Nel complesso, i risultati suggeriscono che la lettura ad alta voce condivisa, pur senza generare cambiamenti generalizzati, possa offrire un contesto che favorisce consapevolezza e riflessione sulle dinamiche di genere, sostenendo forme iniziali di empowerment soprattutto nelle studentesse, e indicano l'opportunità di prestare maggiore attenzione a un orientamento di genere nella selezione delle narrazioni proposte nei contesti educativi.

Parole chiave: parità di genere, atteggiamenti di genere, stereotipi di genere, lettura ad alta voce, empowerment di genere

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Scierri, I. D. M., & Batini, F. (2025). Atteggiamenti verso la parità di genere ed effetti della lettura ad alta voce condivisa: uno studio nella scuola secondaria di primo grado. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(2), 45-63. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2025-03>.

Corresponding Author: Irene D. M. Scierri | irene.scierri@unifi.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2025-03

Authorship/Attribuzioni: Irene D. M. Scierri: paragrafi 1, 2.3, 3 e 4; Federico Batini: paragrafi 2.1 e 2.2; il paragrafo 5 è stato redatto congiuntamente da entrambi.

Funding/Finanziamento: progetto finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU, nell'ambito del Bando PRIN 2022. Principal Investigator Prof. Federico Batini. CUP: J53D23011380006; Cod. Prog.: 2022HH4XNP

1. Il potere delle narrazioni nella costruzione e nel superamento degli stereotipi di genere

La parità di genere rappresenta oggi una priorità trasversale delle politiche educative, in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (United Nations, 2015), che riconoscono all'educazione un ruolo strategico nel promuovere equità, inclusione ed empowerment di genere. A livello europeo, la *Strategia per la parità di genere 2020-2025* (Commissione europea, 2020) e il *Gender Equality Index* dell'*European Institute for Gender Equality* (EIGE, 2023) sottolineano la necessità di contrastare la persistenza di stereotipi e disuguaglianze fin dall'infanzia, sostenendo processi formativi capaci di favorire autonomia, consapevolezza critica e partecipazione paritaria. In Italia, documenti istituzionali come le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), le *Linee guida nazionali per l'educazione alla parità tra i sessi e alla prevenzione della violenza di genere* (MIUR, 2015) e il *Piano nazionale per l'educazione al rispetto* (MIUR, 2017) ribadiscono il ruolo della scuola come spazio di costruzione di identità consapevoli e di relazioni paritarie, capaci di accogliere la differenza e contrastare forme, esplicite o implicite, di discriminazione.

La scuola costituisce infatti un contesto decisivo di apprendimento e socializzazione, in cui la qualità delle esperienze e delle relazioni incide profondamente sulla costruzione di sé, sul riconoscimento dell'altro e sullo sviluppo di competenze socio-emotive e di pensiero critico (Eccles & Roeser, 2011; Ryan & Deci, 2017; Wentzel, 1998, 2012). Tuttavia, la ricerca educativa ha mostrato come la scuola possa anche contribuire, spesso in modo implicito, alla riproduzione degli stereotipi di genere attraverso le scelte educative, i materiali didattici e i modelli relazionali veicolati (Basow, 2004; Batini & Santoni, 2009; Sadker & Zittleman, 2009).

Tra le scelte educative più rilevanti rientra la selezione dei testi proposti. I testi di narrativa, in particolare, influenzano la costruzione dell'identità e la percezione dei ruoli sociali (Apple, 2003; Burr, 1998), favorendo oppure ostacolando una consapevolezza critica rispetto alle disuguaglianze di genere e potendo "contribuire alla (dis)parità e all'empowerment di genere" (Scierri, 2025b, p. 193). Nel contesto scolastico, i libri di testo rappresentano tuttora uno dei principali dispositivi di trasmissione culturale e rimangono permeati da asimmetrie e disuguaglianze di genere (Biemmi, 2010; Corsini & Scierri, 2016; Dong & Li, 2023; Guardabassi et al., 2024; Scierri, 2017, 2025b).

In tale prospettiva, ampliare l'offerta bibliografica attraverso la scelta consapevole di testi coerenti con i principi dell'uguaglianza e dell'empowerment di genere¹, e promuoverne la lettura e la discussione critica mediante pratiche di lettura ad alta voce condivisa, si configura come un intervento educativo potenzialmente trasformativo. Diversi studi dimostrano, infatti, l'efficacia delle narrazioni nella comprensione e nella messa in discussione delle norme di genere, soprattutto quando proposte in un ambiente sicuro che favorisca il dialogo e la riflessione (Dutro, 2001; Hermann-Wilmarth et al., 2017; Rice, 2002; Yigit-Gentzen et al., 2024). Le storie lette e discusse collettivamente possono favorire processi di identificazione, decentramento e rinegoziazione dei modelli di genere, stimolando nei lettori una riflessione sulle proprie rappresentazioni e una maggiore capacità di scelta autonoma (Batini, 2023b, 2023c). In una prospettiva curricolare, la decostruzione degli stereotipi e la promozione dell'empowerment di genere dovrebbero essere integrate stabilmente nel percorso educativo, in coerenza con l'approccio dell'educazione sessuale globale (UNESCO, 2018) e in una cornice di rispetto, protezione e realizzazione dei diritti umani (Scierri, 2023, 2025a). L'inserimento sistematico della lettura ad alta voce condivisa nel curricolo scolastico può così contribuire a una formazione affettiva e valoriale più consapevole, equa e orientata al rispetto reciproco.

1 Tra cui: equa visibilità dei generi; diversificazione dei ruoli, delle professioni, dei contesti e degli spazi agiti; attenzione alla natura delle interazioni tra i generi; visibilità di tutte le identità di genere e degli orientamenti sessuali (per una visione completa si rimanda a Scierri, 2025b).

Effects of Reading

Alla luce di queste premesse, il presente studio esplora stereotipi e atteggiamenti verso la parità di genere in studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado, analizzando il potenziale della lettura ad alta voce condivisa come pratica di educazione ed empowerment di genere, capace di promuovere il riconoscimento reciproco e la progressiva riduzione degli stereotipi nei piani socioculturale, relazionale e personale che strutturano l'identità di genere.

2. Materiali e metodi

2.1 Obiettivi dello studio

Il presente studio si colloca all'interno del progetto PRIN *ALOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*, una ricerca-azione finalizzata a promuovere pratiche educative orientate all'equità e alla partecipazione nei contesti scolastici, mediante l'implementazione di interventi replicabili di lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado (Batini & Corsini, 2024, 2025).

Il progetto, sviluppato in tre contesti territoriali (Torino, Parma e Capo di Leuca), ha previsto l'integrazione sistematica della lettura ad alta voce condivisa nel curriculum scolastico, esplorando i benefici sia a livello individuale che sociale, con l'intento di favorire l'accesso alla lettura come esperienza culturale, relazionale e di cittadinanza (Batini, 2023a).

All'interno di questa cornice, il presente contributo analizza in che misura la partecipazione al programma di lettura ad alta voce possa incidere sugli atteggiamenti verso la parità di genere. Nello specifico, l'indagine si propone di:

- rilevare gli atteggiamenti di studenti e studentesse nei confronti della parità di genere attraverso la versione italiana della *Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación* (SDG/s; García Pérez et al., 2010);
- esaminare la distribuzione dei punteggi nei tre piani individuati dallo strumento – socioculturale, relazionale e personale – al fine di individuare le aree di maggiore consapevolezza o resistenza rispetto agli stereotipi di genere;
- valutare, in un disegno quasi-sperimentale, l'evoluzione degli atteggiamenti nel tempo in relazione alla condizione sperimentale (partecipazione o meno al programma di lettura ad alta voce) e al genere.

L'obiettivo generale è esplorare il potenziale della lettura ad alta voce condivisa come pratica educativa capace di sostenere processi di riflessione e di empowerment di genere. I risultati consentono di verificare se e in quale dimensione emergano eventuali segnali di cambiamento, contribuendo a comprendere il ruolo che la lettura può assumere nella promozione di relazioni più paritarie e consapevoli all'interno dei contesti scolastici.

2.2 Partecipanti e procedure

Le scuole sono state selezionate tramite campionamento di convenienza, nell'ambito delle reti territoriali coinvolte nel PRIN. Il campione è composto da 319 studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado. L'età media al momento della prima somministrazione è di 12.09 anni ($DS = 0.65$). Il disegno di ricerca adottato è di tipo quasi-sperimentale e prevede la suddivisione dei partecipanti in due gruppi:

Effects of Reading

181 appartenenti al gruppo sperimentale, che hanno partecipato al programma di lettura ad alta voce condivisa², e 138 al gruppo di controllo, che ha proseguito con le consuete attività didattiche (Tab. 1). La Tabella 2 riporta la distribuzione del campione per territorio.

Gli insegnanti delle classi sperimentali hanno ricevuto una formazione specifica sul metodo della lettura ad alta voce condivisa e hanno utilizzato le medesime bibliografie, predisposte in modo da consentire una certa libertà di scelta. Le bibliografie comprendevano storie che affrontano temi legati alla parità di genere o presentano rappresentazioni non stereotipate dei generi. Il training ha previsto un ciclo di ottanta sessioni consecutive di lettura ad alta voce condivisa, realizzate in un arco massimo di ventisette settimane, in coerenza con le indicazioni del metodo adottato (per un approfondimento si veda Batini & Corsini, 2025). La scala è stata somministrata ai gruppi classe in formato cartaceo, fornendo collettivamente le istruzioni per la modalità di compilazione.

Le rilevazioni sono state effettuate in tre momenti tra l'anno scolastico 2023–24 e quello successivo: una prima volta nei mesi iniziali, prima dell'avvio del training narrativo in classe (T0); una seconda volta al termine del percorso intensivo, dopo circa cinque o sei mesi (T1); e una terza volta a metà dell'anno scolastico successivo come fase di follow-up, quando la lettura ad alta voce era ormai stabilmente integrata nel curriculum (T2).

Tabella 1. Distribuzione del campione per genere e condizione sperimentale

Condizione	Maschi	Femmine	Totale
Gruppo sperimentale	101	80	181
Gruppo di controllo	74	64	138
Totale	175	144	319

Tabella 2. Distribuzione del campione per territorio

Territorio	Frequenza	Percentuale
Parma	153	48.0
Capo di Leuca	78	24.5
Torino	88	27.6
Totale	319	100.0

2.3 Strumento

Il *Questionario sugli stereotipi di genere* (School Doing Gender /students – *Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación*, SDG/s; García Pérez et al., 2010) è una scala validata per analizzare gli atteggiamenti e le rappresentazioni di genere tra studenti e studentesse della scuola primaria e secondaria.

Il modello teorico di riferimento si basa sulla concezione del genere come costruzione sociale e culturale, assumendo una prospettiva socio-costruttivista e multidimensionale coerente con l'approccio del *doing gender* (Cala Carrillo & De la Mata Benítez, 2006; Crawford, 2006; West & Zimmerman, 1987). In questa prospettiva, il genere è inteso come un sistema di significati che orienta ruoli, relazioni e aspettative sociali attribuite a uomini e donne nei diversi contesti di vita.

- Il metodo prevede che il docente legga ad alta voce, in modo regolare, testi narrativi integrali selezionati secondo il criterio della bibliovarietà. L'esperienza offre agli studenti la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, i propri pensieri e le proprie riflessioni su quanto ascoltato, in una logica di valorizzazione.

Effects of Reading

La struttura teorica del modello considera il genere come un fenomeno articolato su tre piani:

- *socioculturale*, relativo ai modelli, alle norme e agli stereotipi trasmessi dalla società in merito ai ruoli di genere (es. di item: “Gli uomini guidano meglio delle donne”);
- *relazionale*, che indaga le dinamiche interpersonali, le relazioni tra pari e la distribuzione del potere nei contesti sociali e affettivi (es. di item: “Nei lavori di gruppo, di solito chi comanda è un ragazzo”);
- *personale*, riferito alle convinzioni, preferenze e aspettative individuali rispetto al proprio e all’altrui genere (es. di item: “Penso che una donna debba sposarsi ed essere madre”).

Il questionario comprende 30 item – prevalentemente di tipo *reverse* – suddivisi in tre sottoscale da 10 item ciascuna, valutati tramite una scala Likert a cinque punti (da 1 = per niente d’accordo a 5 = totalmente d’accordo). Il punteggio complessivo si ottiene sommando le risposte, mentre le tre sottoscale permettono di distinguere i diversi livelli di consapevolezza di genere nei rispettivi ambiti.

La scala consente di interpretare gli atteggiamenti rilevati secondo tre profili concettuali:

- *atteggiamento sessista*, che implica la riproduzione, spesso inconsapevole, di stereotipi e modelli gerarchici di genere legati ai ruoli maschili e femminili;
- *atteggiamento adattivo*, che riflette una posizione formalmente e pubblicamente più “corretta”, caratterizzata dal riconoscimento degli stereotipi ma anche da incertezza e ambivalenza nella valutazione di alcuni stereotipi;
- *atteggiamento egualitario*, che comporta il riconoscimento delle disuguaglianze e la valutazione positiva di modelli di comportamento e di pensiero fondati su una visione equa delle relazioni tra uomini e donne e dei ruoli che ciascuno può assumere.

I punteggi teorici della scala variano da 30 a 150 per il punteggio totale e da 10 a 50 per ciascuna sottoscala. Gli autori propongono i seguenti valori di riferimento:

- ≤ 89 punti (o ≤ 29 per sottoscala): atteggiamento sessista;
- 90–119 punti (o 30–39 per sottoscala): atteggiamento adattivo;
- ≥ 120 punti (o ≥ 40 per sottoscala): atteggiamento egualitario.

Nel presente studio è stata utilizzata la versione italiana del questionario, realizzata mediante un processo di traduzione e *back translation* per garantire la coerenza semantica e concettuale con la versione originale. La scala ha mostrato un’elevata coerenza interna nelle tre rilevazioni (T0: $\alpha = .86$; T1: $\alpha = .92$; T2: $\alpha = .90$). La somministrazione è avvenuta in modalità collettiva, all’interno delle classi coinvolte. I partecipanti sono stati informati circa finalità e anonimato della rilevazione, la partecipazione è stata volontaria.

3. Risultati

La presentazione dei risultati segue un ordine progressivo, in coerenza con i tre obiettivi dello studio. I primi due, orientati a descrivere gli atteggiamenti di studenti e studentesse verso la parità di genere e a esplorarne l’articolazione nei tre piani socioculturale, relazionale e personale, considerano le differenze di genere e le variazioni complessive nell’arco di circa un anno scolastico (differenze tra T0 e T2), senza introdurre la variabile sperimentale. L’analisi longitudinale completa (T0–T1–T2) è invece riservata al terzo obiettivo, volto a valutare l’efficacia dell’intervento di lettura ad alta voce nel quadro del disegno quasi-sperimentale. Le analisi sono state realizzate con IBM SPSS Statistics, versione 29.

3.1 Atteggiamenti complessivi verso la parità di genere

L'analisi dei punteggi totali della scala SDG/s evidenzia valori medi più elevati nelle ragazze rispetto ai ragazzi e una minore variabilità interna, sia nella rilevazione iniziale [$F(1,317) = 28.52; p < .001; \eta^2_p = .08$] sia in quella finale (T2) [$F(1,317) = 78.89; p < .001; \eta^2_p = .20$] (Tab. 3). In media, lo scarto tra i due generi si mantiene intorno ai 15 punti a favore delle studentesse.

Nel corso di circa un anno si osservano variazioni complessivamente contenute, ma differenziate per genere: nei ragazzi si registra una lieve diminuzione dei punteggi ($\Delta T2-T0 = -3.11$), mentre nelle ragazze si rileva una crescita ($\Delta T2-T0 = +4.58$).

Sulla base dei valori di riferimento della scala, le ragazze si collocano mediamente nella fascia egualitaria (≥ 120), mentre i ragazzi in quella adattiva (90–119).

Tabella 3. Statistiche descrittive della scala totale SDG/s per genere a T0 e T2

Tempo	Genere	N	M	DS	ES
T0	M	175	111.25	20.0	1.51
	F	144	123.08	19.37	1.61
T2	M	175	108.14	22.60	1.71
	F	144	127.66	14.98	1.25

Questi risultati trovano conferma nella distribuzione dei livelli di atteggiamento (sessista, adattivo, egualitario), che mostra una netta differenziazione di genere sin dalla rilevazione iniziale. Il confronto tra i livelli di atteggiamento e il genere in occasione della prima rilevazione (Tab. 4) evidenzia differenze significative nella distribuzione delle categorie [$\chi^2(2) = 25.82, p < .001, V = .28$]: i ragazzi sono sovra-rappresentati nel livello di atteggiamento *sessista* e *adattivo*, mentre le ragazze risultano sotto-rappresentate negli stessi livelli e sovra-rappresentate nel livello *egualitario*. In termini percentuali, il 17.7% dei ragazzi e solo il 4.9% delle ragazze presenta un atteggiamento sessista; la quota di atteggiamenti adattivi è del 42.9% nei ragazzi e del 29.2% nelle ragazze, mentre la maggioranza delle studentesse (66%) si colloca nel livello egualitario, contro il 39.4% dei maschi.

Nel complesso, il quadro indica che le ragazze mostrano atteggiamenti più orientati alla parità, mentre i ragazzi tendono a posizioni più tradizionali o ambivalenti.

Tabella 4. Distribuzione percentuale dei livelli di atteggiamento verso la parità di genere (sessista, adattivo, egualitario) per genere alla rilevazione T0

			Genere		Totale
			M	F	
T0	Sessista	Conteggio	31 _a	7 _b	38
		% in Genere	17.7%	4.9%	11.9%
		Residuo adattato	3.5	−3.5	
	Adattivo	Conteggio	75 _a	42 _b	117
		% in Genere	42.9%	29.2%	36.7%
		Residuo adattato	2.5	−2.5	
	Egualitario	Conteggio	69 _a	95 _b	164
		% in Genere	39.4%	66.0%	51.4%
		Residuo adattato	−4.7	4.7	
Totale		Conteggio	175	144	319
		% in Genere	100.0%	100.0%	100.0%

Note: ciascuna lettera in formato pedice indica un sottoinsieme della categoria "Genere" le cui proporzioni di colonna non sono diverse tra loro al livello .05.

Effects of Reading

In occasione dell'ultima rilevazione (Tab. 5) le differenze di genere risultano ancora più marcate [$\chi^2(2) = 57.20$, $p < .001$, $V = .42$]. I ragazzi sono nuovamente sovra-rappresentati nei livelli *sessista* e *adattivo*, mentre le ragazze risultano fortemente sovra-rappresentate nel livello *egualitario*. In termini percentuali, il 19.4% dei maschi e solo il 4.2% delle femmine presenta un atteggiamento sessista; la quota di adattivi sale al 44% tra i ragazzi e scende al 17.4% tra le ragazze. La larga maggioranza delle studentesse (78.5%) si colloca nel livello egualitario, contro appena il 36.6% dei maschi.

Il confronto tra le due rilevazioni evidenzia una polarizzazione crescente: le ragazze consolidano progressivamente posizioni egualitarie, mentre i ragazzi tendono a mantenere distribuzioni più ampie e sbilanciate verso le categorie adattiva e sessista.

Nel complesso, la struttura degli atteggiamenti di genere appare stabile nel tempo, ma con un ampliamento del divario tra i due generi: le ragazze mostrano una progressiva interiorizzazione di modelli paritari, mentre nei ragazzi prevale una maggiore stabilità su posizioni tradizionali o ambivalenti.

Tabella 5. Distribuzione percentuale dei livelli di atteggiamento verso la parità di genere (sessista, adattivo, egualitario) per genere alla rilevazione T2

			Genere		Totale
			M	F	
T2	Sessista	Conteggio	34 _a	6 _b	40
		% in Genere	19.4%	4.2%	12.5%
		Residuo adattato	4.1	−4.1	
	Adattivo	Conteggio	77 _a	25 _b	102
		% in Genere	44.0%	17.4%	32.0%
		Residuo adattato	5.1	−5.1	
	Egualitario	Conteggio	64 _a	113 _b	177
		% in Genere	36.6%	78.5%	55.5%
		Residuo adattato	−7.5	7.5	
Totale		Conteggio	175	144	319
		% in Genere	100.0%	100.0%	100.0%

Note: ciascuna lettera in formato pedice indica un sottoinsieme della categoria "Genere" le cui proporzioni di colonna non sono diverse tra loro al livello .05.

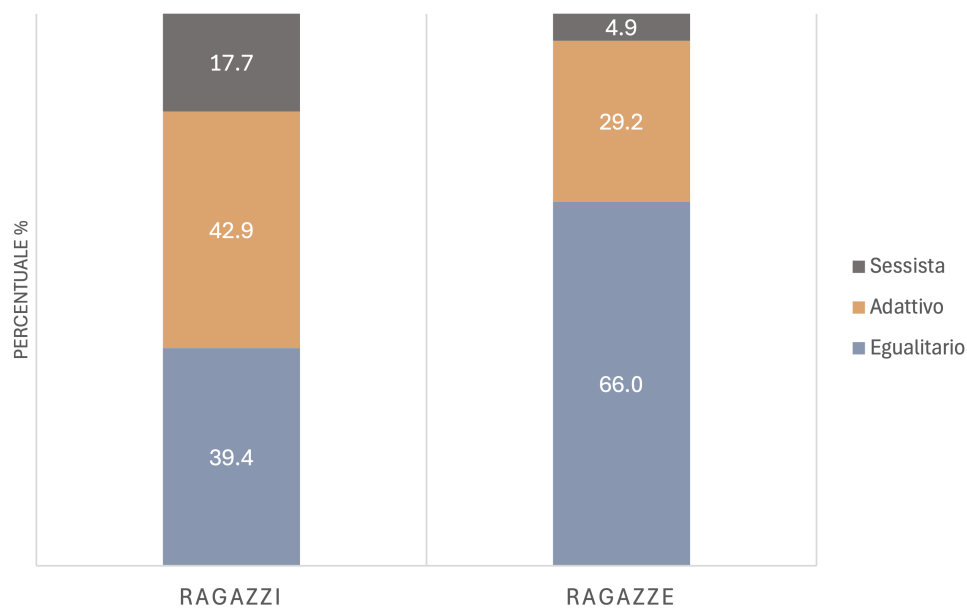


Figura 1. Distribuzione dei livelli di atteggiamento verso la parità di genere (T0)

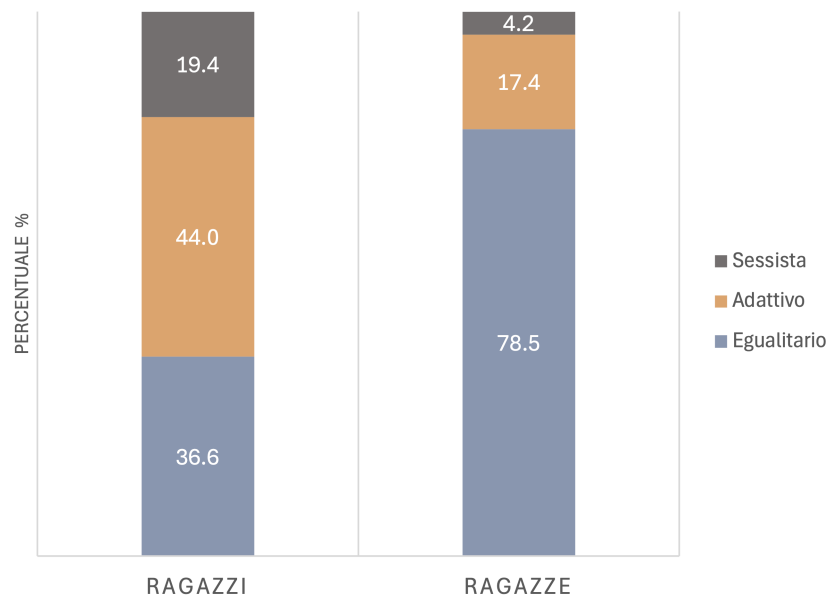


Figura 2. Distribuzione dei livelli di atteggiamento verso la parità di genere (T2)

3.2 Analisi per dimensione degli atteggiamenti verso la parità di genere

Per approfondire la distribuzione degli atteggiamenti rispetto ai diversi piani della costruzione del genere, sono stati analizzati i punteggi medi delle tre sottoscale – socioculturale, relazionale e personale – in funzione del genere e nei due punti temporali considerati (Tab. 6).

Nella *dimensione socioculturale* emergono differenze di genere significative, con valori più elevati nelle ragazze a T0 [$F(1,317) = 17.62, p < .001, \eta^2_p = .05$] e a T2 [$F(1,317) = 74.44, p < .001, \eta^2_p = .19$]. La differenza osservata a T2 è la più marcata tra tutte le rilevazioni qui considerate, con uno scarto medio di

Effects of Reading

oltre cinque punti a favore delle studentesse. Tra T0 e T2, le ragazze mostrano un incremento del punteggio ($\Delta T2-T0 = +2.44$), mentre nei ragazzi si osserva un leggero calo ($\Delta T2-T0 = -1.38$).

Nella *dimensione relazionale* si rilevano i punteggi medi complessivamente più bassi, a indicare un'area di maggiore criticità nella consapevolezza dei ruoli di genere e nelle dinamiche di genere nelle interazioni sociali. Anche in questa dimensione nelle ragazze si osservano punteggi più elevati dei ragazzi, sia a T0 [$F(1,317) = 23.25, p < .001, \eta^2_p = .07$] che a T2 [$F(1,317) = 59.35, p < .001, \eta^2_p = .16$], con uno scarto medio di circa cinque punti a favore delle studentesse.

Tra T0 e T2, le ragazze mostrano un lieve incremento ($\Delta T2-T0 = +1.48$), mentre nei ragazzi si osserva un modesto calo ($\Delta T2-T0 = -0.94$).

Infine, nella *dimensione personale*, i punteggi medi delle ragazze risultano stabilmente più elevati di quelli dei ragazzi a T0 [$F(1,317) = 26.66, p < .001, \eta^2_p = .08$] e a T2 [$F(1,317) = 50.78, p < .001, \eta^2_p = .14$]. Anche qui lo scarto medio è di circa cinque punti a favore delle studentesse.

Tra T0 e T2, le ragazze mostrano un leggero aumento ($\Delta T2-T0 = +0.67$), mentre nei ragazzi si rileva una piccola diminuzione ($\Delta T2-T0 = -0.79$).

Nel complesso, le tre dimensioni mostrano andamenti coerenti e differenze di genere persistenti nel tempo. Le ragazze mantengono livelli mediamente più elevati di consapevolezza di genere in tutte le aree, mentre i ragazzi presentano punteggi più bassi e tendenze leggermente decrescenti, soprattutto sul piano socioculturale e relazionale.

Tabella 6. Statistiche descrittive delle dimensioni della scala SDG/s per genere (T0 e T2)

Dimensione	Tempo	Genere	N	M	DS	ES
Socioculturale	T0	M	175	37.26	7.89	0.60
		F	144	41.02	8.06	0.67
	T2	M	175	35.88	8.73	0.66
		F	144	43.46	6.50	0.54
Relazionale	T0	M	175	36.98	7.00	0.53
		F	144	40.83	7.24	0.60
	T2	M	175	36.04	8.05	0.61
		F	144	42.31	6.08	0.51
Personale	T0	M	175	37.01	7.69	0.58
		F	144	41.23	6.70	0.56
	T2	M	175	36.22	8.37	0.63
		F	144	41.90	5.09	0.42

Effects of Reading

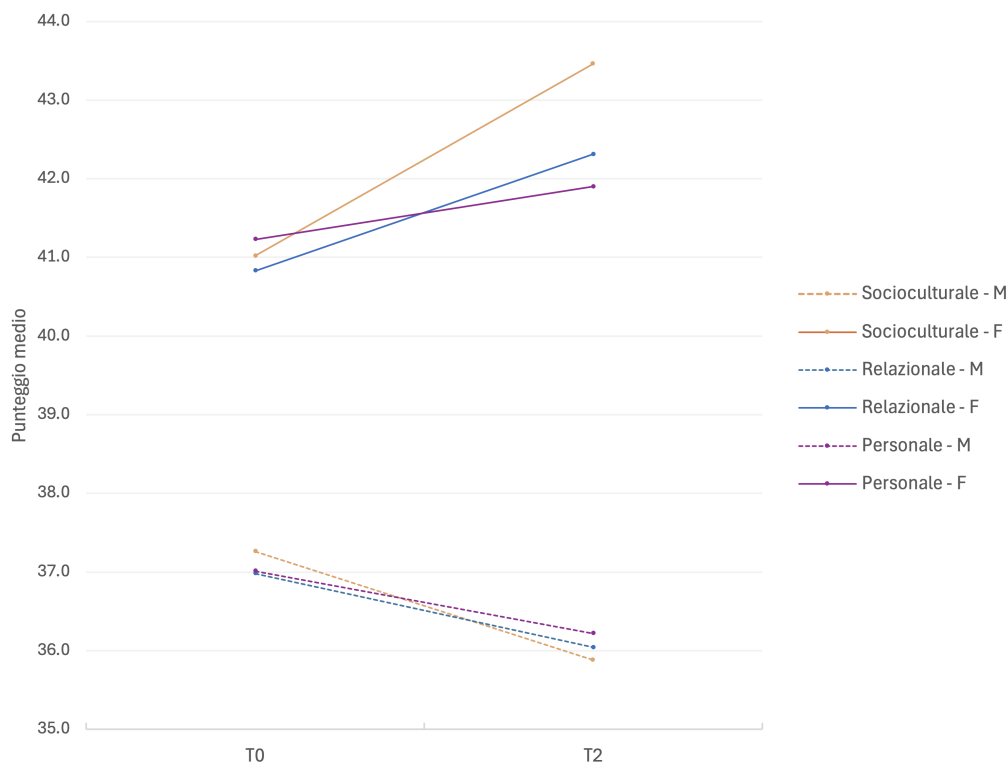


Figura 3. Andamento dei punteggi medi nelle tre dimensioni della scala SDG/s per genere e tempo (T0 e T2)

In sintesi, i risultati delle analisi sulle differenze negli atteggiamenti nei confronti della parità di genere mostrano un quadro sostanzialmente stabile nel tempo, ma segnato da differenze di genere persistenti e anzi più nette a T2. Le studentesse appaiono complessivamente più orientate verso modelli di parità e relazioni non stereotipate, mentre tra gli studenti permane una maggiore adesione a rappresentazioni tradizionali dei ruoli di genere. Le tre dimensioni della scala riflettono in modo coerente questo divario, evidenziando aree di maggiore sensibilità (piano socioculturale) e altre in cui le resistenze sembrano più radicate (piano relazionale).

3.3 Efficacia dell'intervento di lettura ad alta voce

Per valutare l'efficacia del programma di lettura ad alta voce condivisa sugli atteggiamenti verso la parità di genere, è stata condotta un'ANOVA a misure ripetute $3 \times 2 \times 2$, con *Tempo* (T0, T1, T2) come fattore entro i soggetti e *Gruppo* (sperimentale, controllo) e *Genere* (maschi, femmine) come fattori tra i soggetti. Questo modello consente di analizzare sia le variazioni temporali degli atteggiamenti verso la parità di genere, sia le differenze tra i gruppi e le interazioni tra tempo, condizione e genere.

Come indicano le medie dei punteggi, le ragazze ottengono valori medi più elevati dei ragazzi in tutte le rilevazioni, indipendentemente dal gruppo di appartenenza (Tab. 7, Fig. 4).

Tabella 7. Statistiche descrittive per tempo, gruppo e genere (scala totale SDG/s)

Tempo	Gruppo	Genere	N	M	DS	ES
T0	Controllo	Maschi	74	116.16	17.99	2.09
		Femmine	64	128.73	13.00	1.62
		Totale	138	121.99	17.02	1.45
	Sperimentale	Maschi	101	107.64	20.65	2.05
		Femmine	80	118.56	22.32	2.49
		Totale	181	112.47	22.03	1.64
T1	Controllo	Maschi	74	116.53	19.54	2.27
		Femmine	64	128.83	12.70	1.59
		Totale	138	122.23	17.76	1.51
	Sperimentale	Maschi	101	105.27	23.45	2.33
		Femmine	80	124.76	17.93	2.00
		Totale	181	113.88	23.25	1.73
T2	Controllo	Maschi	74	114.08	21.21	2.47
		Femmine	64	130.76	11.61	1.45
		Totale	138	121.82	19.27	1.64
	Sperimentale	Maschi	101	103.78	22.69	2.26
		Femmine	80	125.18	16.87	1.89
		Totale	181	113.24	22.90	1.70

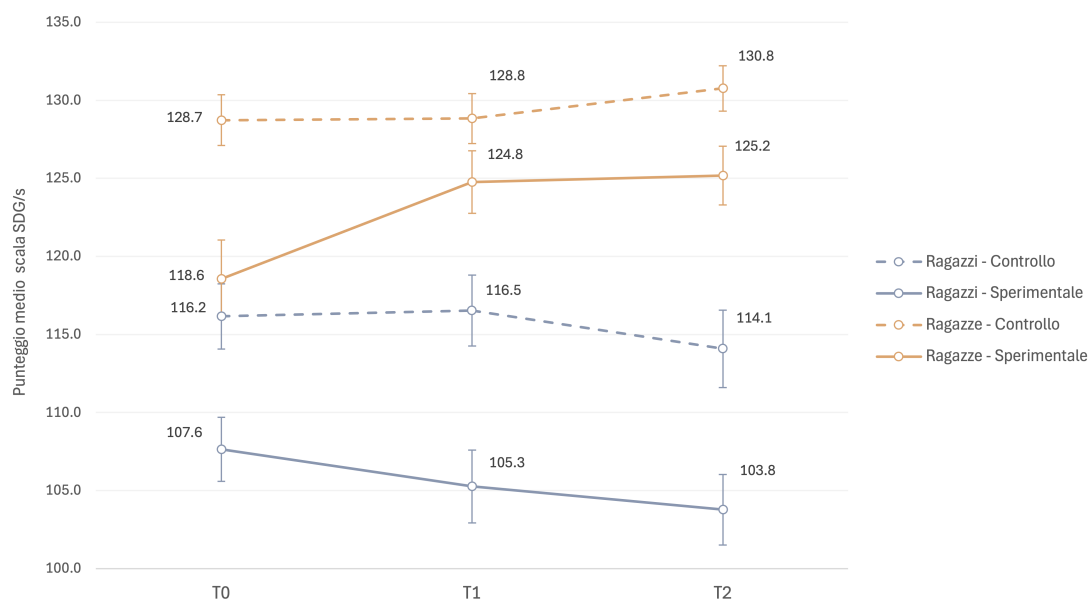


Figura 4. Andamento dei punteggi medi (± ES) nella scala SDG/s per Genere e Gruppo

L'analisi non evidenzia un effetto principale del Tempo [$F(2,630) = 0.69, p = .504, \eta^2_p = .002$] né dell'interazione Tempo $\times$ Gruppo [$F(2,630) = 0.47, p = .610, \eta^2_p = .002$], segnalando la sostanziale stabilità dei punteggi complessivi e l'assenza di variazioni generalizzate dovute alla partecipazione al programma di lettura. Risultano invece significative l'interazione Tempo $\times$ Genere [$F(2,630) = 7.82, p < .001, \eta^2_p = .024$] e, in misura minore, l'interazione Tempo $\times$ Gruppo $\times$ Genere [$F(2,630) = 3.04, p = .048, \eta^2_p = .010$], che indicano andamenti differenziati tra maschi e femmine e un'influenza congiunta del genere e della condizione sperimentale.

Per approfondire tali differenze, sono state condotte analisi separate per genere. Per le studentesse, si

Effects of Reading

osservano un effetto principale del Tempo [$F(2,284) = 8.43, p < .001, \eta^2_p = .056$] e un'interazione Tempo $\times$ Gruppo [$F(2,288) = 4.26, p = .015, \eta^2_p = .029$], a indicare che l'andamento nel tempo differisce tra il gruppo sperimentale e controllo, con un incremento più marcato nel primo (Fig. 4).

Poiché i gruppi differivano nei livelli iniziali, è stata condotta un'ANCOVA con il punteggio a T2 come variabile dipendente e il punteggio a T0 come covariata. L'analisi mostra un effetto significativo della covariata [$F(1,314) = 140.59, p < .001, \eta^2_p = .309$], a conferma che i livelli di partenza predicono fortemente quelli finali. Controllando per le differenze iniziali, l'effetto principale del gruppo non risulta significativo [$F(1,314) = 2.22, p = .138, \eta^2_p = .007$], suggerendo che, a parità di livello di partenza, i due gruppi non differiscono in modo statisticamente significativo. In un'analisi complementare degli incrementi medi ($\Delta T2-T0$), l'aumento risulta più marcato nel gruppo sperimentale: nelle ragazze, l'incremento medio da T0 a T2 è maggiore rispetto al gruppo di controllo (+6.62 vs +2.03) [$F(1,142) = 4.50, p = .036, \eta^2_p = .031$], un andamento coerente con un possibile effetto di riequilibrio (Fig. 5), da interpretare con cautela alla luce delle differenze iniziali tra gruppi.

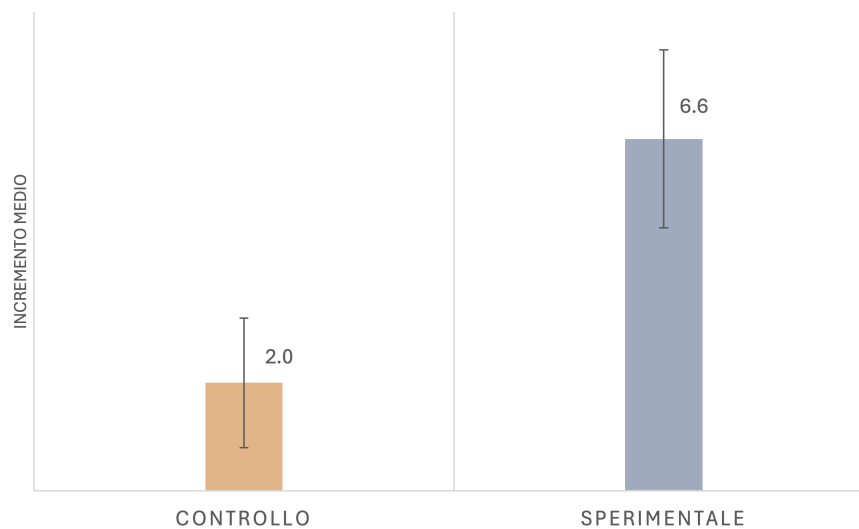


Figura 5. Incrementi medi ($\Delta T2-T0$) ($\pm$ ES) nella scala SDG/s per Gruppo (Ragazze)
Note: min e max teorico della scala: 30–150

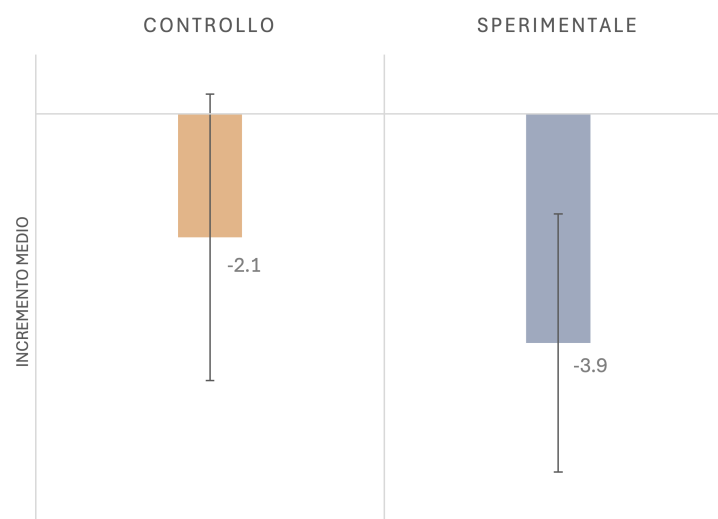


Figura 6. Incrementi medi ($\Delta T2-T0$) ($\pm$ ES) nella scala SDG/s per gruppo (Ragazzi)
Note: min e max teorico della scala: 30–150

Effects of Reading

I risultati suggeriscono che il programma possa aver sostenuto un miglioramento degli atteggiamenti verso la parità di genere soprattutto nei contesti con livelli iniziali più bassi, senza però produrre differenze statisticamente significative tra i gruppi una volta controllate le differenze di partenza. L'intervento sembra quindi aver contribuito a ridurre i divari iniziali, più che a determinare un incremento generalizzato dei punteggi.

Approfondendo le tre dimensioni della scala, la differenza risulta significativa per la dimensione relazionale [$F(2,284) = 5.31, p = .005, \eta^2_p = .036$], dove il gruppo sperimentale mostra un incremento pari a +2.19 rispetto a +0.58 nel gruppo di controllo (Figg. 7-8). Anche in questo caso, valgono le stesse considerazioni relative alla correzione per le differenze iniziali.

Nelle dimensioni socioculturale [$F(2,284) = .90, p = .408, \eta^2_p = .006$, potenza osservata = .20] e personale [$F(2,284) = 2.60, p = .076, \eta^2_p = .018$, potenza osservata = .52] non si rilevano differenze significative. Tuttavia, le medie mostrano tendenze positive più marcate nel gruppo sperimentale (socioculturale: +3.06; personale: +1.36) rispetto al gruppo di controllo (socioculturale: +1.66; personale: -0.20) (Fig. 8). In entrambi i casi, la bassa potenza statistica suggerisce cautela nell'interpretazione, poiché eventuali effetti di piccola entità potrebbero non essere stati rilevati.

Per i ragazzi, non si rileva un effetto principale del Tempo [$F(2,346) = 2.26, p = .106, \eta^2_p = .013$], né un'interazione significativa Tempo $\times$ Gruppo [$F(2,346) = 0.48, p = .620, \eta^2_p = .003$], indicando che i punteggi medi sono rimasti sostanzialmente stabili nel tempo, senza differenze significative tra le due condizioni. Il trend, per entrambi i gruppi, è lievemente negativo nella scala totale e nelle sottoscale (Figg. 6-9) e, anche in questo caso, senza differenze significative tra gruppi.

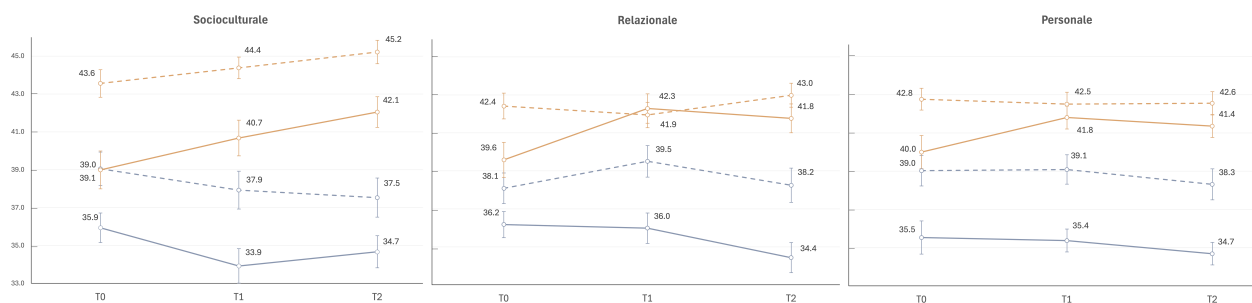


Figura 7. Andamento dei punteggi medi ($\pm$ ES) nelle tre dimensioni della scala SDG/s per Genere e Gruppo

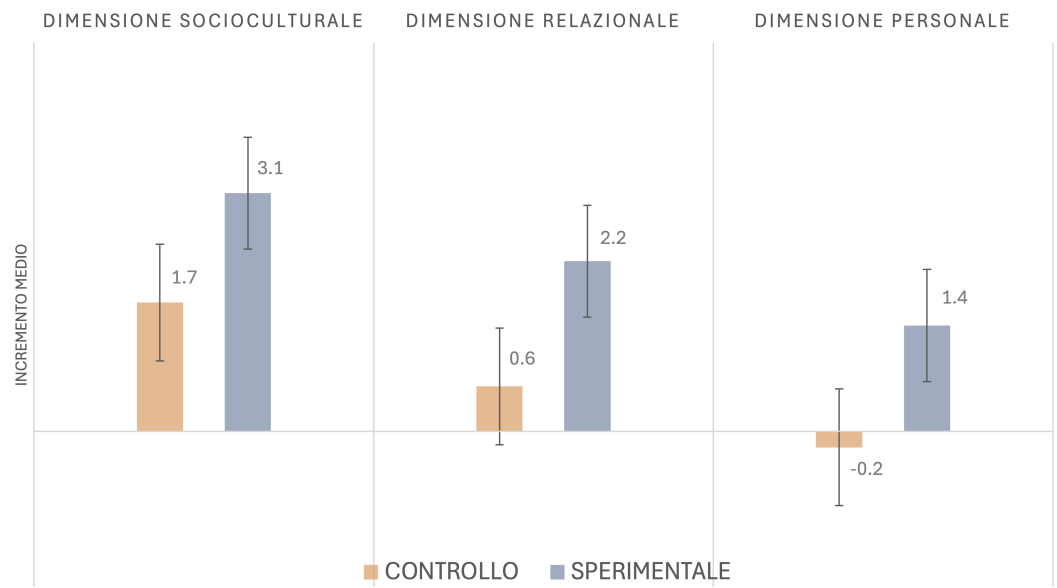


Figura 8. Incrementi medi ($\Delta T2-T0$) ($\pm ES$) nelle dimensioni della scala per Gruppo (Ragazze)

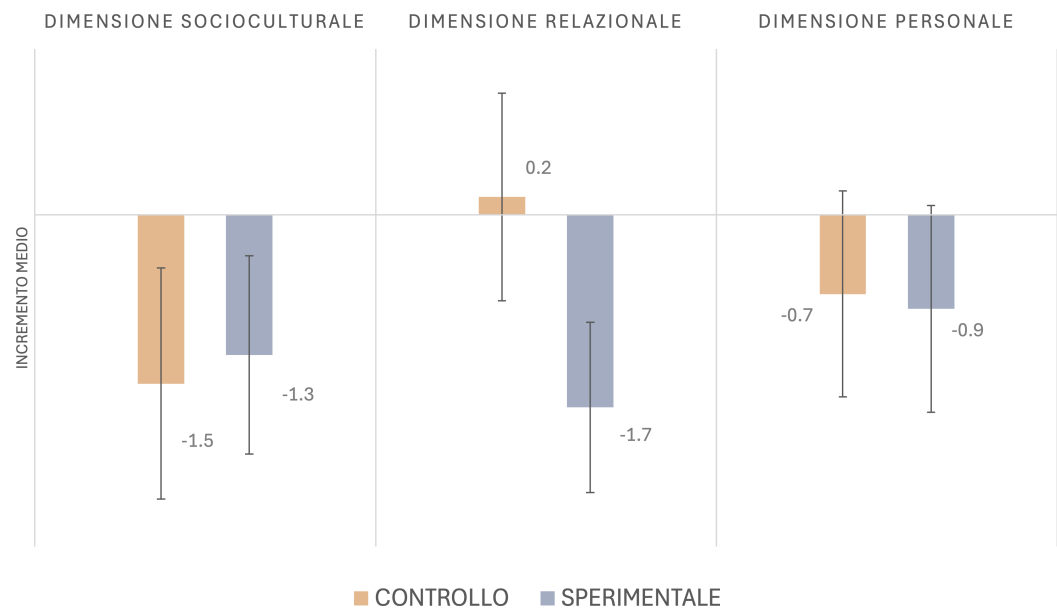


Figura 9. Incrementi medi ($\Delta T2-T0$) ($\pm ES$) nelle dimensioni della scala per Gruppo (Ragazzi)

Questo risultato suggerisce che, diversamente dalle ragazze, nei ragazzi l'intervento non ha prodotto variazioni apprezzabili negli atteggiamenti verso la parità di genere, confermando una maggiore stabilità e resistenza al cambiamento.

Tabella 8. Statistiche descrittive per dimensione, tempo e genere (dimensioni scala SDG/s)

Dimensione	Tempo	Genere	Gruppo	N	M	DS	ES
Socioculturale	T0	M	Controllo	74	39.05	7.70	0.89
		M	Sperimentale	101	35.94	7.80	0.78
		F	Controllo	64	43.56	5.86	0.73

Effects of Reading

		F	Sperimentale	80	38.99	8.99	1.00
	T1	M	Controllo	74	37.93	8.62	1.00
		M	Sperimentale	101	33.92	9.14	0.91
		F	Controllo	64	44.38	4.54	0.57
		F	Sperimentale	80	40.68	8.45	0.94
	T2	M	Controllo	74	37.53	8.84	1.03
		M	Sperimentale	101	34.67	8.50	0.85
		F	Controllo	64	45.22	4.93	0.62
		F	Sperimentale	80	42.05	7.25	0.81
Relazionale	T0	M	Controllo	74	38.08	6.96	0.81
		M	Sperimentale	101	36.17	6.95	0.69
		F	Controllo	64	42.41	5.41	0.68
		F	Sperimentale	80	39.58	8.24	0.92
	T1	M	Controllo	74	39.50	7.15	0.83
		M	Sperimentale	101	35.98	8.05	0.80
		F	Controllo	64	41.94	5.39	0.67
		F	Sperimentale	80	42.28	6.93	0.77
	T2	M	Controllo	74	38.24	7.74	0.90
		M	Sperimentale	101	34.43	7.93	0.79
		F	Controllo	64	42.98	5.06	0.63
		F	Sperimentale	80	41.76	6.76	0.76
Personale	T0	M	Controllo	74	39.03	6.87	0.80
		M	Sperimentale	101	35.53	7.96	0.79
		F	Controllo	64	42.77	4.59	0.57
		F	Sperimentale	80	40.00	8.99	0.87
	T1	M	Controllo	74	39.09	6.65	0.77
		M	Sperimentale	101	35.37	8.52	0.85
		F	Controllo	64	42.51	4.98	0.62
		F	Sperimentale	80	41.81	5.34	0.60
	T2	M	Controllo	74	38.31	6.99	0.81
		M	Sperimentale	101	34.68	8.98	0.89
		F	Controllo	64	42.56	4.81	0.60
		F	Sperimentale	80	41.36	5.27	0.59

4. Discussione

Nel complesso, i risultati confermano un profilo moderatamente egualitario del campione, con una marcata polarizzazione di genere e variazioni nel tempo contenute. Le ragazze mostrano atteggiamenti più egualitari rispetto ai ragazzi in tutte le dimensioni considerate, con scarti più marcati nella componente socioculturale e più contenuti nella personale.

Effects of Reading

L'analisi longitudinale evidenzia una sostanziale stabilità degli atteggiamenti verso la parità di genere, ma con traiettorie differenziate. Nelle ragazze emerge un lieve rafforzamento delle posizioni egualitarie, più evidente nel gruppo sperimentale; nei ragazzi prevale invece una tendenza alla stabilità o a lievi flessioni. Il divario tra i generi tende ad ampliarsi nel tempo, suggerendo che la costruzione di atteggiamenti paritari segua percorsi e tempi differenti: più lineari e precoci per le ragazze, più discontinui e resistenti al cambiamento per i ragazzi.

Nel gruppo sperimentale femminile si osserva un incremento medio più consistente, soprattutto in presenza di una consapevolezza iniziale inferiore. Tuttavia, una volta controllate le differenze di partenza, tale miglioramento non risulta statisticamente distinto da quello del gruppo di controllo. In questa prospettiva, l'intervento di lettura ad alta voce condivisa sembra aver agito come fattore di riequilibrio, contribuendo ad attenuare le distanze iniziali più che a produrre un incremento generalizzato dei punteggi.

Le tre dimensioni mostrano gradi diversi di sensibilità all'intervento. La dimensione relazionale risulta la più reattiva nelle ragazze: nel gruppo sperimentale l'incremento è superiore rispetto al controllo, suggerendo che l'esperienza narrativa e la discussione successiva possano aver favorito processi di riflessione sui modelli relazionali e sulle dinamiche tra pari.

La dimensione socioculturale, pur mostrando un incremento complessivo più marcato, risente meno dell'intervento. Questo andamento è coerente con la letteratura che evidenzia come le pratiche educative basate sulla narrazione e sul dialogo incidano soprattutto sulle disposizioni relazionali ed empatiche (Kidd & Castano, 2013; Mar, 2018).

Per quanto riguarda i ragazzi, gli atteggiamenti verso la parità di genere rimangono complessivamente stabili e non emergono differenze associate alla partecipazione al programma. Questa stabilità suggerisce una minore sensibilità dei ragazzi agli stimoli proposti, in linea con studi che evidenziano una maggiore resistenza culturale e una più lenta interiorizzazione dei modelli egualitari nei maschi in età adolescenziale (Barberá et al., 2008; Rodríguez Lajo et al., 2008).

I risultati sono anche in linea con il quadro delle ricerche precedenti sulla lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2023a), da cui emerge che gli effetti cognitivi della lettura – inclusi quelli legati alla comprensione e quelli rilevati attraverso test standardizzati come il CAS o la scala di intelligenza verbale della WISC – risultano sostanzialmente indipendenti dalle tematiche affrontate nei testi, mentre le dimensioni legate al posizionamento valoriale, alle concezioni e alle dinamiche relazionali si mostrano più sensibili ai contenuti narrativi. Le storie influenzano infatti la discussione successiva, stimolando identificazione e riflessione sulle dinamiche interpersonali. Tuttavia, senza scelte bibliografiche mirate, è meno probabile incontrare narrazioni che problematizzino i ruoli di genere o offrano modelli non stereotipati, riducendo così le opportunità di confronto esplicito su questi aspetti.

In questa direzione, anche le scelte bibliografiche effettuate dai docenti all'interno del programma potrebbero aver inciso: in alcune classi, la limitata selezione di testi che affrontano in modo esplicito i ruoli di genere può aver ridotto le occasioni di confronto nella fase dialogica prevista dal metodo, rendendo meno probabile che i ragazzi mettessero in discussione i propri posizionamenti.

5. Conclusioni

I risultati dello studio offrono un quadro articolato degli atteggiamenti verso la parità di genere negli studenti e nelle studentesse della scuola secondaria di primo grado. Nel complesso, emerge un profilo moderatamente egualitario, con differenze sistematiche tra i generi e variazioni nel tempo di entità limitata. Le ragazze manifestano atteggiamenti più paritari dei ragazzi in tutte le dimensioni considerate, con una lieve tendenza al rafforzamento nel corso del tempo, mentre nei ragazzi prevale una sostanziale stabilità.

Effects of Reading

L'inserimento curricolare della lettura ad alta voce condivisa non produce un effetto generalizzato di riduzione degli stereotipi di genere, ma agisce in modo selettivo e differenziato, con un impatto più evidente nella dimensione relazionale e tra le studentesse. L'intervento sembra dunque operare come fattore di riequilibrio, capace di ridurre le distanze iniziali tra contesti più o meno sensibili alle tematiche di genere, piuttosto che determinare un incremento uniforme dei punteggi, effetto riscontrato anche in altre aree indagate all'interno del progetto (Batini & Corsini, 2025).

Nel complesso, i dati suggeriscono che la lettura ad alta voce potrebbe configurarsi come un'esperienza di sensibilizzazione e riflessione più che come un dispositivo di cambiamento immediato. La sua efficacia, da approfondire in ulteriori studi, potrebbe essere legata alla dimensione dialogica e collettiva dell'attività, che favorisce occasioni di confronto e di rielaborazione delle rappresentazioni di genere, soprattutto quando la discussione permette di riconoscere e problematizzare stereotipi impliciti (Dutro, 2001; Hermann-Wilmarth et al., 2017; Rice, 2002; Yigit-Gencen et al., 2024).

Un aspetto che merita attenzione riguarda il ruolo dei contenuti e delle modalità di conduzione delle letture: la scelta dei testi, la tipologia narrativa e la qualità del dialogo educativo potrebbero influenzare in modo differenziato i processi di identificazione e riflessione tra studenti e studentesse.

In prospettiva, appare opportuno sviluppare percorsi di lettura orientati in senso *gender-responsive*, progettati con attenzione alle rappresentazioni di genere e finalizzati a promuovere equità, partecipazione e rispetto reciproco. Ciò implica una selezione consapevole dei testi, in grado di proporre modelli narrativi non stereotipati, e una conduzione didattica riflessiva, che valorizzi il dialogo, la pluralità dei punti di vista e la partecipazione equilibrata di studenti e studentesse.

Dal punto di vista della ricerca, sarà importante approfondire le condizioni di efficacia della lettura ad alta voce nel promuovere atteggiamenti paritari, attraverso studi di tipo longitudinale e tenendo conto di diversi fattori individuali e contestuali, come le scelte bibliografiche (tipologia e titoli specifici), la fedeltà dei protocolli proposti e delle modalità di conduzione delle letture, con particolare attenzione alla fase di socializzazione prevista dal metodo. Nel metodo della lettura ad alta voce condivisa è infatti prevista, a seguito della lettura, una sessione di confronto libero denominata "socializzazione" in cui ci si può esprimere liberamente, stimolati da domande aperte, sulla storia, sui personaggi, sui significati, sulle connessioni con la propria esperienza. La mancanza di registrazioni sistematiche di queste interazioni priva la ricerca della possibilità di verificare come alcune tipologie di trame o tematiche si connettano direttamente all'espressione e negoziazione delle opinioni e dei punti di vista *sul* e *di* genere. Tali disegni consentirebbero di esplorare non solo la durata nel tempo dei cambiamenti, ma anche il peso relativo dei fattori che possono potenziarli o limitarli.

Pur offrendo indicazioni promettenti, lo studio presenta alcuni limiti che invitano a interpretare con cautela i risultati. La natura *self-report* dello strumento può essere influenzata da *bias* di desiderabilità sociale o da diversi livelli di consapevolezza nelle risposte, che potrebbero variare per genere. Le variabili legate ai processi biografici e di maturazione personale rappresentano un possibile fattore di confondimento che non è stato oggetto di controllo specifico e costituisce un limite dello studio; tuttavia, si ipotizza che la loro eterogeneità, in presenza di un campione numeroso e diversificato, possa contribuire a ridurre l'impatto sistematico sui risultati. Inoltre, non è stata condotta un'analisi sistematica dei testi letti e delle modalità di conduzione delle letture. È tuttavia in corso un'analisi approfondita per mettere in relazione alcuni testi con le esperienze trasformative dichiarate dalle studentesse e dagli studenti. Nonostante tali limiti, i risultati delineano un quadro coerente di crescita selettiva e riflessiva che invita a considerare la lettura condivisa non solo come una pratica di promozione della lettura, ma come una forma di educazione relazionale che, nel tempo, può sostenere lo sviluppo di relazioni più paritarie e consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Apple, M. W. (2003). Cultural politics and the text. In S. J. Ball (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education* (pp. 179–195). RoutledgeFalmer.
- Barberá, E., Candela, C., & Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275–285.
- Basow, S. (2004). The hidden curriculum: Gender in the classroom. In M. A. Paludi (Ed.), *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 117–131). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Batini, F. (Ed.). (2023a). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. il Mulino.
- Batini, F. (2023b). Like Snow White? Implicit gender educational models in Fairy Tales. *Women & Education*, 1(1), 60–64.
- Batini, F. (2023c). 'Principesse e cavalieri'? Rappresentazioni 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; USiena PRESS. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0362-3.12>
- Batini, F., & Corsini, C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1, 45–60.
- Batini, F., & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Aloud! Against early school leaving. Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Santoni, B. (2009). *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. Liguori.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Burr, V. (1998). *Gender and social psychology*. Routledge.
- Cala Carrillo, M. J., & De la Mata Benítez, M. (2006). Escenarios de actividad e identificación de género. In A. Rebollo-Catalán (Ed.), *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 245–266). La Muralla.
- Commissione europea. (2020). *Un'unione dell'uguaglianza: La strategia per la parità di genere 2020-2025*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_it
- 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.
- Crawford, M. (2006). *Transformations: Women, gender and psychology*. McGraw-Hill.
- Dong, Y., & Li, D. (2023). Gender representation in textbooks: a bibliometric study. *Scientometrics*, 128(11), 5969–6001. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04834-y>
- Dutro, E. (2001). 'But That's a Girls' Book!' Exploring gender boundaries in children's reading practices. *The Reading Teacher*, 55(4), 376–384. <https://www.jstor.org/stable/20205065>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- European Institute for Gender Equality. (2023). *Gender Equality Index 2023*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2023>
- García Pérez, R., Rebollo Catalán, M. A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán Sánchez, R., & Ruíz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217–232.
- Guardabassi, V., Manoni, E., & Nicolini, P. (2024). Le (im)pari opportunità nei libri di testo scolastici. *Giornale italiano di psicologia*, 51(4), 691–712. <https://dx.doi.org/10.1421/115006>
- Hermann-Wilmarth, J. M., Lannen, R., & Ryan, C. L. (2017). Critical Literacy and Transgender Topics in an Upper Elementary Classroom: A Portrait of Possibility. *Journal of Language and Literacy Education*, 13(1), 15–27.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of the mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Mar, R. A. (2018). Stories and the promotion of social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4), 257–262. <https://doi.org/10.1177/0963721417749654>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola*

Effects of Reading

- dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/-20182/51310/DM+254_20-12.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *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+Prevenzione+Violenza+Genere.pdf>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). Piano nazionale per l'educazione al rispetto. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Nazionale+per+l%27Educazione+al+Rispetto.pdf>
- Rice, P. S. (2002). Creating spaces for boys and girls to expand their definitions of masculinity and femininity through children's literature. *Journal of Children's Literature*, 28(2), 33–42.
- Rodríguez Lajo, M., Vila Baños, R., & Freixa Niella, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 45–72.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
- Sadker, D., & Zittleman, K. R. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Simon and Schuster.
- Scierri, I. D. M. (2017). Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria. *AG AboutGender. International journal of gender studies*, 6(12), 15–44.
- Scierri, I. D. M. (2023). Educare alle relazioni e alla sessualità: il ruolo della scuola nel promuovere il benessere e prevenire la violenza di genere e l'omofobia. 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. 71–82). Firenze University Press; USiena PRESS.
- Scierri, I. D. M. (2025a). Educazione sessuale come diritto umano: principi, finalità e contenuti di un approccio olistico. In E. Macinai & I. Biemmi (Eds.) *Rimettere i diritti al centro. Infanzia, partecipazione, equità* (pp. 110–124). FrancoAngeli.
- Scierri, I. D. M. (2025b). I libri di testo: tra (dis)uguaglianze ed empowerment di genere. In G. Burgio (Ed.), *La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze* (pp. 193–203). UTET.
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. Second revised edition*. <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. Resolution adopted by the general assembly on 25 september 2015, A/RES/70/1, UN General Assembly, New York.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal Relationships in Education. An overview of contemporary research* (pp. 19–35). Sense.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <https://www.jstor.org/stable/189945>
- Yigit-Gencten, V., Gultekin, M., Ozen Uyar, R., & Aydemir, F. (2024). Gender in children's literature and kindergarten's responses to gender in interactive read-alouds. *European Journal of Education*, 59, e12609. <https://doi.org/10.1111/ejed.12609>