

Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa

Reading aloud and gender stereotypes in early childhood. Reflections on an educational experience

CONTRIBUTO TEORICO

Giordana Szpunar, Università di Roma Sapienza

Patrizia Sposetti, Università di Roma Sapienza

Sara Marini, Associazione SCOSSE di Roma.

ABSTRACT ITA

Il contributo affronta il tema dell'uso della lettura come strumento di decostruzione degli stereotipi di genere nella prima infanzia. Gli stereotipi di genere si manifestano nei bambini precocemente: tra i due e i tre anni sanno mettere in atto rudimentali associazioni stereotipiche e usare con competenza le categorie di genere. Il picco della comparsa del pregiudizio e degli atteggiamenti discriminatori nei confronti dell'outgroup è collocabile intorno ai 5-6 anni. La lettura ad alta voce permette di offrire a bambini in età prescolare (0-6 anni) importanti strumenti per interagire con la complessità del reale.

La lettura ad alta voce con bambini richiede tre condizioni: scelta consapevole dei libri, accurata progettazione educativa, percorsi di formazione adeguati. Attraverso i progetti *Leggere senza stereotipi* e *La scuola fa differenza* si presentano tre esempi di uso della lettura

ABSTRACT ENG

The paper is focused on the use of reading as a tool of deconstruction of gender stereotypes in early childhood. The gender stereotypes appear in children very early. At the age of two or three years' boys and girls know how to implement rudimentary stereotypical associations and use gender categories competently. At the age of 5-6 years' children show discriminatory attitudes and clearly signs of prejudice towards the outgroup. Reading aloud to preschool children (0-6 years) offers an important tool to deal with complexity of reality. By reading a child builds a relationship with the world and learns to use different points of view. Three conditions are necessary to be successful in reading aloud to early: a conscious choice of books, an accurate educational planning, an appropriate training course. By the projects *Leggere senza stereotipi* and *La scuola fa differenza* we present an example of use of reading for reduction of stereotypes and gender bias in three educational experiences.

Gli stereotipi di genere in età infantile

«Credo che dovremmo fare qualche riflessione», disse. Jamie si rimise a cucinare. «Su cosa?» «Su quel che legge Charlie. L'idea è questa: c'è una piccola mente in via di sviluppo e noi abbiamo il potere di plasmarla. Il che equivale a ...a creare una persona, immagino. Che grande potere! E dobbiamo cercare di plasmarla a nostra immagine? Perché pensi come noi? Perché ami le cose che amiamo?» «È quello che fanno tutti i genitori» disse Jamie. «Chi non si comporta così? I bambini non possono scegliersi una cultura. Nascono in un contesto» (Alexander Mc Call Smith, *Amori perduti di gioventù*).

La ricerca e la letteratura sugli stereotipi e sui pregiudizi nella prima infanzia mostrano come i bambini abbiano un interesse attivo a conoscere e ad apprendere le categorie sociali e gli stereotipi e a comprendere il modo in cui utilizzarli per poter acquisire un posto nel sistema di categorizzazione usato dal proprio gruppo sociale (Ruble et alii, 2006). È per questo che i bambini apprendono molto presto alcuni stereotipi e si affidano ad essi rendendoli inizialmente molto resistenti al cambiamento (Bigler & Liben, 1992; Signorella et alii, 1993, Nelson, 2009). Il genere, l'età e l'etnia rappresentano le prime distinzioni categoriali che i bambini, anche molto piccoli, percepiscono e utilizzano con competenza.

In particolare, la consapevolezza dei bambini degli elementi che caratterizzano sesso e genere interviene piuttosto precocemente. Già molto prima del compimento dell'anno di vita i bambini sanno discriminare volti (3-4 mesi) e voci (6 mesi) femminili e maschili (Miller, 1983; Leinbach & Fagot, 1993; Quinn et alii, 2002). Intorno ai 10 mesi i bambini sembrerebbero in grado di stabilire associazioni stereotipiche tra visi di uomini e donne e oggetti "gender-typed" (Levy & Haaf, 1994).

Studi abbastanza recenti fanno risalire a un'età compresa tra i 18 e i 24 mesi l'acquisizione della capacità di riconoscere la propria e l'altrui identità sessuale e, quindi, il conseguimento della consapevolezza del genere come categoria, rilevando la capacità dei soggetti di etichettare linguisticamente gli individui appartenenti ai due diversi gruppi (Martin & Ruble, 2009).

Questa capacità si manifesta in età precoce nonostante l'identificazione sessuale si stabilizzi intorno ai 3 anni (Thompson, 1975) e la piena comprensione del concetto di genere intervenga solo dopo i 5 anni (Yee & Brown, 1994). Rudimentali associazioni stereotipiche compaiono dunque già tra i 2 e i 3 anni e divengono progressivamente più sofisticate e, allo stesso tempo, maggiormente flessibili con l'avanzare dell'età (Berndt & Heller, 1986; Signorella et alii, 1993). Tra i 2 anni e mezzo e i 3 anni la categoria di genere è utilizzata attivamente e con competenza (Yee & Brown, 1994).

L'acquisizione graduale e crescente della consapevolezza di appartenere a un determinato gruppo sociale è un fattore importante nel processo di sviluppo del concetto del sé, che inizia nella prima infanzia e prosegue nel corso dell'adolescenza e dell'età adulta. La costruzione del concetto del sé, infatti, si muove tra il piano del sé personale (sé come diverso dall'altro) e il piano del sé sociale (sé come connesso all'altro).

Il sé sociale si sviluppa anche attraverso la crescente consapevolezza della propria appartenenza a particolari categorie sociali (distinte sulla base del genere, dell'etnia, ecc.).

Tale consapevolezza, implicando una identificazione con alcune categorie rispetto ad altre, attiva processi valutativi che conducono a esprimere giudizi maggiormente positivi nei confronti dei membri della categoria di appartenenza (Ruble et alii, 2004; Yee & Brown, 1994).

Nel caso specifico della categorizzazione di genere, già prima di acquisire una consapevolezza della costanza di genere, i bambini esprimono una preferenza per le persone del loro stesso sesso e, dunque, si assiste a un conseguente e progressivo processo di segregazione (Maccoby, 1990). Diversi studi documentano che le bambine dimostrano una affiliazione precoce al proprio gruppo (2 anni) rispetto ai bambini (3 anni) (La Ferriere et alii, 1984), e che intorno ai 5 anni si assiste al picco del favoritismo di bambini e bambine

nei confronti del proprio sesso (Maccoby, 1990). Alcune ricerche mostrano come questo processo evolva di pari passo con la comparsa del pregiudizio (in termini di valutazioni negative) e di atteggiamenti discriminatori nei confronti dell'outgroup, che raggiungono il picco intorno ai 5-6 anni e che iniziano a stabilizzarsi da qui all'adolescenza (Martin, 1989; Yee & Brown, 1994; Martin & Ruble, 2009). È tra i 5 e gli 8 anni che si manifestano da parte di bambini e bambine (nel caso del genere più da parte delle bambine che dei bambini) atteggiamenti particolarmente centrati sul gruppo (Brown, 2010). È intorno ai 10 anni che gli stereotipi e le credenze iniziano ad ammorbidirsi e ad acquisire una maggiore flessibilità (Bigler & Liben, 1992; Signorella et alii, 1993).

Il processo di strutturazione dell'identità di genere è il complesso risultato dell'influenza e della interazione tra fattori biologici, cognitivi e socio-culturali (Ruble et alii, 2006; Blakemore et alii, 2009).

Le spiegazioni biologiche partono dal presupposto per cui, così come geni e ormoni agiscono a livello fisico, governando la differenziazione sessuale del corpo in termini di caratteristiche fisiche, essi possono influenzare anche la differenziazione sessuale del cervello e dare luogo a tratti di personalità, atteggiamenti e comportamenti contrapposti. D'altra parte, secondo tale interpretazione, appare plausibile che le stesse basi biologiche e gli stessi processi evolutivi che influenzano le differenze sessuali e i comportamenti riproduttivi in funzione della sopravvivenza della specie, possano condizionare lo sviluppo di genere (Buss & Schmitt, 1993; Kenrick & Luce, 2000).

Le spiegazioni cognitive, invece, considerano i processi cognitivi individuali, caratterizzati da meccanismi spesso automatici e inconsapevoli di categorizzazione, il fattore più importante nell'organizzazione e nella motivazione dello sviluppo di genere, poiché influenzano in modo decisivo le aspettative e i ricordi dei bambini, il modo in cui elaborano i loro giudizi sociali e il modo in cui si comportano (Bussey & Bandura, 1999).

Infine, le spiegazioni che privilegiano gli aspetti socio-culturali attribuiscono la costruzione e la strutturazione dell'identità di genere alle numerose influenze presenti nel contesto sociale: la famiglia e il gruppo degli adulti di riferimento (parenti, insegnanti, ecc.) che rappresentano modelli di ruolo, esibiscono aspettative, attivano atteggiamenti incoraggianti o scoraggianti (Fagot, Rodgers & Leinbach, 2000); il gruppo dei pari che attraverso la segregazione di genere produce "culture separate" (Maccoby, 1998); i giocattoli, i media (libri, televisione, videogiochi, internet), il linguaggio che veicolano in modo esplicito o implicito messaggi stereotipici (Huston & Wright, 1996; Kinder, 1999; Signorielli, 2001).

La fascia di età compresa tra 0 e 6 anni, dunque, si manifesta come una fase "delicata" relativamente all'acquisizione e all'uso di stereotipi e pregiudizi di genere. Se è vero che dopo i cinque anni il favoritismo per l'ingroup va via via ridimensionandosi, è vero anche che l'interiorizzazione delle associazioni stereotipiche e la conseguente discriminazione intergruppo, che si manifesta attraverso il fenomeno del sessismo ambivalente, permangono anche in età adulta (Glick & Rudman, 2013, Swim & Hyers, 2009).

La lettura, soprattutto quella precoce, è indicata come uno degli agenti fondamentali della costruzione della consapevolezza e della socializzazione dei ruoli di genere (Blackemore et alii, 2009). Sono numerose le ricerche e le riflessioni, fin dagli anni '70, in

diversi contesti culturali (Stati Uniti, Francia, Italia), sull'influenza dei libri per l'infanzia sulla socializzazione dei ruoli di genere. Gli studi mettono in luce due dati fondamentali: il primo è che nei libri per bambini appaiono molte più figure maschili che femminili (sia umane sia animali); il secondo è che emerge una frequente rappresentazione stereotipata rispetto al genere sia delle figure adulte sia delle figure infantili. In particolare, le figure maschili sono rappresentate impegnate in occupazioni di diverso tipo, che prevedono generalmente abilità e competenze di alto livello, mentre le figure femminili sono raramente ritratte in ambienti esterni all'abitazione e molto più spesso impegnate nella cura degli altri, soprattutto i familiari. I bambini compaiono quasi sempre in ambienti esterni, impegnati in giochi di movimento, di avventura e in attività di problem solving, mentre le bambine sono ritratte spesso nel contesto domestico e impegnate in giochi di ruolo nell'interpretazione di mansioni domestiche e di cura (a titolo esemplificativo si vedano: Weitzman et alii, 1972; Béreaud, 1974; Giani Gallino, 1973; Gianini Belotti, 1978).

Nel corso del tempo, parallelamente al cambiamento del ruolo della donna nella società, promosso dal movimento femminista degli anni '60 e '70, la presenza femminile nei libri per la prima infanzia è aumentata e la rappresentazione stereotipata dei ruoli di genere è stata leggermente ridimensionata. Ancora oggi, tuttavia, permangono ancora sostanziali differenze sia in termini di presenza/assenza sia in termini di rappresentazione dei ruoli (Spitz, 2001; Brugeilles et alii, 2002; Turin, 2003; Biemmi, 2010; Chabrol Gagne, 2011, Fierli et alii, 2015; Corsini & Scierri, 2016).

In particolare, da alcune delle ricerche sull'argomento, viene rilevato che la rappresentazione di bambine, ragazze e donne è meno stereotipata, mentre pochissimo è cambiato per la rappresentazione di bambini, ragazzi e uomini. La raffigurazione delle figure paterne ha visto sicuramente un aumento significativo, tuttavia i papà si presentano spesso come protagonisti isolati e unici, all'interno di libri a loro dedicati nei quali agiscono in un'aura di straordinarietà. In ogni caso le figure maschili restano raramente rappresentate nello svolgimento di attività che vengono considerate tipicamente femminili (per esempio i lavori domestici o la cura dei bambini) (Diekman & Murnen, 2004; Evans e Davies, 2000).

Leggere per interpretare

La lettura, ma in generale le abilità linguistiche, di base e integrate, ricettive e produttive, rispondono a una pluralità di bisogni dell'individuo nelle diverse fasi della vita e sono indistricabilmente legate alla costruzione di una relazione con il mondo che lo circonda, nelle diverse declinazioni che tale relazione può assumere. Detto altrimenti il linguaggio rappresenta un mezzo e strumento di creazione e interpretazione del reale, un ancoraggio che mette l'individuo nella condizione di potersi saldare ad esso attraverso la sua concettualizzazione ed elaborazione. L'indiscusso nesso tra pensiero e linguaggio, come, precorrendo i tempi, aveva intuito Vygotskij (1934/1992), ha una fondamentale funzione biologica ed evolutiva. Le linee dello sviluppo di pensiero e linguaggio a un certo punto si intersecano e nel corso dello sviluppo le strutture verbali assimilate dal bambino diventano "le strutture fondamentali del suo pensiero". La tesi è compendiata nell'asserto

per cui «il pensiero del bambino si sviluppa in modo dipendente dall'assimilazione dei mezzi sociali di pensiero, cioè in dipendenza dal linguaggio» (p. 105).

Il pensiero verbale, dunque, rappresenta una forma di comportamento non naturale, ma socio-storica, appresa in contesti formali e non formali nella quale i fattori neurobiologici dell'apprendimento nel loro complesso rappresentano una base sulla quale si innesta il percorso di crescita del soggetto. La comunità scientifica e gli stessi educatori sono sostanzialmente concordi nell'affermare che sviluppo cognitivo e sviluppo fisiologico del cervello procedano di pari passo (Fischer, 2008). Le basi neurobiologiche dell'individuo, inoltre, sono fondamentali nella gestione e nel riconoscimento delle emozioni, proprie e altrui, aspetto di grande rilievo nella progettazione e nella azione educativa.

In tale quadro il tentativo di collegare mente, cervello e educazione rappresenta per molti educatori e ricercatori nei diversi campi un importante impegno di ricerca i cui risultati si prospettano molto interessanti (Battro, Fischer & Léna, 2008; Battro, 2010; Contini, Fabbri & Mannuzzi, 2006; Frauenfelder, Santoianni & Striano, 2004; Mortari, 2013; Passingham, 2008; Rivoltella, 2012; Strauss, 2005). La costruzione di percorsi didattico-educativi assume dunque un ruolo centrale, in particolare se questi ultimi sono interpretati come esperienze che supportano il processo di apprendimento e crescita dell'individuo. Lavorare sui diversi aspetti del linguaggio verbale rappresenta qui una sorta di chiave di volta proprio per la funzione di costruzione e sviluppo di mondi condivisi propria delle abilità linguistiche.

Se, come afferma Popper (1956), ciò che caratterizza la conoscenza umana è il fatto che, attraverso il linguaggio, essa possa essere formulata in enunciati, quel che interessa è che nella trasmissione di tali enunciati parlanti, ascoltatori e lettori devono avere un ruolo attivo. Tale condizione, infatti, è necessaria affinché il processo sia realmente produttivo e avvenga una reale intersezione tra il mondo del testo, orale o scritto che sia, e il mondo del lettore o ascoltatore (1). Solo in questo modo il linguaggio può configurarsi realmente come potente mezzo di organizzazione dell'esperienza e costruzione della realtà (Bruner, 1986).

Il processo è meno semplice di quanto appaia e l'esito non scontato. Se a parlare, ascoltare, leggere e scrivere, sia pure in tempi diversi, si impara abbastanza facilmente, il consolidarsi e il saper utilizzare consapevolmente tali abilità richiede all'individuo e al contesto che lo circonda non pochi sforzi. Il percorso di accesso al linguaggio da parte di ciascun individuo si colloca al crocevia di natura e cultura (Chomsky & Berwick, 2016; Lieberman, 1975/1980 e 2007; Tabossi, 2002; Tomasello, 1999 e 2008) e attraverso il linguaggio diventa possibile conoscere e costruire mondi, accedere al sistema culturale nel suo complesso e nella sua complessità.

Costruire situazioni che diano al bambino la possibilità di sperimentare pratiche sociali di accesso al testo può rappresentare un'esperienza importante da diversi punti di vista, come dimostrano molteplici esempi di percorsi di lettura ad alta voce a bambini e bambine in età prescolare. Che la lettura ad alta voce a bambini anche molto piccoli, e comunque prima del loro ingresso nella scuola primaria, promuova lo sviluppo del linguaggio e abbia effetti positivi in vista della loro alfabetizzazione è dimostrato da una pluralità di ricerche (Dunst, Simkus & Hamby, 2012; Lonigan, Shanahan & Cunningham, 2008;

Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008; McMahon, 1996; Miller, 1998; Neuman & Wright, 2007; Parlakian, 2003). Quel che si evidenzia, in particolare per i bambini nella fascia di età compresa tra i 4 e i 5 anni, sono soprattutto gli effetti di tali pratiche in termini di competenze e, dunque, rispetto al futuro successo scolastico, alla capacità di lettura e allo sviluppo delle abilità cognitive, indipendentemente dall'ambiente socio-culturale di origine. I bambini che hanno sperimentato da piccoli situazioni positive di lettura condivisa, tra l'altro, tendono ad essere più interessati alla lettura rispetto ai bambini che sperimentano tali pratiche in età scolare.

Inoltre un effetto non secondario delle pratiche di lettura ad alta voce di adulti significativi a bambini piccoli è rappresentata da una positiva ricaduta nello sviluppo socio-emozionale. Tali pratiche, infatti, coinvolgono i soggetti dell'azione in una esperienza condivisa e finalizzata, che permette una espressione e socializzazione dei diversi punti di vista sull'oggetto della narrazione (Baker, Scher & Mackler, 1997; Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008). Siamo oggi ben consapevoli che la lettura ad alta voce per bambini nella fascia 0-6 anni non ha a che fare solo, o prevalentemente, con la decodifica del linguaggio storico-naturale, quanto piuttosto con l'ascolto, la capacità di comprensione, e, dunque, il confronto con l'opinione altrui, la narrazione, l'interpretazione delle immagini, accanto alla crescita della competenza linguistica (Cardarello, 1995; Bacchetti, 2013).

Questo aspetto mi pare di particolare rilievo nella progettazione di percorsi di lettura con bambini piccoli, condotti da adulti significativi come sono le educatrici, che abbiano come obiettivo il lavoro sulle emozioni. La lettura offre la possibilità di far emergere sentimenti di fronte a storie coinvolgenti perché hanno a che fare con rappresentazioni del mondo anche altre rispetto a quelle usuali. La narrazione testuale interagisce con le narrazioni che il bambino si fa e ascolta rispetto a una molteplicità di esperienze, che diviene possibile affrontare da più punti di vista, introducendo il concetto stesso della possibilità di plurali punti di vista.

Nel leggere ad alta voce l'adulto si pone come mediatore tra il bambino o la bambina e la lingua scritta (Zuccheromaglio, 1991; Catarsi, 2001), che può assumere varie forme. Tra queste quella narrativa sembra la più adeguata a supportare una esperienza educativa che abbia l'obiettivo di lavorare sugli stereotipi in età infantile. Le narrazioni infatti offrono modelli del mondo e permettono di dar senso all'esperienza e di ricostruirne la trama (Bernardi, 2010; Bruner, 2002/2006) restituendone la ricchezza e la complessità (Sposetti & Szpunar, 2016); attraverso le storie il bambino si rappresenta e conosce il mondo interagendo con esso e imparando a gestirlo. Nell'orizzonte delle storie gli eventi sono collocati in un orizzonte temporale e il narratore può scegliere il punto di vista, interno o esterno, da assumere, graduando il livello di coinvolgimento.

Nella scelta del come raccontare storie ai bambini piccoli bisogna essere ben consapevoli della possibilità di tali scelte poiché a esse si lega il risultato del percorso che intraprendiamo. Sappiamo bene che nel nostro paese, come in altri contesti europei ed extraeuropei, le esperienze di lettura ad alta voce sono in crescita e diversificate, realizzate in vari contesti e attraverso diversi canali (Rapporto sulla promozione della lettura in Italia, 2013; Esperienze internazionali di promozione della lettura, 2015). La notizia mi

sembra positiva, ma questo non deve far dimenticare la necessità di cautela; prima tra tutte, per l'appunto, la consapevolezza degli obiettivi che ci prefiggiamo attraverso tali esperienze. Per rendere l'esperienza della lettura ad alta voce sensata per i bambini e per le educatrici non è sufficiente creare un angolo della lettura in un servizio educativo e dedicare alla lettura un qualsiasi momento della giornata, ma «è importante definire situazioni e comportamenti che portino il bambino a costruire sin dai primi anni un rapporto felice e fruttuoso con la lettura» (Cardarello & Chiantera, 1989, p. 9). In altre parole, non basta prendere un qualsiasi libro in mano e cominciare a leggere ad alta voce per chi riesce ad ascoltare e non è impegnato in altre attività. Bisogna ben progettare l'esperienza, collocandola all'interno di un percorso e con un fine condiviso, è necessario scegliere con cura i libri da utilizzare (Cardarello, 2004) a fronte delle tante e crescenti offerte presenti sul mercato editoriale calibrando i contenuti su obiettivi e destinatari.

Queste riflessioni riverberano sulla 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 più ampio quadro di un lavoro sulle emozioni. Come evidenzia il documento sulle Differenze di genere nei risultati educativi, pubblicato nel 2010 dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice) (2), infatti,

la natura di genere dei libri di lettura e di altri testi scolastici offre indicatori importanti sulla diffusione degli stereotipi di genere nel sistema educativo nel suo complesso. Influisce molto il linguaggio usato (specie sui bambini più piccoli), che in passato ha attirato critiche per l'esclusione o la svalutazione di femmine e donne e per aver favorito ruoli di genere stereotipati [...] (p. 26).

Leggere senza stereotipi

Un progetto volto alla promozione della lettura come strumento di decostruzione degli stereotipi in età infantile è *Leggere Senza Stereotipi*, un osservatorio sulla "letteratura per l'infanzia di qualità" (Andruetto, 2013; Andruetto, 2014), curato dall'associazione SCOSSE di Roma (3). Nato nel 2012 con l'intento di raccogliere una bibliografia di lavoro, come selezione dei titoli da proporre nei contesti formativi (4), il progetto si è posto l'obiettivo di valorizzare la presenza di un vastissimo numero di titoli che offrono modelli virtuosi di ruoli e di relazioni all'interno della cosiddetta "editoria di qualità" costituita prevalentemente da piccole case editrici specializzate (Ivi) (5). Attraverso le storie, l'intreccio di immagini e parole, le vicende e i personaggi, i libri rappresentano un elemento prezioso e fondamentale nella crescita e nella formazione degli individui e di una collettività (Fierli, Franchi, Lancia e Marini 2015).

In continuità con questa impostazione, tra il 2013 e il 2016 SCOSSE ha realizzato *La scuola fa differenza* (6), un progetto sperimentale sull'educazione al genere, realizzato con e per l'amministrazione di Roma Capitale e che, nel primo biennio, ha visto la partecipazione di Archivia - Biblioteca Archivi Centri Documentazione delle donne.

La scuola fa la differenza ha coinvolto in un percorso formativo circa 200 tra maestre di scuola dell'infanzia ed educatrici di asilo nido, in 10 dei 15 municipi romani su tutto il

territorio cittadino, dal centro alla periferia. Il corso si è svolto in parallelo con 8 diversi gruppi formativi 0-6 di cui facevano parte il gruppo educativo di un nido e di una scuola dell'infanzia. Dal secondo anno di progetto il numero si è ridotto a 7 per la rinuncia di un gruppo, in merito alla quale non sono state fornite motivazioni da Roma capitale.

La sperimentazione e la realizzazione del percorso formativo si sono ispirate a un "modello normativo" che vede come strettamente interconnesse le questioni che riguardano il raggiungimento della parità di prospettive tra i generi e il sistema educativo; in tale modello la «promozione attiva dell'uguaglianza di genere» (EACEA P9 Eurydice, 2010, p. 47) rappresenta una priorità, peraltro ancora non del tutto acquisita in Italia (Ivi) (7). Tra gli obiettivi specifici del percorso, dunque, così come esplicitato nel testo del progetto stesso (8), vi era quello di «mettere a tema modalità e prassi» che permettessero

di affrontare in modo adeguato le problematiche relative al superamento di stereotipi e pregiudizi e il ruolo dell'insegnante/educatrice o educatore nel rapporto con bambine e bambini; considerando mai neutri i comportamenti educativi, indagare come vengono veicolati modelli identitari e di relazione stereotipati e stereotipanti al fine di decostruirli; riflettere sul peso e sulla pressione che esercitano i modelli culturali, familiari, sociali, le immagini e le narrazioni proposte dai testi di letteratura per l'infanzia e dagli albi illustrati, le campagne o i prodotti commerciali presentati dai media, attraverso i quali vengono introiettati comportamenti, costumi, modalità relazionali, modelli estetici che influenzano la crescita già nella primissima infanzia.

Inoltre si è inteso «promuovere pratiche educative e attività e progettare percorsi educativi specifici per ogni contesto, che contrastino l'interiorizzazione della disuguaglianza come "fatto naturale" e favoriscano lo sviluppo di un immaginario non stereotipato e una serena scoperta delle identità in bambine e bambini». In particolare tra le finalità c'era

far comprendere come, attraverso il gioco e la lettura, attività libere e strutturate, stimolare la curiosità verso le differenze, nel segno del rispetto per gli altri e delle peculiarità individuali, sostenere la parità donna/uomo, la pluralità dei modelli familiari e dei ruoli sessuali, il contrasto al sessismo nella lingua e nella cultura italiana, il contrasto all'omofobia, al bullismo e alla violenza contro le donne.

Nella realizzazione del percorso formativo ha prevalso un approccio laboratoriale e sono state applicate metodologie attive, caratteristiche dell'educazione alle differenze per il loro carattere decostruttivo (Gamberi, Maio & Selmi, 2010). Una progettazione iniziale flessibile, uniforme per tutti i gruppi, è stata soggetta a revisione durante il triennio in base alle valutazioni delle formatrici riguardo il contesto (territoriale e sociale, la composizione e le caratteristiche del gruppo educativo, la storia del servizio) e a processi di valutazione partecipativa condivisi all'interno dei gruppi (Clark & Moss, 2014). Tale processo ha dato vita a 7 percorsi, uno per ciascun gruppo, che hanno definito ciascuno prassi e tagli differenti per affrontare lo stesso macrotema, approfondendone diversi aspetti.

In particolare, tre gruppi hanno sviluppato percorsi sullo specifico tema della lettura, riflettendo sul ruolo che essa svolge sulla decostruzione degli stereotipi di genere (9). I

gruppi sono quelli costituiti dalle educatrici dei Nidi "La porta magica" (Municipio I) e "Le marionette" (Municipio IX) e dalle insegnanti della Scuola dell'Infanzia "Vittorio Piccinini" (Municipio IV).

Le educatrici del nido "La porta magica" hanno dato seguito all'esperienza fatta l'anno precedente con la lettura delle fiabe tradizionali di Cappuccetto Rosso e dei Tre Porcellini, nella versione dei fratelli Grimm. Nella sezione dei "Grandi" (24-36 mesi) hanno lavorato a produrre una riscrittura, giocando a combinare tra loro le due fiabe, ormai conosciute approfonditamente e molto amate dai bambini. In questo modo è nata la storia inedita di Zac l'amico perfetto: un lupo buono che instaura relazioni virtuose con Cappuccetto e con i porcellini. Da questo racconto le educatrici hanno tratto un mazzo di carte illustrate, utilizzando quelle della collana *Carte in tavola della casa* editrice Fatatrac e rinnovandole con la tecnica del collage. L'attività consentiva di leggere, scorrendo le carte in sequenza, la storia di Zac l'amico perfetto, così come, modificandone l'ordine, di inventare nuove avventure e di assegnare nuovi ruoli ai diversi personaggi. Il meccanismo combinatorio alla base dell'uso delle carte, espediente che di per sé moltiplica le possibilità e favorisce lo scambio di ruoli e la destrutturazione di associazioni rigide, ha consentito di continuare a produrre ogni volta narrazioni inedite. Il percorso ha coinvolto l'intero gruppo con routine di letture in classe in piccolo e grande gruppo, drammatizzazioni e iniziative che hanno visto anche la partecipazione dei genitori. Questi ultimi hanno avuto modo non solo di assistere ad alcune delle attività, ma anche di essere informati del percorso formativo e di riprogettazione a monte delle stesse nel corso di un incontro con il gruppo educativo.

Il gruppo educativo del nido "Le marionette" ha elaborato un progetto di lettura senza stereotipi con l'intento primario di coinvolgere i genitori sulle tematiche di genere e sull'importanza della lettura precoce condivisa, nonché dell'alleanza scuola-famiglia nella promozione della lettura e nella proposta di immaginari non stereotipanti. Per questo hanno predisposto una piccola biblioteca con una apposita selezione di albi, inclusi titoli a tema tra quelli proposti durante il corso; hanno attivato il presta-libro con i libri presenti all'interno di questa selezione, in modo che ogni settimana ciascuno portasse a casa uno di questi titoli per leggerlo in famiglia; infine hanno previsto delle giornate in cui i genitori, uno alla volta, venissero a scuola a leggere all'intero gruppo classe (Chambers, 2015). Tutto il percorso è stato presentato ai genitori in un incontro dedicato nel quale il gruppo educativo ha avuto modo di condividere i contenuti del corso di formazione svolto, il progetto, le diverse fasi e le finalità.

Infine il gruppo delle insegnanti della scuola dell'infanzia "Vittorio Piccinini" ha portato avanti, per l'intero triennio, un percorso che ha messo in relazione, in ottica di genere, il ruolo dei libri, come potenziale veicolo di modelli positivi e motore di trasformazione culturale, e il gioco, prendendo in esame momenti e contesti di gioco libero e strutturato, realistico e fantastico, in spazi interni e in esterno. Uno degli aspetti emersi è stata la segregazione di genere, che riguardava una minore pratica dei maschi del gioco simbolico, in particolare di quello realistico di ispirazione domestica, e il loro scarso ricorso ai travestimenti. D'altra parte è risultato come il gioco fantastico, molto legato all'uso dei costumi e particolarmente influenzato da stimoli narrativi, favorisse il mescolamento dei ruoli, la cooperazione tra maschi e femmine e la partecipazione attiva e paritaria alle

avventure che ne scaturivano. Il corpo docente, dunque, si è dedicato a immaginare e attuare strategie per potenziare il ricorso a questo tipo di gioco.

Attraverso l'osservazione delle attività ludiche dei bambini le insegnanti hanno approfondito una riflessione sul ruolo dei media in quanto modelli che influenzano la scelta e la realizzazione dei giochi. In particolare la televisione, attraverso cartoni animati e pubblicità, fornisce un immaginario spesso sessista e genderizzato: maschi supereroi, attivi e avventurosi, quasi mai coinvolti in attività quotidiane; femmine appassionate all'aspetto fisico, all'abbigliamento e a un numero davvero limitato di attività e interessi, prevalentemente passive, a volte ridicole, competitive e invidiose (Venera, 2014).

A partire da queste considerazioni il collegio dei docenti, composto da insegnanti che in passato avevano partecipato a numerosi progetti di promozione della lettura portati avanti negli anni da Biblioteche di Roma e dal programma *Nati Per Leggere* (10), ha deciso di utilizzare la lettura come strumento di contrasto agli stereotipi di genere: le storie, le immagini e le narrazioni presenti nei libri possono fornire un bacino ricchissimo di stimoli purché siano proposte con continuità attraverso letture inserite con costanza nelle routine scolastiche. Nello specifico contesto è stata sfruttata una biblioteca scolastica molto fornita, situata in un ampio spazio comune, centrale e accessibile, e molto frequentata da tutte le sezioni, all'interno della quale è stato collocato un ricco armadio dei travestimenti (11).

Le insegnanti hanno proposto letture avventurose con protagoniste femminili quali *Susan la piratessa* di Carola Susani, o che suggerissero ambientazioni e contesti che ben si prestano al mescolamento e al sovvertimento dei ruoli di genere, quali *Il circo di Berta e Pablo* di Chiara Carrer e Antonio Ventura. Entrambi i libri hanno da subito influenzato i giochi, le dinamiche e le fantasie di bambini e bambine che hanno dato vita a giochi di gruppo e all'invenzione continua di nuove storie a partire dagli spunti offerti da questi e da altri titoli. La strutturazione di proposte di drammatizzazione, rivolte a tutto il gruppo di bambine e bambini, ha permesso alle insegnanti di far sperimentare loro la contaminazione di ruoli e di attività condivise tra maschi e femmine e di discuterne insieme. La lettura e la trasposizione nel gioco dei travestimenti e di drammatizzazione, hanno offerto ai bambini e alle bambine l'occasione di creare situazioni in cui ciascuno ha la possibilità di assumere ruoli non stereotipati.

L'approccio utilizzato per supportare e coordinare i tre gruppi ha permesso di favorire una prospettiva orizzontale di co-costruzione dei saperi, nella quale strumenti privilegiati sono stati i libri per l'infanzia e in particolare gli albi illustrati. La lettura e l'analisi di testi dedicati alle fasce di età 0-3 e 3-6 anni ha reso possibile riflettere insieme sulla rappresentazione mai neutra del gioco di bambine e bambini, dei ruoli cui sono vincolati i generi sessuali in famiglia e nella società; sulle potenzialità della trasmissione/decostruzione di storie per operare in modo trasformativo sull'immaginario e sull'esistente. A questo scopo sono stati selezionati titoli all'interno dei quali fosse riconoscibile un progetto in grado di garantire l'alto livello dell'oggetto fisico, delle illustrazioni, della storia, della lingua usata (Andruetto, 2013; Andruetto, 2014) (12).

Certamente l'esperienza di *La scuola fa differenza* non è esente da criticità. In primo luogo l'assenza di una reale continuità. La concentrazione degli interventi formativi annuali tra i mesi di febbraio e di giugno, con lunghi intervalli di tempo tra la fine di una e l'inizio

dell'annualità successiva, infatti, ha reso più difficoltoso lo sviluppo consequenziale delle azioni da un anno all'altro. Sebbene il corso abbia avuto una durata triennale, percorsi di questo tipo richiederebbero un rapporto stabile con figure di sostegno e di accompagnamento che, puntando sul rafforzamento dell'autonomia del gruppo e sulla valorizzazione delle risorse interne, restino disponibili per confronti e azioni di facilitazione (Alberici & Orefice, 2006).

A ciò si aggiunge il frequente ricambio del personale educativo nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, che vanifica parzialmente ogni intervento formativo, rendendo difficile la sedimentazione di buone prassi e la coesione all'interno dei gruppi educativi.

Conclusioni

Leggere per leggere non è sufficiente. A valle dell'esperienza e delle riflessioni che abbiamo presentato ci pare importante riprendere il filo della necessità di una buona progettazione educativa nelle iniziative di lettura ad alta voce per i bambini e per le bambine, e per qualunque intervento formativo che intenda incidere sui processi di socializzazione e costruzione dell'identità di genere, che può essere facilitata dalla saldatura a percorsi mirati di formazione.

Il valore e la funzione dei testi presi in esame nei tre percorsi realizzati all'interno de *La scuola fa differenza* è stato duplice. Da un lato si è inteso fornire strumenti concreti da portare in classe. Si è pertanto evidenziato, con le insegnanti e con le educatrici, il ruolo dei libri selezionati nel proporre modelli di società e di relazioni e assegnazione di ruoli aperti, liberi da stereotipi. Sono state approfondite le potenzialità di storie e immagini proposte all'interno di un progetto editoriale adeguatamente pensato per la fascia d'età 0-6 anni, che abbia la forza di coinvolgere e di appassionare e, dunque, di letture opportunamente proposte e mediate da adulte e adulti significative/i che abbiano con le/i bambine/i una relazione educativa e affettiva solida, che siano in grado di coglierne, accompagnarne ed educarne gli interessi e la curiosità (Chambers, 2015). In questo quadro la rappresentazione di molteplici tipi di famiglie (monogenitoriali, adottive, con genitori etero o omosessuali, della stessa etnia o coppie miste), di soggetti con diversificati interessi e professioni, di ruoli ricoperti da donne e uomini di diverse età e provenienze, della complessità degli stati emotivi, del vocabolario che consente di esprimerli, della loro variabilità, dei rapporti causali e dell'imprevedibilità cui possono essere soggetti, sono tutti elementi che arricchiscono l'immaginario in costruzione delle piccole e dei piccoli lettori. Ogni vita, ogni esperienza, ogni oggetto all'interno di un bel libro assumono una propria dignità. Saranno questi strumenti che renderanno le bambine e i bambini curiosi e aperti alle differenze e alla complessità dell'esistente, che contribuiranno a educarli a concepire la costruzione della propria identità come desiderio e non come destino.

Il coinvolgimento dei genitori in questo processo è essenziale per diversi motivi. Come ben sappiamo dalla letteratura disponibile, quando i genitori hanno un atteggiamento positivo verso la lettura questo si riflette sul bambino supportandolo nell'acquisizione di abilità e competenze di lettura e sociali. Il rischio è che bambini provenienti da contesti nei quali questo atteggiamento non è presente possano trovarsi in situazione di svantaggio.

Parallelamente se le famiglie non sono coinvolte in modo adeguato vi è la possibilità di una sorta di frattura educativa tra gli ambienti vissuti dal bambino e tra gli adulti di riferimento, che hanno un ruolo nella costruzione della sua visione del mondo.

Note degli autori

Il contributo è da ritenersi frutto della comune riflessione delle autrici. Per quanto riguarda le singole attribuzioni, esse risultano così divise: Giordana Szpunar paragrafo 1, Patrizia Sposetti paragrafo 2, Sara Marini paragrafo 3. Le conclusioni sono risultato di un processo di scrittura collettivo.

Note

- (1) Il concetto di intersezione è qui mutuato da Ricoeur (1983, p. 126) estendendone l'interpretazione al testo orale e all'ascolto.
- (2) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120IT.pdf
- (3) Il progetto è ideato e curato dal gruppo formazione e infanzia di SCOSSE (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali), nelle persone di Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia e Sara Marini. Per una presentazione dei presupposti teorici, della storia e degli esiti operativi si veda Fierli, Franchi, Lancia e Marini (2015).
- (4) *Leggere Senza Stereotipi* è un catalogo in continuo aggiornamento, disponibile on-line all'indirizzo <http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>.
- (5) Relativamente alla decostruzione degli stereotipi di genere diversi sono i progetti editoriali. Tra i titoli proposti hanno un ruolo di rilievo molti progetti editoriali che si pongono la decostruzione degli stereotipi di genere come tema o come obiettivo. Fra questi ricordiamo il capostipite *Dalla parte delle bambine*, casa editrice fondata nel 1975 da Adela Turin, o le più recenti *Lo Stampatello* e *Settenove*; il lavoro condotto negli ultimi anni da *EDT Giralangolo* con la collana *Sottosopra* curata da Irene Biemmi, ma anche e soprattutto con un'attenzione che ha riguardato l'intero catalogo. Tra i singoli titoli i più noti sono *Nei panni di Zaff* di Manuela Salvi e Francesca Cavallaro edito da *Fatatracc* ormai nel 2005, o *E con Tango siamo in tre*, di Peter Parnell e Justin Richardson, pubblicato in Italia da Edizioni Junior. Interessanti esperienze internazionali sono rappresentate dalla francese *Énteress Talents Hauts*, dalla collana *Jamais trop tôt* de *La ville brûle*, o dalla svedese *Olika*, solo per fare alcuni esempi.
- (6) La progettazione e la realizzazione del corso sono il frutto del lavoro del gruppo formazione e infanzia di SCOSSE, di cui fanno stabilmente parte Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia, Sara Marini e Michela Tonelli, con l'importante contributo di Monica Pasquino per i focus teorici e il monitoraggio e di "Archivia - Biblioteca Archivi Centri Documentazione delle donne" nel primo e nel secondo anno.
- (7) Il legame tra disparità di genere, scuola e educazione è abbondantemente documentato a diversi livelli, così come i risvolti negativi che si riscontrano sulla crescita economica e sullo stato sociale di un paese. Per alcune delle direttive internazionali in materia, tra i diversi studi e documenti pare utile citare almeno il rapporto pubblicato dalla Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) nel 2010, *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe* del 2010 (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf); le *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* di Alma Sabatini; il *Codice di autoregolamentazione. Pari opportunità nei libri di testo* nato dal Progetto Polite, promosso nel 1996 dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per i diritti e le pari opportunità (<http://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>).
- (8) Progetto *La scuola fa differenza* realizzato dall'associazione SCOSSE per l'amministrazione di Roma Capitale CIG ZC411286E7 - Determina . n. 2985.

- (9) A ciascun gruppo educativo è stato chiesto, nel corso del secondo anno, di sviluppare in classe, in 5 ore complessive, un progetto che avesse come tema la decostruzione degli stereotipi di genere e le possibili strategie trasformative che potevano riguardare: l'espressione, il riconoscimento e la condivisione degli stati emotivi, atti a favorire l'instaurazione di dinamiche relazionali paritarie e rispettose di sé e dell'altro; il superamento della genderizzazione dei ruoli nei giochi e nelle attività in classe; la valorizzazione delle diverse configurazioni familiari e dunque anche dei diversi orientamenti sessuali; le differenze di genere, sociali, di origine etnica e culturale, di abilità fisiche, come ricchezza per la collettività. Potevano essere attività da progettare, svolgere in classe e di cui fare poi una valutazione conclusiva; attività che coinvolgessero i genitori; estemporanee o volte ad attivare processi di lunga durata; momenti di osservazione individuale e in gruppo; strutturazione di modalità di documentazione delle osservazioni svolte e delle attività svolte da e con bambine e bambini quotidianamente. Tutti i progetti sono stati restituiti collettivamente in un seminario di autoformazione che ha visto la partecipazione di tutte le insegnanti ed educatrici coinvolte, il 2 luglio 2015 presso la Casa Internazionale delle donne di Roma.
- (10)<http://www.natiperleggere.it/>
- (11) Una cura particolare ha richiesto la selezione dei materiali da offrire: costumi non solo di foggia femminile, contemporanei e non, che richiamassero diverse professioni, ma anche personaggi e ruoli fiabeschi. Giacche, mantelli, gonne, pantaloni, accessori tra i quali cappelli, borse, gioielli, occhiali, bastoni da passeggio, scarpe di diverse fogge, arnesi da lavoro, sono stati distribuiti ordinatamente all'interno del mobile dotato di specchio
- (12) Tra questi, solo per citarne alcuni: *La trilogia del limite* di Suzy Lee e i tre titoli che la compongono; *Forte come un orso* di Katrin Stangl; *Et pourquoi pas toi?* di Madalena Matoso; *Catalogo dei genitori per i bambini che vogliono cambiarli* di Claude Ponti; *Un piccolo cappuccetto rosso* di Marjolaine Leray; *Piccolo Uovo* di Francesca Pardi e Altan, *Cosa fanno i bambini? e Cosa fanno le bambine?* di Nikolaus Heidelbach; *La famiglia C* di Pep Bruno e Mariona Cabassa; *Cappuccetto Giallo e Cappuccetto Verde* di Bruno Munari. La bibliografia completa del primo anno di corso è consultabile in SCOSSE, Archivia, *La scuola fa differenza. Un anno di formazione sull'identità di genere in nidi e scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, SCOSSE, Roma, 2014, pp. 125-128 <http://www.scosse.org/ebook-scuola-fa-differenza/>

Bibliografia

- Alberici, A. & Orefice, P. (Eds) (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Andruetto, M.T. (2013). *La costruzione dei lettori*. Milano: Mondadori.
- Andruetto, M.T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Modena, EquiLibri.
- Arcuri, L., & Cadinu, M. (2011). *Gli stereotipi*. Bologna: il Mulino.
- Bacchetti, F. (Ed.) (2013). *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb Edizioni.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivation for reading. *EducPsychol*, 32, 69–82.
- Battro, A. M. (2010). The teaching Brain. *Mind, Brain, and Education*, 4 (1), 28-33.
- Battro, A. M., Fischer K. W., & Léna P. (Eds.) (2008). *The educated brain*. Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Béreaud, S. (1974). *Les images masculines et féminines dans les albums pour les tout-petits*. L'école des parents, 9.
- Bernardi, M. (2010). La narrazione orale tra bambini ed adulti: da flusso continuo a vena carsica? *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5 (1), 1-17.
- Berndt, T. J., & Heller, K. A. (1986). Gender stereotypes and social inferences: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 889-898.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: 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, 1351-1363.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press.
- Brown, R. (2010). *Prejudice. Its Social Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Brugailles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57, 261-291.
- Bruner, J. (2002/2006). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press / trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma - Bari, Laterza, 2006.
- Buss, D. M. & Schmitt, D. P. (1993). Sexual strategy theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review*, 100, 204-232.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cardarello, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Cardarello, R. & Chiantera, A. (Eds.) (1989). *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*. Firenze: la Nuova Italia.
- Catarsi, E. (2001). L'adulto "incoraggiante" e la lettura nell'asilo nido. In E. Catarsi (Ed.). *Lettura e narrazione nell'asilo nido* (pp. 7-24). Bergamo: Junior.
- Chabrol Gagne, N. (2011). *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Chomsky, N., & Berwick, R.C. (2016). *Perché solo noi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Clark, A., & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Junior.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Mannuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Corsini, C., & Scierri, I. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica*. Roma: Nuova Cultura.
- Diekman, A. B., & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles*, 50, 1171-1188.
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *CELLreviews*, 5 (4), 1-10.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child*, 93 (7).
- Evans, L., & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42, 255-270.
- Fagot, B. I., Rodgers, C. S., & Leinbach, M. D. (2000). Theories of gender socialization. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.). *The developmental social psychology of gender* (pp. 65-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fierli E., Franchi, G., Lancia, G., & Marini S. (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove.
- Fischer, K. W. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A. M. Battro, K. W. Fischer & P. Léna (Eds.). *The educated brain* (pp. 127-150). Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Forum del libro. (2013). *Rapporto sulla promozione della lettura in Italia*. Disponibile da http://www.forumdellibro.org/news.php?id_news=183
- Forum del libro. (2015). *Esperienze internazionali di promozione della lettura*. Disponibile da http://www.forumdellibro.org/news.php?id_news=232
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Bari: Laterza.
- Gamberi C., Maio M.A., & Selmi G., (Eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Giani Gallino, T. (1973). *Stereotipi sessuali nei libri di testo*. Scuola e città, 4, pp. 144-147.
- Gianini Belotti, E. (Ed.) (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.

- Glick, P., & Rudman, L. A. (2013). Sexism. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. Esses (Eds.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 328-344). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huston, A. C., & Wriqth, J. C. (1996). Television and socialization of young children. In T. M. MacBeth (Ed.), *Tuning in to young viewers: Social science perspectives on television* (pp. 37-66). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kenrick, D. T. & Luce, C. L. (2000). An evolutionary life-history model of gender and similarities. In T. Eckes & T. H. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 35-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinder, M. (1999). *Kids' media culture*. Durham, NC: Duke University Press.
- La Ferniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among school peers: a development/ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958-1965.
- Leinbach, M. D., & Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16, 317-332.
- Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 17, 457-459.
- Lieberman, P. (1975/1980). *On the Origins of Language*. New York: Macmillan / Trad. it., *L'origine delle parole*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lieberman, P. (2007). The Evolution of Human Speech. Its Anatomical and Neural Bases. *Current Anthropology*, 48 (1), 39-66.
- Lonigan, C. J., Shanahan, T., & Cunningham, A. (2008). The impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. In National Institute for Literacy (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention* (pp. 153-171). Washington, DC: Editor.
- Maccoby, E. (1990). Gender and Relationships. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing apart and coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgements. *Developmental Psychology*, 25, 80-88.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2009). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.
- Mc Call Smith, A. (2017). *Amori perduti di gioventù*. Milano: Guanda.
- McMahon, R. (1996). Introducing infants to the joy of reading. *Dimensions of Early Childhood*, 24(3), 26-29.
- Miller, C. L. (1983). Developmental changes in male/female voice classification by infants. *Infant Behavior and Development*, 6, 313-330.
- Miller, K. (1998). Caring for the little ones: Using books with infants and toddlers. *Child Care Information Exchange*, 122, 74-76.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della mente*. Roma: Carocci.

- Nelson, T. D. (Ed.) (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Neuman, S. B., & Wright, J. S. (2007). *A parent's guide to reading with your young child*. New York: Scholastic.
- Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington, DC: Zero to Three.
- Passingham, R. (2008). *What is special about the human brain?* Oxford, UK: Oxford University Press.
- Popper, K. R. (1956). *Realism and the Aim of Science from the Postscript to the Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Quinn, P. C., Yahr J., Kuhn, A., Slater, A. M., & Pascalis O. (2002). *Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female*. *Perception*, 31, 1109–1121.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Tome 1. Paris: Editions du Seuil.
- Rivoltella, P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development*. (6th ed., pp. 858-932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ruble, D. N., Alvarez, J. M., Bachman, M., Cameron, J.A., Fuligni, A.J., Garcia Coll, C., & Rhee, E. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett and F. Sani (Eds.). *The development of the social self* (pp. 29-76). East Sussex, England: Psychology Press.
- Severo, G. (2006). Gioco e differenza di genere. In B. Q. Borghi et alii (2006). *Gioco cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- 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, 147-183.
- Signorielli, N. (2001). Television's gender role images and contribution to stereotyping: Past, present, future. In D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 341-358), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spitz, E.H. (2001). *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*. Milano: Mondadori.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2016). *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Strauss, S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In D. Pillemer & S. White (Eds.). *Developmental psychology and social change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swim, J K. & Hyers, L. L. (2009). Sexism. In T. Nelson (Ed.). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 407-430). New York: Psychology Press.
- Tabossi, P. (2002). *Il linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development*, 46, 339-347.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.
- Turin, A. (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Città di Torino. Disponibile da <http://www.arcostricerca.it/Lavori/step/Guida%20alla%20decifrazione%20degli%20stereotipi%20sessisti%20negli%20albi%20illustrati.pdf>.
- Ulivieri, S. (1997). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (Ed.) (2013). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini e Associati.
- Venera, A.M. (Ed.) (2014), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Bergamo, Junior
- Vygotskij, L. S. (1934/1992). *Myšlenie i reč*. Moskva-Leningrad: Socekgiz/trad. it. *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972) Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77, 1125-1150.
- Yee, M. D. & Brown, R. J. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33, 183-196.
- Zucchermaglio, C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Il Mulino.