

La lettura ad alta voce come pratica interculturale nella scuola dell'infanzia. Uno studio di caso tra Italia e Perù

*Ezia Locantore*¹

Abstract

La lettura ad alta voce di testi di letteratura per l'infanzia si configura come pratica educativa di mediazione interculturale fin dalla prima infanzia. Assumendo l'educazione interculturale come progetto educativo intenzionale che attraversa contesti formali, non formali e informali, il contributo analizza uno studio di caso qualitativo condotto in una scuola italiana all'estero in Perù e in una scuola dell'infanzia in Italia. L'articolo mette in luce come l'uso di narrazioni appartenenti a tradizioni culturali differenti possa contribuire alla costruzione di spazi simbolici di incontro con l'alterità e sostenere esperienze di apertura verso lingue, memorie e immaginari differenti.

Parole chiave: educazione interculturale critica, educazione transnazionale nella prima infanzia, letteratura per l'infanzia, lettura ad alta voce, scuola dell'infanzia.

Abstract

Reading aloud children's literature can be conceived as an educational practice of intercultural mediation from early childhood onwards. Framing intercultural education as an intentional educational project that spans formal, non-formal, and informal contexts, this article examines a qualitative case study conducted in an Italian school abroad in Peru and in a preschool setting in Italy. The findings highlight how narratives rooted in diverse cultural traditions can foster symbolic spaces for engaging with otherness and support experiences of openness towards multiple languages, memories, and imaginaries.

Keywords: children's literature, critical intercultural education, preschool education, reading aloud, transnational early childhood education.

¹ Dottoranda di ricerca in Filosofia presso l'Università di Pisa e l'Università degli Studi di Firenze.

1. *Introduzione*

La crescente complessità multiculturale della società contemporanea (Bauman, 2000) interpella in modo diretto i contesti educativi fin dalla prima infanzia, rendendo necessario interrogarsi su quali pratiche possano sostenere processi di apertura, decentramento e incontro con l'alterità. In tale prospettiva, l'educazione interculturale deve essere intesa come approccio educativo intenzionale, da coltivare in modo continuativo nei diversi contesti di vita (Cambi, 2006; Portera, 2019; Santerini, 2008).

Tra le pratiche educative potenzialmente capaci di sostenere tali processi, la lettura ad alta voce di testi di letteratura per l'infanzia occupa una posizione di particolare interesse. Le narrazioni, infatti, consentono ai bambini di entrare in contatto con un *mondo altro* attraverso il linguaggio simbolico e immaginativo, offrendo occasioni di incontro con l'alterità (Grandi, 2015).

In questo quadro, il presente contributo presenta uno studio di caso qualitativo condotto in due contesti educativi differenti – una scuola italiana all'estero, in Perù, e una scuola dell'infanzia in Italia – messi in relazione attraverso la continuità di una medesima pratica narrativa.

L'obiettivo è esplorare in che modo la lettura ad alta voce, se progettata e mediata intenzionalmente dall'adulto in una prospettiva di continuità tra contesti educativi formali, informali e non formali, possa configurarsi come pratica di mediazione interculturale nella prima infanzia.

2. *Narrazione e incontro con l'alterità nella prima infanzia*

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'educazione interculturale si configura come un approccio educativo intenzionale volto a interpretare e abitare la complessità multiculturale della società attuale. Tale approccio non può essere ridotto a interventi circoscritti al solo contesto scolastico o a situazioni caratterizzate dalla presenza visibile della diversità, ma deve essere inteso come un progetto politico, sociale, epistemico ed etico (Walsh, 2010), capace di orientare pratiche educative fondate sul dialogo, sul confronto e sul decentramento nei diversi ambiti dell'educazione formale, non formale e informale. In questa prospettiva, l'intercultura non coincide con una semplice coesistenza di differenze, ma con un processo dinamico di mediazione e trasformazione reciproca, in cui le rappresentazioni dell'altro e di sé vengono continuamente interrogate e rielaborate (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Portera, 2020; Walsh, 2010).

Un nodo centrale dell'educazione interculturale riguarda i processi di categorizzazione attraverso cui gli individui organizzano l'esperienza e attribuiscono significato alla realtà sociale. Come evidenziato da Gordon Allport (1954), tali processi, se irrigiditi, possono alimentare stereotipi e pregiudizi, ostacolando l'incontro autentico con l'altro. In ambito educativo, ciò rende particolarmente rilevante la progettazione di esperienze capaci di favorire forme di decentramento cognitivo ed emotivo, orientate alla messa in discussione di rappresentazioni semplificate e statiche delle differenze culturali.

All'interno di questo orizzonte, la letteratura per l'infanzia assume un ruolo specifico come spazio simbolico di mediazione interculturale. Molte narrazioni per l'infanzia si strutturano infatti attorno a protagonisti che attraversano confini² e varcano "soglie narrative" per accedere a *mondi altri*, configurando l'esperienza del racconto come incontro simbolico con l'alterità. Attraverso il linguaggio narrativo, metaforico e immaginativo, le storie consentono ai bambini e alle bambine di entrare in contatto con la diversità in forma mediata, evitando spiegazioni descrittive o didascaliche (Bettelheim, 1976, trad. it. 2013). In particolare, miti e leggende appartenenti a tradizioni culturali differenti non mirano a spiegare una cultura, ma a metterne in scena i sistemi simbolici, offrendo occasioni di incontro che sollecitano risonanze emotive, processi di identificazione e forme di decentramento (Acone, 2020; Bernardi, 2016; Grandi, 2023).

Numerosi studi (Bernardi, 2016; Falaschi, 2023b; Fantozzi, 2025; Grandi, 2015; Grilli, 2021) sottolineano come le narrazioni per l'infanzia consentano di affrontare temi complessi ed esistenziali attraverso dispositivi simbolici che rendono l'esperienza narrabile e condivisibile. In questa prospettiva, il confine assume un valore pedagogico rilevante non come linea di separazione, ma come *soglia* e spazio di trasformazione (Falaschi, 2023a), in cui l'incontro con l'altro può generare spaesamento ma anche apertura e rielaborazione (Acone, 2020; Todaro, 2016).

La letteratura accompagna tale attraversamento offrendo cornici narrative che rendono l'alterità pensabile e abitabile.

Il confine si rivela soglia nel momento in cui diviene linea oltre la quale trovare punti di connessione; dati di confronto; meravigliosa vicinanza emotiva. La

² Si vedano, ad esempio, opere della letteratura per l'infanzia e per ragazzi come quelle di L. Carroll (1871), o di C.S. Lewis (1950-1956). *Laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice*, N.d.R.

delimitazione tra società, popoli e culture viene resa fluida dalla letteratura, e si riscopre “apertura” anche dove era stata – sempre – ripiegamento difensivo, baluardo di costumi e tradizioni; deriva di esclusioni e settarismi. Un confine aperto, dunque, che [...] evidenzia la comunanza di storie, narrazioni, racconti e personaggi, e può divenire una vera e propria “apertura” che riconfigura i concetti stessi di limiti e confini tra civiltà: limiti definitivamente immaginati come soglie da attraversare e non come steccati che chiudono (Acone, 2020, p. 9).

Tuttavia, il potenziale interculturale della letteratura non risiede unicamente nei testi selezionati, ma anche nelle modalità attraverso cui essi vengono proposti nei contesti educativi (Catarsi, 2011; Dallari, 2023). Nella scuola dell’infanzia, la lettura ad alta voce si configura come una pratica relazionale e mediata, in cui il ruolo dell’adulto è centrale nel predisporre le condizioni affinché il testo diventi dispositivo educativo. In questa prospettiva, la lettura ad alta voce può essere intesa come *atto di cura* (Cambi, 2010; Campagnaro, Dallari, 2020; Fantozzi, 2023; Galanti, 2019; Mortari, 2023), fondato su un tempo condiviso, su un’attenzione intenzionale all’altro e su una presenza adulta capace di accogliere l’esperienza narrativa.

All’interno di tale pratica, la voce assume un valore che precede e accompagna il significato: non come semplice strumento tecnico, ma come presenza relazionale capace di generare risonanza emotiva e senso di familiarità (Cavarero, 2022; Valentino Merletti, Tognolini, 2015). Quando la lettura ad alta voce è vissuta come esperienza di piacere e di ascolto condiviso, essa può aprire spazi di incontro simbolico con l’alterità e favorire processi di decentramento e di interrogazione delle rappresentazioni. Tali assunti teorici orientano il disegno di ricerca presentato in questo contributo.

3. *Il disegno della ricerca e i contesti dell’esperienza*

3.1. *Il disegno della ricerca*

Lo studio adotta un approccio qualitativo di tipo esplorativo e si configura come studio di caso, finalizzato all’analisi approfondita di un’esperienza educativa situata (Trinchero, 2002).

L’esperienza di ricerca si è svolta in due contesti educativi differenti. Il primo contesto è rappresentato da una scuola italiana all’estero situata

a Lima, in Perù. Si tratta di un istituto biculturale riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) italiano, che risponde sia al curriculum peruviano sia a quello italiano. Tale contesto è caratterizzato da una forte multiculturalità strutturale, legata non solo alla presenza di bambini e bambine di diverse nazionalità e L1 differenti, ma anche alla composizione del corpo docente, costituito da insegnanti di origine peruviana, italiana e anglofona.

Il secondo contesto è costituito da una scuola dell'infanzia italiana di Pisa. Anche in questo caso è presente una dimensione multiculturale; tuttavia, essa si configura in modo differente, risultando prevalentemente connessa alla pluralità culturale e linguistica dei bambini e delle bambine all'interno delle sezioni, mentre il corpo docente presenta una minore varietà in termini di provenienza e L1.

In entrambi i contesti è stata coinvolta una sezione di scuola dell'infanzia composta da bambini e bambine di cinque anni.

I due contesti sono stati messi in relazione attraverso la continuità di una medesima pratica educativa: la lettura ad alta voce (Buccolo, 2017; Sannipoli, 2017; Valentino Merletti, 1996).

L'esperienza di ricerca si è articolata in due principali fasi. In una prima fase esplorativa, ho operato in qualità di osservatrice partecipante (Trinchero, 2002), concentrandomi sull'analisi delle pratiche di promozione della lettura, sull'organizzazione e sull'uso della biblioteca scolastica e sui materiali narrativi disponibili, con particolare attenzione ai testi legati alle tradizioni locali. In una seconda fase, ho assunto un ruolo attivo di progettazione e conduzione di unità di apprendimento comprendenti esperienze di lettura ad alta voce.

Tali esperienze sono state sviluppate in continuità con le osservazioni condotte nella fase iniziale e adattate alle specificità dei rispettivi contesti educativi, con l'obiettivo di esplorare il potenziale della lettura ad alta voce come pratica capace di sostenere esperienze di incontro simbolico con l'alterità. Le attività svolte nella scuola peruviana si sono collocate all'interno di un periodo di permanenza di circa un mese, mentre il percorso realizzato in Italia si è articolato in otto incontri della durata di due ore ciascuno.

La raccolta dei dati è stata condotta mediante l'osservazione partecipante, documentata attraverso note di campo, una griglia di rilevazione relativa all'organizzazione e all'uso della biblioteca scolastica, un questionario rivolto agli insegnanti della scuola dell'infanzia e un'intervista strutturata alla bibliotecaria. Sono state inoltre considerate le forme di documentazione prodotte durante le attività.

I materiali raccolti sono stati sottoposti a un'analisi qualitativa di tipo descrittivo-interpretativo. Le note di campo, le risposte al questionario, l'intervista e la documentazione delle attività sono state rilette e organizzate intorno ad alcuni nuclei ricorrenti: la selezione dei testi e delle lingue di lettura, le forme di partecipazione dei bambini, il ruolo degli spazi e le modalità di mediazione dell'adulto. Tali nuclei hanno orientato il confronto tra i due contesti e la successiva interpretazione pedagogica delle esperienze osservate.

3.2. *L'esperienza in Perù*

a) *Fase esplorativa: osservazione delle pratiche di lettura*

La biblioteca destinata alla scuola dell'infanzia presenta un patrimonio librario ampio e diversificato, caratterizzato dalla presenza di testi in lingua spagnola, italiana e inglese. All'interno di tale patrimonio risultano particolarmente presenti collane dedicate a miti e leggende delle tradizioni peruviane, spesso proposte in forma di albo illustrato.

L'osservazione sistematica dello spazio bibliotecario è stata condotta mediante una griglia di rilevazione, finalizzata a esaminare l'organizzazione e l'accessibilità degli ambienti, la disposizione e le caratteristiche del patrimonio librario, le lingue e i temi presenti nei materiali, nonché le modalità di utilizzo della biblioteca da parte di adulti e bambini. Le rilevazioni sono state integrate dalle note di campo, nelle quali sono stati registrati episodi, interazioni e pratiche osservate durante la permanenza nel contesto scolastico.

A integrazione dell'osservazione, è stato somministrato un questionario agli insegnanti della scuola dell'infanzia, volto a raccogliere informazioni sulla frequenza e sulle modalità delle pratiche di lettura nelle diverse sezioni: tempi, luoghi, momenti della giornata, postura di adulti e bambini, criteri di selezione dei libri e modalità di conduzione della lettura. È stata inoltre realizzata un'intervista strutturata in forma scritta alla bibliotecaria, finalizzata ad approfondire i criteri di organizzazione dello spazio, di selezione e acquisizione dei materiali e di gestione delle attività di promozione della lettura.

b) *Fase progettuale: proposte di lettura ad alta voce*

Le attività progettate sono state svolte in occasione della *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*, durante la quale la scuola ha promosso iniziative dedicate alla lingua e alla cultura italiana. Ho deciso di proporre

la lettura ad alta voce di alcuni testi di Gianni Rodari in lingua italiana, in quanto autore rappresentativo della tradizione letteraria italiana per l'infanzia. La dimensione immaginativa e simbolica che caratterizza le sue opere consente di offrire ai bambini un'esperienza narrativa di incontro con *mondi altri*, coerente con l'intenzionalità educativa della ricerca.

Le letture si sono svolte in spazi differenti all'interno del complesso scolastico, tra cui la biblioteca e un piccolo anfiteatro all'aperto, entrambi configurati come ambienti accoglienti e intenzionalmente predisposti a favorire l'ascolto, la partecipazione e la condivisione dell'esperienza narrativa.

Accanto alle letture ad alta voce, sono state realizzate ulteriori attività connesse alla promozione della lettura per piacere. In particolare, durante la visita in biblioteca sono state condivise e discusse le buone abitudini di utilizzo dello spazio e dei materiali, favorendo una prima familiarizzazione con l'ambiente bibliotecario. Inoltre, ciascun bambino è stato invitato a portare da casa il proprio libro preferito e a presentarlo ai compagni, condividendo l'esperienza di lettura all'interno del gruppo.

3.3. *L'esperienza in Italia*

a) *Fase esplorativa: osservazione delle pratiche di lettura*

Nella scuola dell'infanzia italiana, la fase esplorativa si è concentrata sull'osservazione partecipante delle pratiche di lettura già presenti nella quotidianità scolastica. Le rilevazioni, annotate nelle note di campo, hanno riguardato la frequenza e la collocazione della lettura nei diversi momenti della giornata, l'organizzazione degli spazi, la disposizione e la postura di adulti e bambini, le modalità di conduzione e di scelta dei testi, nonché le forme di partecipazione manifestate durante l'ascolto.

È emerso come la lettura ad alta voce costituisse una pratica consolidata, inserita nei tempi ordinari della giornata educativa e orientata prevalentemente alla lettura per piacere.

b) *Fase progettuale: proposte di lettura ad alta voce*

La progettazione ha previsto che ogni incontro fosse strutturato attorno a un momento di lettura ad alta voce seguito da un'attività collegata alla narrazione proposta. Le attività successive alla lettura sono state differenziate nel corso dei vari incontri e hanno incluso, ad esempio, attività manuali, ludiche, espressive e momenti di rielaborazione collettiva, progettati in relazione ai testi letti.

I materiali narrativi selezionati comprendevano albi illustrati dei miti e delle leggende della tradizione peruviana conosciuti durante il soggiorno a Lima. Le letture sono state proposte in lingua spagnola, introducendo i bambini all'ascolto di una lingua diversa da quella abitualmente utilizzata.

4. *Analisi interpretativa*

Le scelte progettuali compiute nel corso della sperimentazione hanno rappresentato un primo livello di analisi, in quanto hanno rivelato una precisa intenzionalità educativa orientata alla costruzione di spazi simbolici di incontro con l'alterità. In entrambi i contesti osservati, la selezione dei testi è stata guidata dalla volontà di proporre narrazioni capaci di mettere in scena *mondi altri* attraverso il linguaggio simbolico, immaginativo e metaforico.

Nel contesto peruviano, la scelta di proporre, in lingua italiana, alcuni racconti di Gianni Rodari tratti dalla raccolta *Favole al telefono* ([1962], 2010), tra i quali *Il paese senza punta*, *A comprare la città di Stoccolma*, *La famosa pioggia di Piombino*, *La giostra di Cesenatico*, *Sulla spiaggia di Ostia* e *La strada che non andava in nessun posto*, ha introdotto una dimensione di alterità che non si è esaurita nei contenuti narrativi, ma si è articolata anche attraverso la lingua e la sonorità della voce.

Analogamente, nel contesto italiano, la sperimentazione ha previsto la lettura ad alta voce di sei albi illustrati appartenenti alla collana *Leyendas del antiguo Perú* (Jeanneau, Poli, 2008), realizzata da autrici peruviane attraverso la rielaborazione di miti e leggende riferibili a differenti tradizioni culturali e civiltà presenti nella storia del territorio peruviano. Le letture, proposte in lingua spagnola e senza spiegazioni preventive, comprendevano *La leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo*, *El espejo de Chincha*, *Los colibríes de Nazca*, *Los dibujos de piedra de los Wari*, *Los huacos Moche* e *Las chullpas de los Chachapoyas*.

Il ricorso a tali narrazioni assume una particolare rilevanza se collocato nella storia della letteratura per l'infanzia peruviana. Dopo una lunga prevalenza di modelli e immaginari di derivazione europea, tale produzione ha progressivamente valorizzato il patrimonio locale di miti, leggende e personaggi, contribuendo a rendere visibili memorie e tradizioni precedentemente marginalizzate (Cabel, 2000). La trasposizione di narrazioni tramandate oralmente nella forma scritta implica inoltre processi di selezione, riscrittura e adattamento attraverso i quali tali patri-

moni vengono riproposti alle nuove generazioni (De la Vega Sarmiento, Alzamora, 2023).

La proposta di questi albi nel contesto italiano ha consentito quindi di avvicinare i bambini a sistemi simbolici e immaginari lontani dalla loro esperienza quotidiana, senza ricondurli preventivamente a spiegazioni descrittive o rappresentazioni semplificate. Tale scelta può essere letta anche alla luce del rapporto tra *intraculturalità* e interculturalità evidenziato nel dibattito latino-americano (García-Ramírez, Benavides-Cortés, 2021; López, 2006).

Nel contesto peruviano, caratterizzato dalla presenza di una pluralità di popoli originari, lingue e tradizioni culturali, le politiche educative interculturali sono state spesso rivolte prevalentemente alle popolazioni indigene e non sempre sono riuscite a superare logiche assimilatorie (Dei, 2016), fondate sull'adeguamento alla lingua e alla cultura dominanti. In tale quadro, l'intraculturalità, intesa come riconoscimento, recupero e rafforzamento della propria identità culturale, linguistica e simbolica, assume particolare rilevanza quale condizione per instaurare relazioni interculturali non assimilatorie. Le narrazioni possono così contribuire alla trasmissione delle memorie culturali e all'autorappresentazione dei gruppi storicamente marginalizzati, evitando che essi siano raccontati esclusivamente attraverso uno sguardo esterno (García-Ramírez, Benavides-Cortés, 2021).

Le osservazioni condotte durante i momenti di lettura hanno mostrato come, in entrambi i contesti, la *lingua altra* non abbia costituito un ostacolo alla partecipazione, ma una componente dell'esperienza narrativa (Ollerhead, Pennington, 2026). Nel contesto italiano, durante una prima lettura in lingua spagnola, i bambini si sono disposti in semicerchio e hanno seguito la narrazione osservando le immagini, le espressioni, i gesti e gli elementi indicati dall'adulto. Nonostante la comprensione linguistica fosse soltanto parziale, al termine hanno chiesto di ascoltare nuovamente il testo in spagnolo, anziché procedere subito alla lettura italiana inizialmente prevista, e hanno manifestato soddisfazione quando riuscivano a riconoscere il significato di alcune parole.

Il silenzio durante l'ascolto, l'attenzione rivolta alla voce, ai gesti e alle immagini, la richiesta spontanea di ripetere la lettura e i tentativi di riconoscimento lessicale sono stati considerati indicatori di interesse e partecipazione. L'episodio suggerisce che la lettura ad alta voce possa attivare forme di comprensione sostenute anche da elementi ritmici, vocali, visivi e gestuali, che precedono o accompagnano la piena comprensione semantica (Buccolo, 2017; Cavarero, 2022; Valentino Merletti, 1996).

Un secondo nucleo interpretativo riguardava il ruolo degli spazi della lettura, in particolare della biblioteca scolastica nel contesto peruviano. Durante la prima visita, dopo una fase iniziale di esplorazione dell'ambiente, i bambini si sono disposti in silenzio intorno ai tavoli per ascoltare la lettura proposta dalla bibliotecaria. Il testo scelto aveva come protagonista un pulcino che, come loro, entrava per la prima volta in biblioteca; durante la narrazione, la bibliotecaria ha mostrato alcuni libri sugli argomenti nominati nella storia. Al termine, i bambini hanno sfogliato autonomamente gli albi predisposti e hanno chiesto all'insegnante di leggerne alcuni. L'esplorazione spontanea dei materiali e la richiesta di proseguire l'esperienza con nuove letture hanno evidenziato attenzione, curiosità e partecipazione.

A partire da tali elementi, lo spazio della biblioteca può essere interpretato come una *soglia* simbolica: la disposizione dei libri, la pluralità delle lingue presenti sugli scaffali e la ritualità dell'accesso contribuivano a trasformare la lettura in un evento dotato di una propria cornice. La mediazione adulta si configurava, in questa fase, non soltanto come trasmissione di informazioni, ma come accompagnamento alla scoperta dello spazio, dei libri e delle regole condivise relative alla loro cura.

Un ulteriore aspetto emerso dall'analisi ha riguardato le modalità di conduzione della lettura ad alta voce. In entrambi i contesti, la scelta di evitare interpretazioni guidate o richieste di restituzione immediata del contenuto ha contribuito a mantenere la lettura come spazio aperto. Le attività successive alla lettura, pur progettate in continuità con i testi proposti, non erano finalizzate alla verifica della comprensione, ma alla rielaborazione dell'esperienza attraverso modalità espressive, corporee e narrative. Questa scelta ha permesso di sottrarre la lettura a una logica prestazionale, preservandone la dimensione di piacere e di ascolto condiviso.

Nel complesso, gli episodi osservati suggeriscono che la lettura ad alta voce, quando progettata e mediata intenzionalmente dall'adulto, possa configurarsi come pratica di mediazione interculturale. L'attenzione manifestata durante le letture in *lingua altra*, la richiesta di riascoltare i testi, l'esplorazione autonoma dei libri e la partecipazione alle attività successive indicano forme di curiosità e disponibilità verso esperienze narrative non familiari. Tali elementi non consentono di attribuire effetti educativi stabili o generalizzabili, ma permettono di ipotizzare che i mondi narrati, le lingue ascoltate e gli spazi attraversati possano contribuire a rendere l'alterità progressivamente pensabile e avvicinabile.

Conclusioni

Lo studio di caso presentato ha consentito di esplorare il ruolo della lettura ad alta voce come possibile pratica di mediazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Nei due contesti considerati, la selezione di testi appartenenti a tradizioni culturali e linguistiche differenti, l'attenzione agli spazi della lettura e la mediazione dell'adulto hanno contribuito a costruire esperienze narrative fondate sull'ascolto, sulla curiosità e sull'incontro con elementi non familiari.

Gli episodi osservati mostrano che la lingua non pienamente conosciuta non ha impedito la partecipazione dei bambini e delle bambine. L'attenzione rivolta alla voce, ai gesti e alle immagini, la richiesta di riascoltare i testi, l'esplorazione autonoma dei libri e gli interventi spontanei indicano forme di interesse e disponibilità nei confronti delle esperienze proposte. Tali evidenze non permettono di affermare che la lettura abbia prodotto effetti interculturali stabili, ma suggeriscono che essa possa offrire uno spazio simbolico nel quale avvicinarsi alla pluralità delle lingue, delle memorie e degli immaginari.

Il confronto tra Italia e Perù evidenzia inoltre come l'interculturalità non coincida con la semplice presenza o conoscenza di elementi culturali differenti. Pur assumendo forme storiche e sociali diverse nei due contesti, essa richiede di interrogare le modalità attraverso cui l'altro viene rappresentato e i rapporti asimmetrici che possono attraversare l'incontro. La valorizzazione delle narrazioni provenienti dal contesto peruviano richiama, in particolare, l'importanza dell'intraculturalità e dell'autorappresentazione, ma anche la necessità di evitare interpretazioni unitarie o semplificanti della pluralità culturale del Paese.

Lo studio presenta alcuni limiti. La ricerca ha coinvolto una sola sezione di bambini e bambine di cinque anni in ciascun contesto e si è svolta in un arco temporale circoscritto; i risultati non sono pertanto generalizzabili ad altre realtà educative e non è possibile stabilire se le forme di attenzione e partecipazione osservate abbiano prodotto trasformazioni durevoli nelle rappresentazioni dei bambini.

Entro tali limiti, il lavoro invita dunque a considerare la lettura ad alta voce non soltanto come pratica di promozione della lettura, ma come esperienza educativa quotidiana attraverso cui creare occasioni di ascolto, decentramento e incontro con la pluralità. Affinché tale potenziale possa consolidarsi nel tempo, l'educazione interculturale non dovrebbe essere affidata a interventi episodici o circoscritti al solo contesto scolastico, ma sostenuta con continuità nei diversi ambiti dell'educazione formale, non formale e informale.

Riferimenti bibliografici

- Acone L. (2020): *La letteratura per l'infanzia: alle origini del dialogo possibile*. In L. Acone (a cura di): *Racconti, Origini, Orizzonti. La letteratura per l'infanzia come strumento di dialogo interculturale*. Avellino: Edizioni Sinestesie, pp. 9-17.
- Allport G.W. (1954): *The nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bauman Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bernardi M. (2016): *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.
- Bettelheim B. (1976): *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. It. transl. Milan: Feltrinelli, 2013.
- Buccolo M. (2017): La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, n. 13(29), pp. 91-100.
- Cabel J. (2000): Derrotero para una historia crítica de la literatura infantil y juvenil en el Perú. *Educación y biblioteca*, n. 12(110), pp. 45-52.
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi F. (2006): *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Campagnaro M., Dallari M. (2020): *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Carroll L. (1871): *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. London: Macmillan & Co.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior.
- Cavarero A. (2022): *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*. Roma: Castelvecchi.
- Dallari M. (2023): *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*. Bergamo: Junior.
- Dei F. (2016): *Antropologia culturale*. Bologna: il Mulino.
- De la Vega Sarmiento K., Alzamora A. (2023): Teoría e historia de la literatura infantil y juvenil en el Perú: vigencia de las propuestas de Jesús Cabel. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, n. 74, pp. 253-279.
- Falaschi E. (2023a): *La metamorfosi del corpo nelle fiabe classiche: un dispositivo pedagogico "di confine" nella letteratura per l'infanzia*. In D. Fantozzi (a cura di): *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*. Pisa: Pisa University Press, pp. 133-141.
- Falaschi E. (a cura di) (2023b): *L'Agenda 2030 nella letteratura per l'infanzia. Temi attuali per un futuro sostenibile*. Trento: Erickson.
- Fantozzi D. (a cura di) (2023): *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*. Pisa: Pisa University Press.
- Fantozzi D. (a cura di) (2025): *Lettura e pedagogia. Intrecci fra immagini, immaginari, mediazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

- Galanti M.A. (a cura di) (2019): *Educabilità. Scuola e educazione della persona: introspezione e relazionalità*. Pisa: ETS.
- García-Ramírez C., Benavides-Cortés A.L. (2021): Narrativas otras para pensar la interculturalidad: apuntes de clase, *Nodos y Nudos*, n. 7(51), pp. 55-68.
- Grandi W. (2015): Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, n. 13(3), pp. 2-17.
- Grandi W. (2023): *Le maschere del fiabesco: origini, percorsi e intrecci*. In L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi (a cura di): *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Venezia: Edizioni Studium, pp. 13-75.
- Grilli G. (2021): *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Jeanneau M.C., Poli P. (2008): *Leyendas del antiguo Perú*. Lima: Ediciones SM.
- Lewis C.S. (1950-1956): *The Chronicles of Narnia (7 vols.)*. London: Geoffrey Bles-The Bodley Head.
- López L.E. (2006): Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. In Gros C., Strigler M.-C. (a cura di): *Être indien dans les Amériques. Spoliations et résistance. Mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme*. Paris: Éditions de l'Institut des Amériques, pp. 235-250.
- Mortari L. (2023): *Sull'etica della cura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ollerhead S., Pennington G. (2026): Starting Small: Engaging Young Learners with Literacy through Multilingual Storytelling. *Journal of Early Childhood Literacy*, n. 26(1), pp. 327-357.
- Portera A. (2019): Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, n. 17(2), pp. 1-10.
- Portera A. (2020): *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rodari G. (1962): *Favole al telefono*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Sannipoli M. (2017): Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, n. 17(2), pp. 52-62.
- Santerini M. (2008): *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Todaro L. (2016): L'orizzonte interculturale nei libri e nelle letture per l'infanzia: uno sguardo alla recente produzione editoriale italiana. *Quaderni di intercultura*, n. 8(1), pp. 74-87.
- Trinchero R. (2002): *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Valentino Merletti R. (1996): *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2015): *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Walsh C. (2010): *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh (a cura di): *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

