

Luisa Marquardt, Giovanni Moretti e Arianna L. Morini
(a cura di)

LA BIBLIOTECA SCOLASTICA E LE SUE FIGURE PROFESSIONALI: CONCETTI IN TRASFORMAZIONE



Luisa Marquardt, Giovanni Moretti e Arianna L. Morini
(a cura di)

**La biblioteca scolastica e le sue figure professionali:
concetti in trasformazione**

Edizione italiana degli atti del Seminario internazionale
organizzato dal
Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre
e dall'IFLA School Libraries Section Standing Committee
con
AIB, Biblioteche di Roma, Forum del Libro, IASL, IBBY Italia
e la collaborazione di MLOL Scuola e OCLC

Roma, 2 aprile 2020

Introduzione di
Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre) e Joanne Plante (IFLA)
Presentazione di Luisa Marquardt (Università Roma Tre e IFLA)

Contributi di
D. Benincasa, G. Blasi, A. Boekhorst, B. Briceag, C. Buttinelli,
G. M. Caminito, A.P. Cappello, G. Carrus, S. Chazova, F. Cristiano,
L. Di Perna, B. Eleuteri, G. Ficorilli, A. Gargano, R. Magnano, R. Maiello,
D. Maranta, A. Marino, L. Marquardt, R. Marzoli, G. Micaglio, G. Moretti,
A. L. Morini, I. Nehme, P. Pala, O. Papa, E. Pasqualini, G. Roncaglia,
S. Rubino, E. Sangalli, D. Toerien, E. Valente, N. Yang, J. Zhang, Y. Zhou

Milano
Ledizioni
2021

Edizione italiana degli atti dell'*International Seminar on "The Evolving Concept of 'School Library' and Its Profession"*, organizzato dall'Università Roma Tre e dall'IFLA School Libraries Section Standing Committee, con l'AIB, Biblioteche di Roma, Forum del Libro, IASL e IBBY Italia, e la collaborazione di MLOL Scuola e OCLC.

Il Seminario internazionale si sarebbe dovuto svolgere in presenza il 2 aprile 2020, presso e in collaborazione con il Polo Didattico del Dipartimento di Scienze della Formazione. A causa dell'emergenza sanitaria dovuta al COVID-19, si è tenuto virtualmente attraverso il blog "ecosliprof" (<https://ecosliprof.blogspot.com/>) e il canale YouTube "EcosliProf" dedicati.

La versione digitale degli atti è disponibile in OA sulla piattaforma Torrossa.

Comitato scientifico: Massimiliano Fiorucci, Giuseppe Carrus, Luisa Marquardt (Coord.), Giovanni Moretti e Arianna L. Morini.

Comitato organizzativo: Bianca Briceag, Beatrice Eleuteri, Alessia Gargano, Arianna L. Morini (Coord.), Serena Rubino e Joanne Plante.

Si ringraziano Ledizioni, MLOL Scuola e OCLC per la collaborazione.

Immagine di copertina: elaborazione dell'Arch. S. Rubino su risorse Freepik.com.

© Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Via Castro Pretorio, 20 – 00185 Roma
<https://scienzeformazione.uniroma3.it>.

ISBN: 9788855263504

Milano: Ledizioni, 2021.

Finito di stampare nel mese di gennaio 2021 da Rotomail Spa Vignate (MI).

Sommario

<i>Introduzione</i> , di Massimiliano Fiorucci	1
<i>L'IFLA School Libraries Section</i> , di Joanne Plante	3
<i>Biblioteca e bibliotecari scolastici: tra "ispirazioni" e "aspirazioni". Presentazione del Seminario Internazionale</i> , di Luisa Marquardt	4
<i>Innovare le biblioteche scolastiche: l'impegno e l'esempio di Lourense H. Das e Fabrizio Melchiori</i> , di Luisa Marquardt	11

Sessione 1. Migliorare i risultati dell'apprendimento degli studenti: il ruolo della biblioteca scolastica

Capitolo 1. <i>Apprendere le competenze globali, informative e mediatiche con la biblioteca scolastica</i> , di Luisa Marquardt.....	31
Capitolo 1.1. <i>(Ri)Scoprire l'indagine nella e attraverso la biblioteca scolastica: il modello FOSIL</i> , di Darryl Toerien	52
Capitolo 1.2. <i>Rendere le biblioteche scolastiche efficaci nell'apprendimento per il 21° secolo</i> , di Albert Boekhorst	68
Capitolo 1.3. <i>Migliorare il rendimento degli studenti potenziando le biblioteche scolastiche</i> , di Ornella Papa	75
Capitolo 1.4. <i>La relazione tra la biblioteca scolastica della scuola media e i risultati di apprendimento degli studenti in Cina</i> , di Jing Zhang, Naiyi Yang e Yi Zhou (Abstract)	96

Sessione 2. Spazi bibliotecari scolastici innovativi.....

Capitolo 2. <i>La biblioteca come risorsa di benessere e luogo di apprendimento positivo: una prospettiva di psicologia ambientale</i> , di Giuseppe Carrus.....	101
Capitolo 2.1.1. <i>Allineare gli spazi dell'edificio scolastico all'innovazione didattica</i> , di Laura Di Perna	108
Capitolo 2.1.2. <i>La "biblioteca diffusa" della Scuola Secondaria di I grado "Giovanni Pascoli" di Torino</i> , di Daniela Maranta	110
Capitolo 2.1.3. <i>La scuola del futuro esiste, e noi l'abbiamo realizzata</i> , di Raffaella Magnano	119
Capitolo 2.2.1. <i>Una biblioteca scolastica innovativa: la "Biblioteca di Alessandro"</i> , di Antonia Marino	131
Capitolo 2.2.2. <i>La Biblioteca "Alessandro Cieri", uno spazio poeticamente innovativo</i> , di Costanza Buttinelli	135
Capitolo 2.2.3. <i>Un progetto architettonico per biblioteche scolastiche innovative</i> , di Gianluca Ficorilli.....	145
Capitolo 2.3.1. <i>Biblioteca scolastica, didattica e lettura: strategie di valorizzazione. L'esperienza del Liceo "Francesco Vivona" di Roma</i> , di Daniela Benincasa ..	150
Capitolo 2.3.2. <i>Una biblioteca diffusa per promuovere la lettura nella scuola secondaria superiore</i> , di Emanuela Sangalli	156
Capitolo 2.3.3. <i>Il progetto "Reading Corner"</i> , di Serena Rubino	168

Sessione 3. Leggere tra carta e digitale	181
Capitolo 3. <i>Tra carta e digitale: nuove sfide e opportunità per la lettura</i> , di Flavia Cristiano.....	183
Capitolo 3.1. <i>Un modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura per promuovere il pensiero creativo e divergente degli studenti</i> , di Arianna L. Morini	188
Capitolo 3.2. <i>La lettura condivisa come strategia per promuovere la continuità educativa nel Sistema integrato di educazione e istruzione</i> , di Giovanni Moretti e Bianca Briceag	205
Capitolo 3.3. <i>Lettura aumentata, compagni di lettura e il ruolo delle biblioteche scolastiche</i> , di Gino Roncaglia.....	221
Capitolo 3.4. <i>Prestito digitale di e-book e altre risorse nelle biblioteche scolastiche italiane: statistiche ed esperienze</i> , di Paola Pala	229
Capitolo 3.5. <i>Il fantasma del lettore. Libro e biblioteca nell'immaginario adolescenziale</i> , di Beatrice Eleuteri.....	235
Sessione 4. Migliorare la biblioteca scolastica e le sue figure professionali: il ruolo delle istituzioni e delle associazioni	253
Capitolo 4. <i>Qualificare le biblioteche scolastiche per migliorare l'apprendimento: la progettazione in rete tra scuole, istituzioni, associazioni e territori</i> , di Giovanni Moretti.....	255
Capitolo 4.1. <i>Quo Vadis, Biblioteca Scolastica?</i> , di Irina Nehme	267
Capitolo 4.2. <i>Attraverso i servizi bibliotecari, uguali opportunità per comunità scolastiche differenti in Russia</i> , di Svetlana Chazova	282
Capitolo 4.3. <i>Il progetto tedesco-russo "Fede, Speranza, Amore = верa, надежда, любовь" nell'ambito di "Cartonera" dell'IFLA</i> , di Irina Nehme e Svetlana Chazova	292
Capitolo 4.4. <i>Cultura della condivisione in rete: scuola, associazioni e territorio</i> , di Eva Pasqualini, Elisabetta Valente e Alessia Gargano.....	304
Capitolo 4.5. <i>L'esperienza BiblioPoint di Roma</i> , di Giovanna Micaglio	321
Capitolo 4.6.1. <i>Libri, biblioteche, bibliotecari di fronte alle nuove sfide</i> , di Angelo Piero Cappello	333
Capitolo 4.6.2. <i>La legge per la promozione e il sostegno della lettura: focus sulle biblioteche scolastiche</i> , di Maurizio Caminito	338
Capitolo 4.6.3. <i>Promuovere e sostenere la lettura attraverso la biblioteca scolastica</i> , di Rosa Maiello (Abstract)	342
Note biografiche dei Relatori	343
Indice delle parole chiave	355

Introduzione, di Massimiliano Fiorucci¹

Il Seminario Internazionale su “La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione” era stato programmato per svolgersi in presenza presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre, giovedì 2 aprile 2020, nell’ambito delle attività dell’incontro semestrale dell’IFLA School Libraries Section (che si sarebbero dovute tenere a Roma dal 30 Marzo al 6 Aprile e sono ora posticipate al 2021).

La pandemia e la necessità di osservare le misure per il contenimento del virus, da una parte, e, dall’altra, la richiesta e le aspettative di tanti colleghi e operatori delle biblioteche scolastiche, hanno portato a convertire il Seminario internazionale in modalità “virtuale”. Esso ha inteso raccogliere i contributi di ricercatori ed esperti internazionali e italiani riguardanti le nuove modalità che le biblioteche scolastiche e i loro professionisti, varie associazioni e istituzioni operanti nel settore stanno portando avanti, per esempio, per contrastare l’allarmante diminuzione delle competenze di lettura, garantire la piena attuazione del curriculum scolastico anche da remoto, colmare l’inadeguatezza delle cosiddette competenze globali. Dal ventaglio delle relazioni di ricerca e di quelle professionali qui pubblicate, emerge chiaramente il contributo che le biblioteche scolastiche danno all’apprendimento a determinate condizioni: attraverso interventi educativi e didattici attentamente progettati, spazi funzionali e dinamici, collezioni attrattive e interessanti, programmi e iniziative stimolanti, collaborazioni strategiche.

Sebbene ridotte, nella modalità remota asincrona, l’interazione e la discussione con gli esperti e i ricercatori, la maggior parte dei contributi rimane accessibile nel blog² dedicato al Seminario sotto forma di presentazione Power Point e/o come video-intervento. I commenti, le riflessioni, le esperienze che è possibile pubblicare in tale spazio costituiscono la base per un eventuale ulteriore seminario sulle biblioteche scolastiche nel 2021.

¹ Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione e Professore ordinario di Pedagogia sociale e interculturale, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: massimiliano.fiorucci@uniroma3.it.

² <<https://ecosliprof.blogspot.com/>>.

Abbiamo infatti ben chiaro in mente che, nei tempi difficili che stiamo vivendo e nei quali stiamo sperimentando sfide nuove e inaspettate, dobbiamo trasformare gli svantaggi in vantaggi, le difficoltà in opportunità. Siamo perciò fortemente convinti del fatto che i contributi presentati, seppure in un modo non convenzionale, nel seminario internazionale, e ora qui pubblicati, costituiscano una valida opportunità di informazione e aggiornamento, un'occasione per beneficiare delle indicazioni che provengono dai risultati delle ricerche e delle esperienze condotte sul campo per cercare di valorizzare un servizio, come quello della biblioteca scolastica, importante per la formazione di una persona responsabile, capace di pensiero critico e di partecipazione attiva.

Ci aspettano nuove sfide, una nuova cornice storica, nuove condizioni di vita: le scienze della formazione e la biblioteconomia, le università, le scuole, le scuole per l'infanzia e i nidi, le diverse tipologie di biblioteca, e i professionisti delle diverse strutture devono trovare modalità innovative ed efficaci per servire, educare e preparare adeguatamente le generazioni del 21° secolo, fornendo loro gli strumenti per trovare la propria strada e il proprio posto nel nostro interconnesso e complesso mondo.

I miei auguri più cordiali per ulteriori sviluppi di questo fruttuoso scambio di studi, esperienze e idee!

L'IFLA School Libraries Section, di Joanne Plante³

Sono Joanne Plante, Presidente dell'IFLA School Libraries Section (la Sezione Biblioteche Scolastiche dell'IFLA), e non vedevo l'ora di incontrarvi di persona per conoscere la situazione delle biblioteche scolastiche in Italia e delle biblioteche in generale. Purtroppo la vita ha deciso diversamente. Nel corso del nostro incontro, avremmo avuto la possibilità di parlare del nuovo *Manifesto IFLA-UNESCO per le biblioteche scolastiche*.

Da almeno due anni l'IFLA School Libraries Section e la IASL stanno infatti lavorando, in collaborazione con i bibliotecari scolastici di tutto il mondo, su questo pilastro per le biblioteche scolastiche. Nel 2017, durante le riunioni della Sezione a Kuala Lumpur, votammo la decisione di aggiornare tale testo, che è usato spesso in altri documenti per promuovere la nostra professione. Lanciammo quindi un invito a livello globale, ricevendo tantissimi commenti che Katy Manck, Presidente della IASL, e io stessa abbiamo letto, classificato e trasformato in testi per aggiornare il nostro *Manifesto*. Vorrei cogliere questa opportunità per ringraziare la IASL e in modo particolare la sua Presidente, i bibliotecari scolastici, gli insegnanti e quanti coinvolti nel mondo delle biblioteche scolastiche per aver dedicato il proprio tempo a esprimere commenti al fine di assicurare che il nuovo documento fosse al passo con i tempi. La nostra Sezione è al momento impegnata nel commentare la prima bozza del *Manifesto delle biblioteche scolastiche*. Renderemo pubblico questo documento nei mesi a venire per avere un'ulteriore opportunità di commentarlo prima di pervenire alla versione finale.

Vorrei ringraziare in particolare Luisa Marquardt per il lavoro svolto perché questo Seminario si tenesse comunque e per averci creduto fino alla fine. I miei ringraziamenti per l'impegno in questa iniziativa vanno al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, al suo Direttore e ai due Comitati - Scientifico e Organizzativo -, ai vari Partner, agli sponsor OCLC e MLOL Scuola, ai volenterosi partecipanti, alla IASL e alla Sezione biblioteche scolastiche dell'IFLA, il cui *Midyear Meeting* (con un nuovo seminario) è posticipato al 2021. Spero di incontrarvi il prossimo anno!

³ Direttrice della Laure-Conan Library, Laval (Montreal, Canada) e Presidente dell'IFLA School Libraries Section. E-mail: joanneplante@gmail.com.

Biblioteca e bibliotecari scolastici: tra “ispirazioni” e “aspirazioni”. Presentazione del Seminario Internazionale, di Luisa Marquardt⁴

Abstract

Il Seminario Internazionale, organizzato congiuntamente dall'IFLA e dal DSF di Roma Tre, con la collaborazione di altre organizzazioni, ha inteso offrire un'occasione di riflessione e scambio a quanti si occupano di biblioteca scolastica come ambiente educativo e inclusivo, di educazione all'informazione, di promozione della lettura (anche digitale), di collaborazione tra scuola e territorio per un'offerta qualificata e integrata di informazione, lettura, opportunità di crescita personale, culturale e sociale. La biblioteca scolastica in condizione professionale ha effetti positivi sulla qualità degli apprendimenti. Ciononostante, particolarmente nei Paesi privi di un quadro normativo specifico di riferimento, le biblioteche scolastiche e i loro addetti si trovano a dover legittimare la loro funzione. I diversi contributi intendono offrire spunti teorici ed esperienze pratiche che possano “ispirare” quanti si occupano della (o hanno competenze sulla) biblioteca scolastica e, allo stesso momento, far “aspirare” all'innalzamento della qualità dei suoi servizi e attività (anche da remoto) con l'obiettivo di contribuire all'attuazione del curriculum, all'ampliamento dell'accesso organizzato e qualificato all'informazione, alla lettura e alla cultura in ottica di rete, e, più in generale, all'acquisizione di competenze globali e informative, quindi, alla formazione integrale della persona, capace di muoversi autonomamente nella complessità (informativa e no).

Parole chiave: aggiornamento professionale; bibliotecario scolastico; biblioteconomia scolastica; IFLA School Libraries Section; linee guida.

⁴ Docente di Bibliografia e Biblioteconomia, Università Roma Tre; IFLA School Libraries Section Elected Member (2017-2021); Coordinatore AIB CNBS (2020-2023). E-mail: luisa.marquardt@uniroma3.it.

Introduzione

La biblioteconomia scolastica può essere considerata un'intersezione tra il mondo biblioteconomico e quello educativo, uno spazio comune nel quale biblioteconomia e pedagogia si incontrano e si alimentano a vicenda. Affinché tale campo sia effettivamente un fertile terreno di scambio, è importante che, accanto ai periodici scientifici e quelli professionali, vi siano anche occasioni, come i seminari e i convegni, che favoriscano la comunicazione, il confronto, la discussione, la riflessione e lo sviluppo di progetti congiunti tra quanti si occupano delle biblioteche scolastiche (per motivi di ricerca, come gli studiosi e i ricercatori, oppure per compiti istituzionali, come gli amministratori scolastici) e coloro che sono effettivamente addetti al servizio (per esempio, bibliotecari-documentalisti scolastici, docenti bibliotecari, volontari ecc.).

Durante i lavori della Conferenza annuale internazionale dell'IFLA,⁵ svoltasi nel mese di agosto 2019 ad Atene,⁶ chi scrive fu incaricata, quale membro eletto nella Sezione Biblioteche scolastiche dell'IFLA, dell'organizzazione del "Midyear Meeting", la riunione semestrale che le Sezioni sono tenute a svolgere. Furono concordati il luogo - Roma - e il periodo durante il quale svolgere i lavori (fine marzo-prima settimana di aprile), intenzionalmente tra la Fiera internazionale del libro per ragazzi di Bologna e le vacanze pasquali, al fine di offrire ai partecipanti, oltre a una intensa settimana per il lavoro della Sezione, anche l'opportunità di visitare l'importante Fiera.

Il fatto che molti autorevoli membri della Sezione (docenti e ricercatori universitari, bibliotecari scolastici, rappresentanti di istituzioni e di associazioni bibliotecarie) provenienti da vari Paesi del mondo (Canada, Giappone, Francia, Regno Unito, Germania, Australia ecc.) convergessero a Roma, costituiva un'opportunità straordinaria di incontro con varie comunità (accademica, professionale, istituzionale e del volontariato) del nostro Paese. Grazie alla disponibilità dell'Università degli Studi di Roma Tre, in particolare del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF), era stato possibile confermare lo svolgimento dei lavori presso il Polo didattico DSF e dedicare la giornata di giovedì 2 aprile 2020 a un seminario internazionale di studio

⁵ Acronimo di International Federation of Library Associations and Institutions, ovvero Federazione internazionale delle biblioteche e delle istituzioni bibliotecarie, <http://www.ifla.org>.

⁶ v. IFLA WLIC 2019, <<https://2019.ifla.org/>>.

sui temi della dinamicità del concetto di biblioteca scolastica e del cambiamento in atto nella professione del bibliotecario-documentalista scolastico nei nuovi e mutevoli scenari.

La Sezione Biblioteche scolastiche dell'IFLA

La Sezione Biblioteche scolastiche dell'IFLA è stata istituita nel 1977 con lo scopo di promuovere in ogni parte del mondo lo sviluppo delle biblioteche scolastiche e dei centri di risorse educative e, in particolar modo, l'impiego di personale qualificato e preparato, quale fattore cruciale di innalzamento della qualità dei servizi bibliotecari scolastici. La Sezione costituisce un forum internazionale che favorisce lo scambio di idee, esperienze e risultati di ricerca nel settore delle biblioteche scolastiche.

Nel corso degli anni la Sezione ha realizzato ricerche e pubblicazioni con lo scopo di fornire un punto di riferimento e strumenti utili (come il *Manifesto* e le varie edizioni delle linee guida) per chiunque sia interessato alle biblioteche scolastiche.

Tra gli strumenti di comunicazione, vi sono le pagine web della Sezione, la mailing-list "School-L", il blog. Al fine di conseguire obiettivi comuni in modo efficace, IASL e IFLA siglarono nel 2006 un accordo⁷ triennale di collaborazione, per la cui attuazione fu istituito il Comitato congiunto IASL-IFLA (IASL-IFLA Joint Committee), dalle cui attività sono scaturiti importanti contributi alla biblioteconomia scolastica, tra cui la seconda edizione delle Linee guida.⁸

Ogni anno la Sezione svolge alcune attività istituzionali nell'ambito di due appuntamenti fissi: il Congresso mondiale di biblioteconomia ("IFLA WLIC"), che per statuto si tiene nel mese di agosto, e l'incontro semestrale ("Midyear Meeting") in un periodo variabile dell'anno (in genere, tra fine febbraio e inizio di aprile).

In particolare, questa seconda iniziativa, per avere successo, si svolge necessariamente in collaborazione con le specifiche organizzazioni (università, enti ecc.) e associazioni del Paese ospitante che hanno competenze e/o interesse per il settore delle biblioteche scolastiche,

⁷ Tale accordo si è di fatto concretizzato dal mese di settembre 2009, dopo la conferenza IFLA a Milano e quella IASL a Padova e Abano Terme.

⁸ IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, Eds.). The Hague: IFLA. <https://bit.ly/3a08q5O>.

costituendo in tal modo una preziosa occasione di incontro tra la Sezione IFLA e la realtà locale, come era nelle intenzioni anche per il Seminario da cui sono scaturiti questi Atti.

Il Seminario internazionale: organizzazione e contenuti

Il Seminario internazionale “La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione”,⁹ come dianzi accennato, è stato organizzato congiuntamente dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre e dall’IFLA School Libraries Section, con AIB, Biblioteche di Roma, Forum del Libro, IASL, IBBY Italia, e in collaborazione di MLOL Scuola e OCLC.

La giornata seminariale, che prevedeva inizialmente anche un’area espositiva, mirava a offrire un’occasione di riflessione e scambio a quanti si occupano di biblioteca scolastica come ambiente educativo e inclusivo, di educazione all’informazione, di promozione della lettura (anche digitale), di collaborazione tra scuola e territorio per un’offerta qualificata e integrata di informazione, lettura, opportunità di crescita personale, culturale e sociale.

Studi e ricerche (Ohio Study, Colorado Study, Invalsi ecc.) dimostrano come la biblioteca in condizione professionale abbia effetti positivi sulla qualità degli apprendimenti. Ciononostante, particolarmente nei Paesi privi di un quadro normativo specifico di riferimento (e l’Italia è tra questi), le biblioteche scolastiche e i loro addetti si trovano continuamente a dover legittimare la loro funzione.

Biblioteche scolastiche innovative, i loro professionisti, le associazioni professionali stanno sperimentando con successo nuove modalità organizzative e strategie operative. In varie parti del mondo, Italia compresa, si conducono studi e ricerche, e sono in atto progetti ed esperienze per lo sviluppo di spazi bibliotecari invitanti e dinamici; la costruzione di collezioni - a stampa e digitali - attraenti e significative sia per il curriculum scolastico sia per gli interessi personali; l’erogazione (anche da remoto) di servizi e programmi di attività stimolanti; l’attivazione di collaborazioni strategiche (per esempio, con la biblioteca pubblica e il mondo dell’associazionismo).

Tutto ciò non è finalizzato alla biblioteca scolastica in sé, ma è volto a potenziarne la funzione educativa per affrontare questioni cruciali

⁹ “The Evolving Concept of ‘School Library’ and Its Profession”, <https://ecosliprof.blogspot.com/>.

(come, per esempio, la generale diminuzione delle competenze di lettura, le difficoltà di orientamento nella complessità informativa, la necessità di attuare il curricolo in modo efficace). In tal modo, la biblioteca scolastica può contribuire all'acquisizione delle competenze "globali" e informative, quanto mai necessarie oggi per la formazione integrale di una persona che sia capace di orientarsi autonomamente nella complessità (informativa, digitale, sociale, lavorativa ecc.) e, al contempo, operare in modo attivo con e nelle comunità di appartenenza.

Le quattro sessioni in cui è stato strutturato il Seminario hanno perciò inteso offrire spunti teorici ed esperienze pratiche che possano "ispirare" quanti si occupano della (o hanno competenze sulla) biblioteca scolastica e, allo stesso momento, far "aspirare" all'innalzamento della qualità dei suoi servizi e attività (anche da remoto) con l'obiettivo di:

- contribuire, come affrontato nella prima sessione, coordinata da chi scrive, ad attuare il curricolo in maniera efficace e motivante, migliorando i risultati dell'apprendimento degli studenti;
- realizzare spazi bibliotecari scolastici innovativi, rendendoli, non soltanto funzionali e sicuri, ma anche dei luoghi significativi, attraenti e rigenerativi, come affrontato nella seconda sessione coordinata dal Prof. Giuseppe Carrus (Università Roma Tre);
- ampliare l'offerta di lettura (su carta e in digitale) e le pratiche di lettura (condivisa e aumentata), come trattato nella terza sessione coordinata dalla D.ssa Flavia Cristiano, neo-Presidente IBBY Italia;
- fornire migliori opportunità di accesso organizzato e qualificato all'informazione, alla lettura e alla cultura, in ottica di rete, grazie alle alleanze strategiche e alla professionalità di chi opera nella (e con la) biblioteca scolastica, come discusso nella quarta sessione, coordinata dal Prof. Giovanni Moretti (Università Roma Tre).

Al programma seminariale e a quello dei lavori della Sezione (compresa la stesura finale del nuovo *Manifesto sulla biblioteca scolastica*), si sarebbe dovuto accompagnare anche un ventaglio di visite professionali per conoscere più da vicino alcune realtà bibliotecarie e culturali di Roma, tra cui la Biblioteca nazionale centrale di Roma, il Polo bibliotecario parlamentare (Biblioteca "Giovanni Spadolini" e Biblioteca "Nilde Iotti"), la Biblioteca "Luigi De Gregori" del Ministero dell'Istruzione, la Biblioteca Collina della Pace di "Biblioteche di Roma", la biblioteca

del Liceo classico “Vivona”, la Biblioteca “Cieri” dell’I.C. “Piersanti Mattarella”, per non parlare del Museo della scuola e dell’educazione “Mauro Laeng” e di alcune biblioteche dell’Università Roma Tre.

La pandemia causata dal Covid-19 e le misure necessarie per il suo contenimento hanno purtroppo stravolto i programmi e costretto ad annullare voli, soggiorni, visite.

Prove tecniche di resilienza

La gravità della situazione sanitaria e le sue varie implicazioni, delineatesi dai primi del mese di marzo 2020, sono state amplificate non soltanto dalla necessaria severità delle misure, tra cui il periodo di blocco totale dei servizi e delle attività ritenuti non indispensabili e la conseguente crisi economica, ma anche dallo spaesamento generale, dalle ingenti perdite umane, dall’urgenza di affrontare problemi inediti, tra i quali, per le scuole e le università, quella di trasferire rapidamente online la didattica.

Nonostante ciò, ci si è impegnati, all’insegna di “Roma Tre non si ferma”, nel non vanificare l’impegno profuso per l’organizzazione, più in generale, della settimana di lavoro della Sezione IFLA e, in particolare, del Seminario internazionale. Quest’ultimo è quindi diventato “virtuale” e il sito web dedicato al programma e agli abstract (<https://ecosliprof.blogspot.com/>) è diventato anche il portale di accesso alle presentazioni e ai videointerventi.

Il segno ancora più tangibile è rappresentato proprio dalla versione definitiva dei contributi,¹⁰ che qui si offrono con la sincera speranza che gli esiti delle ricerche, le varie pratiche e i progetti descritti, siano un utile stimolo e una valida fonte di ispirazione per ulteriori ricerche, per

¹⁰ Per quanto riguarda alcuni aspetti redazionali, si precisa che:

- le citazioni sono formulate secondo lo stile “APA 7”;
- alla fine di ogni capitolo, i riferimenti sono presentati secondo tre categorie: “bibliografia” (intesa come elenco di monografie e articoli a stampa); “webliografia” (intesa come elenco di monografie e articoli in formato digitale, accessibili a testo pieno online); “sitografia” (intesa come elenco dei siti web consultati e/o consigliati);
- i siti, le pagine web e in generale le risorse accessibili in rete sono stati visitati l’ultima volta, quando non diversamente specificato, il 23 dicembre 2020;
- URL molto lunghi (su due righe) sono stati abbreviati tramite “bitly.com”;
- si è cercato di evitare, per quanto possibile, l’uso di anglicismi, preferendo, laddove possibile, termini o locuzioni in italiano (per esempio, si è preferito usare “blocco totale” o “chiusura totale” a “lockdown”).

migliorare la biblioteca scolastica e, per i decisori, comprendere quanto questa debba essere considerata parte integrale della scuola, del curriculum e del territorio, non una spesa accessoria o inutile, ma un vero investimento per il futuro.

Innovare le biblioteche scolastiche: l'impegno e l'esempio di Lourense H. Das e Fabrizio Melchiori, di Luisa Marquardt¹¹

Abstract

Le organizzazioni di qualsiasi natura (istituzioni, associazioni, aziende ecc.) e le comunità devono trovare modi e strumenti per accompagnare e possibilmente anticipare il cambiamento, facendo dell'innovazione un processo e un metodo da sviluppare costantemente. Il processo di innovazione applicato alla biblioteca favorisce nuove modalità per stimolare e rendere possibile un apprendimento significativo (Bessant & Francis, 1999), considerato che la biblioteca offre strutture e opportunità a supporto della creatività e innovazione (Katsirikou & Sefertzi, 1999). Il fattore umano e professionale gioca un ruolo fondamentale nei processi di cambiamento e di innovazione in qualsiasi tipo di organizzazione, comprese le associazioni professionali. A questo riguardo, per l'impegno, l'esempio e l'apporto innovativo alla biblioteconomia scolastica, alla documentazione e alle associazioni bibliotecarie di riferimento (Iasl, Ifla, Aib ecc.), si presentano e ricordano le figure di due professionisti dell'informazione e della documentazione che si sono battuti per innovare il settore delle biblioteche scolastiche per innalzare qualità e significatività degli apprendimenti: Lourense H. Das e Fabrizio Melchiori, entrambi prematuramente scomparsi nel 2019.

Parole chiave: associazioni bibliotecarie; biblioteconomia scolastica; Das, Lourense Herma; innovazione; Melchiori, Fabrizio.

¹¹ Docente di Bibliografia e Biblioteconomia, Università Roma Tre; IFLA School Libraries Section Elected Member (2017-2021); Coordinatore AIB CNBS (2020-2023). E-mail: luisa.marquardt@uniroma3.it.

Introduzione

In un mondo globalizzato e interconnesso, in società caratterizzate da dinamiche complesse e cambiamenti continui, sollecitati e accelerati anche dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le organizzazioni di qualsiasi natura (istituzioni, associazioni, aziende ecc.) e le comunità devono trovare i modi e gli strumenti non soltanto per accompagnare il cambiamento ma, possibilmente, anticiparlo (Scott & Jaffe, 1998). Gestire il cambiamento, anche alla luce della corrente emergenza sanitaria, risulta ora molto più difficile rispetto al passato (Magnani, 2020). Diventa quindi cruciale trovare un punto di equilibrio dinamico, mantenendo, da una parte, la propria fisionomia (senza però cristallizzarsi in forme che potrebbero disintegrarsi al primo urto provocato da una crisi) e, dall'altra, esplorando strade nuove, abbracciando l'innovazione e facendo di questa un processo e un metodo da sviluppare costantemente.

In qualsiasi tipo di organizzazione, come sostengono Gilley, Godek & Gilley (2009b), né più né meno come il corpo umano (che può avere istintive reazioni di chiusura) e il suo sistema immunitario (che può avere reazioni di rigetto, oppure può essere modificato o disattivato per favorire l'adattamento a una nuova condizione), il fattore umano e professionale gioca un ruolo fondamentale nei processi di cambiamento e di innovazione, favorendoli, oppure ostacolando o rifiutandoli del tutto. Anche al fine di assicurare la sostenibilità dell'organizzazione, è quindi necessaria una cultura del cambiamento, nella cui costruzione giocano un ruolo determinante la comunicazione (Vodonik, 2018: 468) e la figura del leader, da cui in buona parte dipendono l'efficacia e il successo – o il fallimento - del processo di cambiamento (Gilley, McMillan & Gilley, 2009^a; Nohe *et al.*, 2013). Grande cura va perciò dedicata affinché le risorse umane e professionali siano ben preparate (informate, formate, aggiornate ecc.), comprendano bene il processo che si intende avviare e vi siano attivamente coinvolte.

Nelle righe che seguono si intende ragionare intorno al concetto di innovazione nel settore delle biblioteche, sottolineando quanto sia importante il fattore umano e, a scopo esemplificativo, ci si sofferma più avanti sul contributo di Lourense H. Das e Fabrizio Melchiori hanno dato al mondo delle biblioteche scolastiche.

L'innovazione nel mondo bibliotecario

I processi innovativi, quando attuati nel contesto bibliotecario, non soltanto per trovare nuove soluzioni organizzative o tecnologiche, consentono l'individuazione di nuove modalità per stimolare e rendere possibile un apprendimento significativo (Bessant & Francis, 1999; Palfrey, 2016, in particolare p. 70 e 83-92), aspetto questo particolarmente importante, soprattutto nel quadro complessivo del paradigma della società della conoscenza e nella prospettiva dell'apprendimento permanente. D'altra parte, un ambiente, quale quello della biblioteca - ricco di un'ampia gamma di informazioni e documenti, flessibilmente adattabile alle esigenze degli utenti e capace di stimolare l'interazione - favorisce processi creativi e innovativi perché mette i propri utenti, ognuno con il proprio bagaglio e i propri punti di vista, nelle condizioni migliori di confrontarsi e lavorare verso un comune obiettivo con una pluralità di fonti e strumenti (Katsirikou & Sefertzi, 1999).

Ciò vale in modo particolare per le biblioteche scolastiche e universitarie che sono legate ai processi di apprendimento e di ricerca. Bell (2019), rifacendosi all'intervento di Goldie Blumenstyk¹² riferito al cambiamento nelle università, osserva che, nella maggior parte delle biblioteche, l'innovazione è di tipo graduale,¹³ una forma che non espone a grandi rischi, mentre quella evolutiva¹⁴ comporta, da una parte, maggiori investimenti ma, dall'altra, laddove si sia già abituati a operare in un'ottica di cambiamento, il personale in genere non fatica ad accogliere le novità; più raro è il caso di una innovazione di tipo radicale,¹⁵ che porta la biblioteca ad assumere un ruolo guida in una determinata organizzazione o comunità. Sarebbe semplicistico pensare all'innovazione soltanto in termini tecnologici, in quanto i nuovi scenari

richiedono, ancora prima dell'acquisizione di competenze tecniche, l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività, di agentività nella

¹² Blumenstyk, G. (2019, October 13). What Real Change Looks Like: Experts offer three guiding principles of innovation. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/what-real-change-looks-like/>

¹³ Come la modifica di un servizio esistente (cfr. Bell, 2019).

¹⁴ Come l'introduzione di nuovi servizi rivolti a un pubblico esistente o di servizi esistenti a un nuovo pubblico (cfr. Bell, 2019).

¹⁵ Per esempio, l'introduzione di nuovi servizi per un nuovo pubblico. Su questo punto, Bell invita a essere molto prudenti e a valutare bene costi e benefici che un cambiamento radicale comporta.

realizzazione dei propri progetti di vita personali e professionali
(Costa, 2016: 43).

In questo particolare momento storico, per fronteggiare situazioni inedite, come quelle legate alla pandemia, e garantire una buona qualità dei servizi e delle attività - anzi, facendo della crisi, un'opportunità di crescita -, le biblioteche si trovano a cercare soluzioni innovative (e nemmeno troppo graduali), come testimoniano i contributi di Darryl Toerien (Cap. 1.1, *infra*) e Irina Nehme (Cap. 4.0, *infra*). A maggior ragione, diventa importante per i bibliotecari “prestare attenzione a quello che i media digitali e Internet rendono possibile, non a quello che distruggono” (Palfrey, 2016: 18). Molti bibliotecari, non soltanto preparati professionalmente, ma anche appassionati del proprio lavoro, sono impegnati a **“migliorare la società facilitando la creazione di conoscenza nelle comunità di riferimento”**¹⁶ (Lankes, 2014, p. 23), a trasformare e rendere migliori e più inclusive le comunità di riferimento (universitaria, scolastica, educativa ecc.) in cui agiscono, così come le associazioni professionali a cui aderiscono. Non a caso, Lankes esorta i bibliotecari a essere “impegnati e innovatori” (*ivi*, p. 120) e a

Setacciare senza sosta e pro-attivamente la nostra professione e le organizzazioni a noi affiliate per trovare opportunità di creare un cambiamento positivo (*ibidem*),

mettendo in discussione la tradizione, per “sostenere ciò che funziona e innovare (o eliminare) il resto” (*ibidem*). Impegnarsi attivamente nelle proprie comunità e associazioni professionali è quindi un aspetto importante della professionalità. Si tratta di un impegno che spesso oltrepassa la dimensione strettamente professionale: gli associati, in base alla loro preparazione, alle qualità personali e interpersonali, possono infatti contribuire in modo significativo allo sviluppo e al cambiamento delle associazioni professionali di appartenenza.

A tale riguardo, una testimonianza è rintracciabile nell'impegno di due professionisti del mondo delle biblioteche scolastiche e delle associazioni bibliotecarie: Lourense H. Das e Fabrizio Melchiori, pressoché coetanei, entrambi prematuramente scomparsi nel 2019. Vengono qui brevemente ricordati per il significativo apporto umano e professionale dato alla biblioteconomia e documentazione scolastica e alle associazioni di riferimento.

Il seminario “The Evolving Concept of ‘School Library’ and Its Profession” (La biblioteca scolastica e le sue figure professionali:

¹⁶ Il corsivo e il grassetto sono nel testo originale.

concetti in trasformazione), che si è articolato su due piani - internazionale e nazionale - per alimentare un proficuo scambio di riflessioni ed esperienze, è stato dedicato alla loro memoria.

Lourense H. Das



Figura 1. Lourense H. Das al DSF dell'Università Roma Tre. (Foto LuiMar 2009)

Lourense H. Das (Hilversum, 30/03/1956 - Baexem, 21/02/2019) si era formata come bibliotecaria alla “Frederik Muller Akademie” dell'Università di Amsterdam, presso cui si era poi specializzata in biblioteconomia scolastica, spaziando poi dalla biblioteconomia all'informatica, dalla documentazione digitale (Università di Amsterdam 2003) alla gestione delle organizzazioni non profit (Università di Tilburg, 2009-2010). Ha cominciato la vita professionale quale bibliotecaria presso un istituto agrario, poi come consulente provinciale per le biblioteche scolastiche (Roermord, 1979-1981); assistente alla ricerca (Università di Maastricht, 1981-1983); archivistica e segretaria addetta alla gestione (Roermord, 1985-1988); documentalista scolastica (Brunssum, 1988-1998) e, al contempo, presidente del Gruppo regionale di lavoro sulle biblioteche scolastiche (1994-1999); successivamente, dal 1995, come imprenditrice nella veste di direttore della “Meles Meles”,¹⁷ occupandosi in particolare del settore delle

Lourense H. Das (Hilversum, 30/03/1956 - Baexem, 21/02/2019) si era formata come bibliotecaria alla “Frederik Muller Akademie” dell'Università di Amsterdam, presso cui si era poi specializzata in biblioteconomia scolastica, spaziando poi dalla biblioteconomia all'informatica, dalla documentazione digitale (Università di Amsterdam 2003) alla gestione delle organizzazioni non profit (Università di Tilburg,

2009-

2010). Ha

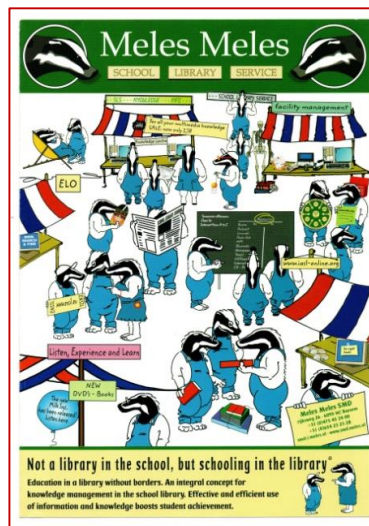


Figura 2. Poster promozionale dei servizi per la biblioteca scolastica “Meles Meles”.

¹⁷ “Meles Meles” è il termine scientifico che, nella classificazione linneana, indica il tasso comune, in neerlandese “Das”, il cognome di Lourense. Il tasso quindi è stato scelto come logo e mascotte di tanti materiali promozionali (volantini, segnalibro ecc.) attraverso i quali, in maniera originale e accattivante, Lourense Das ha costantemente veicolato una nuova idea di biblioteca scolastica, legata soprattutto alla sua funzione educativa (Fig. 2).

biblioteche scolastiche (sviluppo dei servizi, formazione del personale ecc.). Dal 1996 al 2005 è stata redattrice dei periodici professionali «Dossier Kennis & Media» e «Studiehuis» (NBD/Biblion BV) e, dal 1998 al 2012, consulente del Centro di informazioni della “Maastricht School of Management”. Non secondario l’intenso impegno associativo: per la LWSVO, l’associazione dei bibliotecari scolastici neerlandesi (2000-2005), la IASL, l’associazione internazionale di biblioteconomia scolastica, di cui è stata “Director Europe” (2003-2009), l’IFLA della cui Sezione biblioteche scolastiche e centri di risorse è stata Segretario (2005-2007), la NVB, l’Associazione bibliotecaria dei Paesi Bassi (2005-2008).

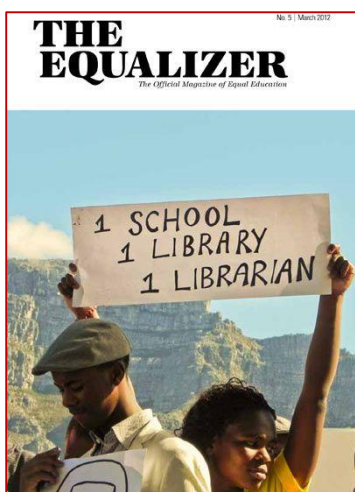


Figura 3. La campagna ALIES in Sud-Africa - Copertina di *The Equalizer* (Marzo 2012, n. 5).

Non è possibile menzionare la lunga serie dei numerosi incontri, conferenze, convegni ecc. che Lourense Das ha organizzato¹⁸ o alla cui realizzazione ha collaborato a livello nazionale e internazionale. Chi scrive ricorda ancora, con entusiasmo ed emozione, il cosiddetto “Amsterdam Meeting”, magnificamente organizzato da Lourense Das, con il prezioso aiuto del compianto marito Albert Dohmen e il supporto di Helen Boelens.¹⁹ Durante quelle giornate di intenso studio e lavoro, nel marzo 2003, esperti provenienti da diversi Paesi europei ed extraeuropei discussero e si confrontarono sul tema della biblioteca scolastica. In quell’incontro si istituì lo “European Network for School Libraries and Information Literacy” (ENSIL) e fu formulata l’*Amsterdam Declaration* (Das, 2005), per

¹⁸ Tra cui “The School Library Rocks: living it, learning it, loving it”, la 44^a Conferenza annuale internazionale IASL svoltasi a Maastricht dal 28 giugno al 2 luglio 2015. <https://iasl-online.org/2015-Conference-Proceedings>.

¹⁹ Helen Boelens, PhD, all’epoca bibliotecaria presso il “Kalsbeek College”, scuola secondaria di Woerden, dalle discussioni e dai contatti nel corso dell’Amsterdam Meeting prese lo spunto per la ricerca di dottorato, v. Boelens, H. (2010). *The evolving role of the school library and information centre in education in digital Europe: A thesis submitted to Middlesex University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. London: Middlesex University. <http://eprints.mdx.ac.uk/7329/> <https://eprints.mdx.ac.uk/7329/>

affermare il diritto di accesso degli studenti non soltanto all'informazione, ma anche all'educazione all'informazione per conseguire un livello apprezzabile di competenza informativa ("information literacy") per affrontare in modo più sicuro i diversi aspetti problematici.

Senza sovrapporsi alle attività della IASL e dell'IFLA, ma anzi affiancandole e ampliandole, l'ENSIL (inizialmente come gruppo spontaneo, poi dal 2008 come "Stichting", cioè fondazione), sotto il coordinamento di Lourense Das, ha rappresentato un punto di riferimento e di raccordo a livello europeo per quanti si occupavano e si occupano della biblioteca scolastica come ambiente di apprendimento e, in particolare, della sua funzione educativa per la competenza informativa (Das, 2011).

Lourense si è battuta fermamente per la promozione delle biblioteche scolastiche ideando la campagna di advocacy "ALIES - A Library In Every School", alla base dell'analoga campagna italiana "BIOS - una Biblioteca In Ogni Scuola" (Marquardt, Perego & Soria, 2012).

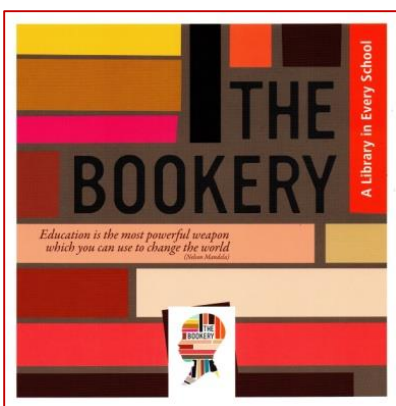


Figura 4. La campagna ALIES in Sud-Africa: "The Bookery".

Lourense è stata l'iniziatrice della campagna "ALIES" anche in Africa, fatta propria da Equal Education,²⁰ organizzazione non governativa attiva in Sud-Africa, che ha dato vita a un movimento di studenti, docenti, bibliotecari, scrittori ecc., i quali hanno marciato in migliaia, più volte, battendosi per biblioteche scolastiche di qualità in ogni scuola. Parallelamente, è stata l'iniziatrice della rete delle biblioteche scolastiche africane e, con Cosmas Mabeya, della "Bookery",²¹ la lotteria di libri, il cui ricavato finanzia l'acquisto di nuove dotazioni per le

²⁰ <https://equaleducation.org.za>.

²¹ Iniziativa ampiamente e concretamente sostenuta dalla stessa Lourense Das e da chi scrive. V. <https://equaleducation.org.za/campaigns/libraries-and-the-bookery/>. Ora è una dinamica organizzazione indipendente (<https://thebookery.org.za/>), il cui motto è "Every child deserves to experience the joy and the power of reading", cioè "Ogni bambino merita di sperimentare la gioia e il potere della lettura" (N.d.T.).

biblioteche scolastiche, l'istituzione ex novo o la ristrutturazione di biblioteche scolastiche e la formazione del personale.

Altrettanto generoso e dinamico l'impegno nel contribuire a tante iniziative in vari Paesi, Italia compresa,²² e nel formare, aggiornare professionalmente, motivare e sostenere tanti giovani bibliotecari scolastici in varie realtà del mondo (per esempio, Tanzania e Sud Africa²³).



Figura 5. Lourense H. Das (al centro) riceve il NOT Innovation Award (Foto LuiMar, 2009).

Tra i tanti riconoscimenti, Lourense Das²⁴ (al centro nella foto) aveva meritato lo IASL School Librarianship Award (2008) per l'impegno nella biblioteconomia scolastica, e nel 2009, specificatamente nel campo dell'innovazione, il NOT Innovation Award a Utrecht (Fig. 5) e l'MKB-L1mburg Innovation Award

per il "FacTotem2.0",²⁵ una soluzione tecnologica avanzata, basata sul concetto del miglioramento dei risultati di apprendimento attraverso i media moderni e il mondo "social" degli alunni, e sul modo in cui questi cooperano e utilizzano le informazioni nel mondo multimediale di

²² Per esempio, a Milano nel 2007 "Convegno delle Stelline" (Das, 2007) e, nel 2009, prima al "Convegno delle Stelline" (13 marzo) nella sessione "Biblioteca scolastica tra lettura e ricerca nella società dell'apprendimento" e all'IFLA WLIC (23-27 agosto, <https://www.ifla.org/past-wlic/2009/>), alle iniziative dell'AIB a Firenze e a Roma (per esempio, "Bibliocom 2003") e più volte all'Università Roma Tre.

²³ Chi scrive ricorda la stimolante esperienza condivisa nelle *township* e nei workshop all'Università di Johannesburg e in quella di Cape Town, nel mese di novembre 2011. V. per es., <https://equaleducation.org.za/2011/11/07/debate-on-school-libraries-in-south-africa/>.

²⁴ Quale Segretaria dell'IFLA School Library Section, Lourense Das aveva curato i contenuti del fascicolo di Maggio 2006 (<http://archive.ifla.org/VII/s11/news/school-newsletter42.pdf>), premiato con lo "IFLA Best Newsletter 2006 Award" quale notiziario IFLA più ricco e creativo.

²⁵ Chi scrive può confermare l'enorme interesse suscitato per tale innovazione durante la Fiera della Didattica a Utrecht.

oggi.²⁶ Nell'ambito della biblioteconomia scolastica, si deve a Lourense Das, e alla stretta collaborazione con la Professoressa Donatella Lombello e chi scrive, l'aver portato per la prima volta in Italia, nel 2009, la 38^a Conferenza annuale internazionale della IASL,²⁷ dalla quale è poi scaturita una collaborazione decisamente più stretta e fruttuosa tra la stessa IASL e l'IFLA School Libraries Section.²⁸ Quella fu un'occasione importante di incontro e scambio tra rappresentanti di varie associazioni bibliotecarie, esperti e operatori delle biblioteche scolastiche italiani e internazionali, ricca di stimolanti contributi scientifici e professionali, ma anche di tanti momenti culturali e conviviali che hanno cementato ulteriormente i rapporti professionali e umani, lasciando un ricordo indelebile.

Il passaggio del testimone, avvenuto durante le elezioni svoltesi nella 38^a Conferenza IASL, con l'avvicendamento a Lourense Das da parte di chi scrive nel ruolo di "Director Europe for IASL", si è caricato nel tempo di ulteriori e più profondi significati, che spingono a fare tesoro dei tanti insegnamenti professionali e umani e portare avanti il significativo lascito.

Fabrizio Melchiori

Personalità eclettica,²⁹ dopo la laurea in Psicologia, Fabrizio Melchiori (Roma, 15/02/1955 - 08/07/2019) si era specializzato in Semiotica e Teoria della comunicazione e in Filosofia del linguaggio, come Operatore dell'informazione e della documentazione scolastica, nonché in Gestione di Biblioteche multimediali scolastiche. Ha diretto il Centro di documentazione del



Figura 6. Fabrizio Melchiori

²⁶ Si tratta di una postazione ergonomica multimediale con caricati siti e risorse di qualità, significativi per l'apprendimento. V. scheda informativa all'URL <https://issuu.com/melesmeles/docs/2010factotem2-0-documentatie-update>

²⁷ <https://iasl-online.org/2009-Conference-Proceedings>.

²⁸ L'accordo tra IASL e IFLA School Libraries Section, siglato a Lisbona nel 2006, era rimasto di fatto sulla carta. La 38.a Conferenza fu determinante per avviare azioni congiunte IASL-IFLA molto concrete, come la realizzazione del pacchetto in autoformazione dedicato alla biblioteca scolastica nell'ambito dell'IFLA "BSLA" Campaign (la campagna IFLA per "costruire associazioni bibliotecarie forti" – "Building Strong Library Associations", <https://www.ifla.org/bsla/training-package>

²⁹ Anche formatore del personale educativo dei nidi e della scuola dell'infanzia, nonché allenatore di boxe.

“Liceo Machiavelli” di Roma e, nell’ottica della valorizzazione della documentazione scolastica e della promozione della conoscenza della realtà locale, ha promosso vari progetti, tra cui il progetto di ricerca “Kleffler, Centurini, il quartiere Macao e il capitalismo italiano”,³⁰ partecipandovi attivamente, coordinando ricerche e organizzando giornate di studio³¹ (Fig. 7) e mostre (Melchiori & Conte, 2012), collaborando al riordino di parte dell’archivio scolastico. A questo riguardo, va sottolineato l’impegno di Fabrizio Melchiori per l’integrazione di tre realtà della sua scuola - archivio storico, biblioteca scolastica e centro di documentazione -, modesti rappresentanti di ben più consistenti e storiche “infrastrutture della conoscenza” presenti nel territorio, ma anche una importante e fondamentale “palestra” a portata di mano degli studenti per formarsi al loro uso.



Figura 7. Locandina della 2.ª Giornata di studi sul Macao – Roma, 4/06/2010. (Particolare)

³⁰ Chi scrive ne aveva riferito nel convegno “I beni culturali della scuola: problemi di conservazione e di valorizzazione”, organizzato dall’Università di Pavia e svoltosi a Cremona il 26 e 27 settembre 2007 (Marquardt, 2008) e portato avanti le attività anche a livello didattico nell’AA. 2008-09, come metodologia di ricerca e “lettura” del territorio. <https://www.slideshare.net/marquardt/marquardt-pres-presentation>

³¹ Si veda, per esempio, il convegno “Il Villino Centurini e il quartiere Macao”, seconda giornata di studi svoltasi presso l’Istituto Machiavelli il 24 giugno 2010. <http://www.ismachavielli.eu/pags/spip.php?article453&date=2019-07>

Fabrizio Melchiori è stato Cultore della Materia “Bibliografia e Biblioteconomia” presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre e stretto collaboratore di chi scrive, particolarmente nel campo della competenza informativa e mediatica, come illustrato più avanti. Ha insegnato quale docente a contratto nel Master I Livello di Biblioteconomia “Dalla Carta al Digitale. Informazione, Ricerca, Conoscenza” presso l’Università telematica Niccolò Cusano. Sul versante associativo, Fabrizio Melchiori era impegnato nell’AIB, a cui era associato dal 2000, rivestendo diverse cariche: membro dell’Osservatorio Lavoro - comparto Scuola, referente regionale Biblioteche scolastiche,³² Coordinatore del Gruppo Comunicazione per la professione di Bibliotecario (GCPB), infine membro del Comitato esecutivo regionale AIB Lazio (2003-2008). Fabrizio Melchiori era anche anima di tante comunità, come quella della Fondazione Nahima per il dialogo interculturale e interreligioso, nella quale è stato membro del Comitato scientifico; quella dei documentalisti afferenti all’ormai disciolta AIDA - Associazione italiana Documentazione Avanzata (di cui era socio dal 2003); dei vari gruppi di studiosi e bibliotecari impegnati nella e per la “information literacy”, senza trascurare, ovviamente, la propria comunità scolastica, tra cui tanti studenti ed ex-studenti che gli hanno offerto, anche a distanza di anni, positivi riscontri dell’efficacia delle sue attività di educazione all’informazione e alla documentazione.


Tra i vari interessi, si è occupato di diritti digitali, redigendo insieme ad Alessandro Rossi la *Carta internazionale dei diritti digitali* (Rossi & Melchiori, 2014), presentata a Roma nell’ambito di “SIA2014”³³ e confluita nella *Dichiarazione dei diritti in internet* (Camera dei Deputati, 2015).

Fabrizio Melchiori era particolarmente interessato alla questione della competenza informativa (“information literacy”), che aveva cercato di approfondire. In particolare, si era dedicato allo studio e all’applicazione del modello canadese delle sei tappe della ricerca “Chercher pour trouver” (Cercare per trovare), elaborato presso la “École de bibliothéconomie et des sciences de l’information” (EBSI) dell’Università di Montréal da Hélène Guertin in collaborazione con


³² Alla figura del bibliotecario e alle biblioteche scolastiche aveva infatti dedicato specifici studi e contributi (v. per esempio, Melchiori, 2002).

³³ Prima edizione dell’iniziativa Social Innovation Around, appuntamento annuale – patrocinato dalla Rappresentanza in Italia della Commissione Europea – promosso e organizzato da SIS – Social Innovation Society.

Paulette Bernhard. Fabrizio Melchiori, coinvolgendo docenti e studenti del “Machiavelli”, aveva tradotto in italiano il modello (qui riportato).



Centro Documentazione
“Laura Lombardo Radice Ingrao”
& Biblioteca
“Elio Filippo Accrocca”



LE SEI TAPPE DI UN PROGETTO DI RICERCA DELL'INFORMAZIONE *

<p>1. Tappa Circoscrivo</p> <p>Individuo l'argomento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendo la natura, gli obiettivi e lo scopo del lavoro da eseguire ➤ Chiarisco la domanda di ricerca ➤ Attuo un brain-storming ➤ Traggo o colgo le idee importanti e le parole chiave ➤ Scelgo il punto di vista con il quale esaminerò il mio soggetto/argomento ➤ Formulo la mia idea principale ➤ Abbozzo un piano provvisorio ➤ Rifletto sulle risorse di cui avrò bisogno ➤ Pianifico il mio lavoro
<p>2. Tappa Cerco</p> <p>Interrogo le fonti di informazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Scelgo le risorse a cui attingere per fare la mia ricerca ➤ Costruisco le strategie di ricerca a partire dalle mie parole chiave ➤ Avvio la ricerca con l'aiuto delle mie parole chiave in Biblioteca e in Internet ➤ Giudico l'efficacia delle mie strategie di ricerca e le adatto al bisogno ➤ Localizzo i documenti e le risorse che mi sembrano più pertinenti ➤ Scambio e condivido le idee con altri interlocutori
<p>3. Tappa Seleziono</p> <p>Seleziono i documenti</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizzo i documenti che ho selezionato ➤ Valuto la qualità dell'informazione secondo i criteri fissati ➤ Esamino differenti punti di vista ➤ Individuo l'informazione specifica necessaria al mio lavoro ➤ Prendo nota dei riferimenti e delle caratteristiche dei documenti selezionati
<p>4. Tappa Prelevo</p> <p>Estraggo le informazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leggo, ascolto, osservo attentamente e prendo nota ➤ Cito le mie fonti d'informazione e rispetto le regole della privacy ➤ Organizzo i miei appunti in maniera coerente e adeguo il mio piano provvisorio ➤ Faccio il punto sui miei progressi e se occorre ripeto le tappe
<p>5. Tappa Elaboro</p> <p>Tratto le informazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analizzo le informazioni selezionate in relazione al problema della ricerca ➤ Valuto diverse possibili soluzioni per trattare il mio argomento ➤ Unisco le idee e le informazioni provenienti da fonti diverse ➤ Confronto le opinioni e formulo le mie in accordo all'obiettivo del progetto ➤ Confermo o riformulo la mia idea principale ➤ Decido come strutturare/organizzare il mio lavoro nel suo insieme
<p>6. Tappa Comunico</p> <p>Realizzo il lavoro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sviluppo il mio lavoro in funzione dei miei obiettivi e dei destinatari ➤ Esprimo la mia opinione se l'obiettivo del lavoro lo richiede ➤ Mi assicuro che il contenuto del mio lavoro sia coerente ➤ Rivedo la qualità della forma e del linguaggio ➤ Verifico se ho rispettato le consegne ➤ Organizzo il materiale e gli strumenti di cui potrei aver bisogno

* Tit. orig: *Les 6 étapes d'un projet de recherche d'information*, 1996 - 2011. Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, <<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/projet/index.htm>>. Traduzione a cura di: Fabrizio Melchiori & Clara Camilleri, novembre 2005. Revisione novembre 2012, a cura di Fabrizio Melchiori. Centro Documentazione “Laura Lombardo Radice Ingrao” & Biblioteca “Elio Filippo Accrocca” Liceo Statale “N. Machiavelli” - Roma

Tale modello era stato poi ampiamente applicato a vari ambiti disciplinari e interdisciplinari, a temi differenti, alcuni più strettamente curricolari, “scolastici”, altri di respiro più ampiamente culturale ed educativo. Tra i tanti progetti promossi e attuati da Fabrizio Melchiori, quale Documentalista del “Machiavelli”, nel campo della competenza

informativa, vanno menzionati quelli dedicati ai temi della salute, con la costruzione di un portale scolastico di informazione sanitaria verificata, e, quale Cultore della materia, le attività laboratoriali che hanno costituito una parte integrante del Corso di Bibliografia e Biblioteconomia. In riferimento a queste due discipline, l'approccio scelto da chi scrive è stato ed è di tipo costruttivista, al fine di far acquisire agli studenti in modo attivo e collaborativo le necessarie competenze per orientarsi nella crescente complessità informativa. Si è fatto ricorso, in particolare (anche se non in modo esclusivo), alla "Guided Inquiry", la ricerca o l'indagine guidata (Kuhlthau, 2007), un approccio sviluppato da Carol C. Kuhlthau, Professoressa Emerita alla Rutgers University, la quale, dai primi anni ottanta dello scorso secolo, si è dedicata alla ricerca scientifica sui problemi informativi e sulla loro soluzione, ai comportamenti nella ricerca e nell'utilizzo delle informazioni. L'originalità e la completezza di tale approccio stanno nel fatto che, oltre agli aspetti cognitivi e cinestesici, vengono presi in considerazione anche gli aspetti emotivi e affettivi che influiscono sui comportamenti di ricerca; grande attenzione è posta alla creazione del "terzo spazio",³⁴ intersezione vitale di connessione del primo (quello personale) e del secondo (quello formale, per esempio, costituito dal curriculum) per poter attuare una ricerca autentica, e alla collaborazione tra docenti e bibliotecari.

Nonostante il bilancio complessivamente positivo delle attività didattiche, una parte degli studenti sembrava non farsi coinvolgere più di tanto in un percorso attivo di ricerca e di approfondimento. In questi casi, seppure limitati, gli elaborati, che richiedevamo agli studenti come verifica finale del primo modulo nel Corso di Bibliografia e Biblioteconomia, molto spesso risultavano essere una collazione di testi online oppure, nei casi in cui una ricerca bibliografica e documentale era stata effettivamente condotta su più risorse e attraverso più strumenti, la rielaborazione critica e originale dell'informazione reperita era scarsa, se non del tutto assente. Come fare, se non appassionare, almeno a interessare i nostri studenti alla ricerca, all'organizzazione, all'uso corretto, creativo ed etico delle informazioni?

³⁴ Concetto mutuato dal sociologo americano Ray Oldenburg. Si rimanda al suo *Great, Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You through the Day*. New York: Paragon House, 1989, e alle successive edizioni.

L'idea di fondo era quella di realizzare delle attività laboratoriali che coinvolgessero anche gli studenti più (almeno apparentemente) passivi. Fabrizio Melchiori, su questa forte sollecitazione, si era impegnato nell'esplorazione di nuovi modelli, pervenendo all'idea del "racconto bibliografico", poi, con l'autrice di questo contributo, sperimentato, sviluppato e applicato con successo in diversi contesti (scolastico, accademico e carcerario). Dai volumi della serie "Le biblioteche"³⁵ della Fondazione Mondadori e da altri documenti, i cui testi si presentavano come un intreccio di varie tipologie testuali, ricorrendo in alcuni casi anche a più codici (per esempio, quello iconico), era infatti sorta l'idea di combinare scrittura narrativa - e talvolta autobiografica - a partire da un interesse, un'idea, un'esperienza personali (il "primo spazio"), per poi "interrogare", attraverso la ricerca bibliografica, la lettura, l'organizzazione delle informazioni reperite (il "secondo spazio"), le narrazioni e il sapere di scrittori e autori contemporanei o del passato, un esercizio di intertestualità per avvicinare al libro (nelle sue diverse forme e formati), alla lettura, alla scrittura, giocando con il reperimento e il riuso creativo delle informazioni. Era scaturito così il prototipo del "racconto bibliografico" come dispositivo didattico principalmente finalizzato a educare alla ricerca e all'elaborazione creativa ed etica delle informazioni. I risultati ottenuti dalle attività laboratoriali svolte in diversi contesti, con la "fioritura" di interessanti racconti bibliografici (a loro modo, il "terzo spazio") e la soddisfazione dei loro giovani autori, erano stati molto incoraggianti³⁶ e questo aveva spinto a ulteriori sperimentazioni e applicazioni in differenti contesti, compreso quello carcerario. A tale riguardo, sebbene coinvolto nella progettazione del Corso di Biblioteconomia di base per la formazione di operatori di biblioteca, attuato presso la Biblioteca "Papillon" della Casa circondariale Rebibbia Nuovo Complesso, Fabrizio Melchiori non aveva potuto partecipare direttamente alle lezioni, una parte delle quali era dedicata ad attività laboratoriali, tra cui il citato "Racconto bibliografico" (Marquardt, 2018: 30-31). Cedendo alle insistenze dell'autrice di questo contributo, Melchiori aveva accettato di partecipare alla cerimonia conclusiva il 21 giugno 2019, mostrandosi

³⁵ <https://www.fondazionemondadori.it/archivio/la-biblioteca/>. I testi dei vari volumi (per esempio, *La biblioteca dei sentimenti*, v. scheda informativa all'URL: <https://www.fondazionemondadori.it/pubblicazione/bibliosenimenti/>) si aprono con l'esplicitazione del percorso bibliografico.

³⁶ Per esempio, v. Mastrobattista, M. (2013). *Amare la lettura attraverso un gesto d'amore*. <https://martinamastrobattista.wordpress.com/il-mio-progetto/>.

visibilmente soddisfatto nella restituzione dei “racconti bibliografici” elaborati dai corsisti “ristretti”. In tale occasione, con la discrezione e la dolcezza che gli erano proprie, Melchiori aveva letto il suo prototipo di “racconto bibliografico”, suscitando una profonda emozione nei presenti. Quella sua lettura, come ben ricordava Chiara De Vecchis, all’epoca Presidente dell’AIB Lazio, “ha oggi il sapore di un commiato, ma ci lascia il desiderio di trovare un modo per tenere viva la sua testimonianza nella nostra comunità.” E alle parole, quasi profetiche, di Melchiori (*pro manuscripto*), che a distanza di pochi giorni da quella cerimonia ci avrebbe lasciato, si affida la conclusione di questa parte:

Si deve andare.

Ma dove? Verso dove? E con chi? ?

Il vento mi aiuta a pensare. Sfoglia le pagine della mia mente. Le libera dall’incanto. Accompaña le frasi e le precipita da un picco.

Non ho mai avuto il coraggio di vedere dove riposano.

Lo cerco nei libri.

Considerazioni finali

In considerazione della complessità odierna, questo contributo ha inteso riflettere sulla necessità del fatto che le organizzazioni (ambienti lavorativi, associazioni professionali, comunità ecc.) si predispongano al cambiamento, declinando la propria identità secondo nuove direttrici, ridefinendo le strategie organizzative, operative e comunicative. In tale ottica, sicuramente risulta cruciale anche l’impegno competente, attivo e convinto dei loro singoli componenti, che hanno la possibilità di incidere significativamente, mettendosi personalmente in gioco. Nei diversi contesti lavorativi e associativi (per esempio, a scuola e in biblioteca, nelle associazioni professionali degli insegnanti come in quelle bibliotecarie ecc.), oggi più che mai c’è bisogno di persone che sappiano guidare, assumersi responsabilità, prendere posizioni e decisioni, in definitiva di svolgere un ruolo leader. Tale ruolo non può prescindere dal saper collaborare, riconoscere e valorizzare le competenze e le qualità delle singole persone e dei gruppi, coinvolgendoli e favorendo le “conversazioni” per la costruzione di conoscenza condivisa e in tal modo introdurre, in un’epoca così turbolenta qual è quella corrente, innovazioni vitali per nuove prospettive di crescita. Tali innovazioni possono essere più visibili e dirompenti, oppure più discrete, ma sicuramente la ricaduta sarà positiva, rendendo per esempio, più snelle alcune procedure, più efficaci certi processi, più coesi e collaborativi i “team” di lavoro. Da

questo punto di vista, Lourense Das e Fabrizio Melchiori, attraverso l'impegno di una vita per innovare un settore - quello delle biblioteche e dei centri di documentazione scolastici e delle associazioni professionali correlate - ci hanno fornito un valido esempio. Entrambi curiosi intellettualmente, preparati professionalmente, collaborativi e operosi, avrebbero sicuramente apprezzato il Seminario "The Evolving Concept of 'School Library' and Its Profession" e avrebbero dato un contributo significativo e ricco di spunti per tutti i partecipanti, in particolare per gli insegnanti, i bibliotecari scolastici e gli educatori. A entrambi va un pensiero particolarmente commosso e grato per le loro "lezioni".

Bibliografia

- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione : La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Crowley, B. (2008). *Renewing professional librarianship : A fundamental rethinking*. Beta Phi Mu Monograph Series. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Das, L.H. (2007, settembre). Molto più di una biblioteca...: Ruolo e funzioni della biblioteca scolastica di fronte al mutare dei processi di apprendimento: una prospettiva internazionale. (Tendenze). *Sfogliolibro*, 3-9. [Relazione al convegno "Biblioteche & formazione : dalla information literacy alle nuove sfide della società dell'apprendimento", Milano, 15-16 marzo 2007]
- Das, L.H. (2008). La biblioteca scolastica è soltanto una biblioteca... o cosa?, (L. Marquardt, trad.). In C. Gamba & M. L. Trapletti, *Biblioteche & formazione* (p. 289-301). Milano: Editrice Bibliografia.
- Das, L.H. (2011). ENSIL: Advocacy of School Libraries in the Educational Context. In L. Marquardt & D. Oberg (Eds.), *Global Perspectives on School Libraries: Projects and Practices...* (p. 287-297). Berlin: De Gruyter Saur.
- Gilley, A., McMillan, H.S., & Gilley, J.W. (2009a, May). Organizational Change and Characteristics of Leadership Effectiveness. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 38-47.
- Gilley, A., Godek, M., & Gilley, J.W. (2009b, Autumn). Change, resistance, and the organizational immune system. *S.A.M. Advanced Management Journal* (1984), 74(4), 4-10.
- Guertin, H., & Bernhard, P. (2011). *Le sei tappe di un progetto di ricerca dell'informazione* (Melchiori, F., & Camilleri, C., trad., 2005, rev. 2012; tit. orig. *Les 6 étapes d'un projet de recherche d'information, 1996-2011...*). Roma: Liceo Machiavelli. [pro manuscripto]

- Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K., & Caspari, A.K. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Westport, CT; London: Libraries Unlimited.
- Lankes, R. David (2014). *L'atlante della biblioteconomia moderna*. (Ed. ital. a cura di Anna Maria Tammaro e Elena Corradini. Bibliografia e biblioteconomia: spirali). Milano: Editrice Bibliografica.
- Magnani, M. (2020). *L'onda perfetta: cavalcare il cambiamento senza esserne travolti*. Roma: Luiss University Press.
- Marquardt, L. (2008). Biblioteca scolastica e archivio scolastico quali mnemoteche tra scuola e territorio. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15, 187-191.
- Marquardt, L., Perego, L., & Soria, D. (2012). *per una Biblioteca In Ogni Scuola! ...* Roma: Sinnos.
- Marquardt, L. (2017). *Per "fare" la biblioteca scolastica innovativa. Quale modello?*. Roma: Biblioteche di Roma.
- Scott, C. D., & Jaffe, D. T. (1988, April). Survive and thrive in times of change. *Training & Development Journal*, 42(4), 25+.

Webliografia

- Ambrosini, M. (2010, settembre). Il cambiamento organizzativo: un inquadramento teorico. *CoachMag*, 1(2). <https://bit.ly/36Ur0dw>.
- Bell, S. (2019, October 24). Leading the Library that Leads the Way in Innovation|Leading from the Library. *Library Journal*. <https://bit.ly/3p1M9bZ>.
- Bessant, J., & Francis, D. (1999). Developing strategic continuous improvement capability, *International Journal of Operations & Production Management*, 19(11), 1106-1119. <https://bit.ly/3a0cfbc>.
- Camera dei Deputati. Commissione per i diritti e i doveri in internet (2015, luglio 28). *Dichiarazione dei diritti in internet*. Roma: Camera dei Deputati. <https://bit.ly/3cVIbiQ>.
- Das, L.H. (2005, December). ENSIL – European Network for School Libraries and Information Literacy. *Newsletter for IFLA Section no 11 : School libraries and Resource centres*, (41), 9. <https://bit.ly/2YZDqN6>.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, Eds.; 2nd Ed.). The Hague: IFLA. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>.
- Katsirikou, A., & Sefertzi, E. (2000). Innovation in the every day life of libraries. *Technovation*, 20(12), 705-709. [https://DOI.org/10.1016/S0166-4972\(00\)00004-3](https://DOI.org/10.1016/S0166-4972(00)00004-3).

- Marquardt, L. (2018). Apprendere la biblioteca in carcere. *Biblioteche Oggi*, 36, 29-40. DOI: <http://dx.Doi.org/10.3302/0392-8586-201806-029-1>.
- Melchiori, F. (2002). *Intervento alla Conferenza di primavera dell'Associazione italiana biblioteche (Alghero 2-4 maggio 2002)*. In AIB Osservatorio Lavoro. <https://www.aib.it/aib/cen/ol05.htm>.
- Melchiori, F., & Conte, A. (cur). (2012, marzo). *Uno sguardo dall'alto: il quartiere Macao. Memorie. Mostra fotografica, 28 maggio 2011, Catalogo*. Roma: Liceo Machiavelli Mostre. https://issuu.com/phaber/docs/mostra_fotografica_macao_stampa_nuo.
- Nohe, C., et al. (2013, April). Charisma and organizational change: A multilevel study of perceived charisma, commitment to change, and team performance. *The Leadership Quarterly*, 24(2), 378-389. DOI: <https://doi-org.biblio-proxy.uniroma3.it/10.1016/j.leaqua.2013.02.001>.
- Palfrey, J. (2016). *BiblioTech: perché le biblioteche sono importanti più che mai nell'era di Google*. (E. Corradini, trad.). Milano: Editrice Bibliografica.
- Rossi, A., & Melchiori, F. (2014). *Carta Internazionale dei Diritti Digitali*. In Wikipedia. https://it.wikipedia.org/wiki/Carta_internazionale_dei_diritti_digitali.
- Vodnik, J. (2018). The Key to Organizational Sustainability: Nurturing a Culture of Change. *Systems Research and Behavioral Science*, 35(4), 458–468. DOI: 10.1002/sres.2539.

Sitografia

- AIB. (n.d.). *Associazione italiana biblioteche*. <https://www.aib.it/>.
- The Bookery. (n.d.). *The Bookery*. <https://thebookery.org.za/>.
- IASL. (n.d.). *International Association of School Librarianship*. <https://iasl-online.org/>.
- IFLA. (n.d.). *International Federation of Library Associations and Institutions*. <https://www.ifla.org/>.
- IFLA. (n.d.). *IFLA School Libraries Section*. <https://www.ifla.org/school-libraries>.

Sessione 1

**Migliorare i risultati dell'apprendimento degli studenti:
il ruolo della biblioteca scolastica**

Capitolo 1

Apprendere le competenze globali, informative e mediatiche con la biblioteca scolastica, di Luisa Marquardt³⁷

Abstract

La prima sessione del Seminario internazionale si intitola “Migliorare i risultati dell’apprendimento degli studenti: il ruolo della biblioteca scolastica” e si incentra, da prospettive differenti, sul contributo che la biblioteca scolastica può dare all’apprendimento, al successo formativo, all’acquisizione delle competenze necessarie per sapersi destreggiare nella corrente complessità informativa, esasperata da fenomeni come l’infodemia. Una biblioteca scolastica funzionante in condizione professionale già di per sé, grazie agli spazi ben arredati, alle ampie collezioni fisiche e digitali, alla preparazione e disponibilità del suo personale, qualifica l’offerta formativa della scuola di appartenenza. Essa ha inoltre effetti positivi sulla qualità degli apprendimenti, come dimostrano gli studi di valutazione dell’impatto della biblioteca scolastica, anche in riferimento all’educazione alla competenza informativa. A questo riguardo si fornisce un breve excursus riguardante sia la diffusione del concetto di “information literacy” e si illustrano alcuni dei modelli applicabili alla scuola (Super3, The Big6, Guided Inquiry, GID ecc.). Infine ci si sofferma sui contributi della prima sessione, per evidenziare come la biblioteca in condizione professionale, pienamente inserita nella progettazione didattica e nel curriculum, faccia la differenza nell’acquisizione delle competenze informative, mediatiche e globali per la formazione integrale della persona, capace di orientarsi autonomamente nella complessità (informativa e no) e partecipare attivamente alla società.

Parole chiave: apprendimento; biblioteca scolastica; competenza informativa e mediatica; information literacy; studi di valutazione dell’impatto.

³⁷ Docente di Bibliografia e Biblioteconomia, Università Roma Tre; IFLA School Libraries Section Elected Member (2017-2021); Coordinatore AIB CNBS (2020-2023). E-mail: luisa.marquardt@uniroma3.it.

Introduzione

La prima sessione del Seminario internazionale si intitola “Migliorare i risultati dell’apprendimento degli studenti: il ruolo della biblioteca scolastica” e si incentra, da prospettive differenti, sul contributo che la biblioteca scolastica può dare all’apprendimento e al successo formativo. Una biblioteca scolastica funzionante in condizione professionale già di per sé, grazie agli spazi ben arredati, alle ampie collezioni fisiche e digitali, alla preparazione e disponibilità del suo personale, qualifica l’offerta formativa della scuola di appartenenza. Tutti quegli elementi sarebbero però poca cosa se privi di un chiaro programma di servizi e di attività educative, culturali e ricreative. In particolare tra le attività educative, oltre a quelle tradizionalmente dedicate alla lettura, assumono crescente importanza quelle destinate all’acquisizione delle competenze trasversali, “soft”, necessarie per esprimersi e realizzarsi nel ventunesimo secolo a livello personale, lavorativo e sociale, considerata anche la particolare complessità informativa.

Le società contemporanee sono infatti sempre più basate sull’informazione e sulla conoscenza, ma sono anche caratterizzate dal confine molto labile tra la partecipazione attiva alla vita civile e sociale, da una parte, e l’esclusione dall’altra. L’industria offre sistemi e dispositivi di informazione e comunicazione che sono sempre più potenti ed efficienti e amplificano la quantità e la velocità di produzione e trasmissione delle informazioni, talvolta con effetti sconcertanti. Per esempio, sin dalle sue prime manifestazioni, l’epidemia da Covid-19 è stata accompagnata dalla parallela epidemia informativa o “infodemia”, intesa come la

Circolazione di una quantità eccessiva di informazioni, talvolta non vagliate con accuratezza, che rendono difficile orientarsi su un determinato argomento per la difficoltà di individuare fonti affidabili. (Treccani, 2020).

Si tratta di un fenomeno complesso, che si era già delineato all’inizio di questo secolo in concomitanza con l’epidemia da Sars (Rothkopf, 2003) e ha conseguenze notevoli sulla salute pubblica e sulla sicurezza (Scognamiglio & Salzano, 2020). Il diffondersi, spesso in modo molto convulso e confuso, di notizie contrastanti, fuorvianti,³⁸ allarmistiche o

³⁸ Nel portale di divulgazione medico-sanitaria “ISSalute.it”, sviluppato e gestito dall’Istituto Superiore di Sanità, una sezione è dedicata a “Falsi miti e bufale”

“negazioniste”, comporta l’esposizione a flussi massicci di informazioni, non sempre facilmente verificabili. Ciò può generare a livello individuale ansia, insicurezza, disorientamento, condizionamento, alimentare polemiche, ansia e scetticismo, rendendo, nel complesso, le popolazioni più vulnerabili e manipolabili, con serie implicazioni per la tenuta democratica. A causa della pervasività delle attuali tecnologie digitali - si pensi all’impatto sociale che Internet ha come già ebbero, seppure in tempi molto più lunghi, e continuano in parte ad avere, la radio e la televisione -, il rischio di omologazione e condizionamento è molto alto e ciò può pregiudicare le basi democratiche della nostra società. Questa deve invece potersi saldamente poggiare su

persone coscienti dei propri diritti, che prendono la responsabilità di difenderli attivamente. I cittadini non stanno a guardare. Si fanno sentire e, anche se non vengono sempre ascoltati, le loro voci contano comunque, perché usano tutti i mezzi non violenti per controllare il libero esercizio del potere, formando una rete invisibile di difensori della libertà. (Dahrendorf, 2006: 6).

Come osserva Dahrendorf, rinunciare a partecipare in modo attivo e consapevole alla società può favorire la diffusione dell’autoritarismo o di un malinteso ed esasperato regionalismo, fenomeni che si stanno delineando in più Paesi e minano il percorso verso la realizzazione di una società conoscitiva ed effettivamente inclusiva. In tale prospettiva, l’educazione e l’istruzione svolgono un ruolo fondamentale e il loro valore va riaffermato fortemente. Come già ampiamente delineato da Jacques Delors nel *Rapporto sull’educazione per il 21° secolo*, le quattro importanti dimensioni - conoscitiva, operativa, etica personale ed etica sociale -, che l’educazione deve far acquisire e sviluppare pienamente in ogni persona, sono i pilastri su cui dovrebbe poggiare una società basata sul dialogo, sulla comprensione e sul rispetto reciproci, sulla collaborazione tra gli individui che la compongono e sulla conoscenza che questi concorrono a costruire assieme. Il sistema educativo svolge un ruolo rilevante nel prevenire o rimuovere barriere e pregiudizi culturali, nel far acquisire la capacità di apprendere lungo l’arco della vita, nel contribuire a costruire una società inclusiva. In tale prospettiva, anche la biblioteca scolastica assume un particolare rilievo, come

(<https://www.issalute.it/index.php/falsi-miti>), con lo scopo di fare chiarezza sulle informazioni ingannevoli e dimostrarne l’infondatezza.

dimostrano i vari “impact studies” (ovvero, studi o ricerche sulla valutazione dell’impatto).

Una panoramica sulla valutazione dell’impatto della biblioteca scolastica sull’apprendimento

Le relazioni tra la biblioteca scolastica e l’apprendimento sono dimostrate da diversi studi e ricerche, che, per questioni di spazio, sono qui riportati in modo necessariamente sintetico. I principali risultati evidenziano che la biblioteca in condizione professionale contribuisce a ridurre le barriere socio-economiche, come la povertà, che ostacolano il percorso d’istruzione; motiva ad apprendere; offre risorse, strumenti e metodi; migliora il rendimento scolastico (Didier, 1984; Lance & Hofschire, 2011 e 2012; Lance, 1993 e 2000; Francis, Lance & Lietzau, 2010); inoltre, la preparazione del bibliotecario scolastico (Lance & Kachel, 2018) e la qualità complessiva della biblioteca scolastica (Marzoli & Papa, 2019) fanno la differenza.

Ciò è dimostrato anche da un’indagine comparativa³⁹ di tipo qualitativo, mediante un questionario sui comportamenti e sui gusti di lettura somministrato a tutti gli studenti (N=81) del terzo e ultimo anno di due scuole secondarie di primo grado⁴⁰ della stessa grandezza, ubicate in due cittadine della provincia di Potenza, aventi le medesime caratteristiche socio-economiche. Nella prima (A) vi è una biblioteca scolastica ben fornita, arredata e organizzata, che funge anche da biblioteca pubblica; la seconda (B) è priva sia qualsiasi tipo di biblioteca; entrambe le cittadine hanno una scuola secondaria di primo grado della stessa grandezza. Nella scuola “A” la biblioteca è cresciuta nel tempo e attua molte iniziative nel campo della lettura e della competenza informativa (è tra le prime in Italia ad aver adottato il “Big6”) per preparare al meglio gli studenti al passaggio alla scuola secondaria superiore e, più in generale, al pensiero critico e alla soluzione di problemi. Un secondo questionario specifico sulla biblioteca è stato somministrato agli studenti della scuola “A” (N= 45) che frequentano quotidianamente la biblioteca. Inoltre, sono state somministrate interviste ai due dirigenti scolastici (scuole “A” e “B”) e al docente referente della biblioteca della scuola “A”. In estrema sintesi, è emerso

³⁹ Svolta, in collaborazione con la Dott.ssa Nunzia Ielpo, nell’ambito delle attività di ricerca della Cattedra di Bibliografia e Biblioteconomia tenuta dall’A.

⁴⁰ Corrispondente all’8° grado dell’istruzione scolastica.

che gli studenti della scuola “A” leggono di più e leggono una gamma più ampia di generi e autori, e, aspetto interessante, partecipano attivamente alla vita della comunità scolastica e di quella locale (Marquardt, 2016).

Riguardo a ulteriori ricerche negli ambiti su citati, si rimanda alle rassegne “School Libraries Impact Studies” (LRS, 2018), “Libraries Matter: Impact Research” (ALA, 1996-2021), “School Libraries Impact Studies” (Gretes, 2013). Parte di questi studi e le positive esperienze di progetti di biblioteche scolastiche hanno costituito la base di iniziative importanti, come il “Baltimore Library Project”, promosso dal 2011 da “The Harry and Jeanette Weinberg Foundation” (2021) e rifinanziato nel dicembre 2020 per ulteriori tre anni con lo scopo di dotare le scuole pubbliche di Baltimora di biblioteche, istituendole ex-novo oppure ristrutturandole, per garantire a ogni studente il diritto a un’istruzione di qualità. Questo è ciò che si ripromette anche il progetto britannico “Great School Libraries” (2019), un programma triennale di sviluppo avviato nel 2018 da CILIP, School Library Association (SLA), lo “School Libraries Group” di CILIP (CILIPSLG) e sponsorizzato dalla casa editrice Peters. La campagna mira a coinvolgere un’ampia gamma di partner e di interlocutori per far sì che, appunto, concorrano alla realizzazione di biblioteche scolastiche di qualità e alla dimostrazione della loro positiva ricaduta sulla capacità degli studenti di apprendere autonomamente, sul supporto alla lettura e alla didattica, sulla formazione di lettori forti. Inoltre, la biblioteca scolastica gioca un ruolo importante nell’educazione alla competenza informativa (“information literacy” o IL) e nell’acquisizione di un habitus euristico (Lance & Maniotes, 2020), quanto mai necessari in quest’epoca.

La competenza informativa: un breve excursus

Il corrente fenomeno infodemico ha evidenziato quanto sia importante sapersi districare tra le informazioni. Queste di per sé poco contano se non si dispone delle capacità di ricerca, selezione, organizzazione e rielaborazione delle informazioni per poter prendere decisioni autonome e consapevoli, creare qualcosa di nuovo, innovare processi, prodotti e servizi. Ma,

(...) if information is the disease, knowledge is also a cure. We should react to infodemics just as we do to diseases. Understand how these ideas are introduced into the population, how they spread, what accelerates their spread, what their consequences

are, and what localized outbreaks may be contained. That does not mean repressing information. It means effectively managing each outbreak and presenting the facts fully and quickly to critical audiences.⁴¹ (Rothkopf, 2003)

Il possesso o meno di tali capacità ha notevoli implicazioni a carattere politico, economico e sociale. Perciò, in tale prospettiva assume notevole importanza la “information literacy”. Questa locuzione, coniata da Paul Zurkowski (1974), comincia a essere utilizzata più diffusamente, anche nei repertori e nelle banche dati bibliografiche (come LISA ed ERIC) all’inizio degli anni ’90 dello scorso secolo: si tratta di un interessante indicatore della crescente produzione scientifica e professionale alimentata da studi, ricerche, esperienze. La “information literacy” (IL) viene intesa e definita in modi diversi dai vari autori (Bawden, 2001): per esempio, come un insieme delle abilità, comprendenti quelle di localizzazione e utilizzo delle informazioni per risolvere problemi e assumere decisioni (Burchinal, 1976), oppure come un aspetto della democrazia funzionale alla cittadinanza attiva (Owens, 1976), o alla formazione di una propria opinione (Hamelink, 1976). Si deve a Robert S. Taylor il merito di aver introdotto nel 1979 l’IL nella riflessione biblioteconomica, individuandone gli elementi caratterizzanti e, superando la mera didattica della biblioteca, ampliando il ruolo del bibliotecario: questi non è più il professionista soltanto dell’informazione, ma anche dell’educazione alla informazione.

In tale prospettiva, le biblioteche, soprattutto scolastiche e universitarie, in quanto legate ai percorsi di apprendimento, cominciano a sviluppare programmi di educazione alla competenza informativa. L’attenzione verso questa nuova funzione della biblioteca aumenta da parte degli studiosi, ma anche da parte delle associazioni bibliotecarie le quali elaborano definizioni, linee guida e standard. La tradizionale “library literacy”, cioè la competenza nell’uso delle biblioteche acquisita attraverso la conoscenza della biblioteca e l’apprendimento delle abilità di base di ricerca delle informazioni,

⁴¹ “Tuttavia, se l’informazione è la malattia, la conoscenza è anche una cura. Dovremmo reagire all’infodemia proprio come facciamo di fronte alla malattia. Comprendere come queste idee vengano introdotte nella popolazione, in che modo si diffondano, cosa acceleri la loro diffusione, quali siano le loro conseguenze e quali focolai localizzati possano essere contenuti: tutto ciò non significa reprimere le informazioni. Significa gestire efficacemente ogni focolaio e presentare i fatti in modo completo e rapido a un pubblico critico.” (trad. di Luisa Marquardt)

risulta ormai inadeguata (Taylor, 1979) e si avverte la necessità di una formazione dell'utente che ne aumenti competenze e autostima, preparandolo a trasformare le informazioni in conoscenza da potersi applicare a situazioni nuove e, all'occorrenza, impreviste (Lubans, 1980). Negli anni '80 la definizione di competenza informativa si sviluppa ulteriormente, con particolare riferimento all'ambito scolastico e a quello universitario. In tale periodo si parla più di "information skills" (abilità informative). In particolare, dopo il rapporto del 1983 *A Nation at Risk* in cui la National Commission on Excellence in Education denuncia lo stato in cui versa l'istruzione statunitense e la necessità di investire in essa per il rilancio della nazione, la U.S. National Commission on Library and Information Science (NCLIS) elabora un documento in cui si specifica cosa si intenda per abilità informative. Sono anni in cui si moltiplicano studi, ricerche, esperienze. Vanno menzionati i contributi di Mancall, Aaron & Walker (1986); le ricerche di Carol C. Kuhlthau (1987), da cui è emerso come la IL sia una modalità di apprendimento piuttosto che l'insieme di abilità separate (es., informatiche, uso della biblioteca ecc.); lo sviluppo, da parte di Eisenberg e Berkowitz, del "Big Six" (1988a, 1988b), un approccio alla soluzione dei problemi informativi, basato sulla tassonomia di Bloom, che sottolinea l'importanza di sviluppare le abilità sin dalla scuola dell'infanzia, per tutto l'arco del curriculum scolastico, incorporandole in esso.

Apprendere le competenze informative, mediatiche e globali a scuola

Riguardo alla funzione educativa della biblioteca scolastica nell'acquisizione della competenza informativa, a chi - sia quale insegnante curricolare, sia quale bibliotecario scolastico/docente bibliotecario - voglia integrare l'educazione alla competenza informativa in maniera più sistematica nel curriculum, possono tornare utili i vari modelli disponibili, alcuni dei quali, a scopo esemplificativo, sono qui sinteticamente descritti. L'autrice di questo contributo trova tuttora valido lo standard dell'American Library Association (ALA, 1998), anche a distanza di anni dalla sua formulazione. L'ALA definisce 29 indicatori per 9 livelli di competenza informativa, ripartiti in 3 ambiti, l'uno propedeutico all'altro: 1) "Information Literacy" (competenza informativa) *tout court*, 2) "Independent Learning" (apprendimento autonomo) e 3) "Social Responsibility" (responsabilità

sociale). In riferimento a tali ambiti, è definito competente nell'informazione lo studente che:

- 1) accede all'informazione in modo efficiente ed efficace;
- 2) valuta l'informazione in modo critico e competente;
- 3) usa l'informazione in modo accurato e creativo.

Lo studente che apprende in modo autonomo è prima di tutto competente nell'informazione e:

- 4) ricerca le informazioni relative ai propri interessi;
- 5) apprezza la letteratura e altre espressioni creative dell'informazione;
- 6) punta all'eccellenza nel ricercare le informazioni e nel generare conoscenza.

Infine, lo studente che contribuisce in modo positivo alla propria comunità di apprendimento e alla società è, prima di tutto, un "info-competente" che sa apprendere autonomamente, e:

- 7) riconosce l'importanza dell'informazione per una società democratica;
- 8) pratica un comportamento corretto riguardo all'uso dell'informazione e delle tecnologie dell'informazione (aspetto questo, quanto mai importante, anche alla luce dei fenomeni di cyber-bullismo, di autolesionismo, di uso distorto dei media);
- 9) partecipa in modo efficace al lavoro di gruppo per raggiungere e generare informazioni.

Più recentemente l'Association of American School Librarians (AASL), affiliata all'ALA, ha rilasciato un quadro di riferimento articolato in una griglia con 6 ambiti fondativi - "I.I.C.C.E.E.": 1) *Inquire* (indagare), 2) *Include* (includere), 3) *Collaborate* (collaborare), 4) *Curate* (curare), 5) *Explore* (esplorare), 6) *Engage* (impegnarsi) -, declinati secondo 4 domini e competenze - I) *Think* (pensare); II) *Create* (creare); III) *Share* (condividere); IV) *Grow* (crescere) - (AASL, 2018).

Sempre secondo chi scrive, possono tornare utili anche le "9 domande" delle *Linee guida per le biblioteche scolastiche* (Carroll, IFLA, 1990; trad. ital, AIB, 1995: 2), che possono costituire la base per una griglia per la ricerca e l'uso dell'informazione:

- 1) Analisi e formulazione dei bisogni informativi (*Cosa ho bisogno di fare?*)
- 2) Identificazione e valutazione delle probabili risorse (*Dove potrei andare?*)
- 3) Localizzazione delle singole risorse (*Come posso avere l'informazione?*)
- 4) Esame, selezione e scarto delle singole risorse (*Quali risorse potrei utilizzare?*)

- 5) Interrogazione delle risorse (*Come posso usare le risorse?*)
- 6) Registrazione e classificazione delle informazioni (*Cosa potrei memorizzare?*)
- 7) Interpretazione, analisi, sintesi e valutazione (*Ho raggiunto l'informazione di cui avevo bisogno?*)
- 8) Presentazione e comunicazione (*Come posso presentarla?*)
- 9) Valutazione (*Cosa ho raggiunto?*).

Si può educare all'informazione già dalla scuola dell'infanzia e nei primi due anni della primaria ricorrendo al modello "Super3" (derivato dal "Big6"), che offre un metodo di ricerca e uso delle informazioni articolato in tre passaggi essenziali: 1) pianificare, 2) fare e 3) rivedere. Nei gradi successivi dell'istruzione, può essere adottato il "Big6", il modello delle sei abilità e fasi della ricerca (Eisenberg & Berkovitz, 1988):

- 1) definire il compito chiarendo e comprendendo a quale scopo si cercano le informazioni, partendo dalle domande base: cosa so già? Quale informazione mi serve? Dove posso trovarla?
- 2) scegliere le strategie di ricerca
- 3) individuare le fonti di informazione (libri, enciclopedie, mappe, ecc. – risorse a stampa e online) e accedere all'informazione
- 4) usare (analizzare e selezionare) le informazioni
- 5) sintetizzare l'informazione trovata, organizzandola, elaborandola e presentandola in maniera logica e organizzata per i suoi destinatari, utilizzando grafici, illustrazioni ecc.
- 6) valutare l'intero percorso di ricerca, cioè ripensare criticamente al processo e al prodotto: ho risolto il problema? Ho imparato qualcosa di nuovo? Cosa ha funzionato? Cosa posso migliorare? Cosa non rifarei?

Un approccio particolarmente interessante, sia perché basato sulle evidenze scientifiche, sia perché tiene conto delle diverse dimensioni (cognitiva, affettiva, motoria) dell'essere implicate nell'attività di ricerca, è quello elaborato dalla Professoressa Emerita Carol C. Kuhlthau che dai primi anni '80 del secolo scorso ha lavorato intensamente per comprendere i meccanismi connessi ai bisogni informativi, particolarmente nell'età evolutiva. La riflessione più recente ha portato dall'iniziale "Information Search Process" (ISP), focalizzato sul processo di ricerca delle informazioni, all'elaborazione dell'approccio "Guided Inquiry", l'indagine guidata, la ricerca che si svolge sotto la guida attenta, ma discreta, degli insegnanti e dei bibliotecari che progettano insieme il percorso e collaborano attivamente a tutto vantaggio dell'apprendimento degli allievi. Nel

processo dell'indagine guidata, vengono tenuti in gran conto anche gli aspetti emotivi, psicologici e motori. Inoltre, grande attenzione è posta al “setting”, in particolare alla creazione del cosiddetto “terzo spazio” (un concetto mutuato dal sociologo statunitense Oldenburg), quale punto di incontro del primo spazio - le conoscenze, le aspettative, gli interessi, il vissuto ecc., che lo studente porta con sé - e del secondo spazio - quello del curricolo, degli obiettivi educativi e cognitivi da raggiungere -, incontro che nella classica situazione d'aula talvolta non è facile, né felice. La biblioteca scolastica (ovviamente quando è in grado di assicurare buoni livelli organizzativi e di funzionamento) ha la particolarità di costituire il citato “terzo spazio”, in cui si realizza la ricerca autentica e motivante. Più recentemente, è stato sviluppato il “Guided Inquiry Design” (GID), a sottolineare quanto sia fondamentale l'accurata progettazione didattica dell'indagine guidata. L'educazione alla competenza informativa può essere articolata in modo più semplice, in sole quattro fasi come nel modello “PLUS”, acronimo di “Purpose, Location, Use and Self Evaluation” - scopo, localizzazione, uso e autovalutazione - (Herring, 1996, 1999 e 2004). La competenza informativa può costituire un importante elemento di continuità dalla scuola dell'infanzia fino a tutta la scuola secondaria superiore (The Empire State Information Fluency Continuum -ESIFC, 2021).

Negli ultimi trent'anni, anche il mondo delle biblioteche scolastiche italiane ha rivolto all'IL una progressiva attenzione (Marquardt, 2018), riscontrabile nella costituzione di gruppi di lavoro (AIB), nello svolgimento di ricerche (Baldazzi, et al., 1992; Marzi, 1996 e 2004; Cristini, 2014), nella realizzazione di tutorial (Opocher, 2007; Opocher, Di Donna & Tubini, 2021), nell'inserimento dell'educazione alla competenza informativa nelle realtà più consolidate come, per esempio, il Piemonte (Odasso, 2004) e la Provincia Autonoma di Bolzano (2009), nell'attuazione di numerose iniziative al riguardo. Per esempio, il bando dell'Azione #24 del PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) si propone l'elaborazione di “standard e linee guida per permettere alle scuole di innescare processi di innovazione nel campo dell'Information Literacy” (MIUR, 2016) e invita le biblioteche delle scuole a un rinnovato impegno per creare o migliorare le condizioni per apprendere le competenze informative e digitali.

La competenza informativa va infatti oggi intesa nell'accezione più ampia, relativa quindi alle attuali tecnologie digitali e comunicative, ovvero, la “Media and Information Literacy” (MIL), come proposto

dall'Unesco nell'ultimo quindicennio, nonché le “competenze globali”. Queste vanno intese come l'insieme delle

capacità di esaminare problemi locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare i punti di vista e il modo di concepire il mondo altrui, impegnarsi in aperte, corrette ed efficaci interazioni con persone di culture diverse, agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.⁴² (OECD 2019, trad. LM).

Esse risultano particolarmente necessarie per vivere in armonia in comunità multiculturali, multietniche e plurilingue, realizzarsi professionalmente in uno scenario mutevole, usare i media in modo efficace e responsabile (contrastando il rischio degli inganni della percezione e dell'infodemia), concorrere all'attuazione dell'Agenda 2030 e al conseguimento dei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (Reimers, 2018). Dal 2016 l'Agenda 2030 è stata fatta propria dall'IFLA che sollecita le associazioni bibliotecarie e le biblioteche di qualsiasi tipologia (anche quelle scolastiche, quindi) a fare la loro parte. Le biblioteche devono rendersi più sostenibili (adottando, per esempio, soluzioni, processi e dispositivi che contengano le emissioni di CO₂, riducano il consumo di carta, toner ecc.), sviluppare sezioni informative sull'Agenda 2030 e collezioni per l'approfondimento di specifiche tematiche (anche in relazione con le caratteristiche della biblioteca), nonché organizzare iniziative informative ed educative, come seminari (o webinar) e laboratori, per la cui realizzazione l'IFLA fornisce alcuni spunti (IFLA, 2016).

Contenuti della prima Sessione

Nei punti precedenti si è cercato di evidenziare l'apporto della biblioteca scolastica all'apprendimento e al successo formativo: su questi aspetti riflettono, da prospettive differenti, gli interventi della prima sessione.

Un ambito importante, come già sinteticamente illustrato sopra, è quello dell'educazione alla competenza informativa, per la quale esistono vari modelli. A questo riguardo, è interessante osservare come la riflessione di Darryl Toerien, direttore della biblioteca dell'Oakham School (Regno Unito), basata in particolar modo sui lavori di Barbara Stripling e Carol Kuhlthau, abbia portato all'elaborazione di un ulteriore modello – il “Framework Of Skills for Inquiry Learning” (o

⁴² Cfr. “Global Competence”, in OECD, <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.

FOSIL) -, che fornisce un quadro di riferimento per l'acquisizione delle competenze per un apprendimento basato sull'indagine. L'impegno di Toerien di rendere la sua biblioteca scolastica parte realmente integrale nelle attività didattiche e di apprendimento, specialmente nel campo della competenza informativa, ha valicato le mura scolastiche, proiettando il nuovo modello a livello nazionale, tanto che nel Regno Unito è stato adottato dalla "School Library Association", dal "Cilip" e dal progetto nazionale "Great School Libraries" (Toerien, *infra*; Hutchinson, 2020).

Al fine di svolgere un'azione educativa efficace, la biblioteca scolastica non può prescindere da una buona organizzazione. A tale riguardo, Albert Boekhorst, alla luce della sua pluridecennale esperienza di ricercatore e docente presso l'Università di Amsterdam e quella di Pretoria, nonché esperto della IASL e dell'IFLA, consulente e formatore per l'Unesco, sottolinea come una biblioteca scolastica funzionante migliori i risultati degli studenti e sia quindi necessario progettare, organizzarla e gestirla per renderla un ambiente di apprendimento e di accesso alle informazioni. L'esperto sottolinea quanto sia quindi fondamentale che ogni scuola sviluppi una chiara "politica di biblioteca scolastica". Questa può essere definita grazie alle *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche*, un documento agile, sintetico, ma esauriente, che può costituire una base utile per tutte le biblioteche scolastiche.

Una conferma della correlazione tra la qualità della biblioteca scolastica e il rendimento degli studenti è offerta da Ornella Papa, ricercatrice della Biblioteca INVALSI. La ricerca descrittiva, condotta in collaborazione con Rita Marzoli, sui dati raccolti dall'INVALSI nell'anno scolastico 2014-15, mostra un rendimento migliore nelle scuole dotate di biblioteche ben funzionanti e con un vasto patrimonio librario.

Tale relazione è messa in evidenza anche da Jing Zhang, con Naiyi Yang e Yi Zhou, della Sun Yat-sen University di Guangzhou (Cina): partendo dalla riflessione sugli ottimi risultati degli studenti cinesi in lettura, matematica e scienze rilevati dall'ultima indagine PISA 2018 (OECD, 2019), il team cinese si è interrogato sui fattori (come le politiche, i progetti, la qualità della biblioteca scolastica ecc.) che hanno contribuito a tale successo.

Considerazioni finali

Alla luce della breve panoramica sugli studi della valutazione dell'impatto della biblioteca scolastica sull'apprendimento, dell'exkursus sulla competenza informativa e sulla sua acquisizione a scuola, nell'accezione più ampia, che abbraccia anche quella mediatica e globale, e dei contributi della prima sessione del Seminario, sarebbe quanto mai auspicabile che ogni scuola fosse dotata di una biblioteca in grado di rispondere alle complesse sfide educative. L'educazione alla competenza informativa, mediatica e globale dovrebbe essere un'attività attentamente progettata di concerto con gli insegnanti ed erogata in modo sistematico e continuativo; dovrebbe essere inserita a pieno titolo nel curriculum, non tanto come materia a sé quanto come curriculum trasversale e verticale, perché la questione della ricerca e dell'uso delle informazioni riguarda qualsiasi ambito disciplinare e qualsiasi età e situazione. Altrettanto auspicabile è una maggiore attività di ricerca che, attraverso le evidenze, fornisca dati utili per comprendere l'efficacia dell'azione educativa della biblioteca scolastica (ed eventualmente intervenire sulle criticità). Oggi più che mai c'è bisogno delle biblioteche per garantire l'accesso democratico all'informazione e alla cultura (Lankes, 2014; Palfrey, 2016). C'è bisogno soprattutto delle biblioteche scolastiche, il cui ruolo nel processo di formazione della persona è ampio, sfaccettato e

importante quanto quello delle biblioteche universitarie nei confronti delle università o dei college. Devono infatti fornire un'istruzione complementare, sebbene di tipo diverso, a quella ricevuta in classe e favorire l'accesso all'informazione e alla conoscenza registrata su qualsiasi supporto; hanno anche un incarico fondamentale di tipo formativo: educare i giovani a usare le biblioteche e, cosa ancora più rilevante, sostenere l'insegnamento della lettura e della scrittura e far acquisire l'amore per la lettura e l'apprendimento. (Gorman, 2018: 92)

Questo presupporrebbe il riconoscimento pieno della funzione educativa della biblioteca e del bibliotecario della scuola. Purtroppo, come rileva Gorman,

Dato il clamore suscitato dal concetto di 'età dell'informazione' è facile comprendere come questi amministratori, sposando acriticamente le novità tecnologiche, arrivino a valutare le biblioteche (e lo spazio che occupano – d'importanza critica per il numero desolante di scuole prive di spazi) come 'inessenziali' insieme alle arti, alla musica e alle altre ricchezze di tipo

immateriale che in un'epoca materialistica sono sempre sottovalutati.” (*ibidem*).

Il rischio, non troppo remoto, è infatti che, nell'attuazione della cosiddetta “agenda digitale”, i Paesi investano sulle tecnologie, promuovano il loro uso e le competenze necessarie - la cosiddetta “digital literacy” - in una visione dicotomica,⁴³ esaltando, da una parte, l'importanza e l'utilità delle “nuove” tecnologie, e veicolando, dall'altra, un messaggio negativo. Si rischia, particolarmente a livello di istruzione scolastica, di far percepire i libri e le biblioteche, la pratica e le competenze di lettura - la “reading literacy” e, più in generale, la “literacy”⁴⁴ - come tecnologie, pratiche e capacità “vecchie”, obsolete, e non invece sempre altrettanto urgenti e necessarie. Purtroppo, in molti casi si continua a ignorare quanto le biblioteche scolastiche siano vitali per l'educazione, anche e soprattutto nella prospettiva dell'apprendimento permanente e dell'esercizio pieno dei diritti e dei doveri di cittadinanza (anche digitale), e quanto sia importante concepirne lo sviluppo in modo integrato con il digitale.⁴⁵ Si deve altresì considerare che nella scuola non basta semplicemente avere una biblioteca con libri e computer, se non c'è anche il personale qualificato e preparato:

Se si desidera realmente una scuola pubblica efficace, voluta perfino dai più severi detrattori, almeno a parole, che sia sostegno alla democrazia, ritengo che dobbiamo favorire l'esistenza di valide biblioteche scolastiche e incoraggiare i nostri colleghi che vi lavorano. (*ivi*: 93).

A tale riguardo le università dovrebbero “osare” di più, curando la formazione dei bibliotecari-documentalisti scolastici, in modo che possano essere dei veri “teaching partner”, preparati e affidabili, e quella degli insegnanti perché vedano nelle biblioteche e nei

⁴³ Per esempio, si pensi al contemporaneo varo, in Italia, nel 1995, del PSTD – Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche, adeguatamente finanziato dal Ministero dell'Istruzione per “l'attrezzaggio delle aule multimediali”, e del Piano di Promozione della lettura (C.M. 105), a totale carico delle scuole e dei soggetti pubblici e privati interessati a sostenere la lettura.

⁴⁴ I vari “alfabetismi” (digitali e “tradizionali”) vanno invece concepiti in una visione integrata sin dai primi anni di vita, considerata l'importanza della cura della “early literacy”, a partire dalla narrazione e dalla lettura ad alta voce. Cfr. Mascia (2015 e 2020).

⁴⁵ Un tentativo in tal senso è quello dell'Azione #24 “Biblioteche scolastiche innovative” nell'ambito del PNSD.

bibliotecari, in generale, e in quelli scolastici, in particolare, dei potenti alleati per un'efficace azione educativa e didattica.

Bibliografia

- American Association of School Librarians. (2018). *National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries. AASL Standards Framework for Learners*. Chicago, IL: ALA.
- Baldazzi, A., et al. (1995). Il progetto Ardid e l'educazione alla documentazione nella scuola. In: [AIB], *Le nuove frontiere della biblioteca: cambiamento, professionalità, servizi: atti del 39 Congresso nazionale, Selva di Fasano, 14-16 ottobre 1993* (A.S. Trisciuzzi, cur), (p. 205-224). Roma: AIB.
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide, Australia: Auslib Pr.
- Burchinal, L.G. (1976). *The Communication Revolution: America's Third Century Challenge*. College Station, TX: A&M University Library.
- Carroll, F.L. (1990). *Guidelines for school libraries*. (IFLA Professional Reports, No. 20). The Hague: IFLA.
- Carroll, F.L. (1995). *Linee guida per le biblioteche scolastiche* (AIB Commissione nazionale Biblioteche Scolastiche, trad. it.). Roma: Associazione Italiana Biblioteche.
- Dahrendorf, R. (2006). *Quadrare il cerchio : benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. In appendice il confronto tra Eugenio Scalfari e Ralf Dahrendorf. Roma-Bari: Laterza.
- Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R.E. (1988a). *Curriculum initiative: an agenda and strategy for library media programs*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R.E. (1988b). *Resource companion to curriculum initiative: an agenda and strategy for library media programs*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Didier, E. K. (1984). Research on the impact of school library media programs on student achievement: Implications for school media professionals. In: S. Aaron & P. R. Scales (Eds.), *School Library Media Annual 1984* (pp. 343-361). Nota: pubblicato anche nel 1985 in *School Library Media Quarterly*, 14(1), 33-36.
- Gorman, M. (2018). *I nostri valori, rivisti : la biblioteconomia in un mondo in trasformazione* (G. Genetasio, trad. ; R. Maiello & A. Petrucciani, pref.; edizione italiana a cura e con introduzione di Mauro Guerrini). Firenze: Firenze University Press.

- Hannesdóttir, S.K. (1995). *School librarians: Guidelines for competency requirements*. (IFLA Professional Reports, No. 41 : revised edition of Professional Report No. 9). The Hague: IFLA.
- Hannesdóttir, S.K. (1998). *Bibliotecari scolastici : competenze richieste. Linee guida*. Traduzione italiana a cura dell'AIB, Commissione nazionale biblioteche scolastiche. Roma: AIB.
- Herring, J.E. (1996). *Teaching information skills in schools*. London: Library Association.
- Herring, J.E. (1999). *Exploiting the Internet as an information resource*. London: Library Association.
- Herring, J.E. (2004). *The Internet and information skills*. London: Facet Publishing.
- Kuhlthau, C.C. (1981). *School librarians' grade-by grade activities program: A complete sequential skills plan for grades K-8*. Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education/ Prentice Hall.
- Kuhlthau, C.C. (1985, Winter). A process approach to library skills instruction. *School Library Media Quarterly*, 13(1), 35-40.
- Kuhlthau, C.C. (1987). Cognitive development and student's research, *School Library Journal* (11), 46.
- Kuhlthau, C.C. (1987). *Information skills for an information society: A review of research*. ERIC Clearinghouse on Information Resources, Syracuse, NY.
- Kuhlthau, C.C. (1988, July-September). Longitudinal case studies of the information search process of users in libraries. *Library and Information Science Research*, 10(3), 257-304.
- Kuhlthau, C.C. (1989, Fall). Information search process: A summary of research and implications for school library media programs. *School Library Media Quarterly*, 18(1). Nota: relazione presentata il 17 ottobre 1989 e pubblicata anche in *The Research of School Library Media Centers: Papers of the Treasure Mountain Research Retreat*. Park City: Utah. October 17-18, 1989 (p. 111-120). Castle Rock, CO: HI Willow Research and Publishing.
- Kuhlthau, C.C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of American Society for Information Science*, 42(5), 361-371.
- Kuhlthau, C.C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C.C. (2010, January). Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 17-28.
- Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K., & Caspari, A.K. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Westport, CT; London: Libraries Unlimited.

- Lance, K.C. (1993). *The impact of school library media centers on academic achievement*. Salt Lake City: Hi Willow Research and Publishing.
- Lance, K.C. (2000). *How school librarians help kids achieve standards: The second Colorado study*. Salt Lake City: Hi Willow Research and Publishing.
- Lance, K.C., & Kachel, D.E. (2018). Why school librarians matter: What years of research tell us. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 15-20.
- Lankes, R. D. (2014). *L'atlante della biblioteconomia moderna*. (Ed. ital. a cura di Anna Maria Tammaro e Elena Corradini. Bibliografia e biblioteconomia: spirali). Milano: Editrice Bibliografica.
- Lau, J. (2013-2015). *Information Literacy per l'apprendimento permanente. Linee Guida [IFLA], [...], revisione finale 30 Agosto 2007* (Gruppo di lavoro "Biblioteche e didattica" della Commissione CRUI per le Biblioteche, L. Ballestra et al., trad.), Roma: CRUI.
- Lombello, D. (Ed.). (2007), *Fare ricerca nella biblioteca scolastica*. Padova: Cleup.
- Mancall, J., et al. (1986, Fall). Educating Students to Think: The Role of the *School Library Media Program*. *School Library Media Quarterly*, 15(1), 18-27.
- Marquardt, L., & Oberg, D. (Eds.). (2011). *Global Perspectives on School Libraries : Projects and Practices*. Foreword by Randi Lundvall (IFLA SLRC) and Diljit Singh (IASL). (IFLA Publications 148). Berlin: De Gruyter Saur.
- Marquardt, L. (2016). The School Library Does Make a Difference in 8th Graders' Reading and Information Literacy Education! A Comparative Study in Southern Italy. In: S. Špiranec, et al. (Eds), *The Fourth European Conference on Information Literacy (ECIL) October 10th -13th, 2016, Prague, Czech Republic. Abstracts* (p. 62). Prague: Association of Libraries of Czech Universities.
- Marquardt, L. (2018). Information Literacy nelle biblioteche scolastiche italiane: una storia che viene da lontano. In: *La biblioteca (in)forma sottotitolo: digital reference, information literacy, e-learning* (p. 101-108). Milano: Editrice Bibliografica.
- Marquardt, L. (2018). Le Linee guida dell'IFLA per le biblioteche scolastiche. In: D. Lombello Soffiato, & M. Priore, *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*. Con testi di A. Cristini, A. De Robbio, L. Marquardt (p. 171-190). Milano: Editrice Bibliografica.
- Marquardt, L. (1997). Educazione all'informazione e biblioteca scolastica. In: AIB. Sezione Piemonte, *Educare alla ricerca: il ruolo della biblioteca scolastica, Torino, Lingotto, Salone del Libro 20 maggio 1996* (p. 3-10). Torino: AIB Sezione Piemonte.
- Marquardt, L. (2017). 21: School Libraries. In: I. Abdullahi (Ed.), *Global Library and Information Science* (p. 473-503). (Ifla Publications). Berlin: De Gruyter Saur.

- Marzi, V. (1999). *L'information problem solving con particolare riferimento ai percorsi di apprendimento conducibili nella biblioteca scolastica* (tutor Proff. Corda Costa e Siciliani de' Cumis). Roma: Università La Sapienza.
- Marzi, V. (Ed.). (2004). *La ricerca e l'elaborazione delle informazioni: storia e analisi di un'esperienza educativa [...]*. Pistoia: ITG "Enrico Fermi".
- Oberg, D. (2001). Demonstrating the school libraries improve student achievement. *Access* [Australia], 15(1), 15-17.
- Odasso, P. (2004). Linee guida per l'Information Literacy: un progetto dell'IRRE Piemonte. In: Università degli Studi di Padova. Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Gruppo di Ricerca sulle Biblioteche Scolastiche, *Inciampare nel problema: il processo di ricerca dell'informazione nella biblioteca scolastica multimediale* (D. Lombello Soffiato & A. Lo Brano, cur.). *Atti del convegno internazionale Padova 20-21 gennaio/1 febbraio 2003* (p. 337-352). Padova: Imprimerur.
- Owens, M. R. (1976). The State Government and Libraries. *Library Journal*, 101(1), 19-28.
- Palfrey, J. (2016). *BiblioTech: perché le biblioteche sono importanti più che mai nell'era di Google*. (E. Corradini, trad.). Milano: Editrice Bibliografica.
- Reimers, F.M., et al. (2018). *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile: 60 lezioni per un curriculum verticale*. Milano: Pearson Academy.
- Sætre, T.P., & Willars, G. (2002). *The IFLA/UNESCO School Library Guidelines*. Under the auspices of the IFLA School Libraries and Resource Centres Section. (IFLA professional Reports, No. 77, Rev. ed. of Professional Report, No. 20). The Hague: IFLA, 2002.
- [Sætre, T.P., & Willars, G.] (2004). *Linee guida IFLA/UNESCO per le biblioteche scolastiche*. (AIB Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, ed. ital.; L. Marquardt & P. Odasso, coord. e rev.; L. Marquardt, pref.; P. Odasso, pres.). Roma: AIB.
- Schultz-Jones, B. & Oberg, D. (Eds.). (2015). *Global Action on School Library Guidelines*. Edited on behalf of IFLA. (IFLA Publication, No. 167). Berlin: De Gruyter Saur.
- Taylor, R. S. (1979, September 15). Reminiscing about the Future: Professional Education and the Information Environment. *Library Journal*, 104(16), 1871-75.

Webliografia

- American Library Association (ALA) & Association for Educational Communications and Technology (AECT). (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and indicators*. [Chicago, IL: ALA]. <https://bit.ly/3p3tmwT>.
- Cristini, A. (2014). *Information Literacy in biblioteca e a scuola: fare ricerca con i libri di divulgazione scientifica K-12*. Padova: Università di Padova, Scuola di Dottorato di Ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione Ciclo XXVI. <https://bit.ly/3a26wRY>.
- ENSIL. (2011). *BIOS – una Biblioteca In Ogni Scuola! Dichiarazione. Ed. italiana della campagna “ALIES – A Library In Every School”, (L. Marquardt – Director Europe for IASL, ed.)*. s.l. : ENSIL. <https://bit.ly/3jxzixh>.
- Francis, B.H., Lance, K. C., Lietzau, Z. (2010). *School librarians continue to help students achieve standards: The third Colorado study (2010). (Closer Look Report)*. Denver, CO: Colorado State Library, Library Research Service. <https://bit.ly/3jytLWV>.
- Grassian, E. (n.d., post 2013). *Teach Information Literacy & Critical Thinking*. Teachinfolit. <https://sites.google.com/site/teachinfolit/home>.
- Gretes, F. (2013, August 12 rev.). *School Library Impact Studies: A Review of Findings and Guide to Sources*. Prepared for the Harry & Jeanette Weinberg Foundation. New York, N.Y.: Gretes Research Services. <https://bit.ly/36Wezhi>.
- Hutchinson, E. (2020, September 21). Update Phase 2 - Inquiry as an approach to learning. In: *Great School Libraries : Every child deserves a great school library*. Greatschoolibraries.org. <https://bit.ly/2N744AM>.
- IFLA. (2016). *Access and opportunity for all : How libraries contribute to the United Nations 2030 Agenda*. The Hague: IFLA. <https://bit.ly/2YYsZsT>.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, Eds.; 2nd Ed.). The Hague: IFLA. <https://bit.ly/3jz4Yly>.
- [IFLA, & Unesco]. (1999). *IFLA/UNESCO school library manifesto : the school library in teaching and learning for all*. [The Hague]: IFLA. <https://bit.ly/3jw62qx>.
- [IFLA, & Unesco]. (1999, rev. 2003). *Manifesto IFLA - UNESCO sulla biblioteca scolastica : La biblioteca scolastica nelle attività di insegnamento e apprendimento per tutti*. (L. Marquardt, trad.). Roma: AIB. <http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/manif.htm>.
- Kuhlthau, C. C. (1987). *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*. An ERIC Information Analysis Product. Syracuse, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Information Resources. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>

- Lance, K.C., & Hofschire, L. (2011, September 1). Something to shout about: New research shows that more librarians means higher reading scores. *School Library Journal*. <https://bit.ly/3rvDIqU>.
- Lance, K.C., & Hofschire, L. (2012). *Change in school librarian staffing linked with change in CSAP reading performance, 2005 to 2011*. Denver, CO: LRS. <https://bit.ly/3pZE60C>.
- Lance, K.C., & Maniotes, L.K. (2020, March 26). Linking librarians, inquiry learning, and information literacy. *Phi Delta Kappan*. <https://bit.ly/3cUfjaB>.
- Lubans, J. (1980). Library Literacy. *RQ*, 20(1), 11-14. <http://www.jstor.org/stable/25826459>.
- Marzoli, R., & Papa, O. (2019, Gennaio-Febbraio). Quando la biblioteca scolastica fa la differenza. *Biblioteche Oggi*, 37(1), 28-36. <http://dx.DOI.org/10.3302/0392-8586-201901-028-1>.
- Mascia, T. (2015). Dalla lettura alla literacy : come si diventa lettori nel nostro tempo. *Biblioteche oggi Trends*, (2), 23-33. <http://www.bibliotecheoggi.it/trends/article/view/384>.
- Mascia, T. (2020). *I percorsi del lettore : Teorie e buone pratiche per la formazione*. Avellino: Sinestesia. [e-book]. <https://bit.ly/2MHfv1I>.
- Miur. (2016). Azione #24: Biblioteche Scolastiche come ambienti di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali. In: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Piano Nazionale Scuola Digitale* (p. 100-101). Roma: Miur. <https://bit.ly/2YZH1uA>.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983, April). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. A Report to the Nation and the Secretary of Education. Washington, D.C.: United States Department of Education. https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf.
- Opocher, M.I. (2007). La didattica della ricerca nella biblioteca scolastica. In: *Le politiche delle biblioteche in Italia, Il sistema bibliotecario nazionale, Firenze, Palazzo dei Congressi 6-8 novembre 2007, 54. Congresso Nazionale AIB*. Roma: AIB. <http://www.aib.it/aib/congr/c54/nk.htm3>.
- Opocher, M.I., Di Donna, A., & Tubini, M. (2021). *Le radici e le ali: Corso di base su metodi, strumenti, tecniche e uso dell'informazione nella ricerca*. Verona: Liceo Scientifico Galilei. <https://bit.ly/36R8LWv>.
- Rothkopf, D.J. (2003, May 11). When the Buzz Bites Back. *washingtonpost.com*. <https://wapo.st/3q4RctE>.
- Schultz-Jones, B. & Oberg, D. (Eds.). (2015). *IFLA School Library Guidelines* (2nd Ed. by IFLA School Libraries Standing Committee, with contributions from the International Association of School

- Librarianship Executive Board). The Hague: IFLA.
<https://bit.ly/3p3kG9U>.
- Scognamiglio, I., & Salzano, D. (2020) Il virus incontrollato dell'infodemia. *Media Education*, 11(2): 127-136. DOI: 10.36253/me-9933.
- Treccani. (2020). Infodemia. In *Vocabolario Treccani: Neologismi*. treccani.it.
<https://bit.ly/3cUgc2V>.
- Zurkowski, P. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Related Paper No. 5. National Program for Library and Information Services. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science. <https://bit.ly/3cTJcHY>.

Sitografia

- AIB. (n.d.). *Associazione italiana biblioteche*. <https://www.aib.it/>. V. in particolare:
Commissione nazionale Biblioteche scolastiche (AIB CNBS):
<https://www.aib.it/struttura/commissioni-e-gruppi/cnbs/>.
 Gruppo di studio sulla information literacy:
<https://www.aib.it/struttura/commissioni-e-gruppi/gruppo-literacy/>.
- Great School Libraries. (2019). *Great School Libraries: Every Child Deserves a Great School Library*. <https://www.greatschoollibraries.org.uk/>.
- The Harry and Janet Weinberg Foundation. (2021). *The Baltimore Library Project*. <https://baltimorelibraryproject.org/>.
- IASL. (n.d.). *International Association of School Librarianship*. <https://iasl-online.org/>.
- IFLA. (n.d.). *International Federation of Library Associations and Institutions*. <https://www.ifla.org/>. V. in particolare:
IFLA School Libraries Section. <https://www.ifla.org/school-libraries>.

Capitolo 1.1

(Ri)Scoprire l'indagine nella e attraverso la biblioteca scolastica: il modello FOSIL,⁴⁶ di Darryl Toerien⁴⁷

Abstract

La biblioteconomia scolastica nel Regno Unito deve affrontare una serie di sfide urgenti, che vanno dall'incapacità di fornire anche la più elementare formazione specifica in biblioteconomia scolastica a livello universitario a un sistema educativo che non richiede per legge le biblioteche scolastiche, e così è cresciuto fino ad averne poco bisogno nella pratica. La combinazione di queste sfide lascia i singoli bibliotecari scolastici alla mercé degli amministratori scolastici, la maggior parte dei quali non ha una comprensione né teorica né esperienziale del valore che un programma di biblioteca scolastica, dotata di personale e finanziamenti adeguati, aggiunge all'istruzione dei nostri ragazzi. Inoltre, il COVID-19 trasforma questa sfida pressante e complessa in una minaccia esistenziale molto reale. In questo contesto, i tentativi dell'autore di rendere la sua biblioteca scolastica una parte integrante dell'apprendimento e dell'insegnamento, invece che periferica (o non necessaria), hanno portato a FOSIL, o "Framework Of Skills for Inquiry Learning", un lavoro continuamente in corso, fortemente in debito con le opere di Barbara Stripling e Carol Kuhlthau. Questo documento è un'introduzione e una panoramica di FOSIL e si conclude con alcune riflessioni sul potenziale contributo di FOSIL alla biblioteconomia scolastica nel Regno Unito.

Parole chiave: Empire State Information Fluency Continuum; indagine; FOSIL; Framework Of Skills for Inquiry Learning; information literacy; Information Search Process.

⁴⁶ Traduzione di Luisa Marquardt.

⁴⁷ Direttore della Biblioteca, Oakham School, England, UK.
E-mail: dt@oakham.rutland.sch.uk.

Introduzione

Il bibliotecario scolastico nel Regno Unito deve affrontare una serie di sfide urgenti, tutte esacerbate dal COVID-19. La situazione può essere ben illustrata da un aneddoto personale:

Sono un bibliotecario scolastico professionalmente qualificato, con un passato da insegnante, che lavora come Direttore della biblioteca in una scuola secondaria indipendente in Inghilterra. Con qualsiasi numero di misure nazionali, offriamo un servizio bibliotecario di alta qualità. Tuttavia, quando ho lasciato l'insegnamento nel 2003, sono stato impiegato come bibliotecario scolastico senza alcuna istruzione o formazione o esperienza come bibliotecario scolastico, il che non è una pratica insolita. Mentre sono molto grato per questa opportunità e confido che i colleghi e gli studenti con cui lavoro abbiano tratto vantaggio da questa situazione, non è una base sicura su cui costruire una professione. Mi sono iscritto al Master in "Information and Library Management" nel 2004, che ho superato con lode, ma che non mi ha insegnato nulla di specifico sulle biblioteche scolastiche⁴⁸. Sono entrato a far parte del Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) nel 2004, e quasi subito dopo nel Comitato nazionale delle biblioteche scolastiche (CILIP SLG), che servo tuttora. Sono anche entrato a far parte della School Library Association (SLA) e recentemente sono entrato a far parte del suo Consiglio direttivo. Il fatto che le biblioteche scolastiche siano rappresentate da due associazioni è significativo, e in parte spiega il fatto che lo stesso termine "professionista" sia contestato e persino divisivo e, di conseguenza, manchi un'idea coerente di cosa sia e faccia un bibliotecario scolastico, o dovrebbe essere e fare, e quindi non c'è modo di arrivarci, anche se ci sono segni incoraggianti che questo potrebbe cambiare.⁴⁹

⁴⁸ Quattro anni dopo mia moglie, insegnante di fisica per istruzione e formazione, ha conseguito il Master in "Information and Library Studies" [Scienze dell'informazione e della biblioteconomia, N.d.T.] con lode in un'altra università, senza apprendere nulla di specifico sulle biblioteche scolastiche. In effetti, se avessimo proseguito l'istruzione professionale *post lauream* in una qualsiasi delle università accreditate CILIP nel Regno Unito non avremmo imparato nulla di specifico sulle biblioteche scolastiche - una lacuna, che persiste fino ad oggi.

⁴⁹ Per quanto ne so, una storia completa della biblioteconomia scolastica nel Regno Unito deve ancora essere scritta. Tuttavia, e molto brevemente, sembra che alla riunione inaugurale di una neonata associazione di bibliotecari scolastici il 28 novembre 1936, i bibliotecari presenti si siano purtroppo divisi in quella che sarebbe diventata la "School Library Association" (SLA), l'Associazione delle biblioteche

Questa situazione è aggravata da un sistema educativo che non richiede per legge le biblioteche scolastiche, e quindi è cresciuto fino a non averne bisogno nella pratica, e, nel corso della stesura di questo articolo, una pandemia globale che temo decimerà la biblioteconomia scolastica nel Regno Unito.

Questa situazione lascia i bibliotecari scolastici alla mercé degli amministratori scolastici, la maggior parte dei quali, in gran parte per le ragioni sopra esposte, non ha né una comprensione teorica né esperienziale del valore che un programma bibliotecario di biblioteca scolastica dotata di personale e finanziamenti adeguati, aggiunge all'istruzione dei nostri ragazzi. In questo contesto, FOSIL rappresenta un tentativo sempre più riuscito di rendere la biblioteca scolastica parte integrante dell'apprendimento. FOSIL è un modello del processo di indagine e di continuità sottostante delle capacità di indagine, nonché una raccolta crescente di risorse a supporto dell'indagine. FOSIL è il fulcro, ma non esclusivamente, del Gruppo FOSIL, che è una comunità internazionale in crescita di professionisti dell'istruzione che lavorano per fornire più efficacemente ai nostri ragazzi il tipo di conoscenza di cui hanno più bisogno, ovvero quella che consentirà loro di ottenere di più conoscenza per se stessi (Papert, 1993). FOSIL è stato recentemente adottato dalla campagna "Great School Libraries" (GSL) come modello raccomandato del processo di indagine (vedi nota 3) e, di conseguenza, FOSIL è ora inestricabilmente legato al futuro della biblioteconomia scolastica nel Regno Unito. Quello che segue è un resoconto del mio tentativo di rendere, attraverso FOSIL, le biblioteche scolastiche parte integrante dell'istruzione, invece che periferiche, se non addirittura inutili.

scolastiche, il 20 gennaio 1937 e ciò che alla fine sarebbe diventato il Gruppo di interesse speciale (o Gruppo di studio) sulle biblioteche scolastiche [della Library Association, N.d.T.], ora "Chartered Institute of Library and Information Professionals" (CILIP) nel 1979 (Colebourn, 1986). Più di 80 anni dopo, il 20 settembre 2018 è stata lanciata la campagna Great School Libraries (GSL) come collaborazione tra CILIP, CILIP SLG e SLA affinché ogni bambino abbia l'accesso a una grande biblioteca scolastica. Anche se questo sviluppo non porterà automaticamente, o nemmeno facilmente, a una professione più unificata, è un passo nella giusta direzione. Inoltre, ulteriori passi in tale, il 2 marzo 2020, il GSL ha approvato le *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche* e FOSIL come modello raccomandato da GSL per il processo di indagine.

FOSIL (Framework Of Skills for Inquiry Learning)⁵⁰

Dallas Willard (2014), long-time Professor of Philosophy at The University of Southern California in Los Angeles, claimed that there are four fundamental questions that all human beings ultimately have to answer, of which the answers to the first two concern us here:

Dallas Willard (2014), professore di filosofia presso “The University of Southern California” (Università della California meridionale), a Los Angeles, ha affermato che ci sono quattro domande fondamentali a cui tutti gli esseri umani devono rispondere. Qui ci interessano le risposte alle prime due:

1. Cos'è la realtà? *La realtà è ciò che si deve affrontare.*
2. Cos'è il successo? *Il successo è l'efficacia con cui si affronta la realtà.*

Si tratta ora di una realtà educativa che, come ampiamente riferito da Seymour Papert⁵¹, non potendo insegnare alle persone tutto ciò di cui hanno bisogno di sapere, significa quindi, come cosa migliore da farsi, metterle in condizione di poter trovare ciò che hanno bisogno di sapere quando hanno bisogno di saperlo. È, inoltre, una realtà educativa che molte scuole sembrano evitare o non essere in grado di affrontare, con gravi implicazioni non soltanto per gli studenti. I miei sforzi per affrontare questa realtà educativa hanno portato a FOSIL (Framework Of Skills for Inquiry Learning).

FOSIL è nato da una convinzione profondamente radicata, espressa in modo così semplice e potente da Danny Hillis (2004) - inventore, scienziato e progettista di computer che ha aperto la strada al concetto di computer massicciamente paralleli, ora alla base della maggior parte dei nuovi progetti di supercomputer -, ovvero che si dovrebbe essere in grado di imparare qualsiasi cosa scoprendo da soli.

Ci si può rendere conto del fatto che, anche conoscendolo superficialmente, Danny Hillis sappia qualcosa sull'apprendimento per se stessi. Nel fare tale affermazione, affronta una delle quattro

⁵⁰ Quadro di riferimento delle competenze per l'apprendimento basato sull'indagine. (N.d.T.).

⁵¹ Seymour Papert, Professore Emerito al MIT Media Lab, non è stato l'unico, o il primo, o anche l'ultimo a descrivere questa realtà educativa, ma era in una posizione unica per farlo - ha detto L. Rafael Reif, presidente del MIT Seymour Papert dopo la sua prematura scomparsa nel 2016 - che ha “contribuito a rivoluzionare almeno 3 campi, dallo studio di come i bambini danno un senso al mondo, allo sviluppo dell'intelligenza artificiale, all'intersezione unica di tecnologia e apprendimento” (MIT Media Lab, 2016).

condizioni necessarie affinché ciò accada: l'informazione, e in particolare la giusta informazione in un vortice montante di informazioni, molte delle quali inaffidabili e sempre più addirittura dannose. Le altre tre condizioni sono il desiderio, o almeno la volontà, di apprendere per se stessi, la comprensione dei processi alla base dell'apprendimento autonomo e la crescente padronanza delle abilità che rendono possibili tali processi.

Queste condizioni, o più precisamente la combinazione di queste condizioni, non si verificano a scuola in modo naturale e, se si verificano, lo si deve alla progettazione. FOSIL, quindi, è apprendere ad apprendere qualsiasi cosa per noi stessi in base alla progettazione.

FOSIL e il desiderio di imparare scoprendo da soli

Questo va al cuore della questione, perché ciò che si apprezza veramente è rivelato dal tempo che gli si dedica. Ci vuole tempo per imparare a imparare per se stessi ed è difficile. In molte scuole, pertanto, non esistono le condizioni in base alle quali l'aspettativa personale dell'apprendere per se stessi dia origine alla disponibilità a imparare da soli, che a sua volta dà origine al desiderio di imparare da soli. Una volta fatto, diventa necessario comprendere i processi mediante i quali si apprende da soli.

FOSIL e i processi mediante i quali si impara da soli

A un primo livello, FOSIL è un modello del processo di indagine semplice da capire e applicare. Come spesso accade, alcuni dei nostri strumenti più semplici sono anche i nostri più potenti, e questo è il caso di FOSIL. Per esempio, gli studenti inglesi della settima classe (11 anni) lo hanno utilizzato per svolgere un'indagine sui futuri fantascientifici mentre, allo stesso tempo, gli studenti di politica della dodicesima classe (17 anni) lo hanno usato per svolgere un'indagine sui gruppi di pressione.

Fasi del ciclo di indagine FOSIL

La semplicità e la potenza di FOSIL risiedono nel modo logico in cui le fasi del processo di indagine sono correlate (vedere la seguente Figura 1).

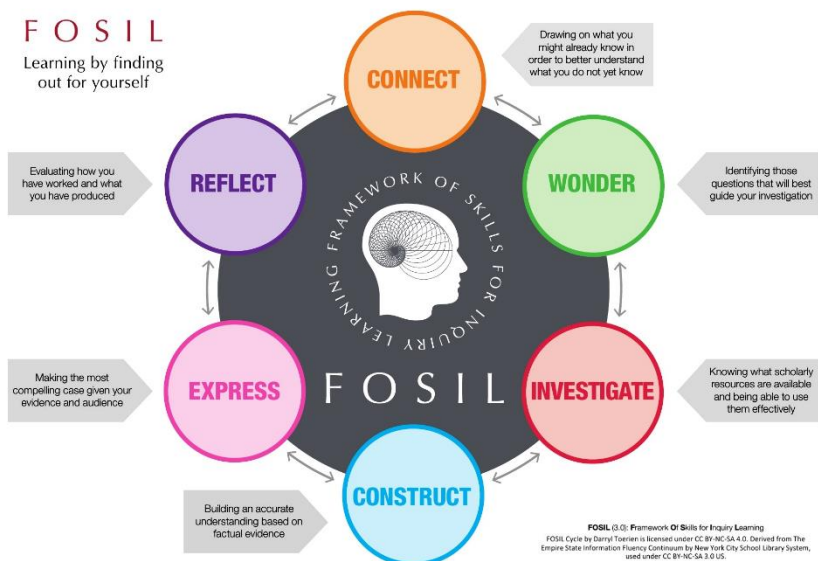


Figura 1. Il ciclo FOSIL (3.0).

- **Connettere:** la conoscenza si basa sulla conoscenza, quindi fermarsi per fare il punto su ciò che già si sa rivela più chiaramente ciò che non si sa ancora.
- **Chiedersi:** le lacune in ciò che si sa suscitano domande, alcune più fruttuose di altre.
- **Indagare:** tali domande guidano la propria indagine, che ha lo scopo di reperire informazioni affidabili con cui poter lavorare.
- **Costruire:** è questo il punto dell'imparare cercando da soli - costruendo conoscenza e comprensione dalle informazioni in risposta alle domande che si hanno.
- **Esprimere:** una volta che si sa di cosa si sta parlando, si deve essere in grado di condividerlo in modo appropriato, efficace ed etico.
- **Riflettere:** Doug Engelbart ha detto bene quando ha affermato che più si ottiene, più si diventa migliori (1995).

FOSIL e la padronanza delle abilità necessarie ai processi attraverso i quali si apprende da soli.

Su un altro livello, FOSIL consiste anche nelle abilità specifiche e misurabili che rendono possibile ciascuna delle fasi del Ciclo. Tali abilità devono essere sviluppate progressivamente e sistematicamente nel tempo in cui uno studente è a scuola.

Per esempio, la capacità di elencare tutte le fonti utilizzate diventa la capacità di citare e compilare i riferimenti bibliografici delle fonti utilizzate secondo uno stile standard (vedere la Figura 2 sotto).

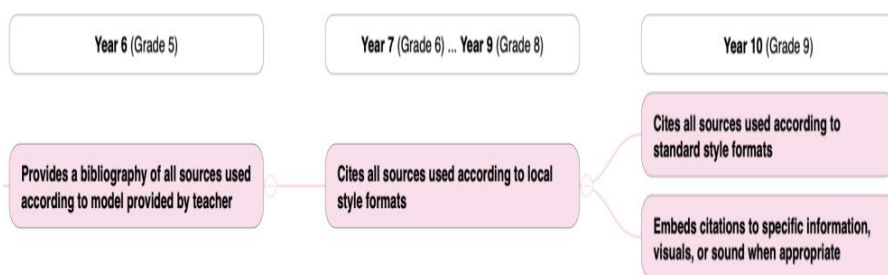


Figura 2. Lo sviluppo della citazione bibliografica e dei riferimenti bibliografici (dalla scuola primaria alla secondaria) nella fase “Esprimere” di FOSIL.

È essenziale tenere a mente la relazione dinamica tra il modello del processo d’indagine e il continuum di competenze sottostante, come sottolinea Barbara Stripling (2017), sul cui lavoro FOSIL si basa in gran parte (vedi sotto),

“providing a framework of the inquiry process is only the first step in empowering students to pursue inquiry on their own, with the next step to structure teaching around a framework of literacy, inquiry, critical thinking, and technology skills they must develop at each phase of inquiry over their years of school and in the context of content area learning”.⁵² (p. 52).

⁵² “Fornire un quadro di riferimento del processo d’indagine è soltanto il primo passo per consentire agli studenti di perseguire l’indagine da soli, con il passo successivo della strutturazione dell’insegnamento attorno a un quadro di riferimento per l’alfabetizzazione, l’indagine, il pensiero critico e le abilità tecnologiche che gli studenti devono sviluppare in ogni fase dell’indagine durante gli anni di scuola e nel contesto dell’apprendimento nell’area dei contenuti.” (N.d.T.)

FOSIL e le informazioni necessarie per conoscere e comprendere per sé stessi

In passato il problema dell'acquisizione di informazioni affidabili consisteva nella difficoltà di reperimento perché le informazioni erano scarse. Questo era principalmente un problema di accesso. L'approvvigionamento di informazioni affidabili è ancora difficile, ma questo perché le informazioni sono straordinariamente abbondanti. Questo è principalmente un problema di discernimento,⁵³ che FOSIL affronta in due modi.

In primo luogo, indirizza gli studenti verso una ricca raccolta di risorse accademiche adeguate all'età, sia a stampa sia online, che consente loro, inizialmente, di concentrarsi sullo sviluppo della padronanza dei processi e delle capacità di indagine. In secondo luogo, le competenze che consentono di "Indagare" e "Costruire" includono, per esempio, l'uso efficace dei motori di ricerca su Internet per trovare informazioni e l'uso critico delle informazioni basate sul web.

Il ruolo della biblioteca

Creare e mantenere la combinazione delle condizioni sopra delineate è un compito complesso. Nei Paesi con una lunga storia di apprendimento attraverso l'indagine, i bibliotecari e gli insegnanti lavorano insieme come gruppo docente. Diventa presto ovvio il motivo. Gli insegnanti, chiaramente, sono degli specialisti della propria disciplina, che dovrebbero disporre di conoscenze aggiornate sugli sviluppi della stessa. I bibliotecari sono gli specialisti dell'informazione, che dovrebbero preoccuparsi di come l'informazione possa diventare un corpo coerente di conoscenza interdisciplinare, che si riflette nella collezione della biblioteca. Poiché l'imparare a imparare da soli ha bisogno di essere insegnato e sostenuto, il fulcro della collaborazione tra insegnanti e bibliotecari è triplice:

- Progettare una buona indagine, cosa che richiede la comprensione del tipo di indagine più appropriata: chiusa, guidata o aperta.

⁵³ Come ha acutamente sottolineato l'autore di fantascienza William Gibson, tuttavia, "il futuro è arrivato - non è ancora distribuito in modo uniforme" (2012), il che significa che le disuguaglianze nell'accesso, laddove persistono, sono ora sempre più esacerbate dalle disuguaglianze nella capacità di discernimento. Entrambi i tipi di disuguaglianza devono essere affrontati con urgenza.

- Supportare l'indagine, cosa che richiede la comprensione delle fasi dell'indagine, incluse le richieste affettive, cognitive e fisiche che l'indagine pone agli studenti.
- Fornire risorse all'indagine, cosa che va oltre il semplice accesso a dati e/o informazioni adeguati all'età, in formato cartaceo e/o digitale, e comprende la fornitura di tempo adeguato e risorse per aiutare gli studenti a gestire il processo d'indagine.

Conoscenza o abilità?

Questa è una falsa dicotomia che nasce dalla scarsa comprensione dell'apprendimento attraverso l'indagine e/o dalla scarsa esperienza di apprendimento attraverso l'indagine. In entrambi i casi, ciò è quasi certamente dovuto alla combinazione di un'indagine progettata e supportata male con le carenze nella preparazione degli studenti per l'indagine. Nei Paesi con una lunga storia di apprendimento attraverso l'indagine, un'indagine adeguatamente progettata e supportata, è un modo potente per acquisire conoscenza, e questo è in realtà lo scopo.

Da dove proviene FOSIL?

FOSIL - che è un modello del processo d'indagine, un continuum sottostante di capacità d'indagine e una raccolta crescente di risorse gratuite per supportare lo sviluppo sistematico e progressivo delle capacità di indagine - si basa sullo "Empire State Information Fluency Continuum" (ESIFC).

L'ESIFC è stato sviluppato nel 2009 e rivisto nel 2019 dalla "School Library Systems Association" (SLS) dello Stato di New York sotto la guida di Barbara Stripling, PhD, Professoressa Emerita presso la Syracuse University, che serve oltre 3,2 milioni di bambini in 4.236 scuole in Stato di New York (al 1 ° giugno 2020, sebbene il numero effettivo di scuole e studenti serviti dall'ESIFC in una forma o nell'altra sia maggiore).

L'ESIFC è stato adottato e adattato come FOSIL nel 2012 sotto CC BY-NC 4.0, dall'autore di questo contributo, Darryl Toerien, Direttore della Biblioteca della "Oakham School", ed è reso disponibile sotto CC BY-NC 4.0. Un'altra grande influenza sullo sviluppo di FOSIL si deve a Carol Kuhlthau, Professoressa Emerita alla Rutgers University, il cui lavoro sulla descrizione dei bisogni affettivi, cognitivi e fisici, che

l'indagine pone agli studenti, aggiunge una dimensione vitale a FOSIL (vedi la seguente Figura 3).

The FOSIL Cycle, the Information Search Process and the Extended Essay Timetable

FOSIL Stages and ISP Tasks	Connect		Wonder		Investigate		Construct		Express		Reflect
	Task Initiation	Topic Selection	Topic Exploration		Focus Formulation	Information Collection		Presentation		Assessment	
Feelings (affective)	Uncertainty	Optimism	Confusion, frustration and doubt		Clarity	Direction and confidence		Relief and satisfaction or disappointment		Sense of accomplishment	
Thoughts (cognitive)	Vague				Focussed	Increased interest				Increased self-awareness	
Actions (physical)	Seeking relevant information Exploring					Seeking pertinent information. Documenting					
EE Timetable	EE Seminar 1	Research Proposal	EE Seminar 2		Finalise research question	Gather evidence to support thesis	EE Seminar 3 (including IT Workshop 2)		EE Writing Days	Culminates in Viva Voce	
	Supervisor Application Form		IT Workshop 1				Formulate thesis statement				
	EE Investigation Days										

Kuhlthau, C. C. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, 2nd edition, Libraries Unlimited, Westport, CT., 2004. p.82

FOSIL: Learning by finding out for yourself



Figura 3. Il processo di ricerca delle informazioni secondo Kuhlthau (2004), FOSIL e per lo *Extended Essay* (EE) dell'IBDP.

FOSIL è il risultato del tentativo di risolvere due problemi specifici all'interno dello "International Baccalaureate Diploma Program"⁵⁴ (IBDP), relativi allo "Extended Essay"⁵⁵ (EE), un elaborato obbligatorio di ricerca indipendente e autodiretta, che termina con un articolo di 4.000 parole.

In primo luogo, come preparare efficacemente i nostri studenti alle richieste dell'EE, in particolare come citare e dare i riferimenti bibliografici in modo accurato secondo uno stile standard, quando, per la maggior parte di loro, la loro istruzione scolastica fino a quel

⁵⁴ Il Programma di baccellierato internazionale, conosciuto anche come "IB", attuato nelle scuole internazionali, prevede una prova più articolata e impegnativa del tradizionale esame di Stato (o, comunemente, "maturità") che conclude il percorso della scuola secondaria superiore italiana. (N.d.T.)

⁵⁵ Saggio esteso. (N.d.T.)

momento non aveva richiesto un lavoro di questa natura. Questo mi ha portato a quello che pensavo rientrasse in un quadro di competenze di alfabetizzazione informativa, ma, fortuitamente, si è rivelato essere un continuum di capacità d'indagine e un modello di accompagnamento del processo d'indagine (ESIFC), che ha portato direttamente a FOSIL.

In secondo luogo, come supportare in modo più efficace l'EE da una più profonda comprensione del processo d'indagine. Ciò è stato motivato dalla sensazione che il nostro calendario EE, che per molti aspetti è stato esemplare, ha ostacolato il processo d'indagine in alcuni punti chiave perché guidato principalmente da preoccupazioni amministrative. L'esempio più chiaro di questo è stato il requisito per una domanda di ricerca per avviare il processo piuttosto che consentire alla domanda di ricerca di emergere dal processo. Questo mi ha portato al Processo di ricerca delle informazioni di Carol Kuhlthau (2004), che non soltanto ha aggiunto una dimensione affettiva, cognitiva e fisica alla nostra comprensione del processo di indagine, che ci ha permesso di riallineare il calendario EE per lavorare con il processo d'indagine, ma ha anche identificato punti di intervento ottimale a supporto del processo di EE.

FOSIL resta un cantiere aperto e cerca di affrontare con rispetto lo straordinario lavoro a cui attinge.

Cosa c'è in un nome?

FOSIL è l'acronimo di "Framework Of Skills for Inquiry Learning". Il fatto che suoni come FOSSIL è intenzionale. In primo luogo, la disciplina dell'archeologia è un modo utile per pensare all'indagine con i bambini. In secondo luogo, serve da monito contro l'autocompiacimento, perché una struttura, o continuum, di capacità d'indagine, molte delle quali dipendono dalla tecnologia per definizione o in pratica, deve evolversi in risposta ai cambiamenti nell'ambiente se vuole rimanere vitale.

Cosa c'è in un colore?

Anche se non sono un esperto, ho cercato nel tempo che avevo a disposizione di scegliere per ogni fase del processo d'indagine il colore che sembrava essere più strettamente associato al tipo di attività che capivo essere coinvolto in quella fase. Quindi, mentre la scelta del

colore per ogni fase è in qualche modo soggettiva, non è del tutto casuale. La ragione principale per identificare ogni fase del processo di indagine con un colore era che aggiunge una misura di attrattiva visiva per gli studenti e aiuta in particolare gli studenti più giovani a ricordare l'ordine logico delle fasi e individuare il loro posto all'interno del processo.

L'evoluzione di FOSIL

FOSIL si sta evolvendo in due modi. In primo luogo, stiamo costruendo una profonda comprensione dell'apprendimento attraverso l'indagine da zero in su, quindi anche se abbiamo già fatto molta strada nel nostro viaggio, ne abbiamo ancora molta da percorrere. Ciò significa che FOSIL si basa su un lavoro continuo di tipo collaborativo. In secondo luogo, e in seguito al primo, FOSIL è al centro di una crescente comunità di scuole e professionisti dell'istruzione che stanno intraprendendo un viaggio simile. A tal fine, nell'aprile del 2019, abbiamo istituito il Gruppo FOSIL, il cui scopo è quello di fornire un forum per la collaborazione attiva nello sviluppo di una cultura e pratica dell'apprendimento attraverso l'indagine focalizzata ma non limitata a FOSIL, che da allora è cresciuto a 212 membri da tutto il mondo.

Il gruppo FOSIL è approvato da CILIP SLG, SLA e dall'Information Literacy Special Interest Group (ILG) del CILIP e dall'aprile 2020 dalla School Library Systems Administration dello Stato di New York, che, sotto la guida di Barbara Stripling, ha sviluppato lo "Empire State Information Fluency Continuum", sul quale FOSIL si basa.

Il modello FOSIL e il Gruppo FOSIL sono stati selezionati per il CILIP ILG Information Literacy Award 2019, la "Strategic Education Initiative of the Year" nel "Tes Independent Schools Award 2020" e il "CILIP ILG Digital Award for Information Literacy 2020". FOSIL è stato recentemente aggiunto all'elenco dei modelli e quadri di riferimento sul sito web dell'Information Literacy del CILIP ILG. Soprattutto, FOSIL è stato recentemente approvato come modello raccomandato nel processo di indagine dalla campagna "Great School Libraries" (GSL), frutto della collaborazione tra CILIP, CILIP SLG e SLA, volta a fornire a ogni bambino l'accesso a una grande biblioteca scolastica.

Considerazioni finali

L'affermazione di Ivan Illich (1971), pur detta in estrema sintesi, secondo cui la lezione principale che la scuola insegna è la necessità di essere insegnata, sembra ancora essere il caso in molte scuole e per molti bambini. Sebbene non intenzionale, questo è praticamente inevitabile in un sistema educativo che è orientato verso esami finali specifici per materia e ricchi di contenuti. Tuttavia, come sottolinea David Deutsch (1998), in un mondo in cui la conoscenza cresce in modo esponenziale, gli strumenti per acquisire e interpretare quella conoscenza sono importanti almeno quanto la conoscenza stessa. La tragica ironia, quindi, è che più i bambini si avvicinano alla fine della scuola, e più “conoscenza” devono aver appreso, meno tempo c'è per dotarli progressivamente e sistematicamente degli strumenti per acquisire e interpretare quella conoscenza per se stessi. Di conseguenza, nel punto della loro istruzione formale a scuola in cui dovrebbero essere più indipendenti, molti e forse la maggior parte dei ragazzi si trovano a dipendere maggiormente dagli altri per il loro apprendimento.

FOSIL rappresenta, quindi, allo stesso tempo il rifiuto di *questa* realtà educativa e un approccio per realizzarne una diversa. Norman Beswick, scrivendo in merito al movimento “Library-College”, ha sostenuto che “non è la biblioteca che ‘sostiene’ l’aula... ma la classe che porta (o dovrebbe portare) inevitabilmente ed essenzialmente alla biblioteca” (1967). La realtà indicata non è quella in cui la biblioteca è più importante dell’aula, ma quella in cui, come conseguenza di una collaborazione mirata tra la classe e la biblioteca, gli studenti vengono messi nella condizione nella quale possono trovare ciò di cui hanno bisogno di sapere quando hanno bisogno di saperlo.

Questo mi porta al titolo del mio contributo, *(Re) Discovering Inquiry In and Through the School Library: the FOSIL Model*. Il “Galileo Educational Network” (n.d.), branca per l’apprendimento professionale istituita dal Dipartimento di Scienze della Formazione Werklund presso l’Università di Calgary, descrive l’indagine come “a dynamic process of being open to wonder and puzzlement and coming to know and understand the world, and as such, it is a stance that pervades all aspects of life and is essential to the way in which knowledge is created”.⁵⁶

⁵⁶ “un processo dinamico di apertura alla meraviglia e alla perplessità per giungere alla conoscenza e alla comprensione del mondo, e come tale, è una posizione che pervade

Questo spirito di ricerca fa nascere la biblioteca e, come ci ricorda Daniel Callison, “[le biblioteche scolastiche] esistono come centri di apprendimento grazie alla ricerca” (Callison e Preddy, 2006, p. 601). FOSIL, quindi, si rivela essere un’indagine che scopre l’indagine nel cuore della biblioteca scolastica, soltanto per (ri)scoprire che era sempre stata lì... debole per l’incuria, ma desiderosa di essere rianimata. A seguito dell’approvazione di FOSIL da parte della campagna “Great School Libraries” (GSL) come modello raccomandato per il processo di indagine, FOSIL è diventato inestricabilmente legato al futuro delle biblioteche scolastiche e della biblioteconomia scolastica nel Regno Unito. Resta da vedere se questa combinazione sarà sufficiente per produrre effettivamente una realtà educativa diversa, ma le probabilità contrarie sono diminuite, e per questo vale la pena lottare.

Ringraziamenti

Sono profondamente grato a Barbara Stripling e ai suoi colleghi della “School Library Systems Association” dello Stato di New York (SLSA) e a Carol Kuhlthau: senza la loro dedizione nel servire la professione, questi modesti sforzi semplicemente non sarebbero possibili.

Questo documento si basa su *(Re)Purposing the School Library*, un articolo scritto per Mediadoc n. 24 - giugno 2020, il giornale professionale di A.P.D.E.N., la Federazione nazionale dei documentalisti francesi, che si ringrazia per permesso in tal senso.

Bibliografia

- Beswick, N. W. (1967). The ‘Library-College’ - the “True University”? *The Library Association Record*, 198-202.
- Callison, D., & Preddy, L. (2006). *The blue book on information age inquiry, instruction and literacy*. Westport: Libraries Unlimited.
- Colebourn, R. (1986). *The School Library Association 1936-1986: A personal survey of fifty years*. Oxford: School Library Association.
- Deutsch, D. (1998). *The fabric of reality*. London: Penguin.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services* (2nd ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.

tutti gli aspetti della vita ed è essenziale per il modo in cui si crea la conoscenza”. (N.d.T.) Cfr. <https://galileo.org/articles/what-is-inquiry/>.

- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Stripling, B. (2017). Empowering Students to Inquire in a Digital Environment. In S. W. Alman (Ed.), *School librarianship : past, present, and future* (pp. 51-63). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Willard, D. (2014). *The Divine Conspiracy*. London: William Collins.

Webliografia

- Engelbart, D. C. (1995, September). *Dreaming of the Future*. Tratto da Engelbart Institute: <https://bit.ly/2OoH15j>.
- Galileo Educational Network. (n.d.). *What is Inquiry?* Tratto da Galileo Educational Network: <https://galileo.org/articles/what-is-inquiry/>.
- Hillis, W. D. (2004, June 5). *"Aristotle" (the Knowledge Web)*. <https://bit.ly/3p7EDMB>.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, Eds.). Tratto da IFLA School Libraries Section: <https://bit.ly/3jvjwCS>.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (n.d.). *Guided Inquiry Design*. Tratto da Rutgers School of Communication and Information: <https://bit.ly/3pZJz7E>.
- MIT Media Lab. (2016, August 1). *Professor Emeritus Seymour Papert, Pioneer of Constructionist Learning, Dies at 88*. Tratto da MIT CSAIL: <https://bit.ly/3a3UTtU>.
- Quote Investigator. (2012, January 24). *The Future Has Arrived — It's Just Not Evenly Distributed Yet*. Tratto da Quote Investigator: <https://quoteinvestigator.com/2012/01/24/future-has-arrived/>.
- School Library Systems Association of New York State. (n.d.). *About This Project*. Tratto da Empire State Information Fluency Continuum: <https://slsa-nys.libguides.com/ifc/home>.
- Toerien, D. (n.d.). *FOSIL: Learning by finding out for yourself*. Tratto da The FOSIL Group: Advancing inquiry learning: <https://fossil.org.uk/fossil-cycle/>.

Sitografia

- CILIP. (n.d.). *CILIP: The library and information profession*. Tratto da CILIP: The library and information profession: <https://www.cilip.org.uk>.
- CILIP Information Literacy Group. (n.d.). *Information Literacy*. Tratto da Information Literacy Group: <https://infolit.org.uk>.
- CILIP School Libraries Group. (n.d.). *School Libraries Group*. Tratto da CILIP: The library and information Association: <https://bit.ly/36Z5HYu>.

- Galileo Educational Network. (n.d.). *Designing Learning*. Tratto da Galileo Educational Network: <https://galileo.org/designing-learning/>.
- Great School Libraries. (n.d.). *Great School Libraries: Every child deserves a great school library*. Tratto da Great School Libraries: Every child deserves a great school library: <https://www.greatschoolibraries.org.uk>.
- IFLA School Libraries Section. (2019, May 31). *School Libraries Section*. Tratto da IFLA: <https://www.ifla.org/school-libraries>.
- School Library Association. (n.d.). *SLA: School Library Association*. Tratto da SLA: <https://www.sla.org.uk>.
- Toerien, D. (n.d.). *The FOSIL Group: Advancing inquiry learning*. Tratto da The FOSIL Group: Advancing inquiry learning: <https://fossil.org.uk>.

Capitolo 1.2

Rendere le biblioteche scolastiche efficaci nell'apprendimento per il 21° secolo,⁵⁷ di Albert Boekhorst⁵⁸

Abstract

Per sopravvivere, svilupparsi e rilassarsi, le persone hanno bisogno della conoscenza di se stesse, del loro ambiente fisico e del loro ambiente sociale. Possono trovare questa conoscenza mediante tre processi che vanno appresi: osservazione, conversazione e consultazione. I governi svolgono un ruolo importante in questo processo poiché stabiliscono gli obiettivi finali dell'istruzione e facilitano le infrastrutture. Le biblioteche scolastiche svolgono un importante ruolo educativo. Funzionano come un centro di apprendimento su come accedere alle informazioni in modo efficace, efficiente ed etico e sono un canale informativo. La ricerca mostra che gli studenti delle scuole con una buona biblioteca funzionante ottengono risultati migliori rispetto agli studenti delle scuole senza una biblioteca scolastica. Per avere una buona biblioteca scolastica funzionante dovrebbe esserci una 'Politica bibliotecaria scolastica', in cui siano descritti gli obiettivi, i compiti, le responsabilità e le procedure. La 2a edizione delle *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche* (2015), redatte dalla Sezione Biblioteche scolastiche IFLA in collaborazione con IASL e tradotte in molte lingue, e i materiali dei workshop, sviluppati dal Comitato congiunto IASL/Sezione Biblioteche scolastiche IFLA aiutano a implementare biblioteche scolastiche efficaci.

Parole chiave: biblioteca scolastica; educazione; istruzione.

⁵⁷ Traduzione di Luisa Marquardt.

⁵⁸ University of Pretoria, South Africa; IASL Vice President (Association Relations); IFLA School Libraries Section, Information Coordinator; ENSIL Coordinator. E-mail: albertkb@gmail.com.

Introduzione

Le biblioteche scolastiche sono importanti nel processo educativo. Le ricerche sulle tendenze educative e sui modelli pedagogici mostrano la differenza significativa che servizi bibliotecari scolastici efficaci possono fare nell'alfabetizzazione degli studenti e nei risultati di apprendimento. Tuttavia in molti Paesi le biblioteche scolastiche non sono a disposizione di tutti gli studenti. In questo articolo, che non è il risultato di una ricerca scientifica, l'autore presenta le proprie riflessioni sull'argomento.

Osservazione, conversazione e consultazione

Per sopravvivere, svilupparsi e rilassarsi, le persone hanno bisogno della conoscenza di se stesse, del loro ambiente fisico e del loro ambiente sociale. Possono trovare questa conoscenza attraverso tre processi: osservazione, conversazione e consultazione.

1. L'osservazione si riferisce alla capacità di guardarsi intorno e osservare oggetti e processi, questo è l'accertamento dei fatti attraverso la sperimentazione e l'autenticazione. Se voglio sapere se piove, in modo da prendere eventualmente l'ombrello, guardo fuori dalla finestra e prendo una decisione.
2. La conversazione si riferisce al processo in cui chiediamo ad altre persone: familiari, amici, colleghi ed esperti le informazioni di cui abbiamo bisogno, faccia a faccia, per telefono, per e-mail. Quindi se voglio sapere se devo prendere un ombrello, posso chiamare mia sorella e chiederglielo. Può guardare fuori dalla finestra e decidere, forse può anche informarmi meglio, perché ha sentito le previsioni del tempo.
3. La consultazione si riferisce al processo in cui consultiamo professionisti dell'informazione che lavorano in biblioteche, archivi, musei, istituti di informazione e dipartimenti di informazione nelle organizzazioni. Questa è chiamata informazione memorizzata o registrata. A causa della spinta tecnologica e delle richieste degli utenti da tempo, i muri e le tradizioni esistenti tra di loro stanno scomparendo e ora li chiamiamo "istituti della memoria".

Tutti e tre i processi avvengono nel mondo "reale" dove possiamo toccare gli oggetti e nel mondo "virtuale", a cui possiamo accedere solo con la tecnologia digitale.

Superare gli ostacoli all'informazione

Tuttavia, esistono barriere che impediscono o possono addirittura bloccare l'accesso alle informazioni necessarie. Finora ho distinto cinque tipi di potenziali barriere che si basano sulle interdipendenze tra le persone: caratteristiche economiche, politiche, affettive, cognitive e personali.

La barriera economica si riferisce al fatto che le persone dipendono dalla produzione e dalla distribuzione di risorse scarse, inclusi cibo, vestiti e alloggi. Dagli anni '70 l'informazione è considerata il quarto fattore di produzione, che funge da forza motrice dell'economia. Ciò significa che i fattori di domanda e offerta sono applicabili alla produzione, uso e controllo delle informazioni e delle infrastrutture tecniche e sociali necessarie per l'accesso alle informazioni e alla loro diffusione. L'informazione costa denaro. Poiché la ricchezza è distribuita in modo non uniforme, anche l'accesso alle informazioni viene distribuito in modo non uniforme.

La barriera politica si riferisce alla necessità delle persone di proteggersi dai vincoli fisici e dall'aggressione degli altri. Per ottenere questa protezione è necessaria una regolamentazione della violenza in base alla quale gli specialisti possano far valere il potere loro autorizzato attraverso la legislazione. Con la presente vengono stabilite formalmente la legge e l'ordine di una società. Queste regole fanno riferimento a tutte le relazioni che le persone hanno tra loro. Le leggi sull'informazione sono, per esempio, la regolamentazione dei diritti d'autore, la legislazione sugli archivi, l'accesso alle informazioni governative e la libertà di stampa. Queste forme di legislazione possono essere viste come una regolamentazione politica attraverso la quale è possibile controllare l'accesso alle informazioni. Penso alle nazioni che cercano di bloccare l'accesso a Internet e Wikileaks.

La barriera affettiva si riferisce al fatto che le persone provano sentimenti reciproci. Le persone hanno bisogno l'una dell'altra per affetto, amore e sostegno. Queste amicizie e relazioni emotive non sono limitate soltanto ad altre persone, ma includono anche oggetti e organizzazioni appropriati alla cultura di una persona. Pertanto sono inclusi anche fonti di informazione e canali come libri, CD, televisione DVD e Internet. Questa preferenza si riferisce non soltanto ai mezzi di informazione e al canale, ma anche al tipo della stessa informazione.

La barriera cognitiva si riferisce al fatto che le persone dipendono l'una dall'altra perché imparano le une dalle altre. Le persone creano

conoscenza e la distribuiscono tra loro sotto forma di informazioni. Fino allo sviluppo della scrittura, le persone comunicavano principalmente attraverso la parola e la comunicazione verbale. La scrittura e la stampa hanno reso possibile la diffusione delle informazioni nonostante i confini del tempo e dello spazio. Imparare gli uni dagli altri avviene in modi diversi e non si limita all'istruzione a scuola. La portata e il contenuto di ciò che viene insegnato alle persone dipendono dalla loro posizione sociale e dalle relazioni sociali. Un lavoratore agricolo analfabeta nel 18° secolo non fu influenzato dal suo analfabetismo come un analfabeta nel primo decennio del 21° secolo nella società occidentale.

La barriera delle caratteristiche personali si riferisce al fatto che le persone hanno lo stesso valore, ma non sono uguali: differiscono per sesso, altezza, ambiente sociale e così via. E ciò che è rilevante per questa presentazione possono differire nelle capacità. In alcuni casi, quando le differenze sono significative, parliamo di disabilità.

Ogni persona dispone di uno spazio personale di informazioni dove può trovare le risorse informative pertinenti. Viene creato automaticamente quando si nasce e, crescendo, si sviluppa e si espande lungo l'arco della vita: il percorso di apprendimento e di lavoro, i contatti sociali e così via. Negli anni abbiamo assistito a una crescita di tecnologie, strumenti e applicazioni per recuperare, elaborare e diffondere informazioni, a cambiamenti nei comportamenti di comunicazione. Essere “connessi” 24 ore su 24, 7 giorni su 7 è diventato uno stile di vita. Le nuove tecnologie e i “nuovi” social media offrono una facile diffusione di disinformazione come spam e notizie false.

L'uso efficace ed efficiente delle risorse informative non è innato, ma fa parte del processo di socializzazione e deve essere appreso. Esistono tre tipi principali di istruzione, vale a dire: formale, informale e non formale.

L'apprendimento formale è l'istruzione che normalmente insegnanti formati forniscono, in modo sistematico e intenzionale, a scuola o all'università, organizzata e monitorata dai governi. L'istruzione informale si svolge al di fuori di un curriculum strutturato. L'istruzione non formale, o “imparare facendo”, trova spazio attraverso una varietà di possibilità a seconda delle necessità del discente e della disponibilità di risorse.

La biblioteca scolastica come concetto educativo

I governi nazionali hanno una responsabilità e un ruolo specifici nell'istruzione formale. Si prendono cura dell'infrastruttura e del contenuto in cui il “non sapere” diventa “sapere”. Determinano gli obiettivi dell'istruzione e spesso il modo in cui devono essere raggiunti. Anche l'infrastruttura fisica in cui si svolge l'educazione: edifici, campi sportivi e tra gli altri la biblioteca scolastica.

Poiché i sistemi educativi e le scuole differiscono ampiamente in tutto il mondo, anche le biblioteche scolastiche differiscono. Poiché l'IFLA stima che nel 2019 ci siano 2,1 milioni di biblioteche nel mondo (<https://librarymap.ifla.org/>), la maggior parte di esse varierà a seconda della regione. Mentre in alcuni Paesi esiste un'eccellente infrastruttura sia per le biblioteche scolastiche che per la formazione e l'istruzione dei bibliotecari scolastici, in altre regioni mancano completamente o esistono in un formato minimo e l'accesso non è uniformemente distribuito sulla popolazione.

Nonostante le differenze considerate idealmente, una biblioteca scolastica è lo spazio di apprendimento fisico e digitale di una scuola in cui la lettura, l'indagine, la ricerca, il pensiero, l'immaginazione e la creatività sono centrali per il viaggio dall'informazione alla conoscenza degli studenti e per la loro crescita personale, sociale e culturale. Questo luogo fisico e digitale è noto con diversi termini: per esempio, centro multimediale scolastico, centro di documentazione e informazione, centro risorse bibliotecarie, bene comune per l'apprendimento. Una biblioteca scolastica è un concetto educativo... Non una stanza con libri e/o computer. Consente l'accesso alle informazioni attraverso l'apprendimento su come accedere alle informazioni, valutarle e utilizzarle in modo efficiente, efficace ed etico (accertamento dei fatti).

Una chiara politica delle biblioteche scolastiche per l'implementazione di un'istruzione di qualità

Per funzionare adeguatamente, ogni istituto scolastico e ogni biblioteca scolastica necessitano di una politica bibliotecaria scolastica, che includa Missione, Visione e Scopo. La dichiarazione dei compiti istituzionali (Missione) dà una spiegazione concisa della ragione dell'esistenza; descrive lo scopo dell'organizzazione e la sua intenzione

generale; supporta la visione e serve a comunicare lo scopo e la direzione a tutte le parti interessate.

Le parti interessate non sono limitate al personale della biblioteca ma includono dirigenti scolastici, insegnanti, personale addetto alle tecnologie, volontari, genitori, biblioteche correlate (per esempio, biblioteche pubbliche) e, naturalmente, gli studenti stessi.

Nel *Manifesto Ifla/ Unesco sulle biblioteche scolastiche* (1999) la Missione della Biblioteca scolastica è descritta così: “La biblioteca scolastica offre servizi di apprendimento, libri e risorse che consentono a tutti i membri della comunità scolastica di diventare pensatori critici ed utenti efficaci delle informazioni in tutti i formati e media.”

Il *Manifesto* è stato accolto molto bene in tutto il mondo e tradotto in 35 lingue: i bibliotecari di tutto il mondo lo utilizzano per migliorare il profilo delle biblioteche scolastiche nelle proprie scuole, nelle proprie regioni e nei propri Paesi.

Per consentire alle scuole di sviluppare una politica adeguata e organizzare una biblioteca scolastica efficiente ed efficace, la sezione Biblioteche scolastiche dell’IFLA ha pubblicato nel 2002 le *Linee guida Ifla/Unesco per le biblioteche scolastiche*. A queste è seguita una seconda edizione nel 2015, disponibile in 23 lingue, strutturata in 6 capitoli:

1. Missione e scopi di una biblioteca scolastica
2. Quadro giuridico e finanziario di riferimento
3. Risorse umane
4. Risorse fisiche e digitali
5. Programmi e attività
6. Valutazione e pubbliche relazioni

Oltre alle *Linee guida*, il Comitato misto IASL/IFLA ha anche sviluppato una serie di materiali per seminari basati sulle *Linee guida*. Il materiale del workshop consiste in un’introduzione e sei moduli. Il materiale può essere utilizzato liberamente e adattato alle esigenze locali.

Considerazioni finali

Le biblioteche scolastiche possono svolgere un ruolo importante nella formazione degli studenti e nel loro sviluppo quali cittadini responsabili nel 21° secolo, nel quale l’accesso equo e l’uso di informazioni affidabili sono diventati più urgenti che mai. Le biblioteche scolastiche sono lo spazio di apprendimento fisico e digitale di una scuola. Pertanto le

scuole devono sviluppare una “Politica per le biblioteche scolastiche”, in linea con la politica scolastica, in cui gli obiettivi, i compiti, le responsabilità e le procedure di tutti gli “stakeholder” siano chiaramente definiti e da questi siano attivamente messi in pratica. La Sezione Biblioteche Scolastiche IFLA offre le *Linee guida per biblioteche Scolastiche* e materiali per laboratori formativi in cui si può sviluppare l’implementazione della biblioteca scolastica.

Webliografia

- IFLA (1999). *IFLA/UNESCO School Library Manifesto*. Tratto da: <https://bit.ly/39ZWsZV>.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, Eds.) Tratto da: IFLA School Libraries Section: <https://bit.ly/2Lx6PLe>.
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research*. Report for the Australian School Library Association Australian (36 p.). Tratto da: <https://bit.ly/3p5arBM>.

Sitografia

- IASL. (n.d.). *International Association of School Librarianship*. <https://iasl-online.org/>.
- IFLA. (n.d.). *International Federation of Library Associations and Institutions School Libraries Section*. <https://www.ifla.org/school-libraries>.

Capitolo 1.3

Migliorare il rendimento degli studenti potenziando le biblioteche scolastiche,⁵⁹ di Ornella Papa⁶⁰

Abstract

I risultati conseguiti dagli studenti italiani nelle indagini internazionali OCSE PISA e IEA ICILS 2018, in linea con gli esiti delle rilevazioni INVALSI in ambito nazionale, attestano la necessità di individuare degli interventi che migliorino l'attuale sistema scolastico. I dati raccolti dall'INVALSI relativamente all'anno scolastico 2014-2015 hanno consentito di condurre una ricerca descrittiva sulla relazione tra Biblioteca Scolastica e rendimento degli studenti. La ricerca è articolata in 2 studi: il primo esplorativo su 9896 classi di grado 5, 8 e 10, il secondo più approfondito sulle 7326 classi di grado 5 e 10 per cui è noto il background socioeconomico e culturale. Questo dato, rappresentato dall'indice ESCS, è calcolato sulla base di specifiche variabili tratte dal Questionario Studente somministrato nei gradi 5 e 10. Le informazioni sulla Biblioteca Scolastica provengono dal Questionario Scuola compilato dai Dirigenti scolastici nell'ambito del Rapporto di Autovalutazione (RAV). I risultati delle Prove INVALSI sono utilizzati come indicatore del rendimento scolastico per i gradi scolastici indagati. Le analisi condotte mostrano un rendimento scolastico migliore nelle scuole dotate di Biblioteche Scolastiche ben funzionanti e con un vasto patrimonio librario. Questi risultati persistono, le differenze sono sempre significative, se il confronto avviene nell'ambito delle scuole con ESCS Basso e Medio basso.

Parole chiave: biblioteca scolastica; background socioeconomico e culturale; rendimento degli studenti.

⁵⁹ Il contributo è stato redatto in collaborazione con Rita Marzoli, Responsabile Biblioteca INVALSI. E-mail: rita.marzoli@invalsi.it.

⁶⁰ Ricercatrice INVALSI. E-mail: ornella.papa@invalsi.it.

Introduzione

Le indagini internazionali condotte dall'OCSE⁶¹ e dalla IEA⁶² in collaborazione con Enti di ricerca nazionali⁶³, evidenziano da tempo alcune criticità del sistema scolastico italiano. La più rilevante è il declino dei risultati degli studenti nel percorso scolastico successivo alla scuola primaria, nella quale si rileva invece una buona preparazione, come dimostra l'indagine IEA PIRLS⁶⁴ condotta su studenti al quarto grado di scolarità⁶⁵. Un'altra criticità del nostro sistema scolastico è l'alta variabilità dei risultati sia tra regioni con diverso PIL, sia tra diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, dati confermati dalle rilevazioni annuali del SNV⁶⁶ INVALSI. Oltre a ciò, nel 2018 il Paese ha registrato una diminuzione del punteggio di Lettura all'indagine OCSE PISA⁶⁷ e risultati preoccupanti in *Information Literacy* all'Indagine ICILS.⁶⁸ L'opportunità di potenziare le Biblioteche scolastiche (d'ora in poi BBSS) per migliorare l'apprendimento degli studenti trova fondamento in numerosi studi condotti a livello internazionale, alcuni dei quali molto recenti. La già citata indagine IEA PIRLS⁶⁹ ha evidenziato che i risultati degli studenti italiani, in linea con quelli internazionali, migliorano all'aumentare del patrimonio librario della biblioteca scolastica (d'ora in poi BS) e che i punteggi più bassi sono ottenuti dagli studenti che frequentano le scuole senza BS. I risultati di due studi (Marzoli & Papa, 2019a e 2019b) condotti su dati⁷⁰ INVALSI di seguito presentati, confermano che la BS può svolgere nel sistema scolastico italiano una funzione importante, di particolare rilevanza per le scuole nelle quali il rendimento è più basso. Il confronto sul ruolo educativo già ricoperto dalla BS e dal bibliotecario scolastico in altri Paesi europei come la Danimarca, la Germania, la Francia, l'Inghilterra, la Norvegia e la Polonia (Bolletti, Lombello & Marquardt, 2000) evidenzia un ritardo storico che in questo particolare momento l'Italia potrebbe finalmente recuperare. Infatti durante l'epidemia da Covid-19

⁶¹ Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico.

⁶² International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

⁶³ Per l'Italia l'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione).

⁶⁴ Progress in International Reading Literacy Study.

⁶⁵ Vedi Tabella 5.

⁶⁶ Sistema Nazionale di Valutazione.

⁶⁷ Programme for International Student Assessment.

⁶⁸ International Computer and Information Literacy Study.

⁶⁹ Sia nell'edizione del 2011 sia in quella del 2016.

⁷⁰ <https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/>.

il passaggio obbligato alla didattica a distanza ha fatto avvertire anche ai decisori politici l'urgenza di una modernizzazione del sistema educativo italiano nella direzione della digitalizzazione e dell'alfabetizzazione informativa. Come sostenuto da autorevoli Istituzioni a livello internazionale (si veda, per esempio, il *Manifesto IFLA⁷¹/Unesco⁷² sulla biblioteca scolastica⁷³*) la BS può assumere un'importanza strategica proprio nello sviluppo di programmi per le competenze medial e informative. In realtà i primi passi verso la riqualificazione della BS sono stati già mossi con la Legge 107/2015 che la proclama luogo di apprendimento per eccellenza, centro di informazione e documentazione per la promozione della cultura. Nello specifico l'Azione #24 del Piano Nazionale Scuola Digitale⁷⁴ prevede la realizzazione di biblioteche "innovative" con un ruolo chiave nel superamento di ogni forma di svantaggio, compreso il *digital divide*. Le caratteristiche di questa moderna BS vengono approvate con entusiasmo da esponenti della comunità bibliotecaria poiché rispondono adeguatamente alla necessità di collegare la lettura ad altre forme di testualità diffuse nell'era digitale (Roncaglia, 2016). Tuttavia l'auspicio generale e della comunità bibliotecaria *in primis* è che si giunga al più presto a una normativa esaustiva che dia continuità al funzionamento delle BBSS, svincolandole da sporadici progetti (Venuda, 2016). Va inoltre considerato che il Bando di Progetto per lo sviluppo di biblioteche innovative non ha interessato le scuole in cui la biblioteca non c'era o era priva di un referente che vi partecipasse, giungendo paradossalmente ad accentuare le differenze tra scuole. Analogamente la recente Legge a sostegno della lettura (5 febbraio 2020) finanzia la formazione del personale che gestisce Reti di biblioteche scolastiche ma non prevede incentivi per le scuole in cui, per i motivi più svariati, la BS non sia funzionante o non sia presente.

⁷¹ International Federation of Library Associations and Institutions.

⁷² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

⁷³ Versione italiana AIB (1999, traduzione di Luisa Marquardt revisionata nel 2003).

⁷⁴ PNSD.

Risultati OCSE PISA 2018

L'indagine internazionale OCSE PISA rileva le competenze in Lettura, Matematica e Scienze di studenti quindicenni in moltissimi Paesi⁷⁵, consentendo la comparazione tra diversi sistemi scolastici. Le rilevazioni vengono condotte ogni 3 anni; ciascuna edizione si focalizza su uno dei tre ambiti disciplinari e dedica agli altri due un numero minore di prove. I risultati più significativi sono quelli relativi all'ambito principale di ciascuna edizione, così come i confronti più attesi sono quelli tra edizioni con lo stesso ambito principale - che si ripete ogni 9 anni. La prima edizione di PISA, risalente al 2000, ha avuto come ambito principale Lettura, così come l'edizione del 2009 e la più recente del 2018. Durante quest'ultima edizione gli studenti italiani ottengono in Lettura un punteggio medio di 476, significativamente inferiore alla media OCSE (487); con tale punteggio l'Italia si colloca dopo il ventitreesimo posto (insieme a Svizzera, Lettonia, Ungheria, Lituania, Islanda e Israele) tra i 37 Paesi OCSE partecipanti (INVALSI, 2020). Globalmente il 77% degli studenti italiani raggiunge o supera il livello minimo di competenza (in linea con il dato internazionale) ma solo il 5% rientra nei "top performer" (9% nella media internazionale); una più alta percentuale (18% anziché 14% della media internazionale) si colloca dunque nei "low performer", con numeri preoccupanti in alcuni indirizzi scolastici⁷⁶ e nelle regioni con PIL più basso⁷⁷. In realtà dai dati di PISA 2012⁷⁸ si è rilevato un miglioramento dei risultati in alcune di queste regioni⁷⁹ (INVALSI, 2013), nonostante la "segregazione"⁸⁰ di studenti con basso rendimento in alcune tipologie di scuole. Inoltre, come già accennato, confrontando le edizioni con dominio principale Lettura, emerge un peggioramento della media dei risultati italiani (476) che si discosta significativamente (Fig. 1) sia da quella del 2009 (486) sia da quella del 2000 (487).

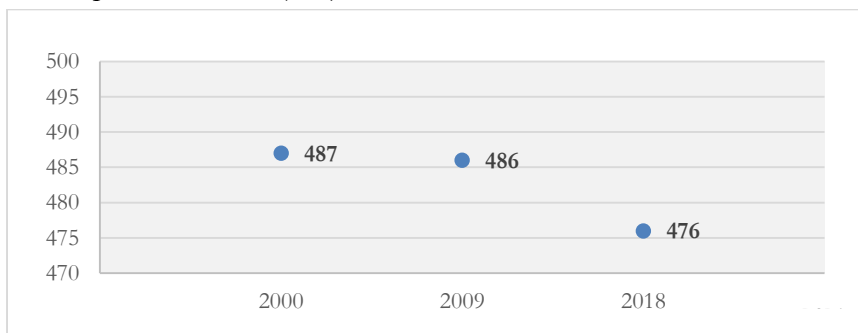


Figura 1. Risultati di Lettura degli studenti italiani nei vari Cicli PISA.

Rispetto a PISA 2000 il risultato degli studenti italiani nel 2018 diminuisce sensibilmente anche in macroaree con PIL alto (Nord Est -26 punti; Nord Ovest -19 punti) e in tutte le tipologie di scuole secondarie di secondo grado (in media -26 punti); il trend è lo stesso se si confrontano i risultati di PISA 2018 con quelli di PISA 2009. Interessante notare che nelle edizioni del 2000 e del 2009 le Prove somministrate erano cartacee mentre per PISA 2018 sono state utilizzate delle particolari Prove computerizzate: test adattivi che, in base alle risposte sbagliate o giuste dello studente, propongono domande successive più o meno facili. Osservando le sotto-scale relative ai processi cognitivi coinvolti nelle Prove, gli studenti italiani sono risultati meno bravi nel processo *Individuare informazioni* (Punteggio medio 470).

Risultati IEA ICILS 2018

Per promuovere lo sviluppo di programmi scolastici adeguati alle trasformazioni avvenute nell'era del digitale, la IEA realizza dal 2013 lo studio ICILS che rileva in diversi Paesi le competenze digitali e informative degli studenti di 13 anni e mezzo (ottavo grado di scolarità). La competenza informativa, sviluppatasi soprattutto con il contributo delle scienze bibliotecarie ma anche della psicologia, riguarda i processi di identificazione dei bisogni informativi, ricerca e localizzazione delle informazioni, valutazione della loro qualità, capacità di utilizzare l'informazione individuata. Nello studio ICILS (Fraillon, *et al.*, 2019) l'alfabetizzazione informativa viene concettualizzata come l'insieme delle capacità che un individuo deve possedere per rispondere ai requisiti imposti dalla società della comunicazione, sia nelle fasi di ricerca e acquisizione delle informazioni sia in quelle di trasformazione e comunicazione. L'Italia non ha partecipato alla prima edizione del 2013 mentre per l'edizione di ICILS 2018 si è collocata tra i Paesi meno "virtuosi" con una media di 461 (a fronte della media internazionale di 500). Al primo posto si è posizionata la Danimarca, proprio il Paese in cui la BS è obbligatoria in tutte le scuole, oltre che quello con la percentuale di PIL più alta dedicata al sistema scolastico. Nella Tabella

1 i risultati medi dei 12 Paesi e dei 2 partecipanti benchmark⁸¹ alla rilevazione (presentati in ordine alfabetico).

Partecipanti	Risultati
Cile	476
Corea	542
Danimarca	553
Federazione Russa (Mosca)	549
Finlandia	531
Francia	499
Germania	518
Italia	461
Kazakhstan	395
Lussemburgo	482
Portogallo	516
Renania Settentrionale-Vestfalia	515
Stati Uniti	519
Uruguay	450
Media internazionale	500

Tabella 1. Risultati ICILS 2018 (Fonte IEA).

Al di là delle medie nazionali, le analisi condotte sui dati ICILS mostrano una generale situazione problematica, infatti a livello internazionale solo il 21% degli studenti risulta essere “utente di computer indipendente” e di questi un esiguo 2% è capace di ‘valutare criticamente le informazioni’.

⁸¹ Realtà territoriali – province o regioni – che prendono parte alla rilevazione per un proprio obiettivo interno di comparazione, ma i cui dati non sono considerati nel calcolo della media internazionale.

Dai risultati emersi la IEA ha concluso che:

- i nativi digitali non posseggono competenze digitali sofisticate;
- fornire alle scuole attrezzature informatiche non basta a migliorare le competenze digitali e informative degli studenti;
- le differenze nei punteggi degli studenti all'interno dei Paesi sono maggiori di quelle tra i Paesi;
- vi è un divario associato allo status socioeconomico degli studenti; nello specifico gli studenti provenienti da contesti socioeconomici favorevoli hanno punteggi significativamente migliori (in media >30 punti).

I risultati di ICILS non possono essere sottovalutati, tanto più in Italia dove la competenza informativa è particolarmente carente. Voci autorevoli a livello nazionale, tra cui quella del CNR⁸², già da tempo richiedono l'inserimento di questa competenza nel sistema educativo a partire dalle scuole primarie fino agli studi universitari; resta tuttavia da decidere al più presto “come” integrarla con gli altri ambiti disciplinari. Infatti l'introduzione dell'*Information Literacy* come area a sé stante solleva le stesse perplessità dell'inserimento di un singolo insegnamento per le tecnologie digitali, che ne avrebbe determinato il parziale insuccesso (Calvani, 2013). Sembra auspicabile invece una completa rivisitazione dei modelli di insegnamento/apprendimento che includano lo sviluppo delle competenze informatiche e informative in relazione con le altre aree di competenza. Una trasformazione che non può prescindere dal forte legame tra *Information Literacy* e BS, sostenuto dai documenti di autorevoli Istituzioni a livello internazionale. Il *Manifesto IFLA/Unesco sulla biblioteca scolastica*, pubblicato nel 1999 e tradotto in molte lingue⁸³, promuove la BS come parte integrante del processo educativo e ambiente strategico per l'alfabetizzazione informativa; in particolare il documento riconosce alle BBSS un ruolo chiave nello sviluppo di programmi per le competenze medial e informative (Grizzle et al., 2013). Pari enfasi sull'importanza delle BBSS per l'*Information Literacy* si trova nelle *Linee*

⁸² Consiglio Nazionale delle Ricerche.

⁸³ Edizione italiana a cura dell'Associazione Italiana Biblioteche, 1999: Traduzione di Luisa Marquardt revisionata nel 2003.

guida IFLA per le biblioteche scolastiche pubblicate nel 2002⁸⁴ e revisionate nel 2015⁸⁵. Si muove nella stessa direzione la IASL⁸⁶ che, ad esempio, dal 1971 organizza una conferenza annuale per il confronto tra bibliotecari scolastici, insegnanti e ricercatori su come le BBSS possano contribuire all'apprendimento permanente e allo sviluppo della competenza informativa.

Alle voci di queste storiche Istituzioni si aggiunge quella del più recente ENSIL⁸⁷, una Rete europea che dal 2003 documenta e condivide le esperienze d'uso delle biblioteche in un'ottica di *Information Literacy*. Anche a livello nazionale sono stati realizzati contributi che suggeriscono metodi e contenuti per l'alfabetizzazione informativa in ambito bibliotecario (Ballestra, 2011), non mancano esempi virtuosi sebbene ancora poco diffusi.

Biblioteca scolastica e rendimento degli studenti

La relazione positiva tra BS e rendimento degli studenti, dimostrata da numerosi studi a livello internazionale, è stata recentemente confermata a livello nazionale da due studi condotti su dati INVALSI dell'anno scolastico 2014-2015 (Marzoli & Papa, 2019a e 2019b), nello specifico:

- un primo studio esplorativo su 9896 classi di grado 5, 8 e 10;
- un secondo studio più approfondito sulle 7326 classi di grado 5 e 10 per cui erano disponibili i dati di background socio-economico e culturale.

Le informazioni sulle Biblioteche Scolastiche provengono dal Questionario⁸⁸ per i Dirigenti scolastici compilato nell'ambito del RAV (Rapporto di Autovalutazione).

Dai dati raccolti la presenza di BS si riscontra nel 90% delle scuole; purtroppo però molte BBSS non dispongono delle risorse e dei servizi base: il 30% di esse non ha un Referente, il 18% non ha una Sala consultazione, il 19% non effettua il servizio di Prestito (Tab. 2).

⁸⁴ Edizione italiana a cura della Commissione nazionale biblioteche scolastiche dell'Associazione Italiana Biblioteche. Coordinamento e revisione di Luisa Marquardt e Paolo Odasso, Roma, AIB, 2004.

⁸⁵ Traduzione italiana di Luisa Marquardt (2016), <https://bit.ly/3oWMzAs>.

⁸⁶ International Association of School Librarianship.

⁸⁷ European Network for School Library and Information Literacy.

⁸⁸ <http://www.invalsi.it/snv/index.php?action=questscu>.

Referente e servizi base	Percentuale di BS
Referente biblioteca	70%
Sala consultazione	82%
Servizio di prestito	81%

Tabella 2. Referente e servizi base.

Le BBSS dotate di risorse e servizi avanzati sono una percentuale minima, infatti solo il 23% di esse dispone di un Catalogo online (OPAC), il 10% fa parte di una Rete di biblioteche e un esiguo 8% pratica il Prestito interbibliotecario (Tab. 3).

Servizi avanzati	Percentuale di BS
Catalogo Online (OPAC)	23%
Partecipazione a una Rete	10%
Prestito interbibliotecario	8%

Tabella 3. Servizi avanzati.

Funzionamento e Patrimonio librario della Biblioteca Scolastica

Con le variabili precedenti, che consentono di inferire l'operatività della BS, è stato creato un 'Indice di Funzionamento' articolato in 3 livelli: 1) Funzionamento Adeguato; 2) Funzionamento Minimo; 3) Funzionamento Assente. I livelli di Funzionamento delle BBSS sono stati messi in relazione con i risultati degli studenti alle Prove standardizzate INVALSI. Nel grafico successivo (Fig. 2) si osserva come i punteggi in Italiano aumentano all'aumentare del Funzionamento della BS in tutti i gradi scolastici indagati.

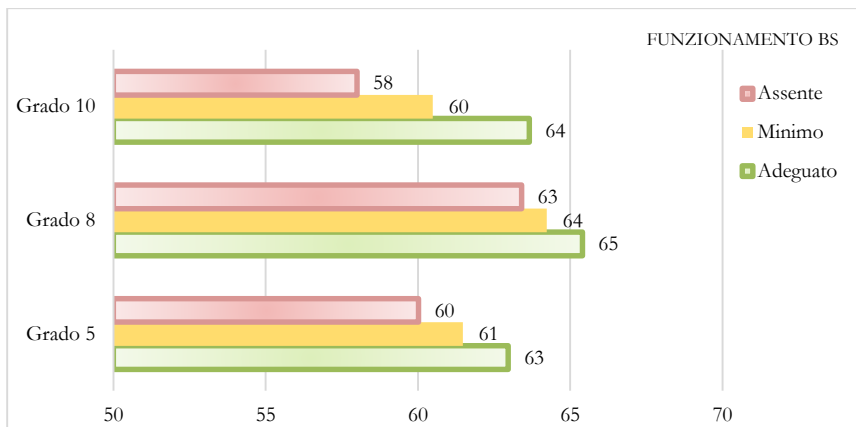


Figura 2. Risultati INVALSI di Italiano in scuole con diverso Funzionamento della BS.

Si riportano di seguito i risultati dell'ANOVA che confermano in tutti i gradi scolastici la differenza significativa dei punteggi di Italiano tra scuole con diverso Funzionamento della BS.

Gradi scolastici	F di Fisher	Sign.
Grado 5	35,442	,000
Grado 8	23,733	,000
Grado 10	41,136	,000

Tabella 4. Risultati ANOVA per scuole con diverso Funzionamento della BS.

In questi gradi scolastici sarà verificata anche l'associazione tra Patrimonio librario della BS e punteggi di Lettura rilevata dalla IEA nel grado 4 di scolarità, i risultati emersi dall'indagine PIRLS 2016 sono mostrati in Tabella 5. Come si può osservare i punteggi degli studenti italiani (in linea con quelli internazionali) sono più alti all'aumentare del numero di volumi della BS; i punteggi più bassi sono ottenuti dagli studenti che frequentano una scuola senza BS.

Paesi	Risultati medi per differente numero di volumi della BS			
	>5000 vv	501-5000 vv	<500 vv	Assenza BS
Arabia Saudita	~	404	438	431
Australia	544	546	~	~
Austria	551	542	540	538
Azerbaijan	477	475	449	~
Bahrain	465	433	426	~
Belgio (C. Fiamminga)	~	522	524	528
Belgio (C. Francese)	523	506	496	494
Bulgaria	572	548	540	531
Canada	547	540	~	~
Cile	514	492	481	508
Danimarca	550	546	~	545
Egitto	358	338	307	316
Emirati Arabi Uniti	485	421	411	~
Inghilterra	565	558	556	562
Finlandia	573	567	562	568
Francia	485	512	507	523
Georgia	490	488	491	~
Germania	~	542	526	537
Hong Kong SAR	569	570	~	~
Inghilterra	565	558	556	562
Iran, Rep. Islamica	~	471	417	387
Irlanda	564	565	570	569
Irlanda del Nord	561	562	571	571
Israele	550	533	528	520
Italia	559	551	548	540
Kazakhstan	537	534	533	~
Kuwait	426	396	383	~
Latvia	562	558	531	~
Lituania	548	549	548	~
Macao SAR	544	542	~	~
Malta	446	454	443	456
Marocco	~	404	389	337
Norvegia	560	560	553	549
Nuova Zelanda	528	527	498	~
Oman	426	419	407	417
Paesi Bassi	~	543	542	553

Paesi	Risultati medi per differente numero di volumi della BS			
	>5000 vv	501-5000 vv	<500 vv	Assenza BS
Polonia	565	563	~	589
Portogallo	528	525	536	~
Qatar	443	446	426	~
Repubblica Ceca	551	541	541	547
Repubblica Slovacca	533	536	539	525
Federazione Russa	586	575	537	~
Singapore	582	562	~	~
Slovenia	541	550	534	~
Spagna	540	528	518	505
Stati Uniti	556	543	561	515
Sud Africa	393	375	320	301
Svezia	558	556	543	545
Taipei cinese	560	549	~	~
Ungheria	563	550	~	537
Medie internazionali	525	512	494	501

Tabella 5. Risultati PIRLS 2016 in scuole con diverso numero di Volumi della BS (Fonte IEA).

In riferimento ai risultati delle Prove INVALSI di Italiano nei gradi 5, 8 e 10, è confermata la relazione positiva tra Patrimonio librario e punteggi conseguiti, con risultati più alti nelle scuole in cui la BS ha un numero di volumi maggiore (Fig. 3).

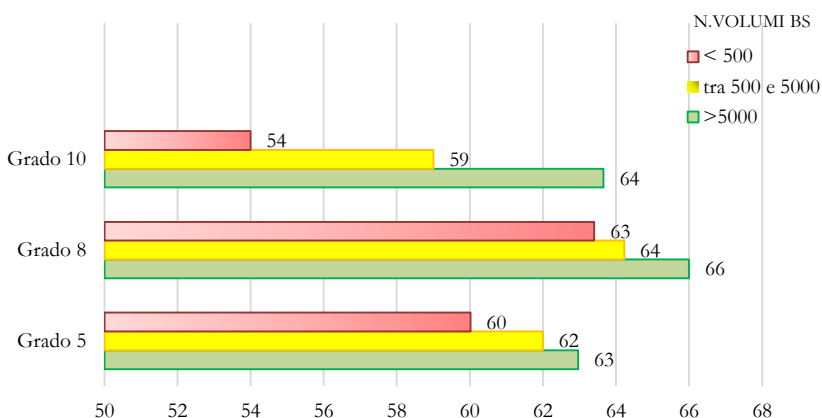


Figura 3. Risultati INVALSI di Italiano in scuole con differente Patrimonio librario della BS.

L'ANOVA⁸⁹ conferma la significatività delle differenze tra gruppi in tutti i gradi scolastici analizzati (Tab. 6) anche se mostra valori più considerevoli (F di Fisher più elevata) per il grado 10.

Gradi scolastici	F di Fisher	Sign.
Grado 5	49,854	,000
Grado 8	64,796	,000
Grado 10	115,410	,000

Tabella 6. Risultati ANOVA per scuole con diverso Patrimonio librario della BS.

Per confutare l'ipotesi che nel grado 10 le differenze fossero riconducibili sostanzialmente alle diverse tipologie di scuola, le analisi sono state condotte su un singolo indirizzo della scuola secondaria di secondo grado, nello specifico i Licei poiché di questi si disponeva dei dati disgiunti dalle altre tipologie di scuole. I diversi punteggi di Italiano nei Licei in base al differente Patrimonio librario della BS sono riportati nella tabella successiva (Tab. 7).

Patrimonio librario della BS	Punteggi medi nei Licei
Oltre 5000 volumi	68
Tra 500 e 5000 volumi	66
Meno di 500 volumi	62

Tabella 7. Risultati INVALSI di Italiano in Licei con differente Patrimonio librario della BS.

L'ANOVA ha confermato una differenza significativa dei punteggi in licei con diverso Patrimonio librario (Tab. 8).

Tipologia di scuola	F di Fisher	Sign.
Licei	26,717	,000

Tabella 8. Risultati ANOVA per Licei con diverso Patrimonio librario della BS.

⁸⁹ Dall'inglese *Analysis of Variance*, l'analisi della varianza è un insieme di tecniche statistiche che permettono di confrontare due o più gruppi di dati confrontando la variabilità interna a questi gruppi con la variabilità tra i gruppi.

Di seguito vengono mostrati i risultati delle analisi condotte su scuole suddivise per background socio-economico-culturale del bacino di utenza, altra importante variabile di cui si è ritenuto interessante indagare l'influenza sulla relazione tra BS e rendimento.

Biblioteca scolastica e scuole con differente ESCS⁹⁰

Per approfondire ulteriormente i risultati ottenuti è stato introdotto nelle analisi l'indice ESCS calcolato sulla base di informazioni indicative del background socioeconomico e culturale degli studenti, raccolte con il Questionario studente somministrato nei gradi 5 e 10. L'ESCS Scuola - la media degli ESCS studenti - ha consentito di dividere le scuole in 2 grandi gruppi così indicati:

1. Scuole con ESCS M. ALTO (ovvero scuole con ESCS Alto e Medio alto);
2. Scuole con ESCS M. BASSO (ovvero scuole con ESCS Basso e Medio basso).

Le analisi svolte separatamente sui due gruppi confermano una particolare rilevanza della BS nelle scuole con bacino di utenza svantaggiato. Entrambe le ANOVA (Tab. 9 e 10) mostrano differenze significative tra i gruppi ma le differenze appaiono maggiori (F di Fisher più elevata) per le Scuole con ESCS M. BASSO.

Gradi scolastici	F di Fisher	Sign.
Grado 5	33,693	,000
Grado 10	42,864	,000

Tabella 9. Risultati ANOVA per scuole con diverso Patrimonio librario ESCS M. BASSO.

Gradi scolastici	F di Fisher	Sign.
Grado 5	10,643	,000
Grado 10	25,729	,000

Tabella 10. Risultati ANOVA per scuole con diverso Patrimonio librario ESCS M. ALTO.

⁹⁰ Economic, Social and Cultural Status.

Nel grafico successivo (Fig. 4) si osservano i punteggi corrispondenti alle diverse fasce di Patrimonio librario in scuole con ESCS M. BASSO.

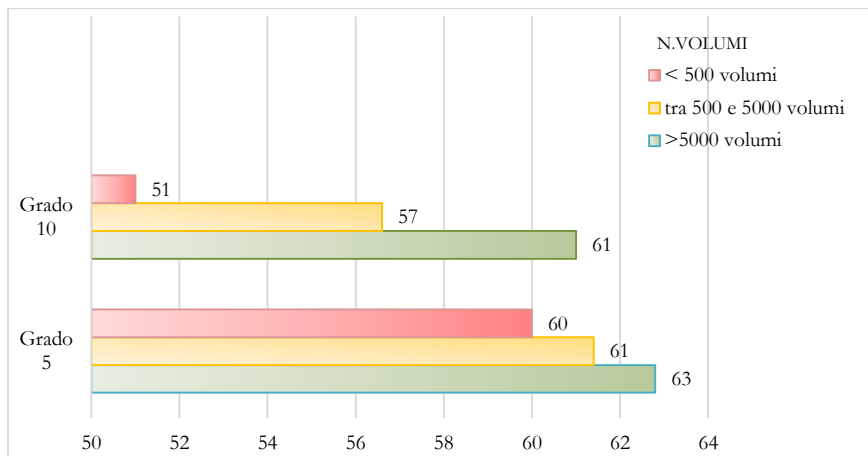


Figura 4. Risultati in scuole con diverso Patrimonio librario - ESCS M. BASSO.

Analogamente, confrontando le Tabelle 11 e 12, si osservano differenze maggiori, in relazione ai livelli di Funzionamento della BS, nelle scuole con ESCS M. BASSO.

Gradi scolastici	F di Fisher	Sign.
Grado 5	29,768	,000
Grado 10	22,089	,000

Tabella 11. Risultati ANOVA per scuole con diverso Funzionamento della BS ESCS M. BASSO.

Gradi scolastici	F di Fisher	Sign.
Grado 5	8,174	,000
Grado 10	6,024	,002

Tabella 12. Risultati ANOVA per scuole con diverso Funzionamento della BS ESCS M. ALTO.

Inoltre i *post hoc* effettuati⁹¹ non sono tutti significativi per le Scuole con ESCS M.ALTO, risultando significative solo le differenze tra i livelli estremi di Funzionamento della BS (Assente-Adeguate). Invece per le Scuole con ESCS M. BASSO tutti i *post hoc* sono significativi ovvero ciascun livello di Funzionamento è associato a un punteggio significativamente diverso dagli altri; questi punteggi sono illustrati nella Figura 5.

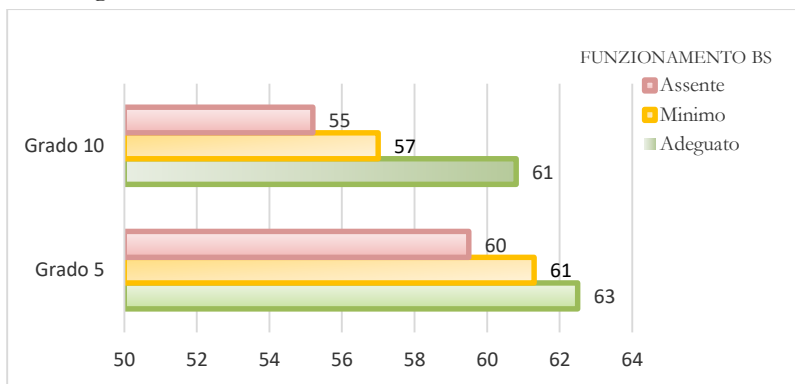


Figura 5. Risultati in scuole con diverso Funzionamento BS – ESCS M. BASSO.

Indagando sulle dotazioni e sul Funzionamento delle BBSS di Istituti scolastici suddivisi per ESCS sono stati rilevati altri dati su cui è necessario soffermarsi.

Infatti nelle Scuole con ESCS M. BASSO solo il 15% delle BBSS ha un Funzionamento adeguato e solo il 27% ha un Patrimonio librario superiore ai 5000 Volumi.

Molto più alte le percentuali relative alle Scuole con ESCS M. ALTO dove il 21% delle BBSS ha un Funzionamento adeguato e il 40% ha un Patrimonio librario superiore ai 5000 Volumi (Fig. 6).

⁹¹ Test di Bonferroni per i confronti multipli *a posteriori*, consente di individuare quali differenze tra gruppi hanno determinato la significatività totale dell'ANOVA.

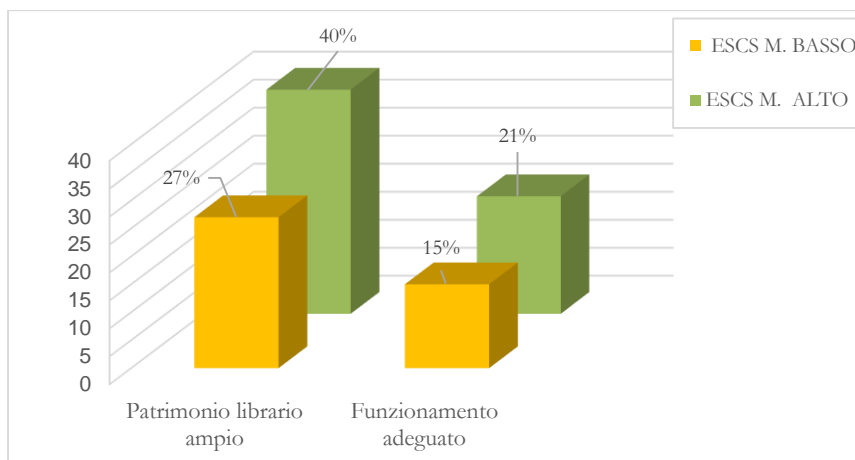


Figura 6. Patrimonio librario e Funzionamento BS in scuole con differente ESCS.

Dunque, a fronte di analisi che confermano una relazione maggiore tra BS e rendimento degli studenti nelle scuole con ESCS M. BASSO, si rileva che proprio in queste scuole le BBSS sono meno diffuse, meno funzionanti e con un Patrimonio librario ridotto.

Considerazioni finali

Partecipare, in maniera consapevole, alla società del XXI secolo richiede necessariamente una padronanza nella ricerca, nella valutazione e nell'utilizzo delle informazioni che può essere acquisita esclusivamente con l'alfabetizzazione informativa. Le misure che hanno coinvolto la Scuola durante l'epidemia di Covid-19 hanno reso più evidente la necessità di un rinnovamento nella direzione della Digitalizzazione e dell'*Information Literacy*, criticità già rilevate dall'Indagine ICILS 2018.

La già prevista "ora" di Cittadinanza digitale (da settembre 2020) troverebbe un adeguato completamento nell'alfabetizzazione informativa e il suo luogo privilegiato di sviluppo nella BS; motivo per cui un piano di "modernizzazione" del sistema scolastico dovrebbe prevederne la diffusione⁹², il potenziamento e le professionalità dedicate.

⁹² La BS e il bibliotecario scolastico sono previsti dal 1990 nella Provincia autonoma di Bolzano dalla specifica legislazione provinciale.

In questo modo la Biblioteca della scuola potrebbe realmente ricoprire quel ruolo per lo sviluppo delle competenze digitali e informative immaginato nell'azione 24 del PNSD e da tempo sostenuto nei documenti di autorevoli istituzioni internazionali.

Di incredibile attualità il monito del Prof. Tullio De Mauro, nell'intervista di un ventennio fa a "Tuttoscuola", quando afferma che: «potenziare le biblioteche scolastiche di ogni livello e renderle effettivamente accessibili - cioè centri di informazione e formazione e non teche di libri e materiali multimediali intangibili - sia di grande importanza per lo sviluppo di attività formative vive»⁹³.

Inoltre investire sulle BBSS può essere una misura consona a contrastare l'alta variabilità interna al nostro sistema scolastico. Le analisi condotte su dati INVALSI mostrano un'associazione positiva tra il rendimento degli studenti e le BBSS funzionanti nonché dotate di ampio patrimonio librario. Questa associazione si riscontra particolarmente nelle scuole con ESCS M. BASSO, dove però le BBSS risultano meno presenti, meno funzionanti e hanno meno risorse. Non è possibile ignorare dati così rilevanti dal momento che la stessa Commissione Europea si focalizza sulle diseguaglianze nell'istruzione. Il Rapporto *Education and Training Monitor 2017: Country analysis*⁹⁴ raccomanda che le politiche educative dei paesi UE siano rivolte a riequilibrare al più presto il gap determinato dallo svantaggio socio-economico e culturale.

Nel nostro Paese, al basso background socioeconomico familiare si aggiunge spesso quello territoriale oltretutto aggravato dalla "segregazione" in scuole che dispongono di minori dotazioni e servizi. Appare dunque urgente, nel rispetto dell'equità educativa, un'azione che faccia leva anche sulle BBSS per contrastare i risultati insoddisfacenti riconducibili a condizioni familiari, territoriali e scolastiche meno favorevoli all'apprendimento.

⁹³ <http://bollettino.aib.it/article/view/7137>.

⁹⁴ <https://bit.ly/3p2sHML>.

Bibliografia

- Ballestra L., (2011). *Information Literacy in biblioteca*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Bolletti, M., Lombello, D. & Marquardt, L., a cura di (2000). *Senza confini: formazione e azione educativa del bibliotecario scolastico*. Padova: CLEUP.
- IFLA. & Unesco (2004). *Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche* (AIB - Commissione nazionale biblioteche scolastiche, L. Marquardt, & P. Odasso, cur. e trad.). Roma: AIB.
- Lombello, D. (2009). *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Webliografia⁹⁵

- Calvani, A. (2013). Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una “road map” per decisori ed educatori. *TD Tecnologie Didattiche*, 21(1), 52-57. <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/123/65>.
- Farmer, L., & Stričević, I. (2011). *Using Research to Promote Literacy and Reading in Libraries: Guidelines for Librarians*. IFLA Professional Report No. 125. The Hague: IFLA. <https://bit.ly/3aGcerO>.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F. & Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy: policy and strategy guidelines*. Paris: Unesco. <https://bit.ly/36TJ5so>.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA school library guidelines* (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, Eds.), (2nd revised ed.). The Hague: IFLA. <https://bit.ly/3jvH9uY>.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2016). *Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche*. (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, cur.; 2. ed. riv.; AIB - Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, & L. Marquardt, trad.). Roma: AIB. <https://bit.ly/2NaySAN>.
- IFLA, & Unesco. (1999). *IFLA/Unesco School Library Manifesto*. [The Hague: IFLA]. <https://bit.ly/3q7Evy7>.
- IFLA, & Unesco. (1999, rev. 2003). *IFLA/Unesco Manifesto sulla Biblioteca Scolastica*. (AIB, & L. Marquardt, trad.). Roma: AIB. <https://bit.ly/3a2ipay>.
- IFLA School Libraries and Resource Centres Section, Sætre, T.P., & Willars, G. (2002). *IFLA/Unesco School Library Guidelines*, The Hague: IFLA. <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>

⁹⁵ ultima consultazione dei documenti digitali: 27/02/2020.

- INVALSI, a cura di. (2013). *OCSE PISA 2012 Rapporto nazionale*. Roma: Invalsi. <https://bit.ly/3aIIgnc>.
- INVALSI, a cura di. (2019). *OCSE PISA 2018: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*. Roma: Invalsi. <https://bit.ly/3rAmN6H>.
- Marzoli, R., & Papa, O. (2019a, gennaio-febbraio). Quando la biblioteca scolastica fa la differenza. *Biblioteche oggi*, 37, 28-36. DOI: <http://dx.DOI.org/10.3302/0392-8586-201901-028-1>.
- Marzoli, R., & Papa, O. (2019b). La biblioteca scolastica e il rendimento degli studenti: una relazione da approfondire. In P. Falzetti (a cura di). *Uno Sguardo sulla scuola. II seminario "I dati Invalsi: uno strumento per la ricerca"* (pp. 57-72). Milano: Franco Angeli. <https://bit.ly/3jvnb3H>.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: IEA, TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <https://bit.ly/2YXyY10>.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016: International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: IEA, TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <https://bit.ly/3aP9dpq>.
- Redazione Bollettino. (2012, marzo). Tullio De Mauro e le biblioteche. *Bollettino AIB*, 42(1), 5-6. <https://bollettino.aib.it/article/view/7137>.
- Roncaglia, G. (2016, settembre), Biblioteche scolastiche: le prospettive aperte dall'azione #24 del piano nazionale scuola digitale, *Biblioteche Oggi*, 34, 12-16. <https://bit.ly/3p39Dxm>.
- Venuda, F. (2016, settembre). Biblioteche scolastiche a progetto, *Biblioteche Oggi*, 34, 17-27. <https://bit.ly/2LCODjw>.

Sitografia⁹⁶

- Associazione Italiana Biblioteche (AIB). (n.d.). *AIB-Web: il web dell'Associazione Italiana Biblioteche*. <http://www.aib.it>.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (n.d.). *IEA: researching education, improving learning*. <https://www.iea.nl/>.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (n.d.). *IFLA*. <http://www.ifla.org>.

⁹⁶ Ultima consultazione dei siti: 27/02/2020.

Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di
Formazione (INVALSI). (n.d). *Invalsi*.
<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco).
(n.d). *Unesdoc Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/>.

Capitolo 1.4

La relazione tra la biblioteca scolastica della scuola media e i risultati di apprendimento degli studenti in Cina,⁹⁷ di Jing Zhang, Naiyi Yang e Yi Zhou⁹⁸ (Abstract)

Abstract

Dall'indagine PISA 2018 è risultato che, in media, gli studenti di Pechino, Shanghai e Jiangsu Zhejiang (Cina) hanno superato in lettura, matematica e scienze i risultati degli studenti degli altri 79 Paesi. In che modo la Cina ha potuto coltivare le competenze chiave per gli studenti per ottenere tali risultati, e quale ruolo svolge la biblioteca della scuola media in tale ambito? In questo contesto, la ricerca ha inteso svolgere un'osservazione e un'analisi preliminare di tali domande dal punto di vista dello studio di caso. Il documento prima ha analizzato le politiche, i progetti, tra cui quelli relativi alla "lettura per tutti", e l'istruzione delle materie cinesi ecc., attraverso il metodo dell'analisi dei contenuti, per approfondire lo sfondo di sviluppo e il percorso importante della coltivazione dell'alfabetizzazione alla lettura degli studenti cinesi. Quindi la ricerca ha selezionato diverse pratiche educative nelle scuole medie quali casi oggetto di studio e analizzato le loro idee progettuali generali, i passaggi specifici e la valutazione dell'efficacia nel coltivare l'alfabetizzazione alla lettura, per poi discutere la realizzazione della funzione e lo spazio di sviluppo della biblioteca della scuola media.

Parole chiave: analisi del contenuto; competenze di lettura e biblioteca scolastica; correlazione; scuola media di primo grado; PISA 2018.

⁹⁷ Traduzione di Luisa Marquardt.

⁹⁸ Sun Yat-sen University, Guangzhou, Cina. E-mail: <zhangj87@mail.sysu.edu.cn>.

Bibliografia

- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. (B. Schultz-Jones, & D. Oberg, Eds.) Retrieved July 9, 2020, from: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>.
- Ministry of Education and General Administration of Press and Publication. (2011). *Notice on Further Strengthening the Book Allocation and Management of Primary and Secondary School Libraries (Reading Rooms)*. Beijing: Ministry of Education. [In cinese.]
- Ministry of Education, Ministry of Culture, and State Administration of Press, Publication, Radio, Film and Television of People's Republic of China. (2015). *Opinions on Strengthening the Construction and Application of Primary and Secondary School Libraries in the New Period*. Beijing: Ministry of Education. [In cinese.]
- Ministry of Education. (2018). *Regulations of Primary and Secondary School Libraries*. Beijing: Ministry of Education. [In cinese.]
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2018). *PISA 2018 result*. Retrieved July 9, 2020, from: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Yin, R. K. (Eds.). (2008). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Zhang, J., Lin, L., Madden A.D., & Zhang, Y. (2019). On the Applicability of IFLA Standards in Different Local Contexts: The Case of IFLA School Library Guidelines in China. *The Library Quarterly*, 89(3) , 232-253.
- Zhang, J., Lin, L., & Zhang, Y. (2017). Investigation on the Applicability of IFLA International Standards in China: Take the School Library Guidelines for Example. *Documentation, Information, and Knowledge*, 175(1), 29-39.

Sessione 2

Spazi bibliotecari scolastici innovativi

Capitolo 2

La biblioteca come risorsa di benessere e luogo di apprendimento positivo: una prospettiva di psicologia ambientale, di Giuseppe Carrus⁹⁹

Abstract

L'intervento introduce e commenta la sessione dedicata alla realizzazione di spazi innovativi per la biblioteca scolastica. Il contributo muove dalla definizione di "ambienti rigenerativi" e dalla loro ricaduta sul benessere personale e sulle relazioni interpersonali; riflette sulle caratteristiche degli ambienti associate dai fruitori al benessere (Kaplan & Kaplan, 1998), per poi concentrarsi su alcuni aspetti innovativi e qualitativi che emergono dagli interventi di nuova istituzione, ristrutturazione o ampliamento delle biblioteche scolastiche, nei quali è possibile individuare anche la funzione rigenerativa.

Parole chiave: ambienti rigenerativi; benessere; biblioteca scolastica innovativa.

⁹⁹ Professore ordinario di Psicologia sociale, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: giuseppe.carrus@uniroma3.it.

Introduzione

In questo lavoro presentiamo una proposta teorica generale che potrebbe trovare applicazioni in diverse aree (es., educativa, sociale, ambientale). Ci focalizziamo in particolare, sulle implicazioni per il campo dell'educazione ambientale e della psicologia ambientale (es., Bonnes & Carrus, 2004). Tutte le applicazioni in questo campo di indagine chiamano in causa la valutazione che le persone fanno delle caratteristiche dei loro ambienti di vita quotidiana, in funzione di una consapevole autoregolazione del comportamento personale nel corso dell'interazione sociale (es., Guéguen & Stefan, 2016).

Il tema del rapporto tra persone e ambiente trova una sua ideale collocazione anche all'interno degli studi di psicologia ambientale sugli "ambienti rigenerativi", che fanno riferimento a quella tipologia di luoghi che promuovono, e non semplicemente consentono, il recupero di una generale condizione psicologica di benessere, evidenziabile attraverso l'analisi di differenti componenti: riduzione dello stress, recupero dell'attenzione diretta, incremento delle emozioni positive (Hartig et al., 2014). Più recentemente, alcuni lavori suggeriscono inoltre come tali conseguenze si ripercuotano in modo positivo anche sul piano delle relazioni sociali (es., Guéguen & Stefan, 2016) e abbiano quindi delle importanti implicazioni in ambito educativo (es., Carrus, Passiatore, Pirchio & Scopelliti, 2015).

Ambiente, benessere e apprendimento

Un filone interessante di ricerche ha inoltre approfondito il ruolo dell'ambiente fisico sullo sviluppo del bambino. In una rassegna, Evans (2006) sottolinea in particolare come anche i modelli ecologici per lo studio dello sviluppo umano abbiano approfondito soprattutto le caratteristiche psicosociali dei contesti di vita dei bambini (Bronfenbrenner 1979), tralasciando di fatto il contesto fisico. Tra le variabili ambientali fondamentali per lo sviluppo e per il benessere del bambino, Evans (2006) cita in particolare aspetti quali la presenza/assenza di sostanze tossiche, il rumore, l'affollamento, la qualità della residenza e del quartiere, gli ambienti naturali, i contesti educativi. Seguendo questo punto di vista, si può notare come l'esperienza di ambienti rigenerativi sia chiaramente associata a un maggiore benessere dei bambini.

Gli ambienti rigenerativi: caratteristiche

Ma quali sono le caratteristiche degli ambienti che più frequentemente si associano al benessere nei suoi fruitori?

Secondo Kaplan e Kaplan (1989) un ambiente dall'elevato potenziale rigenerativo deve possedere quattro proprietà o componenti fondamentali: 1) *being-away*; 2) *extent*; 3) *fascination*; 4) *compatibility*, deve cioè:

- garantire evasione fisica o psicologica dagli aspetti consuetudinari della vita;
- avere sufficiente estensione spaziale o di significato tale da consentire l'esplorazione fisica o psicologica, e sufficiente coerenza tra i suoi elementi costitutivi;
- catturare l'interesse in modo automatico e senza richiesta di sforzo mentale;
- andare incontro alle preferenze e inclinazioni dell'individuo che si muove al suo interno.

Gli ambienti rigenerativi possono essere anche analizzati come ambienti "positivi". In un libro di recente pubblicazione, Corral-Verdugo e i suoi colleghi (2014) hanno proposto il concetto di "ambienti positivi", per identificare quegli ambienti fisici del comportamento umano e dell'attività quotidiana che sono caratterizzati da due distinte caratteristiche specifiche. In primo luogo, possiedono caratteristiche che sono in grado di produrre effetti positivi per gli individui e le comunità che li vivono, li utilizzano e li popolano. In secondo luogo, richiedono anche un certo grado di cura, attenzione e appropriazione da parte dei loro utenti e fruitori. Gli studiosi che hanno proposto un approccio basato sul concetto di psicologia positiva probabilmente sarebbero d'accordo nel trovare un interessante parallelo tra queste idee e il concetto generale della teoria del "flow" (in italiano "flusso") di Mihaly Csikszentmihalyi. Questa teoria descrive bene lo stato psicologico ottimale in cui gli individui si sentono ogni volta che si impegnano in qualche attività piacevole ma impegnativa, e i benefici a lungo termine per gli esseri umani legati a esperienze sistematiche di flusso (Csikszentmihalyi, 1990). In questo senso la biblioteca appare sicuramente, dal punto di vista teorico, un luogo che potrebbe essere identificato come ambiente rigenerativo o ambiente positivo.

La biblioteca scolastica come ambiente rigenerativo

Seguendo questa prospettiva teorica, si può sostenere come le biblioteche in generale, e quelle scolastiche in particolare, possano svolgere un importante ruolo di “ambiente rigenerativo”, ossia di luogo che ha la funzione e il compito di promuovere il benessere e lo sviluppo delle persone e non solamente di consentire lo svolgimento di attività, per quanto importanti siano, come la lettura e la fruizione di testi, e possano essere inquadrate come degli ambienti positivi secondo la definizione che di questi hanno proposto Corral-Verdugo e colleghi (2014).

La motivazione alla conoscenza e all'esplorazione dell'ambiente, e i processi di valutazione dell'ambiente sono infatti fattori chiave per comprendere e spiegare i processi di autoregolazione del comportamento sociale, e possono essere individuati come fattori base per l'adattamento positivo e per l'efficacia all'interno del processo di apprendimento e di educazione, considerando il micro-sistema e il meso-sistema del processo educativo, secondo le teorie ecologiche dello sviluppo umano (ad esempio Bronfenbrenner, 1979). Questi concetti potrebbero essere rilevanti anche per comprendere più a fondo i processi di educazione ambientale e di promozione della sostenibilità in ambito educativo e sociale.

Questi aspetti sono importanti prima di tutto all'interazione sociale che avviene direttamente nei contesti educativi, sia all'interno della classe, sia all'esterno di essa in altri spazi educativi, quali le biblioteche, gli spazi esterni o gli orti scolastici (si veda ad esempio Carrus, *et al.*, 2015). Inoltre, la questione di un'elaborazione delle informazioni più consapevole riguardo al valore attribuito alla propria percezione, immaginazione e astrazione è rilevante per comprendere le cognizioni e i comportamenti degli alunni e degli studenti anche al di fuori del contesto educativo. Ciò potrebbe essere particolarmente rilevante per promuovere la capacità di considerare le conseguenze future delle proprie azioni, in relazione ad altri esseri umani, ad altre specie e agli ecosistemi in generale (ad esempio Strathman, *et al.*, 1994). Le implicazioni delle concettualizzazioni cognitive e sociali sul tempo e sullo spazio sono state suggerite anche da alcuni autori nel campo della psicologia ambientale, e questo potrebbe avere una forte rilevanza per le pratiche di educazione ambientale (si vedano, ad esempio, Corral-Verdugo, Fraijo-Sing, & Pinheiro, 2006).

Inoltre, possiamo qui sostenere come, oltre al contesto educativo, le riflessioni portate avanti in questo contributo siano rilevanti per comprendere meglio la relazione tra la persona e l'ambiente in generale. Infatti, la comprensione dell'interazione tra percezioni e cognizioni individuali, l'ambiente costruito e gli habitat creati dall'uomo, e gli aspetti comportamentali dell'interazione con l'ambiente fisico e sociale, richiedono una considerazione più generale dei processi di valutazione umana. Un esempio in questo campo è l'affollamento, un problema che è stato riscontrato influire sulla qualità della vita e sulle relazioni umane in diversi tipi di ambienti. L'affollamento ha a che fare con la valutazione negativa della densità percepita in un dato spazio; la percezione della perdita di controllo e il grande volume di informazioni che entra nel sistema percettivo dei soggetti è una parte rilevante di questo processo di valutazione. Sulla base della vasta letteratura sull'affollamento in psicologia ambientale, sarebbe interessante effettuare studi anche sul tema delle biblioteche, adottando un approccio valutativo oltre che descrittivo. Anche partendo dal paradigma degli ambienti positivi o rigenerativi, le biblioteche potrebbero essere arene interessanti per applicare una teoria della valutazione, poiché è stato dimostrato come le variabili a diversi livelli (ad esempio, individuali, sociali o di sviluppo) possono interagire nell'influenzare la relazione tra la percezione delle capacità rigenerative di un dato ambiente e il benessere soggettivo dei suoi utenti. In questo senso, la capacità delle biblioteche di suscitare emozioni e valutazioni positive da parte dei loro utenti e fruitori, non solo in ambito educativo e scolastico, potrebbe essere spiegata attraverso la capacità di influenzare la qualità della vita umana in contesti di vita quotidiana da parte degli ambienti rigenerativi.

Da questo punto di vista, le interessanti esperienze di ristrutturazione e gestione delle biblioteche scolastiche così brillantemente illustrate dagli autori che hanno animato questa sessione, offrono senz'altro degli spunti importanti di riflessione e anche di possibile progettazione di studi e ricerche future in campo psicologico e educativo.

Considerazioni finali

Le buone pratiche nelle esperienze di progettazione, realizzazione e gestione della biblioteca della scuola secondaria "Pascoli", plesso dell'IC Levi - Montalcini di Torino (cfr. Di Perna, Magnano, Maranta, *infra*), della biblioteca scolastica "Alessandro Cieri" presso la scuola

primaria “Randaccio” di Roma dell’IC “Mattarella” di Roma (cfr. Buttinelli, Ficorilli, Marino, *infra*), delle esperienze quali la biblioteca diffusa e i “reading corners” presso il Liceo “Vivona” di Roma (cfr. Benincasa, Sangalli, Rubino, *infra*) e della biblioteca “Mattarella” presso l’IC Modena 3 sono tutte testimonianze di come la gestione e la ristrutturazione delle biblioteche possa fornire un importante contributo per la realizzazione di ambienti rigenerativi nei contesti di apprendimento.

Sarebbe interessante, per il futuro, poter condurre delle ricerche empiriche sul campo che permettano, da un lato, di indagare le percezioni e le valutazioni degli utenti relativamente agli spazi delle biblioteche e, dall’altro, che consentano di monitorare gli effetti positivi della fruizione di ambienti così ben progettati e realizzati, e come essi possano incidere sui processi di apprendimento e sul benessere di alunni e docenti.

Riferimenti bibliografici

- Bonnes, M., & Carrus, G. (2004). Environmental psychology, overview. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology, Vol. 1* (pp. 801-814). New York: Academic Press; Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corral-Verdugo, V., Frias, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C., & Corral-Frías, N. (2014). *Ambientes positivos: Ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. México: Pearson Educación.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.

Webliografia

- Carrus, G., Passiatore, Y., Pirchio, S., & Scopelliti, M. (2015). Contact with nature in educational settings might help cognitive functioning and promote positive social behaviour / El contacto con la naturaleza en los contextos educativos podría mejorar el funcionamiento cognitivo y fomentar el comportamiento social positivo, *PsyEcology*, 6(2), 191-212, DOI: 10.1080/21711976.2015.1026079.

- Corral-Verdugo, V., Fraijo-Sing, B., & Pinheiro, J. Q. (2006). Sustainable behavior and time perspective: Present, past, and future orientations and their relationship with water conservation behavior. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 139-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2960415>
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 423-451. DOI: <https://DOI.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>.
- Guéguen, N., & Stefan, J. (2014). “Green Altruism”: Short Immersion in Natural Green Environments and Helping Behavior. *Environ. Behav.*, 48(2), 324–342. DOI: 10.1177/0013916514536576.
- Hartig, T., Mitchell, R., De Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Ann. Rev. Public Health*, 35, 207–228. DOI: 10.1146/annurev- pubhealth- 032013-182443.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742-752. DOI: <https://psycnet.apa.org/DOI/10.1037/0022-3514.66.4.742>

Capitolo 2.1.1

Allineare gli spazi dell'edificio scolastico all'innovazione didattica, di Laura Di Perna¹⁰⁰

Abstract

Si sottolinea come la ristrutturazione dell'edificio scolastico della Scuola media "Pascoli" - i cui spazi sono stati organizzati come ambienti di apprendimento, compresa la biblioteca scolastica diffusa - abbia comportato un cambiamento sia interno, nella didattica, sia esterno, nella relazione con il territorio e nei servizi a esso rivolti.

Parole chiave: ambienti di apprendimento; biblioteca diffusa; biblioteca scolastica; collaborazione; innovazione didattica; territorio.

¹⁰⁰ Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo "Rita Levi-Montalcini", Torino. E-mail: laura.diperna1@posta.istruzione.it.

Il progetto di riqualificazione “Torino fa Scuola” ha portato alla realizzazione di ambienti e spazi di apprendimento innovativi nella scuola “Pascoli” di Torino (plesso dell’I.C. “Rita Levi-Montalcini, in cui lavoro come dirigente da sei anni), in linea con l’evoluzione degli approcci pedagogici della nostra comunità scolastica, tenendo conto di vincoli e risorse date dal patrimonio edilizio esistente.

Il processo di riqualificazione ha stimolato l’intera comunità scolastica ad adottare un approccio innovativo nel modo di fare scuola e soprattutto a vivere la scuola come luogo bello e significativo in cui confrontarsi, collaborare, dialogare, migliorarsi, crescere.

Gli insegnanti, con grande entusiasmo, ricercano continuamente risorse culturali, metodologie e strumenti pedagogici, necessari per essere protagonisti di una didattica attiva e moderna, finalizzata alla crescita autonoma e responsabile degli alunni e al loro stare bene a scuola.

La scuola è concepita come spazio educativo dinamico, aperto e interconnesso, dove il lavoro individuale e di gruppo, la sperimentazione, l’approfondimento delle discipline diventano esperienze realizzabili non solo nelle aule, ma anche negli spazi diffusi, nei laboratori e nelle sale lettura che si sviluppano verticalmente sui due piani.

Tra questi spazi, la biblioteca diffusa rappresenta un luogo formativo di incontro, socializzazione, consultazione, scambio e diventa risorsa per il territorio, aprendo le porte ai cittadini in alcuni giorni della settimana.

In questo processo di cambiamento, è stato fondamentale condividere con tutti gli attori della comunità scolastica una “visione” di scuola aperta, flessibile, interattiva per raggiungere i nostri ragazzi e dare loro modo di appassionarsi alla cultura.

Capitolo 2.1.2

La “biblioteca diffusa” della Scuola Secondaria di I grado “Giovanni Pascoli” di Torino, di Daniela Maranta¹⁰¹

Abstract

La Scuola secondaria di I grado “Pascoli” fa parte dell’Istituto comprensivo “Levi-Montalcini” di Torino, che comprende quattro plessi (dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di I grado) ed è sito nella Circostrizione III, densamente popolata e ricca di diversi luoghi di aggregazione di interesse culturale. Da settembre 2019, la “biblioteca diffusa” della Scuola “Pascoli”, a seguito della ristrutturazione, si presenta come un elemento di discontinuità rispetto al passato: essa ambisce a diventare punto di riferimento culturale non soltanto per la comunità scolastica, ma per tutto il quartiere che la ospita. In tale ottica, la biblioteca è stata ripensata e strutturata, a partire dalla sua dislocazione su diversi piani, passando attraverso la specificità tematica attribuita a ciascuna area lettura. L’accoglienza che ogni luogo offre sta già stimolando gli allievi e le allieve alla scoperta di nuove occasioni di apprendimento, oltre a motivarli nella partecipazione alle diverse attività proposte, anche in collaborazione con la Rete di biblioteche scolastiche a cui la scuola aderisce.

Parole chiave: ambienti di apprendimento; biblioteca diffusa; biblioteca scolastica; collaborazione; innovazione didattica; territorio.

¹⁰¹ Docente di Lettere e Referente Biblioteca diffusa del Plesso “Pascoli”, dell’I.C. “Rita Levi-Montalcini”. E-mail: daniela.maranta@posta.istruzione.it.

Il progetto di una biblioteca “diffusa”

La scuola secondaria di I grado “Giovanni Pascoli” a seguito della ristrutturazione che l’ha vista coinvolta e riconsegnata alla città a settembre 2019, gode di una biblioteca scolastica che può essere definita “diffusa” per motivi spaziali e concettuali. Essa, infatti, è stata pensata e strutturata come uno spazio aperto, dislocato su diversi piani, ciascuno con una sua peculiarità tematica e ambisce a diventare punto di riferimento culturale, non soltanto per la comunità scolastica ma per tutto il quartiere che la ospita, svolgendo un ruolo centrale nelle attività di documentazione e di alfabetizzazione informativa. La biblioteca scolastica, infatti, non può rinunciare a essere sia luogo fisico in cui si possa sperimentare la bellezza della lettura, che punto di valorizzazione e di diffusione delle attività culturali promosse dagli enti presenti sul territorio, anche attraverso il confronto intorno a temi significativi.

Gli spazi e le attività

Gli allievi e gli utenti che accedono alla biblioteca della scuola “Giovanni Pascoli” hanno la consapevolezza che, percorrendo i diversi piani dell’istituto, potranno incontrare luoghi destinati alla raccolta di materiale bibliografico e documentario che afferisce a diversi ambiti tematici. Al piano terra, dopo aver attraversato uno spazio pensato soprattutto per la cittadinanza - in quanto corrisponde all’emeroteca della scuola -, l’utente incontra la prima area lettura dedicata agli ambiti dello sport e del benessere, ma anche all’approfondimento su tematiche ambientali, ai viaggi, alle curiosità che arrivano da ogni parte del mondo. In questo spazio si stanno organizzando¹⁰² momenti di lettura, di approfondimento, di ricerche intorno ai temi afferenti all’Agenda 2030 e a dibattiti di interesse collettivo sull’importanza della tutela del nostro pianeta, così come è apparso urgente nel corso della giornata degli Stati Generali organizzata dalla Rete di Biblioteche scolastiche del Piemonte (Torinoretelibri Piemonte) il 12 novembre 2019.

Nei docenti della scuola c’è infatti la ferma convinzione che un luogo come quello della biblioteca debba non soltanto andare incontro alle legittime richieste di approfondimenti disciplinari e di scoperta di nuovi testi da leggere, ma debba essere luogo di stimolo, di slancio verso la conoscenza di ciò che ci circonda nel senso più pieno del termine, per guidare i nostri giovani lettori nella loro formazione di futuri cittadini.

¹⁰² Autunno-inverno 2019-2020.

Ed ecco quindi che, vista la natura particolarmente accogliente e facilmente accessibile di questa prima area lettura, si è provveduto nei primi mesi del corrente anno scolastico 2019-2020 all'allestimento di due mostre mercato del libro, sia in lingua italiana che in lingua inglese.

Ciò ha favorito, da un lato, la conoscenza e il rinforzo della collaborazione con librerie del territorio e non solo, dall'altro il perseguimento dell'obiettivo di abituare i nostri ragazzi ad avvicinarsi ai prodotti editoriali presenti sul mercato con sempre maggiore consapevolezza. In tal senso è stato di fondamentale supporto il lavoro di equipe che si è creato tra i membri della commissione biblioteca che si sta ponendo l'obiettivo di dare sempre maggiore spazio anche ai testi di lingua straniera.

All'interno delle prossime mostre mercato si accoglieranno laboratori tematici, soprattutto in lingua inglese, con possibile apertura pomeridiana anche agli adulti del territorio, perché è nostra ferma convinzione che attraverso l'organizzazione di simili iniziative si possano promuovere il valore della lettura e la ricchezza che da essa deriva ad ognuno di noi, al di là dell'età e della condizione di partenza. Questi laboratori, prevedendo la partecipazione di personale specializzato, potranno accompagnare i nostri ragazzi anche nella costruzione di un proprio percorso bibliografico.

Procedendo all'interno della scuola "Giovanni Pascoli" e della biblioteca diffusa, si accede a una zona di accoglienza e di consultazione, con ampi spazi dedicati all'incontro tra utenti di diversa età e provenienza. All'interno di questo spazio è possibile consultare anche il patrimonio classico costituito da quei libri che abbiamo presentato agli allievi e alle allieve come "la voce dei nonni che hanno ancora qualcosa da raccontarci". È in fase di allestimento un angolo pascoliano, dedicato al poeta a cui fu intitolata la nostra scuola.

In orario scolastico quest'area viene animata dagli studenti coinvolti in attività di *storytelling*, ma anche di rassegna stampa intorno a tematiche di loro interesse. In questo luogo che a livello fisico potremmo definire duplice - per la consultazione dei testi e per lo svolgimento di attività culturali - è stato possibile avviare in questa prima parte dell'anno una serie di attività che i ragazzi hanno mostrato di privilegiare, perché stimolati da uno spazio meno strutturato di quello d'aula e che offre stimoli visivi e relazionali maggiori.

Si è potuto constatare, seppur in modo ancora sperimentale, che un luogo di questo tipo va positivamente incontro alle necessità di quei

nostri allievi con bisogni educativi speciali, quei ragazzi e quelle ragazze che desideriamo mettere al centro del nostro processo educativo.

In orario pomeridiano (per il momento un pomeriggio a settimana), la biblioteca diffusa della scuola si apre al territorio a partire proprio da questo spazio che, come è stato detto, presenta le caratteristiche giuste perché il pubblico possa essere accolto, essere informato e guidato (se serve) nel consultare le opere non destinate al prestito, oppure nello scegliere e nel prendere a prestito i libri di narrativa che, abbracciando i diversi generi letterari, soddisfano le esigenze dei lettori di ogni età.

Anche in questo senso si sta rivelando di prezioso aiuto la collaborazione con le librerie del territorio che offrono sostegno costante ai docenti nel pensare e nel programmare momenti di sensibilizzazione alla lettura, ben al di là dell'allestimento - pur molto apprezzabile - delle diverse mostre mercato del libro.

Le aree lettura dei due piani superiori dell'istituto offrono materiale relativo a particolari ambiti tematici, da quello scientifico-tecnologico prima, a quello artistico poi. Lo stimolo alla consultazione di opere di specifico interesse disciplinare sta spingendo gli allievi e le allieve alla pratica dell'approfondimento, a volte sotto la sollecitazione dei docenti, altre in autonomia. Inoltre, la sinergia tra ambienti fisici delle aree di lettura e i luoghi deputati alla didattica più tradizionale dà vita alla realizzazione di progetti che, prendendo spunto dall'attività di *Torinoretelibri* e dalla libera iniziativa dei docenti dell'Istituto, puntano anche alla valorizzazione dei rapporti di collaborazione con le biblioteche del territorio. È fondamentale infatti che venga sempre sostenuta questa cooperazione che punta alla realizzazione della funzione della scuola come luogo di educazione e di istruzione, ma anche come centro di promozione dei valori dei futuri cittadini; e questo ruolo nevralgico può essere svolto proprio dalla biblioteca scolastica che sa di doversi avvalere di una comunicazione sempre più intensa e proficua anche fra le diverse istituzioni culturali di cui punta a valorizzare la varietà dei servizi offerti.

Ed è così che attività, quali promuovere la lettura e coltivare la costruzione di una competenza personale trasversale da parte dei giovani lettori, sono al centro della scelta che la biblioteca della nostra scuola ha compiuto nel prendere parte - per il secondo anno consecutivo - al progetto europeo *Read More*, diffuso da *Torinoretelibri* presso le sue scuole in Rete, in base al quale gli allievi e le allieve hanno venti minuti al giorno a disposizione per coltivare una lettura nata sulla

base di una scelta personale e finalizzata, pertanto, alla coltivazione di una propria passione. Si tratta di uno spazio libero che lo diventa anche a livello fisico, dal momento che i lettori scelgono di spostarsi all'interno delle diverse aree lettura.

In quei preziosi minuti lo stesso docente è chiamato a dedicarsi ad una lettura libera, insieme ai propri allievi e alle proprie allieve, nella convinzione condivisa che l'apprendimento passi anche attraverso una buona pratica da imitare.

L'adesione a questa attività ha offerto agli studenti e alle studentesse anche la possibilità di conoscere il più vasto progetto europeo *Read On* che, oltre a *Read More*, ospita numerose altre iniziative, tutte caratterizzate dalla capacità di congiungere il mondo della scuola con quello delle famiglie dei nostri ragazzi; punto di forza di alcuni di questi eventi che la biblioteca della scuola "Giovanni Pascoli" sostiene è la possibilità di interagire con scrittori ospiti della piattaforma e con loro "costruire" la storia che costoro stanno scrivendo oppure, in altri casi, poter rivolgere direttamente a loro domande e curiosità personali.

Altra peculiarità della nostra biblioteca, intesa come luogo di promozione di attività e di eventi, è la partecipazione ormai consolidata sia ad iniziative come "Libriamoci. Giornate di lettura nelle scuole" campagna promossa dal Centro per il libro e la lettura (CePeLL), sia alla settimana dedicata alla lettura con "Torino che legge", un progetto della Città di Torino e del Forum del Libro, in collaborazione con la Regione Piemonte, con il MIUR (ora MI) e con il Centro UNESCO e promosso in occasione della Giornata Mondiale del Libro e del Diritto d'Autore, proclamata - con il patrocinio dell' UNESCO - ogni 23 aprile. Si tratta di due momenti ben distinti nel corso dell'anno, in cui gli allievi della scuola secondaria incontrano altri studenti, sia dello stesso istituto comprensivo che di altre scuole del territorio. Al centro dell'evento, in entrambi i casi, c'è la scelta di un tema importante, un aspetto della realtà che ci circonda e sul quale chiamiamo i nostri ragazzi a riflettere. Il pretesto è la lettura di uno o più libri attraverso la condivisione di parti scelte, che nel caso dell'evento afferente a "Torino che legge" diventa anche occasione per i nostri giovani lettori di incontrare i passanti in uno spazio aperto e a loro dedicare bellissimi momenti di lettura, di riflessione e di condivisione tra persone di diverse età; la modalità della lettura ad alta voce, inoltre, riveste un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo ed emotivo degli studenti.

Punto di contatto tra queste iniziative è un valore a cui la nostra biblioteca e Torinoretelibri sono molto legati, ovvero lo sviluppo dei progetti in verticale perché l'incontro tra allievi di età diverse può offrire particolari occasioni di arricchimento personale.

La didattica si fa diffusa

La presenza della biblioteca diffusa all'interno della scuola "Giovani Pascoli" sta progressivamente modificando il rapporto che gli allievi hanno con il concetto stesso di biblioteca: non più un luogo chiuso, nel quale reperire libri o materiale informativo, bensì uno spazio aperto e articolato, accessibile, accogliente e soprattutto stimolante.

All'interno delle diverse attività che sono state organizzate nella prima parte dell'anno scolastico 2019-2020 è risultato con evidenza il maggior grado di coinvolgimento degli allievi che, con crescente spirito di iniziativa, hanno cominciato ad affollare i luoghi deputati alla lettura, preferendo ora uno e ora l'altro a seconda delle attività proposte o liberamente pensate.

Non intendo qui indicare esclusivamente le attività afferenti alla promozione della lettura, ma mi riferisco alle numerose interconnessioni che sono venute creandosi tra i suddetti progetti e i percorsi didattici che quotidianamente coinvolgono gli allievi.

Ed ecco che la didattica si fa diffusa, e ciò accade perché grazie alla presenza di questo tipo di biblioteca non esistono più confini fisici ma neppure concettuali: la lettura individuale o condivisa, così come un'attività didattica proposta dal docente, vengono sempre più spesso svolte all'interno degli spazi destinati alla biblioteca che ospitano anche numerosi allievi contemporaneamente e supportano attività di *cooperative learning*.

In un progetto con queste caratteristiche, ovviamente, un ruolo decisivo è svolto dal digitale: la presenza di un catalogo di risorse informatiche (e-book ma anche audiolibri, periodici scritti in diverse lingue, spartiti musicali, film ed altro) sta sempre più sostenendo la crescita e l'arricchimento culturale dei nostri allievi i quali stanno imparando quanto la cultura debba essere considerata in modo globale, mai settoriale, e quanto ciò possa ottenersi solo passando attraverso lo studio di opere di diverso genere e linguaggio.

Ma il vantaggio è anche sotto il profilo metodologico, perché la presenza delle risorse digitali ci sta offrendo l'opportunità di condurre

attività didattiche trasversali, attingendo a risorse numerose oltre che di alto profilo culturale.

La biblioteca diffusa, con la sua anima digitale, diventa quindi essa stessa parte della didattica e al contempo aiuta a diffonderla, andando ben oltre i confini delle pareti delle aule scolastiche, in quanto ogni spazio della scuola, debitamente allestito, può essere vissuto come punto di studio, di confronto, di dibattito intorno a un tema di interesse.

E la didattica si fa diffusa ogni volta che dimostra di sapere usufruire di questi spazi, certamente, ma soprattutto di questo cambio di prospettiva che sta coinvolgendo tutta la comunità scolastica.

Vivere questi luoghi sta avendo un impatto positivo anche sul grado di attenzione e di partecipazione degli allievi nelle ore di attività curricolare, e quindi la didattica si fa diffusa anche perché la vita che ruota intorno alla biblioteca scolastica sta positivamente modificando l'approccio stesso che – a volte – gli studenti hanno con lo studio; il libro non è più esclusivamente il testo da studiare ma è anche l'occasione per incontrarsi e per scoprire un comune interesse, una passione, un linguaggio che faccia sentire parte di un gruppo.

Il futuro della biblioteca diffusa della scuola “Pascoli”

Tra le attività che la biblioteca della scuola “Giovanni Pascoli” desidera realizzare e/o implementare nel triennio in corso, ritroviamo – tra i punti fondamentali in condivisione con i Progetti di Torinoretelibri – la realizzazione di un sistema integrato, a partire dalla creazione di un catalogo collettivo on line (OPAC) che riunisca i documenti presenti nelle biblioteche scolastiche aderenti e sia fruibile dagli utenti delle varie scuole del sistema. La catalogazione, che rispetta gli standard catalografici ISBD e REICAT utilizzati in ambito SBN, è gestita attraverso un unico software gestionale, Clavis.

Quando l'aggiornamento della catalogazione del patrimonio della nostra biblioteca sarà ultimato, sarà possibile reperire notizie che riguardano la disponibilità sia fisica, sia eventualmente digitale, di ciascun documento in possesso della “Pascoli” o in possesso delle numerose biblioteche afferenti al sistema integrato. Si fa qui volutamente riferimento alla possibile disponibilità di testi in formato digitale grazie alla collaborazione con la piattaforma di Media Library on line (MLOL), anche nel suo particolare e ricco catalogo destinato al mondo della scuola (MLOL Scuola).

Inoltre, in un percorso che sta evidenziando sempre più la volontà di giungere a un'integrazione a diversi livelli tra i sistemi bibliotecari scolastici e quelli pubblici, la biblioteca della scuola "Pascoli" si rende disponibile alla partecipazione al progetto per un "Sistema bibliotecario integrato" tra le Biblioteche Civiche di Torino e le Biblioteche scolastiche in Rete di Torinoretelibri, che abbracci iniziative e buone pratiche condivise di promozione della lettura.

Altro aspetto importante per la biblioteca della scuola "Pascoli" è contribuire a un dibattito che crei interesse attorno al mondo delle biblioteche scolastiche per sostenere la nascita di una figura professionale specifica che si occupi, all'interno della scuola, del delicato e fondamentale ruolo della gestione delle diverse attività promosse, del patrimonio librario e di una migliore integrazione con il territorio.

Infine, ma non per importanza, la biblioteca della scuola "Pascoli" desidera sostenere, insieme agli altri partner di rete, l'organizzazione di attività con le quali i suoi studenti e le sue studentesse possano perseguire gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, sottoscritto dai governi dei 193 Paesi membri dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015.

Tutti i progetti di promozione della lettura già esistenti verranno sostenuti e ad essi si affiancherà la sperimentazione di nuovi, come ad esempio la creazione di gruppi di lettura trasversali nati intorno agli interessi dei singoli allievi, con momenti di condivisione anche su piattaforme di *social reading*.

Sitografia

- Centro per il Libro e la Lettura (CePeLL) (n.d.). *Libriamoci: Giornate di lettura nelle scuole*. <http://www.libriamociascuola.it/II/>.
- Istituto Comprensivo “Rita Levi - Montalcini”, Torino. (n.d.). *Istituto Comprensivo Rita Levi - Montalcini*. <https://bit.ly/3q5zVAn>.
- Media Library on line (MLOL). (n.d.). *MLOL Scuola: La biblioteca scolastica digitale*. <https://scuola.medialibrary.it/home/cover.aspx>.
- Read on. (n.d.). *Read On: Reading for Enjoyment, Achievement and Development of Young people*. <https://readon.eu/>.
- Torino che legge. (n.d.). *Torino che legge*. <http://www.torinochelegge.it/>.
- Torino fa scuola. (n.d.). *Giovanni Pascoli* [scheda progetto]. <https://www.torinofascuola.it/giovanni-pascoli/>.
- Torinoretelibri. (n.d.). *TorinoReteLibri Piemonte: Biblioteche scolastiche in rete*. <https://trlpiemonte.biblioteche.it/>.

Capitolo 2.1.3

La scuola del futuro esiste, e noi l'abbiamo realizzata,¹⁰³ di Raffaella Magnano¹⁰⁴

Abstract

Gli studi di architettura AREAPROGETTI e Archisbang, all'interno del programma "Torino fa scuola", hanno pensato, progettato e restituito alla città di Torino la nuova scuola secondaria di primo grado "Pascoli", partendo dall'assunto che "Lavorare sulla scuola vuol dire prima di tutto lavorare sulla comunità, sui giovani, per educare al bello. In questo caso la visione è tutto (...), per realizzare il sogno di una scuola ideale, ottimizzando le risorse e riprogettando gli spazi anche là, dove gli spazi non ci sono." Punto di forza della scuola "Pascoli" sono la biblioteca diffusa e l'emeroteca, anch'esse, come l'intera struttura, a disposizione degli alunni e della comunità. La biblioteca, che si sviluppa in verticale e in parte si affaccia sulla palestra (ulteriore spazio flessibile pensato per diventare anche teatro), è in continuo divenire. Essa è stata pensata in primis come luogo della didattica allargata al di fuori dell'aula e sarà arricchita di documenti cartacei e digitali, diventando a tutti gli effetti un riferimento per il quartiere. La sua caratteristica conformazione, dalla sala di lettura al piano ammezzato, alle biblioteche tematiche con postazioni comode che invitano i ragazzi alla lettura di piacere e di approfondimento, ne fa un luogo ideale per l'adesione ai diversi progetti europei di lettura condivisa.

Parole chiave: apprendimento; benessere; biblioteca diffusa; lettura; spazi innovativi; scuola media di primo grado.

¹⁰³ Si ringraziano per le foto la Fondazione Compagnia di San Paolo (FSCP nelle didascalie) e Andrea Guermani.

¹⁰⁴ Architetto, AREAPROGETTI, Torino. E-mail: raffaella.magnano@area-progetti.it.

La scuola del futuro esiste, e noi l'abbiamo realizzata

Dei 40.000 edifici scolastici presenti sul territorio nazionale, circa il 70% è stato costruito prima del 1975. L'invecchiamento delle strutture, l'inadeguatezza in termini di sicurezza sismica e le pessime prestazioni energetiche ci pongono di fronte a un'emergenza da gestire, ma allo stesso tempo ad un'occasione unica di rinnovamento degli spazi per la didattica. Se a questo si aggiunge la tendenza a considerare le scuole come nuovi centri civici dotati di servizi qualificati come biblioteche, auditorium e spazi aggregativi, la riqualificazione assume risvolti ancora più consistenti come motore capillare di rigenerazione urbana.

Da queste considerazioni nasce la sfida del progetto Torino fa scuola, promosso e sostenuto da Fondazione Agnelli e Compagnia di San Paolo, in collaborazione con la Città di Torino e Fondazione per la Scuola, che ha permesso di lavorare su due casi studio emblematici del patrimonio edilizio scolastico italiano e di testare un interessante prototipo di partenariato tra pubblico e privato per snellire le procedure e ottimizzare le risorse.

Il progetto sulla Scuola Pascoli si pone come modello d'intervento sulla tipologia dell'edificio ottocentesco, cogliendo la sfida di portare la didattica innovativa tra le mura di un edificio storico tutelato, permeato di vincoli strutturali e culturali, abbattendo le barriere dell'aula verso i grandi spazi distributivi aulici che diventano ambienti abitati. Il disegno degli spazi interpreta ed arricchisce le ambizioni del progetto pedagogico, valorizzando i punti di forza dell'edificio esistente e leggendone le criticità, come spunto per immaginare soluzioni altre, inconsuete, per raggiungere gli obiettivi ed esaudire i desiderata dei futuri abitanti.

L'apertura di spazi ampi, luminosi, la ricerca del contatto con l'esterno, l'accessibilità totale degli ambienti sono funzionali all'idea di una didattica continua, in cui l'ambiente fisico dell'edificio si mette a servizio del progetto formativo e ne diventa esso stesso parte integrante. Punto di riferimento per i ragazzi e per il resto della comunità, la scuola è uno spazio inclusivo in cui riscoprire la dimensione ludica dell'imparare.

Gli interventi di maggiore complessità, quali la creazione del terrazzo in copertura, lo spostamento dell'ingresso con la creazione di un atrio interno, il soppalco creato per ospitare la biblioteca, aggiungono alla scuola e alla sua gestione elementi di forte innovatività, ma sono guidati

dal rispetto dell'architettura storica e ne perseguono la valorizzazione, esaltandone le potenzialità, nascoste da interventi eseguiti in economia nel corso degli anni. La riqualificazione degli spazi è stata integrata in un ripensamento globale dell'edificio, mirato a raggiungere l'obiettivo di una scuola proiettata verso il futuro, con spazi e soluzioni contemporanei, pur conservando intatte le caratteristiche che ne avevano segnato la costruzione nei lunghi anni di attività.

La scala principale, elemento caratterizzante gli edifici scolastici coevi, era precedentemente penalizzata dalla compartimentazione antincendio, che ne alterava la spazialità; il sistema dei percorsi di emergenza esterni ha consentito il ripristino del disegno originario: la scala principale torna così ad essere il fulcro del sistema distributivo, esattamente come era stata pensata. I collegamenti di nuova costruzione tra la scala principale ed i livelli ammezzati e del solaio di copertura sono realizzati con leggere passerelle metalliche che, dipinte di bianco, tendono a neutralizzarsi sullo sfondo delle pareti del vano scala. Tutti gli archi tamponati vengono liberati, rappresentando un ulteriore elemento di ritorno delle proporzioni iniziali.

I blocchetti tecnici preesistenti, realizzati con disegno assolutamente casuale, vengono integrati ai nuovi vani di servizio, accorpati ai piani e trattati come elementi di arredo fisso.

Lo spostamento dell'ingresso e la creazione della rampa per superare il dislivello dal piano stradale, ripristina le dimensioni del corridoio del piano terra, precedentemente occupato per intero da una bussola che ne alterava le proporzioni.

Allo stesso modo in tutti i corridoi interni, utilizzati per attività comuni, vengono eliminati i tamponamenti degli archi verso le aule, a favore di arredi fissi contenitivi e di porzioni vetrate sulle lunette, attualmente tamponate. In quest'ottica di apertura e liberazione della struttura portante storica, il recupero e il ripristino delle caratteristiche pavimentazioni in cementine a scacchiera contribuisce a restituire la lettura della continuità e dell'ampiezza degli spazi distributivi.

Il ripristino della palestra riporta alla luce il soffitto cassettonato per anni celato da controsoffittature, così come la costruzione del soppalco per la biblioteca consente la lettura di questi dettagli, in uno spazio contemporaneo ed al tempo stesso suggestivo.

Nelle aule, i controsoffitti a quadrotte sono sostituiti da lastre lineari, leggermente distanziate dalle pareti laterali, lasciando percepire le volte

storiche, mentre i pavimenti compromessi sono stati rimpiazzati con nuovi in legno, riprendendo l'uso storico del materiale.

La sostituzione della scala di sicurezza, determinata dalla necessità di servire tutti i piani con vie di fuga coerenti, consente, infine, un riordino dello spazio esterno, non fruibile direttamente dagli utenti, ma affaccio privilegiato da aule e luoghi di lavoro, così come dal terrazzo di copertura.

Il nuovo ingresso e il ripristino del prospetto su via Duchessa Jolanda

L'intervento ha previsto lo spostamento dell'ingresso all'estremo della manica su via Duchessa Jolanda, dove una finestra esistente è stata trasformata in un portale che arriva fino al piano marciapiede. La cornice metallica del portale riprende per tinta e proporzioni le cornici che segnano le altre finestre sul prospetto. La porta è trasparente, a due ante, ed è sovrastata da un celino fisso.

L'atrio di ingresso

La presenza della biblioteca diffusa all'interno della scuola Pascoli sta progressivamente modificando il rapporto che gli allievi hanno con il concetto stesso di biblioteca: non più in luogo chiuso, nel quale reperire libri o materiale informativo, bensì uno spazio aperto e articolato, accessibile, accogliente e soprattutto stimolante.

La demolizione di una campata di volte ha permesso di realizzare una nuova rampa per il superamento del dislivello tra piano marciapiede e piano rialzato, che si interseca lateralmente con la gradinata che da accesso al nuovo atrio.

Sono stati eliminati quindi il bussolotto posticcio e la rampa di scale che svolgeva la stessa funzione, a favore di un ambiente ampio e privo di tramezzature, in cui la struttura dell'edificio storico risulta nuovamente leggibile.



Figura 1. Atrio (Foto: FCSP/Andrea Guermani).

Al piano sottostante, dove sono situati gli archivi della Fondazione 1563 della Compagnia di San Paolo, l'intradosso della rampa è lasciato a vista: l'andamento sfaccettato della rampa in calcestruzzo armato costituisce il nuovo soffitto della galleria, denunciando l'intervento.

La rampa del nuovo ingresso, i gradini e la *ball* vengono pavimentati in pietra di Luserna con finitura spazzolata, mentre l'atrio è pavimentato in bambù e ospita due blocchetti bassi, reception e servizi igienici, che si staccano per non interferire con il grande ambiente voltato.

Il ripristino della palestra e il nuovo piano ammezzato ad uso biblioteca

L'intervento ha previsto il ripristino, dove già presente all'interno dell'originario Educatorio Duchessa Isabella,¹⁰⁵ di un locale palestra, trasformabile in sala teatro/conferenze.

Per gli spazi spogliatoio e servizio sono stati occupati parte dell'antico ambiente e del limitrofo corridoio: in corrispondenza di questi, la grande altezza ha permesso di sfruttare un doppio livello con l'inserimento di un nuovo piano ammezzato, compartimentato da

¹⁰⁵ V. scheda in *MT: Museo Torino*, all'URL: <http://www.museotorino.it/view/s/ee2c28c1f9b1483f9ed6d1e233cf22d1>

alcune vetrate e ora destinato a biblioteca (Fig. 2). Con la demolizione dei controsoffitti si è liberato lo storico soffitto cassettonato.



Figura 2. Ammezzato uso biblioteca (Foto: FCSP/Andrea Guermani).

Il vano scala centrale e le passerelle di collegamento

A seguito dell'intervento il vano scala torna ad essere fulcro valorizzato dell'edificio: la messa in funzione delle due scale di emergenza esterne permette infatti di mantenerlo aperto sui corridoi ai diversi piani, liberando tutti i varchi precedentemente tamponati ed eliminando le compartimentazioni REI¹⁰⁶. I gradini in pietra, il parapetto in ferro e il mancorrente in legno sono stati puliti e restaurati. Le passerelle metalliche, con parapetto in acciaio verniciato in bianco, intradosso in cartongesso ignifugo e pavimentazione in bambù, si inseriscono con delicatezza nella cornice dello scalone, collegando i nuovi livelli aperti dal progetto sia con la scala che con il torrino dell'ascensore. In corrispondenza dello sbarco dello scalone ai piani sono stati ricavati dei blocchetti tecnici che dialogano per colore con il pavimento in cementine e raggruppano, come elementi a sé, tutte le funzioni tecniche e di deposito necessarie.

¹⁰⁶ Relative alla resistenza al fuoco.

Le biblioteche tematiche e la valorizzazione della vetrata sul cortile interno

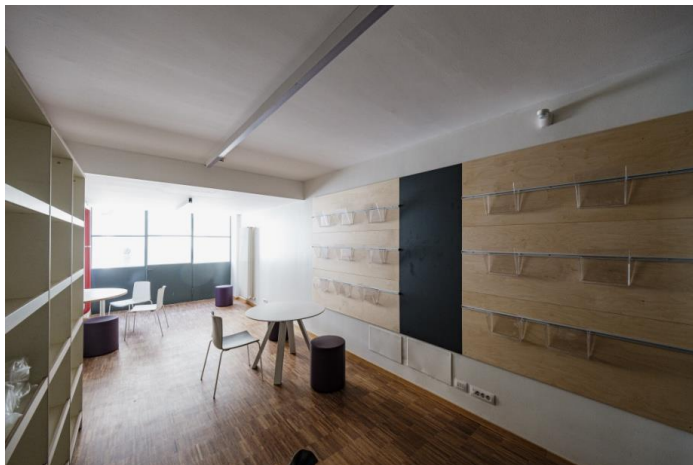


Figura 3. Sala lettura tematica (Foto: FCSP/Andrea Guermani).

Lo spostamento dei servizi igienici ha permesso di valorizzare la fascia vetrata collocata sullo spigolo interno tra le due maniche dell'edificio. In questa posizione sono state collocate le sale lettura tematiche di piano (Figg. 3, 4, 5 e 6), collegate concettualmente nella biblioteca diffusa, attorno al vano scala centrale.



Figura 4. Sala lettura tematica (Foto: FCSP/Andrea Guermani).



Figura 5. Sala lettura tematica (Foto: FCSP/Andrea Guermani).



Figura 6. Sala lettura tematica (Foto: FCSP/Andrea Guermani).

La modifica della sezione della manica¹⁰⁷ Duchessa Jolanda: secondo piano ammezzato e terrazzo in copertura

L'intervento modifica la sezione della manica prospiciente via Duchessa Jolanda trasformando la copertura a falda in un tetto terrazzo, accessibile dall'ultimo piano della scuola attraverso il vano scala centrale. Il piano sottotetto (piano secondo ammezzato) viene quindi sopraelevato per metà, sul cortile interno, e dedicato ad area per lavoro di gruppo, spazio uffici e insegnanti.

Il nuovo solaio di copertura, lasciato con intradosso in calcestruzzo a vista come nel caso della rampa d'ingresso sull'archivio, si adagia sulle arcate esistenti creando un gioco di doppi livelli.

Il terrazzo (Fig. 5), utilizzabile come spazio lettura all'aperto, è in pietra arenite gialla, la facciata che emerge sul cortile interno è rivestita con lastre di gres che si legano cromaticamente all'apparato decorativo della facciata, anche le nuove forature riprendono il ritmo di quelle sottostanti.

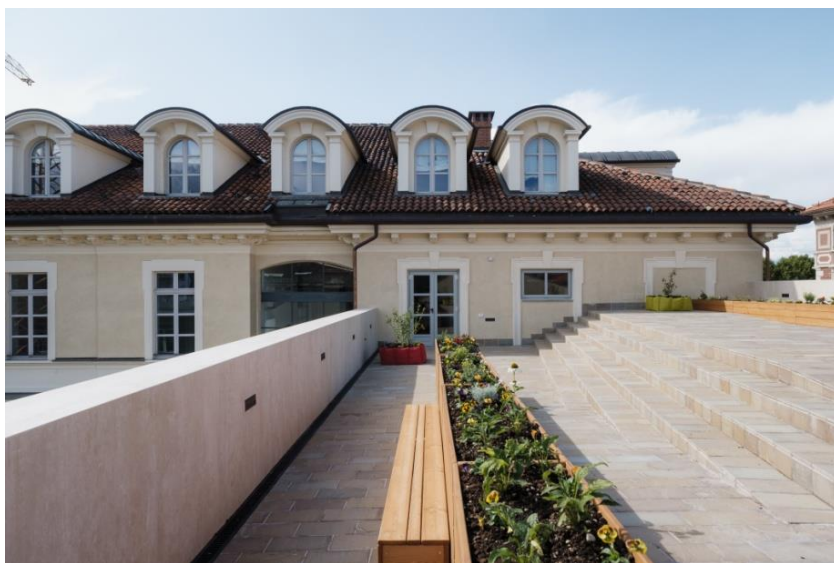


Figura 5. Terrazzo (Foto: FCSP/Andrea Guermani).

¹⁰⁷ porzione di edificio di forma rettangolare allungata facente parte di un complesso architettonico più articolato

La nuova scala di sicurezza esterna

Al fine di servire tutti i piani esistenti e il nuovo terrazzo ai fini della sicurezza antincendio, l'intervento ha previsto la sostituzione della scala di emergenza esterna a servizio della manica via Duchessa Jolanda. Si tratta di una rampa metallica, cinta da un parapetto pieno con l'effetto di un nastro, che si avvolge attorno a un setto centrale in calcestruzzo a vista.

Le pavimentazioni

Le pavimentazioni in cementine (Fig. 6) presenti negli spazi distributivi sono state mantenute, integrando con nuovi elementi dove si sono concentrati i passaggi impiantistici. La pavimentazione in legno originale della palestra è stata restaurata, mentre lo stato di degrado delle altre pavimentazioni in legno esistenti non ha, purtroppo, permesso la conservazione: si è deciso quindi di sostituirle, come era già stato ipotizzato per gli ambienti in cui le pavimentazioni non erano originali e nelle nuove vie di fuga, con pavimento in legno industriale (bambù). Nei bagni e nei laboratori è invece stato utilizzato del PVC in diverse colorazioni. La rampa d'ingresso e la gradinata, che conducono all'atrio, sono state realizzate in pietra di Luserna, riprendendo il materiale del vano scala principale. Il terrazzo in copertura è rivestito in quarzo arenite *yellow gold*.



Figura 6. Pavimento in cementine e angolo di lettura (Foto: FCSP/Andrea Guermani).

Le nuove tramezzature

Le nuove tramezzature sono realizzate in cartongesso doppia lastra isolato acusticamente, con un arretramento rispetto al filo della muratura portante che permette sempre la lettura delle arcate, tra aula e corridoio l'effetto è accentuato dalla presenza di una lunetta vetrata trasparente. In tre diverse occasioni, due al piano primo e una al piano secondo, sono state inserite delle pareti mobili, in sostituzione alle tramezzature, che permettono di mettere in comunicazione le classi in un grande ambiente unico.

I controsoffitti

Al fine di mascherare l'apparato impiantistico fuori traccia e di migliorare la qualità acustica l'intervento ha previsto la realizzazione di controsoffitti in tutti gli ambienti all'infuori dei corridoi, della manica, del piano primo ammezzato e del vano scala, dove le volte sono sbiancate, valorizzate e lasciate a vista. Fatta eccezione per i bagni e i locali tecnici, tutti i controsoffitti sono trattati come vele che si distaccano dalle murature al fine di lasciare leggibile la struttura portante e la profondità delle volte sovrastanti.

Le strutture

La valutazione della vulnerabilità sismica dell'edificio ha permesso di individuare i punti in cui effettuare degli interventi di miglioramento delle sue prestazioni. Sono, pertanto, stati effettuati dei puntali interventi di consolidamento su alcuni maschi murari del piano interrato, con l'inserimento di barre filettate mascherate nella fuga di malta tra i mattoni a vista, mentre quelli dell'atrio d'ingresso sono stati trattati con intonaco armato. Le nuove strutture previste sulla Manica Duchessa Jolanda sono state realizzate con calcestruzzo armato alleggerito, mentre le passerelle di collegamento e il nuovo piano ammezzato sono stati realizzati a secco con struttura in acciaio e tavolati lignei.

Gli impianti

Il nuovo impianto elettrico è stato realizzato limitando al massimo i passaggi sottotraccia e sfruttando le nuove controsoffittature, in modo da non compromettere eccessivamente la struttura portante. I bagni sono stati collocati per lo più in prossimità di quelli esistenti in modo

da ottimizzare scarichi e sfiati. Per quanto riguarda l'impianto termico, già collegato alla rete di teleriscaldamento, sono stati sostituiti i corpi scaldanti e le montanti di distribuzione, seguendo ove possibile le tracce dei passaggi esistenti. L'impianto di ventilazione meccanica, presente al solo piano primo ammezzato, è stato realizzato sfruttando al meglio le nicchie presenti sulle murature portanti. I punti di mandata e ripresa dell'aria sono stati concentrati in facciata, in corrispondenza del serramento delle biblioteche di piano, utile anche a mascherare il locale tecnico afferente.

Il miglioramento della qualità acustica

Al fine di migliorare i tempi di riverberazione nelle aule ma anche negli altri ambienti della scuola, oltre alla predisposizione di controsoffitti acustici, cui è stato abbinato uno strato di fibra di poliestere, sono stati applicati a parete e a soffitto, ove piano, dei pannelli di melammina fonoassorbenti. Nell'atrio e nella galleria d'ingresso, sono inoltre presenti dei pannelli fonoassorbenti affissi alle pareti come quadri; mentre all'interno dell'aula di musica il sistema è stato ulteriormente integrato con l'inserimento di altri dispositivi a parete, realizzati in legno e in materiale sintetico, e con l'utilizzo di scuri con doppia superficie, riflettente all'esterno ed assorbente all'interno, che permettono di regolare all'occorrenza una diversa percezione del suono.

I colori e l'arredo

Mentre l'involucro dell'edificio è stato rinnovato con toni neutri, per gli arredi fissi ha prevalso l'uso del bianco e del blu scuro, in dialogo con le cementine a scacchi, in modo da integrarli il più possibile con le murature e non appesantire l'immagine dell'edificio.

Gli arredi mobili, invece, rispondono al desiderio di toni colorati tipico della funzione scolastica.

Sitografia

Areaprogetti. (n.d.). *AreaProgetti: Architettura e Ingegneria*. <https://www.area-progetti.it>
I.C. "Rita Levi - Montalcini", Torino. (n.d.). *Istituto Comprensivo Rita Levi - Montalcini*.
https://www.icmontalcini-to.edu.it/pvw/app/TOME0081/pvw_sito.php.
Torino fa scuola. (n.d.). *Giovanni Pascoli* [scheda progetto].
<https://www.torinofascuola.it/giovanni-pascoli/>.

Capitolo 2.2.1

Una biblioteca scolastica innovativa: la “Biblioteca di Alessandro”, di Antonia Marino¹⁰⁸

Abstract

L'innovazione della scuola passa anche per le biblioteche scolastiche, quali laboratori per implementare conoscenze, saperi e abilità trasversali attraverso il ricorso a nuove metodologie didattiche, al fine di sviluppare le competenze chiave per un apprendimento permanente. Come è noto, la lettura rappresenta uno strumento indispensabile per comprendere la realtà e se stessi, per maturare spirito critico e autonomia di giudizio, elementi essenziali per uno sviluppo armonioso e integrale della persona. Da qui l'importanza di creare nella scuola un ambiente di lettura giocoso e stimolante, quale può essere la biblioteca scolastica, che riesca ad avvicinare i bambini al magico mondo della lettura, suscitando in loro il piacere di leggere.

Parole chiave: apprendimento; biblioteca scolastica; innovazione didattica; lettura.

¹⁰⁸ Dirigente Scolastico, I.C. “Piersanti Mattarella”, Roma.
E-mail: antonia.marino2@istruzione.it.

Introduzione

La “Biblioteca di Alessandro”, donata all’I.C. Piersanti Mattarella Plesso Randaccio dai genitori di Alessandro Cieri e curata dalla docente bibliotecaria Costanza Buttinelli, è caratterizzata da un’accuratissima selezione di testi e albi illustrati delle migliori case editrici, da piccole sezioni di libri per bambini con bisogni speciali e testi di divulgazione.

Le attività riguardanti la Biblioteca “Alessandro Cieri” si pongono come finalità principale l’educazione a una “lettura di qualità”, requisito fondamentale per avvicinare gli alunni all’amore per i libri. La Biblioteca a tale scopo organizza: letture in biblioteca, letture e laboratori in continuità tra gradi di scuola, incontri con gli autori, mostre e incontri di formazione; è attivamente coinvolta in iniziative di risonanza nazionale, tra le quali: “Scelte di classe”, “Io leggo perché” e “Libriamoci”.

Costruire un futuro tra le pagine

Una tale biblioteca, dotata di spazi studiati per le diverse modalità di lettura e arricchita da albi che rappresentano vere e proprie “opere d’arte da scaffale”, ha tutti i requisiti per divenire una biblioteca scolastica ideale. A tal fine il nostro Istituto si pone l’obiettivo di implementarne al massimo le potenzialità rendendola nel contempo una biblioteca “aperta” all’utenza e attrezzata tecnologicamente per i nostri alunni nativi digitali.

Siamo convinti, infatti, che la letteratura rappresenti un canale di accesso preferenziale a un immaginario articolato, un contenitore infinito di storie, nutrimento essenziale per ogni essere umano, un potente acceleratore di empatia; è un mezzo di elaborazione della complessità del mondo e delle relazioni, è la fucina del possibile che alimenta l’immaginazione.

Promuovere la lettura con bambini e ragazzi con la finalità di formare lettori consapevoli e appassionati non può quindi prescindere dall’esposizione alla letteratura, ossia a libri di qualità – libri che rechino senso, stupore e autenticità: hanno senso quando la storia può dispiegarsi verso una certa universalità e fa dialogare il *fuori* con il *dentro*; creano stupore quando sono in grado di capovolgere delle aspettative; sono autentici quando, seppur un adulto ci sta scomodo dentro, un ragazzo ci si sente *compreso*.

Le nostre biblioteche scolastiche, quindi, hanno come finalità principale quella di dare l'opportunità ai nostri alunni di crearsi “un futuro tra le pagine”, iniziando bambini e ragazzi al piacere, al rispecchiamento e al nutrimento che possono trovare nei libri, affinché abbraccino una pratica di senso che li accompagnerà tutta la vita.

“Crescere lettori” significa formare individui critici, offrendo spunti di riflessione ed elaborazione che consentono ai bambini e ai ragazzi di leggere anche oltre i libri stessi, promuovendo lo sviluppo di un pensiero attivo e creativo, il tutto tramite l'utilizzo di metodologie didattiche diversificate e “ludiche”.

Leggere (anche in digitale) in rete con altre scuole

La centralità del “conoscere – leggendo” non può prescindere dall'innovazione tecnologica di una biblioteca scolastica che consenta la fruizione e la produzione di contenuti sia testuali che multimediali. Questo obiettivo è stato raggiunto tramite l'adesione dell'I.C. “Piersanti Mattarella” alla rete di biblioteche scolastiche il cui nome ci sembra assieme progetto e augurio (*nomen omen*): B.L.A. Biblioteche luoghi aperti. La rete, che vede come scuola capofila l'I.C. “Perlasca” Roma, ha come finalità principale quella di “creare una rete di biblioteche scolastiche innovative che cooperino per la diffusione della lettura e di pratiche di condivisione sociale, allo scopo di suscitare il piacere quotidiano della lettura, anche attraverso il digitale, e di stimolare ed incoraggiare una maggiore coesione sociale, creando collaborazioni strette e condivise sia con le famiglie che con tutte le realtà presenti nel territorio. Le attività volte al raggiungimento di tali obiettivi saranno realizzate sviluppando i servizi della biblioteca secondo tre linee di azione:

- a) accesso pieno e facilitato al materiale librario, sia in forma cartacea che digitale;
- b) attività di formazione e laboratori ideati e strutturati per le diverse fasce di età;
- c) eventi e feste della lettura per bambini e ragazzi aperti al territorio, per coinvolgere non solo i bambini, ma anche le loro famiglie, in quanto elemento fondamentale per supportare e sviluppare il piacere della lettura nei ragazzi.

Inoltre, perché sia riconoscibile, la rete sarà caratterizzata oltre che dalla presenza di uno spazio digitale comune

(<https://blabibliotecheluoghiaperti.wordpress.com/>), anche da uno spazio fisico riconoscibile in ogni istituto aderente allestito con uguali strumenti (tablet o computer) ed elementi di arredo (bacheca per pubblicizzare le attività e gli eventi e poltroncina del lettore)¹⁰⁹.

Grazie agli accordi di rete il nostro personale docente ha avuto l'opportunità di formarsi riguardo ai seguenti ambiti:

1. catalogazione partecipata e derivata in ClavisNG;
2. formazione e gestione di biblioteche scolastiche innovative;
3. promozione della lettura a scuola.

Il progetto di rete ci ha anche permesso di arricchire le nostre biblioteche “fisiche” con l'accesso a MLOL Scuola, un portale che consente di fornire un servizio di “prestito digitale” (“digital lending”) a studenti, insegnanti e famiglie. MLOL (Media library online) ha arricchito l'offerta delle nostre biblioteche con:

- a. il prestito bibliotecario digitale di e-book (2 al mese della durata di 14 giorni) scegliendo da un catalogo di oltre 60.000 titoli e audiolibri (accesso illimitato),
e l'accesso a:
 - b. un'edicola internazionale con oltre 5.000 quotidiani e periodici multilingue;
 - c. risorse musicali (SPOTIFY);
 - d. collezioni di contenuti gratuiti;
 - e. contenuti utili per i DSA.

Riflessioni conclusive

In tal modo la “Biblioteca di Alessandro” si caratterizza come una biblioteca scolastica innovativa, in cui il testo scritto e illustrato costituisce la premessa per un uso della lettura anche attraverso il digitale.

¹⁰⁹ Progetto “B.L.A. Biblioteche Luoghi Aperti”, a cura dell'Istituto Comprensivo “Giorgio Perlasca” di Roma, <https://blabibliotecheluoghiaperti.wordpress.com/>

Capitolo 2.2.2

La Biblioteca “Alessandro Cieri”, uno spazio poeticamente innovativo, di Costanza Buttinelli¹¹⁰

Abstract

La Biblioteca “Alessandro Cieri” nasce nel 2018 all’interno della scuola primaria “Randaccio”, plesso dell’I.C. “Piersanti Mattarella” di Roma, per desiderio dei genitori di Alessandro, Luca Cieri e Daniela Picarelli, con lo scopo di ricordare il loro bambino. L’intenzione di realizzare una biblioteca bellissima e innovativa si sostanzia nell’affidare la sua realizzazione all’architetto Gianluca Ficorilli, che in collaborazione con la docente-bibliotecaria, attiva dal 2007 nella scuola nell’ambito della educazione e promozione della lettura, declina un progetto integrato, architettonico e culturale, con prospettive diverse ma complementari nello stesso luogo. La biblioteca è organizzata per centri di interesse e al suo interno è possibile vedere film, consultare libri, ascoltare letture ad alta voce, usare la lettura aumentata, visitare mostre. Grande cura è stata posta nella scelta dei libri. La selezione è stata guidata da un rigoroso principio di qualità con criteri connotati dall’attenzione alla complessiva qualità editoriale, riscontrabile nella veste editoriale, nei testi e/o nelle illustrazioni, nelle qualità autoriali, nella complessità e intensità dei contenuti, nelle possibilità di utilizzo. Tale selezione ha considerato anche l’acquisizione di testi fondamentali nel testimoniare la storia della letteratura e dell’editoria per l’infanzia in Italia, e testi destinati alla lettura aumentativa alternativa. Come è noto, la presenza di una biblioteca scolastica attiva, migliora la qualità dell’offerta formativa degli istituti scolastici.

Parole chiave: biblioteca scolastica; Biblioteca “Alessandro Cieri”; letteratura per l’infanzia; libri di qualità; spazi bibliotecari innovativi.

¹¹⁰ Docente-bibliotecaria, Responsabile della Biblioteca “Alessandro Cieri”. E-mail: c.buttinelli@gmail.com.

Introduzione

La Biblioteca “Alessandro Cieri”, fondata nel 2018 a seguito di un evento drammatico, è un luogo molto speciale: l’amore che racchiude e di cui risuona, si percepisce al solo entrare e tutti i bambini lo avvertono ogni qualvolta varcano la grande vetrata che delimita il passaggio tra il corridoio della scuola e l’ingresso della biblioteca.

Alessandro Cieri frequentava la scuola “G. Randaccio” quando, in prima elementare, si ammalò e da quel momento, con una forza di carattere veramente straordinaria, affrontò i tre anni della sua malattia. Era un bambino dotato di grandi qualità, brillante, intelligente, affettuoso, generoso, gli piaceva venire a scuola, gli piacevano i suoi compagni dai quali era amatissimo, gli piaceva tanto venire in biblioteca. Quando Alessandro se ne andò, i suoi genitori, Daniela Picarelli e Luca Cieri, decisero di offrire alla comunità scolastica da lui frequentata, la riqualificazione della biblioteca; in particolare Luca Cieri volle affidare un così significativo incarico all’architetto Gianluca Ficorilli (che ha curato la progettazione e la realizzazione). La famiglia Cieri, con la nonna paterna, ottenne anche che la biblioteca portasse il nome del bambino.¹¹¹

Dedicare una biblioteca scolastica a un bambino che non c’è più, nella scuola da lui frequentata, non è solamente un atto formale ma rappresenta un vero e proprio mandato a coloro i quali vivono la biblioteca di mantenere vivida, attraverso l’esistenza di quello spazio, la memoria di quel bambino che viene così collocato in una sorta di Eden perenne, bambino per sempre, vivo attraverso la vita e i giochi e le storie che attraversano la vita dei vivi più fortunati di lui. Una biblioteca che nasce con questa missione ribadisce che alimentare la memoria è una parte essenziale dei suoi compiti e della sua natura. D’altro canto, la memoria non è forse una parte fondante della identità di ciascuno di noi, come individui e come comunità?

Accanto a questa missione una biblioteca scolastica ha tra i suoi scopi quello di educare alla lettura, quello di ampliare l’offerta didattica e quello, indicato da ogni agenzia formativa, di aggregare la comunità scolastica, per dare risposte ai bisogni crescenti di territori impoveriti.

¹¹¹ Per maggiori informazioni sulla figura di Alessandro e sulla genesi della biblioteca a lui dedicata, v.a. Buttinelli (2020).

Nell'*Avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di biblioteche scolastiche innovative* (PNSD, Azione#24) a firma del Direttore Generale MIUR Simona Montesarchio, si legge:

Uno spazio accogliente, vivace, luminoso, colorato, organizzato in modo accessibile e confortevole, adatto ad attività differenti per utenti piccoli e grandi, famiglie e studenti, per l'intera comunità scolastica.

Tale dichiarazione non lascia spazio a dubbi: la biblioteca scolastica non può essere più soltanto il posto dei libri, ma diventa un luogo che deve saper far fronte a compiti diversi e nuovi e complessi.

Il contesto

Il quartiere romano di Casalbertone, in cui si trova la scuola, presenta pochi luoghi di aggregazione, scarsità di offerta culturale, pur in presenza di pluralità etniche e socioculturali. A ridosso della rinnovata stazione Tiburtina, è protagonista di un processo di gentrificazione che, a sua volta, non offre al territorio né servizi né manutenzioni dell'esistente. In questa situazione il ruolo della scuola è di importanza cruciale, essendo il primo, e talvolta l'unico luogo sociale, culturale, interculturale al quale i bambini e le loro famiglie approdano.

Negli ultimi anni la comunità educante sta ponendo maggiore attenzione alla povertà educativa o, meglio, alle povertà educative, sollecitata dalle problematiche in atto, come anche riportato da studi e ricerche. Come è noto l'associazione umanitaria "Save the Children" con la curatela di Giulio Cederna, ha pubblicato, a distanza di dieci anni dalla prima edizione, *Il tempo dei bambini: atlante dell'infanzia a rischio 2019*, che ha ricevuto nel maggio 2019 il "Premio Andersen". Tale eccellente lavoro classifica le diverse povertà in economica, urbanistica, istituzionale, socioculturale e, infine, relazionale. Carla Ida Salviati, nel suo articolo *Miseria senza nobiltà*, pubblicato nel numero monografico 364, di luglio-agosto 2019 della rivista «Andersen», tratteggia come il problema sia talmente complesso da richiedere strumenti d'intervento vari e raffinati: azioni e interazioni mirate e diversificate; analisi approfondite e prive di preconcetti; dialogo costante e intenti condivisi.

È in questo scenario che una biblioteca scolastica appare come uno strumento potentissimo per raggiungere un territorio da molti punti di vista deprivato, i suoi abitanti, bambini e adulti, senza volersi nascondere le problematiche complesse che questa considerazione implica.

La biblioteca del plesso “Randaccio” e l’educazione alla lettura

Da principio, la biblioteca del plesso “Randaccio” era quella tipica, peraltro riscontrabile in molte scuole italiane: scaffali stipati di libri polverosi e vecchi (le ultime acquisizioni risalivano, infatti, a 40/50 anni prima), e comunque inaccessibili perché coperti da teli di plastica; dal registro dei prestiti non risultava quasi alcuna attività e le insegnanti testimoniavano che i docenti bibliotecari succedutisi non avevano promosso particolari interventi migliorativi o iniziative.

Nell’ultimo decennio, invece, è stata condotta una sistematica attività di educazione alla lettura a seguito dell’impiego della attuale docente-bibliotecaria che dal 2007 si occupa specificatamente, a tempo pieno, di tale ambito nella scuola “Randaccio”.

Il metodo usato è la lettura a voce alta, in biblioteca, con i gruppi classe a cadenza settimanale. Trattandosi di bambini tra i sei e i dieci anni, è posta una grande attenzione ad aspetti di natura relazionale favoriti da questa attività: il libro è un ponte tra l’adulto che legge e il bambino che ascolta, e tra gli stessi bambini. Nel tempo si è riscontrato come, per tutti i bambini della scuola, venire in biblioteca ad ascoltare la lettura delle storie, costituisca non solo un evento come un altro nel tempo scolastico, ma una vera e propria esperienza, attesissima e densa di implicazioni emotive. Tra gli esiti, sorprendente è stato che i bambini chiedevano in prestito e portavano a casa anche quei libri pur vecchi e polverosi, restituendo così un segnale di forte adesione alle esperienze vissute in quel luogo. Quindi sia ieri che oggi, per un bambino la lettura è più intensa e radicata se veicolata da un mediatore.

E come mediare? Come offrire il libro ma soprattutto l’esperienza dell’incontro con le storie?

È nell’attento ricordo della nostra infanzia, nell’averla sempre presente, anche se non sempre felicemente, che noi educatori siamo in grado di collocarci, rispetto a quella dei bambini a noi affidati, in una posizione di giusta distanza, assumendoci sia la responsabilità del nostro ruolo che una posizione di rispetto, della loro differenza, della loro diversa percezione della realtà, della loro alterità inalienabile, cercando in noi autorevolezza (non autorità), potenza (non prepotenza), attenzione (non iperaccudimento). Se l’adulto testimonia con sincerità le proprie passioni può facilmente accadere che i bambini ne vengano contagiati.

Interrogarci seriamente su questo tema come educatori, ci conduce a progettare gli spazi in funzione dell’uso reale che ne verrà fatto da loro,

non soltanto da noi. Un pavimento di linoleum, sul quale i bambini possono leggere sdraiati, ci chiede di progettare l'incontro di lettura in altro modo, rispetto e quello che faremmo con i bambini seduti attorno a un tavolo. E questo ci invita a ripensare il nostro ruolo trasmissivo. Tutto ciò ci chiede non soltanto un cambio di postura, ma un cambio di prospettiva nello sguardo. Disporre di un video proiettore e di uno schermo collegati a internet ci permette, per esempio, di lavorare contemporaneamente con il testo in formato PDF proiettato sullo schermo e col libro, o di servirci della lettura aumentata, o di proporre un'*app* di lettura. E di trasformare un incontro di lettura tradizionale attraverso le molteplici finestre virtuali che corrispondono ad altrettanti linguaggi, così familiari alle generazioni dei nativi digitali. Il cambio di sguardo ci porta anche ad accettare che, più spesso con i *silent book* che lavorando sulla divulgazione, i bambini ci prendano per mano e ci conducano in direzioni inaspettate.

Non ci si può sottrarre a questa sfida, se si vuole davvero testimoniare cosa significa leggere, perché la cultura è anche questo: scoperta di altri sguardi, di altri modi di raccontare. Le tecnologie digitali presenti nella Biblioteca di Alessandro, sono un valido e fondamentale supporto a ogni attività conoscitiva e offrono la possibilità di integrare sistemi tradizionali con sistemi innovativi. Tuttavia il compito fondamentale dell'adulto che educa non può essere delegato a questi mezzi: condurre i bambini a individuare strumenti e metodi per valorizzare i saperi di cui sono portatori e costruire in autonomia le conoscenze a venire.

Il lavoro dell'architetto Ficorilli è stato decisivo nel dare un ordine e una concretezza all'ambiente immaginato e alle sue funzioni, realizzando un luogo pieno di significati, che stimola percorsi e attiva nessi: per questo è legittimo sottolineare quanto Luca Cieri sia stato lungimirante. Una lungimiranza che è concreta e riconoscibile nell'uso di un luogo sofisticato quale quello realizzato. Sofisticato più per l'invisibile che per il visibile, più per i contenuti immateriali che per quelli materiali.

Sembra ora importante rivolgere l'attenzione ai libri selezionati, che rappresentano una parte fondamentale della bellezza della biblioteca. In questi libri è davvero l'anima di questo luogo, che non ci sarebbe se Alessandro non fosse stato un bambino attento alla bellezza delle parole e delle immagini. Questa bellezza è meno vistosa di quella del luogo creato per darle il massimo risalto, ma nell'uso che di essa si può fare, risiede il lascito più importante, quello più duraturo e fertile.

Dalla precedente biblioteca sono stati trasferiti nella nuova soltanto pochi esemplari adeguati e in buone condizioni:

- classici della letteratura per l'infanzia
- enciclopedie fotografiche divulgative di recente pubblicazione
- albi illustrati
- fiabe
- dizionari.

Poche decine di libri, in verità.

La caratteristica del «Fondo Cieri»: libri di qualità

I libri della donazione Cieri costituiscono un corpo a sé stante, sono stati contrassegnati immediatamente dal timbro «Fondo Cieri», non appena sono arrivati a scuola.

Poiché la parte più consistente di essa è stata investita nelle opere murarie e negli arredi, la quantità di libri da selezionare è stata relativamente esigua.

Si è creato uno scaffale, espressamente richiesto dalla mamma di Alessandro, di libri a comunicazione aumentativa alternativa, per bambini con problematiche relative a spettro autistico e dislessia.

Un altro scaffale, per la fascia d'età 11/13 anni, al fine di consentire ai compagni di classe di Alessandro di continuare a frequentare la biblioteca, una volta passati alla vicina scuola secondaria di primo grado; e a tutti gli allievi di questa, ovviamente.

Sono stati acquistati testi destinati alla divulgazione (artistica, naturalistica, geografica ecc.), selezionati tra quelli di editori che tengono in catalogo intere collane dedicate a questa, e che prestano, al contempo, una rigorosa attenzione alla qualità editoriale. La qualità (contenutistica, stilistica ed editoriale) è una caratteristica fondamentale della collezione bibliografica del «Fondo Cieri» ed è stato l'elemento che ha caratterizzato l'intera opera di selezione. La selezione è stata guidata da un rigoroso principio di qualità con criteri connotati dall'attenzione alla complessiva qualità editoriale, riscontrabile nella veste editoriale, nei testi e/o nelle illustrazioni, nelle qualità autoriali, nella complessità e intensità dei contenuti, nelle possibilità di utilizzo. Tale selezione ha tenuto conto l'acquisizione di testi fondamentali nel testimoniare la storia della letteratura e dell'editoria per l'infanzia in Italia, e testi destinati alla lettura aumentativa alternativa. Va infatti considerato che nell'allestire e nello sviluppare le collezioni, sia di una

biblioteca scolastica sia di una biblioteca per ragazzi, la qualità non è una frivolezza, un capriccio, e tantomeno un lusso inutile, ma un requisito necessario alla crescita dei bambini. Il primo, per educare alla lettura. In particolare, quando si parla di qualità editoriale si intende una cura del libro in tutti i suoi aspetti: la carta, la cura tipografica, la solidità della copertina e della rilegatura, il formato in cui il libro è realizzato in relazione al tema, la bellezza e lo stile delle illustrazioni ed il modo in cui interagiscono con il testo, la precisione di linguaggio di entrambi, la ricchezza di senso e complessità, la polisemia, il ritmo il tempo e la struttura del racconto, la varietà dei linguaggi, dei punti di vista, la possibilità di costruire percorsi di lettura tra i vari libri presenti in biblioteca nell'impegno di evitare stereotipi di genere e storia unica sugli eventi e i temi.

Sono stati perciò acquistati più libri degli autori preferiti, in modo da poter lavorare con i bambini sulla poetica autoriale. Libri che affrontino temi anche difficili. Libri che abbiano un retroterra culturale importante che richiedano all'adulto mediatore di essere approfonditi, conosciuti, guardati attentamente, pensati, per poterli usare al meglio, per cercare in essi la propria voce, nel momento in cui vengono letti ai bambini. Una vasta sezione è dedicata alle fiabe, nella certezza, per dirla con le parole di Italo Calvino (1956: p. XX) che:

(...) le fiabe sono vere. Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita.

Altrettanto rappresentati i *silent book*, strumenti indispensabili per educare alla lettura delle immagini, così imprescindibile nel mondo contemporaneo, e consentire di superare la barriera della lingua e raggiungere, mettendo in relazione, bambini di ogni provenienza e capacità linguistica. Anche la poesia non è stata trascurata, rime, filastrocche, versi, per i più piccoli e i più grandi, poeti noti come Piumini, Tognolini, Carminati, Vecchini e altri. Ci è sembrato importante anche rappresentare libri che hanno fatto la storia dell'editoria per l'infanzia in Italia e non solo: quelli di Iela Mari, Leo Lionni, Bruno Munari, Emanuele Luzzati, Astrid Lindgren, Roald Dahl, Maurice Sendak. Impossibile citarli tutti.

Riflessioni conclusive

Tra i motivi per cui una biblioteca scolastica deve prestare la massima attenzione, oltre agli spazi, alla qualità dei libri che offre, vi è anche

quello di trasmettere e incrementare una cultura del libro per l'infanzia anche tra gli insegnanti, come fanno le biblioteche scolastiche in Paesi più attenti del nostro a questo aspetto della educazione così fondante. Come è noto, la presenza di una biblioteca scolastica attiva, migliora la qualità dell'offerta formativa degli istituti scolastici e l'efficacia dell'azione educativa, che si avvale anche della lettura ad alta voce e della lettura condivisa.

La correlazione tra la qualità dei servizi bibliotecari scolastici e il successo formativo è costantemente testimoniata da ricerche e studi basati su evidenze (che qui non è possibile presentare dettagliatamente), alcuni accessibili nella sezione "School Library Impact Studies" del Library Research Service (LRS) del Colorado o in "School Libraries Make a Difference" nel sito web della IASL. (Marquardt, 2014: 307).

Una maggiore cultura della biblioteca e del libro per l'infanzia aiuta gli insegnanti a pensarsi come produttori di pensiero e non soltanto costruttori di quelle abilità di base a cui le politiche ministeriali li hanno confinati; adulti responsabili della formazione di altri esseri umani nel momento più duttile e permeabile della loro vita e nel momento della massima potenza della loro intelligenza. Una responsabilità enorme e che deve essere tenuta in gran conto perché si è bambini una sola volta e per un tempo molto breve.

Bibliografia

- Agnoli, A. (2000). Multimedialità in biblioteca. *LiBeR*, (45), 24-26.
- Agnoli, A. (2013). *Le piazze del sapere*. Roma-Bari: Laterza.
- Agnoli, A. (2014). *La biblioteca che vorrei*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Almond, D. (2011). *La speranza delle creature narranti*. Milano: Salani.
- Andruetto, M.T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: equiLibri.
- Andruetto, M.T. (2012). *La costruzione del lettore*. Milano: Mondadori.
- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato*. Milano: Feltrinelli.
- Bickel, J. (1989). *L'educazione formativa*. Livorno: Belforte.
- Buttinelli, C. (2020). *La Biblioteca di Alessandro*. Topipittori.
<https://www.topipittori.it/it/topipittori/la-biblioteca-di-alessandro>
- Calvino, I. (1956). *Introduzione*. In *Fiabe italiane: raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti*

- da Italo Calvino, (p. XV-XLIII: XX). Torino: Einaudi (I millenni: 33).
- Campo, C. (1987). *Della fiaba*. In Ead. *Gli imperdonabili* (p. 29-42). Milano: Adelphi.
- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi*. Milano: Topipittori.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: equiLibri.
- Chimamanda, N.A. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Fierli, E. [et al.] (2015). *Leggere senza stereotipi*. Cagli (PU): Settenove.
- Gardini, N. (2014). *Lacuna*. Torino: Einaudi.
- Ginzburg, A. (1979). *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto*. Roma: Comune di Roma, Assessorato scuola.
- Ginzburg, A. (2011). *Il miracolo dell'analogia*. Pisa: Pacini.
- Grilli, G. (2012). *Libri nella giungla*. Roma: Carocci.
- Guidolin, U. (2020). *9 nuovi modi per insegnare ai nativi digitali a odiare la lettura*. Ibbitalia, www.ibbyitalia.it/2020/03/10/9-nuovi-modi-per-insegnare-ai-nativi-digitali-a-odiare-la-lettura.
- Hamelin. (2012). *Ad occhi aperti: leggere l'albo illustrato*. (Saggi: Arti e lettere). Roma: Donzelli.
- Hamelin. (2017). *Incompreso, la sfida di raccontare l'infanzia*. (Hamelin: 44). Bologna: Hamelin.
- Hamelin. (a cura di). (2011). *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*. Bologna: Hamelin. https://hamelin.net/wp-content/uploads/2012/07/libro_150_alcune-pagine.pdf
- Lee, S. (2016). *La trilogia del limite*. Mantova: Corraini.
- Manguel, A. (2009). *Una storia della lettura*. Milano: Feltrinelli.
- Marquardt, L. (2014). *La biblioteca scolastica, ambiente e bene comune per l'apprendimento*. In Vivarelli M. (ed.). *Lo spazio della biblioteca: culture e pratiche del progetto tra architettura e biblioteconomia*. Collaborazione Raffaella Magnano; prefazione di Giovanni Solimine; postfazione di Giovanni Di Domenico, (4.6, p. 229-334). (Bibliografia e Biblioteconomia: Spirali). Milano: Editrice Bibliografica.
- Pontremoli, G. (2004). *Elogio delle azioni spregevoli*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
- Rundell, K. (2020). *Perché dovrei leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*. Milano: Rizzoli.

- Salviati, C.I. (2019, luglio-agosto). Miseria senza nobiltà. *Andersen*, (364), 18-19.
- Save the Children. (2019). *Il tempo dei bambini: atlante dell'infanzia a rischio*. Roma: Save the Children.
<https://atlante.savethechildren.it/index.html>.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati*. Roma: Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute*. Roma: Carocci.
- Vecchini, S. (2020, marzo). *Un brulicare di vita*.
<https://www.topipittori.it/it/topipittori/un-brulicare-di-vita>.
- Winnicott, D. (1995). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zipes, J. (2012). *La fiaba irresistibile: storia culturale e sociale di un genere*. Traduzione di Marco Giovenale. Roma: Donzelli.
- Zoboli, G., (2009). *A cinquecento metri da casa nostra*. In Hamelin. (A cura di). *Metafore d'infanzia = Metaphors of Childhood* (p.17-28). Bologna: Compositori.
- Zoboli G. (2016, ottobre 7). Provvisto di occhi, vai, *Doppiozero*.
www.doppiozero.com/materiali/provvisto-di-occhi-vai.

Capitolo 2.2.3

Un progetto architettonico per biblioteche scolastiche innovative, di Gianluca Ficorilli¹¹²

Abstract

Il contributo illustra il progetto architettonico della “Biblioteca Alessandro Cieri”, istituita ex-novo in tre ambienti della scuola primaria “Giovanni Randaccio” di Roma: la parte terminale di uno dei corridoi e due ex aule. Si descrivono le principali caratteristiche dell’idea progettuale che ha inteso trattare i tre spazi come appartenenti a un unico ambiente omogeneo e, contemporaneamente, conservare l’individualità e l’autonomia di ognuno di essi. Ci si sofferma sulle soluzioni adottate, quali l’uso dei colori (più marcati per definire l’unità complessiva dello spazio e più neutri sui muri di divisione interna), la flessibilità e la possibilità di adattamento di spazi e arredi per consentire ai bambini di vivere la biblioteca attraverso diverse attività. Si descrivono poi le caratteristiche principali di ogni ambiente e le modalità di uso (tradizionale il primo, teatrale il secondo e “immersivo” il terzo). Multifunzionalità (sedute che sono anche giochi, pannelli che diventano superfici espositive ecc.) e flessibilità sono alcune delle caratteristiche che consentono di ridisegnare l’allestimento.

Parole chiave: Biblioteca “Alessandro Cieri”; biblioteca scolastica; spazi bibliotecari innovativi; colore; luce; progettazione; teatro.

¹¹² Architetto, autore del progetto architettonico della Biblioteca “Alessandro Cieri”.

Introduzione

Il progetto della “Biblioteca Alessandro Cieri” si sviluppa nei tre ambienti messi a disposizione all’interno della scuola primaria statale “Giovanni Randaccio” di Roma: il primo era la parte terminale di uno dei corridoi di distribuzione alle aule della scuola, mentre gli altri due ex aule, molto simili tra di loro. La genesi del progetto sta nell’unione di spazi aventi caratteristiche differenti, valorizzando l’insieme e al contempo preservando le note identitarie di ognuno. Questa apparente difficoltà è stata acquisita come un potenziale valore, e le diverse scelte sono state definite con la volontà di lavorare proprio su ciò che all’inizio poteva sembrare una contraddizione.

Il Progetto

I tre ambienti sono stati unificati attraverso il trattamento delle pareti laterali e dei soffitti, con colori che danno forma e definiscono il perimetro della biblioteca, i muri di divisione interni sono invece trattati



con colori e materiali neutri, dissimulando la precedente divisione spaziale. Ognuno di questi, parte dell’unità, è pensato come uno strumento flessibile, che possa consentire ai bambini di vivere la biblioteca attraverso diverse esperienze di uso. Nel primo ambiente (Fig. 1), grandi sfere di luce sospese misurano il volume, e sotto di esse tavoli e sedie suggeriscono un uso tradizionale e composto dello spazio per la lettura. La parete interna è caratterizzata da un’opera di Felice Limosani, in cui egli ha utilizzato i tubi al neon per disegnare un pensiero che sembra nato in un bambino.

Figura 1. Primo ambiente: accoglienza e lettura
(Foto Arch. G. Ficorilli).



Figura 2. Ambiente “teatrale” per animazioni e incontri (Foto Arch. G. Ficorilli).

Il secondo ambiente (Fig. 2) è immaginato come il luogo di una possibile rappresentazione teatrale (per esempio, per letture animate o incontri con autori e illustratori), asservito da profondi gradoni su cui muoversi o raggrupparsi, o su cui stare seduti rivolti verso lo schermo nel caso di proiezioni. Sempre in questo ambiente, in corrispondenza delle finestre, è ritagliato un piccolo spazio attrezzato vicino alla luce naturale, per un tipo di lettura più intimo e schermato dagli altri.



Figura 3. Ambiente immersivo “tra gli alberi e la volta stellata” (Foto: Arch. G. Ficorilli).

Il terzo ambiente, definito dalla cupola in gesso, è caratterizzato dalla fotografia del cielo visto attraverso rami d’albero, riprodotta sul pavimento. Questo spazio, profondamente evocativo (ideale per la lettura condivisa ad alta voce), riporta la mente all’atto di raccontare e ascoltare immersi nella natura, tra gli alberi e la volta stellata.

L’osservazione dell’uso di spazi e arredi da parte dei bambini della scuola elementare ha definito le misure del progetto e le dimensioni

degli arredi: l'altezza delle librerie consente ai bambini di accedere a tutti i libri esposti, le sedie possono essere ribaltate trasformandosi in sgabelli sui quali sedersi in maniera meno convenzionale, la seduta circolare sotto la cupola è anch'essa un contenitore di libri, immaginando che i piccoli frequentatori della biblioteca possano stendersi per terra a leggere, e con la fantasia perdersi sospesi tra i rami degli alberi.

Altra fonte di stimolo in questo progetto è collegata alla possibilità di trasformare e adattare gli spazi e gli arredi, attribuendo a questi significati all'apparenza nascosti, ma visibili nella potenzialità dell'uso: le sedute sono anche telai sui quali giocare a Tris; le librerie diventano lavagne sulle quali disegnare; le pedane della prima sala nascondono un percorso circolare che collega il portale all'ingresso con la piccola rampa vicino alle finestre; un oblò nel muro, un piccolo tunnel imbottito (Fig. 4) a misura di bambino, collega la seconda sala alla terza; in quest'ultimo ambiente, la possibilità di accendere o schermare le luci presenti riproduce nella cupola la veloce alternanza del giorno con la notte.

Un'esigenza sollecitata sin dall'inizio da parte della Responsabile della biblioteca Costanza Buttinelli, è stata quella di poter ospitare delle mostre: per questo si è pensato ai pannelli, da posizionare sulle librerie come fondi neutri, e agli espositori, da spostare liberamente nei tre ambienti per disegnare l'allestimento.



Figura 4. Oblò nel muro tra la seconda e la terza sala (Foto Arch. G. Ficorilli).

Capitolo 2.3.1

Biblioteca scolastica, didattica e lettura: strategie di valorizzazione. L'esperienza del Liceo "Francesco Vivona" di Roma, di Daniela Benincasa¹¹³

Abstract

Il contributo illustra le possibili strategie che un dirigente scolastico può mettere in campo per la costituzione e valorizzazione della biblioteca scolastica come servizio per la didattica e il territorio. Si descrive l'esperienza del Liceo Classico Statale "F. Vivona": dalla creazione e motivazione del team di lavoro - attraverso la formazione e valorizzazione delle diverse competenze professionali - all'individuazione della Biblioteca come fulcro del Piano di Miglioramento (PDM) della scuola e della definizione condivisa del curriculum verticale in Rete; dal coinvolgimento in Rete di Enti e Istituzioni del territorio - che hanno portato all'istituzione del BiblioPoint - alla ridefinizione funzionale degli spazi e all'ottimizzazione delle risorse nell'ottica di servizio per la didattica, la promozione della lettura e il territorio.

Parole chiave: BiblioPoint; biblioteca scolastica; collaborazione; piano di miglioramento (PDM); valorizzazione.

¹¹³ Dirigente Scolastico, Liceo Classico "Vivona", Roma. E-mail: dirigentebenincasa@liceovivona.edu.it.

Introduzione

Il Liceo Classico “Francesco Vivona” di Roma vanta una consolidata tradizione non solo nell’ambito dell’insegnamento delle lingue classiche, ma anche delle discipline scientifiche. Nel tempo, molti “alumni” si sono contraddistinti in varie professioni, raggiungendo posizioni di rilievo e responsabilità in ambito giuridico, medico-sanitario, scientifico; uno per tutti: il matematico Alessio Figalli, Premio Fields 2018.¹¹⁴

Oggi la scuola, pur mantenendo un proprio rigoroso profilo accademico, si è aperta a numerosi progetti innovativi quali il potenziamento matematico/scientifico, lo sviluppo delle competenze linguistiche (Progetto Lingue e sezioni CAIE con insegnamento di *Latin, Geography, Biology and Chemistry*), l’internazionalizzazione attraverso scambi e gemellaggi con Paesi partner europei ed extraeuropei. Al mio arrivo al liceo “Vivona”, nel 2013, ho trovato una splendida Biblioteca, ricca di opere prestigiose ma poco utilizzata, relegata in spazi che non ne favorivano la fruizione per la didattica e per le attività di promozione della lettura, sia per gli utenti interni che per il territorio. Di qui l’attivazione di strategie mirate per la sua valorizzazione.

Oggi la Biblioteca è BiblioPoint ed è al centro di una serie di attività di animazione culturale e didattica; i *reading corners* di recente istituzione, superando i consueti limiti spaziali/funzionali, rappresentano il punto d’arrivo di questo processo e l’inizio di ulteriori percorsi innovativi.

Il team di lavoro: individuazione delle risorse professionali, delle linee motivazionali, formative e organizzative

La ricerca e l’individuazione delle risorse professionali disponibili, ma soprattutto motivate ad intraprendere un percorso di formazione professionale, rappresenta una fase molto delicata: il gruppo di lavoro è composto da docenti rappresentativi di tutte le discipline (biennio e triennio) e dai due docenti impiegati in Biblioteca. Nel caso del liceo “Vivona” questo processo è stato facilitato dalla determinazione e dall’interesse verso il progetto manifestato sin dall’inizio. Alla base di questo progetto vi è una dimensione professionale particolarmente qualificata legata a una visione “tradizionale” dell’insegnamento ma, al contempo, aperta all’attivazione di percorsi volti a promuovere la

¹¹⁴ <https://www.mathunion.org/imu-awards/fields-medal/fields-medals-2018>

cultura classica e scientifica attraverso una più approfondita conoscenza delle risorse informative disponibili, tutte da esplorare, organizzare e rendere fruibili. Inoltre, è stato necessario avviare una più incisiva politica di orientamento in entrata, atta a contrastare, come Istituzione Scolastica, il fenomeno di contrazione del numero delle iscrizioni all'indirizzo classico, manifestatosi già da qualche anno a livello nazionale.

Effettuata la ricognizione dell'esistente (catalogo, tipologia e sistemazione delle raccolte), si è proceduto in qualità di "Rete", a promuovere la collaborazione con Enti, attraverso una convenzione per attività formative mirate con l'Università di Roma Tre e in particolare con il Dipartimento di Scienze della Formazione, attraverso la Cattedra di Biblioteconomia e Bibliografia.

Le raccolte sono state quindi "svecchiate" dei materiali obsoleti e scarsamente utilizzabili; parallelamente gli ambienti della Biblioteca, concepita come "ambiente di apprendimento", sono stati rinnovati con l'acquisto di nuovi materiali bibliografici, arredi, dotazioni strumentali, frutto di un attento studio per l'ottimizzazione degli spazi esistenti. Al contempo, il gruppo di lavoro ha provveduto ad organizzare e regolamentare tutte le attività.

La costituzione della Biblioteca come realtà complessa: il PDM

La Biblioteca è divenuta al contempo centro ideale di una fitta trama di collaborazioni istituzionali, che ne hanno rafforzato la funzione, e immagine di un ambiente di apprendimento caratterizzato da relazioni privilegiate, sia all'interno che all'esterno dell'edificio scolastico.

Pertanto, abbiamo promosso la formazione della Rete BiblioRoma con il "Vivona" in qualità di capofila e con lo scopo prioritario di realizzare il Piano di Miglioramento (PDM) biennale "Liber@biblioteca" (a.s. 2014/15 e 2015/16), finalizzato all'implementazione della Biblioteca nella didattica e all'apertura a collaborazioni tra scuole di diverso grado per la realizzazione di un curriculum verticale, per un più efficace e consapevole orientamento alla scelta di indirizzo. Il PDM ha previsto:

- progettazione di attività didattiche per la definizione di un curriculum verticale di continuità tra classi terminali della secondaria di 1° grado e classi di biennio delle secondarie di 2° grado;

- realizzazione, in modalità cooperativa, di unità didattiche da sperimentare con alunni di classi diverse per l'acquisizione di competenze di comprensione del testo e logico/matematiche;
- supporto formativo ai docenti con attività laboratoriali di aggiornamento professionale a cura di qualificati esperti di progettazione didattica, pedagogia e docimologia, lettura espressiva, uso di piattaforme *e-learning*, biblioteconomia.

La costituzione della Biblioteca come realtà complessa: le reti di collaborazione istituzionali e il territorio

Parallelamente sono stati attivati contatti con vari Enti:

- MIUR / Mibact – Commissione interministeriale per le reti scolastiche e “Bibliorete21”;
- Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Cattedra di Bibliografia e Biblioteconomia.
- Sono stati inoltre sottoscritti diversi Protocolli d'intesa con:
- Biblioteche di Roma per l'istituzione del “BiblioPoint Vivona”;
- Rete delle Biblioteche Laziali (già Bibliorete Ostia);
- Parco regionale dell'Appia Antica e IPSEOA Tor Carbone – Protocollo Modernità dell'Antico per percorsi ex Alternanza Scuola Lavoro, oggi Percorsi per le Competenze Trasversali di Orientamento (PCTO);
- Introduzione dei servizi di Media Library On Line (MLOL).

Ottimizzazione delle risorse e funzionalità degli spazi: dalla Biblioteca centralizzata ai *reading corners*

Negli anni, il Consiglio di Istituto del Liceo “Vivona” ha sostenuto con grande energia, gli investimenti necessari alla trasformazione della Biblioteca in uno spazio polifunzionale per attività di animazione culturale e promozione della lettura; parallelamente la scuola si è dotata di strumentazioni informatiche (potenziamento dei laboratori scientifici e linguistici, LIM in tutte le aule) e connettività sempre più potente ed efficace, capace di supportare le diverse attività telematiche.

Ultimo *step*: la creazione di *reading corners* collocati in aree strategiche della scuola, contrassegnati da segnaletica e scelte cromatiche definite sulla base di un'attenta progettazione architettonica, realizzata da un gruppo di lavoro formato da alte e diversificate competenze nelle varie aree coinvolte: biblioteconomica e bibliografica, letteraria, artistica e

architettonica, con il coinvolgimento diretto del dirigente scolastico, del suo staff organizzativo e amministrativo, degli Organi Collegiali. Un lavoro *d'equipe*, che ha portato ad accrescere la consapevolezza del significato e del ruolo della Biblioteca (nella sua forma sia centralizzata che “disseminata”, tradizionale e multimediale) nel contesto scolastico. I *reading corners* del liceo Vivona nascono, dunque, come luoghi “distribuiti” di studio, lavoro e comunicazione, caratterizzati oltre che da un design innovativo e funzionale, anche da elementi simbolici che rinviano, attraverso codici e “citazioni” grafiche, a contenuti culturali, letterari e artistici, chiaramente individuabili e condivisi a livello valoriale.

La Biblioteca nella didattica e nella progettualità: dalla promozione della lettura ai Percorsi per le Competenze Trasversali di Orientamento (PCTO)

Innumerevoli le iniziative di animazione culturale incentrate sulla promozione della lettura, convegni, conferenze, incontri con l'autore, attività seminariali e formative, finanche concerti realizzati in collaborazione con l'Associazione “F. Chopin”, diretta dal M.^o di fama internazionale Marcella Crudeli, e cineforum, eventi che hanno visto protagonisti personalità del mondo della cultura e dello spettacolo. Fondamentale è stato l'apporto degli studenti che negli anni hanno contribuito, in modo particolarmente innovativo, alla catalogazione *on line* implementando l'OPAC, grazie alla citata convenzione con “Roma Tre” nella modalità di percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, oggi Percorsi per le Competenze Trasversali di Orientamento (PCTO).

Riflessioni conclusive

Mirate sinergie gestionali, formazione, valorizzazione e/o costruzione di risorse professionali specifiche e motivate, assieme alla ottimizzazione delle risorse, hanno reso possibile realizzare nel tempo, la Biblioteca del Liceo “Vivona”, un vero e proprio cantiere in continua costruzione, in costante ampliamento e miglioramento: a riprova di come energie convogliate con perseveranza, sistematicità e condivisione di finalità e metodi verso obiettivi comuni possono, anche in contesti complessi, produrre risultati tangibili, funzionali e gratificanti. D'altra parte “Fondare biblioteche è come costruire granai pubblici, ammassare riserve contro l'inverno dello spirito che da più

parti, mio malgrado, vedo arrivare” (da *Memorie di Adriano* di M. Yourcenar).

Ringraziamenti

Desidero ringraziare la Prof.ssa Luisa Marquardt, l'Architetto Serena Rubino, le Proff. Emanuela Sangalli e Graziella Maltese, il gruppo di lavoro di Liber@biblioteca, il team di Vicepresidenza, il Direttore SGA del Liceo Vivona Sig.ra Liliana Loru, gli Organi Collegiali – Collegio Docenti e Consigli di Istituto del liceo “Vivona” - che si sono succeduti nel tempo, per aver condiviso con me e contribuito a realizzare un progetto di ampio respiro posto al servizio degli studenti e del loro apprendimento, con l'auspicio che possa essere stato utile nella costruzione del loro “essere persone consapevoli e autonome nelle proprie scelte, cittadini responsabili”.

Sitografia

Biblioteche di Roma. (n.d.). www.bibliotecheidiroma.it.

Liceo Francesco Vivona. (n.d.). www.liceovivona.edu.it.

Capitolo 2.3.2

Una biblioteca diffusa per promuovere la lettura nella scuola secondaria superiore, di Emanuela Sangalli¹¹⁵

Abstract

L'intervento illustra le motivazioni che hanno portato a ideare nuovi luoghi di lettura per integrare didattica e lettura in tutte le sue forme al Liceo "Francesco Vivona" di Roma e, conseguentemente, per ampliare gli spazi della biblioteca scolastica attraverso la creazione di angoli di lettura nei vari piani dell'edificio scolastico. Il progetto modulare di riorganizzazione e ampliamento della biblioteca scolastica ha preso il via nel 2015 con la formazione di un gruppo di lavoro per catalogare e valorizzare il patrimonio bibliotecario e successivamente per ideare la trasformazione di alcuni locali, con interventi nei corridoi e nell'aula magna. Il presupposto teorico si basa sulla centralità dell'utente e dei suoi bisogni di informazione, lettura e socializzazione a cui il sistema complesso della biblioteca nelle sue articolazioni fondamentali deve rispondere anche con un'efficace promozione della lettura partendo dall'allestimento di spazi confortevoli, attraenti e dislocati in diversi punti dell'edificio. I risultati della rilevazione dei comportamenti, delle esigenze, delle aspettative e delle proposte dell'utenza, oggetto di due tesi di laurea empiriche svolte presso il Liceo "Vivona", hanno dato voce alla necessità degli utenti di avere nuovi punti di incontro con la lettura, individuati in alcuni spazi poco utilizzati e anonimi, ampliando le opportunità di accesso all'informazione che già la scuola offre, per esempio, attraverso il prestito elettronico (MLOL). La valorizzazione degli spazi per la lettura, avviata negli altri gradi dell'istruzione, andrebbe sostenuta anche nella scuola secondaria di secondo grado per stimolare interessi e curiosità e promuovere la lettura, in modo costante e articolato, soprattutto nell'età adolescenziale, periodo in cui si registra la disaffezione verso questa attività.

Parole chiave: adolescente; ambienti rigenerativi; angoli di lettura; biblioteca scolastica.

¹¹⁵ Docente Lettere e Referente Biblioteca Liceo Classico "F. Vivona", Roma. E-mail: ema462@hotmail.it.

Introduzione

Il mio è l'intervento di un'insegnante di letteratura italiana che, sia per passione personale sia per professione, crede nella lettura di libri o *e-book* quale chiave di accesso alla conoscenza. Mi sono occupata di biblioteche sin dall'inizio della mia attività di insegnante anche perché, come spesso capita in Italia, e soprattutto 30 anni fa, nelle scuole dove lavoravo non c'era un bibliotecario cui affidarsi. Ho potuto arricchire ulteriormente la mia esperienza dal momento che, per ragioni personali, mi sono spesso trasferita e ho incontrato diverse realtà delle biblioteche scolastiche di città del nord e del centro Italia e della Sardegna. Ora insegno al Liceo Classico "Vivona", scuola che presenta delle condizioni favorevoli allo sviluppo della biblioteca e al suo uso nella didattica: la dirigente, Daniela Benincasa, che ritiene la biblioteca chiave di volta dell'insegnamento; una bibliotecaria professionista, Silvia Locatelli, impiegata a tempo pieno in biblioteca; una dotazione libraria di più di 15.000 volumi costituita a partire dagli anni '60. Certamente si tratta di presupposti essenziali, senza i quali non sarebbe possibile valorizzare la biblioteca e il suo patrimonio librario e, al contempo, promuovere la lettura anche attraverso la realizzazione di nuovi spazi funzionali e non circoscritti a un solo luogo, ma presenti in diversi ambienti dell'edificio scolastico.

Due accezioni del termine 'spazio'

Trattare dello spazio della biblioteca scolastica implica, a mio parere, osservarlo da due prospettive: come spazio fisico e come dimensione dell'attività didattica. Partirò da questa seconda accezione del termine 'spazio' in una scuola come il Liceo Classico, in particolare quella in cui insegno, in cui l'obiettivo è soprattutto quello di trasmettere una conoscenza del passato che possa rendere gli studenti capaci di orientarsi e analizzare la realtà presente alla luce delle sue radici storiche più profonde. Per comprendere la particolarità del contesto in cui gli insegnanti del Liceo 'Vivona' operano mi sembra utile confrontare due elementi statistici. Su un primo livello, sono certamente preoccupanti, a livello nazionale, i dati dei test OCSE PISA del 2018 riguardo alla competenza di lettura: gli studenti quindicenni italiani hanno raggiunto un risultato di 476 punti contro una media di 487 punti degli altri Paesi OECD, con un calo di dieci punti rispetto al 2009. Una particolare problematica per gli studenti italiani risiede nella comprensione di un testo scritto: solo uno su 20 riesce a distinguere fatti da opinioni in testi

di una certa complessità; uno su 4 non riesce a cogliere l'idea centrale di un testo di media lunghezza. Credo si possa ipotizzare che difficoltà di questo genere derivino da una scarsa pratica e affezione alla lettura. D'altro canto, la ricerca-azione svolta nell'anno scolastico 2015-16 quale tesi empirica di due laureande dell'Università Roma Tre, le dottoresse Damico e Di Pietrantonio, elaborata proprio nella e con la nostra Scuola, ha rilevato elementi incoraggianti rispetto alla motivazione alla lettura: l'84% dei nostri studenti ama leggere e la media dei libri non scolastici letti in un anno è di 14.

Questo dato, certo non rilevante a fini statistici generali, mostra che i test PISA mettono in luce una media, ma la realtà della scuola italiana è più variegata e la presenza di un nucleo ampio e solido di motivati lettori può essere un fattore propulsivo per stimolare e diffondere la passione per il libro e superare le criticità legate alla comprensione delle diverse tipologie testuali. Inoltre si tratta di osservare come in un contesto già positivamente predisposto a buone pratiche si debbano sviluppare e ampliare ulteriormente queste potenzialità.

La biblioteca nella pratica didattica

Lo spazio riservato alla biblioteca nella scuola deriva dalla subordinazione della nostra didattica alla relazione insegnante-studente-manuale: sia le lezioni frontali che quelle interattive partono comunque dall'insegnante che, tramite il manuale (spesso arricchito da materiale disponibile online), fornisce le sue conoscenze allo studente. Questo tipo di azione pedagogica prevalentemente trasmissiva si fonda pertanto sulla spiegazione fornita dall'insegnante, sostenuta dal materiale didattico, che viene recepita dallo studente, per giungere poi a esercitazioni scritte o orali di verifica dell'avvenuto apprendimento. All'interno di questa cornice pedagogica non è facile immaginare la biblioteca come strumento di un attivo e progettuale ruolo dello studente.

Sollecitazioni fruttuose e positive per mutare questo paradigma sono venute da Luisa Marquardt, docente di Bibliografia e Biblioteconomia presso l'Università Roma Tre, che ha sostenuto il nostro progetto sia con un'attività di formazione per la creazione di un gruppo di lavoro, sia con il suo intervento in un corso di aggiornamento svoltosi nel nostro liceo nel 2016 (L.Cl. "Vivona", 2015). Le indicazioni suggerite dalla docente sono in linea con l'idea di una biblioteca scolastica come ambiente e bene comune di apprendimento in cui si realizza

un'esperienza che arricchisce l'attività didattica «in chiave collaborativa, in quanto offre anche la possibilità a studenti e insegnanti di oltrepassare insieme i confini dell'aula» (Marquardt, 2013. In Vivarelli, a cura di: 299-334) sfruttando sia il patrimonio librario che le nuove tecnologie. In questa prospettiva la scuola si apre a risorse di informazioni diverse non più costituite soltanto dal manuale, fornendo allo studente, oltre agli strumenti tecnologici necessari, anche le competenze per orientarsi nell'ambito di una cultura arricchita da nuovi flussi di informazioni.

Con questi presupposti teorici riteniamo che la nostra dotazione libraria e anche il prestito digitale, di cui poi tratterò, ci permettano di realizzare gli obiettivi del *Manifesto IFLA-Unesco* cioè quelli di:

- sostenere e realizzare gli obiettivi educativi della missione e del curriculum della scuola;
- offrire agli studenti la possibilità di acquisire le abilità necessarie per l'apprendimento lungo l'arco della vita, di sviluppare l'immaginazione e di farli diventare cittadini responsabili.

Per sviluppare queste abilità bisogna considerare che i nostri studenti vivono oggi in un nuovo ecosistema radicalmente diverso dal passato dominato dal digitale e dalle reti¹¹⁶. La complessità con cui i giovani si confrontano non è solamente di natura testuale, ma anche derivata da un flusso di informazioni incessante, frammentato e diversificato dato dall'uso di codici comunicativi diversi. Inoltre la recente emergenza COVID-19 ha avvalorato la necessità di sfruttare le risorse digitali, capaci di superare le distanze fisiche. Diventano quindi sempre più rilevanti le *Linee guida IFLA-Unesco* che definiscono la biblioteca scolastica come:

- spazio digitale aperto e accessibile a tutti;
- spazio tecnologico che offre diversi strumenti tecnologici, software e competenze per la creazione, rappresentazione e condivisione della conoscenza;

¹¹⁶ Interessante a questo proposito Roncaglia G. (2018). *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari: Laterza e in particolare il cap. 6 (p. 35 e 39) in cui viene messa in discussione la nozione di 'nativi digitali': gli alunni delle nostre scuole non sono antropologicamente diversi da quelli del passato, ma si muovono appunto in un «ambiente, ecosistema comunicativo... nuovo, radicalmente diverso da quello del passato, e dominato dal digitale e dalle reti» (cfr. p. 40).

- fonte di informazione per tutta la comunità attraverso un equo accesso a risorse, strumenti tecnologici, competenze che non sono disponibili a casa.

L'ampia offerta di fonti di informazione (libri e vari tipi di media) genera, inoltre, il problema della capacità di identificare, individuare, valutare, organizzare, utilizzare e comunicare le informazioni, ciò che si definisce comunemente come competenza informativa (*information literacy*).

Anche in Italia stiamo cercando di muoverci in questa direzione, in particolare con la legge 851 del 27 ottobre 2015 e il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) e l'Azione #24 (Roncaglia, 2018: cap. 24, 158-166) che è stata istituita per completare o realizzare ex novo biblioteche scolastiche dotate non solo di un patrimonio librario, ma anche di nuove risorse tecnologiche che moltiplichino le occasioni di lettura e scrittura e incentivino forme innovative di prestito e consultazione (incluso il prestito digitale). Seppure con alcune criticità quanto alla distribuzione dei finanziamenti, questo, in Italia, è stato certamente un primo passo. Allo stesso modo, nuove pratiche didattiche come le "classi 2.0" o la cosiddetta *flipped classroom* mettono in luce la necessità dell'uso di strumenti tecnologici e di forme di conoscenze e competenze più condivise. Proprio riguardo alla *flipped classroom*, Roncaglia (*ivi*, cap. 13: 72-73) invita a usare cautela verso pratiche didattiche che devono essere utilizzate sempre all'interno di un'adeguata contestualizzazione che integri, senza frammentare, i contenuti informativi.

Lo spazio fisico della biblioteca del "Vivona": dal vaso librario alla biblioteca come ambiente di apprendimento

La situazione iniziale

Entro questi presupposti teorici ci siamo quindi mossi per dare una nuova fisionomia alla biblioteca, che è sorta negli anni '60 con la stessa fondazione del Liceo "Vivona" e si presentava con arredi, strumentazione e accessibilità lontani dalle richieste di insegnanti e studenti che si muovono in un orizzonte digitale e potrebbero trovare in ambienti attraenti e versatili un nuovo stimolo alla crescita culturale e conoscitiva. La trasformazione e valorizzazione degli spazi ha origine dall'individuazione dei bisogni dell'utenza attraverso un progetto che ha coinvolto varie figure nella necessità di

puntare allo sviluppo di un progetto che, attraverso una commissione consultiva, coinvolga i rappresentanti dei diversi gruppi o ‘pubblici’ della comunità scolastica di appartenenza della biblioteca e ne elabori le esigenze per arrivare a un progetto finale di servizio ampiamente condiviso e rispondente alle aspettative. (Marquardt, 2013, in Vivarelli, a cura di: 315).

Nel corso del 2014, grazie alla collaborazione preziosa con Luisa Marquardt, si è costituito un gruppo di lavoro di docenti di diverse discipline che individuasse le scelte da compiere. Molto importante per definire tutti gli elementi di partenza è stata anche la ricerca-azione condotta nell’a.a. 2015-2016¹¹⁷ da Federica Damico e Giulia Di Pietrantonio,¹¹⁸ nell’ambito del tirocinio e delle rispettive tesi di laurea (a carattere empirico) in Bibliografia e Biblioteconomia del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre.

Questo studio ha messo in luce le criticità degli spazi e della strumentazione della biblioteca, già evidenziati a partire dal nostro progetto nel 2014, consistenti nella mancanza di un OPAC e di computer; inoltre i circa 15.000 libri non erano adeguatamente inventariati e erano catalogati solo su materiale cartaceo. Lo spazio riservato alla biblioteca consisteva in un lungo corridoio e nell’Aula Magna, con scaffalature che sacrificavano lo spazio.

Progettare la trasformazione

Prima degli interventi di valorizzazione e ristrutturazione della biblioteca, è stato necessario monitorare bisogni e richieste di docenti, studenti e più in generale del personale della scuola e coinvolgere anche gli allievi stessi nella gestione della biblioteca scolastica in modo da renderli partecipi di questa dimensione così importante nell’apprendimento.

Ha facilitato tale attività la L. 107 del 2015 (denominata “Buona Scuola”) con l’istituzione dell’Alternanza Scuola Lavoro-ASL (oggi Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento-PCTO), in

¹¹⁷ I risultati della ricerca-azione di Damico e Di Pietrantonio sono stati esposti nell’intervento “The school library is mine, too! A participatory approach involving students to rethink their library in a grammar high school in Rome”, curato e presentato da Luisa Marquardt il 23 agosto 2016, all’Università Meiji di Tokyo, nell’ambito della 45ª conferenza internazionale IASL “A School Library Built for the Digital Age!” (45th Annual International IASL Conference, 20th International Forum on Research in School Librarianship, <http://iasl2016.info/>).

¹¹⁸ Entrambe dottoresse in Scienze dell’Educazione.

convenzione con la cattedra di Bibliografia e Biblioteconomia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, che ha permesso di trasmettere agli allievi competenze di base relative alla catalogazione che sono poi state applicate per l'implementazione dell'OPAC. Il lavoro svolto è stato successivamente condiviso grazie a un intervento degli studenti coinvolti nell'incontro di formazione del 20 marzo 2017 "La lettura promossa attraverso la biblioteca scolastica", nell'ambito dell'iniziativa "Roma che legge"¹¹⁹ che ha consentito anche di diffondere tale buona pratica.

Per adeguare e modellare lo spazio della biblioteca in modo da renderlo funzionale e predisporlo come un nuovo ambiente di apprendimento, particolarmente importante è stata la citata ricerca-azione di Damico e Di Pietrantonio, basata sul metodo di Kurt Lewin e articolata in 4 fasi:

1. **Pianificazione:** come poter migliorare la biblioteca scolastica del Liceo affinché possa rispondere in maniera ottimale alle esigenze di docenti e alunni?
2. **Azione:** valorizzare le collezioni della biblioteca, dotarla dell'OPAC, organizzare gli spazi e aprirla al territorio.
3. **Osservazione:** come docenti e alunni vorrebbero che fosse la loro biblioteca?
4. **Valutazione:** si sono ottenuti i risultati sperati?

La fase di osservazione è stata essenziale per individuare bisogni e aspettative degli utenti. Studenti e insegnanti nel 2015, tramite le loro risposte a un questionario, hanno evidenziato come la biblioteca fosse antiquata e poco organizzata, priva degli strumenti e servizi di una struttura efficiente e moderna, di arredi e strumentazione tecnologica che permettessero di sfruttare molteplici fonti di informazione per stimolare l'attitudine alla ricerca.

Gli allievi richiedevano, oltre a una maggiore accessibilità al materiale della biblioteca, divani, decorazioni, lampade da tavolo e in generale tutto quanto potesse conferire un'atmosfera rilassante e confortevole all'ambiente.

La valutazione dei bisogni è stato quindi il punto di partenza per rimodellare gli spazi in vista di nuove funzioni che la biblioteca avrebbe assunto.

¹¹⁹ <https://forumdellibro.org/2017/02/25/torna-roma-che-legge-2017/>.

Il servizio al territorio: la biblioteca come BiblioPoint

La nostra scuola ha cercato un rapporto con il territorio soprattutto diventando uno dei “BiblioPoint” (Biblioteche di Roma, n.d.). Questi punti di lettura all’interno delle scuole sono pensati per realizzare una presenza capillare sul territorio dell’istituzione Biblioteche di Roma in modo da aprire anche in orario extrascolastico il servizio con un mutuo beneficio sia per il quartiere che trova nella biblioteca scolastica un luogo di aggregazione culturale sia per la rete bibliotecaria cittadina.

Attraverso questa collaborazione abbiamo avuto la possibilità del supporto insostituibile di volontari del Servizio Civile per la digitalizzazione del catalogo e la ricollocazione del materiale librario secondo il sistema di classificazione decimale Dewey.

L’integrazione con il territorio richiede un’attività intensa, non essendo facile pubblicizzare e diffondere le conoscenze di questi nuovi spazi e fidelizzare una possibile utenza; al momento siamo riusciti a garantire un’apertura pomeridiana a settimana. Una strada che abbiamo tentato con qualche successo è stata quella degli incontri con gli autori, come è accaduto con lo scrittore e conduttore radiofonico Giordano Meacci nell’edizione di “Libri Come” del 2017; un particolare curioso: le domande per lo scrittore sono state poste in un vasetto di vetro appositamente decorato dai ragazzi da cui lo scrittore ha estratto le domande, una soluzione che ha creato una notevole sintonia e un’atmosfera familiare.

La biblioteca e il suo OPAC

Un altro passo importante per l’apertura al territorio e all’utenza esterna è stata ovviamente la digitalizzazione del catalogo a cui, come ho precisato, si sono prodigati la bibliotecaria, noi insegnanti, gli studenti e i volontari del Servizio Civile, dopo adeguata formazione.

Per questo, dal 2015 facciamo parte di una rete di biblioteche che inizialmente contava solo una quindicina di scuole (Bibliorete Ostia). Ora invece la rete, anche grazie all’uso di un nuovo software (Clavis), si è molto estesa sino ad abbracciare più di 90 Biblioteche Scolastiche Laziali (RBSLazio).

L’inserimento nella rete ha reso possibile attivare percorsi di formazione sulla catalogazione, rafforzando le nostre competenze in questo campo, e permetterà in futuro di cooperare su scala regionale per diffondere buone pratiche di lettura. Ovviamente in questo modo

il catalogo è accessibile in ogni momento e sulla rete attraverso il sito dedicato.

Oltre lo spazio fisico della biblioteca

Allo spazio fisico della biblioteca si è affiancata una dimensione virtuale, quella del prestito digitale, risorsa che ha permesso, soprattutto nella recente emergenza del COVID-19¹²⁰, la possibilità di promuovere la lettura e di usufruire di una vasta gamma di media esclusivamente attraverso la rete. MLOL è infatti una piattaforma digitale, accessibile 24 su 24 quotidianamente, grazie alla quale studenti, insegnanti e genitori possono prendere a prestito *e-book* da case editrici italiane con un catalogo continuamente aggiornato di più di 60.000 titoli o avere accesso a 5.000 quotidiani e riviste da ogni parte del mondo, così come audiolibri, spartiti e ogni genere di risorsa multimediale.

Questo ci ha permesso di superare anche alcuni limiti della nostra offerta libraria: le risorse economiche non consentono di seguire le novità editoriali e soprattutto i gusti degli studenti sono in continua evoluzione e spesso distanti dalle nostre categorie estetiche. Il prestito digitale di MLOL, invece, si apre alle nuove pubblicazioni con una particolare attenzione alle scelte e alle preferenze dei lettori più giovani. In questo modo lo spazio della biblioteca si amplia e si potenzia attraverso un accesso che può avvenire in ogni momento e situazione.

La biblioteca diffusa

Stiamo ancora lavorando all'allestimento generale della biblioteca. Al momento l'Aula Magna è uno spazio polifunzionale che ospita, oltre ai libri, anche diverse attività sempre connesse con la letteratura e la promozione della lettura: sono state organizzate negli anni conferenze sulla letteratura del Novecento; letture condivise con le scuole medie in cui gli studenti stimolano i ragazzi più piccoli; concerti in collaborazione con l'associazione Chopin. Recentemente si è anche costituito su richiesta degli stessi studenti un "Club del libro", attività in cui gli allievi periodicamente si incontrano per discutere delle proprie letture.

Per rendere più attraente e polifunzionale l'Aula Magna, un nuovo arredo e una diversa disposizione degli spazi hanno dato maggiore

¹²⁰ Sulle nuove pratiche didattiche determinate dalla didattica a distanza nel periodo dell'emergenza e su "Le biblioteche scolastiche come risorsa" v. Roncaglia (2020).

ariosità all'ambiente. È inoltre possibile anche attraverso piccoli tavoli mobili e componibili creare occasioni di studio sia in grandi che in piccoli gruppi.

Il passo successivo è stato quello di progettare una biblioteca diffusa per suggerire l'idea che la lettura avviene ovunque nella scuola e trova la sua piena espressione in un ambiente attraente e confortevole al di là dei confini dell'aula. Spazi come le zone d'ingresso ai vari piani, ampi, poco sfruttati e anonimi, sono stati ripensati, come puntualmente descritto nel contributo dall'Arch. Serena Rubino, e riescono in questo modo a trovare una loro funzionalità, integrando l'attività didattica con la lettura.

Riflessioni conclusive

Nonostante il bilancio complessivamente positivo, rimangono ancora alcune criticità, quali, per esempio, gli orari delle nostre scuole, la nostra organizzazione scolastica, la difficoltà a integrare gli apprendimenti con una didattica che riesca a sfruttare sempre il vasto mondo dell'informazione, che oggi comprende anche il digitale. Non è facile coniugare nuove pratiche didattiche laboratoriali con i molti aspetti positivi della nostra tradizione scolastica, che ha i suoi punti di forza e una tradizione alle sue spalle. Da anni è aperto il dibattito sulla validità del percorso del liceo Classico. In particolare nel 2014 a Torino si è tenuto un processo contro il Liceo Classico (Fondazione per la scuola & MIUR, 2014) al quale hanno partecipato personalità come Eco e Canfora. Quest'ultimo ha sottolineato l'importanza di questa scuola soprattutto per quattro elementi cardine della formazione liceale: la storia del pensiero filosofico e scientifico, lo studio della storia più in generale, la mentalità filologica e la traduzione. Questi complessi compiti richiedono la presenza, la guida e la centralità dell'insegnante, conoscenza e non solo competenza, e tempi di elaborazione da parte degli studenti. L'analitica concentrazione richiesta non sempre e non facilmente è conciliabile con l'attività laboratoriale che presuppone tempi lunghi. Nella traduzione, fondamentale nel nostro corso di studio, gli allievi devono continuamente confrontarsi con la complessità del lavoro di interpretazione, decodifica e gestione di informazioni linguistiche complesse. Un altro problema è che la promozione della lettura in Italia è considerata un problema soltanto degli insegnanti di lettere, mentre in realtà queste competenze dovrebbero essere sviluppate in tutte le discipline. Nella scuola

secondaria, inoltre, la collaborazione tra docenti di diverse materie a volte è complessa.

Un ulteriore obiettivo dovrebbe essere quello di coinvolgere gli studenti nelle diverse attività della biblioteca: sia nel decoro delle pareti che nell'allestimento delle pagine web, così da mostrare agli studenti che la biblioteca scolastica è il posto per loro perché funzionale e connesso con gli altri aspetti della loro vita.¹²¹

Vorrei concludere riferendomi a un articolo del 1998 in cui Eco (1998) scriveva sulle biblioteche delle nostre case non soltanto come un luogo in cui si raccolgono i libri, ma anche come un luogo in cui i libri vengono letti per noi. Secondo Eco infatti anche solo riordinando i libri, spolverandoli, percependo carta e colori, ci caliamo nei tempi lontani in cui vennero scritti. Lo scrittore così concludeva: “Se pertanto una biblioteca serve per conoscere il contenuto di libri mai letti, quello di cui ci si dovrebbe preoccupare non è la sparizione del libro bensì quella delle biblioteche di casa.” Il nostro lavoro, riprendendo le parole di Eco e riferendole alle biblioteche scolastiche, non solo vuole scongiurare la scomparsa di luoghi così essenziali per la vita scolastica, ma spargere i semi per vederle crescere e ramificarsi.

Ringraziamenti

Un particolare ringraziamento a Luisa Marquardt che ha seguito il nostro progetto sin dall'inizio e senza i cui preziosi suggerimenti nessuno dei nostri obiettivi avrebbe potuto essere raggiunto.

Bibliografia

- Eco, U. (1998, luglio 23). Leggere i libri con i polpastrelli, *Espresso*.
- Marquardt, L. (2013). *La biblioteca scolastica, ambiente e bene comune per l'apprendimento*. In Vivarelli, M., a cura di (2013). *Lo spazio della biblioteca. Culture e pratiche del progetto tra architettura e biblioteconomia ...*, (pp. 299-334). Milano: Editrice Bibliografica.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari: Laterza.

¹²¹ Cfr. Marquardt (2013). *La biblioteca scolastica...* In Vivarelli, op. cit., p. 317, che si riferisce a Joan Frye Williams, citata in [Creighton, P. M.] (2006, Novembre 9). Thoughts on the School Library Journal Summit in Chicago continued, *AASL Blog*. <<http://www.aasl.org/aaslblog/?p=137>>.

Roncaglia G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Roma-Bari: Laterza.

Webliografia

Biblioteche di Roma. (n.d.). *Cosa sono i BiblioPoint?*. [Roma: Biblioteche di Roma]. <https://www.bibliotecheidiroma.it/it/node/108>

Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, & MIUR. (2014, novembre 14). *Processo al Liceo Classico: "Il nostro liceo: cambiare per non morire?"; un'azione teatrale in forma di processo... Verbale di udienza* (a cura del Cancelliere). Torino: Fondazione per la Scuola. <https://bit.ly/36Wpojw>.

Liceo Classico Statale "Francesco Vivona", Roma. (2015). *Orizzonti. Una nuova Paideia per il Liceo Classico del futuro. Corso di formazione per docenti A.S. 2015-2016*. Roma: L.Cl. Vivona. <https://bit.ly/3p32GfY>.

Sitografia

Liceo Classico Statale "Francesco Vivona", Roma. (n.d.). *Liceo Classico Statale "Francesco Vivona"*. <https://www.liceovivona.edu.it/>.

Ministero dell'Istruzione. (n.d.). *PNSD: Azione 24 - Biblioteche scolastiche innovative*. <https://bit.ly/2MQAP5x>.

Capitolo 2.3.3

Il progetto “Reading Corner”, di Serena Rubino¹²²

Abstract

Il contributo illustra il progetto dei *reading corner*, ulteriore spazialità della biblioteca del Liceo “Francesco Vivona” di Roma, in linea con i nuovi modi di fruizione della cultura e le nuove esigenze di lettura. I punti fondamentali della progettazione sono stati: la ricerca di una nuova spazialità all’interno di un perimetro prestabilito; l’inserimento di arredi di design che favoriscono un clima di serenità e curiosità; lo studio dei materiali, delle forme e dei colori; l’ideazione di diverse soluzioni di trattamento delle pareti dei *reading corner* al fine di renderli degli spazi riconoscibili e identificabili, frutto di un processo collettivo e collaborativo. Tale processo progettuale e creativo si è concretizzato nella realizzazione, nei diversi piani dell’edificio, di *reading corner* come “oggetto architettonico”, funzionante singolarmente, in un sistema, o come elemento guida per un eventuale ampliamento e sistemazione di altre parti della scuola. La qualità e la versatilità dei micro-progetti, costituiti da elementi mobili, replicabili e integrabili in possibili realtà future, è necessaria in termini di sostenibilità dell’intervento. Infine, il *reading corner* può essere considerato un elemento tipologico, esportabile in altre scuole, avendo cura di contestualizzarlo non solo cromaticamente ma anche spazialmente, senza intaccare le sue qualità intrinseche.

Parole chiave: ambienti rigenerativi; angoli di lettura; arte; biblioteca diffusa; colore; materiali; progettazione; *reading corner*.

¹²² Architetto, Assistente Universitario all’Università Roma Tre.

Introduzione

Lo stato dei luoghi coincide con la realtà di molti edifici scolastici italiani, ovvero quella di ambienti che per quanto manutentati e migliorati nel tempo, non corrispondono perfettamente a tutto il ventaglio di spazi e possibilità di apprendimento oggi presenti.

Tenendo conto della buona riuscita di alcune miglorie all'interno del Liceo "Francesco Vivona" di Roma, quali la creazione di nuove aule e laboratori, l'ampliamento degli spazi, l'inserimento di un piccolo bar come area di ristoro per studenti e docenti, e seppur nei singoli casi vi sia stata una buona riuscita, l'intero edificio risente della mancanza di un intervento di riprogettazione complessivo, partendo dall'area di ingresso, e interpellando tutte le funzioni che si svolgono al suo interno. La funzione didattica in tutte le sue sfaccettature, dalla più teorica alle più pratiche ed applicative, non è l'unica funzione di un edificio scolastico, vanno pertanto considerate anche quella sportiva, quella di ristoro e di accoglienza, quella di rappresentanza dell'edificio, e ultima ma non meno importante la necessità di avere spazi flessibili e utili al fine di assecondare tutte le modalità di fruizione della cultura, anche in momenti diversi da quello delle lezioni.

L'edificio scolastico si presenta come un fabbricato in muratura con copertura a falde, dotato di ampi spazi esterni, tra cui un giardino di accesso. Il fabbricato è stato costruito tra gli anni '50 e '60 dello scorso secolo, come si evince anche dal trattamento della facciata, in cortina con marcapiani intonacati in contrasto, dalle ampie vetrate che portano luce agli spazi distributivi e alle aule, e dal trattamento di alcuni spazi vetriati con mattoni forati, che realizzano un *pattern* filtro tra l'interno e l'esterno.

L'orientamento della facciata principale a sud-est rende gli ambienti che prendono luce da questi spazi particolarmente illuminati nelle ore della mattina, e piacevolmente dotati di luce anche nel pomeriggio, evitando la luce rossastra del tramonto, tipica dell'orientamento ad ovest e non favorevole alla lettura. Seguendo l'orientamento della facciata principale, gli spazi destinati ai *reading corner*¹²³ si trovano nei corridoi, all'ingresso e ai piani primo e secondo. Si tratta di spazi di risulta attualmente sottoutilizzati, che ospitano solo alcuni arredi e la sosta

¹²³ *Reading corner*: espressione inglese, letteralmente tradotta come "angolo di lettura", ovvero, uno spazio attrezzato per la lettura, non necessariamente ubicato nell'ambiente principale di una biblioteca, dislocato perciò anche in punti diversi dell'edificio.

occasionale di studenti o del personale scolastico. Nello specifico, le aree destinate ai *reading corner* si trovano tra il corridoio, lo sbarco dell'ascensore e l'accesso alle scale; questi spazi corrispondono a 6 mq uno e a 11 mq i restanti due, sono illuminati direttamente da ampie finestre, che garantiscono anche una buona aerazione, e riescono a isolarsi dalla zona riservata al passaggio, grazie alla disposizione in pianta rispetto al corridoio.

I *reading corner*: il progetto

Gli attori di questo progetto sono gli strumenti utili a garantire una buona fruizione dello spazio a disposizione in qualità di spazio per la lettura, nello specifico sedute, tavoli, scaffali ed elementi fonoassorbenti.

Il primo elemento di arredo, caratterizzante del progetto, è costituito dai separatori d'ambiente fonoassorbenti necessari a delimitare i *reading corner* e a isolarli dal rumore di calpestio del corridoio. Si tratta di pannelli a forma di cactus in tre diverse sagome e colori, di altezza da 1,50 m a 1,80 m. Oltre a delimitare il perimetro del *reading corner* e isolarlo, nel caso del *corner* all'ingresso della scuola essi limitano anche l'introspezione, favorendo un clima di silenzio e tranquillità necessari alla lettura.

I cactus, nelle tre colorazioni: rosso, arancione e blu petrolio hanno caratterizzato e conferito identità a ogni *corner* attraverso il colore, e trainato le scelte in fatto di colore dei pouf fonoassorbenti; questi ultimi saranno utilizzati come sedute, per contribuire ulteriormente all'isolamento acustico e ad assorbire il rumore dei passi nel corridoio. In un ambiente così caratterizzato dal colore, i restanti elementi di arredo, tavoli e scaffali, danno il loro contributo nel far risaltare l'elemento colorato, grazie alla trasparenza e all'opacità del nero. Infatti, i tavoli da lettura per una persona, di colore nero come la base dei cactus, caratterizzati dalla forma triangolare stondata del ripiano, ben si integrano nello spazio, facendosi apprezzare per il design ma senza risultare ridondanti. Si tratta di tavoli piccoli, in maniera da favorire l'utilizzo esclusivamente per la lettura, rendendo lo spazio più identitario, ed evitando un eventuale sovraccarico di utenti rispetto all'area. Gli scaffali in plexiglass trasparente per ospitare i volumi, lasciano in vista i libri esplicitando la funzione dello spazio, e si integrano bene alle pareti per le quali sono previste le pitture da muro. Nelle due varianti a due e tre ripiani, gli scaffali hanno le altezze e gli

spessori idonei ad alloggiare i volumi, ed un peso contenuto, che li rende adatti ad ambienti di passaggio, per i quali potrebbero verificarsi dei cambiamenti nella sistemazione in caso di eventi di lettura collettiva o altre necessità di fruizione. Inoltre, i *reading corner* si prestano bene ad accogliere le persone in attesa di essere ricevute, ad esempio durante le attività di colloquio docenti-genitori, oppure come aree di sosta e ristoro durante gli eventi che coinvolgono tutta la comunità scolastica. Per definire la spazialità di ogni *reading corner*, oltre alle soluzioni di arredo e di definizione dello spazio già citate, è prevista la decorazione delle pareti interessate attraverso un *workshop* che coinvolga il progettista e gli studenti, i quali lavoreranno in prima persona alla tinteggiatura delle pareti e alla realizzazione di alcune riproduzioni di opere d'arte, con l'aiuto di un artista. Oltre al fattore estetico e a quello progettuale, l'importanza della realizzazione delle pitture da muro insieme agli studenti sta nella creazione della consapevolezza in questi ultimi dei nuovi spazi; in maniera da favorire l'integrazione della funzione, la comprensione del tipo di attività che dovrà svolgersi nei *reading corner* e l'educazione all'autogestione degli spazi della cultura, attraverso l'atto pratico di dipingere, quale contributo attivo alla realizzazione. Le pitture da muro, integrate con opere d'arte, renderanno i tre *reading corner* dei punti facilmente identificabili all'interno dell'edificio, in maniera da attirare sia gli utenti abituali che quelli occasionali.



Figura 1. *Reading Corner* "Dante" (Progetto Arch. S. Rubino).

Essendo la biblioteca del Liceo un BiblioPoint all'interno della rete Biblioteche di Roma, è stato necessario progettare i *reading corner*

all'interno di un più ampio sistema di biblioteca diffusa, che mira a caratterizzare e valorizzare anche l'attuale biblioteca scolastica e generare un "percorso di lettura" attraverso l'edificio che contribuisca ad aumentare l'utenza del BiblioPoint. Un punto di analisi fondamentale nella progettazione dei *reading corner* è stata la sostenibilità dell'intervento e il coinvolgimento della comunità scolastica nella sua realizzazione. La sostenibilità, non solamente economica, ma anche inerente agli spazi e alle tipologie di fruizione, è stata intesa allo stesso tempo come una condizione di partenza e un risultato da perseguire.

Questo perché i *reading corner* non vogliono essere un'aggiunta alle dotazioni scolastiche indifferente rispetto alle attuali condizioni, ma un modo di valorizzare lo spazio esistente, ampliarne la funzione e rendere il processo di espansione degli spazi della cultura congruo rispetto alle possibilità dell'edificio, evitando di creare nuovi spazi a discapito di altri che resterebbero abbandonati a sé stessi.

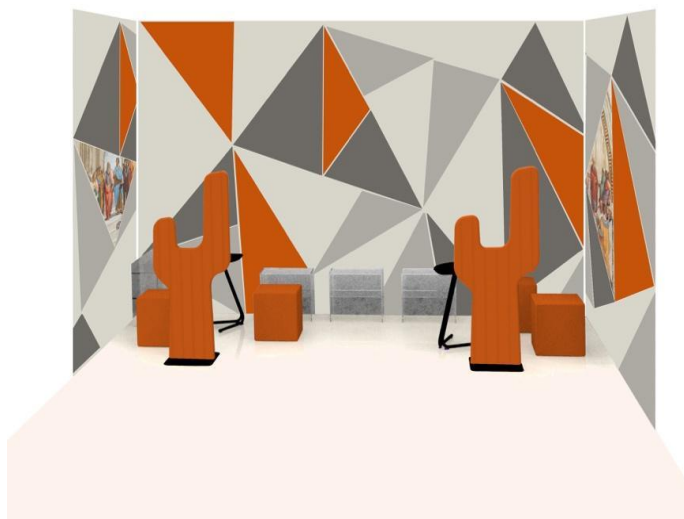


Figura 2. *Reading Corner* "Scuola di Atene" (Progetto Arch. S. Rubino).

Inoltre, i *reading corner* sono pensati come un intervento "leggero" e pertanto la loro sostenibilità sta anche nella praticità di smontaggio e rimontaggio nel caso di lavori di ristrutturazione dell'edificio, evitando così una perdita sia di carattere progettuale che economico.



Figura 3. *Reading Corner* "Apollo e Diana" (Progetto Arch. S. Rubino).

Opere d'arte

La decorazione dei *reading corner* si pone, a livello progettuale, due obiettivi: coniugare le forme, il design e i colori di ogni *corner* e allo stesso tempo rendere omaggio ad alcuni anniversari legati al mondo dell'arte e della cultura italiana.



Figura 4. Decorazione murale "Dante" (Progetto Arch. S. Rubino).

Nell'area di ingresso del Liceo, il *reading corner* rosso (Figg. 1, 4 e 7) celebra i 750 anni dalla nascita di Dante, attraverso il *Ritratto di Dante*

Alighieri di Sandro Botticelli (1495, olio su tela, collezione privata, Ginevra). In questo ritratto, Botticelli si è ispirato al *Ritratto di Dante che mostra la Divina Commedia* di Domenico di Michelino (1456, affresco, Santa Maria del Fiore, Firenze), e anche alla descrizione del poeta all'interno del *Trattatello in laude di Dante* di Giovanni Boccaccio.

Questo quadro è stato scelto, tra i diversi ritratti di Dante, per la sua personalità. Il profilo del poeta è contornato da una linea morbida e netta al tempo stesso, emerge dallo sfondo chiaro, mettendo in risalto la corona d'alloro, simbolo di gloria, che incornicia il cappuccio rosso. Si tratta di un quadro simbolico non solo per la tecnica e il soggetto, ma anche per il messaggio, ovvero l'accoglienza presso l'istituto scolastico da parte del padre della lingua italiana.



Figura 5. Decorazione murale "Scuola di Atene" (Progetto Arch. S. Rubino).

Al primo piano *reading corner* arancione (Figg. 2, 5 e 8) ricorda i 500 anni dalla morte di Raffaello, con la riproduzione della *Scuola di Atene* (1511, affresco, Stanza della Segnatura, Palazzi Apostolici, Vaticano). L'affresco, commissionato da Papa Giulio II, aveva lo scopo di celebrare la civiltà romana e la cultura della classicità; nel programma degli affreschi delle Stanze Vaticane, esso doveva rappresentare la Filosofia: nell'intera stanza erano illustrati i valori del bene, del vero e del bello. È interessante notare come alcuni personaggi abbiano un aspetto che ricorda gli artisti contemporanei di Raffaello: Platone ricorda Leonardo e Michelangelo impersona Eraclito, oltre

l'autoritratto di Raffaello presente nell'opera a sottolinearne la paternità. *La Scuola di Atene* è una chiara indicazione della vocazione del liceo classico, nonché un'occasione per celebrare la propensione allo studio, alla ricerca e al pensiero.



Figura 6. *Reading Corner* "Apollo e Diana" (Progetto Arch. S. Rubino).

Infine, al secondo piano il *reading corner* blu petrolio (Figg. 3, 6 e 9) rende omaggio a Tiepolo, 250 anni dopo la sua morte, con *Apollo e Diana* (1757, affresco, Villa Valmarana ai Nani, Vicenza). Quest'ultimo affresco mostra le due divinità sedute su una nuvola: Apollo, rivolto verso lo spettatore, tiene la lira nella mano destra e la sua faretra piena di frecce nella sinistra. L'abito giallo oro di Apollo e il colore giallastro delle nuvole alludono al suo essere la divinità del sole, ma ancor più importanti sono le altre arti da egli protette: musica e poesia. Ancora una volta lo scopo del *reading corner* è quello di esaltare la cultura e simboleggiare la classicità degli studi che si svolgono all'interno del Liceo.

La riproduzione delle opere d'arte è inserita all'interno di un *pattern* geometrico, di forma triangolare, che riporta in diverse sfumature il colore di ogni *reading corner*. Il disegno è stato appositamente realizzato per evocare tridimensionalità e per far risaltare il volume contenuto tra le pareti decorate, lasciando come unica parte bidimensionale quella dedicata alle opere d'arte.



Figura 7. Piano terra: *Reading Corner "Dante"* (Progetto Arch. S. Rubino).



Figura 8. Primo piano: *Reading Corner "Scuola di Atene"* (Progetto Arch. S. Rubino).



Figura 9. Secondo piano: *Reading Corner "Apollo e Diana"* (Progetto Arch. S. Rubino).

Riflessioni conclusive

Il progetto ha perseguito la ricerca di una nuova spazialità all'interno di un perimetro prestabilito, definendo nuovi luoghi attraverso gli arredi, i materiali e i colori. L'intervento, sostenibile sotto diversi punti di vista, si è posto sin dal principio l'obiettivo di valorizzare il luogo, attraverso una progettazione ponderata e l'utilizzo di oggetti di design come valore aggiunto.

L'attenzione posta nella scelta dei colori è stata il *leitmotiv* che ha guidato le altre scelte. L'accostamento tra materiali morbidi al tatto, dalla grana presente e dalle cuciture a vista, come le stoffe dei cactus e dei pouf, e materiali lisci e freddi al tatto come i tavoli e gli scaffali, è stata intesa

come occasione progettuale. Lo scopo è quello di favorire oltre che le differenze cromatiche, anche diverse esperienze al tatto, al fine di assecondare la funzione della lettura. Tutto ciò che serve ad accompagnare, isolare ed accomodare l'atto di leggere, come separatori d'ambiente e sedute, è rivestito di stoffa, con lo scopo di riportare a mente una sensazione di tranquillità e comodità, assimilabile alla lettura su un confortevole divano.

Invece, gli strumenti per sostenere libri quali scaffali e tavoli sono materiali lisci, che a loro volta generano un contrasto: i tavoli, di colore nero opaco, svolgono la loro funzione di sostegno al libro occupando il minor spazio possibile e grazie alla finitura scelta evitano il riflesso della luce proveniente dalle grandi vetrate sul piano di lettura; mentre gli scaffali, di plexiglass trasparente, alloggiando i libri mettendo in mostra il contenuto, si tratta di un materiale incolore ma dotato di una sua luminosità, data dalla riflessione della luce, che serve non solo a contenere, ma anche a far risaltare la funzione dei *reading corner*.

Un ulteriore fattore di rilievo è l'andamento cromatico di piano in piano, partendo dal piano terra di colore rosso, troviamo l'arancione e poi il blu petrolio. Questo andamento, non soltanto segnala cromaticamente il percorso attraverso la scuola, rispettando un grado di decolorazione, ma accompagna anche il percorso storico dato dalle opere d'arte rappresentate nei "corner", infatti partendo da Dante, personaggio più antico, la linea del tempo risale verso l'alto passando per Raffaello e Tiepolo.

È importante notare come, nonostante i *reading corner* abbiano dei colori di riferimento, vi siano dei punti cromatici in comune tra tutti gli interventi, quali il nero e la trasparenza degli arredi, e le gradazioni di beige e grigio presenti nelle pitture da muro. Questa scelta, necessaria per dare uniformità al progetto, è stata utile a lasciare aperte delle possibilità per il liceo, infatti qualora la scuola decida di ampliare il numero dei *corner*, questa base costituita dal trasparente, dal nero e dai colori neutri sarà idonea ad alloggiare anche altri colori di riferimento per nuovi *reading corner* e si presta bene anche alla possibilità di coinvolgere tutti i colori degli spazi di lettura in un eventuale rifacimento della biblioteca scolastica.

L'elaborazione del *reading corner* come oggetto architettonico che funziona sia singolarmente che in un sistema permette di individuare un elemento tipologico esportabile in altri luoghi, adattabile e contestualizzabile. Questo è un fattore molto importante se si pensa a

quanti ambienti, pubblici e privati, abbiano spazi sottoutilizzati che invece potrebbero rendere un buon servizio all'utenza come spazi di lettura.

Infine, è interessante notare come con tre interventi dal costo contenuto, ma dalla forte carica espressiva, sia possibile portare una ventata d'aria fresca in edifici scolastici che purtroppo risentono del passare del tempo, e con esso dell'evoluzione dei metodi di didattica e fruizione dello spazio. Questo dato porta con sé positività rispetto all'impossibilità in tanti casi di costruire nuovi edifici scolastici, al passo con i tempi, e punta sulla valorizzazione del patrimonio edilizio delle scuole italiane.

Ringraziamenti

Ringrazio il Prof. Mario Panizza¹²⁴ e la Prof.ssa Lucia Nucci¹²⁵, relatori della mia tesi di laurea magistrale sul riuso e la rifunzionalizzazione del *Block E* nella *Speicherstadt*¹²⁶ di Amburgo, all'interno del quale ho progettato anche una biblioteca.

Un sentito ringraziamento va alla Prof.ssa Luisa Marquardt¹²⁷ per avermi proposto con grande entusiasmo la progettazione dei *reading corner* e introdotta a IFLA e CNBA.

Colgo l'occasione per ringraziare la Prof.ssa Daniela Benincasa, Dirigente Scolastico del Liceo "Vivona", per l'opportunità di progettazione e per la buona riuscita della stessa, insieme a tutte le persone del Liceo coinvolte in questo processo di progettazione e realizzazione.

¹²⁴ Professore Ordinario di Progettazione Architettonica presso il Dipartimento di Architettura, Università degli Studi Roma Tre.

¹²⁵ Professore Associato di Progettazione Urbana presso il Dipartimento di Architettura, Università degli Studi Roma Tre.

¹²⁶ *Speicherstadt*: tradotto dal tedesco "città dei magazzini", è un complesso di 17 magazzini situati nel vecchio porto di Amburgo, costruito tra il 1884 e il 1927 su un'area di circa 330.000 mq. La *Speicherstadt* è il più grande complesso di magazzini realizzato, tanto che nel 2015 è stato nominato patrimonio dell'umanità dall'UNESCO.

¹²⁷ Docente di Bibliografia e Biblioteconomia presso il Dipartimento di Studi Umanistici e il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Bibliografia

- Deimling, B. (2017). *Sandro Botticelli: 1444/45-1510*. Köln: Taschen (Basic Art).
- Muscogiuri, M. (2004). *Architettura della biblioteca, linee guida di programmazione e progettazione*. Milano: Sylvestre Bonnard.
- Neufert, E. (2013). *Enciclopedia pratica per progettare e costruire* (9. ed.) Milano: Hoepli.
- Pedrocco, F. (2010). *Tiepolo*. (Mini Artbooks). Milano: Skira.
- Thoenes, C. (2016). *Raffaello*. (Basic Art). Köln: Taschen.

Webliografia

- Divisare. (n.d.). *Ideas for Libraries*. <https://divisare.com/ideas-for-libraries>.

Sitografia

- Biblioteche di Roma. (n.d.). www.bibliotechediroma.it.
- CNBA - Coordinamento Nazionale Biblioteche di Architettura. (n.d.). www.cnba.it.
- Liceo Francesco Vivona. (n.d.). www.liceovivona.edu.it.
- Studio ODAP - Officine di Architettura Pavese (n.d.). www.odap.it.

Sessione 3

Leggere tra carta e digitale

Capitolo 3

Tra carta e digitale: nuove sfide e opportunità per la lettura, di Flavia Cristiano¹²⁸

Abstract

L'intervento introduce la terza sessione del Seminario dedicata alla lettura e al cambiamento dei comportamenti di lettura e delle diverse modalità di fruizione alla luce delle innovazioni tecnologiche. In particolare, si sofferma sull'importanza della lettura nell'infanzia e sulle opportunità offerte dai nuovi media. Nel sottolineare la necessità di superare la distinzione fra lettura di libri cartacei e uso di risorse digitali, rinvia al ruolo strategico che dovrebbero svolgere le istituzioni educative, prime fra tutte le biblioteche scolastiche.

Parole chiave: biblioteca scolastica; lettura; risorse digitali.

¹²⁸ Presidente IBBY Italia. E-mail: dottorressacristiano@gmail.com.

Introduzione

Vorrei ricordare, in premessa, le parole che Michèle Petit ha dedicato all'importanza della lettura nell'infanzia in occasione dell'incontro organizzato da IBBY Italia alla Fiera del libro per ragazzi di Bologna il 27 marzo 2018.¹²⁹

Antropologa e studiosa di esperienza internazionale, Petit, che lavora da anni sulle pratiche di lettura e il rapporto con la cultura scritta nei luoghi dell'educazione informale e del disagio sociale, ha sottolineato anzitutto il valore delle letture per creare una sensazione di armonia individuale, “una sensazione di abitare, di essere al proprio posto”, un'armonia tra mondo interiore e mondo circostante.

Leggere, o ascoltare leggere, permette prima di tutto di creare uno spazio accogliente, soprattutto in coloro che non dispongono di alcun territorio personale”, consente inoltre, anche nelle situazioni più difficili, “un salto in un altrove dove il sogno, il pensiero, il ricordo, l'immaginazione di un futuro, diventano possibili.¹³⁰

I libri,

e particolarmente le opere letterarie, possono essere delle dimore prese in prestito,¹³¹

un rifugio, una tana, una casa di parole da abitare, per questo la lettura resta un valore imprescindibile per bambini e adolescenti ai quali consente di vivere un presente più vasto, più intenso, più ricco mentre nutre e accresce la loro quotidianità.

Per liberare la bellezza e la potenza di vita insite nei libri, sono necessari quelli che Petit chiama i ‘passatori’, intermediari necessari per fare arrivare ai giovani con le parole della lettura le immagini della letteratura, dell'arte o della scienza: parliamo di educatori, lettori, animatori, insegnanti e bibliotecari.

Al centro restano i libri, le opere, le letture, mentre famiglie, scuole e biblioteche sono gli indispensabili mediatori. Il ruolo nevralgico e fondamentale dei *passseurs* per la lettura adolescenziale è ben illustrato nell'interessante contributo di Beatrice Eleuteri che chiude questa sessione.

¹²⁹ Comunicato: <https://bit.ly/2YXBtAq>.

¹³⁰ Testo dell'intervento: <https://bit.ly/3pZV6Uu>.

¹³¹ *Ibidem*.

Integrare carta e digitale senza graduatorie di merito o inutili rimpianti

Strumenti della mediazione e facilitatori dell'incontro sono da un lato le tecniche tradizionali, quale è, ad esempio, la lettura ad alta voce, via imprescindibile e insostituibile per veicolare le storie e le parole: proprio sull'importanza e sugli effetti della lettura condivisa ad alta voce si soffermano nel loro intervento Giovanni Moretti e Bianca Briceag. D'altro canto sempre più interessanti si rivelano nuovi strumenti e progetti digitali innovativi di invito alla lettura, come quelli descritti da Gino Roncaglia, che illustra "Read Twinning", che si pone in una sorta di continuità con il progetto "The Living Book", che mirava a promuovere la lettura aumentata in una prospettiva di integrazione tra carta e digitale e da Arianna L. Morini che presenta nel suo contributo un modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura sviluppato nell'ambito di una ricerca empirica finalizzata a promuovere il pensiero creativo e divergente degli studenti avvalendosi di albi illustrati, di libri d'arte e di nuove pratiche di lettura con e-book illustrati e interattivi. Nel mondo di oggi, necessariamente interconnesso e sempre più calato in una dimensione virtuale, non ha infatti più senso la vecchia contrapposizione tra cartaceo e digitale: oggi la lettura, anche cartacea, presuppone una scuola e una biblioteca che sappiano coniugare e integrare carta e digitale senza graduatorie di merito o inutili rimpianti. Approfitto del centenario della nascita di un grande innovatore come Gianni Rodari per rinviare alla divertente, e geniale, rilettura del suo celebre articolo sui "9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura"¹³² che Ugo Guidolin¹³³ ci offre nel blog di Ibbly Italia ("post" del 10 marzo 2020).¹³⁴ Nei suoi "Nove nuovi modi per insegnare ai nativi digitali a odiare la lettura" Guidolin elenca:

1. Presentare il libro come alternativa allo *smartphone*
2. Presentare il libro come alternativa al videogioco
3. Dire ai bambini di oggi che noi da bambini leggevamo di più

¹³² Articolo originariamente pubblicato nel n. 10 de "Il Giornale dei Genitori" (ottobre 1964), poi confluito in *Scuola di fantasia* (Roma: Editori Riuniti, 1992), nonché ripreso da vari autori, come, per es., Denti, R. (1982). *Come far leggere i bambini*. Roma: Editori Riuniti (Libri di base: 46), e disponibile online all'URL: <https://www.ilpiaceredileggere.it/nove-modi-per-insegnare-ai-ragazzi-a-odiare-la-lettura-gianni-rodari> (ultima consultazione: 18/12/2020 Ore 09:54).

¹³³ Partner di Koo-koo Books, si occupa di *media education* e *digital literacy*, insegna Antropologia Culturale dei Media Digitali all'Università IUSVE di Verona e Venezia.

¹³⁴ <https://www.ibbyitalia.it/2020/03/10/9-nuovi-modi-per-insegnare-ai-nativi-digitali-a-odiare-la-lettura/> (ultima consultazione: 18/12/2020 ore 09:54).

4. Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni digitali
5. Dare la colpa ai *digital media* se i bambini non amano la lettura
6. Trasformare il libro in strumento di tortura e i *media digitali* nel paese dei balocchi
7. Rifiutarsi di leggere sui dispositivi digitali assieme ai bambini
8. Non offrire una scelta di qualità
9. Educare i bambini a leggere i nuovi media (ossia educare i bambini all'uso dei media sin da piccoli, seguirli e giocare con loro nella rete).

Le nuove tecnologie digitali rappresentano uno strumento necessario per aiutarci a educare bambine e bambini a leggere le storie in tutte le loro dimensioni, mentre le piattaforme digitali sono in grado di offrire risorse di qualità e di metterle a disposizione gratuitamente anche ai gruppi svantaggiati o che si trovano in zone remote. In una facile sintesi, abbiamo bisogno di biblioteche scolastiche di qualità e non possiamo che pensarle innovative.

Gli studi internazionali assegnano un ruolo strategico delle biblioteche scolastiche, come affrontato nella prima sessione di questo seminario: i dati illustrati da Albert Boekhorst confermano che gli studenti che dispongono di una buona biblioteca scolastica hanno risultati migliori rispetto a quelli privi biblioteca scolastica. Altrettanto avviene in Italia: Ornella Papa con Rita Marzoli fa riferimento a una ricerca INVALSI che rileva il miglior rendimento scolastico degli studenti che frequentano scuole dotate di biblioteche ben funzionanti e con un ricco patrimonio librario. Purtroppo la situazione italiana non è incoraggiante: le biblioteche scolastiche di qualità sono poche in rapporto al numero di biblioteche esistenti. L'indagine svolta dall'Associazione Italiana Editori nel 2019¹³⁵ attesta la limitata diffusione di biblioteche scolastiche adeguatamente fornite di risorse cartacee e digitali; se è vero che l'84,8% delle scuole è dotato di biblioteche (con un calo rispetto all'89% censito nel 2011) il patrimonio medio posseduto non arriva a 4.000 titoli, e se il patrimonio librario cresce in quantità tra il 2011 e il 2019 (ma i nuovi titoli entrati in biblioteca a stento raggiungono 0,2 novità per studente), le ore di apertura settimanali diminuiscono, così come continuano a mancare figure professionali riconosciute capaci di gestire con competenza le collezioni e assicurare la loro piena fruizione. E questo resta, a mio avviso, il principale problema da risolvere. Ci sono però alcuni segnali

¹³⁵ I risultati dell'elaborazione dei dati sono stati presentati a Roma il 5 dicembre 2019, nell'ambito di "Più libri, più liberi: fiera della piccola e media editoria", <https://bit.ly/3tHwYbl> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10:04).

positivi: in primo luogo, le straordinarie opportunità offerte alle scuole dal portale MLOL, prima e unica biblioteca digitale disponibile sul web 24 ore su 24, in grado di offrire un servizio di prestito digitale per le scuole italiane di ogni ordine e grado e di consentire l'accesso ai principali quotidiani e periodici, a decine di migliaia di e-book (oltre 70.000), a musica e audiolibri, oltre che a banche dati e a risorse open source. Preziosi i dati forniti da Paola Pala e Giulio Blasi nel loro contributo su *Prestito digitale di ebook e altre risorse nelle biblioteche scolastiche italiane*. Anche la presenza di 'buone pratiche' come il progetto torinese di 'biblioteca diffusa' descritto da Laura Di Perna offre modelli da imitare e induce a un moderato ottimismo.

Considerazioni finali

Prospettive incoraggianti apre soprattutto la recente entrata in vigore della legge 13 febbraio 2020, n.15 (Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura) che riconosce e sottolinea il valore della lettura quale competenza di base per l'apprendimento scolastico a tutti i livelli e dedica un intero articolo, l'art.5, alla lettura a scuola. La norma conferma e rafforza la recente attenzione ministeriale per lo sviluppo delle biblioteche scolastiche innovative (fatte oggetto di specifici finanziamenti MIUR-MIBAC nell'ultimo biennio), mettendo a sistema il variegato insieme delle biblioteche scolastiche attraverso l'istituzione di Scuole Polo responsabili del servizio bibliotecario scolastico a livello locale. Alla Scuola Polo - espressione che in me rinvia immediatamente ai Poli SBN – tocca il coordinamento delle biblioteche afferenti in un sistema di rete aperto anche a un organico rapporto con il sistema locale delle biblioteche di pubblica lettura. Attendiamo il Piano d'Azione previsto dalla legge che dovrebbe trasformare in realtà il dettato normativo, con la speranza che le biblioteche scolastiche italiane possano trovare, nel rapporto con biblioteche e istituzioni del territorio oltre che nelle possibilità offerte dai servizi digitali in rete, validi supporti per poter rappresentare quel fondamentale punto di riferimento per la promozione della lettura a scuola che costituisce elemento imprescindibile per la formazione a una *literacy* di qualità per bambini e adolescenti.¹³⁶

¹³⁶ cfr. European Literacy Policy Network European Literacy Policy Network (ELINET). (2016, March). *European Declaration of the Right to Literacy (Full version)*. Köln: Elinet. <https://bit.ly/3pQa6nH> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10:00).

Capitolo 3.1

Un modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura per promuovere il pensiero creativo e divergente degli studenti, di Arianna L. Morini¹³⁷

Abstract

Il contributo presenta un modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura che è stato sviluppato nell'ambito di una ricerca empirica finalizzata a promuovere il pensiero creativo e divergente degli studenti (Biasi *et al.* 2019; Biasi *et al.* 2020; Moretti & Morini, 2020; Poce, 2020). L'obiettivo della ricerca è stato di verificare se e in che modo sia possibile qualificare la proposta didattica introducendo nel contesto scolastico attività, esperienze e materiali artistici ad integrazione e supporto dei contenuti curricolari. La ricerca ha coinvolto quattro classi quinte di scuola primaria, di cui due classi sperimentali e due classi di controllo. Le classi sono state individuate in contesti educativi impegnati nella promozione del libro, della lettura e nella fruizione di illustrazioni originali di autore. Nelle classi sperimentali gli insegnanti hanno partecipato a un percorso di formazione in cui è stata rivolta particolare attenzione agli albi illustrati, ai libri d'arte, agli e-book illustrati e interattivi e alle *app* dedicate all'arte. Gli esiti della ricerca confermano come il modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura sia stato efficace e abbia prodotto un risultato statisticamente significativo nelle classi sperimentali a confronto con il gruppo di controllo.

Parole chiave: albi illustrati; didattica della lettura; e-book illustrati e interattivi; pensiero creativo e divergente; ricerca empirica.

¹³⁷ Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: arianna.morini@uniroma3.it.

Introduzione

Il contributo approfondisce gli esiti di una ricerca¹³⁸ in cui è stato applicato un modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura nella scuola primaria volto a favorire forme di esperienza estetica (Biasi, *et al.* 2019; Biasi, *et al.* 2020; Moretti & Morini, 2020; Poce, 2020). Le indagini nazionali e internazionali hanno rilevato che l'introduzione nel contesto scolastico di albi illustrati, libri d'arte ed e-book illustrati e interattivi può contribuire a sviluppare il pensiero creativo e artistico degli studenti (Kiefer, 1986; Dank-McGhee & Slutsky, 2007; Moretti, 2017; Morini, 2017).

Gli albi illustrati si sono diffusi negli ultimi trent'anni e sono diventati oggetto di studio e di analisi anche nell'ambito accademico. Nodelman con il volume *Words about pictures* avvia negli anni '80 del secolo scorso una riflessione sulle implicazioni relative alla qualità degli albi illustrati e propone una prima classificazione in termini di caratteristiche. Lewis (2001) definisce gli albi illustrati come il risultato di un processo dinamico caratterizzato da alti livelli di flessibilità e complessità, profondamente condizionato dai continui sviluppi tecnologici, dai cambiamenti sociali e culturali e dalle innovazioni artistiche. La fruizione estetica degli albi illustrati implica lo sviluppo di quella che viene definita "visual literacy". Con il termine "visual literacy" si fa riferimento alla capacità di decodificare e interpretare messaggi visivi e comprende anche l'abilità di visualizzare internamente, comunicare visivamente, leggere e interpretare immagini visive (Bramford, 2003). I molteplici codici comunicativi e linguaggi iconici che sono presenti negli albi illustrati invitano il lettore ad essere partecipe e attivo non solo nel processo di lettura e decodifica del significato ma anche nel riempire gli "spazi vuoti" attraverso la personale interpretazione del testo e delle immagini (Bader, 1976; Lewis, 2001; Dallari, 2008). Le ricerche empiriche che approfondiscono gli albi illustrati e gli e-book illustrati e interattivi come dispositivi utili a contribuire alla formazione estetica e allo sviluppo delle potenzialità creative degli studenti rappresentano un ambito ancora da esplorare nel panorama nazionale (Campagnaro, 2012; Morini, 2015).

¹³⁸ L'indagine è stata svolta nell'ambito del progetto di ricerca interdipartimentale dell'Università degli Studi Roma Tre dal titolo «*Inclusive Memory. Promozione e sviluppo di una memoria comune e inclusiva attraverso percorsi innovativi di didattica museale*», <https://host.uniroma3.it/progetti/inclusivememory/> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore: 10.10).

L'utilizzo dei libri illustrati nel primo ciclo di istruzione è strategico per apprendere come integrare il testo con le illustrazioni e sviluppare le competenze più complesse, necessarie per diventare un futuro lettore. Un modello didattico integrato e interdisciplinare dovrebbe in particolare favorire lo sviluppo di alcune competenze trasversali, ritenute fondamentali per l'apprendimento significativo degli studenti, tra cui la capacità di espressione e di comunicazione e il pensiero creativo e divergente (Biasi, Bonaiuto & Cordellieri, 2009; Wikström, 2011; Moretti, 2017).

Scopo della ricerca

La metodologia che è stata scelta è una ricerca empirica di tipo sperimentale in cui si è voluto verificare l'impatto dell'introduzione di un modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura sullo sviluppo del pensiero creativo e divergente degli studenti. Nella ricerca sono state selezionate quattro classi quinte di scuola primaria: due classi con funzione sperimentale e due classi con funzione di controllo. Le classi sono state individuate in un contesto scolastico appartenente a una rete di scuole che nel territorio di Roma - Città Metropolitana è impegnata da molti anni nella promozione del piacere della lettura, partecipando a iniziative e progetti dedicati alla lettura e alla letteratura per l'infanzia e alla fruizione di tavole originali di illustratori per bambini e ragazzi.

Il modello che è stato costruito (illustrato nel successivo paragrafo) è stato condiviso con i docenti delle classi sperimentali, i quali hanno partecipato a un percorso di formazione in modalità *blended* con incontri in presenza e con attività formative a distanza attraverso una piattaforma Moodle dedicata.

L'interesse della ricerca è stato di rilevare se e in che modo l'introduzione del modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura potesse contribuire a sviluppare, negli studenti delle classi sperimentali, il pensiero creativo e divergente.

Il modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura

Il modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura, messo a punto nell'ambito della ricerca, ha previsto l'introduzione nel contesto scolastico di materiali di alta qualità, tra cui albi illustrati, libri d'arte, e-book illustrati e interattivi e *app* dedicate all'arte. Gli insegnanti,

titolari di ambiti disciplinari differenti, hanno approfondito nel percorso formativo le caratteristiche di qualità dei materiali presentati e le strategie per permettere agli studenti di fruirne con consapevolezza, apprezzandone gli aspetti peculiari. Negli incontri di formazione sono stati analizzati i libri, sia nel formato a stampa sia nel formato in digitale, rilevando gli aspetti che contribuiscono a favorire lo sviluppo del senso estetico e del pensiero creativo, nonché a incentivare la motivazione alla lettura degli studenti. Ad esempio sono stati considerati di qualità gli albi con illustrazioni d'autore che utilizzano particolari tecniche pittoriche che valorizzano l'aspetto estetico oppure con illustrazioni che estendono il significato del testo invitando il lettore a scoprire tra gli elementi grafici nuove informazioni. Oltre a consolidare le competenze degli insegnanti nel saper selezionare materiale di qualità, l'attenzione è stata dedicata a conoscere e sviluppare le strategie di mediazione più efficaci per promuovere l'interesse degli studenti. Il modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura prevede l'introduzione nella didattica di attività, esperienze e materiali artistici come integrazione e supporto dei contenuti curricolari. Si tratta di un modello flessibile che intende avvicinare gli studenti alla lettura profonda di testi e di immagini, promuovendo sia il piacere della lettura sia il pensiero creativo e divergente (Biasi, Bonaiuto & Cordellieri, 2009; Wikström, 2011; Moretti, 2017). In particolare viene chiesto agli insegnanti di dedicare cura all'allestimento degli ambienti, ai tempi e alle modalità con cui offrire agli studenti l'opportunità di interagire con l'oggetto libro, nelle sue diverse forme. Nelle classi sperimentali sono stati messi a disposizione più di 30 testi tra cui albi illustrati, libri d'arte, *silent book*¹³⁹ e più di 10 e-book illustrati e interattivi da leggere ed esplorare su dispositivi mobili.

Per quanto riguarda la proposta in digitale, gli e-book illustrati e interattivi possono essere considerati delle risorse strategiche per valorizzare le nuove tecnologie nei contesti educativi (Moretti & Morini, 2014). Si tratta di "artefatti interattivi" (Wikert, 2012) e "multimediali" (Murray, 2011; Gasparini, 2014) che estendono l'esperienza di lettura proponendo di interagire attivamente con il testo e con le illustrazioni. Per leggere consapevolmente gli e-book illustrati e interattivi è necessario attivare strategie che includono lo sviluppo di capacità creative e interpretative.

¹³⁹ Con *silent book* si fa riferimento ad albi illustrati la cui narrazione è rappresentata esclusivamente dalle immagini, senza l'integrazione del testo.

Tra gli e-book che sono stati individuati nel panorama nazionale e internazionale come particolarmente interessanti da introdurre nella ricerca presentiamo, a titolo esemplificativo, gli e-book *La grande storia di un trattino* di Serge Bloch e *Double Double* di Menena Cottin.

La grande storia di un trattino, sviluppato a partire dal libro a stampa *La grande storia di un piccolo tratto* di Serge Bloch (Fig. 1), è stato selezionato per avvicinare gli studenti alle illustrazioni e all'esperienza estetica.

Nell'e-book, infatti, il bambino lettore è chiamato ad essere co-protagonista della storia e a partecipare in maniera attiva e consapevole in alcuni passaggi nodali. Il racconto narra, in chiave metaforica, la storia di un bambino che incontra per strada un "piccolo tratto" con il quale inizierà un dialogo poetico che lo accompagnerà nelle varie fasi della vita, fino a quando diventerà, da adulto, un disegnatore. È un *crossover*¹⁴⁰ che può essere letto e interpretato a più livelli.

Tra le caratteristiche di qualità dell'e-book, una delle più interessanti riguarda la possibilità di disegnare e sviluppare, in continuità con quanto espresso dal testo, alcune fasi della storia. La rappresentazione grafica in certi casi è indirizzata da un leggero tratteggio, in altri è libera, e sarà il bambino che, guidato dalla sua ispirazione artistica e della sua creatività, potrà scegliere cosa e come disegnare.



Figura 1. L'e-book tratto dal libro *La grande storia di un piccolo tratto* di Serge Bloch.

La realizzazione grafica è semplice, gli unici colori che vengono utilizzati sono il nero, con cui sono rappresentati tutti gli episodi, e il

¹⁴⁰ Con il termine *crossover* si fa riferimento a libri intergenerazionali che si rivolgono a lettori di tutte le età.

rosso, unicamente utilizzato per il piccolo tratto. La narrazione, nella versione audio in digitale, è lenta e invita il lettore a dedicare il tempo ad un ascolto attento e a una lettura profonda.

La possibilità di fruire della storia nei due formati (a stampa e in digitale) favorisce l'applicazione del modello integrato di educazione alla lettura.

Un altro e-book illustrato e interattivo proposto alle classi sperimentali è *Double Double* di Menena Cottin (Fig. 2), che ha ottenuto la menzione al Bologna Ragazzi Digital Award (2014) nella sezione “Non fiction”. L’e-book proposto dall’autrice del celebre testo “Il libro nero dei colori” (2011), gioca sul concetto del “contrario”, degli “opposti”, attraverso l’interazione con le illustrazioni.



Fig. 2. Copertina dell'e-book *Double double* di Menena Cottin.

L’autrice si avvale dei meccanismi della percezione visiva per invitare il lettore a riflettere sull’importanza di assumere diversi punti di vista. I disegni sono bianchi su fondo nero e propongono al lettore di osservare in che modo la stessa immagine, capovolta, possa cambiare il proprio significato. Le illustrazioni, sviluppate nella logica delle immagini reversibili, sono state considerate particolarmente interessanti e adatte nell’ambito della ricerca in quanto possono contribuire a sviluppare una dimensione importante nell’ambito del pensiero divergente: la flessibilità, ossia la capacità di osservare e di produrre un pensiero originale a partire dalla capacità di cambiare il proprio punto di vista.

Per comprendere la logica dell'e-book si riporta di seguito un esempio di una delle pagine (Fig. 3).

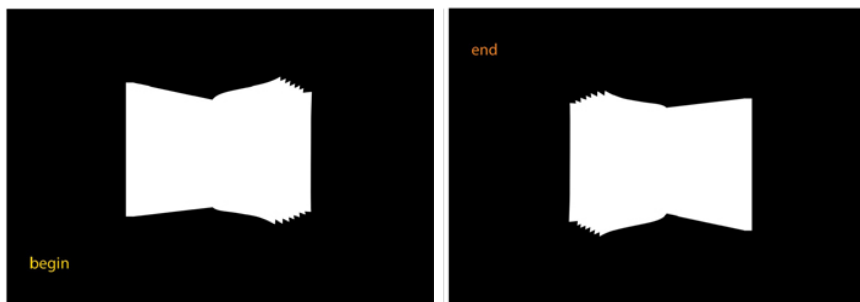


Figura 3. Esempio di un'illustrazione dell'e-book *Double double* prima e dopo l'interazione.

Nella figura di sinistra viene rappresentato un libro con una storia che deve ancora essere letta. Le illustrazioni sono accompagnate da una sola parola, in questo caso “begin”, inizio. Quando il lettore interagisce con le illustrazioni toccando il libro, l'illustrazione viene capovolta. Il libro, che nella prima illustrazione doveva ancora cominciare, osservato al contrario è un libro concluso, seguito dalla parola “end”, fine.

I due e-book illustrati e interattivi presentati sono da considerarsi esemplificativi di un materiale che si distingue per la qualità con cui è stato progettato e realizzato. Il modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura proposto nelle classi del gruppo sperimentale si avvale di una varietà di tipologie di testi, anche in formato diverso (Moretti, 2017), che permette agli insegnanti di individualizzare la proposta e di rispondere alle esigenze specifiche di ciascuno.

Il Test sul pensiero divergente

I dati sono stati rilevati utilizzando strumenti che sono stati somministrati sia nelle classi sperimentali sia nelle classi di controllo prima e dopo l'intervento didattico. Nell'ambito del presente contributo si intende approfondire gli esiti relativi al *Test sul pensiero divergente* (Williams, 1994).

Nel contesto nazionale, il *Test sul pensiero divergente* di Williams (1994), rappresenta uno strumento valido e affidabile per misurare le capacità creative degli studenti in relazione sia alle capacità verbali sia alle capacità visivo-percettive. Il costrutto teorico del *Test* si basa sugli studi analitici di Guildford (1954), seguiti da Torrance (1959), Williams (1966) e Meeker (1977). Il *Test* prevede la somministrazione di due

protocolli (definiti “Protocollo A” e “Protocollo B”), prima e dopo l'intervento didattico, che nel caso del disegno della ricerca è stato previsto in riferimento alle classi sperimentali.

I due protocolli consistono in 12 cornici contenenti forme di elementi grafici a partire dalle quali viene richiesto agli studenti di produrre, in un tempo prestabilito (20 minuti), il maggior numero di disegni possibile. Il *Test* rileva una combinazione di caratteristiche dello studente che concorrono a definire il pensiero creativo, il processo creativo e il prodotto creativo.

Il *Test* è stato scelto perché, a differenza di altri strumenti, misura sia le componenti cognitive sia le componenti emozionali, valutando la trasformazione semantica divergente e le trasformazioni divergenti di figure. Oltre a richiedere la produzione grafica, infatti, agli studenti viene chiesto, una volta terminato il disegno, di attribuire un titolo originale, scegliendo un'espressione intelligente e interessante.

Un'altra caratteristica del *Test* riguarda il fatto che offre uno stimolo grafico iniziale. Gli studi di settore hanno rilevato che potersi avvalere di un indizio, invece di avere a disposizione solo un foglio bianco, è importante per favorire lo sviluppo del pensiero creativo. La varietà di forme grafiche che vengono proposte garantisce agli studenti un'ampia apertura nella produzione del disegno. Per l'attribuzione del punteggio vengono fornite dall'autore precise indicazioni. Seguendo le linee guida, per ogni cornice, sarà possibile attribuire un punteggio per ciascuno dei cinque fattori che costituiscono il *Test*, ossia: fluidità, flessibilità, originalità, elaborazione e titoli. Verrà quindi restituito un punteggio complessivo sul pensiero divergente e uno distinto per ciascun fattore.

Il *Test* può essere utilizzato direttamente dagli insegnanti, dagli educatori o dai ricercatori, dopo aver familiarizzato con lo strumento e approfondito le modalità con cui attribuire i punteggi. Nell'ambito della ricerca, per garantire l'affidabilità degli esiti, i punteggi sono stati attribuiti contestualmente da più ricercatori, triangolando i dati rilevati.

Avere a disposizione gli esiti per ciascun fattore, oltre al risultato complessivo, costituisce un ulteriore elemento di qualità dello strumento in quanto permette di individualizzare l'intervento didattico sulla base dei punteggi ottenuti dal singolo studente individuando le strategie migliori per favorire lo sviluppo di ciascun fattore.

Analisi e interpretazione degli esiti

Il *Test sul pensiero divergente* è stato utilizzato sia nelle classi sperimentali sia in quelle di controllo con il “Protocollo A” in ingresso e con il “Protocollo B” in uscita. Il *Test* misura il pensiero divergente degli studenti, riferendo un punteggio complessivo totale e dei sottopunteggi che fanno riferimento ai diversi fattori che compongono il pensiero divergente.

La prima analisi sui dati che è stata effettuata riguarda il punteggio complessivo ottenuto in entrata dai due gruppi (sperimentale e controllo). Nella Tab. n. 1 si riportano le medie dei punteggi, la deviazione standard e il risultato dell'ANOVA a una via¹⁴¹, che misura se le differenze delle medie tra i due gruppi sono significative o meno.

Test sul pensiero divergente	Media in ingresso	Dev. St.	ANOVA a una via	F.
Controllo	76,4	7,4	0,298	1,096
Sperimentale	74,2	11,0		

Tab.1. Differenza tra le medie in ingresso per il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale.

In ingresso i due gruppi ottengono punteggi medi differenti (76,4 per il gruppo di controllo e 74,2 per il gruppo sperimentale). L'analisi della varianza, effettuata con l'ANOVA a una via, conferma che i due gruppi possono essere considerati omogenei, infatti la differenza tra la classe di controllo e la classe sperimentale non è significativa¹⁴² ($p=0,298$). A conclusione dell'intervento didattico, che ha previsto l'introduzione nelle classi sperimentali di un modello integrato di didattica della lettura, è stato somministrato il “Protocollo B” del *Test sul pensiero divergente* (Williams, 1994).

Come emerge dai dati riportati nella Tab. 2, in uscita l'incremento del punteggio medio è maggiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Inoltre la differenza tra i gruppi, rilevata attraverso

¹⁴¹ Le misure ANOVA (*Analysis of Variance*) sono delle analisi statistiche che consentono di confrontare i risultati tra due o più gruppi di dati (in questo caso il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale) per verificare se la differenza riscontrata è significativa o meno.

¹⁴² Si fa presente che il livello di probabilità tenuto in considerazione in questo studio per la verifica della significatività è $p \leq ,050$.

il calcolo dell'ANOVA, è significativa ($p=0,045$). È quindi possibile affermare che i due gruppi, sperimentale e controllo, si siano distinti a termine dell'intervento.

Test sul pensiero divergente	Media in uscita	Dev. St.	ANOVA a una via	F.
Controllo	77,8	6,5	0,045	4,165
Sperimentale	80,8	6,5		

Tab. 2. Differenza tra le medie in uscita per il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale.

Indagando ulteriormente tra i fattori che compongono il “Pensiero divergente” emerge che uno in particolare distingue i due gruppi: si tratta del fattore definito “Titoli”. Con il fattore “Titoli” si fa riferimento alla capacità dello studente di fare un uso intelligente, originale e creativo del linguaggio. Il punteggio massimo per ciascuna cornice (3 punti) si ottiene quando viene presentato un titolo fantasioso che esprime qualcosa di non evidente nella figura. Nella Figura 4 vengono presentati due disegni a cui è stato attribuito un titolo che dimostra la capacità di sintesi lessicale attraverso l'uso creativo del vocabolario.

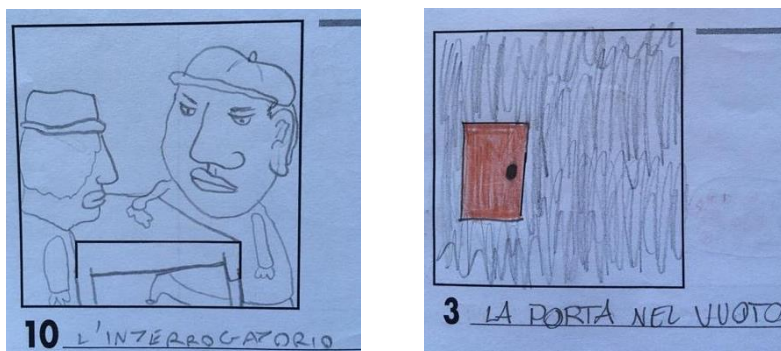


Figura 4. Esempio di due disegni a cui sono stati attribuiti titoli che hanno ottenuto il massimo del punteggio per il fattore “titoli”.

In questo fattore, come riportato nella Tab. 3, il gruppo sperimentale (GS) ottiene un punteggio medio più alto del gruppo di controllo (GC) - 27,4 contro 23,4 - e la differenza tra i due gruppi risulta essere statisticamente molto significativa ($p= 0,000$). Il gruppo sperimentale

si distingue quindi per aver sviluppato una capacità più elevata nell'uso del linguaggio attribuendo ai disegni titoli più originali e creativi a confronto con il gruppo di controllo.

Test sul pensiero divergente: titoli	"Titoli" media in uscita	Dev. St.	ANOVA a una via	F.
Controllo	23,4	4,83	0,000	13,586
Sperimentale	27,4	4,87		

Tab. 3. Differenza tra le medie in uscita tra GC e GS nel fattore definito "Titoli".

L'interesse della ricerca è stato di verificare non solo se i due gruppi si fossero distinti tra loro ma anche se l'incremento tra pre e post test fosse significativo. Per questo motivo ci si è avvalsi dell'analisi statistica *T di Student*¹⁴³. Questa analisi statistica permette di valutare un cambiamento fra una prima e una seconda misura, effettuata sullo stesso campione (nel nostro caso il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale), ripetuta a distanza di tempo.

Nel caso del gruppo di controllo, come riportato nella Tab. 4, l'incremento registrato nel Test del Pensiero divergente tra il Tempo 1 (T1) e il Tempo 2 (T2) non è significativo (0,298) mentre l'incremento registrato tra il T1 (media 74,2) e il T2 (media 80,8) del gruppo sperimentale ha registrato un incremento statisticamente significativo (0,001).

	T1 – media Pensiero Divergente	Dev. St.	T2 – media Pensiero Divergente	Dev. St.	t	gl	Sign. (a due code)
Controllo	76,4	7,4	77,8	6,5	-1,116	38	0,272
Sperimentale	74,2	11,0	80,8	6,5	-3,677	34	0,001

Tab. 4 Differenza tra le medie tra entrata e uscita nel GC e nel GS nel Test del Pensiero Divergente.

Nel gruppo sperimentale è emerso un ulteriore dato interessante (Tab. 5). L'incremento del fattore definito "Originalità" è risultato essere, nel gruppo sperimentale, statisticamente significativo tra ingresso e uscita. Nello specifico il gruppo è passato da un punteggio medio di 27,7 in

¹⁴³ La *T di Student* viene utilizzata in statistica per misurare la significatività di un cambiamento rilevato in due tempi diversi (ad esempio prima e dopo un intervento didattico) su uno stesso gruppo di soggetti.

entrata a una media di 33,4 in uscita, registrando un'alta significatività ($p= 0,000$).

	T1 - media Fattore "originalità"	Dev. St.	T2 - media Fattore "originalità"	Dev. St.	t	gl	Sign. (a due code)
Sperimentale	27,7	6,2	33,4	3,5	-7,112	34	0,000

Tab. 5. Differenza tra le medie tra entrata e uscita nel GS per il fattore "Originalità".

Con il fattore "originalità" si è indagato sulla capacità dello studente di integrare le linee e le forme grafiche proposte all'interno delle diverse cornici in modo originale e creativo. In ogni cornice infatti viene presentata una parte chiusa, rappresentata da una cosiddetta linea stimolo. Se la persona è poco creativa, questa parte chiusa, agisce come elemento di restrizione. Le persone che riescono a lavorare sia all'interno sia all'esterno della forma chiusa, sia intorno ad essa, sono considerate più originali. Nell'attribuzione del punteggio quindi verranno dati più punti ai disegni in cui è stata operata una sintesi, ossia in cui gli studenti non sono né indirizzati rigidamente dalla linea né bloccati (Williams, 1993). Nella Figura 5 viene riportato un esempio in cui il disegno ha ottenuto il punteggio massimo di 3 punti: il disegno è infatti prodotto sia all'interno che al di fuori della forma chiusa (rappresentata nella figura di sinistra).

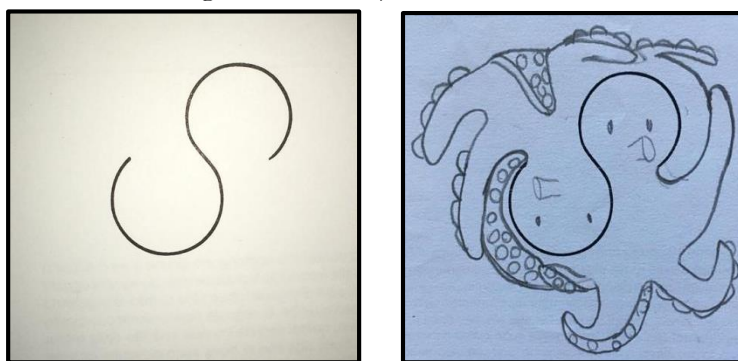


Figura 5. Esempio di disegno a cui è stato attribuito il punteggio massimo nel fattore "originalità".

L'intervento didattico applicato nel gruppo sperimentale ha contribuito a migliorare la capacità degli studenti di interpretare e produrre disegni originali. In questo senso è possibile affermare che l'esplorazione e

l'utilizzo di materiali di qualità come gli albi illustrati e gli e-book illustrati e interattivi possa aver contribuito a sviluppare questo specifico aspetto del pensiero divergente.

Riflessioni conclusive e prospettive future

Gli esiti della ricerca confermano la possibilità di qualificare la proposta didattica introducendo nel contesto scolastico attività, esperienze e materiali artistici a integrazione e supporto dei contenuti curricolari. In particolare l'indagine ha evidenziato come l'innovazione della didattica, arricchita da un modello integrato e interdisciplinare di educazione alla lettura volto a favorire lo sviluppo del pensiero creativo e divergente degli studenti, sia stato efficace e abbia prodotto un risultato statisticamente significativo nelle classi sperimentali a confronto con il gruppo di controllo. L'applicazione nel contesto scolastico del modello didattico integrato e interdisciplinare, ha favorito lo sviluppo della capacità di espressione e di comunicazione, il pensiero creativo e divergente degli studenti (Biasi, Bonaiuto & Cordellieri, 2009; Wikström, 2011; Moretti, 2017), aspetti ritenuti fondamentali per l'apprendimento significativo.

Il modello di educazione alla lettura proposto e messo a punto con gli insegnanti nel corso della Ricerca-Formazione, è stato applicato nelle classi del gruppo sperimentale ed ha previsto l'utilizzo di un'ampia gamma di tipologie e formati di testi (Moretti, 2017). La disponibilità di una varietà di testi ha consentito agli insegnanti di adattare al contesto di riferimento la proposta didattica, individualizzando gli interventi educativi e rispondendo in modo efficace alle esigenze di ogni alunno. Inoltre la possibilità di fruire di alcune storie sia nella versione a stampa, sia nella versione in digitale, ha agevolato l'applicazione del modello stesso.

Dall'indagine emerge la necessità, manifestata dagli insegnanti, di poter disporre di agili e affidabili strumenti di rilevazione dati che possano aiutare a conoscere alcune dimensioni riferite agli alunni, che spesso sono state sottovalutate o ignorate ma che oggi sono ritenute fondamentali nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento. Il *Test sul pensiero divergente* (Williams, 1994) si è dimostrato uno strumento utile per contribuire a dare risposta alla esigenza rilevata, perché mette a disposizione di tutti gli attori interessati (insegnanti, studenti e famiglie) sia il risultato complessivo, sia gli esiti per ciascuno dei fattori che compongono il *Test*. Tali

caratteristiche dello strumento sono in grado di supportare un approccio valutativo di tipo formativo rilevando informazioni strategiche sia per potenziare il curriculum, sia per individualizzare l'intervento educativo e rimodulare la progettazione didattica. Tenendo conto dei punteggi ottenuti dai singoli studenti nel *Test sul pensiero divergente*, infatti, gli insegnanti possono individuare le strategie migliori per favorire lo sviluppo delle abilità connesse a ciascun fattore rilevato (fluidità, flessibilità, originalità, elaborazione e titoli). L'indagine al riguardo conferma la significatività dei fattori relativi a dimensioni importanti del pensiero divergente e suggerisce di focalizzare l'attenzione sulla flessibilità, ossia sulla capacità di osservare e di produrre un pensiero originale a partire dalla capacità di cambiare il proprio punto di vista.

Il gruppo sperimentale si è distinto dal gruppo di controllo per aver sviluppato l'uso del linguaggio, attribuendo ai disegni titoli più originali e creativi rispetto al gruppo di controllo. L'intervento didattico applicato nel gruppo sperimentale ha contribuito a migliorare la capacità degli studenti di interpretare e produrre disegni originali. Sulla base delle evidenze rilevate è possibile affermare che l'esplorazione e l'utilizzo di materiali di qualità, come gli albi illustrati e gli e-book illustrati e interattivi, abbia contribuito a sviluppare alcune dimensioni specifiche del pensiero divergente.

L'indagine ha permesso di verificare che i due gruppi, controllo e sperimentale, si sono distinti tra loro e che l'incremento registrato tra pre e post test è risultato significativo. Gli eventuali sviluppi della linea di ricerca qui delineata dovrebbero prevedere l'utilizzo di indagini di tipo longitudinale, anche al fine di osservare nel breve e nel lungo periodo le dinamiche di sviluppo del pensiero creativo e divergente degli studenti e verificare l'efficacia degli interventi di formazione e sviluppo professionale che adottano un modello didattico integrato e interdisciplinare e dedicano particolare attenzione agli albi illustrati, ai libri d'arte, agli e-book illustrati e interattivi e alle *app* dedicate all'arte.

Bibliografia

- Bader, B. (1976). *American Picturebooks From "Noah's Ark" to "The Beast Within."* New York: Macmillan.
- Biasi, V., Patrizi, N., & Fagioli, S. (2020). Attenzione ed esperienza estetica nella comunicazione didattica: studi empirici per il superamento dello svantaggio socio-culturale nella scuola secondaria, in A. Poce (Ed.). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*, (p. 109-130), Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Campagnaro, M. (2012). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica.* Lecce: Pensa Multimedia.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti.* Trento: Erickson.
- Dank-McGhee, K. & Slutsky, R. (2007) *The Impact of Early Art Experiences on Literacy Development.* Reston, VA: National Art Education Association.
- Guilford, J.P. (1954). *Psychometric Methods.* New York: McGraw-Hill Education.
- Kiefer, B. Z. (1986). The child and the picture book: Creating live circuits. *Children's Literature Association Quarterly*, 11(2), 63-68. DOI: 10.1353/chq.0.0399
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text.* London, UK: Routledge Falmer.
- Meeker, M. (1977). *The structure of intellect.* Columbus, OH: Merrill.
- Moretti, G. & Morini, A. (2020). Promuovere l'esperienza estetica e il pensiero creativo degli studenti: gli esiti della ricerca empirica nella scuola primaria, in Poce, A. (Ed.). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*, (p. 131-150), Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Moretti, G. (2017). *Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica*, in Cantatore, L. (Ed.) *Primo Leggere. Per un'educazione alla lettura*, (pp. 53-76), Roma: Edizioni Conoscenza.
- Morini, A. L. (2017). *Leggere in digitale: nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico.* Anicia: Roma.
- Poce, A. (Ed.). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Williams, F. E. (1966). Creativity in engineering education. *Personnel Administration*, 29(5), 22-27. <https://bit.ly/3p5JcqV>.
- Williams, F. (1994). *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente.* Trento: Erickson.

Webliografia

- Biasi, V., Bonaiuto, P., & Cordellieri, P. (2009). *Le indagini sperimentali sui rapporti fra emozione estetica e apprendimento della Psicologia. Filmati didattici in tema di Creatività e Convergenza*. In Bisiacchi, P., Boscolo, P. et al. (Eds.), *Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia*, Vol. III (pp. 81-90). Università degli Studi di Padova, 2009. <http://www.conv.didattica.psy.unipd.it>.
- Biasi, V., Moretti, G., Morini, A., & Patrizi, N. (2019). Attenzione ed esperienza estetica nella comunicazione didattica. Indagini empirico-sperimentali condotte sul campo: principali risultati. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (20), 157-174. <https://bit.ly/3aPGzEu>.
- Bramford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Stockley Park, UK: Adobe Systems. <https://bit.ly/36W2fxv>.
- Gasparini, L. (2014). *Artefatti di lettura. Testualità, transtestualità ed enciclopedia come basi per i nuovi scenari nell'editoria*. Tesi di Laurea Magistrale. Relatore Prof. Salvatore Zingale. Milano: Politecnico di Milano. https://www.politesi.polimi.it/bitstream/10589/94042/3/2014_07_Gasparini.pdf.
- Kiefer, B. Z. (1986). The child and the picture book: Creating live circuits. *Children's Literature Association Quarterly*, 11(2), 63-68. DOI: 10.1353/chq.0.0399.
- Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 443-460. <https://bit.ly/3q5UJjs>.
- Morini, A. L. (2015). Motivazione alla lettura e nuove forme di libro: uno studio di caso. *Formazione e Insegnamento*, 13(2), 55-62. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1715>.
- Murray, J. H. (2011). *Inventing the Medium: Principles of Interaction Design As a Cultural Practice*. [e-book ed.]. Cambridge, MA; London, UK: MIT Press. Accesso: ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. [e-book ed.]. Athens, GE; London, UK: University of Georgia Press. Accesso: ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Torrance, E. P. (1959). Current research on the nature of creative talent. *Journal of Counseling Psychology*, 6(4), 309. <https://psycnet.apa.org/DOI/10.1037/h0042285>.

- Wikert, J. (2012). HTML5, EPUB 3, and Ebooks vs. Web Apps. *O'Reilly TOC: Tools of Change for Publishing*.
<https://library.oreilly.com/index.html@p=57373.html>.
- Wikström, B. M. (2011). Works of art as a pedagogical tool: An alternative approach to education. *Creative Nursing*, 17(4), 187-194. DOI: 10.1891/1078-4535.17.4.187.

Capitolo 3.2

La lettura condivisa come strategia per promuovere la continuità educativa nel Sistema integrato di educazione e istruzione,¹⁴⁴ di Giovanni Moretti¹⁴⁵ e Bianca Briceag¹⁴⁶

Abstract

Il contributo esamina la pratica della Lettura condivisa ad alta voce, svolta con i bambini della prima infanzia, in quanto fondamentale per il loro sviluppo cognitivo ed emotivo e quale dispositivo utile per promuovere la continuità educativa nell'ambito dei servizi educativi per la fascia 0-6 anni, sollecitata dall'istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione (D.Lgs. 65/2017). Nell'indagine osservativa sono state coinvolte 11 sezioni primavera associate ad altrettante scuole dell'infanzia del Lazio. La co-progettazione e realizzazione di un percorso di Lettura condivisa ad alta voce da parte di educatori e insegnanti è stata effettuata nell'ambito di una attività di Ricerca-Formazione condotta dall'Università Roma Tre, in collaborazione con l'USR Lazio. La ricerca conferma la Lettura condivisa ad alta voce come strategia positiva sia per promuovere la continuità educativa, sia per favorire la partecipazione attiva dei bambini e delle bambine alle attività educative nella fascia zero-sei anni. Inoltre, comprova che la riflessione tra pari e con esperti sulle attività di Lettura condivisa ad alta voce contribuisce alla formazione e allo sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti.

Parole chiave: lettura condivisa; lettura ad alta voce; prima infanzia; continuità educativa; Ricerca-Formazione; Sezioni Primavera.

¹⁴⁴ Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, G. Moretti ha scritto i paragrafi 1 e 4; B. Briceag i paragrafi 2 e 3.

¹⁴⁵ Professore ordinario di Didattica della Lettura, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: giovanni.moretti@uniroma3.it.

¹⁴⁶ Dottoranda di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: bianca.briceag@uniroma3.it.

1. Introduzione

I servizi per la prima infanzia, in continuità con l'ambiente familiare, rappresentano il primo contesto educativo formale destinato ai bambini e alle bambine in età prescolare. In Italia, per decenni, si è discusso della necessità di costruire un Sistema unitario e integrato di educazione e istruzione, per accogliere bambini dalla nascita sino ai sei anni di età, garantendo ad essi servizi di alta qualità. Il Decreto Legislativo n. 65/2017, che ha istituito il Sistema integrato dei servizi di educazione e istruzione per bambini da 0 a 6 anni, ha il merito di riconoscere l'importanza della promozione della continuità educativa e di individuare alcune specifiche azioni in grado di raggiungere tale obiettivo. In particolare, il D.Lgs. 65/2017 fa riferimento alle attività di progettazione, alla predisposizione di attività educative congiunte che coinvolgano bambini destinatari dei servizi da zero a tre anni e da tre a sei anni e allo svolgimento unitario e coordinato di interventi di formazione e sviluppo professionale degli operatori.

Una esperienza rilevante sul territorio italiano, da assumere come emblematica nella prospettiva della costruzione del Sistema integrato 0-6 anni, è quella testimoniata dalle Sezioni Primavera (SP). L'istituzione delle SP, infatti, ha consentito di sperimentare molteplici attività didattiche innovative e di consolidare alcune pratiche professionali efficaci, volte a integrare e armonizzare le azioni educative svolte nei nidi con quelle agite nelle scuole dell'infanzia (Bondioli & Savio, 2012). Nella prospettiva di promuovere intenzionalmente la continuità a livello sistemico (Penn, 2011; Bondioli & Savio, 2018; Zaninelli, 2018), risulta evidente la necessità di avvalersi di specifici dispositivi educativi. La scelta dei dispositivi e il loro utilizzo flessibile, tenendo conto delle caratteristiche contestuali, dovrebbero consentire ai bambini che frequentano le SP e ai bambini delle scuole dell'infanzia a cui le SP sono aggregate, di avere l'opportunità di vivere esperienze significative, sia sul piano della crescita personale e dello sviluppo iniziale delle competenze, sia sul piano delle relazioni tra pari e del confronto con gli adulti.

Tenendo conto degli esiti della ricerca nazionale e internazionale, si ritiene che interventi mirati svolti nell'ambito della lettura e della familiarizzazione precoce con l'oggetto libro (Mantovani, 1989), e in particolare la valorizzazione del dispositivo della lettura condivisa ad alta voce (Lane & Wright, 2007; Cunningham & Zibulsky, 2011), possano contribuire notevolmente a promuovere la continuità educativa tra nidi, sezioni primavera e scuole dell'infanzia, facilitando

nuove sinergie tra i diversi contesti educativi (Freschi, 2008; Catarsi, 2011). La rilevanza degli interventi citati dipende non tanto dalla quantità del tempo ad essi dedicato, ma soprattutto dalla sua qualità, ovvero dal come sono progettati i vari elementi indispensabili per consentire ai bambini lettori di vivere esperienze positive di condivisione di libri e di storie, potendo assumere ruoli attivi durante l'ascolto e nella esplorazione delle immagini. In particolare, la qualità dell'esperienza vissuta dai bambini è connessa al tipo di domande ad essi rivolte da parte degli educatori che accompagnano la lettura dialogata e dal grado di apertura e dalla profondità delle relazioni che si intendono supportare. L'esposizione precoce e ricorrente ad attività che prevedono la presenza del libro (a stampa o digitale), condotta attraverso modalità collaborative, concorre a costruire un'immagine positiva della lettura, intesa non solo come attività individuale, ma anche come pratica sociale piacevole da condividere sia con gli adulti, sia tra coetanei.

La lettura ad alta voce, qui intesa come attività realizzata da uno o più adulti rivolta a soggetti in età precoce, favorisce l'alfabetizzazione emotiva dei bambini, contribuisce a sviluppare le abilità di decodifica del testo scritto e influenza positivamente il *piacere di leggere* (Bettelheim & Zelan, 1982; Valentino Merletti, 1996; Cardarello, 2004; Bortnem, 2008; Moretti, 2017; Morini, 2017). Leggere ai bambini piccoli, inoltre, è fondamentale per lo sviluppo del linguaggio e per l'arricchimento del vocabolario, per incoraggiare la mente ad esplorare e sviluppare l'immaginazione e la fantasia (Cunningham & Zibulsky, 2011; International Literacy Association, 2018).

I bambini tra zero e sei anni non padroneggiano ancora la decodifica del testo scritto e necessitano dell'intervento degli adulti con funzione di mediatori. Per tale motivo è molto importante predisporre pratiche di lettura che possano incoraggiare il bambino, a partire dalla prima infanzia, a stabilire una relazione positiva con la scrittura e con l'oggetto libro, sia a stampa, sia digitale. Il libro dovrebbe essere percepito e immaginato sin dai primi anni come «un oggetto familiare da toccare, sfogliare, guardare, farsi leggere e “far finta” di leggere; un interlocutore nei confronti del quale assumere un ruolo attivo di ascolto e di comprensione» (Chiantera, 1989, p.12). Nel processo di costruzione di un rapporto positivo con la scrittura e con l'oggetto libro, possono svolgere un ruolo fondamentale sia l'ambiente familiare, sia i contesti educativi formali e informali in cui sono inseriti i bambini. La qualità della relazione di mediazione stabilita dagli adulti con i bambini è

l'aspetto fondamentale a cui prestare attenzione laddove, a partire dalla prima infanzia, si intenda favorire la continuità tra ambienti di gioco e di apprendimento, attraverso la condivisione di storie e di libri in formati differenti (ad esempio: albi, racconti illustrati, libri gioco o e-book illustrati e interattivi).

La “lettura condivisa ad alta voce”, per le molteplici caratteristiche che la distinguono, in particolare la possibilità di familiarizzare i bambini con pratiche di lettura condivisa orientate a costruire una comunità di lettori, può essere individuata come un valido dispositivo educativo in grado di promuovere la continuità educativa tra Sezioni Primavera e Scuola dell'infanzia. La “lettura condivisa ad alta voce” (Cardarello, 2004; Bortnem, 2008; Moretti, 2017; Morini, 2017) è stata individuata come dispositivo ritenuto efficace per qualificare l'offerta formativa rivolta alla prima infanzia e per promuovere la continuità educativa in quanto offre la possibilità di predisporre esperienze in cui bambini di età differenti e servizi educativi diversi possono condividere la stessa storia e leggere e rileggere lo stesso libro. Un percorso di lettura condivisa consente di sviluppare azioni congiunte e «dialoganti» che favoriscono l'arricchimento della dimensione sociale, cognitiva ed emotiva attraverso il confronto con i pari in un clima di gioco e di fiducia reciproca. Con l'espressione «dispositivo educativo» si fa riferimento a “strumenti” e “tecnologie” che per le loro peculiarità consentono di mobilitare risorse e attivare processi intenzionali volti a modificare lo stato delle cose in vista del raggiungimento di un dato obiettivo (Agamben, 2005; Moretti & Giuliani, 2016; Giuliani, 2019).

Nella fascia di età zero-sei anni la lettura ad alta voce è ritenuta una delle strategie più efficaci per avvicinare il bambino ai libri poiché è opportuno favorire fin dalla primissima infanzia una relazione anche affettiva con il libro; nell'infanzia il desiderio di imitazione degli adulti è molto forte e può contribuire a promuovere la motivazione alla lettura. In modo particolare, l'abitudine della lettura ad alta voce estende i tempi di attenzione e stimola la costruzione di immagini mentali (Valentino Merletti, 1996; Cardarello, 2004).

Negli ambienti educativi per l'infanzia i bambini si ritrovano in gruppi tra pari in cui è possibile introdurre esperienze di condivisione di storie mediante la pratica della lettura.

Il contributo presenta gli esiti del percorso “Lettura condivisa ad alta voce”, realizzato nell'ambito di un più ampio progetto di Ricerca-Formazione (R-F) ideato dal Laboratorio di Didattica e Valutazione

degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per il Lazio. La strategia della R-F (Magnoler, 2012; Moretti, *et al.*, 2017; Asquini, 2018) è stata scelta nella prospettiva di: promuovere negli educatori e negli insegnanti partecipanti un approccio riflessivo, critico e consapevole, in merito alle attività formative svolte e alle connesse ricadute nella didattica; favorire il coinvolgimento attivo dei partecipanti e l'apprendimento reciproco tra pari.

2. Obiettivi e articolazione del percorso di “Lettura condivisa ad alta voce”

Il percorso di “Lettura condivisa ad alta voce”, realizzato nell'ambito del più ampio progetto di Ricerca-Formazione, ha coinvolto educatrici e insegnanti delle Sezioni Primavera (SP) e delle scuole dell'infanzia a cui sono aggregate le SP, che accolgono bambini da 24 a 36 mesi di età. Le Istituzioni educative di appartenenza sono impegnate a favorire la continuità del percorso educativo tra zero e sei anni (art.1, L. 296/2006; art. 2, comma 3b del D.Lgs. 65/2017).

I principali obiettivi della co-progettazione e implementazione del percorso sono stati:

- osservare in che modo la “lettura condivisa ad alta voce” con i bambini tra due e sei anni favorisce le relazioni tra pari;
- osservare in che modo la “lettura condivisa ad alta voce” con i bambini tra due e sei anni contribuisce a promuovere la continuità educativa tra Sezioni Primavera e scuola dell'infanzia;
- verificare la sostenibilità di utilizzo da parte degli educatori/insegnanti e l'efficacia dell'introduzione nelle Sezioni Primavera di alcuni specifici dispositivi educativi, in particolare la “lettura condivisa”, al fine di favorire la crescita dei bambini e qualificare i processi di apprendimento.

La R-F e il percorso di “Lettura condivisa ad alta voce” nel loro complesso hanno coinvolto 24 operatori educativi, prevalentemente educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia che operano nelle Sezioni Primavera o che collaborano con esse. Tutti i partecipanti, appartenenti a 11 Istituti Educativi, hanno manifestato l'interesse ad aderire ad un percorso di ricerca e formazione in modalità blended della durata di 18 ore. Le educatrici e le insegnanti coinvolte nel percorso di

lettura condivisa svolgevano ruoli professionali differenti: undici quali educatrici nelle Sezioni Primavera, otto quali coordinatori pedagogici e sei insegnanti nella scuola dell'infanzia aggregate alle Sezioni Primavera. I partecipanti operano su quattro delle cinque province della Regione Lazio (Frosinone, Latina, Roma e Viterbo) all'interno degli Istituti statali, degli Istituti paritari o degli Istituti in convenzione con il comune di riferimento. Le Sezioni Primavera coinvolte in media presentavano da un minimo di 10 bambini a un massimo di 20 bambini frequentanti. In totale i bambini coinvolti nel percorso sono stati 168.

Il percorso di Ricerca-Formazione ha previsto incontri in presenza di micro-progettazione e attività online in cui sono stati approfonditi diversi temi relativi all'organizzazione, osservazione e valutazione delle attività educative nell'ambito del sistema integrato zero-sei anni e sono stati presentati specifici dispositivi educativi, come ad esempio la "lettura condivisa ad alta voce". Lo svolgimento in presenza delle attività di micro-progettazione di tale dispositivo educativo ha previsto la seguente articolazione:

- una sessione in plenaria, in cui è stato introdotto il dispositivo, sono state discusse e concordate le diverse pratiche di lettura ad alta voce e individuati gli strumenti di osservazione ritenuti coerenti con gli obiettivi del percorso di lettura.
- una sessione in piccolo gruppo, in cui le educatrici della Sezione Primavera e le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno co-progettato le attività da svolgere insieme ai bambini e hanno messo a punto gli strumenti di rilevazione dei dati.

Nella sessione in plenaria è stato dedicato ampio spazio alla conoscenza delle diverse pratiche di lettura condivisa. In modo particolare è stata evidenziata l'importanza di progettare spazi e tempi specifici per effettuare le attività di "lettura condivisa ad alta voce" sia con i bambini della Sezione Primavera sia della scuola dell'infanzia. Un ulteriore aspetto concordato con il personale educativo ha riguardato la necessità di mettere a disposizione dei bambini i libri letti in modo da favorire la loro rilettura e l'esplorazione diretta e autonoma. Nell'incontro in presenza ci si è confrontati con le educatrici e le insegnanti sulle differenti modalità di predisposizione di esperienze congiunte che permettono ai bambini di confrontarsi tra pari sul libro letto e ascoltato e che favoriscano il dialogo sulle letture condivise in un clima di gioco e di fiducia reciproca.

Nella sessione di formazione e aggiornamento professionale svolta in piccolo gruppo, le coppie educatrice/insegnante, hanno scelto i libri di lettura tenendo in considerazione alcune caratteristiche di qualità, hanno definito le modalità di svolgimento del percorso di “Lettura condivisa ad alta voce” in Sezione e hanno predisposto gli strumenti di osservazione con la supervisione del Gruppo di ricerca dell’Università Roma Tre. Durante i momenti di confronto tra educatrici e insegnanti si è ipotizzata la possibilità di proporre ai bambini una esperienza di lettura condivisa di un testo in formato digitale. La presenza e l’accessibilità immediata dei libri a stampa nelle Sezioni in cui erano impegnati gli operatori ha suggerito di avviare il percorso di lettura con un libro a stampa, senza tuttavia escludere l’utilizzo di un testo in formato digitale in una fase successiva di sviluppo del progetto di continuità educativa.

3. La “lettura condivisa ad alta voce” nei Servizi per l’infanzia

La “lettura condivisa ad alta voce” (Cardarello, 2004; Bortnem, 2008; Moretti, 2017; Morini, 2017), come descritto nel paragrafo 1, è stata individuata come dispositivo ritenuto efficace per qualificare l’offerta formativa rivolta alla prima infanzia. Il contributo presenta gli esiti del percorso di “Lettura condivisa ad alta voce” realizzato nell’a.s. 2018/2019, con la Sezione Primavera *Mary Poppins* attivata nell’ambito di un Istituto Comprensivo Paritario della provincia di Latina. Nella sessione di lavoro svolta in piccolo gruppo, la coppia educatrice-insegnante supportata dal Gruppo di ricerca dell’Università Roma Tre si è confrontata sulle modalità di predisposizione di un ambiente in grado di consentire ai bambini della Sezione Primavera e della scuola dell’infanzia che potessero stabilire relazioni reciproche e di riconoscersi come soggetti appartenenti ad una medesima comunità di lettori. La progettazione del dispositivo educativo “Lettura condivisa ad alta voce” da parte della coppia educatrice-insegnante della Sezione *Mary Poppins* ha tenuto conto di un modello teorico proposto dal Gruppo di ricerca dell’Università Roma Tre, che prevedeva in particolare alcuni punti di attenzione accompagnati da indicazioni operative, riguardanti:

- *la predisposizione del setting educativo*, ovvero l’allestimento di uno spazio specifico in Sezione o all’interno della biblioteca scolastica dedicato alla lettura in grado di: favorire la concentrazione, l’ascolto delle storie e l’esplorazione-manipolazione dell’oggetto

libro; permettere ai piccoli della Sezione Primavera invitati a fare coppia o terzetto con i bambini della scuola dell'infanzia di entrare in relazione tra loro e di riconoscersi come membri di uno stesso gruppo;

- *l'individuazione di oggetti libro o formati di lettura di alta qualità* (albi, racconti illustrati, libri gioco o e-book di qualità), per sviluppare nei bambini il piacere di leggere e ascoltare storie;
- *la scelta della strategia di "lettura condivisa ad alta voce"*, per familiarizzare i bambini all'ascolto attivo, all'assunzione di ruoli distribuiti e alla partecipazione ad esperienze di lettura dialogata;
- *l'individuazione e realizzazione di artefatti*, individuando prodotti o realizzando artefatti che rendano espliciti ai bambini le fasi dell'attività condivisa e il riconoscimento delle coppie/terzetti di bambini come parte di una stessa comunità di lettori (ad esempio, utilizzo di braccialetti o spille);
- *le modalità di conduzione delle attività di "lettura condivisa ad alta voce"*, per contribuire ad avviare percorsi di lettura significativi in grado di promuovere il *piacere della lettura*, di sviluppare capacità di ascolto attivo nei bambini e di incoraggiare l'esplorazione attiva dell'oggetto libro;
- *la predisposizione di una fase conclusiva del percorso di condivisione e confronto con i bambini*, finalizzata sia a stimolare le capacità riflessive dei bambini a partire dalla lettura-ascolto di uno stesso testo, sia a sviluppare la capacità di verbalizzazione anche con forme semplici i soggetti e le azioni caratterizzanti la storia condivisa.

Tenendo conto dei punti di attenzione e delle indicazioni sopra esposte, la coppia educatrice-insegnante ha predisposto una micro-progettazione focalizzata sulla rilevazione di un percorso di "Lettura condivisa ad alta voce". L'aspetto rilevante della micro-progettazione è consistito nello sviluppo di un percorso volto a coinvolgere bambini sia della Sezione Primavera sia della scuola dell'infanzia avvalendosi dell'allestimento di uno setting specifico in Sezione personalizzato ai fini del percorso di lettura. La Tab. 1 illustra ed esplicita le fasi di applicazione della micro-progettazione predisposta dal Gruppo di lavoro del dispositivo "Lettura condivisa ad alta voce" dell'albo illustrato di qualità *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (1959), indicando le azioni sviluppate dalle educatrici e dalle insegnanti e quelle attese da parte dei bambini partecipanti.

Fasi del dispositivo	<p style="text-align: center;">Azioni da sviluppare</p> <ul style="list-style-type: none"> - EDUCATRICE (Sezione Primavera) e INSEGNANTE (scuola infanzia) - BAMBINI (Sezione Primavera e scuola infanzia)
<p style="text-align: center;">1. Esplicitazione dell'attività</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'educatrice ricorda ai bambini la funzione dello spazio della lettura condivisa. - L'educatrice riunisce tutti i bambini e li avvisa che a breve inizierà una nuova attività insieme ai bambini scuola dell'infanzia. - I bambini della scuola dell'infanzia, che accolgono i bambini della Sezione primavera mostrano e spiegano il funzionamento dell'angolo della lettura.
<p style="text-align: center;">2. Ognuno al suo posto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'educatrice e l'insegnante predispongono l'ambiente e i materiali utili per favorire la lettura condivisa: il libro, fogli di carta colorati e le musiche di sottofondo. - I bambini si dispongono comodamente sui tappetini morbidi e formano coppie (Sez. Primavera + sc. infanzia) nello spazio dedicato alla lettura condivisa. - I bambini dell'infanzia distribuiscono ai piccoli una pallina di pongo giallo, mentre loro si tengono una pallina blu e si accertano che i piccoli conservino intatta la pallina.
<p style="text-align: center;">3. Lettura condivisa ad alta voce</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'educatrice e l'insegnante iniziano a leggere l'albo illustrato <i>"Piccolo blu e piccolo giallo"</i>, alternandosi nella lettura. - A turno l'educatrice e l'insegnante mostrano i fogli colorati secondo la sequenza della storia e favoriscono l'ascolto attraverso le atmosfere sonore delle azioni che caratterizzano la storia (ad esempio: il giro giro tondo, i rumori dei bambini in un parco). - L'educatrice chiede ai bambini di utilizzare le due palline di pongo nella scena dell'abbraccio tra piccolo blu e piccolo giallo.
<p style="text-align: center;">4. Esplorazione e manipolazione dell'oggetto libro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'educatrice e l'insegnante rendono accessibili i materiali al gruppo di lettura. Avendo a disposizione solo due copie del libro le insegnanti consentono la manipolazione del libro a turno formando gruppi di 6 bambini (Sez. primavera e scuola dell'infanzia). - Le insegnanti guidano i bambini nel processo di esplorazione e manipolazione dell'oggetto libro.
<p style="text-align: center;">5. Rilettura dialogata</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'educatrice rilegge utilizzando uno stile dialogato la storia e introduce alcuni spunti di riflessione: fa domande alcune domande: che colore è? Che cosa fa? E adesso dove va?; ripete ciò che il bambino dice (sì, è blu) e incoraggia le risposte (bene, è giallo; esatto, va ad abbracciare la mamma). - L'insegnante invita i bambini ad esprimere in forma dialogata un apprezzamento sulla lettura ascoltata mantenendo la formulazione delle domande (Ti piacerebbe riascoltare la storia?)

Tabella 1. La micro-progettazione relativa alla "Lettura condivisa ad alta voce".

Nell'ambito del percorso di Ricerca-Formazione, la

lettura condivisa ad alta voce” è stata monitorata mediante l'osservazione partecipante, strumento in grado di consentire agli educatori e agli insegnanti di partecipare attivamente alle attività «vivendo dall'interno la situazione di ricerca» (Lucisano & Salerno, 2002, p. 176).

In questa prospettiva il Gruppo di lavoro costituito dal personale educativo dei Servizi per l'infanzia ha predisposto alcuni strumenti di osservazione delle attività svolte con i bambini. In particolare, è stata costruita una griglia di osservazione con la supervisione del Gruppo di ricerca dell'Università Roma Tre. La griglia di osservazione ha avuto come obiettivo la rilevazione dei comportamenti assunti e manifestati sia dai bambini della Sezione Primavera e della scuola dell'infanzia, sia dalle insegnanti durante lo svolgimento delle attività di “Lettura condivisa ad alta voce”.

I comportamenti descritti nella griglia di osservazione sono stati registrati facendo riferimento a una scala Likert a quattro punti. L'educatrice e l'insegnante, alternandosi, rispettando alcune modalità condivise di utilizzo della griglia, hanno praticato l'osservazione tra pari e contestualmente hanno anche osservato i bambini avvalendosi dello strumento appositamente predisposto.

La Tab. 2 riporta la griglia di osservazione dell'esperienza di “lettura condivisa ad alta voce” svolta presso la Sezione Primavera *Mary Poppins* di Latina contenente le annotazioni effettuate dal Gruppo di lavoro.

Nella fase 2 – Ognuno al suo posto				
L'educatore / insegnante	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Coinvolge i bambini per sistemare i materiali.	X			
B. Collabora con il gruppo insegnanti per predisporre i materiali.	X			
C. Verbalizzando assegna i posti a ogni bambino.	X			
D. Collabora con il gruppo insegnanti per disporre i bambini in coppie/terzetti.	X			
Il gruppo dei bambini:	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Si muovono intorno alla maestra e la osservano.	X			
B. Continuano a giocare senza osservare le azioni dell'educatrice.		X		
C. Rispettano la regola e si accomodano in coppie/terzetti.	X			

Nella fase 3 – Lettura ad alta voce				
L'educatore / insegnante	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Legge modulando il tono della voce a seconda dell'azione.	X			
B. Collaborano e sono coordinate nella coerenza tra lettura e atmosfere sonore.	X			
C. Si alternano nella lettura ad alta voce.	X			
Il gruppo dei bambini:	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Ascoltano con attenzione.	X			
B. Si interessati e si avvicinano al libro e ai materiali.	X			
C. Manifestano interesse nei confronti delle atmosfere sonore	X			
D. Interagiscono tra di loro (Sez. Primavera- sc. Infanzia)	X			
Nella fase 4 – Esplorazione dell'oggetto libro				
L'educatore / insegnante	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Rende facile l'accesso ai libri.	X			
B. Invita i bambini ad avvicinarsi ai libri.		X		
C. Permette ai bambini di toccare ed osservare i libri.	X			
Il gruppo dei bambini:	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Si avvicinano allo spazio dedicato alla lettura.	X			
B. Iniziano ad "esplorare" i libri.	X			
C. Si mostrano interessati		X		
D. Rimangono indifferenti		X		
Nella fase 5 – Rilettura dialogata				
L'educatore / insegnante	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Rilegge la storia facendo domande pertinenti al contesto.	X			
B. Si alternano nella rilettura dialogata.	X			
C. Rispondono alle domande dei bambini.	X			
Il gruppo dei bambini:	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
A. Rispondono alle domande stimolo dell'educatore/insegnante.		X		
B. Si mostrano interessati alla rilettura intervenendo facendo domande.	X			
C. Interagiscono tra di loro facendo osservazioni su ciò che ha attirato la loro attenzione.	X			

Tabella 2. Griglia di osservazione della "Lettura condivisa ad alta voce".

A conclusione delle attività, il personale educativo si è avvalso degli esiti delle osservazioni in funzione auto-valutativa, confrontandosi sui punti di forza e di criticità della micro-progettazione che ha visto l'utilizzo del dispositivo "Lettura condivisa ad alta voce" quali la costruzione dello strumento di osservazione, la conduzione dell'attività educativa e il feedback ricevuto da parte dei bambini attraverso i risultati emersi dalla compilazione della griglia.

Dall'analisi delle osservazioni rilevate in merito alle attività svolte dai bambini della Sezione *Mary Poppins* di Latina, emerge una buona partecipazione da parte dei bambini all'attività realizzata in Sezione. Infatti, in tutte e quattro le fasi di sviluppo delle attività di lettura condivisa, l'indicatore «spesso» è ricorrente: «spesso» i bambini si interessano e si avvicinano al libro e ai materiali, «spesso» si avvicinano allo spazio dedicato alla lettura, «spesso» esplorano e manipolano i libri. Dalla griglia risulta anche un coinvolgimento positivo da parte del personale educativo, il quale sembra molto attento a incoraggiare la partecipazione positiva dei bambini: ad esempio «spesso» coinvolge i bambini per sistemare i materiali, «spesso» invita i bambini a esplorare e manipolare i libri, spesso» risponde alle domande dei bambini. Nel caso specifico della Sezione *Mary Poppins* di Latina, gli indicatori «raramente» e «mai» non sono mai stati rilevati.

Il percorso di Ricerca-Formazione ha previsto anche una riflessione tra personale educativo e Gruppo di ricerca dell'Università Roma Tre, in merito alla effettiva sostenibilità e all'efficacia dell'introduzione del dispositivo "Lettura condivisa ad alta voce" come risorsa per promuovere la continuità tra Sezione Primavera e scuola dell'infanzia. La condivisione della micro-progettazione e la predisposizione delle griglie con modalità collaborative (sia tra educatori e insegnanti, sia tra educatori/insegnanti e Gruppo di ricerca), ha consentito di utilizzare il dispositivo nella SP nei tempi e nei modi concordati.

Il personale educativo della Sezione *Mary Poppins* è stato invitato ad esprimere le proprie considerazioni in merito alle varie fasi che hanno caratterizzato l'introduzione del dispositivo. Le risposte fornite confermano l'importanza di continuare a riflettere sulle modalità di co-progettazione di percorsi educativi di qualità rivolti ai bambini tra zero e sei anni. Infatti, l'introduzione del dispositivo "Lettura condivisa ad alta voce" è stato ritenuto assai efficace per sviluppare la continuità educativa nei servizi per l'infanzia (Tab. 3).

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Progettazione condivisa con i colleghi	Si			
Introduzione del dispositivo in sezione	Si			
Monitoraggio e osservazione delle attività		Si		
Elaborazione e analisi dei dati raccolti	Si			
Valutazione e riflessione ai fini della riprogettazione	Si			

Tabella 3. Percezione del personale educativo (Sez. Mary Poppins) sulla sostenibilità del dispositivo “Lettura condivisa ad alta voce”.

Gli esiti dell’osservazione partecipante e il confronto tra personale educativo e Gruppo di ricerca sulle fasi di applicazione della micro-progettazione confermano che il dispositivo “lettura condivisa ad alta voce” è stato condotto e gestito dall’educatrice e dall’insegnante con una percezione molto positiva delle proprie capacità di progettazione, di riflessione e di analisi dei dati ai fini della riprogettazione. Sia l’educatrice sia l’insegnante sottolineano come elemento che ha contribuito al buon esito della micro-progettazione le precedenti esperienze personali di pratica nella lettura ad alta voce con i bambini in età precoce. La riflessione sulle esperienze precedenti valorizzate e rivisitate nell’ambito della Ricerca-Formazione ha contribuito a consolidare e sviluppare capacità di coinvolgimenti di bambini di età differenti mediante la pratica della lettura congiunta.

4. Riflessioni conclusive e prospettive future

Gli esiti del percorso realizzato nell’ambito del più ampio progetto di Ricerca-Formazione (R-F) confermano l’efficacia della “lettura condivisa ad alta voce” per promuovere sia il piacere di ascoltare storie e di esplorare e leggere libri, sia la continuità educativa e il senso di appartenenza ad una comunità. Nello specifico, con i bambini tra due e sei anni ha favorito le relazioni tra pari ed ha sollecitato la partecipazione attiva dei bambini nel corso delle attività educative proposte (Penn, 2011; Bondioli & Savio, 2012, 2018; Zaninelli, 2018). Il coinvolgimento diretto delle educatrici della Sezione Primavera e delle insegnanti di scuola dell’infanzia ha evidenziato che le attività di co-progettazione, se condotte attraverso il confronto e la condivisione, possono essere una efficace strategia per promuovere la continuità educativa nei servizi per l’infanzia. La verifica della sostenibilità di utilizzo da parte degli educatori/insegnanti e l’efficacia dell’introduzione nelle Sezioni Primavera del dispositivo “lettura

condivisa ad alta voce”, al fine di favorire la crescita dei bambini e qualificare i processi di apprendimento, è risultata positiva. La sostenibilità è supportata dalle attività di co-progettazione e dalla condivisione professionale delle modalità di utilizzo del dispositivo scelto.

Nel complesso la “lettura condivisa ad alta voce” si conferma come dispositivo efficace per familiarizzare i bambini che frequentano i servizi educativi rivolti alla fascia di età zero-sei anni con la scrittura a stampa e con l’oggetto libro, favorendo dinamiche di curiosità e di attenzione che incidono nel breve e nel lungo periodo sui processi di costruzione di atteggiamenti positivi nei confronti dell’oggetto libro (Mantovani, 1989; Cardarello, 2004; Lane & Wright, 2007; Cunningham & Zibulsky, 2011). L’indagine, inoltre, suggerisce di progettare con cura le attività, perché in questo modo è possibile avvicinare i piccoli anche ad albi, a racconti illustrati o e-book interattivi, che potrebbero risultare poco accessibili o difficili da comprendere se affidati a una lettura individuale o non strutturata.

Sul piano metodologico possiamo affermare che la scelta della R-F (Magnoler, 2012; Moretti et al., 2017; Asquini, 2018) è risultata funzionale al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tale strategia, infatti, ha permesso di coinvolgere attivamente i partecipanti e di sviluppare sia negli educatori delle SP, sia negli insegnanti di scuola dell’infanzia, un approccio sistemico, riflessivo e consapevole. Il confronto con gli esperti universitari, sollecitato durante l’intero percorso della R-F, e il dialogo tra pari, risultato particolarmente vivace nella fase di co-progettazione e di contestualizzazione delle proposte educative, hanno contribuito a consolidare le competenze didattiche e a sviluppare le capacità critiche dei partecipanti.

Ulteriori sviluppi della R-F potrebbero focalizzare la continuità educativa tra le attività di lettura condivisa svolte nei servizi educativi con quelle effettuate in famiglia, in modo da valorizzare il coinvolgimento diretto dei genitori.

Bibliografia

- Agamben, G. (2006). *Che cos’ è un dispositivo?*. Roma: Nottetempo.
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1982). *Imparare a leggere: come affascinare i bambini con le parole*. Milano: Feltrinelli.

- Bondioli, A., & Savio, D. (eds.) (2012). *Educare nelle sezioni primavera. Un'esperienza di formazione*. Parma: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bortnem, G. M. (2008) Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(12), 29-44. DOI: <https://DOI.org/10.19030/tlc.v5i12.1213>.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guilford Press.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: valutare i libri per bambini*. Parma: Edizioni Junior.
- Chiantera, A. (1989). Introduzione. Le ragioni di un incontro. In R. Cardarello, & A. Chiantera (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia cultura scritta*. Scandicci (FI): La Nuova Italia, 7-15.
- Catarsi, E. (a cura di) (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Parma: Edizioni Junior.
- Giuliani, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- Freschi, E. (2008). *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0 a 6 anni*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- International Literacy Association. (2018). *The power and promise of read-alouds and independent reading: Literacy leadership brief*. Newark, DE: International Literacy Association.
- Italia. (2017, maggio 16). Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073). *Gazzetta Ufficiale: Serie Generale*, (112), *Supplemento Ordinario*, (23).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.
- Lane, H. & Wright, T. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. DOI: 10.1598/RT.60.7.7.
- Lionni, L. (1959). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Mantovani, S. (1989). Il libro al nido. In R. Cardarello, & A. Chiantera (cur.), *Leggere prima di leggere: Infanzia cultura scritta* (pp. 17-31). Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Moretti, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In L. Cantatore (cur.), *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*, Roma: Edizioni Conoscenza, 53-76.
- Moretti, G. & Giuliani, A. (2016). The function of the instructional tools on Students' Distributed Leadership development: an exploratory research in Italian academic context. In *Edulearn 16 Proceedings: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona, Spain. 4-6 July, 2016*. [Digital ed.]. (6187-6195). [Valencia, ES]: IATED Academy. DOI: 10.21125/edulearn.2016.
- Moretti, G., Morini, A. L., & Giuliani, A. (2017). Promuovere e accertare competenze nelle classi prime di scuola primaria: il dispositivo “compito di realtà” in forma di simulazione. *Form@re*, 17(3), 149-161.
- Morini, A.L. (2017). *Leggere in digitale: nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Penn, H. (2011). *Quality in early childhood Services: An international Perspective*. Maidenhead, UK: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Zaninelli, F. (2018). *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.

Capitolo 3.3

Lettura aumentata, compagni di lettura e il ruolo delle biblioteche scolastiche, di Gino Roncaglia¹⁴⁷

Abstract

L'intervento prende in esame il collegamento fra le pratiche di promozione della lettura nell'ambito delle scuole e il nuovo ecosistema digitale, assumendo come punto di partenza le esperienze di due diversi progetti europei Erasmus+: "The Living Book" e "ReadTwinning". Il progetto "The Living Book" (2016-2019) è basato sul concetto di lettura aumentata, una strategia orientata al lettore di collegamento sistematico e competente fra la lettura di un libro e l'uso di risorse e contenuti on-line, con l'obiettivo di migliorare tanto la comprensione del testo quanto la qualità dell'esperienza di lettura. Il progetto "ReadTwinning" (2019-2022), appena avviato, è basato invece sull'idea di amici di lettura, collegati attraverso interessi condivisi e per mezzo di una piattaforma on-line. Le linee guida metodologiche di tutti e due i progetti assegnano un ruolo centrale alle biblioteche scolastiche, considerate come l'ambiente ideale per promuovere sia la lettura aumentata (in primo luogo attraverso gruppi di lettura orientati agli interessi dei partecipanti) sia l'individuazione di 'amici di lettura' che condividano interessi specifici (*reading pal*) e dei libri per loro più rilevanti.

Parole chiave: biblioteca scolastica; gruppi di lettura; lettura aumentata; social reading.

¹⁴⁷ Professore associato di Digital Humanities, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: gino.roncaglia@uniroma3.it.

Promuovere la lettura in età scolare

In questo intervento presenterò brevemente il progetto Erasmus+ ReadTwinning¹⁴⁸. Il progetto è stato avviato nell'autunno 2019, e lo seguo per conto del Forum del Libro, partner capofila dell'iniziativa.

Accanto al Forum del libro, il progetto vede la partecipazione di altri sei partner europei: tre istituzioni scolastiche, la Scoala Gimnaziala "Constantin Parfene"¹⁴⁹, in Romania, l'Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva¹⁵⁰, in Portogallo, e la Dimotiko Scholeio Makedonitissas 3 – Stylianou Lena¹⁵¹, a Cipro; l'azienda inglese Gryd¹⁵², specializzata in piattaforme e strumenti per l'e-learning e l'educazione; la European University Cyprus¹⁵³; l'ONG italiana ProgettoMondo Mlal¹⁵⁴.

La maggior parte dei partner aveva già collaborato in precedenza a un altro progetto Erasmus+, "The Living Book"¹⁵⁵, concluso nel 2019. I due progetti, pur se indipendenti, si muovono su un terreno comune: quello della promozione della lettura in età scolare (e più specificamente nella fascia compresa fra i 9 e i 15 anni di età). In entrambi i casi, inoltre, al centro dell'attenzione sono strategie di promozione della lettura che:

- partono dagli interessi personali delle ragazze e dei ragazzi coinvolti, promuovendo letture strettamente legate a tali interessi, anziché basate su indicazioni di lettura date dall'alto;

¹⁴⁸ Sito di riferimento: <http://readtwinning.eu> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

¹⁴⁹ <https://www.scoala3cparfenevaslui.ro/re.do?cmd=mainPage> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

¹⁵⁰ <https://escolasdevnpaiva.pt/> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

¹⁵¹ Δημοτικό Σχολείο Μακεδονίτισσας Ξ – Στυλιανού Λένα, <http://dim-makedonitissa3-lef.schools.ac.cy/> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

¹⁵² <https://gryd.com/> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

¹⁵³ <http://cerides.euc.ac.cy/> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

¹⁵⁴ <https://www.progettomondomlal.org/> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

¹⁵⁵ I siti di riferimento sono: <http://thelivingbook.eu>, con la descrizione del progetto, e <http://thelivinglibrary.eu>, la piattaforma con i materiali prodotti, a partire dalle linee guida. Sul progetto e sulle tematiche ad esso connesse si veda anche la parte III di Roncaglia, G. (2020). *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale* (2. ed. accresciuta). Roma-Bari: Laterza, e Laino, E. (2018, Sept.). The Living Book. Increasing the Reading Experience through Digital Resources, *DigitCult - Scientific Journal on Digital Cultures*, 3(2), 77-95. DOI: 10.4399/97888255181536. <https://digitcult.lim.di.unimi.it/index.php/dc/article/view/79>. (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 10.54).

- utilizzano strumenti di rete per accompagnare l'attività di lettura, collegarla in maniera organica a risorse di rete potenzialmente utili, e stimolare la partecipazione e la motivazione;
- rivolgono un'attenzione specifica alla creazione di gruppi di lettura;
- considerano la biblioteca scolastica come una sede privilegiata e insieme una risorsa fondamentale per le attività di lettura previste;
- si concentrano in particolare sulla lettura di libri e dunque sul ruolo della forma-libro - considerata come essenziale per lo sviluppo di competenze orientate alla selezione, comprensione, valutazione, produzione di contenuti informativi complessi, narrativi o argomentativi - pur essendo facilmente adattabili anche all'uso di altre tipologie di risorse informative complesse, inclusi contenuti audio o video.

Caratteristiche di “ReadTwinning”

A differenziare i due progetti sono le strategie specifiche proposte (peraltro facilmente integrabili): mentre “The Living Book” si concentrava sull'idea di lettura aumentata o arricchita, fornendo indicazioni metodologiche e strumenti funzionali all'approfondimento dei libri letti, attraverso la selezione e la raccolta organizzata di contenuti pertinenti reperiti in rete (operando dunque sull'idea di un allargamento della tradizionale nozione di intertestualità, reso possibile dall'interazione fra la testualità scritta e l'ecosistema di rete), ReadTwinning si concentra sull'idea di favorire il collegamento fra due o più ‘lettori-partner’ (o ‘amici di libro’) con interessi comuni, impegnati nella lettura contemporanea dello stesso libro. Al centro dell'attenzione del nuovo progetto sono dunque mini-gruppi di lettura, composti da un minimo di due e un massimo di quattro-cinque persone e chiamati ‘tandem’ nella terminologia adottata dalle linee guida. Il progetto si propone di fornire indicazioni metodologiche per:

- costruire i ‘tandem’ collegando fra loro ragazze e ragazzi con interessi vicini; questa operazione può avvenire attraverso questionari di rilevamento degli interessi (le linee guida offrono alcuni modelli utilizzabili a questo scopo) e/o attraverso gli strumenti di profilazione degli interessi che saranno resi disponibili attraverso la piattaforma;

- facilitare la selezione dei libri da leggere, attraverso suggerimenti forniti da esperti tematici ('guru', nella terminologia adottata dalle linee guida) reclutati fra bibliotecari scolastici, docenti e genitori che partecipano al progetto (che ne rileverà le specifiche competenze, favorendo la creazione di un database condiviso). Coerentemente con i presupposti metodologici adottati dal progetto, la scelta finale del libro da leggere è comunque sempre operata dal tandem;
- fornire ai tandem, attraverso la creazione di un'apposita piattaforma, strumenti on-line che aiutino a motivare e potenziare l'attività di lettura 'parallela' dei partecipanti, attraverso la costruzione di un diario di lettura, la raccolta organizzata di contenuti condivisi legati al libro letto (collegandosi per questa via all'idea di lettura aumentata esplorata dal progetto precedente), la definizione di 'sfide' di lettura sia all'interno del tandem sia in raccordo con altri tandem;
- offrire ai tandem un ambiente on-line amichevole e sicuro in cui confrontare, condividere e discutere le attività di lettura svolte, attraverso un'interazione capace di coinvolgere più tandem e più partecipanti.

Cambiamenti in corso d'opera e prospettive

Il lavoro sul progetto, avviato nel primo *transnational meeting*,¹⁵⁶ è stato come è ovvio condizionato quasi subito dall'emergenza COVID-19. I partner hanno però convenuto di considerare la situazione determinata dall'emergenza, e in particolare le chiusure obbligate delle scuole di tutti i paesi partecipanti, come una sfida da affrontare in positivo, sviluppando e proponendo attività di lettura coerenti con gli obiettivi del progetto e realizzabili anche da casa o a distanza. Si è infatti ritenuto che la creazione di piccoli gruppi di lettura tematici - gestibili sia in presenza all'interno dei nuclei familiari, sia a distanza attraverso strumenti di rete - costituissero una possibile risposta anche alle necessità di proseguire attività formative durante il periodo del *lockdown*.

Dato che l'emergenza sanitaria è sopravvenuta in uno stadio ancora assai iniziale delle attività e la piattaforma on-line non era ancora

¹⁵⁶ Il "kick-off meeting" (incontro di avvio) si è svolto a Roma, dal 21 al 23 novembre 2019, presso il Polo didattico del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

disponibile, sono quindi stati sviluppati questionari più tradizionali di rilevamento degli interessi, nonché indicazioni e suggerimenti specifici per la creazione di piccoli gruppi di lettura familiari (particolarmente indicati nel caso di bambine e bambini nella fascia di età compresa fra i 9 e gli 11 anni). È stata poi predisposta una prima sintesi della metodologia ReadTwinning, articolata in forma di FAQ in sette punti e utilizzabile anche in un contesto di lavoro a distanza. Tale documento, nella versione originale inglese, è riportato in appendice a questo intervento; va rilevato che la versione finale delle linee guida sarà assai più articolata, e potrà in parte modificare le indicazioni fornite nella prima versione delle FAQ.

Il secondo *transnational meeting* (forzatamente on-line) del Progetto, programmato per ottobre 2020, costituisce l'occasione per un primo bilancio delle esperienze fatte durante il *lockdown* dalle scuole partner e coinciderà con il rilascio della prima versione delle linee guida e con l'avvio del lavoro di costruzione della piattaforma on-line.

Appendice

FAQ - Preliminary suggestions for ReadTwinning Activities

1. What is ReadTwinning?

ReadTwinning is a European Erasmus+ Project promoting interest-based reading by **matchmaking two ‘reading pals’ (or a *small* group of reading pals) in order to read the same book together, with the help of an on-line platform** which provides tools specifically designed to connect the reading pals and facilitate shared reading. The target of the project is constituted by 9-15-year-old students.

2. How should the ReadTwinning reading pals be matched?

In the final version of the project, **the on-line platform will include specific tools to facilitate the matchmaking** by means of a (gamified) set of questions and activities aimed to identify users’ interests, reading habits, preferred books. In this preliminary stage, school partners are encouraged to **involve teachers and students in the matchmaking process, asking them to help match students with similar interests**. Since the project aims to connect students from different classes, schools and countries, it is recommended (albeit not required) even in the preliminary stages to **match students from different classes**. In the preliminary stages, it is suggested to **work mainly with couples of reading pals, but to experiment also small mixed groups (i.e. composed of teachers, students, family members)** that meet a few times on the basis of previous affinities or of practical factors (neighboring homes, compatible schedules, etc.). The main purpose of these groups is to prepare, accompany and verify reading activities at school and outside.

Small groups are also recommended in order to better understand if and how well the tools provided and the ReadTwinning methodology work. Within the project, each couple or small group of reading pals connected in order to read the same book is called a **‘reading tandem’**.

3. How should the books be chosen?

In the final version of the project, **the platform will provide book suggestions based both on the users' profiles and interests, and on recommendations by 'topic gurus'**, advanced users of the platform (teachers, parents, students) with a specific competence on the topic which constitutes the reading tandem's specific interest. In the preliminary stages of the project, partners are encouraged to **involve students, teachers and parents in preparing a list of topics of interest (being as specific as possible), in enrolling topic gurus and in collecting topic-specific book recommendations from the topic gurus**. The platform will include asap tools to facilitate this preliminary step, which will be useful in order to collect a first, shared set of data. **It is very important, however, that the final choice of the book to be read is left to the reading tandem, and not imposed upon it.**

4. Which tools are available to the ReadTwinning reading tandem?

In the final version of the project, each reading tandem will be able to use tandem-oriented social reading tools, such as a **shared reading diary**, a **shared board for collecting reading-related content** (both validated on-line content and user-generated content), a **message system**, and (through embedding) a **web-conference system** for book-related discussions and activities. In the preliminary stages of the project, partners (especially school partners) are encouraged to **experiment with their own templates for the reading diary**, and to share them with the other partners through the project mailing-list and Google Drive: Suggestions and proposals on the template of the reading diary (especially if proposed by reading tandems) will be of invaluable help in order to finalize a common template and to implement it in the platform. In the preliminary stages of the project, available on-line tools such as The Living Library platform, Padlet, etc. can be used as shared board. Please, share experiences and evaluations on the tools used!

5. How does the ReadTwinning reading tandem work? What are the reading challenges?

At the beginning of its activity, each reading tandem could define a set of goals which, taken together, constitute its '**reading challenge**'.

What is their deadline for completing the book? Which kind of shared activities (such as: create a book trailer; create a given number of Instagram stories describing the reading habits, discoveries, activities of the tandem; create a playlist of music related to the book, or to be listened to while reading it; create book-related bookmarks, ...) are expected? Each reading tandem can also define its own **reading stages** (such as: completing the first section of the book) and **reading strategies** as part of the reading challenges. In the final version of the platform, it will be possible to include the reading (sub)challenges in the template of the reading diary, and **the platform will award badges (both for the tandem and for its individual participants) when the reading (sub)challenges are completed.** In the preliminary stages of the project, teachers and topic gurus will award challenge-specific rewards to the tandems and their participants. Each reading tandem can challenge other reading tandems through shared **multi-tandem reading challenges.**

6. How to use augmented/enhanced reading in the ReadTwinning reading activities?

Reading tandems are encouraged to use the Living Book approach based on augmented/enhanced reading, **including in the shared reading activities and in the reading challenges also activities based on enhanced reading.** The Living Library platform can be also used within the activities of reading tandems.

7. Connecting ReadTwinning reading tandems

While each reading tandem has its own specific, book-related and topic-related challenges and reading activities, the ReadTwinning methodology should also provide spaces and times for **common activities involving different reading tandems**, such as: sharing with other tandems the challenge results, implementing multi-tandem challenges and rewards, common meetings and discussions.

Capitolo 3.4

Prestito digitale di e-book e altre risorse nelle biblioteche scolastiche italiane: statistiche ed esperienze,¹⁵⁷ di Paola Pala¹⁵⁸

Abstract

Si esamina lo stato attuale delle biblioteche scolastiche in Italia e si riflette sui gravi deficit strutturali e finanziari e sulle disomogeneità territoriali, evidenziati dai dati relativi a patrimonio, servizio, incremento delle collezioni, personale addetto, spazio e postazioni a disposizione nelle biblioteche scolastiche, nonostante queste risultino presenti nell'89% delle scuole (AIE, 2019).

La conversione ai servizi digitali di prestito può rappresentare un'occasione per valorizzare le biblioteche scolastiche già effettivamente funzionanti sul territorio nazionale e offrire, allo stesso tempo, un servizio di pubblica lettura e di accesso alle novità editoriali alle scuole prive di biblioteca o con biblioteche i cui servizi devono essere potenziati. Ciò è dimostrato dall'aumento di prestiti digitali e di utenti MLOL che risulta essere più che quintuplicato nel periodo preso in esame (24 febbraio-24 marzo 2020).

Parole chiave: biblioteca scolastica; e-book; prestito digitale; risorse digitali.

¹⁵⁷ Il contributo è stato redatto in collaborazione con Giulio Blasi, CEO di Horizons Unlimited. E-mail: blasi@horizons.it.

¹⁵⁸ Responsabile del progetto MLOL Scuola. E-mail: paola.pala@medialibrary.it.

Introduzione

La biblioteca scolastica si configura oggi come lo strumento fondamentale per sviluppare nei bambini e nei ragazzi l'abitudine e il piacere per la lettura, e al contempo favorisce l'integrazione tra il curriculum scolastico e i nuovi apprendimenti rivolti all'acquisizione delle cosiddette "competenze chiave", comprese quelle informative, digitali e multimediali.

Eppure, mentre nelle scuole di altri paesi europei, e ancor di più in quelle statunitensi, le biblioteche stanno assumendo un ruolo via via sempre più centrale nella didattica, nell'educazione ai media e alla *information literacy* e nello sviluppo delle competenze necessarie per il lifelong learning, le biblioteche scolastiche italiane sono ancora entità quasi inesistenti e poco finanziate, il cui ruolo fondamentale nella promozione della lettura tra i bambini e i ragazzi in età scolare e di supporto e integrazione alla didattica stenta ad essere riconosciuto.

La situazione delle biblioteche scolastiche in Italia

Secondo l'ultima indagine condotta dall'ufficio studi dell'AIE sullo stato delle biblioteche scolastiche nel nostro Paese e pubblicata nel 2019,¹⁵⁹ circa l'89% delle scuole rispondenti dichiara di avere una biblioteca. Tuttavia, dai dati relativi a patrimonio, servizio, incremento delle collezioni, personale addetto, spazio e postazioni a disposizione, emergono gravi deficit strutturali e finanziari e disomogeneità territoriali che evidenziano come la biblioteca scolastica si riduca spesso ad essere un semplice armadietto disposto in corridoio o una stanza povera di risorse con orari di apertura ridottissimi.

La cifra che la scuola investe per il funzionamento delle biblioteche - meno di 6 milioni di euro all'anno - ha un'incidenza dello 0,001% sulla spesa totale. Il patrimonio librario medio di una biblioteca scolastica italiana è di circa 3000 volumi, appena lo 0,4% dei titoli in commercio. Questa situazione appare tanto più paradossale se si considera che nelle fasce di età scolari rientra la più alta percentuale di lettori italiani,¹⁶⁰ e

¹⁵⁹ Peresson, G. (2019). *Presentazione dell'indagine AIE 2019 sulle biblioteche scolastiche*, 5 dicembre 2019. Milano: AIE. <https://bit.ly/3tDTIcl> (ultima consultazione: 18/12/2020, ore 11.13).

¹⁶⁰ cfr. "La quota di lettori è superiore al 50% della popolazione solo tra gli 11 e i 19 anni mentre la fascia di età in cui si legge di più è quella tra gli 11 e i 14 anni (53,5%)" (ISTAT, 2015).

che proprio qui si dovrebbe concentrare la maggior parte degli sforzi e degli investimenti atti a promuovere l'abitudine e il piacere della lettura.

Infine, malgrado vari appelli e iniziative AIB e MIUR, non esiste ancora una legislazione specifica riguardo alla presenza di biblioteche e bibliotecari nelle scuole italiane. Semplicemente fino al 2012 la figura del bibliotecario scolastico è stata ricoperta da coloro che per varie ragioni, soprattutto di salute, erano ritenuti inadatti all'insegnamento. Dal 2012 un Decreto Legislativo limita l'utilizzo dei docenti inadatti in compiti diversi dall'insegnamento, che vengono trasferiti in ruoli amministrativi o tecnici, con la conseguente chiusura della biblioteca, o quantomeno una drastica riduzione dell'orario di apertura e un'offerta del servizio bibliotecario su base volontaria.

Negli ultimi anni si è diffusa la consapevolezza che una generica campagna di promozione della lettura non è sufficiente, ma servono strategie e strumenti di comunicazione studiati ad hoc che siano in grado di intercettare e soddisfare le esigenze di pubblici diversi. In questo contesto hanno preso forma anche lodevoli iniziative e progetti, come, per esempio, Nati per Leggere e InVitro, destinati all'infanzia. Tuttavia, come da più parti viene ribadito,¹⁶¹ qualsiasi iniziativa finalizzata alla promozione del libro e della lettura risulta inefficace in assenza dell'infrastruttura necessaria a sostenerla.

Verso i servizi bibliotecari scolastici digitali

Date queste premesse, appare subito evidente come il prestito digitale e MLOL Scuola rappresentino un'opportunità, forse l'unica, per rimediare ai deficit strutturali delle biblioteche scolastiche italiane e poter offrire agli studenti una vera "infrastruttura per la lettura".

Costruire una biblioteca scolastica digitale significa poter erogare il servizio a un'utenza molto più vasta, ampliare gli spazi d'uso abbattendo qualsiasi steccato territoriale e sviluppare collezioni in grado di far arrivare agli studenti le novità editoriali. Grazie all'automazione di alcuni passaggi, quali la gestione del prestito, l'acquisizione dei metadati catalografici e - nel caso di alcuni servizi come il Prestito Interbibliotecario Digitale - lo sviluppo stesso della collezione, MLOL Scuola risolve immediatamente molti dei problemi

¹⁶¹ in particolare i contributi di Peresson e di Marquardt in Cantatore, A. & Marquardt, L. (eds) (2015). *Una, cento, mille biblioteche nelle scuole: Atti del congresso promosso in occasione della Giornata mondiale UNESCO sul libro e il diritto d'autore, Bari, 23 aprile 2013*. Roma: Associazione italiana biblioteche.

legati alla carenza di personale ed estende l'accesso ai contenuti oltre lo spazio fisico e gli orari ridotti della biblioteca scolastica.

Gli studenti e gli insegnanti, una volta ottenute le credenziali di accesso al sito, possono fruire in qualsiasi momento e da qualsiasi postazione del prestito delle risorse digitali, che possono così essere utilizzate non soltanto in biblioteca, ma anche nelle aule, nei laboratori e da casa, attraverso qualsiasi dispositivo fisso o mobile. In questo senso, MLOL diversifica e amplia il perimetro della biblioteca, che va oltre lo spazio fisico in cui sono “confinati” i libri e le altre risorse documentali, concretizzando una reale “biblioteca diffusa” che si trova ovunque il professore o lo studente dispongano di una connessione alla rete. Questo aspetto è fondamentale perché gli studenti possano sentirsi pienamente inseriti in un contesto digitale e non siano più costretti a vivere il contrasto tra le iperconnettività del mondo esterno e quello, spesso avvertito come anacronistico e isolato rispetto al digitale (Dominici, 2015), interno all'edificio scolastico. Inoltre, la possibilità di utilizzare collettivamente le risorse della biblioteca digitale in aula, fa di MLOL Scuola una vera e propria infrastruttura per la didattica, oltre che per la lettura. Gli insegnanti, collegando il PC/tablet alla LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), possono infatti usare MLOL Scuola per leggere insieme alla classe il passaggio di un libro, commentare un articolo o tradurlo da un quotidiano straniero, navigare tra le banche dati dei musei e selezionare immagini e file multimediali liberamente riutilizzabili (nel rispetto delle attuali leggi sul diritto d'autore) per costruire ad esempio delle mappe concettuali.

In quest'ultimo mese (Marzo-Aprile 2020) poi, le restrizioni agli spostamenti dovute all'epidemia da coronavirus (SARS-CoV-2) e la conseguente chiusura delle scuole hanno fatto emergere le potenzialità prima poco evidenti - forse perché avvertite come meno necessarie - delle biblioteche digitali.

Un effetto collaterale di questa emergenza è infatti quello sui prestiti bibliotecari degli e-book. Tra il 24 febbraio e il 24 marzo 2020, i prestiti di e-book su MLOL sono aumentati del 104% rispetto allo stesso periodo nel 2019; un aumento più che quintuplicato, considerato che, in tempi normali, ci si sarebbe aspettati un incremento di circa il 20% da un anno all'altro.

Sono aumentati anche i nuovi utenti, cioè le persone che hanno cominciato a usare il servizio di recente: circa centomila – un numero pari a quello di utenti unici annuali di una grande biblioteca – in più

rispetto all'anno scorso. Secondo i dati di MLOL relativi agli anni scorsi, di norma il numero di nuovi utenti cresce dal 15 al 20% l'anno: nell'ultimo mese ci si sarebbe aspettati un aumento di ventimila nuovi utenti; a causa dell'attuale situazione sono stati cinque volte tanto.

Riflessioni conclusive

Come testimonia Angelo Bardini, referente di “Bibloh!”, la rete di biblioteche scolastiche territoriali e digitali che ha la particolarità di raccogliere scuole sparse per la penisola italiana¹⁶², sono tante le scuole che con la chiusura totale hanno scoperto le loro potenzialità e in questo momento si stanno attivando per permettere ai propri studenti e insegnanti di accedere ai contenuti della biblioteca digitale (De Carli, 2020). Tali scuole stanno fornendo ai propri utenti uno strumento utile - maggiormente nella corrente crisi - ad approfondire determinati argomenti scolastici o di interesse personale, oppure semplicemente per passare qualche ora in compagnia di una buona lettura. In definitiva, si tratta di servizi e pratiche che potrebbero essere fatti propri anche da altre scuole, garantendo un servizio capillare di accesso all'informazione e alla lettura.

Bibliografia

- Cantatore, A. & Marquardt, L., a cura di. (2015). *Una, cento, mille biblioteche nelle scuole: Atti del congresso promosso in occasione della Giornata mondiale UNESCO sul libro e il diritto d'autore*. Roma: Associazione italiana biblioteche.
- De Carli, S. (2020, settembre 8). Le biblioteche scolastiche? Con il lockdown hanno scoperto le loro potenzialità. *Vita*. <https://bit.ly/3n03eU7>.
- Dominici, M. (2015). *Il digitale e la scuola italiana*. Milano: Ledizioni.
- ISTAT. (2015). *La produzione e la lettura di libri in Italia: Comunicato stampa*. Roma: ISTAT. <https://www.istat.it/it/archivio/145294>
- Lombello Soffiato, D., & Priore, M. (2018). *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Peresson, G. (2019). *Presentazione dell'indagine AIE 2019 sulle biblioteche scolastiche*. <https://bit.ly/3mQBRf1>.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Roma-Bari: Laterza.

¹⁶² <https://bibloh.medialibrary.it/media/ricerca.aspx>.

Sitografia

Biblól! - Rete biblioteche scolastiche. (n.d.). <https://bit.ly/3j9tRTY>.

MLOL Scuola. (n.d.). <https://bit.ly/3kLBksS>.

Capitolo 3.5

Il fantasma del lettore. Libro e biblioteca nell'immaginario adolescenziale, di Beatrice Eleuteri¹⁶³

Abstract

Il contributo riflette sul rapporto tra adolescenti, lettura e biblioteca e riporta gli esiti di un'indagine motivazionale sulla lettura condotta nel 2018, dalla quale emerge il profilo del giovane lettore quale un essere informe e solitario, che è chino su una scrivania su pagine giallastre su cui sta perdendo la vista, si veste da anziano e ha perso ogni contatto con la realtà, tant'è che quando parla non lo si capisce. Chi mai vorrebbe fare questa fine, soprattutto in adolescenza, quando il nostro corpo è nel pieno delle sue energie e va mostrato, pompato, agitato e sfruttato in tutte le maniere possibili? La domanda è, naturalmente, retorica. Spesso si pensa che ad un bambino, ormai ragazzo, basti insegnare a leggere e scrivere perché poi ci si possa sentire in diritto di rimproverargli quando non lo fa o se non lo fa bene, ma non basta saper leggere per volerlo fare. La lettura è un *habitus* che può stare stretto, o largo, che bisogna provare in camerino prima dell'acquisto. La biblioteca scolastica è quella taverna in cui i ragazzi, anche quelli provenienti dai contesti più culturalmente deprivati, devono poter parlare di storie, di esperienze, di opinioni, una piazza per incontrare i libri, certo, ma soprattutto lettori e lettrici; una bottega per cucire il proprio *habitus* di lettore su misura, svecchiandolo dalla vecchia immagine topesca, in modo da poterci crescere dentro.

Parole chiave: adolescente; comportamenti di lettura; lettura; promozione della lettura.

¹⁶³ Dottoranda di ricerca, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: beatrice.eleuteri@uniroma3.it.

Premessa: adolescenti e lettura

Sfatiamo innanzitutto un falso mito, quello secondo cui i ragazzi non leggono. L'accresciuta competenza cognitiva e linguistica dell'adolescente¹⁶⁴ e il suo bisogno di esperienze (fisiche o mediate) ne fa il lettore ideale. La lettura ne appaga i bisogni di competenza, curiosità epistemica e immedesimazione; gli dona uno spazio privato dove costruirsi, rifugiarsi, spaventarsi, perdersi e ritrovarsi, sperimentare al sicuro dalle conseguenze nefaste che lo investirebbero nel mondo reale, alla perenne ricerca di un equilibrio tra due pulsioni culturali primarie: sociale e antropopoietica.

Sappiamo quindi che essi leggono e che, anzi, la fascia tra gli 11 e i 14 anni è quella che raccoglie il maggior numero di lettori di libri in assoluto¹⁶⁵. Ma gli adolescenti non leggono solo libri: si scambiano messaggi, interpretano meme, ascoltano, guardano e a volte producono video, musica, arte, seguono blog, si appassionano per le fan fiction; una giostra di riedizioni e "rimediazioni"¹⁶⁶ secondo infinite sfumature e modalità che rispondono allo stesso bisogno primordiale: quello di raccontare e sentirsi narrare storie.

Tra le varie modalità attraverso cui i ragazzi possono ricercare se stessi e ciò che vogliono, il libro (cartaceo o digitale) ha ancora tutto lo spazio per inserirsi tra vita virtuale e fisica, entrambe da considerarsi come ambienti di apprendimento ed esperienza reali, insinuandosi nel reticolato di amicizie digitali e sensazioni materiali, riuscendo oggi più che mai a soddisfare la ricerca di nuovi mondi, nuove idee e personaggi in cui rispecchiarsi, finzioni in cui trovare verità. L'adolescente può cercare nel libro quello che cerca nei film, nella musica, nei videogiochi: storie, personaggi, compagni di avventura. Ma che succede se un determinato comportamento culturale, la lettura, e i suoi esponenti, i lettori, i libri e le biblioteche, vengono socialmente e psicologicamente connotati come svantaggiosi, noiosi, elitari e, in generale, antiquati e risibili?

È nella fascia d'età immediatamente successiva alla precedente (15-19 anni) che prende avvio la lenta decrescita del numero di lettori e che, man mano che ci sia avvicina all'età adulta, contro ogni utilità, s'ingrossa sempre più l'onda lunga degli allergici alla lettura.

¹⁶⁴ Sugli studi neuroscientifici dell'età adolescenziale: Bainbridge (2009) e Steinberg (2014).

¹⁶⁵ ISTAT. *Produzione e lettura di libri in Italia*, Anni 2010-2018.

¹⁶⁶ Sul concetto di 'rimediazione': Bolter & Grusin (1999).

Succede qualcosa, tra i 13 e i 19 anni, che determina il rapporto dei futuri adulti con il libro e le ricerche qualitative compiute sull'analisi motivazionale sottostante ai comportamenti di lettura di adolescenti e adulti fanno emergere un serio fenomeno socio-antropologico che va a minare alla base la motivazione a leggere: l'insorgenza lenta ma costante di un'antipatia, una crescente connotazione negativa del libro e del lettore che porta a una decostruzione dell'immaginario letterario e alla distruzione della spinta sociale a leggere e informarsi.

Il fantasma del lettore

Un pregiudizio nasce quando da una singola esperienza si deduce una legge facilmente applicabile su larga scala perché di natura superficiale (fallacia aneddotica). Esso può diffondersi e diventare base argomentativa (carro della banda) portando sempre più persone ad aderirvi aprioristicamente seguendo l'euristica del "giudizio comune". Infine, se il pregiudizio riguarda un'attività o una classe di persone, esso si può tramutare in stereotipo: un'immagine caricaturale che si associa a tutti gli appartenenti alla categoria in questione.

Lo stereotipo che nei secoli si è andato a creare del lettore è assolutamente impietoso: un essere informe, o troppo magro o troppo grasso (comunque non molto in salute in quanto, ovviamente, non fa sport), chino su una scrivania, al buio, solo, con la fioca luce di una lampada a rischiarare le pagine giallastre su cui sta perdendo la vista (indossa infatti, il più delle volte, occhiali a fondo di bottiglia). Non ha amici, non ha un partner, si veste da anziano e ha perso ogni contatto con la realtà, tant'è che quando parla non lo si capisce¹⁶⁷.

Lo studio di come e perché si sia andata a creare negli anni questa immagine del lettore necessiterebbe di una seria trattazione e approfondimento. Sarà per le indimenticabili descrizioni con cui abbiamo conosciuto i grandi della letteratura italiana, primo fra tutti il triste e solitario Leopardi? Sarà perché forse, in fondo in fondo, c'è del vero in questo ritratto dalle tinte neorealiste alla "Umberto D."? È comunque un dato di fatto che, da quando esiste la lettura silenziosa e solitaria, il lettore è stato sempre più guardato con diffidenza, per via

¹⁶⁷ La descrizione è un assemblaggio delle varie descrizioni del lettore emerse durante il progetto d'indagine citato più avanti nel paragrafo.

della carica sovversiva e della natura esclusiva insita nell'atto del leggere per sé¹⁶⁸.

Chi mai vorrebbe fare questa fine, soprattutto in adolescenza, quando apparenza e socialità sono importanti strumenti di costruzione identitaria? La domanda è, naturalmente, retorica.

Spesso, nei sondaggi e nelle indagini viene sottostimato il valore che un pregiudizio può avere nel condizionare cosa le persone pensino di volere o voler essere. L'immagine che abbiamo di un determinato *habitus*¹⁶⁹, o di un determinato oggetto, contagia il nostro modo di percepirlo e il nostro approccio nel fruirlo.

Nel Maggio 2018 si è svolta un'indagine pilota¹⁷⁰ volta a testare una nuova metodologia di ricerca qualitativa fondata sul dibattito. Scopo del progetto era riuscire a indagare cosa potesse celarsi dietro alle dichiarazioni di noia e disinteresse riportate dall'ISTAT per la fascia di non lettori tra gli 11 e i 19 anni (Bologna, 2018) e quali invece le motivazioni che spingono gli adolescenti che leggono a persistere nei loro comportamenti.

Attraverso *focus group*, interviste e l'estrapolazione di proposizioni ricorrenti dalle registrazioni dei dibattiti, è stato possibile suddividere le argomentazioni pro e contro la lettura in quattro macrocategorie: Logistica (comprendente argomentazioni pratiche perlopiù inerenti ai supporti di lettura), Preferenze (motivazioni superficiali non dissimili da quelle rilevate dalle più ampie campagne di ricerca quantitativa), Esperienza psicologia ed Esperienza cognitiva. Queste ultime due, dimostratesi particolarmente rilevanti e bisognose di ulteriori futuri approfondimenti, comprendono motivazioni più profonde e, in parte, inedite, quali la percezione semantica del libro e della lettura, il loro valore sociale e il grado di stress/piacere esperito nel leggere.

¹⁶⁸ Tra gli altri, interessante al proposito: Cavallo & Chartier (2009).

¹⁶⁹ Nell'accezione di Pierre Bourdieu, in quanto incarnazione semicosciente dell'influenza che il campo sociale opera sull'individuo, determinando in modo probabilistico (quindi lasciando comunque spazio per una libera scelta) il suo agire e comunicare, cfr. Bourdieu P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna: il Mulino. Se quello di lettore si può definire un *habitus* (e io penso sia una definizione applicabile), ritengo che sia quantomeno necessaria un'indagine approfondita sulla sua derivazione e percezione.

¹⁷⁰ Un resoconto completo dell'indagine è consultabile presso la biblioteca della Scuola di Specializzazione in Beni Archivistici e Librari dell'Università Sapienza. (Eleuteri, A.A. 2017/2018).

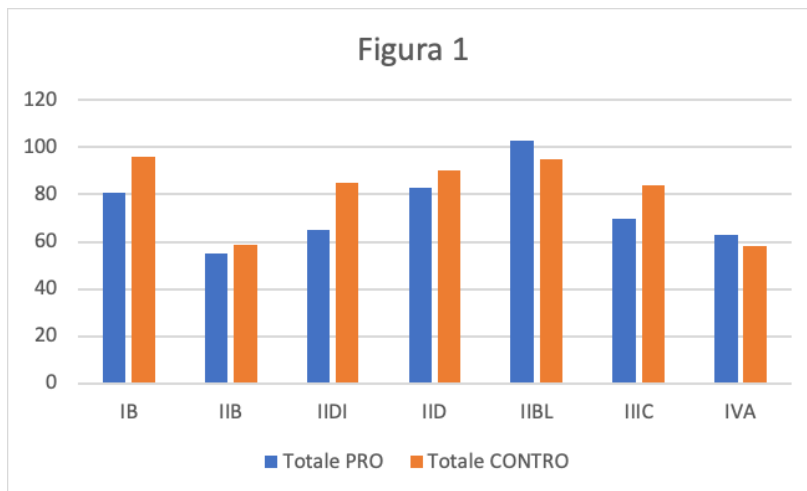


Figura 1. Totale argomentazioni pro e contro per classe nell'indagine 2018 (Eleuteri, A.A. 2017/2018).

La ricerca, che rappresenta solo un primo passo conoscitivo per l'approfondimento dell'analisi motivazionale della lettura, ci suggerisce come, anche in questo campo, noia e apparente apatia siano spesso maschere per ansia da prestazione e timore di un giudizio negativo, soprattutto in relazione con i sistemi di valore promulgati dall'ambiente socioculturale, i quali variano a seconda del senso di appartenenza di un individuo al suo gruppo.

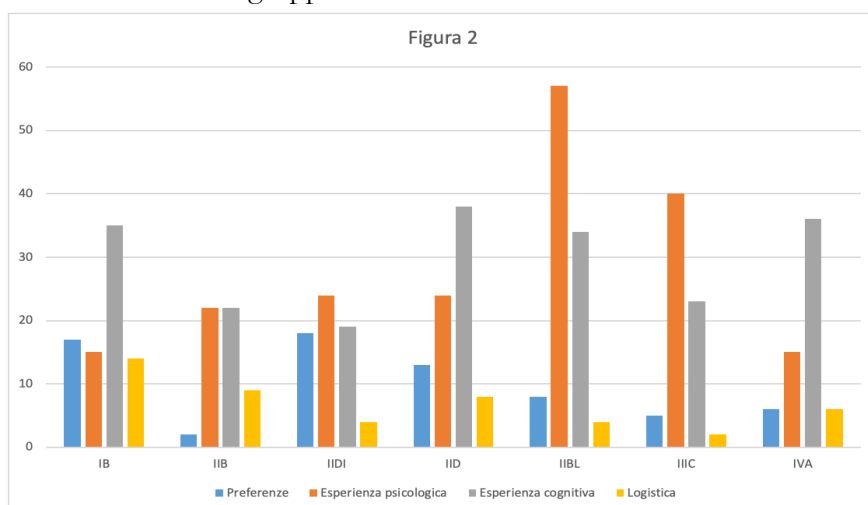


Figura 2. Macro-categorie di motivazioni a favore della lettura per classe nell'indagine del 2018 (Eleuteri, A.A. 2017/2018).

La mancanza di adeguate strategie di apprendimento può significare impiegare un tempo e uno sforzo eccessivo rispetto ai vantaggi offerti, che, nel caso della lettura, porta a reputarla un'attività faticosa e, rispetto alle altre forme di svago e informazione, obsoleta. Allo stesso modo, l'interiorizzazione di convinzioni circa il proprio livello di abilità come lettori (magari basata su alcune esperienze negative e quindi associata con stati di ansia e/o paura) può portare a una bassa percezione di competenza e a paura dell'insuccesso, quindi all'adozione di strategie di difesa che possono andare dal semplice evitamento al dileggio della lettura, finanche a atteggiamenti di aggressività dettati da una sensazione di inferiorità¹⁷¹.

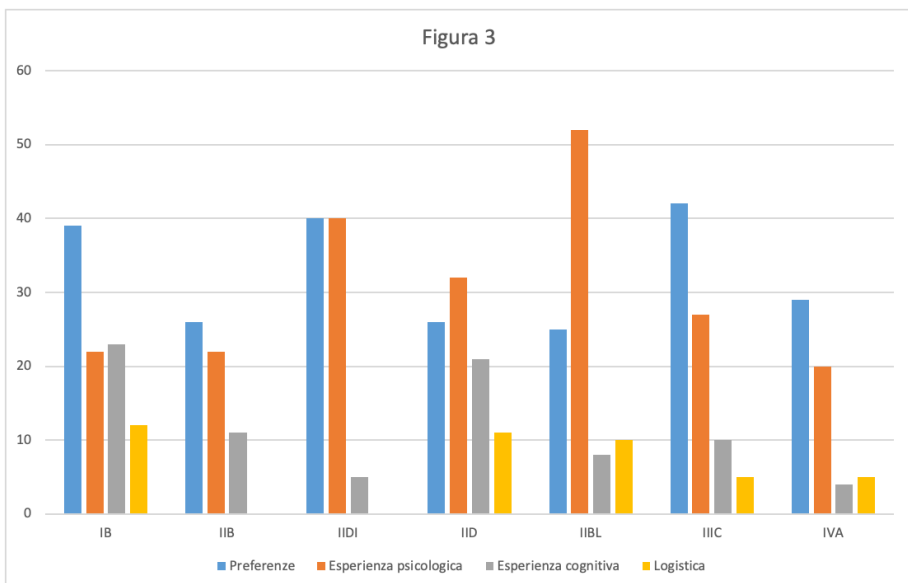


Figura 3. Macro-categorie di motivazioni contro la lettura per classe nell'indagine del 2018 (Eleuteri, A.A. 2017/2018).

L'attrattività di un determinato comportamento, il leggere, è quindi definita da tutta una serie di fattori razionali, relazionali, emotivi e sociologici che interpretano il valore sociale, affettivo e solo in ultima analisi utilitaristico dell'esperienza, considerandola tutt'uno con il prodotto libro/testo.

¹⁷¹ Per ulteriori considerazioni sugli stili motivazionali, v. De Beni & Moè (2000).

Mentre ci si concentra (anche a ragione) sul definire stili didattici atti a migliorare le strategie di apprendimento della letto-scrittura e a evitare una deviata percezione di competenza, spesso si sottovaluta o, peggio, si avalla l'interiorizzazione acritica dei sistemi di valore societari, la quale porta a un'inevitabile percezione di scollamento tra paternalismo istituzionale ("leggere fa bene") e reale convenienza sociale della lettura ("leggere è da sfigati").

Parlando per mezzo dei ragazzi, alle belle, angeliche e rassicuranti voci del mondo del progetto "Nati per Leggere" e della campagna Cepell "Libriamoci"¹⁷² si sostituiscono i toni rassegnati e rimbrottanti di tanti padri e madri di famiglia¹⁷³, parti fondamentali di una società che ha deciso che leggere è inutile, stancante e improduttivo, che crede fermamente nella cosiddetta "teoria del cammello"¹⁷⁴, salvo poi contraddirsi senza troppa convinzione quando dice al figlio che deve studiare, ponendo i ragazzi davanti a una scelta importante per la loro crescita: adattarsi alla vulgata o sfidare lo stereotipo e distinguersi?

Questo fenomeno, che potremmo chiamare "Epifania del non lettore", è tanto più forte e visibile quanto meno erano radicati i comportamenti di lettura nel soggetto, ancor più se accompagnati dalle difficoltà su descritte. Ricordiamo infatti che la fascia di età tra gli 11 e i 14 anni è sì quella che presenta il maggior numero di lettori in assoluto rispetto alle altre, ma anche che si tratta perlopiù (com'è naturale) di lettori deboli, che tocca a noi educatori trasformare in forti attraverso l'evoluzione della lettura da fascinazione ad amore, da spinta a soddisfare e compiacere l'insegnante e i genitori a passione e desiderio propri di

¹⁷² Le virtuose campagne del Centro per il Libro e la Lettura, come quelle di altri enti nazionali e locali, hanno certo il pregio di contribuire alla sensibilizzazione sui temi della lettura ma sembrano concentrare la loro efficacia sull'infanzia, intaccando con difficoltà lo spinoso ma fondamentale periodo adolescenziale. Nuova (2019) e speriamo fertile iniziativa in questa direzione è il progetto Cepell *Io leggo con te* che, con tratti simili al *Xanadu* di Hamelin, fa propri una serie di strumenti per coinvolgere ragazzi, insegnanti, famiglie ed esperti in un canale di promozione partecipato e multimediale.

¹⁷³ Dai dati ricavati dall'indagine del 2018 (presto in comparazione con ulteriori rilevazioni) emerge prepotentemente un processo di trasformazione del concetto di lettura e lettori sempre più influenzata dall'appropriazione di sistemi di valore e riferimenti qualitativi adulti, specialmente (ma non solo) in contesti fortemente soggetti ad abbandono scolastico e bassi tassi di istruzione dei genitori.

¹⁷⁴ La convinzione secondo la quale, prima di incominciare il viaggio della vita, riceviamo tutto il nutrimento mentale di cui abbiamo bisogno per attraversare l'intero percorso, quindi che l'adulto, superato il periodo degli studi, non abbia più bisogno di leggere. (Ranganathan, 2010).

scoperta e viaggio mediato. È un'operazione delicata, tesa a preservare l'atto del leggere per piacere e a coltivarlo, evitando che ogni libro si trasformi in tortura, che passi l'idea che dopo l'infanzia leggere serva solo a memorizzare e riassumere, che bisogna solo tener duro cinque anni e poi si avrà la libertà di non aprire mai più un tomo. Questo non è facile e lo diventa sempre meno man mano che ci si avvicina alla maggiore età.

Lettura e sistemi di valore: da chi apprendiamo a non leggere

Precisare che lo stress libro-derivato, la connotazione negativa di lettura come illusione, ma soprattutto lo stigma sociale¹⁷⁵ sono motivazioni inedite (per rilevazione, non certo per incidenza) e non ancora inserite nelle macroindagini ISTAT, è utile a comprendere quanto a volte il fenomeno della demotivazione a leggere sia sottovalutato o rimanga in parte incompreso, nascosto dietro indagini più roboanti (seppur sempre importanti) circa le capacità di comprensione del testo¹⁷⁶ o i comportamenti di acquisto e fruizione (Chambers & Zucchini, 2015).

Indagare le motivazioni dei non lettori non significa soltanto fare un discorso quantitativo riguardo al numero e al genere di informazioni che gli individui sono in grado di acquisire e collezionare, ma anche cercare di fare luce sul perché le persone non reputano più un valore il perseguimento della conoscenza. Conoscenza intesa come apprendimento continuo, plasticità mentale e attitudine a comunicare; come base di una società sana, plurale, cosciente e partecipata.

È inutile spendersi in sane filippiche sull'importanza dell'istruzione e dell'educazione dall'alto di un lungo percorso accademico se questa non viene percepita come desiderabile da colui che dovrebbe fare lo sforzo per ottenerla. Nel presente immediato, nelle circostanze d'emergenza attuali, assistiamo a uno svilimento della cultura che spesso si esterna con la svalutazione del valore simbolico della conoscenza stessa, una volta considerata prestigioso strumento di libertà e rivalsa.

Molti sono convinti, a torto, che la tecnologia possa supplire alla perdita delle competenze di base, almeno ai fini del profitto e del successo individuale, mentre questa nasce e dovrebbe essere sfruttata per

¹⁷⁵ Tre delle categorie di analisi più ricorrenti emerse dall'indagine di maggio 2018.

¹⁷⁶ Ad esempio le indagini OCSE PISA, PIRLS e PIAAC. Per un'analisi più approfondita del fenomeno può risultare interessante la lettura di Eleuteri (2019).

moltiplicare ancora di più i benefici e i potenziali delle stesse. Il venir meno, poi, di uno dei rinforzi basilari per la società capitalistica, il riconoscimento economico della competenza, sembra aver progressivamente depauperato non solo il valore dello studio e dell'attività di accrescimento intellettuale personale, ma anche quello professionale del titolo di studio.

Tutto questo sistema di valori passa attraverso le persone, le impregna, e dalla famiglia e i singoli individui arriva alle nuove generazioni, suggerendo che leggere e creare non siano attività utili, a meno che qualcuno non ti paghi abbastanza per farlo. Allo stesso modo fare i compiti serve solo ad ottenere buoni voti, così come lavorare serve solo a comprare. Che si copi, si bari, lo si faccia fare a qualcun altro o si studi davvero l'importante è ottenerne un premio, un voto, un aumento, la fama, delegando all'esterno la nostra spinta a crescere e impegnarci.

Sottovalutare gli elementi psichici e sociali sottostanti l'atto del leggere in sé ha portato spesso a ricercare ed applicare soluzioni poco efficaci, incentrate su variabili secondarie come il costo dei libri,¹⁷⁷ la corsa alle nuove tecnologie¹⁷⁸ o campagne dai tratti marcatamente paternalistici, senza tenere in considerazione l'enorme elefante nella stanza: il disperato bisogno di azioni di promozione della lettura basate su studi approfonditi e linee comuni, portate avanti da figure professionali formate e aggiornate e messe in grado di operare nei luoghi a queste deputati, scuole e biblioteche. Azioni che superino il concetto di target e che abbiano la forza di espandersi sul lungo termine all'intera società e agire sulla variabile principale: il rapporto che abbiamo modo di sperimentare con la lettura (Chambers & Zucchini, 2015).

¹⁷⁷ Ultimo in tal senso la Legge 13 febbraio 2020, n. 15, *Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura* (20G00023). (GU SG n. 63 del 10-03-2020) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/10/20G00023/sg>, che molto spazio dedica a regolare i tetti di sconto e istituire premi e medaglie ma poco a stilare finalmente una legge quadro per i principali soggetti che perseguono la missione di diffondere la lettura: biblioteche e bibliotecari.

¹⁷⁸ Troppe volte vengono stanziati finanziamenti a pioggia per l'innovazione senza prevedere formazione e consulenza necessaria integrare i nuovi mezzi in un servizio qualitativamente valido.

Il lettore attraverso lo specchio

Le voci dei lettori (ma soprattutto lettrici) che hanno partecipato all'indagine, accanto a splendidi e intimi racconti su come la lettura li ha aiutati a superare momenti difficili e alle entusiastiche descrizioni di mondi immaginari, viaggi ed esperienze mozzafiato compiute leggendo, concordano su un singolo punto: per amare la lettura serve leggere, serve trovare il libro giusto che trasformerà un mucchio di carta e colla o bit in esperienza di flusso, ovvero puro piacere. Ma come arrivarci a quel libro giusto?

È estremamente difficile far comprendere ad un non lettore le sensazioni che un testo può procurare. A differenza di molte altre attività piacevoli e coinvolgenti, la lettura non si mostra al di fuori dell'atto che la implica, non ha più la natura spettacolare delle grandi declamazioni, è un processo intimo e silenzioso che necessita di tempo e attenzione.

Tutte le attività che possono essere svolte insieme, partecipando al rito collettivo,¹⁷⁹ vengono amplificate e anche solo assistere dall'esterno al loro svolgimento ci può scatenare il desiderio di farne parte, invogliando a provarle in prima persona grazie al funzionamento dei neuroni a specchio (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), alla base delle nostre abilità empatiche e dell'apprendimento per imitazione.

Ma guardare una persona leggere cosa provoca in un osservatore che non ha mai provato a farlo? Quello che si vede è un essere umano concentrato su un manufatto (telefono, libro o e-reader che sia), non particolarmente espressivo, sordo agli input esterni perché immerso in un'esperienza di flusso, in un mondo che non è quello fenomenico.

Davanti a questa immagine il non lettore ha due scelte: sforzarsi di capire perché quell'attività prende tanto, mettendosi in gioco con un testo esso stesso oppure, soprattutto se è stato segnato da esperienze negative associate alla lettura (frustrazione, sforzo eccessivo, mancanza di incoraggiamenti esterni), semplicemente pregiudicare il soggetto riconducendolo allo stereotipo imperante dell'intellettuale senza amici, senza vita e senza gloria.

¹⁷⁹ Nell'accezione di Max Weber come azione dell'individuo che plasma il campo del significato e crea il sacro e il simbolico attraverso la partecipazione collettiva a determinate pratiche e comuni intenti. Cfr. Weber, P. (1991), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: BUR Rizzoli.

Si potrebbe essere spinti a provare l'attività se il lettore è una figura riconosciuta come autorevole o desiderabile, per questo è essenziale che si vedano leggere i propri genitori, i propri insegnanti, il proprio partner e figure per noi importanti, soprattutto se si tratta di personaggi considerati di successo. Più persone reali (con una vita, un lavoro, una famiglia, degli interessi) si vedranno leggere e parlare di lettura, meno saldo e diffuso sarà lo stereotipo del lettore asociale, più sfumata si farà l'immagine del topo da biblioteca, dell'intellettuale nella torre d'avorio. Il parallelismo giusto è quello con la musica. Sfido a trovare un qualunque adolescente che non sia in possesso di un dispositivo per l'ascolto, dal modello base dato in dotazione con il cellulare alle versioni più sofisticate e ingombranti. Li vediamo ovunque: per la strada, sulla metro, sopra i letti, concentrati e un po' corrucati nell'ascolto di qualche brano pop, rock, indie o trap. Eppure nessuno dei loro coetanei li prenderebbe per disadattati, additandoli come strani, isolati dal mondo o senza amici. Perché leggere dovrebbe essere diverso?

Scuole, biblioteche, biblioteche scolastiche

Si pensa spesso, purtroppo, che ad un bambino, ormai ragazzo, basti insegnare a leggere e scrivere perché poi ci si possa sentire in diritto di rimproverargli quando non lo fa o se non lo fa bene. Ebbene non basta saper leggere per volerlo fare.

Un adolescente che proviene da una famiglia senza libri e senza voglia di leggere, incontra le storie e le lettere a scuola e sempre qui muoverà i suoi primi passi verso il mondo letterario. Anche qui, come forse in famiglia, troverà persone che gli diranno che la lettura serve, fa bene, che è un dovere. Alcuni potrebbero anche provare a spiegargli che può essere un piacere, ma se non li vedrà mai leggere è improbabile che ci creda a lungo. Ed è così che proprio l'istituzione che più avrebbe il compito di sopperire agli esordi svantaggiati di alunni provenienti da nuclei familiari impoveriti culturalmente diventa l'ambientazione per la trasformazione da libro buono a libro cattivo e piccoli lettori in erba, i quali si intiepidivano nel sentire l'insegnante leggere ad alta voce, si mutano in adolescenti indifferenti, se non addirittura ostili, al testo e alle sue manifestazioni.

Vi è poi la biblioteca, scolastica o di pubblica lettura.

Non sono pochi i ragazzi che si affacciano per la prima volta in biblioteca solo per motivi di studio, trascinati dagli amici o perché alla disperata ricerca di un ambiente silenzioso in cui fare i compiti senza

distrazioni. La mancanza, spesso, di stimoli adatti all'età¹⁸⁰ e l'atteggiamento di malcelata sopportazione di molti bibliotecari (che li considera "utenti impropri" ma spesso neanche nulla fa per "appropriarsene") non aiuterà a dissuaderli dell'idea di biblioteca che si erano fatti in precedenza, per sentito dire: un polveroso e silenzioso deposito di libri, un'enorme aula studio abitata da vecchi e universitari isterici, governato da bibliotecari/e a volte al limite della misantropia¹⁸¹.

Sono serviti decenni per iniziare ad alzare il numero delle ore di apertura, per creare percorsi di formazione dei futuri bibliotecari, per accettare l'idea della biblioteca come presidio culturale attivo e interlacciato con le realtà del territorio, come luogo rumoroso e vitale, pieno di attività e letture ad alta voce (non solo per bambini!), centro di scambio in cui la conoscenza e la scoperta viaggia di libro in bocca.

Ancora ci stiamo lavorando ma è dura da sradicare l'immagine elitaria, barbosa e vetusta che della biblioteca e dei bibliotecari si è creata negli anni. Insomma, accanto al fantasma del lettore si staglia un'intera casa infestata, un secondo solido stereotipo difficile da sfatare, soprattutto considerando i dati che riguardano la presenza e l'operare delle istituzioni bibliotecarie italiane¹⁸².

Per evitare di tramandare questo pregiudizio e per creare un percorso di promozione organico e continuo fin dalla scuola, diventa quindi fondamentale evidenziare e potenziare la presenza di biblioteche scolastiche attive e vitali, connesse e interagenti con quelle di quartiere.

La lettura è un *habitus* che può stare stretto, o largo, che bisogna provare in camerino prima dell'acquisto. La biblioteca scolastica è quell'ambiente privilegiato in cui i ragazzi, anche quelli provenienti dai contesti più culturalmente deprivati, devono poter parlare di storie, di

¹⁸⁰ Lo stesso nome "letteratura per ragazzi" o "sala ragazzi" lascia spazio a numerosi malintesi su quale effettivamente siano le età comprese. Nella maggior parte delle biblioteche italiane è spesso possibile riconoscere una sala riservata ad ospitare letture e attività per i più piccoli, mentre per gli adolescenti viene perlopiù ricavato qualche scaffale riempito (senza un vero e proprio criterio, tanto che la stessa LiBeR nelle sue bibliografie consigliate non va oltre alla secondaria di primo grado) con tutta una serie di materiali (soprattutto fumetti, *graphic novels* e romanzi di formazione) a sensibilità del bibliotecario.

¹⁸¹ Anche questo piccolo diorama proviene dalla raccolta di immagini dell'indagine 2018.

¹⁸² Nel 2014 figuravano 6.042 biblioteche di pubblica lettura, con una media di 34 posti a sedere e 2,5 postazioni internet, solo il 54% dotato di Wi-Fi; l'orario medio di apertura di 24 ore (solo il 40% anche nel weekend) e ben il 32% del personale composto da volontari (Cepell, 2016).

esperienze, di opinioni. Una piazza per incontrare i libri, certo, ma soprattutto lettori e lettrici; una bottega per cucire il proprio *habitus* di lettore su misura, svecchiandolo dall'immagine topesca, in modo da poterci crescere dentro.

Questo comporta uno spazio di lettura confortevole, delle aule ampie, una collezione varia e aggiornata, la presenza di insegnanti di sostegno, tecnologie all'avanguardia e connessioni rapide.

Gli adolescenti, in biblioteca, hanno sì bisogno di un input, una scelta di titoli pensati per loro, ma più che di uno scaffale che li riunisca materialmente hanno bisogno di uno spazio comodo per leggerli, per parlarne e per dividerli. Uno spazio in cui non viga la regola tassativa del silenzio, dove non si sentano giudicati per il tipo di letture scelte e in cui, dopo aver setacciato la biblioteca in cerca di ispirazione, possano godersi la sperimentazione letteraria, sapendo che quel luogo è destinato a loro e non al solo prestito di vocabolari o alla messa in mostra delle collezioni di pregio dell'istituto.

La biblioteca, poi, deve essere affidata a una figura formata e competente per il suo compito, il bibliotecario scolastico, figura che, purtroppo, in Italia ancora non esiste.

Questa mancanza crea divari enormi a livello qualitativo, in quanto le iniziative e la gestione delle biblioteche scolastiche (dove esistono) dipendono in tutto e per tutto dalla buona volontà e dall'imprevedibile spirito critico del docente di turno (spesso, ma fortunatamente non sempre, restio a chiedere aiuto a bibliotecari professionisti).

Per uscire da questa spirale di pressapochismo, per permettere alle biblioteche di distruggere lo stereotipo di inutilità ed inefficacia e svolgere il loro insostituibile lavoro di coordinamento e promozione, anche e soprattutto nel coadiuvare l'azione della scuola e contrastare l'effetto "epifania", è quindi necessario definire e ribadire l'importanza cruciale delle diverse professionalità in gioco.

Tra il dire e il fare. Ridipingere l'immaginario

Qualunque docente di scuola superiore che abbia a cuore il proprio ruolo di professionista, qualunque genitore che pensi al futuro dei propri figli e qualunque cittadino che tenga in considerazione la sorte educativa delle nuove generazioni dovrebbe pretendere che queste passino i propri anni di formazione sotto la guida di professionisti preparati a interagire con loro, stimolare la loro creatività e aiutarli a

coltivare strategie di autocontrollo e motivazione intrinseca, ognuno secondo il suo ruolo specifico: bibliotecari, insegnanti, educatori.

Ogni promotore che si rispetti ha tre caratteristiche principali: preparazione, motivazione e apertura mentale.

Motivare a leggere presuppone conoscere il campo, i metodi e le strategie di promozione ma soprattutto avere voglia di farlo in prima persona, alimentare il nostro amore per poterne spargere di più e più a fondo, incarnando l'immagine del lettore contro la vulgata imperante dell'inutilità della cultura, dello studio, dell'impegno.

Inoltre la lettura necessita di tempo, non solo per leggere i libri ma anche per sceglierli, parlarne, sfogliarli. Non si può pretendere che a casa si legga se non si è dato modo di farlo, con i propri tempi e secondo le proprie scelte, in classe. Per questo si rende necessario uno sforzo comune verso la definizione innanzitutto di un programma flessibile, che permetta di dedicare del tempo all'inutilità vitale dell'arte e che lasci spazio per i desiderata dei ragazzi, le proposte del popolo, discutendole in classe, creando testimonial, inizialmente del singolo libro, poi della lettura stessa.

Non sono i temi a dover essere scelti e selezionati, semmai gli stili, le modalità comunicative di un autore piuttosto che di un altro, in un processo che possa portare il lettore acerbo da uno stile semplice a uno sempre più complesso e stimolante, ma senza mai sacrificarne il contenuto, la qualità, la carica emozionale ed esperienziale. Senza censure insomma e con il giusto tempo, la risorsa più preziosa che possiamo elargire.

L'instaurarsi dell'ora di lettura quotidiana dovrebbe essere una prassi, a qualunque età e in qualunque contesto, specialmente se educativo. Un'ora (ma anche di più!) da dedicare a qualsiasi genere: fumetti, albi, romanzi, saggi, senza obbligo di relazione, senza banco e sedia, scomposti, come gli "sdraiati" di Michele Serra; un tempo in cui anche e soprattutto gli insegnanti possano leggere ciò che preferiscono; una vitale parentesi di sperimentazione narrativa.

Apertura infine: in primis alle nuove tecnologie, che poi tanto nuove non sono, per analizzarle, scomporle e poi inglobarle, in modo che le nuove forme di comunicazione siano usate in modo critico, secondo schemi di analisi nuovi ma non per questo minanti la tradizione millenaria della parola scritta.

Ma apertura significa anche e soprattutto transdisciplinarietà e collaborazione trans-settoriale, un'abitudine che deve essere coltivata

per permettere agli istituti di sviluppare piani educativi a lungo termine e portare avanti progetti che non si basino solo sullo zelo del singolo. La lettura è una capacità e una passione trasversale alle arti, alle scienze, persino all'educazione fisica. Perché quindi relegarla all'ora di italiano? Essa non è una materia tra le tante ma un mezzo dai mille volti, con mille scopi e mille modalità di fruizione, che dalla biblioteca e dalla scuola si propagano a casa, in famiglia, nei parchi, in chat, da soli e in gruppo. Non scordiamoci infatti che la compagnia dei pari ha sempre l'ultima parola in merito a estetica e piacere. È il polo magnetico più importante nella vita di un adolescente (e non solo), nonché il campo più difficile da influenzare per un educatore.

Lo scambio comunicativo, anche intergenerazionale, i circoli di lettori, il *social reading* sono tutti loci di una dimensione sociale della lettura che rimane spesso ignota ai non lettori alimentando il famoso stereotipo dell'isolamento. I circoli, gli incontri, i momenti di scambio servono a formare e ad affermare le figure dei *passseurs* di cui parla Daniel Pennac (2018), “corrieri” della conoscenza e coltivatori della curiosità.

Riflessioni conclusive

Insegnanti, bibliotecari e genitori hanno quindi il delicatissimo compito di spianare la strada verso attività e contesti che presentano un'alta probabilità di incontro con lettori coetanei, agendo fin da subito come modelli di riferimento e incoraggiando i ragazzi a ritrovarsi e frequentare teatri, biblioteche, cinema e circoli di lettura, scrittura e arte, senza mai imporli o elevarli ad attività da svolgere semplicemente perché giuste e sane.

L'incontro con la parola scritta potrebbe essere graduale e molto lento, per niente immediato e semplice. L'importante è creare i presupposti all'innamoramento, preparare il campo al libro giusto affinché, insieme ai ragazzi, si possa compiere la rivoluzionaria scelta di affermarsi lettori, scardinando gli stereotipi.

Ringraziamenti

Un ringraziamento speciale ai professori Giovanni Solimine e Chiara Faggiolani per avermi aiutato a strutturare la ricerca durante gli studi di Specializzazione e alla professoressa Luisa Marquardt per avermi invitato a condividerne i risultati con la comunità IFLA.

Bibliografia

- Bainbridge, D. (2009). *Teenagers. A natural history*. London: Portobello Books Ltd.
- Bolter, J.D., & Grusin, R. (1999). *Remediation. Understanding new media*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Cavallo, G., & Chartier R. (2009). *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Roma-Bari: Laterza.
- Cepell. (2016, Febbraio 16). *Le biblioteche di pubblica lettura degli enti territoriali* (anno 2014). Roma: Cepell.
- Chambers, A., & Zucchini, G. (2015). *Il lettore infinito: Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Eleuteri, B. (A.A.2017/2018). *Nuove metodologie di indagine motivazionale del rapporto tra adolescenti e lettura*. Roma: Sapienza, Scuola di specializzazione in beni archivistici e librari.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni a specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ranganathan, S. R. (2010). *Le cinque leggi della biblioteconomia*. Firenze: Le Lettere.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity. Lessons from the new science of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Webliografia

- Bologna, E. (2018, marzo 9). *Perché non hai letto nessun libro quest'anno? I dati delle indagini di approfondimento dell'ISTAT*, [presentazione PPT] in occasione di "Tempo di libri: fiera internazionale dell'editoria", 8-12 marzo 2018 fieramilanocity. Milano: AIE. <https://bit.ly/2ZcUBuJ>.
- Eleuteri, B. (2019, gennaio-agosto) Analfabetismo funzionale. Perché, ci serve ancora saper leggere e scrivere? *AIB Studi*, 59(1-2), 125-13. DOI: 10.2426/aibstudi-11891.
- Eleuteri B. (2019, luglio-agosto). L'adolescente e il libro. Una proposta di indagine motivazionale di tipo qualitativo. *Biblioteche Oggi*, 37, 8-16. DOI: 10.3302/0392-8586-201905-008-1.
- ISTAT. (2019). *Produzione e lettura di libri in Italia: Comunicato stampa*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/236320>.
- Pennac, D. (2018, giugno 18). [Intervista]. [video] PlayGround. YouTube. https://youtu.be/e_tOoQIwLMc (ultima consultazione: 17/03/2020, ore 16.00).

Sitografia

IFLA: www.ifla.org

Ai fini di questo lavoro sono stati consultati in particolare i materiali accessibili all'url: <https://www.ifla.org/publication-types/guidelines>.

Sessione 4

Migliorare la biblioteca scolastica e le sue figure professionali:

il ruolo delle istituzioni e delle associazioni

Capitolo 4

Qualificare le biblioteche scolastiche per migliorare l'apprendimento: la progettazione in rete tra scuole, istituzioni, associazioni e territori, di Giovanni Moretti¹⁸³

Abstract

Il contributo prende in esame le relazioni presentate nel corso della Quarta Sessione del Convegno internazionale IFLA e ne individua alcuni elementi trasversali su cui riflettere. La prospettiva scelta è quella di contribuire ad immaginare il ruolo e le funzioni che potranno svolgere le biblioteche scolastiche nella scuola del futuro impegnata ad affrontare sia l'emergenza sanitaria, sia le nuove sfide educative.

Parole chiave: biblioteca scolastica; condivisione di infrastrutture; emergenza sanitaria; information literacy; progetto educativo.

¹⁸³ Professore ordinario di Didattica della Lettura, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: giovanni.moretti@uniroma3.it.

Introduzione

La situazione delle biblioteche scolastiche in Italia è caratterizzata da luci e ombre, con numerose esperienze innovative, che pianificano i loro obiettivi a breve, medio e lungo termine, e integrano le loro strategie di azione con i contenuti del Piano triennale dell'offerta formativa, ma ci sono anche tante altre esperienze che faticano a svolgere con continuità e coerenza le loro attività.

Le prime sono in grado di affrontare positivamente il periodo di emergenza sanitaria, riconfigurandosi e riproponendosi sia alle classi, sia all'istituzione scolastica ospitante, come spazi laboratoriali polivalenti, capaci di accogliere, a rotazione e in modo flessibile, più gruppi eterogenei di alunni, per consentire loro di svolgere molteplici attività di lettura, studio e ricerca.

Le seconde, che indubbiamente sono le biblioteche più fragili, incontrano ulteriori ostacoli al loro funzionamento e rischiano anche di essere cancellate, per essere trasformate in aule di fortuna o in spazi di isolamento da destinare agli studenti che necessitano di essere allontanati temporaneamente dal gruppo classe per motivi di sicurezza sanitaria. Infatti l'esigenza posta dalla emergenza sanitaria di individuare nuovi spazi per favorire lo svolgimento delle attività didattiche ordinarie in presenza e garantire la sicurezza degli alunni attraverso il distanziamento fisico, potrebbe orientare numerose istituzioni scolastiche a riconvertire gli spazi già in uso da parte delle biblioteche.

È a tutti noto che in Italia la debole identità progettuale e culturale di parte di questi ambienti e servizi non è congiunturale, ma è strutturale, anche a causa della scarsa attenzione riservata nei confronti della promozione del libro, della lettura e del bibliotecario scolastico da parte delle politiche culturali e scolastiche nazionali.

Dopo un decennio carente sia per progetti sia per finanziamenti, nel 2004 è stato avviato il progetto "Biblioteche nelle scuole" e successivamente, nel 2010, il progetto Bibliorete21 (<http://www.bibliorete21.it>), che si proponeva, in particolare, di costruire una meta-rete di riferimento in grado di favorire il collegamento delle reti locali di biblioteche scolastiche e di supportarne lo sviluppo. Lo scrivente, che ha fatto parte del comitato tecnico scientifico del progetto, ha dovuto prendere atto della scarsa volontà ministeriale di finanziare e far evolvere l'iniziativa. Attualmente va segnalata la rilevanza strategica svolta dall'Azione #24 del Piano

nazionale scuola digitale (PNSD, 2015), che consente l'acquisizione di contenuti digitali, anche attraverso la stipula di contratti di accesso a piattaforme che rendano disponibili risorse informative digitali nella forma del prestito bibliotecario digitale (*digital lending*), che permette a studenti e docenti di ottenere in lettura libri e quotidiani in formato elettronico. Tale azione è in effetti importante, perché malgrado la legge 107/2015 (la cosiddetta “Buona scuola”) non prenda in considerazione la lettura e le biblioteche scolastiche e nonostante le precedenti iniziative sul tema del digitale a scuola non abbiano affrontato il possibile ruolo svolto dalle biblioteche scolastiche, le stesse sono state individuate dal PNSD come “ambienti di accesso alle risorse informative e documentali, di *information literacy*, di promozione della lettura e della scrittura, caratterizzati dall'incontro fra informazione tradizionale e informazione digitale” (Roncaglia, 2016: 13). L'Azione #24 del PNSD, inoltre, ha il merito di riconoscere l'importanza delle attività sia di promozione della lettura, sia di «formazione alla produzione e alla comprensione di contenuti informativi complessi», che implicano la valorizzazione del ruolo della biblioteca scolastica come risorsa per apprendere strategie di ricerca delle informazioni, promuovere l'*information literacy*, facilitare il riconoscimento e contrastare la diffusione delle cosiddette *fake news* (Falcinelli, Nini & Bianchi, 2018). Le scuole e le biblioteche scolastiche possono contribuire a incentivare la cittadinanza attiva sviluppando la competenza digitale in relazione alla necessità di saper cercare informazioni pertinenti rispetto all'obiettivo posto, di saper individuare le parole chiave da utilizzare nei motori di ricerca, di filtrare informazioni attendibili da altre non veritiere, partecipando in questo modo allo «sviluppo della cultura della verifica» (Trincherò, 2015: 49). Studi recenti, inoltre, evidenziano rendimenti più elevati nelle discipline studiate, Italiano e Matematica, da parte degli studenti che frequentano scuole con biblioteche scolastiche ben attrezzate e ben funzionanti (ad esempio: Marzoli & Papa, 2019).

Le nuove sfide educative

Il sistema scolastico italiano è chiamato ad affrontare nuove sfide educative, ritenute epocali, tuttavia rimane da lungo tempo il testimone passivo di una contraddizione profonda. La diminuzione dell'abitudine alla lettura è infatti anche il “paradossale esito di una scuola libreria (il 90 per cento degli italiani ignora una biblioteca: oltre il 20 per cento non possiede nemmeno un libro; circa un terzo non legge mai un

libro)” (Manacorda, 1992: 251). La cosiddetta didattica tradizionale, ancora oggi è dominante e nel suo svolgersi dipende dalla scansione delle proposte contenute nei libri di testo scolastici, che sono uguali per tutti gli studenti. L’approccio tradizionale non è in grado di coltivare il piacere di leggere e di comprendere testi e rappresenta uno dei principali ostacoli al raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

L’autonomia scolastica, che rappresenta una conquista importante che dovrebbe consentire alle comunità scolastiche di effettuare scelte volte a qualificare l’offerta formativa e a migliorare l’organizzazione della scuola in relazione alle caratteristiche del territorio, per quanto riguarda le politiche di promozione del libro e della lettura, eccetto alcuni interventi episodici, non ha mai ricevuto il necessario supporto normativo e le risorse adeguate.

Benché molti documenti e contributi fanno riferimento alle biblioteche scolastiche rappresentandole come “ponte” tra scuola e famiglie, tra scuola e territorio, tra culture e generazioni (ad esempio: Moretti, 2010; MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012; Marquardt, 2016), non poche biblioteche scolastiche sono ignorate o poco conosciute dagli stessi insegnanti che dovrebbero animarle e valorizzarle. Molte delle scuole, che ospitano le biblioteche, spesso tendono a sottoutilizzarle o considerarle servizi marginali, ininfluenti rispetto alla possibilità di incidere sulla qualità del curricolo scolastico e sui processi di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze degli studenti. Ne consegue che in Italia, in caso di emergenza sanitaria, i rischi di chiusura delle biblioteche scolastiche sono maggiori che altrove, moltiplicati dal fatto che le stesse non hanno mai avuto un riconoscimento giuridico-formale tale da garantire la loro configurazione solida e stabile nel tempo.

La gravità della situazione non è limitata alle biblioteche scolastiche, ma coinvolge l’intero sistema bibliotecario. Ad esempio negli ultimi 8 anni, nelle 46 biblioteche statali dipendenti dai Beni culturali, il personale bibliotecario è diminuito del 33%. Questo dato negativo è segnalato dal noto giornalista Stella che si pone anche la seguente domanda “un Paese come il nostro può far fronte a un mondo in arretrante cambiamento interrotto (per ora) dal Covid-19, con un sistema di università, scuole, biblioteche che arranca da anni nelle classifiche slittando sempre più giù, giù, giù?” (2020: 23). In verità il quesito posto da Stella ci interpellava con una certa urgenza, perché il periodo di emergenza sanitaria è nei fatti un acceleratore di cambiamenti, i cui esiti

sono imprevisi, ma che richiedono di essere governati e non subiti, per cercare di riconfigurare in positivo molte delle tradizionali attività sia lavorative sia di accesso ai servizi educativi, culturali e informativi.

Il futuro delle biblioteche scolastiche

È dunque urgente riprendere il dibattito globale sul futuro delle biblioteche scolastiche, ma è ancora più necessario approfondirlo con la consapevolezza che lo stesso debba evolversi contestualmente alla riflessione in corso sul rinnovamento del sistema scolastico, sulla sua nuova organizzazione e sulle sue funzioni, nella prospettiva di costruire una società della conoscenza inclusiva, responsabilizzante, democratica e globale. Sappiamo infatti che non si tratta di delineare un semplice rinnovamento delle pratiche educative, né di impegnarsi in rinnovati processi di diffusione delle buone pratiche. Si tratta, invece, di individuare, a livello di sistema, quali siano gli aspetti essenziali del lavoro educativo e di riconoscere gli elementi fondamentali che possono contribuire, a livello di meso e micro sistema, a qualificare i processi di apprendimento indispensabili per formare le nuove generazioni.

Le domande che ci dobbiamo porre dovrebbero aiutarci a capire in che modo le organizzazioni complesse come le scuole e, più in generale, gli ambienti formali di educazione, possano riuscire a predisporre le condizioni indispensabili per motivare i bambini e i ragazzi ad acquisire in modo ragionato, argomentato e sistematico, quella cultura oggi ritenuta irrinunciabile per svolgere consapevolmente il proprio ruolo di cittadini attivi e responsabili. Le domande utili sono quelle che ci aiutano a comprendere se e in che modo i contesti formali di educazione possano effettivamente garantire che il processo di acquisizione delle competenze di “cittadinanza” si svolga in piena sicurezza, ovvero nel rispetto della pluralità delle fonti e dei punti di vista, nel pieno riconoscimento del metodo scientifico e del significato problematico e aperto del fare scienza e con la garanzia di poter esercitare e maturare la capacità di dialogare e di assumere uno spirito critico.

Mentre da una parte lo scambio intergenerazionale e la trasmissione del sapere avvengono in modo efficace e consistono dal punto di vista individuale nella acquisizione di potenti bussole di orientamento in un mondo sempre più complesso e dinamico, dall'altra c'è un'ampia fascia di popolazione, in ambito globale, che diffida delle competenze, del

sapere, e che disconosce anche la validità del metodo e del pensiero scientifico. Accade dunque che l'ampiezza delle conoscenze e delle informazioni potenzialmente accessibili da tutti, per molti non costituisce una risorsa, né personale né collettiva, ma rappresenta un fattore non trascurabile di insicurezza, disorientamento e ansia.

Il rapporto che molte persone stabiliscono oggi con la conoscenza è spesso frammentario, decontestualizzato, impressivo, poco argomentato e manipolatorio. Per molte persone, anche in età di formazione, quello che conta maggiormente non sono lo studio focalizzato e l'approfondimento, ma l'impressione del momento, il sentito dire e il livello di gradimento di contenuti e informazioni che vanno immediatamente "rilanciate" attraverso le reti digitali.

In molti di questi contesti informali la "pazienza cognitiva" connessa all'esigenza della verifica, del confronto, dell'argomentazione e dell'approfondimento, non viene praticata perché non è richiesta dalle varie forme di scambio informativo che sono sollecitate. Mentre la velocità mentale è molto apprezzata, la lentezza cognitiva e l'indagare i possibili significati di un oggetto, documento o discorso, sono comportamenti ritenuti impropri e ostacolanti la crescita esponenziale dei contatti virtuali. Tale situazione, inoltre, in Italia come in altri Paesi, ha contribuito ad alimentare il diffondersi del populismo e del disprezzo per il pensiero argomentato e per l'atteggiamento critico e scientifico.

Le sfide e le urgenze educative che abbiamo davanti suggeriscono di non limitarci a formulare domande su quale sia il posto specifico da assegnare alla biblioteca scolastica nella scuola del futuro. Questo posto, infatti, non solo non è garantito, ma potrebbe venire meno, soprattutto se non vengono evidenziate le ragioni che supportano la necessità di favorire lo sviluppo delle biblioteche nel contesto scolastico. Queste ragioni sono le stesse che spingono la scuola a ridefinire il proprio ruolo e prestigio futuro: l'opportunità di prestare attenzione al sapere strutturato, alle fonti, all'esercizio del pensiero critico basato sull'utilizzo di tipi differenti e molteplici di documenti pubblici, che hanno superato il vaglio intersoggettivo e che sono potenzialmente democraticamente accessibili a tutti.

Il nostro problema principale, dunque, è quello di ampliare il dibattito sulla scuola e di arricchirne la discussione con argomentazioni e riflessioni volte a rilanciare le ragioni che portano a considerare la "cultura di cui sono portatrici le biblioteche e gli esperti bibliotecari",

come pensiero generativo, utile per affrontare con maggiore rigore e forza le nuove sfide che i sistemi formativi e le istituzioni scolastiche sono chiamate ad affrontare riguardo alla preparazione futura dei giovani.

Come e perché migliorare le biblioteche scolastiche

Gli interventi effettuati nella quarta sessione del Convegno internazionale IFLA dal titolo “Migliorare la biblioteca scolastica e le sue figure professionali: il ruolo delle istituzioni e delle associazioni” ci aiutano a individuare alcune delle ragioni che ci dovrebbero motivare ad agire non solo per difendere, ma per considerare strategiche l’insieme delle pratiche, delle esperienze e delle relazioni interistituzionali che sin qui hanno alimentato la “cultura di cui sono portatrici le biblioteche e gli esperti bibliotecari” in Italia e nel contesto internazionale. La quarta sessione ha ospitato sei contributi di respiro internazionale.

Irina Nehme (Direttrice della Biblioteca scolastica dell’Hölyt-Gymnasium, Wunsdorf, Germania, e componente dell’IFLA School Libraries Section) è intervenuta sul tema “Quo vadis, biblioteca scolastica?”, rammentando che in Germania il cosiddetto “patto digitale Scuole 2019-2024” ha generato speranze e aspettative all’interno delle scuole e tra gli altri attori del campo dell’istruzione i facilitatori dell’educazione multimediale nelle biblioteche pubbliche. In questo processo tuttavia sono emersi alcuni problemi che meritano un’attenta considerazione: la separazione tra cultura e istruzione come settori di competenza, che ha generato una notevole concorrenza tra biblioteche comunali e biblioteche scolastiche interne; il federalismo a livello di istruzione, che comporta la mancanza di un sistema bibliotecario nazionale e, di conseguenza, l’assenza di un’infrastruttura gerarchicamente superiore ai Länder in grado di garantire lo sviluppo strategico delle biblioteche scolastiche; la necessità di individuare differenti modelli di biblioteche scolastiche, non riducibili al “modello di Francoforte”, il più diffuso in Germania, che prevede una biblioteca pubblica con competenze centralizzate sulle biblioteche scolastiche del territorio; l’opportunità o meno di aprire le biblioteche scolastiche all’utenza esterna alla scuola, scelta spesso indesiderata sia dalla scuola sia dalle amministrazioni locali.

Il contributo di Svetlana Chazova (International Gymnasium of the Skolkovo Innovation Centre - Moscow state Institute of culture,

Russia) intitolato “Attraverso i servizi bibliotecari uguali opportunità per differenti comunità scolastiche”, ha riflettuto sul sistema delle biblioteche scolastiche della Federazione Russa. In Russia la rete di biblioteche scolastiche è gestita attraverso istituti regionali per lo sviluppo dell’educazione. L’assistenza a livello metodologico e la consulenza ai dipartimenti per la gestione delle biblioteche scolastiche è fornita attraverso il Centro di Informazioni dell’Accademia russa dell’educazione della Federazione russa. Il contributo ha segnalato la presenza di disuguaglianze nella qualità della gestione dei centri regionali e ha messo in evidenza gli sforzi effettuati dalle comunità delle biblioteche scolastiche e dei dipartimenti federali e locali della gestione dell’educazione nell’affrontare i vari ostacoli amministrativi, tecnologici e relazionali incontrati. Nel complesso trovano conferma alcune caratteristiche principali di una moderna biblioteca scolastica, come la capacità di: offrire maggiori opportunità per approfondire le conoscenze delle materie scolastiche; sviluppare le capacità intellettive e creative degli allievi; aiutare a scegliere metodi e strategie di ricerca; ampliare la conoscenza delle culture e delle lingue della Russia e del mondo.

Irina Nehme (Germania) e Svetlana Chazova (Russia) hanno anche presentato un contributo congiunto, dal titolo “Collaborazione internazionale per sostenere il dialogo multiculturale e interreligioso attraverso la biblioteca scolastica”. Il progetto “Cartonera” del Gruppo IFLA Relendial ha suscitato l’interesse delle due biblioteche scolastiche di due diversi Paesi - Germania e Russia - spingendole a sviluppare un progetto congiunto per sostenere il dialogo multiculturale e interreligioso attraverso le rispettive biblioteche scolastiche. La collaborazione in rete e il contatto culturale attivati oltre i confini si confermano come base utile per supportare il dialogo internazionale e per favorire il confronto e la comprensione pacifica tra persone di differenti nazioni.

Eva Pasqualini (Dirigente scolastico, Istituto Comprensivo “Bruno Munari”, Roma), Elisabetta Valente (Presidente Associazione dei genitori - Artù, Roma) e Alessia Gargano (dottoranda di ricerca dell’Università degli Studi Roma Tre), attraverso il contributo “Cultura della condivisione in rete: scuola, associazioni e territorio”, hanno presentato gli esiti delle azioni svolte in rete, nell’ambito della città di Roma, zona Est. La rete di biblioteche scolastiche coinvolta rappresenta una esperienza positiva e consolidata, che collabora a livello territoriale con Associazioni dei genitori, editori, illustratori,

scrittori, esperti di didattica dell'arte e l'Università degli Studi Roma Tre, nell'ambito della promozione del libro, delle immagini e della lettura. L'esperienza conferma la opportunità di promuovere iniziative di sistema, multiattore, che attribuiscono valore alla lettura, attraverso la progettazione e realizzazione di attività tematiche, ritualizzate e stabili nel tempo. Alcuni aspetti che caratterizzano le iniziative della Rete sono: il coinvolgimento degli alunni e delle famiglie, la Mostra itinerante degli illustratori, la Giornata della lettura condivisa, il Premio di poesia, l'organizzazione di laboratori con esperti e l'attenzione al rapporto tra azione, formazione e ricerca.

Giovanna Micaglio (Responsabile Scuola, Studi e Università e Referente BiblioPoint dell'Istituzione Biblioteche di Roma Capitale) ha presentato "L'esperienza BiblioPoint di Roma", che "Biblioteche di Roma" (il sistema bibliotecario pubblico di Roma Capitale), sviluppa da una ventina di anni in collaborazione con le scuole di diverso ordine e grado al fine di fornire un accesso integrato alla lettura, alle informazioni e agli eventi culturali sia alla comunità scolastica, sia a quella territoriale. L'esperienza è un positivo esempio di collaborazione tra biblioteche pubbliche comunali e alcune biblioteche scolastiche, individuate come BiblioPoint territoriali, nella prospettiva di promuovere la lettura.

La quarta sessione, infine, ha dedicato un focus specifico sulle biblioteche scolastiche che ha esaminato la nuova legge recante le "disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura" (L. n.° 15, 13 febbraio 2020¹⁸⁴). La legge ha il merito di occuparsi specificamente all'art. 5 di lettura a scuola e di biblioteche scolastiche, prevedendo sia l'istituzionalizzazione delle reti di biblioteche scolastiche, sia l'individuazione di una figura di referente con competenze specifiche per ciascuna rete.

Dagli interventi presentati nella quarta sessione del Convegno internazionale IFLA emergono alcuni elementi trasversali di notevole rilevanza, di seguito riportati:

a) Scuole e biblioteche scolastiche beneficiano della possibilità di agire in modo collaborativo e cooperativo, nell'ambito di un sistema educativo e culturale integrato, che possa disporre di infrastrutture aperte e condivise.

¹⁸⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/10/20G00023/sg>.

b) Scuole e biblioteche scolastiche possono agire più efficacemente in modo collaborativo e cooperativo se dispongono di autonomia organizzativa e se hanno la possibilità di applicare differenti modelli di servizi, in grado di tenere conto delle caratteristiche e dei bisogni dei territori di riferimento.

c) I curricoli scolastici possono beneficiare della sinergia con le biblioteche scolastiche, in particolare per sviluppare l'*information literacy*, promuovere la comprensione di testi digitali complessi, supportare la "pazienza cognitiva" e focalizzare gli studenti sui temi del dialogo interreligioso, del confronto intergenerazionale e interculturale, della educazione all'arte, alla bellezza artistica e paesaggistica.

d) Scuole e biblioteche scolastiche possono arricchire e qualificare il proprio curriculum se agiscono in modo collaborativo e cooperativo con tutti gli attori interessati (Biblioteche statali e Biblioteche civiche, Enti locali, Associazioni, Esperti, Case editrici, Università, ecc.), nella prospettiva di progettare iniziative culturalmente solide, supportate da partenariati aperti e stabili nel tempo e accompagnate da azioni di monitoraggio e di ricerca educativa (Moretti, 2017).

e) Le grandi città e le aree metropolitane rappresentano i contesti ideali in cui sperimentare e praticare l'integrazione tra scuole, biblioteche scolastiche, biblioteche pubbliche e servizi educativi-culturali o ricreativi, nella prospettiva di disegnare modalità innovative e sostenibili di condivisione di infrastrutture e risorse da mettere al servizio dei cittadini senza esclusioni o limiti di accesso.

f) Lo sviluppo del ruolo e delle funzioni delle biblioteche scolastiche necessita di un quadro normativo specifico, dedicato alla promozione del libro e della lettura, ma implica anche una visione di sistema, in grado di favorire sinergie, integrazioni e condivisioni di infrastrutture e risorse.

Una maggiore attenzione ai temi trasversali individuati, nel contesto italiano e internazionale, potrebbe aiutare le biblioteche scolastiche a superare la sindrome del "tassello assente" (Marquardt, 2003) ed esprimere pienamente la loro vocazione di spazi educativi in equilibrio tra lettura e ricerca, volti a promuovere il piacere della lettura, attraverso la frequentazione della letteratura e a stimolare il piacere della ricerca, attraverso l'uso delle fonti e delle risorse digitali (Lombello Soffiato, 2009; 2017). In questa prospettiva la cosiddetta "stanza dei libri" va ripensata come spazio di lettura e di cultura da accompagnare mediante una adeguata comunicazione interna alla scuola, e attraverso

l'integrazione sia con la pratica educativa scolastica (Bignamini, 2006), sia con il progetto d'Istituto. Da quanto è emerso dalla sessione quattro possiamo affermare che il miglioramento delle biblioteche scolastiche e delle sue figure professionali, implica una progettazione attenta, un'organizzazione dedicata e una gestione flessibile, partecipata e consapevole.

Bibliografia

- Bignamini, M. R. (2006). *La stanza dei libri: organizzare e gestire una biblioteca scolastica*. Roma: Carocci Faber.
- Lombello Soffiato, D. (2009). *La biblioteca scolastica: uno spazio educativo tra lettura e ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Manacorda, M, A. (1992). *Storia illustrata dell'educazione; dall'antico Egitto ai nostri giorni*. Firenze: Giunti.
- Marquardt, L. (2003). Il tassello assente: biblioteche e bibliotecari scolastici. *Economia della cultura*, 13(3), 321-328.
- Moretti, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica, in L. Cantatore (a cura di). *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura* (p. 53-76). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Moretti, G. (2010). Lettura e sviluppo delle biblioteche per l'inclusione sociale e la comunicazione intergenerazionale. *Libri e Riviste d'Italia*, 6(2), 55-64.
- Moretti, G. (2003). Biblioteche scolastiche e utenza: genitori, studenti, enti locali per la rete di Roma. *Biblioteche scolastiche*, 165-175.

Webliografia

- Falcinelli, F., Nini, E., & Bianchi, L. L. (2018). L'information literacy nel contesto della post-verità. Il ruolo delle biblioteche scolastiche. *Media Education*, 9(1), 133-145. <https://bit.ly/3q00Qxw>.
- Lombello Soffiato, D. (2017, maggio). La funzione didattica della biblioteca scolastica al tempo del digitale. *Biblioteche oggi*, 35, 40-46. <http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/648/684>.
- Marquardt, L. (2016). La biblioteca scolastica: un ponte tra scuola e territorio, tra carta e digitale, per formare lettori competenti e cittadini attivi. *Bibelot: notizie dalle biblioteche toscane*, 22(1), 21-24. <https://riviste.aib.it/index.php/bibelot/article/view/19624/10708>.
- Marzoli, R., & Papa, O. (2019, gennaio-febbraio). Quando la biblioteca scolastica fa la differenza. *Biblioteche oggi*, 37, 28-36. DOI: <http://dx.DOI.org/10.3302/0392-8586-201901-028-1>.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della pubblica istruzione*, 88(numero speciale). <https://bit.ly/3p2Dw0V>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <https://bit.ly/36Vnb87>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2016). *Avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Biblioteche scolastiche innovative, concepite come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale – Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*. <https://bit.ly/3d377ES>.
- Roncaglia, G. (2016, settembre). Biblioteche scolastiche: le prospettive aperte dall'azione 24 del Piano nazionale scuola digitale. *Biblioteche oggi*, 34, 12-16. <http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/538/591>.
- Stella, G.A. (2020, agosto 7). Emergenza biblioteche. *Corriere della Sera*, 23. <https://bit.ly/2MLBXHq>.
- Trincherò, R. (2015). Informazione o propaganda: sviluppare la cittadinanza attiva attraverso il fact checking assistito dalla rete. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 6(1), 36-50. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/download/8715/8450/>.

Capitolo 4.1

Quo Vadis, Biblioteca Scolastica?,¹⁸⁵ di Irina Nehme¹⁸⁶

Abstract

In Germania il programma nazionale “Patto digitale per le scuole 2019 – 2024” ha suscitato speranze e incentivi nelle scuole e tra le altre agenzie educative. Sfortunatamente, la divisione tra cultura e istruzione come aree di competenza diverse ha generato una certa concorrenza tra le biblioteche comunali e quelle scolastiche. Inoltre, il federalismo a livello scolastico causa la mancanza di un sistema nazionale di biblioteche scolastiche e delle relative infrastrutture. Il modello di Francoforte, che assegna alla biblioteca pubblica competenze centralizzate per le biblioteche scolastiche locali e ha meritato nel 2018 il premio più importante delle biblioteche tedesche, è quello più diffuso in Germania e offre sicuramente dei vantaggi, ma la sua attuazione obbligatoria potrebbe però causare problemi alle biblioteche scolastiche, per esempio, per accedere ai consorzi di risorse digitali. L’orientamento alle biblioteche universitarie, o anche a quelle speciali, invece che a quelle comunali, potrebbe essere un modello alternativo per le biblioteche scolastiche? Tale domanda è stata sollecitata da inattese opportunità di collaborazione durante la pandemia. Le biblioteche scolastiche vedono una reale possibilità di integrazione nella Sezione delle biblioteche universitarie all’interno dell’Associazione dei bibliotecari (BIB), così come altri progetti, partenariati e collaborazioni sorprendenti all’interno e all’esterno della comunità scolastica, prospettive accelerate dalla corrente situazione. L’esempio della biblioteca scolastica indipendente presso l’Hölty-Gymnasium di Wunstorf dimostra come i bibliotecari scolastici abbiano sfruttato la pandemia per sviluppare ulteriormente la biblioteca, le proprie capacità professionali e l’opportunità di promuovere la biblioteconomia scolastica in Germania e all’estero. Durante il periodo della pandemia, sono stati attuati quattro concetti fondamentali come esempio di buona pratica in modo condensato: qualità degli spazi della biblioteca, digitalizzazione, biblioteca aperta e biblioteca educante.

Parole chiave: advocacy; biblioteca universitaria; collaborazione; innovazione; resilienza.

¹⁸⁵ Traduzione e note di Luisa Marquardt.

¹⁸⁶ Direttrice della Biblioteca dell’Hölty-Gymnasium, Wunstorf (Germania). E-mail: irina.nehme@hoelty-gymnasium.de. Le fotografie del contributo sono state scattate dall’autrice.

Introduzione

Il processo di digitalizzazione in corso, avviato nell'anno scolastico 2019/2020, ha cambiato drasticamente il panorama della biblioteconomia scolastica. Ciò risulta chiaramente evidente dalle statistiche annuali del 2019, in misura pericolosamente allarmante. Mentre i bibliotecari scolastici erano ancora impegnati a orientarsi e riposizionarsi rispetto a tali cambiamenti, è arrivata la pandemia con le sue sfide, aprendo molte opportunità inaspettate.

Durante il primo blocco totale nazionale in Germania, nella primavera del 2020, tutti i tipi di biblioteche hanno dovuto chiudere. Tuttavia è interessante osservare che, durante il blocco in corso da novembre 2020 a gennaio 2021, le biblioteche scolastiche che si considerano filiali di biblioteche pubbliche sono state costrette a chiudere come tutte le biblioteche pubbliche, mentre le biblioteche scolastiche indipendenti hanno continuato a funzionare come quelle universitarie. La legge sul contenimento dell'infezione (IfSG¹⁸⁷) esclude intenzionalmente le biblioteche scolastiche o sono le biblioteche scolastiche che ignorano tale legge?

La situazione normativa confusa crea una situazione unica all'interno della biblioteconomia tedesca nella quale le biblioteche scolastiche sembrano trarre vantaggio dall'essere fuori dal radar. L'esempio della biblioteca scolastica indipendente presso l'Hölty-Gymnasium di Wunstorf dimostra come i bibliotecari scolastici abbiano sfruttato la pandemia per sviluppare ulteriormente la biblioteca, le proprie capacità professionali e l'opportunità di promuovere la biblioteconomia scolastica in Germania e all'estero. Durante il periodo della pandemia, sono stati attuati quattro concetti fondamentali come esempio di buona pratica in modo condensato: qualità degli spazi della biblioteca, digitalizzazione, biblioteca aperta e biblioteca educante.

Qualità degli spazi della biblioteca: lavori di pulizia e ritinteggiatura, nuova collocazione dei media, studio cinematografico, miglioramento dell'illuminazione, albero di Natale, oasi.

¹⁸⁷ Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Bundesamt für Justiz. (2020). *Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen*. Berlin: Bundesamt für Justiz. <https://www.gesetze-im-internet.de/ifsg/>. (N.d.T.)



Figure 1 (sx) e 2 (dx). Rimozione dei libri e, dopo la tinteggiatura dei locali, ricollocazione.

La biblioteca, come parte del concetto di igiene, è stata riorganizzata per essere più ariosa secondo le attuali regole di distanziamento individuale, rimuovendo alcuni mobili. Questa soluzione temporanea risulta essere molto attraente sia per il team della biblioteca sia per i visitatori. Il personale delle pulizie, che ha continuato a lavorare tutti i giorni durante la chiusura, ha pulito a fondo la biblioteca e, in particolare, spolverato i libri. Tale operazione era avvenuta otto anni fa ed era diventata davvero urgente. Tutte le tende sono state lavate e arieggiate di nuovo dopo molto tempo.

Durante il blocco totale è stata disegnata una nuova planimetria per la biblioteca. Le riviste, i DVD e gli audiolibri sono stati riorganizzati per renderli più accessibili. Sono stati eseguiti alcuni interventi di muratura urgenti. Secondo le attuali normative antincendio, nell'ex aula all'interno della biblioteca è stata installata un'ulteriore porta per l'uscita di emergenza.

Quando la biblioteca rinnovata è stata riaperta dopo la prima chiusura era più pulita, più sicura, meglio organizzata e quindi più invitante (Fig. 4). L'ex aula è stata trasformata nel corso dell'anno in uno studio cinematografico. L'attrezzatura professionale per l'illuminazione comprende il fondale Chromakey, un treppiede per webcam con supporto per tablet e un altro treppiede per microfono, che consentono registrazioni professionali di foto, video e audio. In alternativa la sala, con un numero sufficiente di posti per una classe, può essere utilizzata anche come cinema.

La biblioteca è stata ridipinta per la prima volta dalla sua apertura nell'Hölty-Gymnasium 32 anni fa. Dopo anni di tentativi, durante la pandemia è stato finalmente installato un faretto a soffitto.

Un albero di Natale vero, alto tre metri, è stato un momento clou della stagione dell'Avvento del 2020. Alla chiamata per decorare l'albero e la biblioteca per il Natale hanno risposto dieci allievi. La biblioteca addobbata con il magnifico albero di Natale (Fig. 3) ha costituito uno sfondo fiabesco per il concorso di lettura dei bambini di prima media e per molte altre attività e progetti durante questo Avvento e l'atmosfera festosa e invitante nella biblioteca scolastica ha fornito un po' di conforto agli alunni, li ha aiutati a uscire dalle limitazioni e dalle privazioni nel periodo tetro della pandemia.



Figura 3. Albero di Natale 2020.



Figura 4. Dopo i lavori, un ambiente più invitante.

L'oasi,¹⁸⁸ recentemente arredata con un'amaca e un tappetino thailandese, con un cuscino triangolare da lettura, non solo garantisce un'esperienza di lettura rilassante o emozionante, ma serve anche come invito a sognare paesi lontani e avventure imminenti dopo la pandemia.

¹⁸⁸ Spazio della biblioteca destinato ad angolo di lettura libera e rilassante. (N.d.T.)

Digitalizzazione

Il nuovo pulsante “Digital” nel nostro OPAC quest’anno ha spalancato il mondo delle offerte di media digitali - quotidiani elettronici, e-book e audiolibri da scaricare e film da riprodurre in streaming - agli utenti della nostra biblioteca.

Sora è un nuovissimo prodotto dell’azienda americana Overdrive per le scuole tedesche. Hölty-Gymnasium Wunstorf è la prima scuola tedesca che sta testando questo pacchetto di media digitali aggregati come progetto pilota in collaborazione con la “Stiftung Lesen”¹⁸⁹. Tutti i membri della scuola e gli ospiti con una tessera della biblioteca dell’Hölty-Gymnasium possono accedere immediatamente, con le credenziali fornite dalle loro biblioteche scolastiche, a oltre mille e-book e audiolibri. Il lancio del progetto pilota con l’editore scientifico Friedrich-Verlag per la licenza d’uso delle riviste accademiche digitali per tutti gli insegnanti, piuttosto che soltanto per i capi dipartimento, non sarebbe potuto arrivare in un momento migliore. L’accessibilità delle riviste digitali è stata particolarmente apprezzata e lodata dai docenti quest’anno. Come risultato di questo progetto, la biblioteca non soltanto ha ricevuto nuovi abbonamenti a periodici aggiuntivi per insegnanti, richiesti e ordinati dai dipartimenti, ma ha anche ampliato il numero di lettori tra il personale docente.

Un altro progetto innovativo è stato quello di presentare in biblioteca “Filmfreund”, un prodotto digitale dell’azienda tedesca Filmwerte. È una novità per questa azienda aver ottenuto la sua prima biblioteca scolastica come cliente. Poiché i film, l’analisi e la produzione giocano un ruolo sempre più importante in classe, concentrarsi maggiormente sulle scuole, per quanto riguarda il contenuto del prodotto e i diritti di licenza, costituisce un grande potenziale per l’azienda. La possibilità per vari utenti di guardare contemporaneamente contenuti video, apre possibilità inimmaginabili per le lezioni, sia nell’apprendimento a distanza sia per i compiti a casa nelle lezioni in presenza. È stata fatta molta pubblicità per questi prodotti, che sono ampiamente adottati dai nostri utenti.

Mai prima d’ora il personale della biblioteca scolastica aveva potuto partecipare a così tanti corsi di alta formazione come nel 2020, cosa resa possibile dal trasferimento di tali corsi al formato digitale. Comprensibilmente, ci sono alcuni svantaggi con i webinar rispetto ai corsi in presenza, ma la possibilità da sola è semplicemente

¹⁸⁹ Fondazione per la lettura. (N.d.T.)

rivoluzionaria, in particolare per le biblioteche scolastiche con risorse umane molto limitate.

Grazie alla stretta collaborazione con i responsabili della digitalizzazione nelle scuole, i coordinatori, gli assistenti scolastici, il dipartimento IT della città di Wunstorf, la rete dei gruppi di lavoro, la biblioteca scolastica prende parte attiva al processo di digitalizzazione e lo porta avanti in alcune aree. In qualità di rappresentante dei genitori impegnato nel gruppo di lavoro sulla digitalizzazione della scuola vicina frequentata dai figli dell'Autrice di questo contributo, si sta aprendo l'opportunità di cooperazione tra le due più grandi scuole secondarie della città.

Biblioteca aperta

Collaborazione tra la biblioteca scolastica e la “Technische Informationsbibliothek”¹⁹⁰ (di seguito: TIB) di Hannover, premiata come Biblioteca dell'anno 2020.¹⁹¹

La collaborazione della biblioteca scolastica con la biblioteca scientifica TIB è stata un'esperienza importante. Tutte le biblioteche accademiche di Hannover e di altre zone della Bassa Sassonia hanno dovuto annullare le visite guidate e i corsi di formazione all'inizio di quest'anno scolastico. Poiché la bibliotecaria scolastica aveva anticipato questo spiacevole scenario, alla fine dell'ultimo anno scolastico ha adottato le seguenti misure per consentire l'accesso alla letteratura accademica per gli studenti delle scuole superiori:

- 1) incontro “webinar”;
- 2) materiali didattici da parte della TIB per la formazione in loco della biblioteca scolastica;
- 3) carta d'identità istituzionale per la biblioteca scolastica, al fine di garantire la possibilità di prestito in caso di chiusura completa della TIB, avvenuta durante la chiusura totale di aprile 2020;
- 4) iscrizione al prestito interbibliotecario nel GBV¹⁹², in modo che le risorse possano essere richieste anche da altre biblioteche tramite il prestito interbibliotecario.

¹⁹⁰ Biblioteca nazionale tedesca di Scienza e Tecnica (N.d.T.)

¹⁹¹ <https://www.tib.eu/de/service/aktuelles/detail/tib-ist-bibliothek-des-jahres-2020> (N.d.T.)

¹⁹² Acronimo di “Gemeinsamen Bibliotheksverbundes”, rete di cooperazione delle biblioteche degli stati di Brema, Amburgo, Meclemburgo-Pomerania occidentale,

1. Purtroppo il webinar “Ricerca su Internet” per i corsi seminariali degli alunni del 12° anno¹⁹³ non ha funzionato come era stato pianificato e sperato da parte dell’Hölty. I requisiti tecnici del webinar della TIB hanno consentito lo svolgimento del seminario online soltanto sul PC, non sui portatili, e limitato il numero a circa 70 partecipanti. 140 studenti dell’Hölty avrebbero dovuto partecipare al webinar. Non è stato possibile ottenere due appuntamenti webinar. Il coordinatore della scuola superiore e la bibliotecaria scolastica hanno deciso di includere tutti i 140 alunni con i 50 PC nelle due stanze PC e con tutti gli iPad in altre tre posizioni della scuola, nella speranza che l’infrastruttura, migliorata nella biblioteca e in un’ala dell’edificio scolastico nell’estate 2019, sarebbe bastata per supportare il webinar. Purtroppo questa speranza non è stata soddisfatta. Il sistema non ha retto la connessione simultanea da parte dei 140 studenti. La soluzione rapida di proiettare il webinar sullo schermo con un solo dispositivo connesso, in ognuna delle cinque diverse sale, ha salvato tale evento soltanto in parte, in quanto ha funzionato un po’ meglio nelle due sale PC invece che nella biblioteca e nelle altre due aule, dove è stata predisposta la trasmissione tramite laptop e iPad. Proprio come noi, la TIB ha svolto un’analisi della crisi dopo il fallimento dell’evento e ci ha informato che probabilmente il problema dipendeva dalla scuola. Tali difficoltà sono emerse per la prima volta per la TIB, premiata quale “Biblioteca dell’anno 2020”, che ha condotto con successo dozzine di webinar all’anno con altre scuole. Come risultato dell’analisi da parte della scuola, si ritiene che l’unica possibilità per un webinar del genere sia di offrirlo soltanto a partecipanti selezionati invece dell’intero gruppo, poiché di solito ci sono un massimo di due date disponibili nella TIB durante il breve periodo tra l’estate e le vacanze autunnali e sono “soltanto” 60 le postazioni PC LAN disponibili presso la scuola.

2. I materiali didattici della TIB, d’altra parte, sono stati molto utili e utilizzati ampiamente. Sono stati adattati alle condizioni locali della biblioteca scolastica e integrati con esercizi con il proprio OPAC, il

Bassa Sassonia, Sassonia-Anhalt, Schleswig-Holstein, Turingia e la Fondazione per il patrimonio culturale prussiano, cfr. <http://www.gbv.de>. (N.d.T.)

¹⁹³ Studenti “maturandi”. (N.d.T.)

database bibliografico “FIS”¹⁹⁴ Educazione e il catalogo GBV. In questo modo, agli studenti dell’Hölty sono state insegnate più conoscenze e capacità di ricerca, che erano state perse a causa dell’annullamento della formazione in loco presso la TIB.

3. Il servizio di richiesta e fornitura della letteratura scientifica da parte della TIB agli studenti [dell’Hölty] con tesserino istituzionale della biblioteca scolastica è stato e sarà offerto in futuro solo alle classi che hanno partecipato alla formazione e alla ricerca nella biblioteca scolastica, al fine di essere sicuri che [gli studenti] abbiano così appreso le informazioni bibliografiche in modo corretto e completo per effettuare la richiesta, nonché per svolgere le ricerche preliminari nell’OPAC scolastico. Di conseguenza, sono stati ordinati in tutto 73 libri, per almeno 60 di essi si sarebbero potuti trovare titoli alternativi e ancora più aggiornati nella biblioteca scolastica, 3 degli ordinati erano disponibili direttamente nella biblioteca scolastica, uno di loro anche come dotazione di classe in 60 copie. Complessivamente, questo servizio è costato al personale della biblioteca circa 20 ore di lavoro e 80 km di distanza per il trasporto dei libri, ma ha consentito ai singoli studenti di risparmiare tempo e denaro. Ciò che è ancora più importante è che, durante la pandemia, è necessaria solo una persona che viaggi fino ad Hannover e ritorno, invece di 140 persone che fanno lo stesso viaggio. La continuazione e la manutenzione del servizio che si è testato dipende da molti fattori.

4. Il nuovo servizio di prestito interbibliotecario gratuito non è stato ancora utilizzato da nessun utente della biblioteca scolastica, ma la scorsa settimana è arrivato la prima richiesta di un DVD dalla Biblioteca comunale di Garbsen. Il DVD desiderato è stato inviato subito prima della chiusura natalizia.

Il maestro della cooperazione: il MediaLab

L’istituzione del MediaLab Wunstorf esattamente due anni fa si è basata sulla collaborazione tra le biblioteche dell’Hölty-Gymnasium, la scuola “Otto-Hahn”, il centro multimediale della Regione di Hannover e la

¹⁹⁴ Acronimo di “Fachinformations-System Bildung” (FIS Bildung), cioè sistema informativo specializzato nell’educazione, v. https://www.bildungserver.de/FIS-Bildung-Literaturdatenbank-Sammelprofil-6383_ger.html. (N.d.T.)

Fondazione per la lettura (“Stiftung Lesen”). Durante il blocco, quando il MediaLab, come molte altre strutture, ha dovuto fermarsi, il supervisore del MediaLab, Irina Nehme, ha colto l’occasione per trovare nuovi modi per ottenere partner per un ulteriore sviluppo.

All’interno, sono stati coinvolti come co-supervisori un ex-stagista, un informatico qualificato, con esperienza pedagogica sull’utilizzo dei media con i giovani, e l’educatore specializzato della scuola. Quest’ultimo, che durante il blocco totale si occupava delle cure di emergenza agli studenti, è venuto con questi in biblioteca ed è stato ispirato dalle attività di educazione ai media che la bibliotecaria scolastica gli ha illustrato. Dopo la chiusura totale ha continuato a essere coinvolto nelle attività educative sui media come la “Lettura in movimento”, il gioco di fuga, comunemente conosciuto come “escape room”, dal titolo “Lockdown Agents”¹⁹⁵, i quiz con Kahoot¹⁹⁶ e i giochi da tavolo nel MediaLab.

L’accordo con la caffetteria per fornire ai partecipanti del MediaLab i suoi snack freschi ma invenduti, serve sia all’idea della sostenibilità sia alla cultura dell’accoglienza.

Durante le vacanze estive e autunnali, il MediaLab ha intrapreso un nuovo percorso fuori dalla biblioteca scolastica e ha partecipato al progetto “Lern(T)räume” (Spazi per apprendere e sognare) del “NetzWerk - Wunstorf”, che si è svolto nei locali di l’IGS Wunstorf. Per consentire ai partecipanti dell’IGS di visitare il MediaLab in futuro, la data è stata spostata al venerdì dalle ore 14:00. alle 16:00. Pertanto, l’obiettivo stabilito contrattualmente dal MediaLab di lavorare tra le scuole è soddisfatto. Si sta per annunciare un nuovo partenariato. Una partecipante a MediaLab della scuola “Otto Hahn” ha portato un’idea geniale quando ha espresso il desiderio di leggere ad alta voce. Poiché l’età e i gusti letterari degli attuali partecipanti ai MediaLab sono molto diversi tra loro, l’idea viene rivista per leggere ai bambini dell’asilo invece che leggere tra coetanei.

¹⁹⁵ <https://www.thilos-gute-seite.de/lockdown-agents/>

¹⁹⁶ La piattaforma Kahoot (<https://kahoot.com>), frutto di un progetto congiunto fra settore privato e la Norwegian University of Technology and Science, offre dal 2013 la possibilità agli insegnanti di creare quiz a scopo didattico a cui gli studenti, disposti a semicerchio di fronte alla LIM o a un grande schermo, rispondono, come “concorrenti”, utilizzando il più velocemente possibile i propri dispositivi mobili. Per iniziare, il docente deve avviare il quiz dalla propria area riservata e questo crea un PIN numerico da inserire nella pagina (per l’Italia) kahoot.it (N.d.T.).

L'asilo nido San Bonifacio¹⁹⁷ si trova nel quartiere della scuola e [fa parte del] "KOV",¹⁹⁸ attualmente coordinato da Lars Kreye, un insegnante dell'Hölty sostenitore della biblioteca scolastica: è naturale per la scuola offrire il servizio di lettura a questo asilo. La direttrice dell'asilo ha subito manifestato il suo interesse e la disponibilità a collaborare, che verrà discussa e organizzata nel dettaglio dopo le vacanze di Natale 2020. Tutti i narratori potenzialmente interessati, sia in tedesco che in altre lingue native, sono invitati a contattare i bibliotecari scolastici e praticare la lettura ad alta voce durante le vacanze di Natale con materiale di lettura adatto per bambini dai 2 ai 6 anni di età. Durante gli appuntamenti MediaLab verrà offerto in anticipo un corso intensivo di lettura ad alta voce a tutti i lettori interessati, ma forse anche ai meno esperti.

Con sorpresa, il centro per bambini e giovani Bau-Hof e.V, un vecchio partner del progetto del club di lettura, avviato otto anni fa, ha mostrato interesse per il MediaLab. Gli interlocutori e le potenziali opzioni di cooperazione saranno esplorate dopo le vacanze di Natale.

Un'altra collaborazione che sta diventando sempre più importante è quella con la sede centrale della biblioteca della Bassa Sassonia. Dopo la partecipazione al corso di formazione "Fake Hunters", si è provato per la prima volta nel MediaLab l'omonimo gioco di simulazione per riconoscere le false notizie e si è acquisita esperienza prima che venga integrato nella formazione alle competenze informative dall'ottavo anno.¹⁹⁹

Il MediaLab Wunstorf ha anche in programma di richiedere un finanziamento dal programma "Neustart Kultur" (Cultura per un nuovo inizio)²⁰⁰ del "Deutscher Literaturfonds" (Fondo per la letteratura tedesca)²⁰¹ per organizzare eventi letterari, come sessioni di lettura di autori, nel 2021.

A dicembre il numero dei visitatori della biblioteca è di solito il più alto, ma quest'anno è salito alle stelle anche il numero delle persone contagiate e la biblioteca è dovuta restare chiusa durante i due grandi blocchi. Il team della biblioteca ha però portato i media agli utenti nel

¹⁹⁷ Kita St. Bonifatius, <https://www.kita-wunstorf.de/startseite.html> (N.d.T.).

¹⁹⁸ Acronimo di *Kooperationsverbundes zur Begabtenförderung*, rete di cooperazione per la promozione dei talenti speciali (N.d.T.).

¹⁹⁹ Classe terza della scuola media di primo grado (N.d.T.).

²⁰⁰ <https://deutscher-literaturfonds.de/neustart-kultur/> (N.d.T.).

²⁰¹ <https://deutscher-literaturfonds.de/foerderung/> (N.d.T.).

cortile della scuola e nella stanza del personale. La comunità scolastica ha risposto con sorpresa, interesse e gratitudine.

Un altro progetto per aprire la biblioteca scolastica a nuove esperienze è quello di offrire alla comunità scolastica un insegnante esterno di yoga, come progetto per la salute. L'istruttore di yoga e la bibliotecaria scolastica hanno convenuto che la biblioteca, in termini di atmosfera e del mandato di preservare lo yoga come patrimonio dell'umanità, è un luogo più adatto per lezioni di yoga che un palazzetto dello sport. Il progetto verrà implementato dopo la pandemia.

4. La biblioteca che insegna

L'apprendimento basato sull'indagine è il punto di partenza, la base e l'obiettivo educativo nella biblioteca scolastica dell'Höly-Gymnasium.

Un esempio particolarmente riuscito della "Biblioteca che insegna" è il risultato di una soluzione creativa per la promozione linguistica di un nuovo studente dalla Polonia. Una delle assistenti di biblioteca volontarie a lungo termine, madrelingua polacca e impegnata a superare il suo test di tedesco C2, ha deciso di offrire tutorial gratuiti al nuovo studente. Il risultato è stato vantaggioso per tutti:

- l'alunno è stato trasferito al 9° grado²⁰² nonostante le difficoltà iniziali e ha persino brillato con un 2° posto in matematica;
- il tutor DaF ha superato a pieni voti l'esame C2 e ora può insegnare il tedesco come lingua straniera;
- la biblioteca scolastica è stata ancora una volta un luogo di apprendimento insostituibile.

L'autore del libro per bambini THiLO ha sviluppato la *escape room* "Lockdown Agents: in the Virologist's Laboratory" (Gli agenti del lockdown: nel laboratorio del virologo) per combattere la noia durante la chiusura a causa del Corona-virus. Con le istruzioni di THiLO, la biblioteca scolastica è diventata una delicata *escape room* negli ultimi quattro giorni dell'anno scolastico, durante le cure di emergenza e per gli 8 gruppi da 3 a 4 agenti ciascuno della classe vincitrice di "Antolin", un concorso di lettura basato su Internet. I bambini sono stati sfidati a pensare fuori dagli schemi e a lavorare in squadra. Tutti gli altri progetti della "Biblioteca che insegna", come "Reading in motion", "Cartonera"

²⁰² La classe prima della scuola secondaria di 2° grado (N.d.T.).

(Fig. 5), “Antolin”, potrebbero essere offerti rispettando le norme igieniche.

Advocacy

“Chi scrive, resta. Chi parla, dirige”. Fedele a questo motto, la bibliotecaria scolastica e membro dell’IFLA Irina Nehme ha prodotto un gran numero di testi per pubblicità e lobby, si è impegnata in innumerevoli conversazioni (da remoto e in presenza) con utenti, colleghi e partner da remoto. Per la prima volta ha partecipato alla prima assemblea generale digitale dell’associazione professionale BIB (<https://www.bib-info.de/>). Ha proposto di fondare una commissione o un gruppo di lavoro per i bibliotecari scolastici e ha immediatamente avviato il processo. L’invito della commissione OPL a partecipare alla prospettiva di una commissione indipendente sarebbe seguito nel prossimo futuro. Come prima azione nel gruppo OPL, è previsto un webinar per i bibliotecari scolastici per familiarizzare con le *Linee guida* IFLA e il *Manifesto per le biblioteche scolastiche*.

Il primo webinar per l’Associazione bibliotecaria libanese, come programma congiunto con i colleghi dell’IFLA dall’Italia e dal Regno Unito, dal titolo “Pandemia come portale per una mentalità online” è stato un successo totale. Dopo il webinar, il suggerimento della moderatrice dell’Associazione bibliotecaria libanese di creare una sezione per i bibliotecari scolastici all’interno dell’Associazione è stato accolto con favore dai partecipanti al webinar.



Figura 5. Studenti impegnati nel progetto IFLA “Cartonera”.

Durante l’incontro si è potuto fare, nelle chat con i colleghi, attività di lobbying per i progetti di biblioteche scolastiche e le campagne come “Cartonera”, “Reading in Motion” e “Fake Hunters”. Durante l’incontro e nel carteggio successivo è stato inoltre fissato

l’appuntamento con il caporedattore della principale rivista bibliotecaria “BuB” per la redazione di tre diversi articoli sulla biblioteca scolastica.

In collaborazione con la collega IFLA Svetlana Chazova della scuola superiore internazionale di Skolkovo, è stata creata un'intervista incrociata composta da 11 domande per un giornale della biblioteca scolastica russa. Un formato nuovo ed entusiasmante come quello, grazie al confronto internazionale, fornisce approfondimenti su altri Paesi e fornisce preziose informazioni per il proprio uso.

Sono stati presentati abstract per il lavoro di lobby nelle biblioteche scolastiche per il simposio "Biblioteca scolastica imperdibile" in programma a Lipsia nel maggio 2021 e per la giornata del bibliotecario a Brema nel giugno 2021. Anche la mobilitazione di colleghi in Germania e all'estero per partecipare a questi eventi ha avuto successo.

La comunicazione tra colleghi, allo scopo di scambiare esperienze, aiutarsi reciprocamente, [sviluppare] insieme possibili partenariati, cooperazione e attività di lobby, è stata più vivace che mai durante l'anno della pandemia. Sono stati riattivati vecchi contatti e ne sono stati avviati molti nuovi. Il risultato è una rete migliore che aiuta a superare la sindrome di Robinson Crusoe²⁰³ e dà coraggio e speranza a vicenda.

I moduli "News" e "Knowledge Base" del portale scolastico iServ sono stati principalmente riempiti con notizie e informazioni da e sulla biblioteca. Queste notizie prevalentemente positive, in contrasto con i tanti messaggi restrittivi e negativi, hanno assicurato un'immagine dinamica della biblioteca scolastica tra gli utenti per motivarli e ispirarli nella loro vita scolastica e sono state molto apprezzate.

Le conversazioni personali hanno offerto, nel 2020 più che mai, la possibilità di fare pressione per [promuovere] tra il personale docente e la direzione della scuola il concetto dei quattro pilastri. Il riorientamento della biblioteca verso l'apprendimento basato sull'indagine, con un accento sulla pedagogia della biblioteca, è un argomento costante di conversazione. Alcuni utenti e osservatori sono critici, altri benevoli e di supporto. È importante coinvolgere quelli critici e convincerli con i fatti.

²⁰³ Ovvero l'isolamento, la solitudine, l'autoreferenzialità, la paura di confrontarsi con il nuovo. Cfr. Marzec, R.P. (2002). Enclosures, Colonization, and the Robinson Crusoe Syndrome: A Genealogy of Land in a Global Context. *Boundary 2: An International Journal of Literature and Culture*, 29(2), 129-156. DOI:10.1215/01903659-29-2-129. (N.d.T.).

Considerazioni finali

La pandemia quest'anno ha dato un impulso al rapporto tra le scuole e quindi anche a quello tra biblioteche scolastiche, pubbliche e universitarie, come al processo di digitalizzazione: ciò si può definire come un caso positivo. Per le biblioteche scolastiche e i bibliotecari scolastici non sarà certo più facile in futuro, ma di sicuro più eccitante e stimolante.

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare di tutto cuore la mia famiglia, che spesso mi deve condividere con il tema della biblioteca scolastica nel nostro tempo familiare, com'è avvenuto proprio poco prima di Natale per la redazione di questo testo.

Senza la motivazione e la tenacia della mia cara collega dell'IFLA e amica Luisa Marquardt, questo contributo non sarebbe stato possibile. Grazie per la professionalità, il costante supporto come collega e per essere un modello per me. Un grande ringraziamento va anche alla mia collega bibliotecaria scolastica Staphany Wang della scuola vicina, che ha reso questo testo linguisticamente più leggibile, proprio il giorno prima della vigilia di Natale 2020.

Webliografia

IFLA, Religions: Libraries and Dialogue Special Interest Group (n.d.). *Relindial Cartonera Project*. The Hague: IFLA. <https://www.ifla.org/DE/publications/node/59424>.

Sitografia

Arbeitskreis für Jugendliteratur eV. (2020, September 30). Call for Papers zum Symposium 2021. Munchen: Arbeitskreis für Jugendliteratur eV. <https://bit.ly/2LxyhbJ>.

BIB: Berufsverband Information Bibliothek e.V. (n.d.). *BIB*. Reutlingen: BIB. <https://www.bib-info.de/>.

BIB: Berufsverband Information Bibliothek e.V. (n.d.). *B-u-B: Forum Bibliothek und Information*. Reutlingen: BIB. <https://b-u-b.de/>.

BIB: Berufsverband Information Bibliothek e.V. (n.d.). *KOPL: Kommission One Person Library*. Reutlingen: BIB. <https://bit.ly/2LzKsVF>.

BIB, & VBD. (n.d.). *Bibliothekartag.de*. <https://www.bibliothekartag.de/>.

- Friedrich Verlag. (2020). *Fachzeitschriften: Schullizenz*. Hannover: Friedrich Verlag. <https://schulen.friedrich-verlag.de/>.
- Hölty-Gymnasium Wunstorf. Schulbibliothek. (n.d.). *Filmfreund*. Wunstorf: Hölty-Gymnasium. <https://bit.ly/3aMGS2P>.
- Hölty-Gymnasium Wunstorf. Schulbibliothek. (2012). *Opac*. Wunstorf: Hölty-Gymnasium. <http://opac.hoelty-gymnasium.de/>.
- Hölty-Gymnasium Wunstorf. Schulbibliothek. (n.d.). *Overdrive*. Wunstorf: Hölty-Gymnasium. <https://soraapp.com/welcome/login/340226>.
- [Skolkovo innovatsionnyy tsentra] Сколково инновационный центр, Москва.. (2020). Информационно-библиотечный центр. [Biblioteca - Centro di informazioni del Centro di Innovazione «Skolkovo», Mosca]. <http://sklibrary.ru/>.

Capitolo 4.2

Attraverso i servizi bibliotecari, uguali opportunità per comunità scolastiche differenti in Russia,²⁰⁴ di Svetlana Chazova²⁰⁵

Abstract

Il sistema delle biblioteche scolastiche russe è la più grande realtà bibliotecaria del Paese (nel 2019 più di 41.000 biblioteche scolastiche). Un ruolo strategico nel migliorare la qualità dell'istruzione russa spetta agli elementi di base del sistema educativo, biblioteche scolastiche comprese, un vincolo per il Ministero dell'istruzione che, sia nei progetti nazionali sia negli standard educativi statali, definisce i compiti prioritari del supporto informativo agli studenti. La rete delle biblioteche scolastiche è gestita attraverso le istituzioni regionali per lo sviluppo educativo i cui dipartimenti gestionali delle biblioteche scolastiche sono assistiti dal Centro di informazione dell'Accademia russa dell'istruzione. I risultati dello studio empirico, basato sull'analisi di 35 portali educativi regionali (il 41% del totale delle 85 agenzie della Federazione Russa), mostrano chiaramente disuguaglianze persistenti nella qualità della gestione dei centri regionali per l'informazione e la didattica. Le barriere amministrative, tecnologiche e quelle relative al personale potranno essere superate da sforzi consistenti delle comunità bibliotecarie scolastiche e dei dipartimenti federali e regionali di gestione dell'istruzione. Una biblioteca scolastica moderna deve fornire studenti e insegnanti l'opportunità di approfondire i saperi curricolari, sviluppare capacità intellettuali e creative degli studenti, assistere nella scelta dei metodi di ricerca, studiare e migliorare la conoscenza delle culture e delle lingue della Russia e del mondo.

Parole chiave: accesso all'informazione; analisi di siti web; biblioteca scolastica; competenze professionali; risorse informative educative; supporto all'insegnamento.

²⁰⁴ Traduzione di Luisa Marquardt.

²⁰⁵ Intl. Gymnasium, Skolkovo Innovation Center, Mosca. E-mail: schazova@sk.ru.

Introduzione

Nel mondo moderno, l'infanzia è sempre associata allo studio. L'ambiente educativo dei bambini di oggi è multiforme e sfaccettato. Le tecnologie digitali sostituiscono, completano, sorprendono e coinvolgono i giovani "ricercatori" contemporanei. In una situazione del genere, le istituzioni scolastiche tradizionali difficilmente riescono a competere. Ma la scuola rimane un'istituzione sociale leader che consente a ogni bambino di aprirsi alle conoscenze di base e di entrare nel mondo degli adulti su un piano di parità.

È particolarmente importante garantire tutto ciò in uno spazio geografico caratterizzato da diverse realtà climatiche, economiche, etno-culturali e linguistiche. Nella Federazione Russa, gli studenti dell'isola di Sakhalin incontrano i loro genitori che rientrano dal lavoro quando gli studenti di Kaliningrad stanno andando a scuola. E questa non è la differenza maggiore nella vita degli studenti in Russia. A volte la differenza nelle pratiche scolastiche si verifica a una distanza di 100 chilometri e talvolta nella stessa strada di una comunità.

Le biblioteche scolastiche russe: il quadro normativo di riferimento

L'istruzione moderna utilizza molti approcci all'apprendimento, vari concetti e condizioni del percorso verso la padronanza della conoscenza. Nella Federazione Russa, con tutta la varietà di approcci pedagogici, il livello del percorso di sviluppo educativo determina il complesso degli elementi dell'azione governativa strategica e gli strumenti legali. Indichiamo questi punti, specificando la posizione che la biblioteca scolastica occupa nel loro contesto.

*Il Progetto educativo nazionale della Federazione Russa (2019-2024).*²⁰⁶

Si possono individuare qui due direttrici di sviluppo del sistema educativo, in termini di possibilità di successo delle biblioteche

²⁰⁶ Si tratta di una iniziativa nazionale che mira a conseguire due obiettivi chiave: 1) competitività globale del sistema educativo russo e la collocazione della Russia nella "top ten" dei Paesi leader riguardo alla qualità dell'istruzione; 2) formazione di un individuo capace di agire in modo responsabile a livello sociale sulla base di valori morali e di tradizioni storiche, culturali e nazionali. Il Progetto si dipana lungo quattro strategie chiave per lo sviluppo del sistema educativo: 1) aggiornare il contenuto dell'istruzione; 2) creare la necessaria infrastruttura moderna; 3) aggiornamento professionale dei docenti; 4) gestione efficiente. (N.d.T.)

scolastiche e di conseguimento delle condizioni prioritarie per l'attuazione delle loro funzioni di base:

“creare la necessaria infrastruttura moderna”- fornire alle biblioteche scolastiche le attrezzature tecnologiche necessarie e aggiornare le collezioni della biblioteca, comprese le risorse multimediali e l'accesso alle risorse informative educative a livello nazionale e mondiale;

“aggiornare le qualifiche” - costruire le attività della biblioteca scolastica al fine di garantire agli insegnanti della scuola la formazione e l'autoformazione sul campo, senza interruzioni dal luogo di lavoro.

La biblioteca acquisisce così il duplice rapporto “docente-insegnante-bibliotecario”, fornendo al primo le condizioni necessarie, e al secondo la sua effettiva inclusione nel complesso delle discipline educative.

Legge federale “Sull’istruzione nella Federazione Russa” (2012).

Riguarda le condizioni obbligatorie e raccomandate per il supporto informativo al processo educativo. Qui, la biblioteca scolastica appare come un elemento conveniente dell'area educativa. L'articolo 18 della legge “Risorse educative e informative stampate ed elettroniche” descrive le pubblicazioni educative, le fonti delle collezioni della biblioteca e la fornitura di libri di testo per ogni studente, mentre resta aperta la questione sui requisiti professionali per il personale che svolge questa funzione.

*Standard Educativi Statali Federali della Federazione Russa.*²⁰⁷

Fissano i requisiti minimi obbligatori per i servizi bibliotecari nelle scuole, a garanzia del livello di qualità del lavoro per ciascuna biblioteca scolastica, e determinano gli standard quantitativi delle edizioni didattiche per studente e le moderne condizioni tecnologiche di servizio.

Legge federale sulle biblioteche della Federazione Russa (ultima edizione 2019).

Afferma il ruolo, i diritti e la responsabilità delle biblioteche dei vari livelli, comprese le istituzioni educative, indipendentemente dalla loro condizione organizzativa. C'è un'aggiunta ai punti generali elencati. Gli istituti regionali per lo sviluppo dell'istruzione delle entità costituenti della Federazione Russa, i dipartimenti dell'istruzione di territori,

²⁰⁷ Gli standard educativi statali federali (FSES) sono un insieme di requisiti obbligatori nell'attuazione dei programmi educativi di base dell'istruzione primaria generale, generale di base, secondaria (completa) generale, professionale primaria, professionale secondaria e professionale superiore da parte di istituti di istruzione che hanno l'accreditamento statale. (N.d.T.)

repubbliche, regioni e città creano piattaforme virtuali specializzate per la generazione di metodi didattici pertinenti e l'accesso aperto alle collezioni digitali per aiutare gli insegnanti e le biblioteche scolastiche.

Metodologia della ricerca

La metodologia della presente ricerca consiste nella verifica delle informazioni presentate sui portali educativi interamente russi e un'analisi comparativa delle risorse regionali a supporto dell'istruzione scolastica. Uno studio approfondito delle attività bibliotecarie scolastiche è stato reso possibile grazie al lavoro sui social media attraverso gli account delle scuole e/o delle biblioteche scolastiche.

Ipotesi di ricerca: ogni biblioteca scolastica russa, indipendentemente dal luogo in cui si trova la comunità (la base scolastica), ha accesso a moderne risorse informative educative.

Condizione necessaria è un'adeguata capacità professionale del bibliotecario scolastico per ricercare e valutare la qualità delle risorse educative. Di conseguenza, ogni scuola nella Federazione Russa ha pari opportunità per mezzo dei servizi bibliotecari.

Secondo il Servizio statistico statale federale della Federazione Russa, alla fine del 2018, 85 agenzie costituenti della Federazione Russa avevano insieme più di 41.000 biblioteche scolastiche per 16.100.000 studenti. Tra queste, più di 23.000 scuole si trovano nelle zone rurali. Di conseguenza, circa 23.000 bibliotecari scolastici, e molto probabilmente il personale scolastico con le funzioni di bibliotecario scolastico, dovrebbero istituire e gestire il centro informativo della scuola in conformità con le moderne esigenze educative. Ciò non è solo difficile, ma in molti casi, con budget limitati e un livello insufficiente di informazioni e tecnologie informatiche, è impossibile.

Com'è allora possibile che ci sia ancora una condizione insoddisfacente riguardo alle attrezzature funzionanti di uno degli elementi più importanti della scuola - la biblioteca scolastica -, quando l'umanità progressista sta per completare il primo quarto del 21° secolo e il bilancio federale e gli organi di amministrazione dell'istruzione locale stanno spendendo ingenti risorse?

[Tale situazione] non si è tuttavia verificata improvvisamente. Per più di vent'anni, la Federazione Russa ha subito cambiamenti strutturali per creare meccanismi gestire la modernizzazione dell'istruzione scolastica e fornire risorse e servizi informativi.

Se si traccia l'evoluzione dell'automazione scolastica negli ultimi decenni, si vede come l'idea dei servizi di informazione direttamente nelle scuole sia stata "lavata via" e sia invece diventata predominante l'idea di un servizio informativo centralizzato.

Per esempio, il Centro federale di informazione e metodologia (FIMC) del Centro di informazione della Biblioteca dell'Accademia russa di istruzione "K.D. Ushinsky" svolge una funzione centralizzata di orientamento metodologico e consultazione generale per tutte le biblioteche scolastiche russe. La distribuzione delle comunicazioni del Centro con le autorità educative locali viene mantenuta attraverso la formazione. La FIMC organizza webinar tramite gli Istituti regionali per lo sviluppo dell'istruzione. I bibliotecari scolastici hanno l'opportunità di incontrare colleghi, vedere le migliori pratiche e condividere esperienze.

Uno dei primi progetti di rete ad accesso aperto per aiutare l'istruzione è stato il portale federale "Istruzione russa" (creato nel 2002). Secondo gli sviluppatori, "si è affermato come un assistente affidabile per scolari e studenti". Nel portale federale sono disponibili le seguenti risorse:

- il Centro federale di informazioni e risorse educative;
- la raccolta unificata di risorse educative digitali;
- l'interfaccia unica per l'accesso alle risorse informative.

È stata analizzata una sezione dell'ultima risorsa, in cui sono presenti le seguenti fonti.

Il numero totale dei portali educativi regionali consta di 35 siti, che sono il 41% del totale delle 85 autorità regionali della Federazione Russa. Tra questi:

- 8 (22,8 %) presentano link inattivi;
- 27 siti web, con link effettivi, comprendono:
 - 6 siti non riferiti all'istruzione scolastica,
 - 5 non più aggiornati da vari anni,
 - 13 hanno funzioni amministrative, e
 - soltanto 3 (Regioni di Khabarovsk, Orenburg e Ulyanovsk) sono impostati come navigatore delle risorse educative che tengono conto dei livelli e delle materie delle scuole.

Le statistiche ottenute consentono di suggerire che i progetti a livello federale non sono sottoposti a verifica regolare e non vengono aggiornati (tempestivamente). Ciò significa che non possono essere

utilizzati come la principale fonte di informazioni per risolvere il problema del supporto informativo per insegnanti e bibliotecari.

Tra i progetti significativi si può menzionare la “Scuola digitale di Mosca” (MES – Moscow Electronic School, <http://mes.mosedu.ru>, attuato dal 2016). La collezione virtuale ha condiviso 769.000 file audio, video e di testo, oltre 41.000 copioni di lezioni, più di 1.000 guide di studio e 348 libri di testo di editori, più di 95.000 applicazioni educative. La collezione viene fornita da insegnanti, da esperti di didattica e dalle amministrazioni scolastiche stesse. Ogni materiale viene sottoposto a un’accurata ispezione. La possibilità di valutare la risorsa e commentarla consente di creare una valutazione dei materiali e modificare i materiali pubblicati, migliorandoli se necessario. Il successo di MES è passato a livello nazionale. La piattaforma informativa del progetto di importanza nazionale “Scuola digitale Russa” (“Russian Electronic School”) è stata creata sulla base del sistema educativo virtuale di Mosca.

Anche le biblioteche nazionali della Federazione Russa vogliono aiutare i bibliotecari scolastici a essere assistenti importanti nell’istruzione. La Biblioteca nazionale russa per ragazzi offre due progetti virtuali contemporaneamente, la Biblioteca nazionale digitale per ragazzi e WebLandia: un navigatore di una rete di risorse per il pubblico dei bambini. Se l’autore ha una serie di commenti [da sottoporre] al navigatore, allora l’archivio digitale della Biblioteca nazionale digitale per ragazzi viene utilizzato attivamente nel processo educativo in molte materie allo “Skolkovo International Gymnasium of the Innovation Center”. Questa non è l’unica biblioteca che fornisce l’accesso a testi integrali per l’istruzione e la ricerca.

Qui è necessario menzionare le collezioni tematiche elettroniche e i progetti di rete delle biblioteche della “Biblioteca presidenziale Boris N. Eltsin”, della “Biblioteca storica pubblica statale”, della “Biblioteca nazionale russa” e altre.

A molti bibliotecari piace usare il portale del patrimonio culturale “Kultura.RF” (culture.ru). Vi sono raccolti i materiali sulla storia, letteratura, architettura, musica, teatro, cinema, musei e tradizioni locali. Per coinvolgere gli scolari nelle materie e nella ricerca, è possibile utilizzare lezioni video di eminenti scienziati, arte e cultura, attività di gioco, test ed escursioni virtuali.

Durante la ricerca sull'attività delle biblioteche scolastiche sui social network si è notato che è molto frequente il prestito di materiali dal portale "Kultura.RF".

I musei letterari conquistano attivamente lo spazio virtuale e creano musei virtuali ed enciclopedie online su scrittori ed eroi letterari. Per esempio, esiste un progetto digitale "Lev Tolstoy" (<http://tolstoy.ru/>). Studiare la biografia dello scrittore e delle sue opere con l'aiuto di questo sito aumenta il livello di competenza degli studenti nella materia "Letteratura".

Pertanto, la revisione intrapresa di alcuni progetti virtuali ci consente di suggerire che, in assenza di una raccolta scolastica adeguata, il bibliotecario scolastico è in grado di offrire alla propria comunità scolastica [la possibilità di] uno studio affascinante attraverso servizi online e risorse cumulative, attraverso il design dello spazio informativo virtuale delle materie scolastiche.

La caratteristica dell'educazione russa è che anche i genitori partecipano in modo attivo al processo educativo. Monitorano attivamente non soltanto i progressi di apprendimento, ma partecipano anche alla preparazione dei compiti a casa, ai progetti di ricerca e alle attività extrascolastiche degli scolari, cosa che determina una forte attenzione dei bibliotecari scolastici al pubblico dei genitori. Ciò è complicato dalle esigenze dei genitori per le procedure e la qualità dell'istruzione di natura molto soggettiva, a volte corrispondente alle esperienze personali del passato. Tale partecipazione a volte distrae i bibliotecari scolastici dalle funzioni di base.

Allo stesso tempo, il coinvolgimento dei genitori nel processo educativo consente ai bibliotecari scolastici di tenere conto delle caratteristiche di ogni bambino, identificare i suoi punti di forza nelle attività di lettura e assistere nella padronanza di compiti personali complessi. Nella nostra pratica usiamo tale opportunità per discutere le risorse educative con i genitori. Questo arricchisce ambedue le parti. L'insegnante-bibliotecario condivide le informazioni sui termini di utilizzo delle informazioni. I genitori discutono le caratteristiche della lettura digitale da parte dello studente, i casi di lavoro efficace o infruttuoso con le fonti digitali.

Il decentramento totale della gestione delle biblioteche scolastiche nella Federazione Russa attraverso gli istituti regionali di sviluppo dell'educazione consente di tenere conto delle peculiarità della politica educativa regionale, monitorare la qualità del servizio e interagire

tempestivamente con la comunità bibliotecaria. Il Centro informativo e didattico federale (FIMC) ospita regolarmente webinar per bibliotecari scolastici. Ogni webinar offre l'opportunità di condividere l'esperienza del servizio di informazione in una delle regioni.

I migliori bibliotecari scolastici presentano argomenti e metodi delle loro attività, esempi di come aiutare gli studenti nell'istruzione, promuovere la lettura e condurre eventi scolastici. Questo formato offre a ogni bibliotecario scolastico l'accesso all'aggiornamento professionale. I bibliotecari pongono rapidamente domande e ottengono risposte dettagliate, hanno l'opportunità di confrontare le condizioni di lavoro e i requisiti generali della scuola. Significativa è la funzione del Centro federale di integrare e tenere conto delle caratteristiche di ciascuna biblioteca scolastica su scala nazionale.

In aggiunta a quanto sopra, diversi periodici professionali offrono pari opportunità per istruire i bibliotecari scolastici e migliorare le loro capacità professionali.

I periodici "Biblioteca scolastica" e "Chitayka" (tradotto come "Leggi di più"), pubblicate dall'Associazione delle biblioteche scolastiche russe (rusla.ru), e "Biblioteca scolastica: oggi e domani" (Bibliomir) si concentrano direttamente sullo sviluppo delle biblioteche scolastiche.

Oltre ai materiali sulla vita delle biblioteche scolastiche, vengono pubblicati i risultati dei laboratori creativi degli scolari, i concorsi bibliotecari professionali e le nuove norme dei dipartimenti governativi dell'istruzione e della gestione delle biblioteche del Ministero della cultura della Federazione Russa.

I bibliotecari russi hanno preferenze personali nella selezione di tali riviste. I materiali pubblicati riflettono le attività delle biblioteche scolastiche in molte regioni del Paese. Il monitoraggio del contenuto dei numeri consente di determinare il contenuto delle attività della biblioteca e il grado di partecipazione della biblioteca nella comunità scolastica.

Ogni bibliotecario scolastico è in grado di includere esempi tratti dalla pratica dei colleghi nella loro esperienza lavorativa.

Considerazioni finali

Pertanto, il bibliotecario scolastico russo ha varie opportunità per migliorare continuamente le proprie capacità. Il sistema informativo professionale consente di monitorare i cambiamenti in atto nella

pubblica amministrazione scolastica e le opportunità offerte dalla politica scolastica. La piattaforma informativa già istituita delle risorse educative richiede una trasformazione radicale. Allo stesso tempo, l'urgenza di includere nella prassi didattica moderne risorse educative e assistite rende possibile fornire servizi di informazione indipendentemente dalla distanza dal centro. Ogni bibliotecario scolastico ha una serie di strumenti per progettare l'ambiente informativo, fornire conoscenza e tecnologia, e ogni comunità scolastica della Federazione Russa gode di pari opportunità per mezzo dei servizi bibliotecari.

Webliografia

- Federazione Russa. Ministero dell'Istruzione. (2016-2018). *Standard educativi statali federali della Federazione russa*. <https://fgos.ru>.
- Federazione Russa. Ministero dell'Istruzione. (n. d.). *Il progetto educativo nazionale 2019-2024*. <https://edu.gov.ru/en/national-project>.
- Legge Federale. 29.12.2012, No. 273 “Sull’istruzione nella Federazione russa”. [ultima ed.]. (2019, Dic. 27). *Governo russo*. <http://government.ru/docs/all/100618>.
- Legge Federale 29.12.1994, No. 78 “Sulle biblioteche e sulla biblioteconomia nella Federazione russa”. [ultima ed.]. (2019, Maggio 1). *Governo russo*. <http://government.ru/docs/all/95850>.
- Lopatina, N. (2019, Dic. 29). Sulla biblioteca scolastica nella “lingua” della scuola moderna. *Theory of the culture*, (79). <http://theoryofculture.ru/issues/79/1009>.
- Rosstat [Istituto statale federale di statistica]. (2018). *L’istruzione* [rapporto statistico]. <https://bit.ly/3aPL3uO>.

Sitografia

- Accademia russa dell’educazione “K.D. Ushinsky Library”. Centro di informazioni. (n.d.). *Federal Information and Methodological Center*. <http://fimc.gnpbu.ru>.
- Associazione delle biblioteche scolastiche russe. (n.d.). Chitayka. [periodico]. *Association of Russian world school libraries*. <http://rusla.ru/ch/>.
- Associazione delle biblioteche scolastiche russe. (n.d.). School library [magazine]. *Association of Russian world school libraries*. <http://rusla.ru/sl/>.
- Biblioteca nazionale digitale per ragazzi. (n.d.). *Russian State Children’s Library*. <https://arch.rgdb.ru/xmlui>.

La biblioteca scolastica: oggi e domani. [periodico]. (n.d).
<http://bibliomir7.blogspot.com>.

Biblioteca statale russa per ragazzi. (n.d.). *WebLandia*: I migliori siti per ragazzi.
<https://web-landia.ru>.

Centro federale di risorse informative ed educative. (n.d.). <http://fcior.edu.ru>.

Collezione unificata delle risorse educative digitali. (n.d.). <http://school-collection.edu.ru>.

Federazione Russa. Ministero della Cultura. *Kultura.rf.* (n.d.).
<https://www.culture.ru>.

Finestra unica per l'accesso alle risorse informative. (n. d.). <http://window.edu.ru>.

Lev Tolstoy. (n.d.). <http://tolstoy.ru>.

Portale Federale "Istruzione russa". (n.d.). <https://www.edu.ru>.

Scuola Digitale di Mosca. (n.d.). <http://mes.mosedu.ru>.

Scuola Digitale Russa. (n.d.). <https://resh.edu.ru>.

Capitolo 4.3

Il progetto tedesco-russo “Fede, Speranza, Amore = вера, надежда, любовь” nell’ambito di “Cartonera” dell’IFLA,²⁰⁸ di Irina Nehme²⁰⁹ e Svetlana Chazova²¹⁰

Abstract

Il contributo descrive il progetto congiunto “Fede, Speranza, Amore = Vera, Nadezhda, Lubov”, che ha avuto origine dopo la presentazione del Progetto Relendial “Cartonera” (IFLA WLIC 2019, Atene) e mira a promuovere il dialogo multiculturale e interreligioso attraverso la biblioteca scolastica. La Germania e la Russia condividono molto in comune, ma ci sono anche molte differenze (ad esempio, fuso orario, sistema scolastico, lingua e religione). Entrambe le colleghe sono convinte che le biblioteche scolastiche siano spazi democratici per incoraggiare la libertà di parola e di espressione, nutrire la creatività, promuovere l’educazione alla sostenibilità e creare il senso di comunità, tutti elementi ideali ed essenziali per un dialogo interreligioso. Sono anche convinte che lo scambio culturale attivo vada oltre i confini nazionali, serva come base per un dialogo internazionale e quindi la via per la comprensione reciproca delle diverse nazioni. Tredici partecipanti provenienti da diverse scuole in Germania, di età compresa tra i 9 e gli 11 anni, sono organizzati dal “Club del corso di lingua russa”, che si svolge nell’Hölty Gymnasium. Dal lato russo, venticinque bambini della quarta elementare prendono parte al progetto in varie materie scolastiche. Il tema della “Cartonera” è scelto di comune accordo. In questo progetto, la famosa Troika russa di “Fede, Speranza, Amore = вера, надежда, любовь (Vera, Nadezhda, Lubov)” come via per promuovere la pace e la comprensione internazionale è stata scelta come titolo della “Cartonera”. Scopo della comunicazione è condividere e diffondere i molti aspetti umani e professionali di valore, sperimenti nel corso del progetto.

Parole chiave: biblioteca scolastica; dialogo interreligioso; educazione religiosa; Germania; networking; Progetto Cartonera; Russia.

²⁰⁸ Traduzione di Luisa Marquardt.

²⁰⁹ irina.nehme@hoelty-gymnasium.de; inehme@web.de.

²¹⁰ schazova@sk.ru.

Il ruolo della religione e del dialogo interreligioso nella società, nell'istruzione, nelle scuole e nelle biblioteche scolastiche

Negli ultimi decenni è diventato sempre più urgente sviluppare un dialogo interculturale planetario e contrastare il fanatismo. Oltre all'accesso alla ricchezza di informazioni e risorse su culture, religioni, ecc., cosa potrebbero fare di più le biblioteche? Danieli e Guerrini, sottolineando la ragione principale per la costituzione di un Gruppo di Interesse Speciale "Relindial"²¹¹ all'interno dell'IFLA, affermano che "una buona conoscenza delle altre culture è un buon modo per promuovere la pace in tutto il mondo, e le biblioteche hanno un ruolo per giocare nell'affrontare questa sfida"²¹². Padre Noël Sheth fa notare che

Lo scopo delle relazioni interreligiose non è soltanto quello di costruire pace e armonia, soprattutto in modo superficiale. La vera pace e armonia derivano dall'auto-trasformazione e dalla trasformazione della società e della natura. La religione ha lo scopo di trasformare noi stessi e non è solo una materia da studiare. Le relazioni interreligiose promuovono un reciproco arricchimento spirituale,²¹³

e inoltre:

Il dialogo religioso "interno" o "interiore" o "in profondità" o "intra" è una condizione *sine qua non* del dialogo interreligioso autentico e profondo, che deve essere accompagnato dal dialogo interiore.²¹⁴

Lo "Special Interest Group" (SIG), gruppo di interesse speciale su "Religions: Libraries and Dialogue" (Relindial), cioè "Religioni: biblioteche e dialogo", è stato formalmente istituito all'interno dell'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) nell'aprile 2012, per promuovere azioni bibliotecarie al servizio del dialogo tra religioni e culture. Nel suo primo tentativo, Relindial ha svolto le normali attività di un gruppo IFLA, organizzando inviti annuali per presentare documenti e sessioni all'interno del

²¹¹ La fase esploratrice che portò alla costituzione dell'IFLA SIG Relindial iniziò il 24 Agosto 2009, durante l'IFLA WLIC a Milano.

²¹² Danieli, S., & Guerrini, M. (2014). Relindial: The Birth of a New IFLA SIG. In O. Dupont (ed.). *Libraries Serving Dialogue* (Ch. 1, pp. 5-13: 7). Quoted.

²¹³ Sheth, N. (2014). The Role of Libraries in Peace Building through Interreligious Dialogue. *Ivi* (Ch. 2, pp. 17-31: 15).

²¹⁴ *Ibidem*.

congresso internazionale. Queste sessioni hanno mostrato attività molto diverse, sia umane che professionali, tecniche o relazionali, al servizio del dialogo interreligioso (IFLA Relindial). Volantini e istruzioni per l'uso sono stati documentati in francese, inglese, spagnolo (presto in tedesco e arabo) e pubblicati sul sito web dell'IFLA (IFLA Relindial, 2020) per consentire a chiunque sia interessato di sviluppare un progetto. Le esperienze dei primi anni hanno portato a risultati molto positivi, grazie all'entusiasmo dei partecipanti e degli organizzatori.

Dal 2016 (Dupont, 2020) all'interno di queste attività di successo, è stato lanciato il Progetto "Cartonera". Dal suo avvio, sono stati 818 i partecipanti, 141 i supervisori, quattro continenti e cinque Paesi (Francia, Cile, Germania, Russia e Burkina Faso) coinvolti. Tale progetto è ora a una svolta: nei primi anni è stato realizzato principalmente in Francia e Cile, ma grazie al progetto "Fede, Speranza, Amore = вера, надежда, любовь"²¹⁵ si è diffuso in Germania e Russia e un ulteriore progetto sta iniziando in Burkina Faso.

Relindial dà il benvenuto a tutti coloro che vogliono prendere parte a questa bellissima avventura!



La situazione in Germania e all'Hölty-Gymnasium di Wunstorf

La società tedesca non è strettamente laica come, ad esempio, quella francese, ma perdono terreno sia la religione cristiana che l'influenza delle due grandi Chiese (cattolica e protestante). La più grande ricerca sui giovani, il 18° *Shell Youth Study Germany* (2019, ottobre) documenta questo sviluppo in modo chiaro e simultaneo, sostiene che, rispetto ai bambini e ai giovani musulmani, che pregano più regolarmente e si identificano molto di più con la loro religione, i bambini con un background cristiano si dedicano di meno alla religione. Di conseguenza, la società multiculturale e multireligiosa tedesca ha

²¹⁵ Traslitterato: *Vera, Nadezhda, Lubov.* (N.d.T.)

bisogno di un dialogo tra generazioni e religioni diverse per coesistere pacificamente.

La questione se l'educazione religiosa (ER) appartenga o meno al programma scolastico è molto controversa. I 16 Stati federali tedeschi ("Länder") hanno risposto diversamente, poiché il sistema educativo tedesco non è una questione nazionale ma federale. In alcuni stati c'è l'insegnamento confessionale (principalmente di fede cattolica, protestante e, a volte, musulmana) da parte di un insegnante di una confessione religiosa. Come nello stato federale della Bassa Sassonia, dove il Progetto "Cartonera" viene effettuato. Nelle scuole pubbliche gli studenti hanno di solito la scelta tra ER e materie come Etica o Filosofia o, nelle scuole primarie, materie sostitutive. A causa del numero crescente di scuole religiose private, più studenti sono obbligati a studiare religione, ma di solito separati dalla confessione (per esempio, si intende "confessione" per significare "ammettere il proprio peccato" o "diventare un credente" o "unirsi alla religione"?). In questo modo la Germania consente ma non garantisce dialoghi religiosi nelle scuole. Inoltre, un altro evidente ostacolo per il dialogo interreligioso aperto, disinibito e democratico durante le lezioni è la pressione dei voti.

La mediazione di questo dialogo da parte del bibliotecario scolastico potrebbe contribuire all'educazione democratica nelle scuole e un'opportunità per le biblioteche scolastiche di rafforzare il loro concetto di insegnamento. L'idea della biblioteca come luogo democratico si è radicata nella società tedesca dalla fine del regime nazista, ma l'idea dei bibliotecari che agiscono come educatori dei valori democratici suona ancora progressista e rivoluzionaria per le scuole tedesche. Tuttavia, il concetto di insegnamento nelle biblioteche scolastiche non è nuovo, ma non è stato ancora attuato con successo nelle scuole tedesche. Anche l'insegnamento della competenza informativa agli studenti da parte dei bibliotecari non è la norma e deve continuamente essere giustificato.

I progetti internazionali IFLA come Cartonera potrebbero supportare i bibliotecari tedeschi nel loro tentativo di contribuire al processo educativo e di manifestare il loro ruolo di educatori oltre a quello consolidato di personale di supporto e amministrativo. Tutto sommato, l'esperienza del progetto è altamente raccomandabile e programmata per essere attuata all'Hölty-Gymnasium durante la settimana del progetto "Scuola senza razzismo" nel luglio 2020. Potrebbe essere

anche possibile una collaborazione con gli insegnanti di scienze sociali e di arte.

La situazione in Russia e all'International Gymnasium Skolkovo

Le scuole russe hanno la materia scolastica “Fondamenti di cultura religiosa ed etica secolare”, che viene insegnata all'ultimo anno della scuola primaria e può riguardare i seguenti argomenti: una panoramica generale delle religioni del mondo, etica secolare e comportamento, e una singola religione. I genitori scelgono autonomamente l'opzione del corso per i loro figli. La pratica mostra che i genitori spesso optano per la panoramica generale delle religioni del mondo e per l'etica secolare.

L'International Gymnasium Skolkovo si trova nella capitale della Russia. Ci sono molte famiglie con background religiosi differenti. I genitori di solito scelgono un corso generale su tutte le religioni del mondo. Le famiglie non dimostrano apertamente le loro convinzioni religiose.

I valori della gentilezza, pace, comprensione e accettazione sono importanti nell'odierno e teso contesto sociale. I valori morali sono espressi sia nei testi religiosi sia nella letteratura. È importante educare bambini e adolescenti a riconoscere e accettare persone di culture e religioni diverse. La funzione della biblioteca è quella di promuovere una varietà di visioni del mondo e di valori morali attraverso i testi.

La cornice delle iniziative del Progetto

- Il contatto personale al WLIC di Atene 2019 tra le bibliotecarie scolastiche russe e tedesche, basato sulla simpatia e l'interesse per il dialogo e lo scambio professionale;
- l'idea convincente, la persona affascinante (Odile Dupont) dietro l'idea e gli splendidi prodotti artistici dei progetti precedenti (sul perdono e sulla gioia);
- l'anno tedesco presso l'International Gymnasium Skolkovo, Russia;
- l'interesse dei partecipanti al Club Russo dell'Hölyt-Gymnasium ad avere contatti personali con studenti russi;
- contributo all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (Obiettivi 4, 5, 10, 13, 16, 17);
- 75 ° anniversario della pace tra Russia e Germania (che celebra la fine della seconda guerra mondiale l'8 e il 9 maggio);

- il contributo al processo di riconciliazione tra le nazioni russa e tedesca durante il periodo di tensioni politiche e sanzioni contro la Russia;
- la relazione personale con il tema del dialogo interreligioso (Irina Nehme).

I Progetti: obiettivi e quadro delle iniziative

Obiettivi del Progetto

Gli obiettivi del progetto, specificati di seguito, possono essere indirizzati a due gruppi di destinatari principali: gli studenti che partecipano al progetto e le due responsabili del progetto (in questo caso, le bibliotecarie scolastiche partecipanti, autrici del presente contributo).²¹⁶

Livello dello studente

Tra gli studenti partecipanti, il Progetto mira a sviluppare:

- pensiero critico, dialogo interculturale e interreligioso;
- creatività, abilità artistiche e artigianali;
- comunicazione e abilità sociali (anche attraverso i vari canali di comunicazione usati: e-mail, WhatsApp, Skype, posta).
- alfabetizzazione e abilità linguistiche (lettura, scrittura, ricerca di informazioni);
- competenze nelle lingue straniere (le lingue del progetto sono russo, inglese e tedesco);
- personalità positive, come empatia, disponibilità, franchezza, curiosità, rispetto e molte altre, che aiutano a connettere le persone;
- sentimenti positivi come gioia, apprezzamento, speranza, fiducia, amore;
- capacità di pensiero e azione sostenibili;
- competenze nelle tecnologie digitali.

²¹⁶ Il progetto è piuttosto sostenibile in termini di costi. Per i materiali “Cartonera” sono stati utilizzati 14 + 22 fogli di carta in formato A4, pastelli a colori, colla, forbici, vecchie riviste per il collage, carta colorata, colori a tempera, pizzi per bigiotteria. Il budget necessario è ammontato a € 19 per biscotti e spese postali (HGW) e € 10 per libri di fiabe russe e spese postali (IGS).

Livello dei responsabili di progetto

Il Progetto mira a:

- sostenere le biblioteche scolastiche, all'interno della comunità scolastica e tra i bibliotecari;
- promuovere il personale della biblioteca qualificato e impegnato;
- stabilire le biblioteche scolastiche come un "terzo spazio", non soltanto per l'insegnamento, l'apprendimento e le attività culturali, ma un luogo di dialogo aperto e democratico;
- potenziare la collaborazione pedagogica dei bibliotecari scolastici con gli insegnanti;
- stimolare uno scambio internazionale professionale di idee ed esperienze.

Implementazione del Progetto in tre fasi: agosto 2019-agosto 2020

Fase 1: Preparazione del Progetto (08/2019-01/2020)

Promuovere l'idea del Progetto "Cartonera" tra gli insegnanti e trovare partner e partecipanti per la collaborazione:

- Pre-test dell'implementazione dell'idea con un gruppo selezionato di 14 studenti sull'argomento "Dio" per la "Cartonera" (presso l'Hölty-Gymnasium in Germania);
- Pre-ricerca e discussioni di possibili argomenti;
- Discussione e raggiungimento di un accordo riguardo al formato e alle formalità del libro;
- Ricerca di informazioni e letteratura da parte dei bibliotecari scolastici.



Figure 2 e 3. Lettera dei partecipanti tedeschi al Club di Russo con firme e adesivi sul retro. (© Nehme)

Fase 2: produzione della “Cartonera” e discussione del tema (2-3/2020)

All’Hölty-Gymnasium (HGW), Wunstorf, Germania.

Partecipanti del Club di Russo: 2 adulti (volontari della biblioteca) e 12 bambini dai 9 ai 13 anni con diversi background religiosi (cattolici, protestanti, ortodossi, atei).

Il progetto “Cartonera” è stato integrato negli argomenti di 4 lezioni (90’ ciascuna):

1. l’uso molto speciale e l’abitudine dei nomi di battesimo russi;
2. usanze e celebrazioni russe (religiose e non);
3. contesto politico storico e attuale delle relazioni russo-tedesche;
4. sostenibilità come nostra sfida globale reciproca;
5. media e comunicazione (cartaceo, analogico e digitale).

Durante il processo di produzione si è osservato che i partecipanti:

- hanno colto rapidamente l’idea e gli obiettivi del progetto;
- erano motivati e concentrati sul proprio contributo;
- hanno dimostrato un alto senso di responsabilità e collaborazione reciproca per la produzione della copertina;

- hanno esposto le proprie credenze, atteggiamenti, abitudini religiose e tradizioni in modo disinibito;
- hanno discusso apertamente e francamente argomenti religiosi, la distinzione tra credenza e superstizione, la delicata differenza tra conservatorismo religioso ed estremismo;
- hanno preso in modo coordinato, accettato e attuato democraticamente le decisioni; ma
- hanno incontrato difficoltà nello scrivere una lettera al gruppo di destinatari (o lettori) anonimi.



Figura 4. Il processo creativo.
(© Nehme)



Figura 5. Libri della biblioteca impiegati nel progetto.
(© Nehme)

All'International Gymnasium Skolkovo (IGS), Mosca, Russia.

I partecipanti sono studenti della classe quarta della Scuola primaria (23 bambini) e il personale docente con il capo bibliotecario come coordinatore del progetto. Il progetto Cartонера è stato implementato nelle lezioni “Lettura letteraria”, “Nozioni di base sulle culture religiose mondiali”, “Laboratorio creativo” e discussione libera in biblioteca. Sono state pianificate 9 lezioni (40' ciascuna) per questo progetto.

- Le religioni portano valori globali a tutti, per esprimersi e trasmetterli agli altri.
- Credere nella gentilezza e nell'amore aiuta le persone a sopravvivere nei periodi storici più difficili.
- È importante preservare e aumentare i valori umani tra tutti in tempi di conflitti politici.
- Lo sviluppo della civiltà e di un Paese dipendono dall'accettazione volontaria e dalla replica di valori universali.

- Un libro è una fonte importante per preservare e trasmettere valori universali.

Durante il processo di produzione si è osservato che i partecipanti:

- erano interessati a svolgere lavori fuori dalla solita routine;
- erano motivati a partecipare a un progetto internazionale e valutare i propri contributi;
- hanno dimostrato un potenziale creativo sufficiente per offrire idee per incarnare significati personali;
- hanno espresso giudizi personali sulla necessità di sviluppare idee di gentilezza, aiuto, perdono e libertà religiosa;
- hanno rivelato difficoltà nel combinare testi e disegni con lo stesso significato;
- hanno scoperto una mancanza personale nella gestione del tempo.

Fase 3: Post elaborazione del progetto (Aprile – Dicembre 2020)

La valutazione del progetto sarà effettuata separatamente da ciascuna scuola partecipante e anche rispetto alle altre. Le iniziative e gli obiettivi del progetto uniscono sia i bibliotecari scolastici russi, sia quelli tedeschi, ma quali differenze si possono osservare durante la seconda fase? Nonostante le possibili differenze, la “Cartonera”, ovvero il prodotto fisico del progetto, sarà l’elemento di unione tra le due scuole e nazioni.



Figura 6. Cartelloni di presentazione del Progetto. (© Nehme)



Figura 7. Sei pagine di *cartoneras*. (© Nehme)

Considerazioni finali

Nonostante la temporanea interruzione a causa della chiusura delle scuole per il Covid-19, entrambe le bibliotecarie scolastiche russa e tedesca sono fortemente motivate a continuare il progetto il prossimo anno scolastico. Credono nel progetto e sperano un futuro luminoso non solo per i propri Paesi - Russia e Germania -, ma per il mondo intero. L'amore per il loro lavoro e per gli utenti delle biblioteche le stimola a riprendere il progetto il prima possibile.

Ringraziamenti

Molti ringraziamenti vanno a Odile Dupont (IFLA Relindial SIG) per l'entusiasmo nel proporre il progetto; Luisa Marquardt per l'interesse verso la documentazione del progetto; Karina Seefeld e Angela Senst, docente di Lingua inglese all'Hölty-Gymnasium, e Staphany Wong, madrelingua inglese e collega di una scuola vicina, per aver letto e migliorato la descrizione del progetto; infine ma, ovviamente, non ultimi, gli insegnanti e gli studenti di entrambe le Scuole in Germania e Russia per la partecipazione al progetto.

Bibliografia

- Antoine, A., & Boetticher, A. von. (2008). *Leibnitz für Kinder*. Hildesheim: Olms.
- Dupont, O., (Ed.) (2014). *Libraries Serving Dialogue*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Wemhoff, M., & Lewykin, A. (2012). *Russen & Deutsche : 1000 Jahre Kunst, Geschichte und Kultur. Katalog. Staatliches Historisches Museum, Moskau, 21.06.2012 bis 25.08.2012; Neues Museum, Berlin, 06.10.2012 bis 13.01.2013*. Petersberg: Imhof.

Webliografia

- Dupont, O. (2020, July 7). *Relindial Cartonera Overview*. <https://bit.ly/36Zd1mG>.
- IFLA Relindial. (2020, May 5). *List of the Relindial papers*. <https://www.ifla.org/node/91883>.
- IFLA Relindial. (2020, July 22). *Relindial Cartonera project*. <https://www.ifla.org/publications/node/59424>.
- Shell Germany. (2019, October). *18th Shell Youth Study: A generation speaks up*. <https://bit.ly/3jByYNN>.

Sitografia

Hölty-Gymnasium School Library (n.d.). <http://opac.hoelty-gymnasium.de/>.

Skolkovo Innovation Centre, Library (n.d.). <http://sklibrary.ru/>.

IFLA Relindial (2020, luglio) <https://www.ifla.org/relindial>.

Capitolo 4.4

Cultura della condivisione in rete: scuola, associazioni e territorio, di Eva Pasqualini,²¹⁷ Elisabetta Valente²¹⁸ e Alessia Gargano²¹⁹

Abstract

Il contributo presenta gli esiti delle azioni di promozione della lettura svolte da oltre venti anni in modo continuativo e partecipato, in rete, nell'ambito del territorio della città di Roma, zona Est. La rete delle biblioteche scolastiche comprende scuole di ogni ordine e grado, Associazioni dei genitori, Associazioni no profit e Biblioteche pubbliche e coinvolge l'Università degli Studi Roma Tre, case editrici, illustratori, scrittori, esperti di didattica dell'arte. L'esperienza pluriennale conferma l'opportunità di diffondere e consolidare la cultura della condivisione evitando eventi estemporanei e di breve periodo, in favore di iniziative di sistema, multiattore, che intendono dare valore alla lettura, in tutti i suoi aspetti, attraverso la progettazione e realizzazione di attività tematiche, ritualizzate, ricorrenti e stabili nel tempo. La Rete si caratterizza per il coinvolgimento di alunni e famiglie, l'ampia offerta di iniziative (mostre, premi, laboratori ecc.) e la costante attenzione al rapporto tra azione, formazione e ricerca.

Parole chiave: associazione dei genitori; leadership educativa diffusa; promozione della lettura; rete di biblioteche scolastiche; università.

²¹⁷ Dirigente scolastico, Istituto comprensivo "Bruno Munari", Roma.
E-mail: rmic8b400c@istruzione.it.

²¹⁸ Presidente Associazione dei genitori – ARTU, Roma. E-mail: segreteriaartu@gmail.com.

²¹⁹ Dottoranda di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. E-mail: alessia.gargano@uniroma3.it.

1. Introduzione²²⁰

Il pluralismo culturale rappresenta uno degli obiettivi delle autonomie scolastiche che le scuole possono perseguire attraverso la collaborazione in rete con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio. La condivisione in rete di iniziative culturali che vedono convergere gli interessi di diversi soggetti promuove la partecipazione di tutti gli attori coinvolti nei progetti educativi e rafforza il senso di appartenenza con il territorio. In questa prospettiva si colloca l'attività della rete interistituzionale delle Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali, nata nel 1999 nell'ambito del "Programma di promozione e sviluppo delle biblioteche scolastiche".

La rete, nel corso degli anni, ha arricchito le opportunità di promozione culturale nella zona Est di Roma con numerose iniziative supportando processi di collaborazione e co-progettazione con altre Istituzioni per qualificare, arricchire ed integrare l'offerta formativa sul territorio. Ha inoltre posto particolare attenzione da un lato a favorire l'accesso e l'utilizzo critico di più strumenti e fonti di informazione e formazione ai bambini e ai ragazzi compresi nella fascia di età 3-15 anni e dall'altro a sostenere e promuovere attraverso iniziative qualificate la socializzazione ed il confronto intergenerazionale e di costruzione del senso di appartenenza alla comunità, in raccordo con le specifiche istanze locali.

Tra le iniziative culturali più significative, che si rinnova da oltre dieci anni, è la manifestazione *Mostra e iniziative sulla Lettura e Letteratura per l'infanzia*, che si caratterizza per l'impianto culturale e progettuale che vede co-progettare in rete numerosi soggetti - Università, Editoria, Scuole, Associazioni, illustratori e scrittori - e integrare una pluralità di interventi finalizzati a dare valore alla lettura. La cultura della condivisione in rete, nel contraddistinguere l'iniziativa, ha fatto sì che la Mostra sia diventata un appuntamento atteso dai bambini, dai ragazzi, dai docenti e dalle famiglie rappresentando una opportunità per il territorio (Moretti, 2009; Barzanò, 2019).

Per i ragazzi l'iniziativa arricchisce l'esperienza curricolare con occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base in contesti e ambienti di apprendimento "autentici" in grado di favorire l'acquisizione degli strumenti di pensiero critico (Cerri, Genta &

²²⁰ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici. In particolare i paragrafi 1 e 6, sono stati redatti da Eva Pasqualini; il paragrafo 2 è stato redatto da Elisabetta Valente, i paragrafi 3, 4 e 5, sono stati redatti da Alessia Gargano.

Traverso, 2014). Per i docenti, cooperare nella rilevazione condivisa dei bisogni culturali e formativi del proprio territorio, in stretta co-progettazione e co-costruzione della conoscenza con altri attori e istituzioni (Università, esperti del settore, editoria, associazionismo) sollecita processi di ricerca in grado di promuovere modalità e strategie didattiche attive e collaborative.

Ancora, l'iniziativa valorizzando il principio di prossimità tra risorse culturali e artistiche con le persone in formazione, ha inteso avvicinare le proposte culturali di qualità al territorio e alle famiglie rappresentando uno spazio condiviso di azione, accessibile a tutti e inclusivo (Ianes & Cramerotti, 2016; Castaldi, 2020).

Finalità e ipotesi della indagine osservativa

Nel presente contributo si intendono approfondire gli esiti di un'indagine osservativa svolta presso l'Istituto Comprensivo Bruno Munari, nell'ambito delle azioni di promozione della lettura legate alla manifestazione a carattere annuale *Mostra e iniziative sulla Lettura e Letteratura per l'infanzia*, giunta alla XIV edizione, svolta in modo continuativo e partecipato, in rete, nel territorio della città di Roma, quadrante Est.

La Manifestazione si contraddistingue per un impianto culturale e progettuale che negli anni ha visto co-progettare in rete numerosi soggetti - Università, Editoria, Scuole, Associazioni, illustratori e scrittori - i quali hanno integrato una pluralità di interventi finalizzati a dare valore alla lettura, mettendo in campo molteplici e varie risorse professionali, economiche e umane, anche del territorio²²¹.

Tali attività culturali sono caratterizzanti di quelle scuole che si aprono alla partecipazione di più soggetti, e che, cogliendo le opportunità offerte dall'autonomia scolastica, hanno avviato un processo di innovazione didattico-educativa, co-progettando percorsi educativi sostenibili, accompagnati dalla presenza di esperti che hanno proposto interventi laboratoriali, la cui struttura flessibile è pensata per essere facilmente trasferibile anche in altri contesti.

²²¹ Come sottolineato anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, relativamente all'importanza di valorizzare le risorse del territorio di appartenenza "la rete (...) deve essere in grado di recepire le esigenze del territorio (formative, progettuali, amministrative)" (MIUR, 2012, p. 12).

Un aspetto rilevante della iniziativa è il coinvolgimento delle Associazioni dei Genitori, in particolare con l'Associazione dei Genitori ARTU (Associazione Rete Territorio Unito), ente no-profit che ha voluto caratterizzare il proprio impegno attraverso il lavoro cooperativo con le scuole e le agenzie formative del territorio, nella convinzione che genitori e famiglie debbano contribuire ad arricchire l'offerta formativa. L'associazione genitori ha dedicato notevole attenzione all'allestimento di contesti in grado di promuovere la lettura ad alta voce e alla diffusione di pratiche e strategie capaci di aiutare anche gli adulti a scoprire e trasferire ai figli il piacere di leggere.

Gli esperti e gli operatori dell'Associazione dei Genitori, in occasione degli eventi culturali (*Mostra e iniziative sulla Lettura e Letteratura per l'infanzia*, Giornata della Lettura condivisa, Premio di Poesia), supportano le singole iniziative curando, ad esempio, il progetto espositivo delle tavole degli illustratori e l'allestimento della mostra itinerante; dedicando un tempo specifico all'ideazione di attività laboratoriali, inerenti i temi portati in mostra e proposti nella lettura condivisa e nel concorso di poesia. Nella strutturazione delle proposte laboratoriali, l'associazione predilige un approccio ludiforme e attento ai percorsi multimediali, ai linguaggi espressivi e ai diversi canali della comunicazione. Nei laboratori valorizza il contributo esperto individuale in un lavoro di équipe, orientato ad un obiettivo condiviso, come ad esempio la costruzione di libri d'arte, di oggetti utili all'approfondimento delle scienze, la produzione di opere multimediali, la creazione di opere d'arte. I materiali utilizzati e prodotti in occasione degli eventi di valorizzazione della letteratura e lettura per l'infanzia entrano a far parte, nelle biblioteche della rete delle BSMT, di sezioni tematiche, che possono essere riproposte e ricontestualizzate in altre occasioni.

La ricerca svolta presso l'I.C. "Munari" ha preso in esame tre pratiche caratterizzanti la Manifestazione: la Lettura Condivisa, la Mostra degli Illustratori e la Caccia al Tesoro predisposta per accompagnare le visite alla Mostra.

Alla base dell'indagine osservativa la verifica della seguente ipotesi: la Manifestazione *Mostra e iniziative sulla Lettura e Letteratura per l'infanzia* può essere considerata una risorsa strategica che incoraggia l'assunzione di responsabilità e lo svolgimento di ruoli attivi da parte sia degli insegnanti sia degli studenti, che possono esercitare la leadership educativa diffusa (Domenici & Moretti, 2011; Earley, 2013; Harris, 2014), nell'ambito di progetti o eventi culturali co-progettati da

una rete mista interistituzionale costituita da scuole, associazioni e altri soggetti del territorio?

L'ulteriore obiettivo dell'indagine osservativa è stato finalizzato alla rilevazione delle modalità di partecipazione alle attività di promozione della lettura sia da parte degli studenti che degli insegnanti e del personale non docente, oltre agli esperti, alle famiglie (genitori, nonni, badanti) e ad altri soggetti del territorio, attori che nel complesso hanno in vario modo contribuito alla positiva realizzazione della iniziativa progettuale. L'unità di analisi è costituita da un gruppo classe di 21 alunni di quarta primaria di età compresa tra i 9 e i 10 anni.

3. Azioni strategiche nell'ambito della manifestazione della lettura e della letteratura per infanzia

La Manifestazione *Mostra e iniziative sulla Lettura e Letteratura per l'infanzia* è un'iniziativa promossa dalla casa editrice Anicia con Responsabile scientifico il Prof. Giovanni Moretti, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, in co-progettazione con l'I.C. "Bruno Munari", l'I.C. "Via Nicolai", l'I.C. "Via Belforte del Chienti", l'I.C. "Via A. Balabanoff", l'I.C. "Casalbianco", l'I.C. "Uruguay", l'I.C. "Piazza Filattiera", l'I.C. "Piersanti Mattarella", l'Associazione dei Genitori ARTU (Associazione Rete Territorio Unito), la Rete delle Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali, la Cooperativa il Carosello e, dal 2019, l'I.C. "Poppea Sabina" e l'Associazione Culturale MIRABILIA. Tale iniziativa svolta continuativamente da più anni rappresenta un "evento" stabile, al quale le scuole e le Associazioni dei genitori partecipano come soggetti protagonisti, a partire dalla fase di co-progettazione promuovendo una didattica flessibile che aiuta la scuola ad uscire dai canoni del modello tradizionale permettendo ai bambini di apprendere con creatività (Domenici, 2015).

La Manifestazione culturale ha rappresentato lo sfondo entro cui sono state sviluppate le interazioni che hanno favorito l'apertura delle scuole e l'accesso di editori, illustratori, scrittori ed esperti di arte che hanno facilitato l'utilizzo flessibile nel contesto scolastico di strategie didattiche innovative: incontri con esperti esterni, attività laboratoriali, Mostre, concorsi di scrittura, allestimento di spazi e pubblicizzazione di prodotti elaborati dai bambini.

Affinché gli studenti possano comprendere a pieno una Manifestazione-evento, è necessario prevedere in modo flessibile spazi

e tempi adeguati che mettano gli studenti nella condizione di vivere in prima persona, e in modo ricorrente durante il percorso formativo, le esperienze culturali proposte. La flessibilità è un aspetto qualificante le attività perché

quando introduciamo il concetto di evento all'interno della riflessione didattica accettiamo di addentrarci in uno spazio che, seppure circoscritto, definito e riconoscibile, si apre all'imprevisto, alla creatività, alla scomposizione e ricomposizione di percorsi e processi, al costante gioco reciproco dell'oggettività progettata e della soggettività sorprendente. (Cerri, 2007, p. 45).

La realizzazione dell'iniziativa è stata possibile grazie alla collaborazione di più soggetti e realtà istituzionali. Il progetto di rete si propone di valorizzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche attraverso forme di collaborazione e di utilizzo di risorse comuni, umane, finanziarie e strumentali, per il perseguimento di specifici obiettivi condivisi. A tal fine il modello progettuale delle istituzioni scolastiche ha cercato di integrare una pluralità di risorse e di competenze per favorire una efficace promozione della lettura nei contesti educativi.

Nell'ambito della manifestazione le molteplici azioni progettate sono tutte volte a favorire, prima, durante e dopo le attività proposte, la familiarizzazione dei bambini con il libro e con differenti pratiche di lettura e fruizione di immagini. Nel contributo si intendono presentare gli esiti di un'indagine osservativa nella quale sono state approfondite: la lettura condivisa ad alta voce; la Mostra degli Illustratori e la Caccia al tesoro finalizzata a fruire in maniera attiva e dinamica delle illustrazioni d'autore esposte nella Mostra.

La lettura condivisa ad alta voce è una pratica diffusa che permette di far interagire tutti gli attori coinvolti. Il curriculum scolastico non dovrebbe mai trascurare la lettura condivisa intesa come pratica fondamentale per lo sviluppo del piacere di leggere e della capacità di comprendere testi di tipo diverso. Essa, all'interno del contesto scolastico, per essere praticata in modo ottimale dovrebbe disporre (Moretti, 2003):

- di spazi adeguati e di tempi certi;
- di testi di qualità di tipo diverso e di facile accessibilità in grande quantità;
- della possibilità di rileggere un libro;

- della possibilità di assumere sia il ruolo di lettore sia di ascoltatore;
- della possibilità di dialogare con gli altri lettori, in un clima di gioco e di fiducia reciproca.

La lettura ad alta voce è una pratica inclusiva che aiuta i bambini ad abituarsi all'ascolto ed aumentare i tempi di attenzione stimolando il desiderio di imparare a leggere. Nell'ambito della ricerca, la lettura ad alta voce è stata dedicata alla lettura del libro *Terra tra le mani* di Cristiana Pezzetta (Anicia, 2015).

Nella Manifestazione, i temi principali della lettura e le illustrazioni sono stati ampiamente valorizzati nella Mostra degli Illustratori. Quest'ultima è una iniziativa itinerante, allestita nelle scuole della rete al fine di permettere a docenti, studenti e genitori di poterla visitare.

La Mostra espone più di quaranta tavole originali con l'obiettivo di consentire ai bambini e agli adulti di avvicinarsi al mondo delle illustrazioni. Uno degli obiettivi principali è quello di predisporre i presupposti per vivere un'esperienza gratificante e ricca di emozioni, e al tempo stesso in grado di stimolare curiosità e sviluppare capacità e competenze sia negli ambiti espressivi sia estetici e linguistici.

Negli allestimenti della Mostra itinerante le scuole hanno progressivamente dedicato specifica attenzione alla qualità della esposizione delle tavole, affiancandovi i testi, organizzando attività di animazione e laboratori di lettura per valorizzare l'esperienza educativa di fruizione delle tavole originali esposte.

Tra le attività proposte, la Caccia al tesoro si è avvalsa delle tavole per avvicinare i bambini alla esplorazione delle illustrazioni d'autore e all'apprezzamento critico della loro valenza espressiva ed estetica.

Uno degli obiettivi della Caccia al tesoro è stato quello di ripercorrere la storia raccontata nel libro *Terra tra le mani* attraverso il gioco. La Caccia al tesoro proponeva ai bambini di visitare la Mostra attraverso l'individuazione di alcuni "indizi", che sono stati appositamente progettati valorizzando la relazione tra parole del testo e illustrazioni la cui decodifica ha consentito ai bambini di percorrere la Mostra in modo dinamico fino al raggiungimento del "tesoro".

In questo senso è molto importante rilevare quali riferimenti visivi, presenti nell'ambiente, vengono associati alle parole. L'importanza attribuita all'indizio nel gioco risulta fondamentale per le implicazioni educative che questa attività può avere sui partecipanti (De Simone & Muto, 2018).

Strumenti di rilevazione dati

Gli strumenti di rilevazione dati che sono stati utilizzati nell'ambito dell'indagine osservativa sono: un questionario rivolto agli studenti, una griglia di osservazione e le interviste rivolte agli studenti, all'autrice e all'illustratrice del libro *Terra tra le mani*.

Il questionario

Il questionario è uno strumento molto diffuso, utilizzato in diverse circostanze per acquisire informazioni attendibili sui comportamenti, le competenze e gli atteggiamenti delle persone (Bosco, 2006). Nella ricerca il questionario, di tipo semi-strutturato, è stato somministrato agli studenti a seguito della lettura condivisa del libro *Terra tra le mani* di C. Pezzetta e presenta nove domande di cui: quattro chiuse dicotomiche; quattro chiuse a scelta multipla; una domanda aperta. L'interesse è stato di rilevare il punto di vista degli studenti riguardo la lettura condivisa ad alta voce e sulle iniziative che promuovono il piacere della lettura nei contesti educativi.

La griglia di osservazione

La griglia di osservazione è stata utilizzata durante la lettura condivisa. La griglia è stata costruita appositamente per l'indagine al fine di rilevare elementi informativi sulla relazione con l'oggetto libro e sul comportamento dei bambini durante la lettura. I descrittori presenti nella griglia permettono di osservare se il bambino:

- conosce l'oggetto libro;
- vuole toccare il libro;
- si dimostra attento durante la lettura;
- chiede di partecipare alla lettura;
- aspetta il suo turno;
- osserva ed esplora le immagini;
- chiede una rilettura della storia;
- partecipa attivamente durante la lettura.

I dati sono stati rilevati per ciascun bambino che ha partecipato alla lettura condivisa.

Le interviste

Le interviste utilizzate nella ricerca sono tre; la prima è stata rivolta agli studenti a seguito della Caccia al tesoro, per rilevare il livello di interesse e di gradimento dell'attività. La seconda e la terza sono state rivolte rispettivamente all'autrice e all'illustratrice del libro "Terra tra le mani" letto in classe con gli alunni mediante la lettura condivisa ad alta voce, prestando attenzione al piacere di leggere e con l'obiettivo di rilevare alcune caratteristiche relative al contenuto del testo e all'importanza delle illustrazioni.

5. Analisi e interpretazione dei dati

I dati rilevati mediante il questionario evidenziano che la pratica di lettura condivisa ad alta voce è stata molto apprezzata da parte dei bambini. Mediante la prima domanda si è cercato di indagare se i bambini amavano o meno leggere libri; dalle risposte si evince che 17 studenti su 21 dichiarano di amare la lettura. La promozione del piacere di leggere nel contesto scolastico è dunque una attività fondamentale, indispensabile per far crescere lettori *engaged*, ossia impegnati e fortemente interessati alla pratica della lettura.

Analizzando le risposte date alla seconda domanda con la quale si è voluto indagare se i bambini avessero o meno partecipato ad attività di lettura condivisa prima della esperienza proposta, si può osservare che la totalità dei bambini è stata già coinvolta in attività di lettura condivisa. Tuttavia solo alcuni bambini hanno partecipato ad attività di lettura condivisa assumendo il ruolo di lettore (Grafico 1).

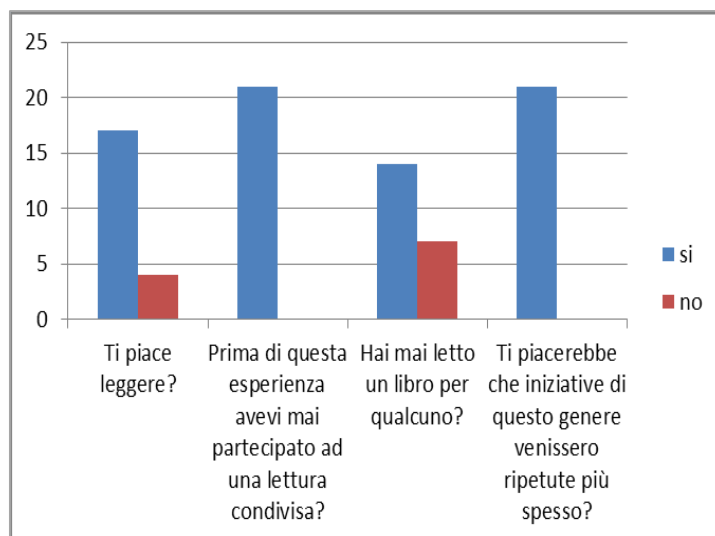


Grafico 1. Esiti delle risposte date al questionario relative all'esperienza di lettura condivisa (valori assoluti).

I dati rilevati sono molto incoraggianti, ma è opportuno contestualizzarli all'interno della rete di scuole in cui si è svolta la Manifestazione. È necessario tener presente che le scuole partecipanti al progetto dedicano costante attenzione alla valorizzazione di pratiche di lettura condivisa; la Manifestazione annuale è l'esito di un lavoro progettuale che prosegue da molti anni.

Tale continuità ha indubbiamente permesso di sensibilizzare i bambini ai temi proposti e soprattutto di familiarizzarli con una pluralità di pratiche di lettura e di conoscere in modo approfondito i vari attori dell'ecosistema culturale che caratterizza l'editoriale a stampa e digitale (editori, illustratori, scrittori, esperti di cinema e di arte).

Volendo esaminare il livello di interesse manifestato dagli alunni nei confronti della partecipazione alle attività inerenti la promozione della lettura è stata posta ai bambini la seguente domanda: "Ti piacerebbe partecipare ad un'attività per approfondire i temi del libro?" (Grafico 2).

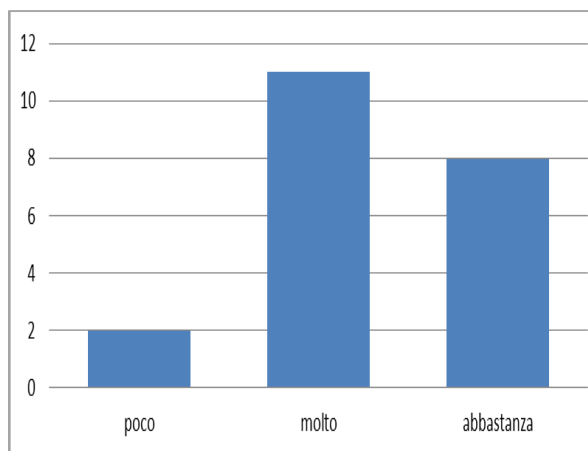


Grafico 2. Interesse manifestato dai bambini ad approfondire mediante altre attività i temi presenti nel libro letto mediante lettura condivisa ad alta voce (valori assoluti).

Possiamo affermare che a più della metà dei bambini farebbe “molto” piacere estendere la lettura condivisa con attività volte ad approfondire i temi del libro. I bambini attraverso le attività scoprono con entusiasmo l’interesse verso l’oggetto libro e maturano il desiderio di ripercorrere la storia anche da altre prospettive e punti di vista.

Mediante l’ultima domanda del questionario è stato chiesto agli studenti di esprimere la propria idea sul perché la lettura condivisa possa promuovere il piacere della lettura. Si riportano di seguito alcuni stralci delle risposte più interessanti formulate dai partecipanti:

- “Perché se a qualcuno non piace leggere, io avendo ora compreso il libro, posso spiegarglielo con parole diverse”. (L.T.)
- “Perché leggere suscita emozioni e interessi”. (A.G.)
- “Perché leggendo si possono conoscere personaggi immaginari e luoghi mai visti”. (S. F.)
- “Perché la lettura condivisa scatena in me l’immaginazione e fa venire voglia di intrigersi nella lettura”. (R. D.)

Nel complesso l’analisi dei dati e delle risposte date dagli alunni consente di affermare che i risultati conseguiti sono stati positivi. I bambini si sono appassionati alla storia narrata dal libro *Terra tra le mani* e hanno trovato interessante approfondire il racconto mediante la partecipazione alle ulteriori attività proposte.

Gli esiti dell'osservazione

L'osservazione delle attività è stata svolta mediante l'utilizzo di una griglia di osservazione che ha consentito di annotare e codificare una ampia gamma di comportamenti manifestati dagli studenti durante la partecipazione alle attività di lettura condivisa ad alta voce (Grafico 3).

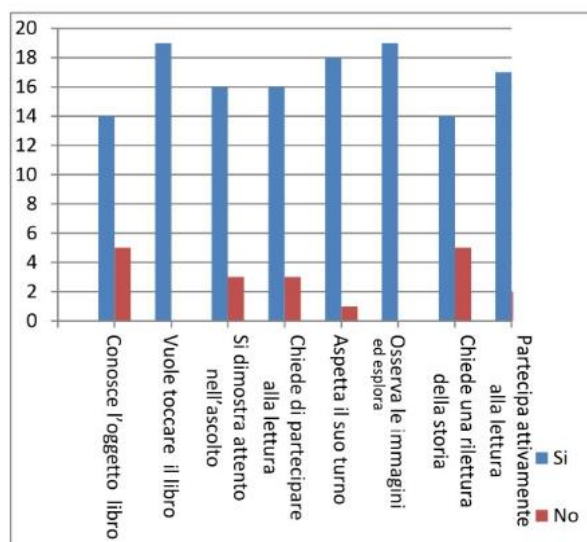


Grafico n. 3. Esito dell'osservazione degli studenti durante la lettura condivisa (valori assoluti).

Dall'analisi dei dati emerge che che la quasi totalità dei bambini è interessata a toccare il libro. L'esplorazione è ritenuta dai bambini un'attività fondamentale per conoscere l'oggetto libro in tutte le sue componenti. È funzionale anche ad un'educazione all'esplorazione tattile che favorirà la conoscenza di oggetti, ambienti e situazioni.

Di notevole interesse è il risultato riscontrato nella possibilità di rileggere il libro. Dall'osservazione emerge che 19 bambini su 21 esprimono il loro desiderio di poter condividere nuovamente il racconto *Terra tra le mani*. Lo stesso entusiasmo si riscontra nei bambini che chiedono di partecipare alla lettura; sono solo tre i bambini rimasti seduti senza partecipare alla lettura condivisa. Un ulteriore dato interessante riguarda la capacità dei bambini di aspettare il proprio turno; sono solo due i bambini che anticipano la lettura sovrapponendosi con la voce dell'altro interlocutore che legge. La

partecipazione a pratiche di lettura di qualità permette ai bambini di essere coinvolti direttamente nelle attività svolte con il gruppo classe e favorisce una maggiore attenzione da parte dei partecipanti che si sentono soggetti attivi nel processo di apprendimento.

Prendendo in esame il comportamento complessivo di ogni bambino durante la lettura, possiamo affermare che la maggior parte di essi ha partecipato in modo attivo e consapevole alla attività ponendo domande volte ad approfondire il significato della storia, leggendo ad alta voce parti del libro e rispondendo alle domande del questionario, strumento proposto agli alunni partecipanti per riflettere sull'esperienza svolta.

Risultati delle interviste

Nella ricerca sono state utilizzate le interviste come strumento per conoscere il punto di vista dei partecipanti dopo la Caccia al tesoro che ha guidato la visita alla Mostra degli Illustratori.

L'intervista è stata rivolta a quattro bambini, subito dopo la Caccia al tesoro. L'analisi del contenuto delle interviste svolte con i bambini fa emergere riflessioni in particolare rispetto a due aspetti rilevanti.

Il primo riguarda lo spazio in cui si è svolta la Caccia al tesoro; i bambini vorrebbero che gli indizi da cercare fossero sia in spazi aperti, sia da trovare in spazi chiusi.

Il secondo aspetto riguarda l'importanza attribuita alle illustrazioni d'autore che hanno permesso ai bambini di ripercorrere in vario modo la storia narrata. Alla domanda "Se ti chiedessi di riassumere le attività svolte insieme con parole, quale utilizzeresti?" le risposte più interessanti date dai bambini hanno indicato in prevalenza i seguenti concetti: *condivisione, immaginazione, cooperazione, emozione e avventura*.

L'intervista condotta con l'autrice del libro *Terra tra le mani* ha fatto emergere aspetti importanti. Alla domanda "Secondo lei perché questo genere di iniziative risulta essere uno stimolo per avvicinare il bambino alla lettura?" l'autrice risponde in maniera decisa. La Mostra secondo Cristiana Pezzetta, fa capire cosa c'è dietro il libro; infatti afferma: "Attraverso le illustrazioni si restituisce al bambino un'esperienza artistica". L'autrice paragona il libro ad una porta magica, una porta che separa il mondo reale dal "mondo surreale".

La seconda domanda rivolta all'autrice invece riguarda, la riflessione sul tema dell'inclusione collegata alla Mostra; secondo l'autrice, il libro si

predispone all'idea dell'accoglienza; è presente l'idea di una co-costruzione di senso e significato che fa capire ai bambini l'importanza dell'ascolto di sé e del confronto con l'altro.

L'aspetto che riscontra più rilevanza e che conferma l'ipotesi iniziale si rileva dalla domanda: "Il libro *Terra tra le mani* è stato oggetto della lettura condivisa della mostra degli illustratori, ed è stato utilizzato nella Caccia al tesoro svolta con i bambini di quarta primaria. In che modo a suo parere la storia raccontata nel libro e la Caccia al tesoro possono contribuire a sviluppare nei bambini e nel gruppo classe un senso di responsabilità?". Ciò che emerge dalle riflessioni dell'autrice è che bisognerebbe svincolare il libro dall'idea che sia uno strumento utilizzato esclusivamente per la lettura e includerlo in un contesto più ampio. Il libro, infatti, è in grado di aprire dei sentieri che permettono al bambino, in questo caso attraverso il gioco, di diventare ad esempio una forma di inclusione che aggrega. Nel complesso si può affermare che, secondo l'autrice, "il libro si predispone all'idea che l'accoglienza non è fornire il tuo punto di vista ma è ascoltare le richieste altrui". È presente l'idea di una co-costruzione di senso e significato che fa capire al bambino l'importanza di assumersi responsabilità e stabilire un rapporto attivo nei processi di costruzione delle conoscenze, assumendosi il rischio di sbagliare, di formulare ipotesi e congetture sapendo di poterle confrontare tra pari e con esperti nel corso di esperienze significative.

Un'ulteriore intervista è stata condotta con Gioia Marchegiani, illustratrice del libro *Terra tra le mani*, le cui tavole originali sono state esposte nella Mostra. Le domande dell'intervista hanno avuto l'obiettivo di indagare su:

- il ruolo dell'immagine;
- il tema dell'accoglienza;
- l'importanza della mostra;
- l'importanza di prendersi cura di sé e degli altri.

Dalle analisi delle risposte si può affermare che per Gioia Marchegiani è fondamentale la presenza delle illustrazioni in quanto sono un valore che estende il significato del testo. Non bisogna, secondo l'illustratrice, "rappresentare la parola ma l'interpretazione che ne viene fatta. Le illustrazioni sono la scia della nozione suscitata da un testo, accolgono il bambino ad entrare in un mondo surreale".

La Mostra degli Illustratori risulta essere una risorsa strategica per i bambini in quanto permette di fare un'esperienza didattica innovativa che contribuisce a sviluppare una identità culturale attraverso l'avvicinamento alle illustrazioni d'autore e alla lettura di libri di qualità.

6. Considerazioni conclusive

Le iniziative culturali di prossimità sviluppate negli anni dalla rete delle Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali hanno mobilitato risorse materiali e artistiche, avvicinandole alle persone in formazione, e hanno altresì sviluppato il gusto per la lettura, soddisfatto il piacere della scoperta e delle novità, coltivato il piacere estetico e il bisogno di conoscere se stessi avvicinando i bambini e i ragazzi all'altro e al diverso da sé. Dimensioni formative, queste, da ritenersi imprescindibili sia ai fini del raggiungimento di una precoce e solida competenza di lettura, che per la costruzione della identità personale e lo sviluppo di un approccio critico e aperto alla conoscenza. In un'epoca in cui nuove forme di analfabetismo culturale rischiano di creare lettori sempre più fragili e distratti, la progettazione e realizzazione di iniziative di prossimità, si configurano come precondizioni in grado di assicurare agli alunni l'opportunità di partecipare a significative attività di diffusione culturale, volte a promuovere la lettura, a darle valore, costruendo un ecosistema di collaborazioni in rete, che si avvalgono della ricerca educativa e della collaborazione con l'Università, l'editoria e l'associazionismo.

Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di favorire, nella scuola, esperienze formative in grado di arricchire il curricolo scolastico con attività co-progettate condivise con gli Enti e i diversi attori del territorio. Nell'ambito dell'indagine condotta in relazione alla Lettura Condivisa, alla Mostra degli Illustratori e alla Caccia al Tesoro è stato possibile rilevare la partecipazione attiva degli alunni. L'utilizzo nella progettazione di strumenti innovativi e la valorizzazione di nuove strategie di apprendimento, ha consentito ai bambini e ai ragazzi di sviluppare capacità di iniziativa e assunzione di responsabilità. La cultura della condivisione in rete permette infatti di sviluppare ambienti di apprendimento dove si rende possibile l'accesso ad una pluralità di risorse, l'esercizio della leadership educativa diffusa e il confronto con differenti punti di vista. Tutto ciò consente di arricchire i processi decisionali e valutativi con il contributo di tutti gli attori organizzativi:

docenti, educatori, genitori, dirigenti, non docenti, studenti ed esperti. Nel complesso dunque la riflessione sulla iniziativa e sulla ricerca svolta conferma: la rilevanza strategica della sinergia tra rete di scuole e l'Università che permette di monitorare l'efficacia delle attività progettate; il valore positivo della collaborazione con l'editoria e gli esperti del settore (autori, illustratori etc.), che permette di aggiornare le esperienze culturali proposte; il contributo rilevante dell'associazionismo che permette di radicare le esperienze al territorio.

Bibliografia

- Barzanò, G., Le Foche, M. A. & Regazzini, C. (2019). Fare rete. Didattica della sostenibilità e dell'interculturalità. In *Verso il 2010. Formare al futuro* (pp 121-137). Milano: Mondadori.
- Bosco, A. (2006). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Castaldi, M. C. (2020). Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa. *Formazione e Insegnamento: Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 411-417.
- Cerri, R. (Ed.). (2007). *L'evento didattico: dinamiche e processi*. Roma: Carocci.
- Cerri, R., Genta, V., & Traverso, A. (2014). La cultura al centro. Quale rapporto tra scuola ed eventi culturali? *Italian Journal of educational research*, (10), 14-30.
- De Simone, M. & Muto, A. (2018). La settimana della didattica per competenze: il plesso come fucina laboratoriale. *Form@re*, 18(2).
- Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Earley, P. (2013). *Exploring the School Leadership Landscape: Changing demands, changing realities*. London: Bloomsbury.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Lavorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il mulino.
- Moretti, G. (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

- Moretti, G. (2009). Reti di scuole, reti di conoscenze, reti interistituzionali. In G. Barzanò (a cura di), *Imparare e insegnare* (pp. 186-210). Mondadori: Milano.
- Pezzetta, C. (2015). *Terra tra le mani*. Roma: Anicia.

Capitolo 4.5

L'esperienza BiblioPoint di Roma, di Giovanna Micaglio²²²

Abstract

L'intervento illustra il progetto BiblioPoint (BP) che "Biblioteche di Roma", il sistema bibliotecario pubblico di Roma Capitale, sviluppa da una ventina di anni in collaborazione con le scuole di diverso ordine e grado, al fine di fornire un accesso integrato alla lettura, alle informazioni e agli eventi culturali sia alla comunità scolastica sia a quella territoriale, per rispondere all'emergenza educativa e al calo dei lettori. Si illustrano il "Protocollo BP", le diverse tipologie di BP e la distribuzione degli attuali 43 BP nei Municipi di Roma. Si sottolinea l'importanza del lavoro di rete e della cooperazione tra Biblioteca Scolastica e Biblioteca Pubblica. Si presentano i requisiti che le biblioteche scolastiche devono avere per entrare nella rete BP: spazi, scaffali, organizzazione dei documenti, trattamento del patrimonio, apertura al pubblico, risorse umane, risorse finanziarie. Infine si forniscono alcuni esempi di buone pratiche e si presentano alcune riflessioni conclusive, alla luce del monitoraggio condotto nel 2020 attraverso questionari di rilevazione.

Parole chiave: BiblioPoint; Biblioteche di Roma; biblioteca pubblica; biblioteca scolastica; collaborazione; promozione della lettura.

²²² Coordinatore del Progetto BiblioPoint. E-mail: g.micaglio@bibliothediroma.it.

4.5.1 I BP di Roma dal 2003 al 2020, un trend in crescita

Di fronte all'emergenza educativa e culturale della città, l'Istituzione Biblioteche di Roma ha risposto con nuove strategie per coinvolgere un numero crescente di scuole e rafforzare il loro legame con le biblioteche pubbliche. I BP - spazi dove si può leggere, studiare, prendere in prestito i libri della biblioteca scolastica, partecipare alle attività culturali - sono nati nel 2003 quando erano appena una decina e oggi, nel 2020, sono ben 43. Fino al 2018 il Protocollo BP prevedeva un impegno notevole da parte delle scuole che dovevano garantire, tra gli altri, l'apertura della biblioteca scolastica al territorio in orario extra-scolastico, impegno poco sostenibile da parte di molti istituti scolastici. I prerequisiti erano quindi molto selettivi e, se da un lato tale impostazione ha fatto emergere l'eccellenza delle biblioteche scolastiche romane, dall'altra non ha consentito a quelle più deboli di collegarsi più direttamente a Biblioteche di Roma per sviluppare i loro potenziali. Nel 2018 si è deciso quindi di prevedere anche altri due tipi di BP includendo le Biblioteche scolastiche con un patrimonio librario e apertura al pubblico limitati. Si sono così raggiunte le biblioteche scolastiche più deboli, ma con un potenziale da sviluppare: la biblioteca scolastica seppur di livello minimale può diventare, con un sostegno da parte dell'Istituzione Biblioteche di Roma (ISBCC), un nuovo e significativo presidio culturale sul territorio. L'esplosione di richieste da parte delle scuole, per convenzionare la biblioteca scolastica con l'ISBCC, è stata la conferma che la scelta andava nella direzione giusta e la collaborazione tra Biblioteche e agenzie educative corrisponde a un'istanza molto sentita e percepita come urgente. L'Istituzione Biblioteche di Roma, nel rimodulare il rapporto con i BP, ha aumentato l'offerta di servizi a costo zero, ma nonostante ciò altamente qualificati: corsi di aggiornamento per i bibliotecari scolastici, collaborazione per la realizzazione di attività culturali, dotazioni di libri, produzione di bibliografie.

4.5.2 Il Protocollo d'Intesa BP: una risposta all'emergenza educativa e al calo dei lettori in Italia

I BP hanno un ruolo importante nella diffusione della pratica della lettura sul territorio e colmano un vuoto nelle zone dove l'Istituzione non ha potuto aprire una biblioteca. In tal senso l'ISBCC risponde ad un'emergenza culturale sempre più pressante moltiplicando le iniziative culturali sul territorio anche attraverso le biblioteche scolastiche.

L'allarme sulla preparazione culturale dei cittadini italiani emerge dai dati sulla pratica della lettura e sulla capacità di comprendere ed elaborare un testo scritto. I dati OCSE-PISA 2018 restituiscono uno scenario allarmante: le competenze sulla lettura dei ragazzi purtroppo sono in calo. I nuovi analfabeti del terzo millennio sono incapaci di aprirsi a nuove idee perché non le colgono attraverso la lettura, si accontentano di una soluzione meno faticosa e non cercano altro che conferme di ciò che già pensano. Per stimolare le coscienze e le menti è necessario rispondere all'emergenza culturale intervenendo anche sull'emergenza educativa. È possibile realizzare azioni concrete a partire dalle scuole e dalle biblioteche scolastiche che sono luoghi dove i ragazzi possono "acquisire le abilità necessarie per l'apprendimento lungo l'arco della vita, di sviluppare l'immaginazione, e li fa diventare cittadini responsabili" (*Manifesto IFLA UNESCO sulle biblioteche scolastiche*). È urgente far risvegliare nei ragazzi la passione per la lettura. Nel 2019 l'AIE ha stimato che il 53% dei lettori in Italia legge al massimo 1-3 libri nel corso di un anno. Se i ragazzi vengono raggiunti da buoni libri, da buone pratiche di invito alla lettura e da interventi istituzionali che mirano efficacemente alla loro crescita culturale, i ragazzi sanno dare ottimi risultati. Altrimenti il risultato purtroppo è ben diverso. Accanto alle scuole e alle biblioteche altra agenzia importante è la famiglia: non solo la presenza di libri in casa ma anche avere dei genitori lettori fa la differenza e fornisce al bambino il 2,8% di probabilità in più di diventare un lettore forte. In questo scenario si inserisce l'esperienza dei BP di Roma.

4.5.3 I BP – L'esperienza di Biblioteche di Roma

La collaborazione diffusa tra scuole e biblioteche rappresenta un'opportunità unica per la promozione della lettura ed il rafforzamento delle Biblioteche scolastiche romane. Non a caso i BP nascono dalla collaborazione tra Biblioteche di Roma e alcuni Istituti Scolastici, i quali manifestano la disponibilità a potenziare e ampliare la propria biblioteca e aprire gradualmente la stessa al territorio, facendola così diventare un servizio aperto a tutti i cittadini del quartiere. La comunicazione è importante per diffondere la proposta alle scuole interessate. Sul sito di Biblioteche di Roma si trovano tutte le informazioni per mettersi in contatto con il Servizio Scuola e sapere come fare per diventare BP. Attualmente (aprile 2020) sono 43 i BP attivi nella città, realtà che si aggiungono alle 40 Biblioteche del Sistema delle Biblioteche Capitoline. I BP sono collocati presso Istituti

Comprensivi e Istituti Superiori. Come è possibile notare dalla mappatura dei BP pubblicata sul sito di ISBCC, i BP sono distribuiti in quasi tutti i Municipi di Roma e in particolare nelle zone più periferiche. Questo è un aspetto importante perché denota un interesse maggiore da parte delle scuole che si trovano nei quartieri più a rischio della città o comunque più lontani dai servizi culturali. Le scuole di periferia percepiscono l'urgenza di intervenire con maggiore forza per contrastare la dispersione scolastica e l'emergenza educativa. Servono percorsi integrativi delle attività scolastiche a partire da progetti di invito alla lettura che aiutino gli studenti alla comprensione critica del testo scritto e alla elaborazione di opinioni personali. Gli insegnanti sanno che hanno bisogno di essere sostenuti in questo loro compito e cercano risorse al di fuori delle mura scolastiche. Le biblioteche possono essere alleate forti in questa missione e molte scuole hanno compreso quanto sia importante la collaborazione e il sostegno con l'ISBCC. Per tale motivo in maggioranza sono le scuole di periferia a siglare il Protocollo BP con le Biblioteche di Roma. Su 43 BP infatti sono 30 quelli che afferiscono a scuole dei quartieri più periferici. Quasi la metà sono di tipo C, quindi sono fruibili solo dai lettori interni alla scuola. Si tratta dei BP che si sono convenzionati dal 2018 con la nuova formula del Protocollo. L'intento è stato quello di utilizzare il protocollo per aiutarle a crescere: circa il 10% di queste biblioteche scolastiche, infatti, dopo solo 1 anno sono passate alla tipologia B, grazie al sostegno del Servizio Scuola dell'Istituzione Biblioteche sia in termini di invio di personale (Operatori di Servizio Civile) per i turni di apertura pomeridiana sia con incontri per la formazione professionale per il personale scolastico dedicato al servizio di *reference*. La cooperazione tra biblioteca scolastica, ente a prevalente valenza educativa, e biblioteca pubblica, ente culturale predisposto all'educazione informale, nasce da una *mission* comune: rispondere alle esigenze di lettura dei lettori forti e conquistare nuovi lettori. I bambini dovrebbero essere educati alla passione per la lettura fin dai primi anni, mentre i più grandi che sono lettori deboli o che non leggono affatto dovrebbero essere raggiunti da proposte appetibili di invito alla lettura. Biblioteche e scuole insieme possono rafforzare l'offerta culturale e la loro presenza sul territorio. La sigla di un Protocollo d'Intesa tra scuola e biblioteche impegna reciprocamente i due attori e costituisce un piano di lavoro per offrire servizi migliori per rispondere ai bisogni culturali di lettori nella fascia di età della scuola dell'obbligo e delle scuole superiori. Ogni BP è associato alla biblioteca comunale di prossimità:

si favorisce in tal modo la collaborazione tra due strutture pubbliche e la pianificazione congiunta di alcune attività culturali consentendo di ottimizzare tempi e risorse. Anche l'aggiornamento del patrimonio librario può essere progettato in collaborazione: la biblioteca scolastica può usufruire della consulenza professionale del bibliotecario ISBCC per condurre con criterio la revisione dello scarto inventariale, mentre il bibliotecario scolastico può rappresentare i propri desiderata alla biblioteca pubblica di quartiere orientando parte degli acquisti di novità librarie in base alle esigenze culturali legate alla didattica. Al fine di promuovere il patrimonio librario, è consigliabile pianificare inoltre eventi e attività culturali collegandole ai libri posseduti, sia dalla biblioteca scolastica che dalla biblioteca di quartiere. Le iniziative della biblioteca comunale, indirizzate al target della popolazione scolastica, vanno organizzate di comune accordo con il BP al fine di rispondere alle reali esigenze degli studenti e di garantire il successo delle iniziative riguardo ad ambiti come: PCTO (ex Alternanza Scuola Lavoro), partecipazione a Bandi Pubblici che prevedono accordi di partenariato, adesioni a progetti interbibliotecari. Sul tema della promozione alla lettura per lettori disabili da qualche anno il Servizio Scuola ISBCC ha avviato una collaborazione con le scuole per progettare azioni congiunte, efficaci e di lungo respiro. La pianificazione a cura del Servizio Scuola ISBCC di progetti e attività culturali per lettori BES ha prodotto: incontri di invito alla lettura sia nelle biblioteche che nei BP, corsi per insegnanti su libri CAA, bibliografie per lettori speciali. È in programmazione il Tavolo di Lavoro Permanente per Lettori Speciali al quale hanno già aderito insegnanti, professionisti, personale delle ASL, associazioni. È richiesto un impegno da parte della scuola calibrato in base ai 3 tipi (A, B e C) di Protocollo BP.

Il Protocollo BP di tipo A riguarda le biblioteche scolastiche con un patrimonio di almeno 5.000 libri e prevede l'impegno da parte della scuola, tra gli altri, a garantire l'apertura della biblioteca scolastica ai lettori del territorio almeno due pomeriggi alla settimana. Con il Protocollo BP di tipo B, che si rivolge alle biblioteche scolastiche con un possesso di almeno 2.500 volumi, la scuola si impegna ad aprire il prestito ai cittadini del territorio almeno un pomeriggio alla settimana. Il Protocollo BP di tipo C prevede che la biblioteca scolastica possieda almeno 1.500 libri e che li faccia circolare all'interno della scuola, senza prendere l'impegno di aprire al territorio. L'Istituzione di Biblioteche di Roma con la sigla del Protocollo BP si impegna a garantire il sostegno del nascente BP soprattutto attraverso azioni volte a

supportare l'apertura dei servizi bibliotecari e a rafforzare le attività culturali, offre inoltre un apporto professionale attraverso corsi di formazione e consulenze biblioteconomiche.

Finalità e obiettivi del Protocollo BP - Gestione degli spazi - Patrimonio documentale: classificazione e catalogazione

L'obiettivo che ci siamo posti come Istituzione Biblioteche nell'ideare, attraverso il Protocollo BP, una nuova forma di collaborazione con le scuole è stato quello di sostenere la nascita e la continuità delle BS e favorirne l'autonomia attraverso un'alleanza forte tra biblioteche e scuole. La *mission* delle biblioteche non è soltanto offrire servizi ai lettori forti, ma anche quella di raggiungere i potenziali lettori ed educarli alla lettura fin dai primi anni. Attraverso l'accordo con le scuole possiamo raggiungere direttamente il bacino di utenza più ricettivo dai 3 a 18 anni. Non ultimo tra gli obiettivi del Protocollo è avvicinare il BP allo standard della biblioteca pubblica. Per "standard" si intende un livello di servizi bibliotecari in linea con le linee guida internazionali. Tenendo presente le indicazioni del Manifesto IFLA – Unesco sulla Biblioteca Pubblica che danno elementi dettagliati sulla definizione di biblioteca pubblica, è anche doveroso dire che è difficile stabilire un modello comune per tutte le biblioteche: ogni biblioteca ha motivo di essere in base alla sua mission e alle specifiche esigenze della popolazione di lettori a cui si rivolge. Le biblioteche pubbliche hanno caratteristiche specifiche: spazi, personale, collezioni e sono organismi in divenire. Prima di attivare la Convenzione il Servizio Scuola svolge un sopralluogo per verificare se ci sono le condizioni minime per siglare il Protocollo e da quel momento il Servizio Scuola realizzerà tutte le azioni necessarie per sostenere la scuola nella realizzazione della sua mission nell'ambito delle caratteristiche specifiche della biblioteca scolastica. A differenza della biblioteca pubblica infatti la biblioteca scolastica si rivolge a un target particolare: bambini e adolescenti. Le sue collezioni devono quindi essere rivolte a questo target specifico. Accade invece che le biblioteche scolastiche diventino ricettori di donazioni di libri senza alcuna selezione, riempiendo gli scaffali di libri obsoleti e non adatti a bambini e ragazzi. Il patrimonio librario deve essere quindi costantemente monitorato dall'insegnante bibliotecario (o altra figura dedicata). Se la biblioteca scolastica è efficiente svolgerà una importante funzione di collegamento tra la scuola e il suo territorio. La biblioteca scolastica inoltre svolge un ruolo importante all'interno della scuola in quanto integra la didattica e promuove la lettura, come

pratica indispensabile all'interno dei programmi scolastici, allo scopo di formare cittadini consapevoli ed autonomi nella capacità di fruire delle informazioni e di elaborarle in forma critica. Tra i requisiti richiesti alla biblioteca scolastica che fa richiesta di diventare BP sono: uno spazio dedicato alla biblioteca scolastica; scaffali aperti e a norma; un patrimonio librario (congruo al tipo di Protocollo BP da siglare); risorse umane (almeno 1 Referente); la collaborazione con la biblioteca ISBCC di prossimità. Lo spazio del BP deve essere arredato in modo che sia fruibile dal target al quale è dedicato. Gli Istituti Comprensivi hanno un target molto ampio che va da 3 a 12/13 anni e, se l'ambiente lo consente, si cerca di consigliare la creazione di spazi dedicati con arredi adeguati progettati con uno stile colorato ed accattivante. Le biblioteche pubbliche prevedono spazi arredati in modo speciale dedicati ai più piccoli, ed è una scelta consigliabile anche per le biblioteche scolastiche che sono inviate a dotarsi di scaffali bassi, sedie e tavolini a misura di bambino o anche l'"angolo morbido", indicato per il target 0-5 anni, che consiste in un'area all'interno della biblioteca attrezzata con tappeti e cuscini. Nella logica di facilitare l'accesso alle risorse documentarie, è importante che anche le biblioteche scolastiche si dotino di cartelli segnaletici che guideranno gli studenti nella ricerca fisica dei documenti. La segnaletica esterna al BP è solitamente fornita dall'Istituzione Biblioteche che vi appone i loghi istituzionali e ne garantisce l'uniformità per tutte le scuole convenzionate. Alcune scuole, pur avendo un buon patrimonio librario, tendono a conservare l'uso dello scaffale chiuso, a volte anche con serratura. Il timore che i libri vengano sottratti senza previa registrazione del prestito è molto alto nei Referenti di BP per varie e fondate ragioni (spazi incustoditi, *open space*, ineducazione degli studenti). Consideriamo invece lo scaffale aperto un requisito indispensabile, ma - all'insegna di uno spirito collaborativo - affianchiamo a questa richiesta incontri formativi per studenti ed insegnanti. Alla biblioteca scolastica convenzionata con ISBCC è richiesto un livello minimo di patrimonio documentale in base alla tipologia di BP. L'obiettivo è la crescita del BP stesso quindi si richiede e si supporta la struttura nel rinnovo e nell'incremento delle collezioni. Alcuni BP, grazie al piano MIUR per Biblioteche Scolastiche Digitali, hanno lo scaffale digitale collegato al servizio di prestito. La classificazione dei documenti per il target fino alla scuola primaria di secondo grado è Celbiv, utilizzata anche dalle biblioteche pubbliche. Per le secondarie di primo grado e gli Istituti Superiori si utilizza la Dewey. Soprattutto nei BP di nuova acquisizione convenzionati dal

2018 in poi, si sono riscontrate molte carenze sul piano della gestione dei documenti. Gli insegnanti infatti si trovano ad occuparsi della biblioteca scolastica senza aver ricevuto alcuna formazione: capita quindi che, nel tentativo di organizzare i libri, inventino letteralmente sistemi “fantasiosi” di classificazione che alla lunga complicano notevolmente il loro lavoro. Il Servizio Scuola quindi offre ogni anno agli insegnanti referenti di BP corsi gratuiti sulla Dewey e sulla Celbiv. Il tema della catalogazione dei documenti è un aspetto molto delicato perché si tratta di un’operazione che deve essere necessariamente gestita da personale esperto. Al momento della sigla del Protocollo alcuni BP di tipo C utilizzavano ancora la catalogazione e il registro dei prestiti in formato cartaceo o, nel migliore dei casi, si erano abbonati a piattaforme gratuite di catalogazione, ma grazie al supporto del Servizio Scuola ISBCC quasi nessun BP utilizza più il vecchio sistema cartaceo. L’accesso a piattaforme gratuite di catalogazione elettronica si è rivelato incompatibile con la crescita dei BP che ne facevano uso, in quanto si tratta di sistemi nati per la gestione di piccole biblioteche private e con l’aumento del patrimonio librario delle biblioteche scolastiche si sono rivelate soluzioni insufficienti. D’altra parte i BP romani non sono i soli ad avere questi problemi perché in Italia, secondo un’indagine INVALSI svolta nel 2016, sono rari i casi in cui le biblioteche scolastiche hanno un catalogo elettronico. I BP, attraverso il rapporto con ISBCC, hanno compreso l’importanza di catalogare i propri libri con sistemi elettronici ed hanno ottenuto dai dirigenti scolastici risorse finanziarie da investire in questo settore. È interessante l’esperienza della “Rete Regionale delle Biblioteche Scolastiche del Lazio” che consente alle scuole di dividere gli oneri per l’abbonamento a cataloghi elettronici. Un’esperienza pilota è quella del Liceo “Giulio Cesare” (un BP della “prima ora”) che è l’unica biblioteca scolastica inserita nel catalogo di ISBCC. Questo è un esempio unico al momento, ma che speriamo si possa replicare in altri BP. Ogni biblioteca scolastica dovrebbe avere del personale dipendente dedicato a tempo pieno alla BS ed in particolare la figura del “Referente di Biblioteca Scolastica”. In realtà nella maggioranza di casi non è così. Il D.L. 95/2012 al comma 13 dell’art. 14 dispone – per il personale docente utilizzato in compiti diversi dall’insegnamento – il passaggio nei ruoli del personale amministrativo, tecnico e ausiliario con la qualifica di assistente amministrativo o tecnico. In molti casi infatti in Italia il bibliotecario scolastico è un “insegnante inidoneo” assegnato alla gestione della biblioteca scolastica. Gli insegnanti così reimpiegati sono spesso l’unica

risorsa che garantisce il funzionamento della biblioteca: è personale prezioso che negli anni si è aggiornato con l'autoformazione specializzandosi nel settore biblioteconomico. In altri casi il Referente è un insegnante con un distacco di poche ore settimanali per dedicarsi al BP, oppure che svolge un compito a titolo di volontariato occupandosi della biblioteca fuori orario di servizio, oppure è un insegnante in pensione con una formula di contratto di collaborazione esterna a costi zero. Gli insegnanti che devono dividersi tra la cattedra e la biblioteca hanno quindi maggiori difficoltà, ma se ben formati e supportati da ISBCC costituiscono un valido sostegno alla vita del BP. Gli insegnanti in pensione sono volontari fortemente motivati e possono garantire l'apertura della biblioteca con orari più elastici rispetto al personale in servizio. L'AIB si è espressa in varie sedi istituzionali rispetto alla necessità di riconoscere la figura dell'insegnante bibliotecario per garantire la continuità e il potenziamento di questa professione.

4.5.5 Evoluzione dei BP dai primi Protocolli al 2020: monitoraggio e questionari di rilevazione.

L'aumento dei BP ha reso necessario introdurre alcune novità per la gestione del rapporto con Biblioteche di Roma. Per monitorare lo stato di salute dei BP e verificare la resa dei servizi si è predisposto un questionario da somministrare ai referenti scolastici. Dai dati raccolti negli ultimi due anni è emerso che alcuni BP sono cresciuti in termini di collezioni, spazi e apertura al territorio: si stanno avvicinando, seppur lentamente, allo standard delle Biblioteche pubbliche. Il Liceo "Giulio Cesare" ad esempio è entrato nell'opac ISBCC. Con l'introduzione delle tre tipologie di Protocollo è cambiato anche il rapporto con il Servizio Scuola ISBCC che svolge ora più che mai un ruolo di sostegno professionale e di collaborazione per le attività culturali. Il progetto di Servizio Civile "Le biblioteche vanno a scuola" (a cura del Servizio Scuola), con i 10 operatori previsti, riusciva a garantire in passato turni di presenza in quasi tutti i BP. Con il tempo i BP sono quadruplicati e il ruolo degli operatori di servizio civile non è più lo stesso di 17 anni fa e non potendo più assicurare un volontario per ogni BP, si è deciso di convogliare queste risorse sulle biblioteche scolastiche più in difficoltà. Il sostegno professionale del Servizio Scuola ISBCC è stato determinante e ha portato anche alcune scuole ad aprire più di un BP. È il caso dell'I.C. "Petrassi", dell'I.C. "Parco della Vittoria" e dell'I.C. "Salacone" che hanno due BP in due plessi diversi, ma anche di altri

BP che si stanno progressivamente aprendo al territorio. L'I.C. "Salacone", con i suoi due BP, è diventato nel corso degli anni un presidio culturale importante per il quartiere Centocelle (estrema periferia est della città). L'I.C. "Solidati Tiburzi", nel quartiere Portuense e sede del BP Cardarelli, sta passando dopo solo 1 anno dal Protocollo C (biblioteca ad uso interno alla scuola) a quello di tipo B per poter aprire al territorio un pomeriggio a settimana. Il BP "Martellini", dell'omonimo I.C. nel quartiere isolato di Malagrotta, estrema periferia sud-ovest di Roma, costituisce l'unico presidio culturale in una zona isolata a ridosso della Via Aurelia. Gli abitanti di Malagrotta sono molto orgogliosi del loro BP e si impegnano in prima persona per renderlo attivo. Determinante in casi come questi appena descritti è l'impegno e la costanza delle Referenti dei BP nel mobilitare l'interesse di genitori ed insegnanti per creare una rete di sostegno intorno alla biblioteca scolastica. Tra gli esempi virtuosi in questo senso è il BP di Elisa, dell'I.C. Elisa Scala nella Borgata Finocchio, che sta per aprire il secondo BP e che è nato grazie all'impegno di due genitori che hanno purtroppo perso la figlia in tenera età, a cui è dedicata la biblioteca scolastica. Solo per citare alcune esperienze positive, ma sarebbe lungo l'elenco, bisogna considerare che anche in zone centrali di Roma il Protocollo BP con ISBCC è stato importante, come è accaduto per l'I.C. "Parco della Vittoria" (nel quartiere Prati). Questa scuola da tanti anni ha messo al centro delle sue attività la promozione del libro e della lettura ed ha aderito - contando sull'aiuto del Servizio Scuola - nel 2018 con due sedi di BP rafforzando in tal modo la sua naturale vocazione. Apparentemente l'I.C. "Petrassi", in particolare il plesso in Via Malvano, non sembra presentare criticità particolari ma, pur essendo in una zona benestante nel quartiere Balduina, ha una forte presenza di studenti provenienti dal vicino campo rom. Molte famiglie del quartiere preferiscono quindi iscrivere i propri figli nella sede centrale. Il "Petrassi" ha sentito l'esigenza di collegarsi a Biblioteche di Roma anche per poter creare attraverso i due BP un ponte di dialogo ed incidere sulle criticità dei rapporti tra le popolazioni scolastiche dei due plessi. Non è possibile elencare qui le numerose buone pratiche nei BP di Roma. Per altri BP, che negli anni passati avevano siglato la convenzione impegnandosi ad aprire la biblioteca scolastica al territorio, la situazione nel tempo è cambiata e non hanno potuto più sostenere gli impegni presi fino a manifestare l'intenzione di non rinnovare la Convenzione con ISBCC. La modifica del Protocollo in tre tipologie ha dato loro la possibilità di mantenere la collaborazione

con ISBCC ma anche di essere supportati per superare le difficoltà continuando a tenere aperto un servizio adeguato alle loro possibilità. Abbiamo ad oggi quindi meno BP in fascia A rispetto al punto di partenza ma – d'altra parte - da un lato abbiamo in totale un numero maggiore di scuole convenzionate e dall'altro molti di queste si stanno avvicinando ad uno standard bibliotecario più alto. In alcuni BP l'utente può ricevere il libro da lui richiesto da qualsiasi biblioteca comunale, ma anche gli utenti delle biblioteche comunali dislocate nei vari quartieri di Roma possono accedere al prestito del corposo patrimonio librario del BP. Per arrivare a questo risultato c'è stata una lunga preparazione e un lavoro di squadra, che ha visto un forte impegno professionale ed economico da parte dei due attori (ISBCC e scuola). Tantissime poi le iniziative culturali che i BP realizzano ogni anno grazie all'impegno congiunto del Servizio Scuola ISBCC e i Referenti di BP.

Riflessioni conclusive

La maggior parte di queste biblioteche scolastiche di frontiera riescono, grazie alla Convenzione BP, ad aderire ai tanti progetti comunali e nazionali di promozione della lettura. I BP si sono rivelati nell'arco di diciassette anni una realtà costantemente in crescita e fortemente radicata nel quartiere costituendo a volte l'unica istituzione in grado di soddisfare i bisogni culturali dei cittadini, soprattutto nelle zone più isolate del vasto e problematico territorio di Roma Capitale.

Bibliografia

- Cantatore, A., & Marquardt, L., (a cura di.) (2015). *Una, cento, mille biblioteche nelle scuole*. Roma: AIB.
- Morrone, A., & Savioli, M. (2008). *La lettura in Italia*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione . Cultura del libro e scuola digitale*. Roma-Bari: Laterza.

Webliografia

- Venuda, F. (2016). Biblioteche scolastiche a progetto, *Biblioteche Oggi*, 34, settembre, <http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/539>.

Sitografia

BiblioPoint. (n.d.). <https://www.bibliotechediroma.it/biblio-point>.

CEPELL. (n.d.). *Festival della lettura ad alta voce*. <https://bit.ly/2MMSeFn>.

IFLA. (n.d.). www.ifla.org.

Capitolo 4.6.1

Libri, biblioteche, bibliotecari di fronte alle nuove sfide, di Angelo Piero Cappello²²³

Abstract

Il libro, i luoghi deputati alla sua conservazione, gli specialisti del settore e, in ultima analisi, perfino i processi di lettura hanno via via sempre più subito l'invasione e la limitazione degli spazi di intervento da parte del digitale: la tragedia della pandemia e lo spostamento conseguente di molte attività sul web, hanno finito per accelerare una serie di processi comunque già avviati in maniera irreversibile, cosa per cui anche i libri, le biblioteche, i bibliotecari e la loro funzione sociale saranno tutti insieme costretti, di qui in avanti, a fare i conti con il virtuale. Il bibliotecario – di professione o per passione, ministeriale o scolastico – dovrà ripensare funzioni e modalità di servizio al pubblico. Nella Rete, spesso il regno della banalizzazione e dell'insulto, sta accadendo qualcosa di nuovo, legato al diffondersi di comunità virtuali di lettori che, con competenza, padronanza linguistica e capacità di misurarsi con la lettura, il libro e le modalità di conservazione e 'catalogazione', costituisce la nuova 'biblioteca' di Babele, il recinto più largo di quell'orizzonte a cui riescono a guardare gli interpreti tradizionali.

Parole chiave: comunità di lettori; promozione della lettura; social media.

²²³ Direttore del Centro per il libro e la lettura (Cepell, www.cepell.it).
E-mail: angelopiero.cappello@beniculturali.it.

Introduzione

Il “secolo breve”, quello che avremmo dovuto avere tutti alle spalle, ha invece allungato la sua ombra almeno sui primi due decenni del XXI. Ad archiviare definitivamente nel passato pare sia stata solo questa drammatica esperienza pandemica che ha finito per essere la vera unica e irreversibile cesura tra il Novecento e gli anni duemila. E se, per quel che riguarda la cultura e la sua diffusione, nel primo cinquantennio del XX secolo, libri, biblioteche e bibliotecari hanno continuato a rappresentare il ruolo di avamposti della promozione del libro e della lettura, veri e propri fortilizi alla difesa del nostro sapere e della nostra memoria. Tuttavia, il libro, i luoghi deputati alla sua conservazione, gli specialisti del settore e, in ultima analisi, perfino i processi di lettura hanno via via sempre più subito l’invasione e la limitazione degli spazi di intervento da parte del digitale: la tragedia della pandemia e lo spostamento conseguente di molte attività sul web, hanno finito per accelerare una serie di processi comunque già avviati in maniera irreversibile, cosa per cui anche i libri, le biblioteche, i bibliotecari e la loro funzione sociale saranno tutti insieme costretti, di qui in avanti, a fare i conti con il virtuale.

Oggi però va detto, che in parte, la funzione essenziale del libro è cambiata o, meglio, sono cambiati i metodi e le modalità di fruizione della lettura: con l’avvento del web e delle tecniche, modalità e abitudini di lettura in ambienti sempre più digitalizzati anche la circolazione del prodotto culturale – sia esso rivista, libro o qualunque altro prodotto legato alla lettura o alle pratiche del consumo culturale – ha cambiato confini, traiettorie, percorsi di diffusione e modalità di consumo e fruizione. Oggi la biblioteca, come spazio di conservazione del sapere e della memoria, tende sempre più ad essere digitale o digitalizzata. Come dire, che il web ha di fatto messo in crisi la vecchia ripartizione di compiti e ruoli e modalità dei consumi di cultura: in uno stesso spazio libero, oggi giocano ruoli assai più complementari che in passato libri, giornali, riviste, blog, e-book, siti web, *instant book*, profili e web magazine: questo agone comune che è il web, dove sono saltati i confini tra l’una e l’altra abitudine di lettura, dove paradossalmente è possibile perfino stamparsi le pagine che si desidera leggere *on demand*, costringe anche il bibliotecario – di professione o per passione, ministeriale o scolastico – a ripensare funzioni e modalità di servizio al pubblico.

La lettura e la nuova 'biblioteca' di Babele

Sia detto preliminarmente: non intendo qui sostenere una drastica radicale e totale sostituzione del cartaceo con il digitale, ma proporre una più proficua integrazione tra l'una e l'altra forma di difesa e promozione della lettura. E, sia ben inteso – almeno per me che, anche anagraficamente, appartengo ai “nativi gutemberghiani” e tutt'altro che digitale o digitalizzato – non v'è alcuna forma di fanatico fideismo verso la rete: consapevole come sono che di strumenti si tratta, e dunque la loro efficacia o inefficacia dipende solo dall'uso consapevole e moderato che ne sappiamo fare.

È vero però che la Rete, in molti casi e varie circostanze, può trasformarsi nel regno della semplificazione e del banale, del populismo, della più becera delazione o dell'insulto facile; ma è vero anche che nella Rete 'di servizio' sta accadendo qualcosa di nuovo. Gli spazi della cultura ufficiale, precedentemente occupati esclusivamente da chi poteva imporre la propria presenza nella filiera editoriale, vuoi attraverso la stampa dei libri vuoi attraverso la diffusione di riviste e giornali, si sono ridotti; o, meglio, si è ampliato lo spazio di libertà per chi, fuori da logiche di mercato e di potere, voglia misurarsi democraticamente col dibattito culturale più libero e spontaneo. Mi piace qui riportare la definizione di sé che dà *Nazione Indiana* (<https://www.nazioneindiana.com/>), forse il più famoso tra i blog collettivi, che si autodefinisce montalianamente con una negazione: *Nazione Indiana* non è una testata giornalistica.

Mentre la situazione attuale è che ciascuno viene relegato nel suo ruolo e nel suo campo e trova uno spazio solo se accetta di rimanere confinato entro questi limiti, delegando a specialisti e mediatori il compito di raffigurarlo e di collocarlo in una apposita nicchia preordinata, in un piccolo gioco chiuso e – a noi pare – senza futuro.

La rete ci permette invece di tornare a una economia di scambio da *Nazione Indiana* dove contano soprattutto le cose che facciamo – che ognuno fa a suo modo scegliendo di volta in volta argomenti, stili, generi che lo attirano di più – e non la nostra “qualifica professionale” preconfezionata.²²⁴

Oppure ripensare la definizione di sé che dà un'altra rivista on line, *404 File not Found* (<https://quattrocentoquattro.wordpress.com/>):

²²⁴ V. sezione “Chi siamo”, all'URL <https://www.nazioneindiana.com/chi-siamo/>.

Siamo studenti, ma anche precari, attivisti, free-lance. Siamo un pezzo di quinto stato che prova a riconoscersi a partire dagli spazi in cui vive, dai saperi che produce, e dai desideri da cui è attraversato.

Ci confrontiamo quotidianamente, in rete e dal vivo, con i soggetti, le associazioni e le comunità che partecipano al dibattito culturale italiano.²²⁵

Per non dire che talvolta accade di verificare come, in alcune circostanze, persino le riflessioni di non addetti ai lavori (ma lettori fortissimi) su social network o su riviste di informazione e promozione libraria come *Mangialibri* (<https://www.mangialibri.com/>) mostrano più competenza, padronanza linguistica e capacità di misurarsi con la lettura, con il libro e con le modalità di conservazione e ‘catalogazione’ rispetto a chi, dalle postazioni “professionali” di critico o accademico, spesso si trova a parlare di libri e di lettura senza essersi mai misurato con quel magma che si agita realmente in rete e che costituisce, oggi, il mare magnum dei nuovi lettori, la nuova ‘biblioteca’ di Babele, il recinto più largo di quell’orizzonte a cui riescono a guardare gli interpreti tradizionali.

E, allora, a questo punto, che ruolo possono assumere oggi i libri, le biblioteche e con essi i bibliotecari? Esiste, nel *digital world* globale, uno spazio specifico per la loro attività? E se sì, che relazione essi hanno, o possono creare con la promozione del libro e della lettura in un quadro sociale e tecnologico tanto mutato (e, aggiungerei, mutante)?

Considerazioni finali

Le risposte non sono facili, e la sfida che esse pongono non è da meno: l’intera filiera editoriale – dal primo “produttore” di contenuti, l’autore, fino agli elementi di più capillare diffusione che sono le biblioteche e le figure professionali in esse operanti – sta lavorando alacremente a trovare spazi di integrazione e di cooperazione tra carta e digitale: il supporto materico del libro e il suo medium di diffusione, d’altra parte, non possono e non devono alterare la funzione e la fruizione dei contenuti. Se è vero, come le ricerche di attenti neuroscienziati

²²⁵ V. sezione “Chi siamo”, all’URL <https://quattrocentoquattro.wordpress.com/chi-siamo/>.

dimostrano (e fra tutte basterebbe citare quelle di Maryanne Wolf²²⁶), che la lettura “veloce” che si realizza in ambiente digitale modifica perfino la mappa neuronale preposta alla cognitiv , riducendone estensione e funzioni rispetto alla lettura “profonda” che si realizza su supporti tradizionali, allora va attentamente perseguita non la “sostituzione” (foss’anche progressiva) dell’ambiente digitale a quello fisico, ma la loro integrazione e la loro contiguit  e continuit .

E in questo processo di integrazione e di continuit  – tra ambienti, fisici e digitali – un ruolo fondamentale spetta ancora alla biblioteca e ai bibliotecari: dentro e fuori le mura scolastiche, dentro e fuori la rete per arginare, governare e rendere fruibile la biblioteca infinita che si muove nel web. Nel quadro delle novit  disposte, peraltro, dalla L. 15/2020, le biblioteche scolastiche e le “scuole polo” regionali non potranno non vedere proprio nel Centro per il libro e la lettura un valido appoggio e un solidale ‘compagno’ di avventura nel costruire un pi  diffuso, aperto e libero accesso dei ragazzi al libro e alla lettura.

²²⁶ Si vedano, per esempio, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (2012) *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (2018), entrambi pubblicati da Vita e Pensiero.

Capitolo 4.6.2

La legge per la promozione e il sostegno della lettura: focus sulle biblioteche scolastiche, di Maurizio Caminito²²⁷

Abstract

Si presentano alcune considerazioni in merito al possibile ruolo delle biblioteche scolastiche nella promozione della lettura, alla luce della L. 15 del 13 febbraio 2020, recante le “Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura”, approvata con voto unanime del Parlamento e dopo un lungo iter che ha visto diverse proposte susseguirsi e confrontarsi per almeno un decennio.

Il risultato di questo lungo lavoro comune, dentro e fuori dal Parlamento, nonostante alcuni limiti, segna un punto di riferimento assai importante per la diffusione della lettura in Italia e riconosce il ruolo che le biblioteche scolastiche possono svolgere in tale ambito.

Parole chiave: advocacy; biblioteca scolastica; Forum del Libro; Legge 13 febbraio 2020, n. 15; promozione della lettura.

²²⁷ Presidente dell'Associazione Forum del Libro (<https://forumdellibro.org/>). E-mail: maurizio@maucaminito.it.

Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura: il ruolo delle biblioteche scolastiche

Nel campo della promozione della lettura nel nostro Paese, sicuramente l'evento più significativo è rappresentato dalla recente approvazione della Legge 13 febbraio 2020, n. 15 "Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura".²²⁸

L'approvazione di questa legge, è importante sottolinearlo, è avvenuta con voto unanime del Parlamento e arriva dopo un lungo iter che ha visto diverse proposte susseguirsi e confrontarsi per almeno un decennio. Il Forum del libro, come molte altre realtà associative e professionali, ha cercato di dare un contributo di idee e di proposte, che definissero un quadro il più completo possibile degli interventi da programmare. Ora bisogna essere consapevoli che il risultato di questo lungo lavoro comune, dentro e fuori dal Parlamento, nonostante alcuni limiti su cui ritorneremo, segna un punto di riferimento assai importante per la diffusione della lettura in Italia. Fin dal primo articolo della nuova legge viene affermato, infatti, un principio fondamentale:

La Repubblica, in attuazione degli articoli 2, 3 e 9 della Costituzione, favorisce e sostiene la lettura quale mezzo per lo sviluppo della conoscenza, la diffusione della cultura, la promozione del progresso civile, sociale ed economico della Nazione, la formazione e il benessere dei cittadini. La Repubblica promuove interventi volti a sostenere e a incentivare la produzione, la conservazione, la circolazione e la fruizione dei libri come strumenti preferenziali per l'accesso ai contenuti e per la loro diffusione, nonché per il miglioramento degli indicatori del benessere equo e sostenibile (BES).

La legge definisce diverse azioni, tra cui ricordiamo:

- la necessità di adottare un Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura, con cadenza triennale, che ne individui e definisca finalità, priorità e obiettivi generali;
- l'adozione dello strumento del "Patto della lettura" come principale strumento per coinvolgere le biblioteche e altri soggetti pubblici, in particolare le scuole, nonché soggetti privati operanti sul territorio interessati alla promozione della lettura;

²²⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/10/20G00023/sg>.

- l'assegnazione annuale del titolo di “Capitale italiana del libro” ad una città che presenti un progetto particolarmente efficace per la promozione della lettura nel proprio territorio;
- l'istituzione di una “Carta della cultura” come misura per il contrasto della povertà educativa e culturale;
- l'attribuzione di qualifica di “Libreria di qualità” e la concessione di incentivi fiscali per le librerie;
- la modifica della legislazione in materia di sconti sul prezzo di vendita dei libri (su questo argomento si è soprattutto incentrata l'attenzione mediatica, in presenza, peraltro, di una profonda divisione all'interno della filiera del libro).

Ma l'aspetto su cui ci soffermiamo ora è l'insieme delle iniziative previste per la “Promozione della lettura a scuola”.

Com'è noto, nell'ordinamento italiano non è prevista né la biblioteca scolastica, né, tantomeno, la figura del bibliotecario scolastico. Da questo punto di vista la nuova legge risolve soltanto in parte questa annosa questione, anche se segna, comunque, un punto nella direzione sperata.

La formula che è stata adottata prevede che vengano individuate una serie di scuole che operino quale “polo responsabile del servizio bibliotecario scolastico di ogni ordine e grado” e che tali scuole possano “organizzare la formazione per il personale delle scuole della rete impegnato nella gestione delle biblioteche scolastiche”.

Non c'è quindi alcun obbligo di istituire le biblioteche scolastiche, né viene definita formalmente la figura del bibliotecario scolastico, ma si apre a una organizzazione del servizio bibliotecario in ambito scolastico (tra l'altro prevedendo esplicitamente una collaborazione tra le istituzioni scolastiche della rete e quelle del territorio, con particolare riferimento alle biblioteche di pubblica lettura) e si avvia un percorso di formazione e professionalizzazione del personale che si occupa e si occuperà di gestire le biblioteche scolastiche.

Come potete ben comprendere di fronte a tale soluzione la comunità professionale si è divisa tra chi sottolinea i limiti di quanto sancito dalla nuova legge e chi accoglie le aperture in essa contenute.

Considerazioni finali

A sostegno della posizione degli inguaribili ottimisti (tra cui mi iscrivo anch'io), c'è da sottolineare che la Legge interviene in una situazione in

cui, dopo anni di immobilismo, in Italia la biblioteca scolastica è al centro di una serie di iniziative, istituzionali e non, assai rilevanti.

Ne cito due. La prima riguarda un intervento istituzionale ed è il Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD),²²⁹ assai ben strutturato, varato dal Ministero dell'Istruzione nel 2016, che prevede esplicitamente un'azione a favore delle "Biblioteche Scolastiche come ambienti di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali" e al quale hanno avuto accesso centinaia di scuole italiane, che ne hanno usato i fondi assegnati per l'allestimento o il potenziamento di biblioteche scolastiche.

La seconda, che potremmo definire un'azione dal basso, è la recente nascita di un coordinamento delle reti di biblioteche scolastiche esistenti, sancito dal convegno "Primo convegno nazionale delle reti di biblioteche scolastiche: strategie di rete per una biblioteca scolastica sostenibile", svoltosi a Roma, alla LUMSA, il 30 novembre 2019²³⁰.

Tutto ciò dimostra che l'attenzione alla situazione delle biblioteche scolastiche nel nostro paese sta evolvendo positivamente, anche e soprattutto grazie all'infaticabile lavoro di numerosi colleghi che non hanno mai smesso di dedicarvi la loro passione e intelligenza.

²²⁹ https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml.

²³⁰ <https://bit.ly/3cWFuh0>.

Capitolo 4.6.3

Promuovere e sostenere la lettura attraverso la biblioteca scolastica, di Rosa Maiello²³¹

Abstract

La Legge 13 febbraio 2020 n. 15 *Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura* afferma il valore costituzionale della lettura fin dalla prima infanzia e lungo l'arco di tutta la vita nell'ambito delle politiche pubbliche per la conoscenza e fornisce il quadro normativo di riferimento entro cui attori pubblici e privati possono concorrere all'attuazione di un *Piano nazionale per la lettura*. In questo ambito, viene riconosciuto il ruolo centrale delle biblioteche pubbliche e delle biblioteche scolastiche.

Questo contributo si sofferma in particolare sul ruolo assegnato dalla legge alle biblioteche scolastiche, segnalando come questa recepisca alcune raccomandazioni formulate dall'AIB, al fine di puntare a modelli organizzativi efficaci e sostenibili che facciano leva, da un lato sulla professionalità dei bibliotecari scolastici e, dall'altro sulla cooperazione tra biblioteche pubbliche e biblioteche scolastiche e su un coordinamento multilivello dei servizi bibliotecari all'interno del sistema scolastico.

Parole chiave: biblioteca pubblica; biblioteca scolastica; bibliotecario scolastico; cooperazione; Legge 13 febbraio 2020, n. 15.

²³¹ Presidente dell'Associazione italiana biblioteche (AIB, www.aib.it).
E-mail: maiello@aib.it.

Note biografiche dei Relatori

Daniela Benincasa è laureata in Filosofia e specializzata in Biblioteconomia presso la SSAB – Sapienza di Roma; ha insegnato dal 1983 al 2006. Dal 2007 è Dirigente Scolastico; attualmente dirige il Liceo Vivona di Roma. Ha conseguito Master all'Università della Tuscia, all'Università di Firenze, Laboratorio di Tecnologie Educative – LTE e al Politecnico di Milano. Membro delle Commissioni Miur – Mibact per le Biblioteche scolastiche e Biblioteche21. Da sempre si occupa dell'organizzazione e della valorizzazione delle Biblioteche Scolastiche istituendo e coordinando diverse Reti e Progetti.

E-mail: dirigentebenincasa@liceovivona.edu.it.

Giulio Blasi è laureato in storia della filosofia e ha un PhD in Semiotica e filosofia del linguaggio. È attualmente CEO di Horizons Unlimited srl la società che ha prodotto e gestisce i servizi MLOL (MLOL Italia).

E-mail: blasi@horizons.it.

Albert K. Boekhorst (1943) è uno scienziato dell'informazione semi-pensionato (Università di Amsterdam). È stato assegnato al Dipartimento di Scienze dell'Informazione dell'Università di Pretoria dal 1995 al 2001 come “Visiting Lecturer” e dal 2001 al 2011 come “Visiting Professor”; attualmente è ricercatore associato presso tale Dipartimento. La sua ricerca si concentra sull'accesso alle informazioni, in particolare sulla competenza informativa e mediatica (“Media and Information Literacy” - MIL) e sul ruolo delle biblioteche (scolastiche). È inoltre “Information Officer” della sezione IFLA School Libraries, “Vice President (Association Relations)” della IASL (International Association of School Librarianship), Coordinatore di ENSIL (European Network for School Libraries and Information literacy) e membro della KNVI (Associazione neerlandese dei Professionisti dell'informazione). Ha partecipato a diversi incontri del gruppo di esperti dell'UNESCO sui media e l'alfabetizzazione all'informazione e ha coordinato la serie di workshop mondiali dell'UNESCO “TtT in Information Literacy”. Ha partecipato alla stesura della Raccomandazione MIL UNESCO-IFLA. Attualmente partecipa anche alla “Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy” (GAPMIL). Ulteriori informazioni: www.albertkb.nl.

E-mail: albertkb@gmail.com.

Bianca Briceag è dottoranda di ricerca in Teoria e ricerca educativa del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di ricerche e studi sui temi dell'educazione e cura nella prima infanzia, in particolare della continuità educativa nei servizi per l'infanzia 0-6 anni e della promozione della lettura nella prima infanzia.

E-mail: bianca.briceag@uniroma3.it.

Costanza Buttinelli, già docente di scuola primaria, dal 2007 è docente-bibliotecaria, responsabile della Biblioteca "Alessandro Cieri", presso la scuola primaria "G. Randaccio" dell'I.C. "Piersanti Mattarella", Roma.

E-mail: c.buttinelli@gmail.com.

Maurizio Caminito dal 1989 al 1996 è stato Direttore della Biblioteca Centrale per Ragazzi di Roma. È stato Direttore del Sistema Bibliotecario della Città di Roma dal 2002 al 2008. Ha insegnato dal 2008 al 2014 prima "Bibliografia" all'Università della Tuscia e poi "Informatica per gli Archivi e le Biblioteche" alla Sapienza - Università di Roma. Ha lavorato per l'A.I.E. (Associazione Italiana Editori) all'organizzazione del programma culturale della Fiera degli Editori Indipendenti "Più Libri Più Liberi". Negli anni 2008-2009 ha coordinato la sezione di Editoria Digitale della Fiera, con particolare riguardo al rapporto tra nuove tecnologie ed editori, librai ed autori. È stato responsabile dal 2013 al 2016, per conto del Forum per il Libro, della redazione del sito di "In Vitro", un progetto sperimentale nazionale di promozione della lettura, promosso dal Centro per il Libro e ha partecipato alla stesura del rapporto "Esperienze internazionali di promozione della lettura" (2015). Ha partecipato in qualità di relatore a numerosi convegni e corsi di formazione regionali e provinciali per bibliotecari e insegnanti. Nel 1997 ha pubblicato per Mondadori uno dei primi saggi italiani sull'uso di Internet da parte dei ragazzi: *Il manuale del navigatore Internet*. L'ultima sua pubblicazione in ordine di tempo è *La biblioteca nella nuvola. Utenti e servizi al tempo degli smartphone* (Editrice Bibliografica, 2018). Dal 2011 al 2018 ha curato, per la rivista «LiBeR», una rubrica dedicata all'editoria digitale (eBook e App) rivolta ai bambini e ai ragazzi. Scrive su varie testate specializzate di new media per ragazzi e cura il blog "movimENTI CULTURALI" sui progetti di innovazione nel campo dei servizi culturali e dell'editoria. Dal febbraio del 2017 è Presidente del Forum del libro.

E-mail: maurizio@maucaminito.it.

Angelo Piero Cappello è dirigente pubblico e attualmente dirige il Centro per il libro e la lettura del Ministero per i beni e le attività culturali e per il Turismo. Ha insegnato nella scuola italiana e all'Università di "Ain Shams", Il Cairo, in Egitto. Per molti anni è stato funzionario dell'Area della Promozione

Culturale del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, maturando una lunga esperienza presso gli Istituti Italiani di Cultura all'estero. Studioso di letteratura italiana, ha pubblicato in rivista saggi su Dante, Manzoni, Morselli, Camilleri e volumi di studio su autori italiani: *Invito alla lettura di Capuana* (Milano: Mursia, 1994), *Come leggere Uno, nessuno e centomila di Luigi Pirandello* (Milano: Mursia, 1995), *Come leggere Il fuoco di Gabriele d'Annunzio* (Milano: Mursia, 1997), *Le faville dell'arte, il maglio dell'artiere. Preliminari di studio su Gabriele d'Annunzio* (Roma: Ulisse, 2004). Ha curato la pubblicazione dei seguenti volumi: Italo Svevo, *Una burla riuscita* (Roma: Bonacci, Classici italiani per stranieri, 2000), Gabriele d'Annunzio, *Il fastello della mirra. Autobiografia* (Firenze: Vallecchi, 2004), Piero Jahier, *Gino Bianchi. Risultanze in merito alla vita e al carattere* (Firenze: Vallecchi, 2007), Gabriele d'Annunzio, *Io sono Gabriele. D'Annunzio in 150 aforismi* (Lanciano: Carabba, 2012), Gabriele d'Annunzio, *Il secondo amante di Lucrezia Buti* (Prato: Piano B, 2013). Ha, infine, curato le note di commento dei volumi di Gabriele d'Annunzio, *Prose di Ricerca. Le faville del maglio* (Milano: Mondadori - I Meridiani, 2005).

E-mail: angelopiero.cappello@beniculturali.it.

Giuseppe Carrus è Professore Ordinario di Psicologia Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Svolge ricerche su temi di psicologia sociale, psicologia ambientale e educazione ambientale. È stato Coordinatore Nazionale del progetto MIUR PRIN 2007 “ASPEN” e coordinatore di unità di ricerca nazionale nei progetti europei FP7 “GLAMURS” e H2020 “ECHOES” ed “ENCHANT”. È Specialty Chief Editor di «Frontiers in Psychology – Environmental Psychology».

E-mail: giuseppe.carrus@uniroma3.it.

Svetlana Chazova, PhD (Scienze della Formazione), è da tre anni Direttrice della Biblioteca scolastica del Ginnasio internazionale del Centro di innovazione di Skolkovo e Professore presso l'Istituto statale di Cultura di Mosca. Precedentemente ha lavorato per quattro anni come Responsabile della Biblioteca-Centro di Informazioni e sette anni come Capo del Dipartimento di Analisi dell'Informazione dell'Istituto Statale di Cultura di Mosca, partecipando a progetti per l'UNESCO e il Ministero della Cultura della Federazione Russa.

E-mail: schazova@sk.ru.

Flavia Cristiano, bibliotecaria, ha diretto le biblioteche romane di Storia Moderna e contemporanea e Universitaria Alessandrina. È stata Direttrice del Centro per il Libro e la Lettura del MiBACT (www.cepell.it), dalla sua creazione nel 2009 fino al dicembre 2019. Da febbraio 2020 è Presidente di

IBBY Italia (<https://www.ibbyitalia.it/>), sezione italiana di International Board on Books for Young People (IBBY, www.ibby.org), associazione internazionale senza fini di lucro che promuove la conoscenza e la diffusione dei migliori libri per l'infanzia.

E-mail: dottoroessacristiano@gmail.com.

Laura Di Perna, laureata in Pedagogia, ha sostenuto una tesi sperimentale sul Metodo di Arricchimento Strumentale Feuerstein, di cui ha conseguito Diploma di I livello. Dopo aver insegnato per 20 anni nella scuola primaria, dal 2011 è Dirigente scolastico e dal 2014 dirige l'IC "Rita Levi-Montalcini" di Torino, istituto la cui scuola secondaria di primo grado è stata coinvolta nel progetto innovativo di riqualificazione degli spazi "Torino fa Scuola".

E-mail: laura.diperna1@posta.istruzione.it.

Beatrice Eleuteri, di formazione artistico-umanistica, dopo una laurea triennale in Beni culturali ad indirizzo spettacolo, una magistrale in Scienze dell'Informazione, della comunicazione e dell'Editoria e un diploma di specializzazione in Beni archivistici e librari, è Dottoranda in Cultura, Educazione e Comunicazione presso l'Università degli Studi Roma Tre. L'interesse per il rapporto tra oralità e scrittura e in particolare per le fasi di apprendimento e le spinte motivazionali soggiacenti i comportamenti di lettura hanno influenzato il proseguimento degli studi in materia, portando all'approfondimento delle tematiche riguardanti il fenomeno dell'analfabetismo funzionale e all'elaborazione di una strategia di indagine qualitativa che adotta come base metodologica proprio il dibattito. Si occupa di animazione culturale e promozione della lettura, con l'obiettivo di coniugare il teatro e la musica (che esercita fin dall'infanzia) con le arti della parola, quali retorica, dialettica e letteratura, in iniziative che coinvolgono biblioteche e scuole. Collaboratrice dell'Associazione PerLaRe (per la retorica) e associata all'AIB; dal 2019 lavora anche come legatrice, inserendo l'esercizio della manualità e l'analisi dei supporti nell'ideazione di progetti che indagano e illustrano il mondo della parola ed educano alla lettura per piacere, con particolare attenzione al mondo adolescenziale.

E-mail: beatrice.eleuteri@uniroma3.it.

Gianluca Ficorilli, architetto, vive e lavora a Roma. Si è laureato nel 1997 presso la facoltà di Architettura dell'Università "La Sapienza" di Roma; nel 2001 ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Ingegneria Edile presso la Facoltà di Ingegneria dell'Università "La Sapienza" di Roma. Dal 2002 al 2009 è stato professore a contratto presso la facoltà di Architettura dell'Università Roma Tre, e dal 2010 al 2017 è stato docente e membro del comitato scientifico del Master di II livello "Housing: nuovi modi di abitare tra

innovazione e trasformazione” presso la facoltà di Architettura dell’Università Roma Tre. Ha partecipato a numerosi concorsi di progettazione nazionali e internazionali, conseguendo premi e riconoscimenti, nell’attività professionale si occupa di progettazione di interni, ristrutturazione e recupero edilizio, nuova costruzione. Nel 2018 ha progettato la “Biblioteca di Alessandro” all’interno della scuola elementare “Giovanni Randaccio” a Roma.

Massimiliano Fiorucci, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre è Professore ordinario di Pedagogia sociale e interculturale. Presso lo stesso Dipartimento, è anche il Coordinatore del CREIFOS (Centro di Ricerca sull’Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo, www.creifos.org) e Direttore del Programma di Master in “Pedagogia Interculturale”. Dal 2007 al 2013 è stato coordinatore del programma di dottorato di ricerca in Pedagogia. Dal 2006 al 2013 è stato Segretario della Società Italiana di Pedagogia (SIPed, www.siped.it) e nel 2017 è stato eletto nel Comitato Direttivo della SIPed. Nel mese di gennaio 2019 è stato nominato Vice-Presidente del CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione, <https://www.cunsf.it/>). I suoi interessi di ricerca di concentrano principalmente sull’educazione interculturale con particolare riguardo alle questioni della mediazione interculturale e della letteratura migrante. Si occupa anche di pedagogia sociale, pedagogia generale, educazione degli adulti, analisi dei bisogni culturali, qualità dell’istruzione e formazione nelle organizzazioni.

E-mail: massimiliano.fiorucci@uniroma3.it.

Alessia Gargano, laureata nel 2018 in Scienze Pedagogiche, master di II livello in Leadership e Management in educazione, dottoranda di ricerca in “Teoria e ricerca sociale” presso l’Università degli Studi Roma Tre. È cultrice della materia per l’insegnamento di Didattica della Lettura. Si occupa in particolare di leadership educativa diffusa nei contesti scolastici e del peer tutoring nei contesti universitari. Dal 2014 coordina attività indirizzate ai bambini nella Mostra della lettura e della letteratura dell’infanzia, in collaborazione con Associazioni, esperti del settore, prevalentemente nell’ambito del territorio della città di Roma, zona Est.

Email: alessia.gargano@uniroma3.it.

Raffaella Magnano, architetto, laureata nel 1985 al Politecnico di Torino, socio fondatore e vicepresidente di AREAPROGETTI - AP, esperta nella progettazione di biblioteche e scuole. AP, attiva dal 1995, lavora negli ambiti della progettazione architettonica, del restauro, delle strutture e degli impianti. La società, è impegnata in progetti di diversa scala in diversi ambiti;

masterplan, spazi per la cultura - biblioteche e musei - spazi per l'educazione - scuole ed aule universitarie - per il lavoro e per la produzione. Nell'ambito cultura ed educazione, AP ha al suo attivo importanti realizzazioni, quali, tra le altre, la Biblioteca di Rosignano marittimo (2013), primo edificio pubblico in Italia realizzato con tamponamenti in balle di paglia, e la biblioteca di Chivasso (2014), nel Movicentro, ambito di interscambio dei trasporti pubblici e privati, lungo i binari della stazione. Si aggiudica, inoltre, il primo premio per la nuova Biblioteca di Monza, in collaborazione con lo studio londinese Bisset Adams. La collaborazione con maggiori esperti in biblioteconomia a livello internazionale si esplicita nella totale rispondenza tra spazi e servizi, che genera un forte senso di appartenenza tra gli utenti e ne aumenta considerevolmente l'affluenza. Nel 2017, si aggiudica il concorso Torino fa scuola, promosso dalla Compagnia di San Paolo e dalla Fondazione Agnelli, per la ristrutturazione della Scuola "Pascoli" (2019), progetto pilota a livello nazionale che coniuga principi architettonici a concetti di didattica innovativa. Nel 2018 si aggiudica il concorso di progettazione per la Scuola Secondaria di I grado "Panzacchi" di Ozzano dell'Emilia in fase di realizzazione. Attualmente lo studio AP è attivo nella progettazione di interventi di edilizia scolastica innovativa, in collaborazione con la Fondazione Reggio Children, la Fondazione ENEL Cuore Onlus e il Politecnico di Torino.

E-mail: raffaella.magnano@area-progetti.it.

Rosa Maiello è laureata in Giurisprudenza, abilitata all'esercizio della professione forense e specializzata in Biblioteconomia. Dal 2004 è direttore della Biblioteca di Ateneo dell'Università di Napoli "Parthenope". Ha pubblicato articoli su rivista e capitoli in volume, tenuto corsi e partecipato a gruppi di esperti nazionali ed europei sulle questioni biblioteconomiche e giuridiche riguardanti la titolarità, la gestione, la conservazione, la fruizione e il riutilizzo del patrimonio scientifico e culturale, nonché sul ruolo delle biblioteche nell'epoca presente. Presidente nazionale dell'Associazione italiana biblioteche dal 2017, ha precedentemente ricoperto diverse cariche e incarichi nella stessa Associazione.

E-mail: maiello@aib.it.

Daniela Maranta, docente di materie letterarie e referente della Biblioteca presso la scuola secondaria di I grado "Giovanni Pascoli", dell'I.C "Rita Levi-Montalcini", Torino, è laureata in Lettere, indirizzo moderno, presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II", e ha conseguito il Master universitario di II livello in Biblioteconomia, archivistica e metodologia della ricerca presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

E-mail: daniela.maranta@posta.istruzione.it.

Antonia Marino, laureata in Economia e Commercio presso l'Università degli studi di Napoli "Federico II". Docente di scuola primaria dal 1996 al 2009, successivamente insegna discipline giuridico-economiche al Liceo delle Scienze Umane ed Economico Sociale "A.Genovesi" di Napoli. Dal 2017 dirige l'Istituto Comprensivo "Piersanti Mattarella" di Roma presso il quale è stata realizzata una nuova biblioteca innovativa - la Biblioteca "Alessandro Cieri" - a seguito di un ampio progetto di riqualificazione di spazi scolastici preesistenti.

E-mail: antonia.marino2@istruzione.it.

Luisa Marquardt (M.Ed.; M.LIS; M.e-L) insegna Bibliografia e Biblioteconomia presso l'Università "Roma Tre", dall'A.A. 2002-03 nel Dipartimento di Scienze della Formazione (CdL SDE e SDEonline) e, dall'A.A. 2016-17, anche presso il Dipartimento di Studi Umanistici dello stesso Ateneo. In modo particolare (ma non esclusivo) si occupa professionalmente, dalla fine degli anni '70, di biblioteche scolastiche e degli effetti cognitivi, metacognitivi e relazionali del loro utilizzo, nonché di formazione e aggiornamento in tale ambito. È attivamente coinvolta in associazioni bibliotecarie (AIB, IFLA, IASL, CNBA ecc.), che promuovono e sostengono la professione bibliotecaria nei diversi contesti, e in varie associazioni culturali (Forum del Libro, OPAM ecc.) che promuovono la lettura e l'alfabetizzazione. Partecipa a gruppi di lavoro e ricerca. Ha tradotto il Manifesto Ifla-Unesco per le biblioteche scolastiche, curato e promosso l'edizione italiana di altre pubblicazioni Ifla (AIB 1995, 1998, 2004, 2015); coordinato, con Dianne Oberg, il progetto Ifla/IASL Global perspectives on School Libraries; contribuito all'elaborazione delle nuove Linee guida Ifla per le biblioteche scolastiche (2015). Già consulente del Caspur (ora Cineca) e del Formez, collabora con il Goethe-Institut Italien. Dirige la "Biblioteca Statuario" (<http://bibliostatuario.wordpress.com>), facente parte di SBN. Riconoscimenti e incarichi: IASL Award for School Librarianship (2008); Director Europe for the IASL (2009-2016); Elected Member of the IFLA School Library Section (2017-2021); Member of the IASL-IFLA Joint Steering Committee; Coordinatore AIB CNBS (2020-2023).

E-mail: luisa.marquardt@uniroma3.it.

Rita Marzoli è responsabile della Biblioteca e Centro di documentazione INVALSI, Roma. Laureata in Lingue e Letterature straniere moderne, dipartimento di Germanistica, Sapienza Università di Roma. Ha conseguito il Diploma di specializzazione presso la Scuola Vaticana di Biblioteconomia. Coordina il Comitato Editoriale di 'INVALSI per la ricerca', una collana ad accesso aperto sottoposta a referaggio a doppio cieco, pubblicata dall'editore

Franco Angeli. Interessi di ricerca: *systematic review*, bibliometria, *open access*, *information literacy*.

E-mail: rita.marzoli@invalsi.it

Giovanna Micaglio è Responsabile dei Servizi: Studi, Università, Scuola, PCTO e Rete BiblioPoint dell'Istituzione Biblioteche di Roma Capitale.

E-mail: g.micaglio@bibliotecheidiroma.it.

Giovanni Moretti, professore ordinario presso l'Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, è titolare degli insegnamenti "Didattica della lettura" e "Organizzazione didattica e processi valutativi". Fa parte del consiglio direttivo della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), è direttore del master universitario di secondo livello in "Leadership e Management in Educazione" (LME). È autore di numerose pubblicazioni e dirige le collane editoriali: *Formazione e Leadership educativa* (Anicia, Roma), *Sottosopra, I Gradini e Memorie* (Anicia Ragazzi, Roma). Le linee di ricerca su cui è impegnato riguardano i processi di insegnamento-apprendimento in presenza e distanza su piattaforma e-learning; la progettazione didattico-educativa e la valutazione degli apprendimenti con riferimento alle competenze di lettura; le strategie per la promozione della lettura e per sviluppo del piacere di leggere; l'esercizio della leadership educativa in ambito scolastico e lo sviluppo del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni.

E-mail: giovanni.moretti@uniroma3.it.

Arianna Morini, dottore di ricerca in Pedagogia, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. È cultrice della materia degli insegnamenti di Didattica della Lettura e di Organizzazione Didattica e Processi Valutativi. Si occupa in particolare di tematiche legate alla promozione della lettura, all'uso integrato delle nuove tecnologie nella didattica e allo sviluppo professionale dei docenti.

E-mail: arianna.morini@uniroma3.it.

Irina Nehme, Direttrice di Biblioteca, Hölty-Gymnasium, Wunstorf (Germania), vanta un'esperienza professionale pluriennale: 17 anni come bibliotecaria scolastica docente e 5 anni come bibliotecaria comunale, universitaria e special, anche a Beirut (Libano) e a San Francisco (USA). Da 5 anni è membro eletto nell'IFLA School Libraries Section Standing Committee. È responsabile di vari progetti all'Università Leibniz of Hannover ed è impegnata come volontaria nei programmi di promozione della lettura e dell'alfabetismo.

E-mail: irina.nehme@hoelty-gymnasium.de; inehme@web.de.

Paola Pala si è laureata al DAMS e ha conseguito un master in biblioteconomia moderna presso l'Università degli Studi di Firenze. Dal 2013 lavora per la società Horizons Unlimited dove è responsabile del progetto MLOL Scuola. Di recente pubblicazione il libro *Come costruire una biblioteca digitale a scuola* di Paola Pala e Francesco Pandini.

E-mail: paola.pala@medialibrary.it.

Ornella Papa è ricercatrice presso la Biblioteca e Centro di documentazione INVALSI, Roma. Specializzata in Valutazione psicologica e psicoterapeuta, è stata cultore della materia per la Cattedra di "Introduzione alla ricerca educativa e valutativa" all'Università di Tor Vergata. All'INVALSI si è occupata dei Progetti: OCSE PISA, Valutazione e Miglioramento, coordinando attività per la fase del miglioramento e contribuendo ai Questionari poi utilizzati per l'autovalutazione delle scuole; ha collaborato con il gruppo di lavoro Prove INVALSI soprattutto per la partecipazione degli alunni disabili e con DSA. I suoi interessi di ricerca sono: equità educativa, bisogni educativi speciali, biblioteche scolastiche, *information literacy*.

E-mail: ornella.papa@invalsi.it.

Eva Pasqualini, Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo "Bruno Munari". Nella professione di docente prima e di Dirigente scolastico poi si è dedicata alla promozione della lettura e della letteratura per l'infanzia. Dal 2000, con l'Istituto da Lei diretto, ha aderito e sostenuto le attività della "Rete delle Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali" che nel corso degli anni ha progettato e sviluppato numerose azioni tra le quali si ricorda la "Mostra e iniziative sulla lettura e letteratura per l'infanzia" in collaborazione con Associazioni, esperti del settore, prevalentemente nell'ambito del territorio della città di Roma, zona Est.

E-mail: rmic8b400c@istruzione.it.

Joanne Plante, Direttrice della Biblioteca Laure-Conan e dell'ottimizzazione delle operazioni, Laval, Montreal, Canada, e Presidente dell'IFLA School Libraries Section. Decisa a diventare bibliotecaria sin dall'infanzia, registrava la data di restituzione dei libri che prestava ai suoi amici. Nel 2001 consegue la laurea magistrale in Scienze dell'informazione presso l'Università di Montreal, dopo aver svolto uno stage formativo a Lione. Joanne ottiene rapidamente il posto di Direttrice della Biblioteca di Bathurst, a New-Brunswick, e occupa diversi posti direttivi lungo la sua carriera lavorativa. Più recentemente, è stata Capo-Bibliotecaria per un distretto scolastico di 52 biblioteche in Ontario. Direttrice del servizio di *reference* per il BANQ

(Biblioteche e Archivi nazionali del Quebec) è attualmente responsabile della Biblioteca “Laure-Conan” di Laval, Presidente dell’IFLA School Libraries Section e Vice-Presidente del Comitato GAPMIL dell’Unesco. Riconoscimenti: “Prix Micheline-Perseaud” per lo sviluppo e la promozione di servizi bibliotecari in francese in Ontario (2016); “Persona della Settimana” Le Droit Radio-Canada.

E-mail: joanneplante@gmail.com.

Gino Roncaglia, Professore Associato, insegna Digital Humanities, Editoria digitale, Informatica applicata alle discipline umanistiche, presso il Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo dell’Università Roma Tre. È autore di numerose monografie e articoli.

E-mail: gino.roncaglia@uniroma3.it.

Serena Rubino è nata in Puglia, ha studiato Architettura a Roma spostandosi poi in Germania per trascorrere un anno presso la Bauhaus di Weimar e un periodo di ricerca ad Amburgo. Attualmente vive e lavora a Roma come architetto presso lo studio ODAP e come assistente universitaria per il Laboratorio di Progettazione Architettonica 3B presso l’Università degli Studi Roma Tre, inoltre è membro del Coordinamento Nazionale Biblioteche di Architettura (CNBA, www.cnba.it). Partecipa a workshop, mostre e concorsi di progettazione: nel 2019 ne ha vinti due riguardo la riqualificazione urbana e la progettazione di abitazioni.

E-mail: sererubino@gmail.com.

Darryl Toerien è Direttore della Biblioteca e degli Archivi dell’Oakham School, Rutland, Regno Unito. È impegnato nel Comitato nazionale del Gruppo delle biblioteche scolastiche (SLG) del “Chartered Institute of Library and Information Professionals” (CILIP), nel Direttivo della “School Library Association” (SLA), nel Comitato della Sezione biblioteche scolastiche dell’IFLA, ed è un Assistente presso la “Royal Society of the Arts” (RSA). È stato selezionato dal CILIP Information Literacy Group (ILG) nel 2019 per il premio “Information Literacy” per il lavoro svolto per FOSIL che ha portato alla creazione del Gruppo FOSIL, il quale è stato selezionato nel 2020 dal CILIP ILG per il premio “Digital Information Literacy”. La “Oakham School” è stata anche selezionata per il premio “Strategic Education Initiative of the Year” e, nel 2020, il “Tes Independent School” Awards per l’istituzione del sito web del Gruppo FOSIL. Come conduttore di workshop, ha formato i bibliotecari per il Programma “IB Diploma” e, prima di diventare un bibliotecario professionale nel 2003, ha insegnato Scienze Religiose e Filosofia. Darryl Toerien ha creato il modello FOSIL e istituito l’omonimo Gruppo di lavoro, una comunità in crescita di

professionisti dell'educazione che collaborano per far acquisire ai ragazzi i saperi che li aiuteranno a ottenere ulteriori conoscenze per sé stessi (Seymour Papert).

E-mail: dt@oakham.rutland.sch.uk.

Elisabetta Diana Valente, laureata in storia dell'arte presso l'Università degli Studi Roma Tre, lavora presso il Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo, nella Redazione tecnico-scientifica della rivista «Bollettino d'Arte». È Presidente di ARTU Associazione Genitori, un organismo no profit nato nel 1998 che si prefigge lo sviluppo di una cultura attenta ai valori di equità e di uguaglianza delle opportunità per tutti. Da oltre vent'anni si dedica alla promozione della lettura e letteratura per l'infanzia in modo continuativo e partecipato, in rete, prevalentemente nell'ambito del territorio della città di Roma, zona Est.

E-mail: segreteriartu@gmail.com.

Naiyi Yang, dottoranda alla “School of Information Management”, Università Sun Yat-sen, sotto la supervisione della Prof.ssa Jing Zhang. I suoi principali interessi di ricerca comprendono la gestione dei servizi culturali pubblici e l'alfabetismo scientifico per i bambini.

E-mail: yangny6@mail2.sysu.edu.cn.

Jing Zhang, Dottore di Ricerca in Storia. Professore e Vice-Preside della “School of Information Management” (iSchool), Università Sun Yat-sen, Cina. Si interessa in primo luogo, ai bambini digitali e alle loro letture digitali, in secondo luogo alla gestione dei servizi di cultura pubblica e alla biblioteconomia scolastica, e infine alla preservazione e conservazione del patrimonio documentario. È Membro del Comitato permanente IFLA sugli Standard dal 2017 al 2021 e del Comitato permanente IFLA della Sezione delle biblioteche scolastiche dal 2017 al 2021. È stata “Visiting Professore” in Canada e negli Stati Uniti nel 2010, 2014 e 2015.

E-mail: zhangj87@mail.sysu.edu.cn.

Yi Zhou, Professore associato, supervisore del post-laurea e Direttore della Sezione Insegnamento e Ricerca per la Biblioteconomia della “School of Information Management” (iSchool), Università Sun Yat-sen, Cina. La sua ricerca attuale si concentra sui diritti di informazione e sulla politica dell'informazione pubblica, sulla conservazione e conservazione e sulla letteratura storica. Dirige il progetto di ricerca sulla costruzione di un sistema di legge sugli archivi per il servizio pubblico, sostenuto dal Fondo nazionale cinese per le scienze sociali. Si interessa anche della pianificazione politiche di

conservazione e della gestione di programmi di conservazione nelle biblioteche e negli archivi, campo nel quale ospita e partecipa a numerosi progetti di ricerca. Ha pubblicato sei monografie e una trentina di articoli accademici su riviste specializzate nel campo della scienza dell'informazione. È membro della sezione Scambi internazionali e cooperazione del Comitato per la formazione della Società cinese delle biblioteche e Vicepresidente del Comitato per gli scambi internazionali della Società cinese delle biblioteche – Provincia di Guangdong. È stata nominata redattore associato del settore Storia del libro e delle biblioteche della “Encyclopedia of China” (3^a ed.).
E-mail: zhouyi37@mail.sysu.edu.cn.

Indice delle parole chiave

- accesso all'informazione276
 adolescente..... 154; 231
 advocacy..... 261; 332
 aggiornamento professionale4
 albi illustrati184
 ambienti di apprendimento105;
 107
 ambienti rigenerativi..98; 154; 166
 analisi del contenuto.....95
 analisi di siti web276
 angoli di lettura 154; 166
 apprendimento30; 116; 129
 arte166
 associazione dei genitori298
 associazioni bibliotecarie 10; 30
 background socioeconomico e
 culturale74
 benessere..... 98; 116
 BiblioPoint..... 148; 315
 Biblioteca “Alessandro Cieri” 133;
 143
 biblioteca diffusa105; 107; 116;
 166
 biblioteca pubblica..... 315; 336
 biblioteca scolastica 30; 67; 74; 105;
 107; 129; 133; 143; 148; 154;
 179; 217; 225; 249; 276; 286;
 315; 332; 336
 biblioteca scolastica innovativa 98
 biblioteca universitaria261
 bibliotecario scolastico..... 4; 336
 Biblioteche di Roma.....315
 biblioteconomia scolastica.....4; 10
 collaborazione 105; 107; 148; 261;
 315
 colore 143; 166
 competenza informativa e
 mediatica30
 competenze di lettura e biblioteca
 scolastica.....95
 competenze professionali 276
 comportamenti di lettura 231
 comunità di lettori..... 327
 condivisione di infrastrutture . 249
 continuità educativa 201
 cooperazione..... 336
 correlazione 95
 Das, Lourense Herma 10
 dialogo interreligioso 286
 didattica della lettura 184
 e-book225
 e-book illustrati e interattivi.... 184
 educazione 67
 educazione religiosa 286
 emergenza sanitaria 249
 Empire State Information Fluency
 Continuum..... 51
 Forum del Libro 332
 FOSIL 51
 Framework Of Skills for Inquiry
 Learning 51
 Germania 286
 gruppi di lettura 217
 IFLA School Libraries Section... 4;
 30
 indagine 51
 information literacy..... 51; 249
 Information Search Process 51
 innovazione 10; 261
 innovazione didattica 105; 107; 129
 istruzione 67
 leadership educativa diffusa.... 298
 Legge 13 febbraio 2020, n. 15 332;
 336
 letteratura per l'infanzia..... 133
 lettura 116; 129; 179; 231
 lettura ad alta voce 201
 lettura aumentata 217
 lettura condivisa..... 201
 libri di qualità 133

linee guida	4; 30	rete di biblioteche scolastiche.	298
luce	143	ricerca empirica.....	184
materiali	166	Ricerca-Formazione.....	201
Melchiori, Fabrizio	10	risorse digitali.....	179; 225
networking.....	286	risorse informative educative .	276
pensiero creativo e divergente	184	Russia	286
piano di miglioramento (PDM)		scuola media di primo grado ...	95;
.....	148	116	
PISA 2018.....	95	Sezioni Primavera.....	201
prestito digitale.....	225	social media	327
prima infanzia.....	201	social reading.....	217
progettazione.....	143; 166	spazi bibliotecari innovativi.....	133;
Progetto Cartonera.....	286	143	
progetto educativo.....	249	spazi innovativi.....	116
promozione della lettura	231; 298;	supporto all'insegnamento.....	276
315; 327; 332		teatro	143
<i>reading corner</i>	166	territorio.....	105; 107
rendimento degli studenti.....	74	università.....	298
resilienza.....	261	valorizzazione	148

Studi e ricerche hanno evidenziato gli effetti positivi della biblioteca scolastica in condizione professionale sulla qualità degli apprendimenti e sul successo formativo. Un ampio numero di innovative biblioteche scolastiche stanno sperimentando modelli organizzativi nuovi, strategie di intervento efficaci e profili professionali dalle molteplici e trasversali competenze. Queste tematiche globali sono state approfondite nel Seminario internazionale “La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione”, organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre e dall’IFLA School Libraries Section Standing Committee con AIB, Biblioteche di Roma, Forum del Libro, IASL, IBBY Italia e la collaborazione di MLOL Scuola e OCLC, svoltosi virtualmente il 2 aprile 2020.

Le quattro sessioni hanno inteso offrire esiti di ricerca, riflessioni teoriche ed esperienze pratiche per aiutare quanti sono impegnati a vario titolo nello sviluppo delle biblioteche scolastiche a generare nuove idee e, allo stesso momento, a favorire l’innalzamento della qualità dei servizi e delle attività sia in presenza sia a distanza.

Il volume è strutturato in quattro parti: *1. Migliorare i risultati dell’apprendimento degli studenti: il ruolo della biblioteca scolastica*; *2. Spazi bibliotecari scolastici innovativi*; *3. Leggere tra carta e digitale*; *4. Migliorare la biblioteca scolastica e le sue figure professionali: il ruolo delle istituzioni e delle associazioni*, precedute dall’introduzione di Massimiliano Fiorucci, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre, e di Joanne Plante, Presidente dell’IFLA School Libraries Section.

Nel complesso i contributi di ricerca e quelli professionali fanno emergere l’apporto dato dalle biblioteche scolastiche all’apprendimento, allo sviluppo delle competenze di lettura e di quelle informative e globali degli studenti, all’attuazione del curriculum in modo più motivante ed efficace, alla formazione del cittadino responsabile e attivo, capace di pensiero critico e creativo e di decisioni consapevoli.

Luisa Marquardt, Docente di Bibliografia e Biblioteconomia, Università degli Studi Roma Tre; Coordinatore AIB CNBS; IASL Lifetime Member; IFLA School Libraries Section Elected Member.

Giovanni Moretti, Professore ordinario di Didattica della Lettura, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Arianna L. Morini, Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Immagine di copertina: elaborazione dell’Arch. S. Rubino su risorse Freepik.com

€ 28,00

www.ledizioni.it



9 788855 263504 >