

Educazione alla lettura e biblioteche scolastiche: alleanze formative per un incontro con le storie pedagogicamente fondato

Reading education and school libraries: formative alliances for a pedagogically grounded encounter with *stories*

Viviana La Rosa

Università degli Studi di Enna "Kore" – Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione
viviana.larosa@unikore.it

Abstract

Although the history of Italian schools is dotted with relevant experiences in the field of reading education, there still seems to be a lack to date of a systematic and capillary effort on the educational and institutional level with a view to the solid training of teachers capable of constructively and functionally managing the school library. The teacher, in fact, has the task of making not only available but also actually accessible bibliographic resources, as well as the burden of exercising an appropriate, thoughtful and pedagogically grounded selection of texts, reading opportunities, and spaces within which to activate the experience of contact with books. Starting from these premises, the contribution intends to explore new fronts of research and training of primary and preschool teachers for reading education that is meaningful and effective, starting precisely from the formative centrality of the school library as an active and neurlgic place of plural, lively experiences centered on the formative needs of pupils.

Keywords: education; reading; library; school; teachers

Sebbene la storia della scuola italiana sia punteggiata di esperienze rilevanti sul terreno dell'educazione alla lettura, sembra ad oggi ancora mancare un sistematico e capillare sforzo sul piano formativo e istituzionale in vista della salda formazione di docenti in grado di gestire in modo costruttivo e funzionale la biblioteca scolastica.

Al docente, infatti, spetta il compito di rendere non solo disponibili, ma anche di fatto accessibili le risorse bibliografiche, così come l'onere di esercitare una selezione opportuna, ponderata e pedagogicamente fondata dei testi, delle occasioni di lettura, degli spazi entro cui attivare l'esperienza di contatto con i libri.

A partire da queste premesse, il contributo intende esplorare nuovi fronti di ricerca e formazione dei docenti della scuola primaria e dell'infanzia per un'educazione alla lettura che sia significativa ed efficace, a partire proprio dalla centralità formativa della biblioteca scolastica quale luogo attivo e neurlgico di esperienze plurali, vivaci e centrate sui bisogni formativi di alunni e alunne.

Parole chiave: educazione; lettura; biblioteca; scuola; docenti

Citation: La Rosa V. (2024). Educazione alla lettura e biblioteche scolastiche: alleanze formative per un incontro con le storie pedagogicamente fondato. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 48-58

Copyright: © 2024 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022024-04>



1. Le biblioteche scolastiche, tra passato....

C'è una storia molto intensa dietro l'istituzione delle biblioteche scolastiche, profondamente innervata nella più ampia storia dell'istruzione primaria in Italia e nei processi di contrasto all'analfabetismo. Va infatti richiamato quanto partecipato sia stato, già alla fine dell'Ottocento, l'impegno in vista della costituzione di piccole biblioteche, spesso ad uso delle scuole rurali, quelle più esposte agli effetti dell'analfabetismo, della dispersione scolastica, dello sfruttamento lavorativo dei minori. Tra le prime e più significative esperienze, un cenno va fatto all'istituzione delle biblioteche ambulanti, costituite da collezioni di libri spedite all'indirizzo di comuni e scuole ai fini del loro utilizzo e destinate a essere inviate presso altre sedi rurali o disagiate. Si tratta di una iniziativa paragonabile a quella della cattedra ambulante: ricorda a tal proposito Chilovi (1902, p. 468) "come questa serve a porgere, qua e là, la parola viva del maestro, così le biblioteche, traslocandosi continuamente, servono a porgere il libro, che è la parola scritta".

Accanto alle azioni a supporto degli studenti, va rilevato l'impegno parallelo per sostenere la circolazione di testi ad uso dei maestri. In particolare, è opportuno richiamare la nascita, tra il 1910 e il 1913, a seguito di un'idea di Gian Cesare Pico e Angelo Colombo, della biblioteca circolante dei maestri, divenuta in breve esperienza di portata nazionale. Da questa genereranno istanze e suggestioni che ben presto porteranno a consolidare il *Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo*, che è il centro più attivo ed efficace di private iniziative pro - scuola del popolo italiano (Rossi, 1996).

Al di là delle ricadute effettive sulla vita dei maestri italiani, la biblioteca circolante costituì il punto di partenza per un vasto intervento a supporto della scuola popolare, filo conduttore di progetti, azioni, interventi di politica scolastica che agiranno convintamente negli anni successivi al processo di unificazione italiano.

Senza entrare oltre nel quadro delle numerose azioni intraprese nel tempo a sostegno delle biblioteche scolastiche (Lombello, 2005; 2006; 2016), mi preme tuttavia richiamare, per la sua natura eccezionale e pedagogicamente fondata, l'iniziativa avviata da Paola Lombroso, più nota come Zia Mariù, in merito alla nascita delle bibliotechine rurali.

Studiosa raffinatissima, tra le prime ad accedere con competenza allo studio della psicologia infantile, scrittrice per bambini e intellettuale coraggiosa, Lombroso avvierà grazie alla "Corrispondenza di Zia Mariù", rubrica del "Corriere dei Piccoli", il progetto delle "bibliotechine rurali" (La Rosa, 2020a). L'idea nasce a seguito dalla lettera del 25 luglio 1909 della maestra Liduina Valz, in servizio presso un paesino in provincia di Biella, nella quale si richiedono libri per la bibliotechina della scuola. Ed ecco che matura la felice intuizione della Lombroso, un vero e proprio "coup de génie": fare appello al senso di solidarietà infantile, parlare direttamente ai fanciulli, lasciare al loro senso civile la capacità/possibilità



di agire per aiutare i bambini meno fortunati delle scuole rurali. La Lombroso si rivolge direttamente, con autenticità d'intenti, ai suoi giovani lettori

Din, don, din, don. C'è un bando o meglio una domanda di aiuto e di consiglio rivolta ai più grandi. Ecco di cosa si tratta. Una maestrina Liduina Valz di Riabella Balma (Biellese) mi scrive domandandomi di interessare i miei piccoli a mandar dei libri per la bibliotechina della sua scoletta – dichiara Paola Lombroso – [...] quello di arricchire con qualche libro almeno le scuole rurali è sempre stato uno dei miei più cari sogni. Ed ecco ora che cosa propongo. Tutti i bambini devono quest'estate cercar in qualche modo di raggranellare dei soldi per comprare dei libri da mandare non solo alla scuoletta di Riabella Balma – questa sarà la prima – ma a tutte le altre che si possa, 10 volumi per scuola” (Zia Mariù, 1909, p. 3).

Tale richiesta la spingerà a chiedere ai lettori del *Corriere* di spedire libri di lettura alla piccola scuola di campagna che ne era del tutto sprovvista. Numero minimo di libri richiesto dieci, tra cui tre irrinunciabili: *Cuore*, *Pinocchio* e un volume di fiabe, come *Cenerentola*, *Cappuccetto Rosso*, *La bella addormentata*.

Ed è proprio qui che si misura il *coup de génie* della Lombroso, che fu “de rien faire par elle-même, de mettre en branle l'imagination et la bonne volonté de ses lecteurs, de les aider, par son approbation, à développer en eux l'esprit d'initiative” (Hély, 1930, p.5).

L'appello di Lombroso non cade nel vuoto: dalla significativa adesione del pubblico nascerà così la prima “bibliotechina”. Alcuni mesi dopo, nell'aprile del 1910, dalle pagine del “Corriere dei Piccoli” Zia Mariù può annunciare il completamento della 125esima bibliotechina.

La rete di finanziamento delle bibliotechine verrà costantemente alimentata anche grazie alla fondazione del foglio quindicinale “Il bollettino delle Bibliotechine rurali”, pubblicato fino alla morte della scrittrice. Il rilievo sociale e culturale dell'iniziativa non tarda ad assumere respiro internazionale, tanto che una narrazione dell'esperienza è riportata anche su alcune riviste francesi come “Jeunesse” e “Figaro”. “Quelle belle ouvre à faire!”, si dice della “brillante animatrice” Lombroso, di cui è quindi descritto l'impegno per la costituzione della rete di bibliotechine, così come la festa per celebrare il raggiungimento delle 1000 bibliotechine, organizzata nel 1912 a Torino.

Ciò che rende degno di nota il lavoro infaticabile di Paola Lombroso è il deciso agire non solo ai fini dell'attivazione delle biblioteche scolastiche, quanto soprattutto in vista della responsabilizzazione dei giovani lettori in ordine all'opportunità che tutti possano accedere alle storie, alle fiabe, alle narrazioni più significative. La Lombroso, cui si deve anche una difesa costante e non di rado scomoda della fiaba come genere adatto anche all'infanzia, riconosce pertanto con chiarezza l'utilità della lettura nella prima infanzia: nel promuovere le biblioteche scolastiche, dunque, non intende rispondere solo alla necessità di sostenere i processi di alfabetizzazione e di contrasto all'analfabetismo, ma si preoccupa piuttosto di consolidare l'incontro con le storie riconoscendone la chiara funzione educativa.



Paola Lombroso, dunque, intercetta una questione di rilevanza cruciale: la biblioteca scolastica esercita una funzione educativa, costituisce uno spazio culturale e formativo privilegiato e necessita di essere attrezzata di volumi che siano individuati nel pieno rispetto dei giovani lettori che vi accedono.

2. ...e presente

Spostando il raggio di analisi al tempo presente, appare evidente quanto lungo e ricco di valore sia stato il cammino intrapreso a supporto delle biblioteche scolastiche. A questo va necessariamente correlato anche l'impegno profuso negli anni (e soprattutto negli ultimi decenni) a sostegno della promozione e dell'educazione alla lettura, con particolare riferimento ai giovani lettori. Un impegno, questo, che sembra ampiamente confermato anche dai dati che provengono dai rapporti di ricerca sull'editoria. L'ultimo *Rapporto di ricerca sull'editoria* del 2023 sembra infatti ampiamente confermare il consolidamento della presenza della biblioteca scolastica nelle scuole italiane. Pur nelle difformità rilevabili tra scuole del nord e scuole del sud e rispetto ad alcune scelte operative, appare evidente come le strategie centrate su progetti come *#ioleggoperchè* siano state vincenti e capaci di intercettare efficacemente docenti e alunne/i delle scuole italiane. Il progetto, infatti, ha consentito l'accesso di 2.500.000 libri in sette anni in oltre 23.000 scuole e in 250 nidi.

Una lettura più analitica dei dati contenuti nel report, tuttavia, ci permette di osservare alcuni aspetti cruciali che, al netto delle difficoltà legate a risorse e disponibilità di spazi, appaiono predittivi della difficoltà dei docenti di farsi tramite autentico dell'uso attivo della biblioteca.

Va a tale proposito preso atto del valore percentuale del numero medio di volumi per biblioteca e per alunno: se per la scuola secondaria di II grado il dato è pari a 8,1 libro per alunno, per la scuola dell'infanzia il dato scende a 5,1. Come è possibile che proprio la scuola dell'infanzia, che costituisce sede privilegiata di percorsi formativi centrati appunto sull'incontro con libri e albi illustrati, costituisca l'ordine scolastico con il più basso numero di volumi per studenti?

Il dato, peraltro, appare in controtendenza rispetto a quello che vede l'editoria per bambini godere di un *trend* di crescita costante, rappresentando un settore trainante del mercato. Nel 2022, infatti, il comparto bambini e ragazzi rappresenta il 35% delle vendite, seguito dai testi divulgativi (20%) e dalla narrativa (19%). A questo occorre associare un altro dato interessante: stando ancora a quanto indicato nel *Rapporto di ricerca sull'editoria* del 2023, la frequentazione della lettura diminuisce all'aumentare dell'età.

In altri termini, il 90% dei ragazzi d'età compresa tra i 15 e i 18 anni dichiara di essere un lettore, un dato che scende in modo significativo con l'aumentare dell'età.



Correlando i due punti sopra richiamati, appare chiaro non solo quanto sia importante la letteratura giovanile, ma anche quanto i più giovani costituiscano terreno fertile ai fini di un'autentica educazione alla lettura.

Accanto a queste considerazioni, vale la pena richiamare quanto restituito dallo studio condotto dall'AIE su *La lettura tra gli 0 e i 14 anni. Sta cambiando qualcosa?* del 2023. Stando ai dati raccolti, mi preme sottolineare alcuni aspetti cruciali: in primo luogo, la crescita dell'impegno dei genitori a leggere assieme ai figli (l'84% dei genitori intervistati dichiara di aver letto ai propri figli almeno un libro nell'arco degli ultimi 12 mesi); in secondo luogo, la lettura cresce prevalentemente e in modo significativo nelle fasce prescolari. A questo si aggiunga che i bambini tra i 7 e i 9 anni sono quelli che dedicano un tempo continuativo maggiore alla lettura individuale e che, se nel 2018 solo il 26% degli studenti dichiarava di frequentare la biblioteca scolastica, nel 2023 il dato cresce significativamente al 41% (di questi, il 21% dichiara di accedervi una volta al mese o poco più)¹.

3. L'importanza di educare alla lettura: vie possibili per un'alleanza formativa tra insegnanti e biblioteca scolastica

I dati sopra richiamati, oltre a restituire un quadro confortante in ordine al rapporto tra giovane lettore e libro, inducono anche ad osservare quanto stretto sia il legame tra chi legge e la vita scolastica. Occorre infatti rilevare che il rapporto con la lettura tende a diminuire una volta concluso il percorso d'istruzione, segno che l'azione di figure educative consapevoli dell'importanza del leggere, così come la presenza di biblioteche scolastiche forniscano incentivo strategico ai fini della promozione della lettura.

È tuttavia altrettanto evidente come l'esperienza dell'incontro con i libri non sia consolidata nella vita del giovane che esce dal sistema scolastico, un aspetto che, a mio avviso, va riferito alla tendenza generale a promuovere, anziché ad educare alla lettura. Il confine tra promozione della lettura ed educazione alla lettura è tutt'altro che scontato o banale. Anzi, si tratta di un vero e proprio "scarto politico" (Schiaffino, 2015, p. 5), che non può essere schiacciato in una mera preoccupazione di nominalismo (Roveda, 2015). Provando a tracciare una distinzione per linee generali, possiamo annoverare nella prima azione tutte quelle attività che mettono in contatto il lettore/la lettrice con l'oggetto libro, avendo come finalità principale il marketing e l'emersione di "esiti quantitativi contingenti" (Ivi, p.9): laboratori, incontri con gli autori, momenti di lettura individuale

1 https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9123-2023.3.8/03_03_Lettura_Ragazzi%20filigranata.pdf?IDUNI=ewzvt4dycdqkqptjq2batscf9242



e collettiva costituiscono alcune tra le esperienze più diffuse e rilevanti in questo quadro. Seppur spesso importanti, di alto profilo culturale e certamente appassionanti, il rischio di appiattire l'incontro con le storie al piano della promozione della lettura si misura nell'incapacità di attivare processi formativi capaci di trasformare "un lettore restio in un lettore senza pregiudizi [...] un lettore principiante in un forte lettore" (Chambers, 2015). In altri termini, la promozione della lettura non sembra attivare quei processi virtuosi che rendono il lettore un lettore "infinito", capace di sperimentare come consuetudine necessaria e virtuosa la lettura del libro.

Educare alla lettura, pertanto, significa agire sui processi che stanno alla base dell'esperienza stessa dell'immersione in storie e presuppone che il formatore sia capace di esprimere una chiara intenzionalità educativa in ordine alle condizioni formatrici che strutturano l'esperienza della lettura. Non evento, situazione occasionale/eccezionale/straordinaria, ma dimensione strutturale al processo educativo-didattico, pratica regolarmente agita a scuola e in famiglia.

La lettura non è mai un'attività lineare e contestualizzabile entro uno spazio-tempo definito, quanto piuttosto un processo circolare, "in cui la sequenza ritorna di nuovo al punto di partenza, in modo tale che l'inizio è sempre la sua fine e la fine è il suo inizio" (Chambers, 2015, p.11). L'approccio alla lettura va in altre parole inteso come una spirale inconclusa verso l'alto, capace di alimentarsi continuamente e di attivare sempre nuove occasioni di incontro con le storie.

Alla luce di queste premesse, appare chiara la funzione cruciale dell'insegnante e le potenzialità che la biblioteca scolastica prospetta in vista dell'educazione al "lettore infinito". Proviamo a individuare per punti essenziali alcune delle prospettive irrinunciabili ai fini della possibilità di una autentica educazione alla lettura attraverso la biblioteca scolastica.

a) Riconoscere la lettura come esperienza formatrice

Come primo tema alla base di ogni possibile azione di serio investimento nel valore educativo delle biblioteche scolastiche, occorre assumere la consapevolezza che la lettura agisce come esperienza educativa cruciale nella vita dei bambini. Che l'incontro con mondi e personaggi di carta costituisca una condizione formatrice per l'essere umano lo si desume accogliendo innanzitutto senza pregiudizi l'idea che il contatto con le storie non costituisca mero intrattenimento, sebbene questa sia una componente irrinunciabile della lettura, ancor più sotto il profilo dell'*engagement* del lettore, ma rappresenti inequivocabilmente un terreno sicuro nel quale mettersi in gioco sul piano emotivo e culturale, nel quale e attraverso il quale proiettare le proprie emozioni e consentire incontri sicuri con temi scabrosi, scomodi o perturbanti.

In questo processo, delicato e irrinunciabile nella storia formativa di ciascuno, appare evidente il ruolo cruciale che genitori e insegnanti esercitano già dalla prima infanzia nell'attivare una relazione positiva narratore/narratario: la fre-



quenza della lettura, la corretta prosodia, l'equilibrata organizzazione degli spazi e la scelta dei testi sono decisivi e rappresentano opportunità elettiva di cura educativa sin dai primi mille giorni di vita (La Rosa, 2019; 2020b).

La scelta del libro, in tal senso, non è azione neutra o significativa solo su un piano didattico, ma assume valenza strategica, quasi politica. Come richiama ancora Chambers, il processo di selezione del libro costituisce uno degli elementi nevralgici del *Reading Circle*, diventandone di fatto punto attivatore. In questa prospettiva, straordinario, avventuroso e cruciale è l'impegno del docente, chiamato ad un serio atto di responsabilità verso il "coltivar lettori" nel contesto di una scuola che intende essere spazio di autentica educazione alla lettura. Alla sua sapiente capacità di scelta tra le storie possibili, alla sua presenza autentica come lettore e come narratore, alla sua capacità di fare un uso sapiente di tempi, spazi, voci, è affidato il compito di crescere giovani lettori, esseri culturali in relazione, in grado di immergersi nelle storie per vivere esperienze che siano sempre, nello stesso tempo, estetiche, emotive, affettive, culturali.

Sotto questo profilo, appare sempre più necessario promuovere una salda formazione non solo sul terreno della letteratura dell'infanzia nel quadro dei percorsi di laurea/abilitazione dei docenti, ma altresì sul piano della valenza che la stessa esperienza della lettura produce nella storia formativa di alunni e alunne. Non solo cosa leggiamo, dunque, ma dove leggiamo, come leggiamo, perché leggiamo sono tutti aspetti che dovrebbero entrare nel raggio di attenzione del docente come attivatore strategico di esperienze di incontro con i libri e con le storie.

Se nel quadro dei corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria l'insegnamento di letteratura per l'infanzia costituisce un punto di riferimento nevralgico nell'*iter* formativo dei futuri maestri/maestre (per quanto non di rado si tenda a privilegiare uno studio della disciplina in prospettiva storico-evolutiva, a svantaggio di un approccio centrato sui temi dell'educazione alla lettura), va preso atto che la complessità dei processi formativi abilitanti relativi agli altri ordini scolastici fa pressoché totalmente scomparire i temi di una salda formazione sui processi educativi legati alla lettura. Resta all'interesse personale dell'insegnante, spesso nel limitato spazio consentito dalla formazione in servizio, l'opportunità di approfondire i temi dell'educazione alla lettura, con evidente impatto sulla qualità dei percorsi e sull'uso adeguato delle biblioteche scolastiche.

b) Formare i docenti alla scelta del libro: non tutte le storie sono buone storie

Accolta la funzione cruciale che assume il docente nel contesto del *Reading Circle*, non è possibile aggirare la questione relativa alla necessità di una salda formazione sul tema non solo dei processi di lettura, ma anche in ordine alla conoscenza del libro come prodotto editoriale/culturale. Ai docenti, infatti, è richiesto di sapersi orientare in modo sicuro nel panorama editoriale per ragazzi, notoriamente vasto e ricco di contributi sempre nuovi, sapendo discernere tra proposte adeguate e altre meno adatte a rispondere a progetti di educazione alla lettura.



Per quanto il contatto con le storie vada sempre incentivato e accolto in tutte le sue forme, occorre però prendere atto che i vantaggi connessi alle pratiche di lettura sul terreno della formazione della persona possono apprezzarsi prevalentemente in presenza di testi e iconotesti adeguati e ben costruiti. Solo per fare un esempio, recenti fronti di ricerca restituiscono come la lettura sia particolarmente efficace nel supportare l'*emotional literacy* (Nikolajeva, 2013). Nel caso di iconotesti (Nikolajeva e Scott, 2011; Nikolajeva, 2014), infatti, la circolarità e l'interdipendenza tra testo e immagini consentono al bambino l'immersione piena nella narrazione e nella sperimentazione a tutto tondo, seppur mediata, delle emozioni proposte. Tale tipo di attivazione, tuttavia, è subordinata alla possibilità che il bambino/ragazzo/adulto sperimenti un'esperienza narrativa adeguata, venga in contatto con buoni testi e, soprattutto, sia sottoposto all'esperienza di lettura (sia essa condivisa o individuale) entro spazi idonei e adeguati.

Va inoltre preso atto che non tutte le narrazioni e le storie sono buone narrazioni e buone storie: come ricorda in un recente lavoro Jonathan Gottschall (2022), le storie non mancano di presentare il loro lato oscuro, manifestando una agenzività potenzialmente distruttiva, posto che i comportamenti narrati "si innestano e, in alcuni casi, diventano la struttura portante di gran parte dei comportamenti umani" (Cometa, 2017, p. 31).

"Niente è meno innocente di una storia", avverte ancora Gottschall, intravedendo peraltro nel tempo presente un rischio ancora più elevato di trasformare le storie in cattive storie, capaci di far filtrare tra gli esseri viventi un veleno apparentemente inodore e incolore, ma nella sostanza mortale. In altre parole, "le storie rischiano di far deragliare le nostre menti, di esiliarci all'interno di realtà "altre" e di fare a pezzi le nostre società" (Gottschall, 2022, p. 32).

Operare una selezione dei libri adeguata presuppone in sintesi non solo una chiara intenzionalità educativa, ovvero la capacità di saper cogliere, rilanciare, nutrire costantemente le potenzialità formative connesse alla lettura, ma richiede anche un'opera di discernimento tra le diverse proposte editoriali che sappia essere colta e che possa essere agita individuando sempre le finalità, i contesti, le opportunità ultime connesse alle storie di vita intercettate. Ogni occasione di lettura, infatti, è chiamata a radicarsi nel vissuto del lettore, nelle sue esperienze pregresse, nelle aspettative e nelle resistenze che nutre nei confronti del libro. Per quanto, ad esempio, *Harry Potter* costituisca una pietra miliare nel panorama letterario giovanile e sia largamente apprezzato da lettori e lettrici, non è detto che sia sempre una proposta adeguata e in linea con le capacità/possibilità di lettura di chi è chiamato a leggere, né tantomeno con i bisogni formativi di cui è depositario. "Ogni nuova lettura dipende dalle esperienze precedenti di ogni lettore", avverte saggiamente Chambers (2015, p. 27), richiamando l'attenzione sulla necessità di preparare, nutrire, coltivare con gradualità e perseveranza gli incontri con i mondi e i personaggi di carta.



c) *Accogliere la biblioteca scolastica come spazio formativo strategico e accessibile*

Nella prospettiva del *Reading Circle* proposta da Chambers (che, ricordiamo, mette al centro l'educatore quale attivatore e moltiplicatore delle potenzialità del lettore di diventare "infinito"), l'ambiente di lettura rappresenta uno snodo di radicale rilevanza. Il *setting*, infatti, incide profondamente sull'esperienza del leggere, definendo in positivo o in negativo il rapporto con l'oggetto libro, la qualità del vissuto, le possibilità stesse di una lettura futura.

Sotto questo profilo, appare evidente come la biblioteca scolastica costituisca uno spazio formativo delicato e cruciale: esso va pertanto agito con responsabilità e intenzionalità educativa. Non è un contesto neutro, non può certamente essere vissuto come mero contenitore di volumi, piuttosto va promosso e sperimentato come sede elettiva di incontro con la lettura, capace di essere accogliente e inclusivo.

I suoi spazi fisici, in questa direzione, andrebbero pensati per rispondere non solo all'esigenza di esplorare scaffali e volumi, ma anche per accogliere corpi immersi nella lettura. La dimensione della fisicità del lettore è spesso trascurata, a vantaggio di una percezione della lettura come condizione esclusivamente mentale, intellettuale, astratta. Si trascura, invece, quanto il corpo che legge sia parte in causa di questo processo, soggetto attivo nell'educare il lettore.

Il corpo del lettore, infatti, è parte integrante di quel più ampio processo di costruzione di senso che accompagna l'esperienza di contatto con le storie e che si nutre anche di un'immersione culturale, storica, fisica nello spazio e nel tempo nei quali la lettura stessa ha sede (La Rosa & Lo Piccolo, 2019). Sotto questo profilo, ricorda Thomas McLaughlin (2015) corpo e lettura sono storicamente interconnessi sia su un piano micro (cambio di luce e degli spazi domestici) sia su un piano macro (cambio nelle relazioni di potere e nelle strutture sociali). L'azione del leggere, dunque, sebbene biologicamente connotata, risente inevitabilmente delle peculiari condizioni che la determinano e la accompagnano e risponde all'idea di corpo come prodotto culturalmente e socialmente definito. Nel processo di lettura occhi e mani sono attivi, la postura del corpo definisce e allinea l'intera struttura muscolo-scheletrica attorno ai requisiti visivi e manuali richiesti dal libro. La lettura ad alta voce, poi, richiama l'uso delle labbra e delle corde vocali, rivelandosi più ampia esperienza di coinvolgimento sul piano cardiocircolatorio e muscolare. Ma il modo precipuo in cui il corpo risponde emotivamente e cognitivamente, oltre che fisicamente, al libro è strettamente legato alla forma di quest'ultimo, alle sue caratteristiche materiali (per cui, di fatto, storia del libro e storia del corpo che legge sono reciprocamente condizionati), alle precipue condizioni del *set* e del *setting* che accompagnano la lettura e che ne portano a maturazione sensi, significati (Chambers, 2015) e possibilità immaginative (Johnson, 1987).

La biblioteca scolastica andrebbe così strutturata non solo come luogo che ospita volumi, ma come vero e proprio spazio formativo, dunque strutturato nel pieno rispetto di tutte le condizioni che agiscono sulla qualità dell'esperienza edu-



cativo-didattica. Uno spazio, in altre parole, in grado di ospitare non solo libri, ma soprattutto corpi e menti dei lettori, capace di assicurare un'esperienza di lettura adeguata e inclusiva.

Tale riflessione chiama in causa certamente la dotazione dei volumi, che vanno scelti e costantemente rinnovati sulla base tanto di una salda consapevolezza sulla lettura come esperienza formativa cruciale, quanto sulla sicura conoscenza dei generi letterari, ma presuppone anche uno studio accurato e pedagogicamente fondato dello spazio fisico e delle condizioni di accessibilità al patrimonio librario. Disponibilità e accessibilità, dice bene ancora Chambers, non sono la stessa cosa: seppur disponibili, i libri devono essere accessibili, dunque alla portata di tutti i lettori e le lettrici.

È evidente come la biblioteca scolastica possa essere davvero un luogo cruciale e strategico per favorire l'esperienza della lettura, riconoscendo in quest'ultima un'opportunità elettiva per nutrire le nostre "storie in formazione". La sua missione, dunque, non può solo essere quella di accogliere volumi e affidare a studenti e studentesse il compito di navigare e scegliere tra gli scaffali i libri apparentemente più accattivanti.

Mi sembra piuttosto evidente come, proprio attraverso un lavoro di affinamento delle competenze dei docenti sul terreno dell'educazione alla lettura e nel lavoro culturale e politico, nel riconoscere alla biblioteca scolastica la sua natura di spazio formativo strategico, dunque a partire da un'alleanza formativa tra i due attori, possa essere adeguatamente nutrito l'incontro con i mondi e i personaggi di carta, verso itinerari infiniti nei mari immaginari della lettura.

Riferimenti bibliografici

- AIE (2023). *La lettura tra gli 0 e i 14 anni. Sta cambiando qualcosa?* Ufficio studi dell'Associazione italiana editori.
- AIE (2023). *Presentazione del Rapporto sullo stato dell'editoria*. Ufficio studi dell'Associazione italiana editori.
- Chilovi D. (1902). *La scuola rurale la sua Biblioteca e le Biblioteche provinciali* (2ª ed. con aggiunte e con una Notizia sulle piccole Librerie ambulanti nel Pistoiese). Firenze: R. Bemporad e figlio.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gottschall J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gottschall J. (2022). *Il lato oscuro delle storie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hélys M. (1930). Une educatrice: Paola Lombroso. *Figaro*, 21 settembre 1930.
- Johnson M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.



- La Rosa V. (2019). La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Rivista Formazione. Lavoro. Persona*, 29, 95-103.
- La Rosa V. (2020a). *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche di orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Rosa V. (2020b). Nutrire il dialogo tra le culture attraverso le storie: riflessioni pedagogiche. *Educazione interculturale*, 18, 88-97.
- La Rosa V., Lo Piccolo A. (2020). Embodiment cognition e Reading Body: riflessioni educative su corpo, lettura, apprendimento. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 7, 1-9.
- Lombello D. (2005). Scuola e biblioteca: ieri e oggi. In C. Bettella (Ed.), *Sulle pagine dentro la Storia* (pp. 3-36). Padova: Cleup.
- Lombello D. (2006). Dalle «bibliotechine di classe» alla biblioteca scolastica nella rete nazionale. *History of Education and Children's Literature (HECL)*, 1(2), 249-281.
- Lombello D. (2016). *Lo spazio di lettura per ragazzi nella biblioteca pubblica. Una lunga storia che inizia nell'Ottocento*. Padova: Cleup.
- Lombroso Carrara P. (Zia Mariù). (1909). Piccola Posta. *Corriere dei piccoli*, 25 luglio: 3.
- Mc Laughlin T. (2015). *Reading and the Body: the Physical Practice of Reading*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nikolajeva M., Scott N. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Nikolajeva M. (2012). Reading other people's minds through word and image. *Children's Literature in Education*, 43(3):, 273-291.
- Nikolajeva M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254.
- Nikolajeva M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Roveda A. (2015). Educazione alla lettura questione speciale. La lettura cala? Investiamo in educazione alla lettura facciamo valutazione. *Andersen*, 320, 9.
- Rossi M. M. (1996). *Il Gruppo d'Azione per le scuole del popolo*. Brescia: La Scuola.
- Schiaffino B. (2015). Editoriale. *Andersen*, 320, 5.

