

PAMPAEDIA



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 197
Luglio/Dicembre 2024

Educare è crescere insieme



Nuova Serie

Direttore responsabile
Donatella Lombello | Carla Xodo

Comitato Scientifico

Gianni Balduzzi † (Università degli Studi di Bologna)
Monica Barò Llambias (Universitat de Barcelona)
Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo)
Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze)
Franco Blezza (Università degli Studi di Chieti)
Antonio Borgogni (Università degli Studi di Bergamo)
Elizabeth A. Burns (Old Dominion University -
Norfolk-Virginia (USA))
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)
Anna Cascone (Museo e Biblioteca Lasalliana-Roma)
Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata)
Maristella Cerato (Corte d'Appello-Ministero Giustizia-Venezia)
Antonia Criscenti (Università degli Studi di Catania)
Marco Dallari (Università degli Studi di Trento)
Fabrizio D'Aniello (Università degli Studi di Macerata)
Emilio Lastrucci (Università degli Studi della Basilicata)
Stefano Lentini (Università degli Studi di Catania)
Vincent Liquète (Université de Bordeaux)

Francesco Magni (Università degli Studi di Bergamo)
Luisa Marquardt (Università degli Studi di Roma Tre)
Dianne Oberg (University of Alberta - Canada)
Antonio Michelin Salomon (Università degli Studi di Messina)
Rinalda Montani (Università degli Studi di Padova)
Andrea Porcarelli (Università degli Studi di Padova)
Andrea Potestio (Università degli Studi di Bergamo)
Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise)
Pier Cesare Rivoltella (Università degli Studi di Bologna)
Rosa G. Romano (Università degli Studi di Messina)
Maria Teresa Russo (Università degli Studi di Roma Tre)
Concetta Sirna (Università degli Studi di Messina)
Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Raffaele Spiezia (Università degli Studi della Campania)
Arianna Thiene (Università degli Studi di Ferrara)
Carla Xodo (Università degli Studi di Padova)
Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova)

Comitato di Redazione

Angela Arsena (Università Telematica Pegaso)
Stefano Corso (Università degli Studi di Padova)
Giusy Denaro (Università degli Studi di Catania)
Lucia De Stefano (Scuola primaria)

Giuseppina D'Auria (Scuola secondaria di secondo grado)
Paolo Lucattini (Università degli Studi del Molise)
Silvia Annamaria Scandurra (Università degli Studi di Messina)

Gli articoli sono stati sottoposti a revisione “doppio cieco” double-blind peer review



Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pampaedia / Bollettino As.Pe.I. is the official journal of Associazione Pedagogica Italiana.

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma
Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

PAMPAEDIA • ISSN 2785-7077
BOLLETTINO ASPEI • ISSN 2039-6414 (on line) | BOLLETTINO ASPEI • ISSN 1721-1700 (in press)

Publicato nel mese di Dicembre 2024



Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - carla.pensa@pensamultimedia.it

Indice

- 1 **Editoriale**
DONATELLA LOMBELLO
- 3 **La formación de los bibliotecarios escolares en España**
The training of school librarians in Spain
MÓNICA BARÓ LLAMBIAS
- 17 **Para continuar formando equipos de biblioteca: focos y desafíos del Plan de Formación del programa de Bibliotecas Escolares (CRA)**
To continue educating library teams: approaches and challenges in the Formation Plan from the School Libraries (CRA) program
CROSA ASTICA EDUARDO ANDRÉS
- 39 **Professionalità docente e biblioteche scolastiche: un problema aperto**
Teacher professionalism and school libraries: an open problem
LUCIANA BELLATALLA
- 48 **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
- 59 **Libri e letture nel sistema integrato 0-6: dispositivi per la formazione del docente e dell'educatore bibliotecario**
Books and readings in the integrated system 0-6: devices for the training of teachers and library educators
ALTAMURA ALESSANDRA, ROSSELLA CASO
- 72 **Biblioteca scolastica e Outdoor Education: verso nuovi orizzonti formativi per docenti e studenti**
School Library and Outdoor Education: towards new educational horizons for teachers and students
ALESSANDRA LO PICCOLO, DANIELA PASQUALETTO
- 82 **The School Library Team: Principal, Librarian, and Teacher**
DIANNE OBERG
- 92 **Il ruolo della biblioteca scolastica nella formazione permanente dei docenti in Croazia**
The role of the school library and the school librarian in the continuous professional development for teachers in Croatia
DEBORA RADOLOVIĆ

100 Studenti, insegnanti e information literacy : il ruolo educativo della biblioteca scolastica
Students, Teachers and Information Literacy: The Educational Role of the School Library
FABIO VENUDA

112 Resources in Finnish ECEC-Early Childhood and Care Centers - Confirming a Solid Ground for Future Readers
JULI-ANNA AERILA, MERJA KAUPPINEN

125 Convegni nazionali

127 Contributi al Convegno su “La biblioteca scolastica: una risorsa strategica nella formazione iniziale degli insegnanti”- BCBF -Bologna Children’s Book Fair - Bologna Fiera internazionale del Libro per Ragazzi- 8 aprile 2024

133 Premio “Accademia” 2024

134 Corsi di Formazione

Recensioni

LUCIA ZARAMELLA

140 Artuto Carapella, Donatella Lombello, Carla Xodo (a cura di), *La pratica sportiva come processo educativo. Atti del XXX Congresso dell’Associazione Pedagogica Italiana – As.Pe.I. in collaborazione con la Chorus Volley - Bergamo Academy*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2024

144 Maria Girón, Ill. di Maria Girón. Trad. di Elena Rolla. Collana “libri per sognare”, Firenze, Kalandraka Italia, 2024

145 Sergio Olivotti, *Il genio della musica*, Firenze, Edizioni Clichy, 2024

146 I nostri incontri mensili

Revisori dei nn. 196-197 (2024)

Abdul Majid Mayasari (*Biblioteca della LSL Learn Share -Lead—International School- Malesia*)

Aquario Debora (*Università degli Studi di Padova*)

Arsena Angela (*Università Telematica Pegaso*)

Bacco Nicoletta (*Biblioteca Classense-Ravenna*)

Barbieri Edoardo (*Università Cattolica-Milano*)

Bellatalla Luciana (*Università degli Studi di Ferrara*)

Bleza Franco (*Università degli Studi di Chieti*)

Bozzato Alessandro (*Unione Italiana Pedagogisti*)

Cambi Franco (*Università degli Studi di Firenze*)

Camicia Claudia (*Presidente del Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile*)

Cattani Adelino (*Università degli Studi di Padova*)

Cavallera Hervé (*Università degli Studi del Salento*)

Cegolon Andrea (*Università degli Studi di Macerata*)

Criscenti Antonia (*Università degli Studi di Catania*)

De Castro Paola (*Istituto Superiore di Sanità-Roma*)

De Kerckhove Derrick (*Università degli Studi di Toronto- Canada*)

D'Aniello Fabrizio (*Università degli Studi di Macerata*)

Farina Tommaso (*Università degli Studi di Macerata*)

Gasperi Emma (*Università degli Studi di Padova*)

Gozálvez Vicent (*Università degli Studi di Valencia*)

Lentini Stefano (*Università degli Studi di Catania*)

Magni Francesco (*Università degli Studi di Bergamo*)

Marquardt Luisa (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Michelin Salomon Antonino (*Università degli Studi di Messina*)

Montani Rinalda (*Università degli Studi di Padova*)

Oberg Dianne (*Università degli Studi di Alberta-Canada*)

Pagano Riccardo (*Università degli Studi di Bari*)

Panarello Patrizia (*Università degli Studi di Messina*)

Panciroli Chiara (*Università degli Studi di Bologna*)

Rivoltella Pier Cesare (*Università degli Studi di Bologna*)

Sirna Concetta (*Università degli Studi di Messina*)

Trebisacce Giuseppe (*Università degli Studi della Calabria*)

Venuda Fabio (*Università degli Studi di Milano Statale*)

Zago Giuseppe (*Università degli Studi di Padova*)

Zamperlin Patrizia (*Università degli Studi di Padova*)

EDITORIALE

La biblioteca scolastica e la sua funzione educativa nei percorsi della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della Scuola di ogni ordine e grado. Analisi, proposte, prospettive

Donatella Lombello

*Già Professoressa associata di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per Ragazzi
donatella.lombello@unipd.it*

Nel nostro Paese la Biblioteca Scolastica Innovativa-BSI è oggetto di sempre maggiore considerazione, in particolare a partire dalla specifica destinazione riservata con l'Azione 24, nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale-PNSD (ottobre 2015), conseguente alla legge 13 luglio 2015, n. 107, e dalle relative iniziative collaterali che ne hanno promosso e/o confermato lo sviluppo.

Condivisa dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici più accorti è, in ogni caso, l'affermazione, tratta dal *Manifesto IFLA/Unesco*, che recita: «È dimostrato che, quando bibliotecari e insegnanti lavorano insieme, gli studenti raggiungono livelli più alti di alfabetizzazione nella lettura, nell'apprendimento, nella capacità di risolvere problemi e nelle abilità relative alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione» (*Manifesto IFLA/Unesco sulla biblioteca scolastica. La biblioteca scolastica nelle attività di insegnamento e apprendimento per tutti*).

Attività di formazione si sono realizzate e si stanno realizzando, attraverso le Reti di BSI, sotto la direzione del MIM, grazie alle risorse economiche messe a disposizione in specie a seguito della legge n. 15 del 13 febbraio 2020: "Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura", il cui art. 5 precisa: l'individuazione (tramite bando) di scuole polo, nel territorio, responsabili "del servizio bibliotecario scolastico di ogni ordine e grado" (art. 5, comma 2); la formazione del personale "impegnato nella gestione delle biblioteche scolastiche" (art.5, comma 3-b); l'autorizzazione della "spesa di un milione di euro per ciascuno degli anni 2020 e 2021" (art. 5, comma 4).

Ricordiamo che la diffusione sul territorio nazionale delle Reti è costantemente aggiornata nel sito del SIBIS-Sistema Integrato Biblioteche Scolastiche: https://www.bibliotecheinnovative.it/le-reti/?sb_show=only_network.

Oltre alla formazione riservata agli insegnanti (2022-23; 2023-24), a livello prima nazionale e poi regionale, il MIM ha recentemente organizzato, a Roma, due seminari residenziali anche per i dirigenti scolastici (19-20 novembre e 15-17 dicembre 2024) continuando a promuovere il Manifesto dal titolo: *Una Biblioteca in ogni Scuola* (<https://www.mim.gov.it/documents/20182/8302169/MIM-10x21-manifesto-biblioteca-def.pdf/6e0d34c4-1c24-4a90-2450-43171117>



606a?t=1715166293243), riproposto ad ogni manifestazione culturale relativa alla lettura (Fiera internazionale del Libro per Ragazzi-Bologna; Salone internazionale del Libro-Torino; Fiera della piccola e media editoria “Più Libri più liberi” - Roma) o alla scuola (Didacta, nelle sue diverse edizioni sul territorio nazionale, JOB&Orienta-Verona), a partire dal luglio 2023, in occasione della Conferenza annuale internazionale di Biblioteconomia scolastica della IASL-International Association of School Librarianship.

Le iniziative di formazione sono state messe in atto tenendo fermo il principio che la biblioteca scolastica è ambiente educativo che deve essere gestito da personale qualificato e dedicato, in grado di realizzare efficacemente attività di promozione della lettura e della ricerca, in contesti tradizionali e digitali, volti al miglioramento continuo nei processi d'insegnamento e di apprendimento, per il successo formativo e lo sviluppo personale delle allieve e degli allievi, a partire dai primi gradi della loro frequenza scolastica.

Intervengono a dibattere la tematica del numero, che chiude l'anno della nostra rivista, autrici e autori delle nostre Università: Milano, Ferrara, Foggia, Messina, Enna, e di altri Paesi: del Cile-Ministero dell'Educazione, di alcune scuole della minoranza italiana in Croazia, e delle università di Canada, Spagna, Finlandia, prospettandoci realtà e linee di ricerca utili a un proficuo confronto.



La formación de los bibliotecarios escolares en España

The training of school librarians in Spain

Mònica Baró Llambias

Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals – Universitat de Barcelona
baro@ub.edu

Abstract

El artículo explora la formación de los bibliotecarios escolares en España. Para ello, presenta la situación de las bibliotecas escolares y los datos sobre la formación que han recibido sus responsables y analiza las distintas modalidades de formación ofrecidas por las universidades y las administraciones educativas autonómicas, y establece qué tipo de contenidos se imparten. También se determinan los distintos momentos para la formación: en la inicial reglada tanto de profesores como de bibliotecarios; en estudios de máster o en el propio contexto laboral, siguiendo cursos de capacitación de muy diversa índole.

Palabras clave: formación inicial; en estudio de master; en el propio contexto laboral

Keywords: initial training; in master's study; in one's own working context

Citation: Baró Llambias M. (2024). La formación de los bibliotecarios escolares en España. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 3-16.

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-022024-01>



Situación de las bibliotecas escolares en España

Para un diagnóstico de la situación de las bibliotecas escolares en España debemos acudir a la última fuente de datos estadísticos disponible¹, que aporta datos recopilados en el curso 2019-2020. Estos datos, sin embargo, hay que relativizarlos puesto que se tomaron justo antes de la situación de crisis generada por la pandemia que implicó la necesidad de desdoblarse grupos y, por tanto, la utilización de espacios como la biblioteca del centro para ello. Muchos de estos espacios no se recuperaron para biblioteca con la vuelta a la normalidad, por lo que, seguramente, la nueva estadística en base a datos del curso 2023-2024 que todavía no se ha hecho pública dibujará un panorama más precario en muchas de las comunidades autónomas.

Y es que, como veremos, la situación de las bibliotecas escolares en España se presenta muy desigual, con comunidades autónomas avanzadas, que disponen de políticas específicas para el desarrollo de estas bibliotecas y de equipos de coordinación que trabajan en las instancias administrativas y con otras comunidades que en los últimos tiempos dejaron de incentivar la creación y el mantenimiento de este tipo de bibliotecas.

Así, si bien según los datos estadísticos globales el 81,8% de los centros educativos en su conjunto cuentan con biblioteca, la realidad es muy distinta si se analiza la situación por comunidades autónomas o si se distingue entre centros de primaria y secundaria. En este sentido, Galicia ofrece los mejores datos con el 94,7% de los centros con biblioteca escolar, mientras que Catalunya se sitúa a la cola junto con Baleares con el 56,8% y el 54% de los centros, respectivamente. Igualmente, los centros de educación secundaria obligatoria y postobligatoria (12-18 años) tienen biblioteca en un mayor porcentaje de casos, el 92,1%, mientras que los centros de educación primaria (3-12 años) sólo disponen de ella en un 69%.

Si analizamos las horas de servicio de estas bibliotecas, vemos que la mayoría (51%) ofrece menos de 5 horas semanales de apertura y el 70% ofrece menos de 10 horas. Aun así, el 52,4% abre sus puertas a las familias y a otros usuarios externos a la comunidad educativa, especialmente en aquellos lugares de población dispersa con servicios de lectura pública deficientes o inexistentes.

En cualquier caso, normalmente se trata de bibliotecas pequeñas, sobre todo

1 La Estadística de Bibliotecas Escolares es una operación del Plan Estadístico Nacional, realizada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y con la colaboración de la Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. A la espera de nuevos resultados, los más actuales son los recopilados el curso 2019-2020.



en centros de primaria, (el 77,6% no supera los 2.000 documentos), mientras que en educación secundaria la mayoría, el 60% dispone de un número mayor. Son bibliotecas esencialmente de impresos, que no reciben publicaciones periódicas (solo el 3,9% de los centros) y que no disponen de libros electrónicos (sólo existen en un 16% de los centros) aunque casi la mitad (41,4%) disponen de documentos audiovisuales en soporte digital.

En general, las bibliotecas escolares no han entrado de lleno en el mundo digital, puesto que tan solo el 58,9% dispone de conexión inalámbrica para los usuarios y solamente el 40,1% dispone de página web o blog, y tampoco son muchas las bibliotecas con presencia en redes sociales (22,5), más activas las de secundaria que las de primaria, como cabe esperar por la edad de los usuarios finales, más familiarizados con estas tecnologías. Estos recursos se utilizan básicamente para dar a conocer las actividades de la biblioteca y para recomendaciones de lectura y, en menor medida, pueden realizarse consultas al catálogo, préstamo, etc. Hay que destacar también que únicamente el 12,8% de los centros ofrecen servicios de préstamo digital de libros y otros documentos, mayoritariamente a través de las plataformas propias de cada comunidad autónoma.

Las funciones de la biblioteca se centran especialmente en el fomento de la lectura y el 77,6% de las bibliotecas llevan a cabo distintas actividades con esta finalidad, entre las que destacan los clubes de lectura, presenciales o virtuales, que realizan un 33% de las bibliotecas de los centros de educación secundaria. Pero la biblioteca también despliega acciones de apoyo al desarrollo del currículum, curiosamente, más en centros de primaria (79,1%) que de secundaria (67,7%) que es donde serían más necesarias y eficaces. Asimismo, se llevan a cabo actividades culturales y encuentros literarios en un 50,9% de las bibliotecas, pero son pocas las que ofrecen alguna actividad relacionada con el tratamiento de la información y la competencia digital (24,4%), algo esencial en los momentos actuales y prioritario según las directrices internacionales.

Las causas a estas disfunciones cabe atribuir las a distintos factores. El primero tendría que ver con la falta de un presupuesto específico para el funcionamiento de la biblioteca (solo el 48,7% de los centros dispone de él) y que, mayoritariamente, los gastos destinados a la adquisición de fondos no supera los 500 euros por curso, lo que viene a significar la compra de unos 25 títulos.

Pero también hay que considerar que las horas que los centros dedican al buen funcionamiento de la biblioteca son muy pocas, y la mayoría se sitúan en torno a unas 8 horas semanales. Una parte de este tiempo lo invierte la persona responsable o coordinador de la biblioteca, que suele ser un profesor que dispone de unas 3 horas semanales de media para ocuparse de la biblioteca, lo que es claramente insuficiente para una gestión técnica correcta y para dinamizar la biblioteca. Normalmente, su acción se complementa con la existencia de los llamados equipos de biblioteca, formados por tres o más profesores por lo general voluntarios que, en el 77,3% de los centros, dedican en conjunto menos de una hora al día a



su funcionamiento. Se trata de equipos heterogéneos que también pueden incorporar alumnado y familias y, en el mejor de los casos, pueden contar con personal técnico especializado de contratación externa, lo que se da en el 4,2% de los centros y, en mayor medida (16,7%) en los centros de secundaria, figura que debería estar integrada en la organización y la dinámica de trabajo del centro y desarrollar su labor teniendo como principal objetivo el apoyo del Proyecto Educativo. De este equipo, el responsable o coordinador es quien suele tener más años de dedicación a la biblioteca (el 50% lleva más de tres años en el cargo) y también tiene algún tipo de formación en aspectos específicos de gestión de bibliotecas, lo que sucede en un 53% de los casos. A continuación, analizaremos cómo debería ser y cómo es esta formación.

La formación de los responsables de la biblioteca escolar.

Son muchos los países que definen, para la biblioteca escolar, a un profesional con una formación transversal y específica a la vez, que contemple las dos áreas de conocimiento: Biblioteconomía y Educación. Tal visión permite comprender que, con esta formación dual, este profesional puede contribuir de una manera más activa y dinámica en la formación del individuo como usuario de la información autónomo y como lector crítico. Esta dualidad en las funciones del bibliotecario escolar requiere un perfil competencial complejo, que además de los conocimientos y las competencias específicas de un profesor y de un bibliotecario debe reunir habilidades que le faciliten su necesaria integración en un equipo docente. En sus últimas directrices, IFLA² establece que la formación de un bibliotecario escolar debe asegurar competencias en los aspectos siguientes:

- docencia y aprendizaje, el currículum, diseño y ejecución de sesiones;
- gestión de programas: planificación, desarrollo / diseño, implementación, evaluación / mejora;
- desarrollo de la colección, almacenamiento, organización, recuperación;
- hábitos y competencias de información: alfabetización, alfabetización informacional, alfabetización digital;
- motivación para la lectura;
- conocimiento de la literatura infantil y juvenil;
- conocimiento de las discapacidades que afectan a la lectura;
- habilidades comunicativas y colaborativas;
- habilidades digitales y mediáticas;
- responsabilidad ética y social;
- concepto de servicio público: rendición de cuentas al público / sociedad;

2 IFLA. (2015). Section of School Libraries. *IFLA School Library Guidelines*, 2nd Edition, p. 26



- compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida a través del desarrollo profesional continuo;
- conocimientos en el campo de la biblioteconomía escolar y su historia y valores.

En España, el perfil de bibliotecario escolar se definió en un documento publicado en 2019 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Perfiles profesionales del Sistema Bibliotecario Español*³, en el que se destacaban las múltiples competencias que debía desarrollar un bibliotecario escolar, tal como se reflejan en la siguiente tabla:

| | | |
|--|---|---|
| <p>11. Competencias: las más importantes del perfil se señalan en negrita.</p> | <p>Competencias profesionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I01. Relaciones con los usuarios y los clientes - I02. Comprensión del medio profesional - I03. Aplicación del derecho de la información - I04. Gestión de los contenidos y del conocimiento - I05. Identificación y validación de las fuentes de información - I06. Análisis y representación de la información - I07. Búsqueda de información - I08. Gestión de colecciones y fondos - I09. Enriquecimiento de las colecciones y fondos - I10. Tratamiento material de los documentos - I11. Acondicionamiento y equipamiento - I12. Diseño de productos y servicios - T01. Diseño informático de sistemas de información documental - T03. Publicación y edición - T04. Tecnologías de Internet - T05. Tecnologías de la información y la comunicación - C01. Comunicación oral - C02. Comunicación escrita - C03. Comunicación audiovisual - C04. Comunicación a través de la informática - C05. Práctica de una lengua extranjera - C06. Comunicación interpersonal - C07. Comunicación institucional - G01. Gestión global de la información - G02. Marketing - G03. Venta y difusión - G04. Gestión presupuestaria - G05. Gestión de proyectos y planificación - G06. Diagnóstico y evaluación - G07. Gestión de los recursos humanos - G08. Formación y acciones pedagógicas - S01. Saberes complementarios | <p>Competencias personales (aptitudes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1. Autonomía. - A2. (Capacidad de) Comunicación - A3. Disponibilidad - A4. Empatía - A5. (Espíritu de) Equipo - A6. (Aptitud de) Negociación - A7. (Sentido) Pedagógico - B1. Curiosidad intelectual - C1. (Espíritu de) Análisis - C2. (Espíritu) Crítico - C3. (Espíritu de) Síntesis - D1. Discreción - D2. (Capacidad de) Respuesta rápida - E1. Perseverancia - E2. Rigor - F1. (Capacidad de) Adaptación - F2. (Sentido de la) Anticipación - F3. (Espíritu de) Decisión - F4. (Espíritu de) Iniciativa - F5. (Sentido de la) Organización |
|--|---|---|

3 Grupo de Trabajo sobre Perfiles Profesionales. Consejo de Cooperación *Bibliotecaria*. *Perfiles profesionales del Sistema Bibliotecario Español. Fichas de caracterización*, p. 44. El documento se basa en el *Euroreferencial en Información y Documentación. Volumen 1: Competencias y aptitudes de los profesionales europeos de información y documentación*. Madrid: SEDIC, 2004. ISBN 84-609-3634-1. Disponible en: <http://www.certidoc.net>.



Como puede observarse, en el plano teórico, se dibuja un profesional extraordinariamente preparado, que domina múltiples competencias -muchas más de las que plantea el documento de IFLA- para un puesto de trabajo no reconocido oficialmente.

En lo relativo a la formación que debería recibir este profesional magníficamente preparado, el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, publicado por el mismo Ministerio en 2011⁴, plantea distintas modalidades, básicamente cursos y seminarios en los llamados Centros de profesores, aunque también considera importante la posibilidad de establecer formación en los propios centros, con el equipo docente al completo. También se alude a la autoformación, bien sea mediante cursos a distancia o mediante el en base a recursos y materiales que publican las consejerías y departamentos de educación de las distintas comunidades.

Según este documento, las acciones formativas deberían complementarse con encuentros, jornadas o seminarios de distinto alcance territorial.

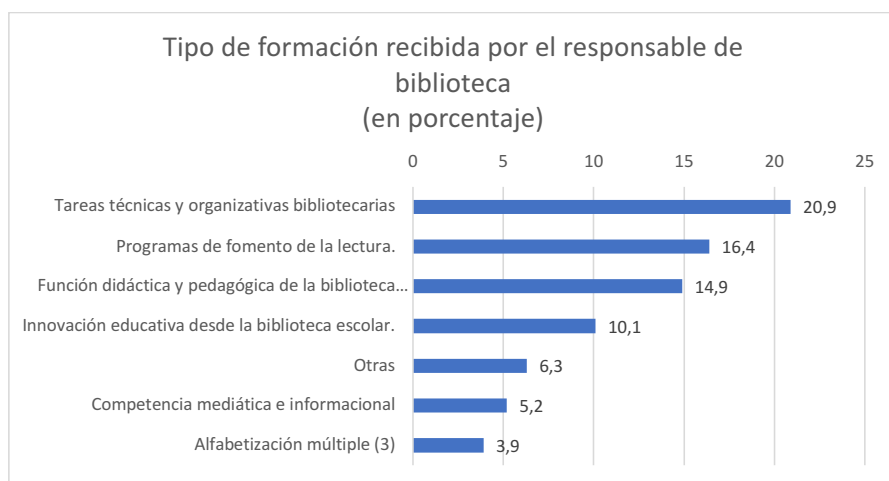
La realidad de la formación

Sin embargo, el estudio estadístico ya mencionado indica que, a nivel estatal, son pocos los responsables de biblioteca que han recibido algún tipo de formación relacionada con su cometido. Un 20,9% de ellos se formaron en gestión y organización de bibliotecas, un 16,4% en programas de fomento de la lectura y un 14,9% en la función didáctica y pedagógica de la biblioteca escolar. Otras especializaciones tienen menor presencia, y son muy pocos los que recibieron formación en temas hoy imprescindibles como la competencia mediática e informacional (5,2%) y la alfabetización múltiple (3,9%).

En cualquier caso, se trata de una formación muy clásica, basada en la gestión de los fondos y la organización de los servicios y fuertemente vinculada con la función de promoción de la lectura de la biblioteca.

4 Comisión Técnica de Bibliotecas escolares. *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. 2011, p. 45-48. (https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/177197/free_download/)





Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes. Estadística de Bibliotecas escolares 2019-2020

Si se tiene en cuenta la realidad de las distintas comunidades autónomas, las que presentan mayor índice de formación en general son Extremadura, Catalunya, Galicia, el Principado de Asturias y Andalucía. Pero ya se ha destacado que no puede establecerse una relación directa entre formación y buen funcionamiento de las bibliotecas por cuanto en Catalunya, por ejemplo, se obtienen índices elevados de formación pero solo están activas el 56,8% de las bibliotecas.

| | Tareas técnicas y organizativas bibliotecarias | Función didáctica y pedagógica de la biblioteca escolar. | Programas de fomento de la lectura. | Competencia mediática e informacional | Alfabetización múltiple | Innovación educativa desde la biblioteca escolar. | Otras |
|------------------------|--|--|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---|-------|
| Extremadura | 55,9 | 27 | 36,7 | 10,2 | 6 | 28,6 | 9,5 |
| Cataluña | 40,8 | 33,7 | 37,7 | 8,6 | 3,9 | 14,8 | 11,8 |
| Principado de Asturias | 36 | 15,7 | 12,6 | 5,1 | 3,7 | 14,6 | 8,1 |
| Andalucía | 31,3 | 15,1 | 15,7 | 5,4 | 2,5 | 8 | 6,5 |
| Galicia | 24,7 | 28 | 25,8 | 14,8 | 18,6 | 27,7 | 9,6 |
| Melilla | 28,6 | 23,8 | 14,3 | 4,8 | 4,8 | 14,3 | 14,3 |
| Región de Murcia | 23,5 | 7,5 | 11,1 | 3 | 1,8 | 6,5 | 1,8 |
| La Rioja | 22,5 | 7,8 | 15,7 | 1 | 0 | 7,8 | 3,9 |
| Illes Balears | 17,7 | 13,5 | 10,8 | 6,3 | 5,9 | 13,2 | 7,6 |



| | | | | | | | |
|----------------------|------|------|------|-----|-----|-----|------|
| Comunidad Navarra | 12,5 | 5,5 | 6 | 0,5 | 0,5 | 4 | 2 |
| Cantabria | 10,8 | 5,2 | 5,2 | 0,4 | 1,7 | 2,6 | 2,2 |
| Aragón | 9 | 3,6 | 4,1 | 2,8 | 1,8 | 2,6 | 1 |
| Castilla y León | 6,9 | 4,9 | 7 | 1,5 | 1,5 | 5,8 | 0,9 |
| Canarias | 6,4 | 5,6 | 8,1 | 2,4 | 1,4 | 4,5 | 2,4 |
| Comunitat Valenciana | 5,2 | 3,5 | 3,1 | 0,9 | 0,7 | 2,5 | 0,7 |
| Castilla-La Mancha | 4,6 | 2,6 | 3,7 | 0,6 | 0,6 | 2,2 | 0,6 |
| Ceuta | 4,3 | 4,3 | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comunidad de Madrid | 0 | 13,8 | 16,4 | 3,7 | 2,7 | 6,7 | 11,7 |

Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes. Estadística de Bibliotecas escolares 2019-2020

Como veremos, la distribución tan desigual en los resultados depende de muchos factores: de la existencia de cursos específicos en la formación inicial del profesorado de educación primaria en las universidades del territorio, de la posibilidad de cursar grados en Documentación en la comunidad o de los planes de formación permanente del profesorado de las distintas comunidades autónomas. Aun así, en la mayoría de casos mencionados, la formación recibida se limita a algunas asignaturas más o menos relacionadas con la especialidad en el marco de la formación inicial de los maestros y de los bibliotecarios o bien a cursos de especialización y capacitación programados por las administraciones educativas de las distintas comunidades.

La biblioteca escolar en la formación reglada inicial y de postgrado de profesores y bibliotecarios

La formación de un bibliotecario escolar puede darse en tres momentos: durante la formación inicial reglada, tanto de profesores de educación infantil y primaria como de bibliotecarios; mediante una formación de posgrado cursando un máster oficial de especialización; o, ya en el contexto laboral, siguiendo cursos de capacitación o bien acciones formativas específicas que programan e imparten las administraciones educativas de las comunidades o bien siguiendo programas no reglados ofrecidos por otras instituciones.

En este contexto, la formación sobre bibliotecas escolares en el ámbito universitario oficial se suele impartir en los grados de Profesorado de educación infantil y primaria así como en los grados de Información y documentación y, excepcionalmente, en algún máster de especialización.



La mayoría de los 92 centros que ofrecen grados de profesorado de educación infantil y primaria en España programan formación en aspectos relacionados con la literatura infantil y juvenil y la promoción de la lectura pero no suelen dedicar asignaturas referentes a la biblioteca escolar. En algunos grados, no obstante, se imparte formación sobre biblioteca escolar que suele limitarse a alguna asignatura de carácter optativo, de 3 a 6 créditos ECTS, a menudo con un enfoque aplicado a la dinamización de la biblioteca, e incluso existe la posibilidad de obtener una mención de especialización en Bibliotecas escolares de 27 créditos en el grado de Maestro de Educación infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. En la tabla siguiente, se han especificado las asignaturas específicas de biblioteca escolar impartidas en las distintas universidades, con su carga de créditos ECTS.

| Asignaturas impartidas en cursos en área de Formación del profesorado | Créditos | Universidad |
|---|-----------------------|-----------------------------------|
| Dinamització de la biblioteca escolar | 3 cr. opt. | Universidad de Girona |
| Biblioteca Escolar: Centro de Recursos y Proyectos Interdisciplinares | 6 cr. opt. | Universidad de Oviedo |
| Biblioteca escolar | 6 cr. opt. | Universidad Autónoma de Barcelona |
| Biblioteca Escolar y Animación a la Lectura | 6 cr. opt. | Universidad de Málaga |
| Bibliotecas escolares | 6 cr. opt. | Universidad de Alcalá |
| Fomento de la Lectura. Dinamización de Bibliotecas Escolares en la Educación Infantil | 6 cr. opt | Universidad de Almería |
| Biblioteconomia per a mestres | 6 cr. ob. de mención | Universitat de Barcelona |
| Biblioteca i Pla de Lectura a Primària | 6 cr. ob. de mención | Universitat de Barcelona |
| La Biblioteca per als Infants de 0 a 6 Anys | 3 cr. opt. de mención | Universitat de Barcelona |
| Dinamització de la Bebeteca | 6 cr. opt | Universidad de Vic |

Elaboración propia

En cuanto a la formación que reciben los bibliotecarios, en la actualidad, existen diez centros que imparten una titulación de grado en Información y Documentación o Másteres en áreas afines. De entre los grados, imparten asignaturas relacionadas de alguna manera con la biblioteca escolar las universidades siguientes:



| | | |
|--|-----------|-----------------------------|
| Bibliotecas Públicas y escolares | 6 cr. opt | Universidad Carlos III |
| Biblioteques Escolars i Promoció de la Lectura | 3 cr. opt | la Universidad de Barcelona |
| Bibliotecas escolares, infantiles y juveniles | 6 cr. opt | León |
| Promoción y animación a la lectura | 6 cr. opt | Zaragoza |
| Bibliotecas infantiles y juveniles | 6 cr. opt | Salamanca |

Elaboración propia

Como puede observarse, en ningún caso las asignaturas se dedican únicamente a la biblioteca escolar, y se imparten conjuntamente con contenidos relativos a Bibliotecas públicas, infantiles, juveniles o a la promoción de la lectura.

En cuanto a la formación postgraduada, algunos másteres incorporan alguna asignatura relacionada con el ámbito, como el Máster en Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Jaén que ofrece una asignatura optativa de 4 créditos denominada *Dinamización, puesta en marcha y digitalización de bibliotecas escolares*.

Sin embargo, hay que destacar el Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de Lectura, interuniversitario entre la Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals de la Universitat de Barcelona y la Facultat d'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona que, con 60 créditos y un curso de duración, es el único de esta especialidad en España, e incluye contenidos del ámbito de la biblioteconomía y de la pedagogía, facilitando aquella formación dual que reclaman las instituciones internacionales como IFLA. Es un máster consolidado y con una larga trayectoria puesto que este curso ha iniciado su 16ª edición, cubriendo las 30 plazas que ofrece.⁵ En el Máster se imparten las asignaturas de Biblioteca escolar (9 créditos obligatorios), Formas y aspectos de la literatura infantil y juvenil (6 créditos optativos), Libros infantiles y juveniles (6 créditos obligatorios), Planes de lectura (6 créditos obligatorios), Aspectos psicopedagógicos de la intervención educativa (6 créditos optativos), Información y proceso documental (6 créditos obligatorios), Medios digitales y biblioteca escolar (6 créditos optativos), Hábitos y promoción de la lectura (6 créditos obligatorios), Instrumentos de acceso y difusión cultural (6 créditos obligatorios), Prácticas en bibliotecas (9 créditos obligatorios) y un Trabajo final de Máster (6 créditos obligatorios).

Al margen de estas iniciativas, existe también la posibilidad de realizar algunos

5 Teresa Colomer Martínez, Mònica Baró Llambias. Primer master oficial de Bibliotecas escolares. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, ISSN 0214-4123, Año nº 22, Nº 224, 2009, págs. 34-36



cursos en línea auspiciados por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y la Fundación SM, sobre *Evaluación y diagnóstico de bibliotecas escolares*, *Actualización y renovación de bibliotecas escolares* y *Dinamización y consultoría de bibliotecas escolares*, que conducen a distintos diplomas, con un total de 35 ECTS⁶.

Los datos obtenidos indican una distribución muy desigual de la formación a nivel universitario y la mayor oferta de cursos de especialización se concentra en Cataluña (Universitat de Girona, Universitat de Vic, Universitat Autònoma de Barcelona i Universitat de Barcelona) donde los responsables de biblioteca pueden especializarse ya en el grado, cursando una mención de biblioteca escolar, o bien mediante el máster ya mencionado aunque, como ya se ha expuesto, ello no incide en una mejor situación de las bibliotecas escolares de esta comunidad autónoma.

La formación permanente

Muchas comunidades autónomas, aunque no todas, ofrecen formación específica para los responsables de biblioteca escolar que trabajan en centros públicos o concertados, de educación infantil, primaria y secundaria y bachillerato. La formación se plantea en distintos ejes: establecimiento y dinamización de bibliotecas escolares, uso del software de gestión del catálogo (mayoritariamente se utiliza el aplicativo AbiesWeb, ofrecido gratuitamente por el Ministerio de Educación a las bibliotecas escolares, aunque algunas comunidades disponen de programas propios) y establecimiento del plan de lectura del centro. No obstante, algunos servicios de apoyo a bibliotecas escolares plantean una formación más específica, enfocada hacia la Alfabetización mediática e informacional (AMI), la gestión de clubes de lectura, los recursos digitales para la biblioteca escolar, radio en la biblioteca, o biblioteca escolar e innovación educativa. Suelen ser cursos breves, en línea, de unas 30 a 50 horas de duración, pueden programarse para dar respuesta a necesidades de los centros pero también en función de las políticas y los modelos de biblioteca escolar que la administración quiera implementar. En este sentido, destaca la formación ofrecida por la Asesoría de Bibliotecas escolares de Galicia⁷, que además de programar formación generalista sobre la biblioteca escolar y su papel en el centro educativo incorpora cursos sobre Alfabetización múltiple, sobre Trabajo por proyectos o sobre Dinamización de los clubs de lectura, e impulsa distintos programas para incorporar las nuevas tendencias a las

6 UNED. *Curso de Bibliotecas escolares*. https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/actividad/bibliotecas-escolares

7 *Asesoría de Bibliotecas escolares*. <https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/>



bibliotecas escolares como puedan ser la Realidad aumentada, la Biblioteca creativa, o la Radio en la biblioteca, entre otros, para los que también ofrece formación específica⁸. También se ofrece gran variedad de formación desde el Programa de Bibliotecas Escolares de Cataluña, con cursos a distancia sobre temáticas diversas como Implementación y dinamización de la biblioteca de los centros educativos, Biblioteca escolar y aprendizaje de la lectura, Biblioteca escolar en el mundo digital, Biblioteca escolar y alfabetización mediática e informacional, El blog de la biblioteca escolar, Biblioteca escolar y recursos de información, Biblioteca escolar y poesía, El libro informativo en la biblioteca escolar y El Plan de lectura de centro⁹.

Estas modalidades formativas se complementan con la formación en los Centros de profesorado y en los propios centros educativos, a demanda de los interesados. Finalmente, pueden considerarse también acciones formativas la realización de Jornadas y encuentros de carácter autonómico, a los que acuden los responsables de bibliotecas escolares, donde se presentan ponencias sobre tendencias innovadoras en bibliotecas escolares y, también, buenas prácticas generadas por las propias bibliotecas.

Conclusiones

En esencia, para una formación tan específica como la que requiere el perfil de bibliotecario escolar que, como hemos visto, combina competencias de ámbitos distintos, además de las más transversales, encontrar una formación adecuada en el sistema universitario reglado, muy orientado a especialidades, parece complejo; mucho más fácil resulta que un profesional pueda completar una formación inicial con un diploma de especialización que garantice la adquisición del conjunto de las competencias requeridas.

Si analizamos las asignaturas o módulos que se imparten en los distintos cursos ofrecidos, vemos que en muchos casos, la formación presenta lagunas importantes. Así, por ejemplo, si bien la mayoría de profesores de educación infantil y primaria ha cursado en su formación inicial alguna asignatura relacionada con la literatura infantil, son pocos los cursos que plantean aspectos relacionados con la alfabetización informacional y mediática (AMI) o con las tecnologías aplicables a la bi-

8 Un análisis detallado de la formación puede encontrarse en Inés Miret et al. *Huellas de un viaje. Trayectorias y futuro de las bibliotecas escolares en Galicia*, p. 58-66. https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/huellas_de_un_viaje.pdf

9 Los detalles sobre la formación sobre bibliotecas escolares de Catalunya pueden consultarse en *Biblioteques escolars de Catalunya (Bescat)* <https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/-biblioteca/formacio/>



biblioteca escolar y, por el contrario, son muy comunes temas como la dinamización de las bibliotecas o la formación en catalogación.

Por otra parte, el hecho de que la formación se dirija esencialmente a los responsables de las bibliotecas, mientras el conjunto del profesorado desconoce las potencialidades didácticas de la biblioteca escolar, no contribuye a implementarlas adecuadamente ni a utilizarlas como recurso en su práctica docente. Por ello, sería conveniente que tanto el Ministerio de Educación como las Administraciones educativas autonómicas favorecieran la inclusión de contenidos en los planes de estudios de las facultades de educación, para lograr este conocimiento de las técnicas documentales, de los servicios bibliotecarios escolares y de la función didáctica de unas bibliotecas escolares que cada día más se configuran como un entorno de aprendizajes múltiples.

Referencias bibliográficas

- Colomer Martínez T., Mònica Baró Llambias (2009). Primer master oficial de Bibliotecas escolares. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 224, 34-36.
- Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14848_19
- Consejo de Cooperación Bibliotecaria (2013). *Perfiles profesionales del Sistema Bibliotecario Español: fichas de caracterización*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://travesia.mcu.es/portalanb/jspui/bitstream/10421/6841/1/perfilesprofesionalesSBE.pdf>
- FESABID. Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística. Recuperado de <http://www.fesabid.org/federacion/asociaciones>
- IFLA. (2015). Section of School Libraries. *IFLA School Library Guidelines, 2nd edition*. La Haya: International Federation of Library Associations and Institutions. Recuperado de <https://www.ifla.org/publications/node/9512>.
- Manso J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. [Madrid]: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, 2019. Recuperado de https://www-libreria.educacion.gob.es/libro/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion_183118/edicion/pdf-178325/
- Ministerio de Educación, Formación profesional y deportes. *Estadística de Bibliotecas escolares 2019-2020*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/va/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/bibliotecas.html>
- Miret I., Baró M., Dussel I., Mañà T. (2021). *Huellas de un viaje. Trayectorias y futuro de las bibliotecas escolares en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recu-



perado de https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/huellas_de_un_viaje.pdf

Muñoz A., Larios V. (2018). Los estudios de Grado en Información y Documentación en España. De los antecedentes a la situación actual: una visión crítica. *TransInformação, Campinas*, 30(3), 336-347, set./dez., 2018 Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/tinf/v30n3/0103-3786-tinf-30-03-00336.pdf>

Novoa C. (2020) La biblioteca escolar y el cuento del hombre que tenía mala suerte. *Monogràfic BE21*. Recuperado de http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/biblioteca/biblioteca-escolar-en-el-segle-xxi/documents/6_novoa.pdf

Universitat Autònoma de Barcelona (2020). *Màster de Biblioteca escolar i Promoció de la Lectura*. Recuperado de <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficials/informacion-general-1096480309770.html?param1=1204099143591>



Para continuar formando equipos de biblioteca: focos y desafíos del Plan de Formación del programa de Bibliotecas Escolares (CRA)

To continue educating library teams: approaches and challenges in the Formation Plan from the School Libraries (CRA) program

Eduardo Andrés Crosa Astica*

Magister en Literatura – Universidad de Chile
eduardo.crosa@mineduc.cl

Abstract

El Plan de Formación es una iniciativa del programa de Bibliotecas Escolares (CRA) del Ministerio de Educación de Chile que aborda las necesidades de aprendizaje específicas que demuestran los equipos de biblioteca pertenecientes a establecimientos con subvención estatal a lo largo del país. El objetivo es que cada participante desarrolle sus habilidades y competencias, pues el Plan reconoce a los equipos de bibliotecas como agentes de cambio en su comunidad educativa, articuladores y mediadores que impulsan el protagonismo de la biblioteca. A partir de un perfil de la persona encargada de la biblioteca y una trayectoria formativa de más de 10 cursos, el Plan ha evidenciado cambios a los equipos profesionales de la escuela en los últimos 4 años. Este artículo explica las principales líneas formativas que actualmente persigue este Plan, con foco en temáticas como la mediación lectora y la gestión de los recursos. A su vez, se examinan dichas líneas para volver sobre un desafío transversal: ¿cómo continuar formando a los equipos de biblioteca?

Palabras clave: Plan de formación; principales líneas formativas; mediación lectora; gestión de los recursos; formación continua

The Formation Plan is an initiative from the School Libraries (CRA) program from Chile's Ministry of Education that addresses the specific learning needs demonstrated by library teams belonging to state-funded institutions across the country. The goal is that every participant develops their abilities and competences, since the Plan recognizes library teams as agents of change in their educative community, articulators and mediators that inspire the library's prominence. In light of a profile of the person in charge of the library and a formative trajectory of more than 10 courses, the Plan has evinced changes in the school's professional teams in the last 4 years. This article explains the primary formative outlines presently pursued by the Plan, with a particular approach on subjects such as reading mediation, resource management. Concurrently, said outlines are examined to reevaluate a significant challenge: how should we continue educating our library teams?

Keywords: Training plan; main training lines; reading mediation; resource management; continuous training

Citation: Crosa Astica E. A. (2024). Para continuar formando equipos de biblioteca: focos y desafíos del Plan de Formación del programa de Bibliotecas Escolares (CRA). *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 17-38.

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-022024-02>

* Eduardo Crosa es líder del área de Formación del programa de Bibliotecas Escolares (CRA) de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.



1. Marco general: programa de Bibliotecas Escolares (CRA¹)

Uno de los principales objetivos del programa de Bibliotecas Escolares (CRA) es fomentar el goce por la lectura y levantar el vínculo entre la sala de clases y la biblioteca en aquellos establecimientos educativos subvencionados por el Estado de Chile. Mediante diversos proyectos y acciones estratégicas, el programa busca impactar sobre la experiencia lectora que se gesta en las escuelas de este país². Explorar intereses, dialogar críticamente y motivar aprendizajes significativos son algunas de las vivencias que el programa espera relevar en la lectura. Al reparar en estas acciones, la biblioteca escolar se establece como un espacio para impulsarlas.

En el sistema educacional chileno, al 2023 se registran un total de 16.659 establecimientos. De esta suma, existen 2.114 escuelas particulares, en otras palabras, financiadas por entidades privadas. A su vez, se reconocen 14.545 colegios que cuentan con subvención del Estado. Los registros del programa demuestran 9.569 establecimientos que cuentan con una biblioteca escolar³. Por tanto, el programa impacta en más del 65% del total de escuelas públicas, y se propone aumentar este alcance en el futuro.

Vale definir también la distribución regional de establecimientos que el programa aporta con bibliotecas escolares a lo largo de Chile:

| Región | Cantidad de establecimientos |
|--------------|------------------------------|
| Tarapacá | 139 |
| Antofagasta | 152 |
| Atacama | 141 |
| Coquimbo | 623 |
| Valparaíso | 837 |
| O'Higgins | 568 |
| Maule | 769 |
| Biobío | 892 |
| Araucanía | 1234 |
| De Los Lagos | 1048 |

- 1 “CRA” es un acrónimo que refiere a “Centro de Recurso para el Aprendizaje”.
- 2 Este objetivo se obtiene de la Resolución Exenta 403, emitida el 18 de enero de 2022, donde se regulariza la creación e imparte nuevas instrucciones para el funcionamiento de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- 3 Los datos aquí expuestos se obtuvieron de la información provista por el Centro de Estudios del Mineduc (CEM), donde se informan los directorios de establecimientos educacionales desde 1992 en adelante (<https://datosabiertos.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-educacionales/>).



| | |
|----------------------|-------------|
| Aysén | 78 |
| Magallanes | 73 |
| Metropolitana | 1938 |
| De Los Ríos | 528 |
| Arica y Parinacota | 95 |
| Ñuble | 454 |
| Total general | 9569 |

Tabla 1: Distribución regional de establecimientos con bibliotecas escolares (CRA)

Con esta información, se visualiza el impacto que el programa de Bibliotecas Escolares (CRA) tiene en todo Chile.

Este 2024, el programa cumple 30 años como una política pública que ha evolucionado, generado redes y apoyado las diversas formas de leer de las y los integrantes de las comunidades educativas. Perteneciente a la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), este programa asimismo responde a las definiciones curriculares que apuntan a desarrollar aprendizajes y cuya visión radica en formar una ciudadanía autónoma, crítica y orientada al mejoramiento del sistema educativo. Dentro de este contexto, la biblioteca es un componente fundamental. Un sitio de encuentro y vínculo, donde los diversos integrantes del ecosistema educacional pueden intercambiar sus perspectivas sobre la lectura y el acceso a la información. Es en este espacio donde se manifiestan nuevos caminos para afirmar el desarrollo de conocimientos, habilidades socioemocionales y herramientas necesarias para vivir en la sociedad actual.

Fortalecer el rol de las bibliotecas se vuelve entonces un propósito clave por lograr. Una misión articulada sobre la comunidad educativa, desde estudiantes hasta padres, madres y apoderados. Por tanto, al reforzar la gestión de una biblioteca escolar, se benefician todas las personas vinculadas con ese espacio. ¿De qué manera se lleva a cabo este refuerzo? A través de sus líneas de trabajo, el programa proporciona las colecciones de recursos educativos y forma a los equipos que integran cada biblioteca en una gama de competencias y habilidades. El resultado de este trabajo es la consolidación de un sistema que alcanza a más de 7.000 integrantes de equipos de bibliotecas en todo el país, la red de mediadores más grande de Chile.

El presente artículo se centra en una de las principales líneas de trabajo del programa: la formación profesional.

Desde sus inicios, el programa de Bibliotecas Escolares (CRA) comprende que su fundamento recae en las personas encargadas de liderar este espacio de lectura y aprendizaje. Se reconoce en ellas verdaderos agentes de cambio cuyo trabajo permite que el fomento de la lectura se extienda a diversos ámbitos y territorios. Con la finalidad de potenciar sus habilidades y competencias, el programa ha acompañado a los equipos de biblioteca con variadas iniciativas formativas. Por



un lado, a contar de 2004 comenzó la implementación de los cursos “BiblioCRA”, que correspondían a oportunidades formativas en modalidad *e-learning*. En paralelo, desde el 2006 se realizan los encuentros presenciales de carácter nacional y regional “Creando redes”, donde se impartieron charlas y talleres por especialistas en el ámbito de las bibliotecas y la lectura. Gracias a este tipo de encuentros, se generaron distintas redes de apoyo entre equipos de biblioteca a lo largo del país.

No obstante, la determinación de alcanzar a la mayor cantidad de equipos significó profundizar en la formación remota, y para el 2013 se implementaron cursos con diferentes características, tanto con acompañamiento mediante tutores como en formato autoinstruccional, ambos dentro de una plataforma virtual. Cabe destacar que, entre el 2015 y 2019, periodo en el que se realizaron los cursos recién señalados, se capacitaron a más de 9.000 estudiantes.

Con estas experiencias, se detectó la importancia de replantear la metodología para brindar oportunidades formativas a los equipos de biblioteca escolar. Dicha reformulación se orientó a definir mejores estrategias para impulsar el objetivo del programa de Bibliotecas Escolares (CRA) en potenciar la lectura y el aprendizaje en las comunidades educativas. El resultado fue el Plan de Formación, iniciativa actualmente vigente en el programa.

2. Plan de Formación: configuración y propósitos

Para modificar los procedimientos asociados a iniciativas formativas, se actualizó el perfil de la persona encargada de la biblioteca escolar, justificado por una serie de condiciones emplazadas por el programa.

En este proceso se observó que el rol de las personas encargadas indicaba ser de carácter administrativo y no existía total claridad respecto de sus funciones. Además, los perfiles de formación demostraron ser altamente diversos, identificándose tres grandes grupos: técnicos del área educativa, profesores y profesionales no vinculados a la educación. Por otro lado, la evaluación del programa recaló la importancia de formar a las y los estudiantes en habilidades que les permitiera desenvolverse en una sociedad globalizada y tecnologizada. Un último factor manifestado fue la necesidad de orientar este nuevo perfil a un rol pedagógico que requiriera comprender áreas del conocimiento como el fomento lector y el uso de sistemas de gestión.

A la vez que estos nudos críticos fueron observados, se examinó el perfil de la persona encargada de la biblioteca escolar con la intención de elaborar una malla curricular que estructurara la formación de competencias de manera eficiente para el proceso educativo de cada estudiante. Una vez definido el perfil y la malla, se detalló una trayectoria formativa compuesta por cursos donde se forjan las competencias bajo una secuencia coherente que agrupara dichos cursos en sus respec-



tivas dimensiones cognitivas. A saber, un conjunto de cursos dentro de la trayectoria refería a ámbitos como la gestión de recursos o la mediación de la lectura. Si bien cada curso tributaba a competencias específicas dentro de la malla curricular, por fines metodológicos y pedagógicos se asociaron de forma distribuida a determinadas esferas de aprendizaje.

A fin de crear el perfil, la malla curricular y la trayectoria formativa de cursos, se revisó aquel material disponible de los cursos de capacitación ya producidos por el Ministerio de Educación (Mineduc), además de evidencia nacional e internacional sobre bibliotecas escolares. Esta última se basó principalmente en los *Estándares para bibliotecas escolares CRA* (2011), el *AASL Standards Framework for Learners* (2018) y la *IFLA School Library Guidelines* (2015)⁴. Luego, se efectuó un proceso de validación con un equipo de personas expertas en el ámbito de las bibliotecas, tanto del mundo privado como público. Para esto, se utilizó el método de *focus group* donde las y los especialistas conversaron sobre las temáticas propuestas por el programa de Bibliotecas Escolares (CRA). Gracias a dicha instancia, se recogieron percepciones especializadas sobre las funciones que debe desempeñar cada persona encargada de biblioteca, definiéndose los conocimientos, habilidades y actitudes esperadas para que los equipos lleven adelante los objetivos del programa.

Con la elaboración y ratificación de los insumos, se dio inicio al Plan de Formación, proyecto que predomina hasta la actualidad sobre aquellas diversas iniciativas de capacitación y formación continua establecidas por el programa de Bibliotecas Escolares (CRA).

El Plan de Formación propiamente tal comenzó a funcionar en 2020, y sus objetivos principales se sostienen hasta el día de hoy: potenciar las competencias de las personas encargadas de la biblioteca, con el objeto de que se vuelvan agentes de cambio en sus comunidades educativas y, además, sean facilitadores del aprendizaje que colaboren profesionalmente con los equipos pedagógicos. Para alcanzar este ideal, las y los estudiantes deben inicialmente rendir una Evaluación Diagnóstica que mide su nivel de conocimiento en determinadas áreas disciplinares relacionadas con la biblioteca escolar, y posteriormente recibir una asignación de cursos de acuerdo a las necesidades específicas que sus resultados demuestran.

Una de las grandes características del Plan tiene que ver con su personalización

4 Estos documentos instalan las directrices que norman la gestión requerida para el uso eficiente de una biblioteca escolar. En el caso de lo planteado por la AASL y la IFLA, se utilizan como referentes internacionales de aquellos principios que una biblioteca ha de respetar. A su vez, en el caso de los *Estándares para las bibliotecas escolares CRA*, se reconoce como una publicación del mismo programa donde se describen los lineamientos ministeriales que orientan los niveles por alcanzar en los servicios básicos y el funcionamiento apropiado de las bibliotecas en Chile.



y flexibilidad, puesto que los equipos de biblioteca solo realizan los cursos que requieran según su experiencia, conocimientos previos y necesidades específicas reflejadas por sus resultados en la Evaluación Diagnóstica. La información que arroja esta evaluación se utiliza exclusivamente con fines formativos: focalizar la asignación de cursos de acuerdo con las competencias que se deben seguir consolidando. Es posible que una persona requiera varios cursos, o bien, no requiera ninguno.

Tal y como se aludió previamente, estos cursos se organizan en grupos, de manera que cada grupo se asocia directamente a las diferentes competencias y subcompetencias integradas en el perfil de la persona encargada de biblioteca.

3. Focos actuales del Plan de Formación

La versión actual del Plan de Formación presenta una renovación transversal que espera ampliar el proceso formativo de estas competencias y subcompetencias. Entre los principios de innovación están el fomento en el uso de herramientas digitales, el desarrollo para un uso ético y legal de la información, la promoción de un foco inclusivo dentro de las acciones pedagógicas implementadas desde la biblioteca, entre otros. También se ha profundizado sobre las estrategias para la mediación lectora y la implementación de sistemas automatizados para gestionar las bibliotecas. A continuación, se expondrán estas actualizaciones y su correspondencia con las principales áreas temáticas que estructuran curricularmente los cursos dictados dentro del Plan de Formación.

Los *Estándares para las bibliotecas escolares CRA* (2011) distinguen dos tipos de gestiones e iluminan sus tratamientos particulares. Por una parte, la gestión pedagógica, vinculada “(...) al fomento de la lectura, al apoyo con información y recursos a la implementación del currículo, y a la educación de los usuarios en el uso óptimo de los recursos y materiales que provee dicha biblioteca” (Ministerio de Educación, 2011, p. 30). Por otra parte, la gestión administrativa, dedicada al aseguramiento de que la colección esté accesible a las y los usuarios, mediante procesos técnicos como la clasificación, organización y monitoreo de los recursos, su circulación entre quienes los solicitan, su renovación y ampliación, así como el mantenimiento y financiamiento de la biblioteca (pp. 31-33).

a. Gestión administrativa: implementación de la biblioteca

Existen tres puntos clave sobre la gestión administrativa integrados en el perfil de las y los participantes del Plan de Formación: desarrollar colecciones, determinar el comportamiento de los recursos y automatizar su distribución.

Gestionar las colecciones y su uso, para así rastrear un comportamiento en las y los lectores, es una de las principales misiones de la biblioteca escolar. Cabe mencionar que este tipo de quehacer se debe ejecutar contemplando soportes



tanto impresos como digitales, y debe proyectarse a ser optimizado mediante un sistema automatizado. Ya se plantea este criterio en el *Manual del CRA escolar* (2009)⁵, donde además se hace hincapié en la necesidad de confeccionar un reglamento interno para cada biblioteca escolar, y con ello supervisar las funciones y servicios que la gestión administrativa atiende (Ministerio de Educación, 2019, p. 67). En este mismo documento se releva la planificación y evaluación dentro de la biblioteca como dos procesos continuos. Se traza el ejercicio de ordenamiento que implica planificar acciones y determinarlas bajo objetivos que se alineen con las necesidades presentadas por quienes integran la comunidad (p. 100). También se describe la evaluación permanente que toda biblioteca requiere, en tanto puede avanzar solo luego de un diagnóstico para contrastar “(...) los objetivos propuestos con los logros obtenidos, a fin de implementar cambios y mejoras en el CRA” (p. 104).

Ambos razonamientos, vitales para la gestión administrativa, planificar y evaluar son necesarios incluso por la relación entre la biblioteca y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), herramienta que busca renovar los procesos institucionales y pedagógicos en cada establecimiento educacional de Chile. Integrada al PME se encuentran tanto la biblioteca como desafíos que conlleva intervenirla, por medio de soluciones que resulten pertinentes e innovadoras. Es en este ciclo de evaluar necesidades, planificar acciones e implementar medidas que la gestión administrativa cobra especial sentido.

• Desarrollo de colecciones

El desarrollo de colecciones es advertido en el Plan de Formación como un factor que sustenta la biblioteca escolar, factor que a su vez compromete una gestión acertada. Aquí se siguen los *Estándares para la biblioteca escolar CRA* (2011), donde la colección se explica como aquello que engloba la motivación por la lectura y que debe abarcar los intereses de las y los estudiantes (Ministerio de Educación, p. 24). Un mecanismo paradigmático expuesto en el Plan para conseguir esto es aplicar encuestas sobre la comunidad escolar en su conjunto. Gracias a dicha táctica, es posible registrar el conocimiento que el equipo de la biblioteca tiene sobre quienes interactúan con este espacio y sistematizar estos datos para efectos de tomar decisiones.

En los contenidos entregados a las y los estudiantes del Plan, se esgrimen las consideraciones que cada persona debe tener al preparar una encuesta. Algunas de estas son la elaboración de una introducción que aclare qué tipo de datos se

5 Este documento corresponde a una publicación realizada desde el mismo programa de Bibliotecas Escolares (CRA), cuyo fin consistía en “(...) facilitar y apoyar el proceso de organización, coordinación y desarrollo de la Biblioteca Escolar como CRA” (p. 6).



recogerán, la formulación de preguntas claras y el propósito de consultar solo aquello necesario de saber. Paralelamente, se entregan buenos ejemplos de encuestas, como el caso de las *Encuestas de percepción de la lectura* (2021) realizadas por la División de Educación General (DEG) del Mineduc. Exhibir este documento permite evidenciar la realización de un instrumento y las conclusiones desprendidas de este, como una frecuencia detectada en estudiantes que indican entretenerse al leer relatos que les permita “vivir la vida de los personajes” (2021, p. 23).

Obtener información por intermedio de encuestas también se vuelve una instancia enriquecedora para replantear el trasfondo de las colecciones. Es sugerido en el Plan de Formación gestionar las mediciones para indagar sobre conceptos atingentes para la biblioteca escolar como la ética en el uso de la información. Se plantea la importancia de realizar preguntas a la comunidad sobre su conocimiento acerca de esta materia, y en base a sus respuestas efectuar actividades estratégicas como capacitaciones, jornadas o campañas para generar consciencia sobre el derecho a la privacidad y el acceso a la información en plataformas digitales. Bajo perspectivas teóricas como las de Espinoza y Calva (2020), se rescatan las encuestas como medios que permiten comprobar el entendimiento de la comunidad sobre expresiones de ética como la fidelidad de los acontecimientos, el respeto a la verdad y la confianza en las ciencias (2020, p. 334).

• Selección y comportamiento de recursos

Resulta crucial de igual forma evaluar la diversidad de recursos por seleccionar dentro de las colecciones. Los aportes dados por el Plan acercan esta diversificación a un foco inclusivo, esto es, “...la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria que no permita el aprendizaje y la participación de los estudiantes...” (Ministerio de Educación, 2018, p. 5). Recolectar datos con foco inclusivo, en consecuencia, significa examinar que la biblioteca escolar cuente con una colección amplia y diversa de libros y materiales de apoyo. Un concepto introducido en la malla del Plan que resuena con este principio es el de multimodalidad. Hills y Unsworth (2018) toman la noción de Halliday (1978), Jewitt (2006) y O’Halloran (2009) para idear que el lenguaje responde a lógicas multimodales, tratándose de prácticas comunicativas que alimentan distintos tipos de significado: habla, escritura, imágenes visuales, gestos, postura, movimiento, sonido y silencio (Hills y Unsworth, 2018, p. 3). Desde esta perspectiva, velar por una colección diversa se homologa a la reflexión sobre una colección multimodal.

Reparar en las múltiples formas del lenguaje conduce simultáneamente a la importancia de la lectura digital en la biblioteca, fenómeno destacado por Mekis y Anwandter en *Bibliotecas escolares para el siglo XXI* (2019) como un desafío para formar lectoras y lectores que hagan de la tecnología una plataforma para enriquecer el aprendizaje (pp. 28-29). Los soportes digitales, en sintonía con estrategias que amplíen los horizontes de la experiencia lectora a una dimensión



multimodal, llevan el desarrollo de las colecciones hacia una mirada diversa e inclusiva.

En el deber de gestionar administrativamente la biblioteca, es importante preguntarse por el comportamiento de los recursos. Esta interrogante lleva a analizar la circulación como un proceso trascendental dentro de las comunidades escolares. Los contenidos del Plan ilustran los procesamientos técnicos requeridos para hacer circular una colección, tales como el inventario, clasificación y catalogación. De ello, se abordan los criterios para configurar un protocolo de circulación, donde la persona encargada de biblioteca debe establecer los tiempos de préstamo para cada tipo de recurso, la cantidad de material por prestar a una persona, los tipos de préstamo, el material sujeto a renovación y las sanciones a aplicar sobre quienes no respeten dicho protocolo. Con este marco ya estipulado, la circulación puede concretarse.

Ahora bien, se refuerza a las y los estudiantes del Plan una atención sobre la equidad al momento de poner los recursos en disposición de sus comunidades. Se hace imperioso nuevamente guardar por el reconocimiento de la igualdad de las personas, en dignidad y en derechos, en el respeto de las diferencias y la valoración de cada integrante de una comunidad educativa, enfatizando en aquellas y aquellos que enfrentaron mayores barreras para la participación y los aprendizajes durante sus trayectorias educativas (Ministerio de Educación, 2016, p. 14). Por ello, la gestión de los protocolos tiene como base la concepción de que la biblioteca escolar es un espacio equitativo e inclusivo con su diversidad usuarias y usuarios.

La disposición de los recursos es una de las metas más patentes dentro de la gestión administrativa y, junto a la visión de equidad ya descrita, se destacan en el Plan aquellas iniciativas que ponen los recursos al servicio de los procesos de aprendizaje. En *La comunidad que lee* (2015)⁶, Anwandter y Bombal desglosan algunas actividades organizadas para apoyar el aprendizaje, encontrándose propuestas como concursos de lectura en voz alta, reportajes, debates temáticos y talleres literarios (pp. 66-7). Cabe mencionar especialmente el caso de las bibliotecas de aula, modelo que sitúa las colecciones inmediatamente en la sala de clases. Los autores entregan determinadas condiciones a seguir para mantener activo este espacio: preocuparse de que los recursos estén al alcance de las y los estudiantes, mantener la biblioteca de aula en constante crecimiento y transformación, otorgarle identidad propia, hacer partícipe a las familias, entre otras (pp. 70-71).

6 Este documento corresponde a una publicación del mismo programa de Bibliotecas Escolares (CRA), donde se incluyen estrategias y recomendaciones prácticas para fomentar la lectura a través de los recursos existentes en las aulas y bibliotecas.



Mediante acciones como estas, la circulación de recursos cobra un sentido valioso, dado que supera la sola lógica de préstamo, y hace de las colecciones una instancia para profundizar el aprendizaje, donde todas las personas que integran la comunidad se pueden ver involucradas.

- **Automatización de las colecciones**

Un último aspecto a explicar sobre la gestión administrativa es un tema ya aludido al comienzo de esta sección: su correspondencia con la automatización. En el presente, el Plan de Formación ha realzado el valor de automatizar los procedimientos de la biblioteca. ¿A qué refiere? Al proceso de utilizar tecnología de la información y sistemas informáticos para gestionar y mejorar las operaciones y servicios de una biblioteca. Esto incluye la automatización de tareas como la catalogación de materiales, el seguimiento de préstamos, la gestión del inventario y la búsqueda de recursos por parte de sus usuarias y usuarios.

Según Melnik y Pereira (2005) “la automatización en una biblioteca consiste en incorporar a los componentes y procesos de la administración tradicional la utilización de recursos de equipamiento y programas informáticos para mejorar rendimientos cuantitativos y cualitativos de los procesos que les competen” (p. 181). Automatizar la biblioteca escolar es parte importante de su gestión administrativa, ya que agiliza muchos de sus procesos, mejorando la calidad de los servicios para las y los usuarios, tanto en la circulación de la colección como en la recuperación y trazabilidad de información. Dicha eficiencia operativa está alineada con el compromiso ministerial de brindar un ambiente propicio para el aprendizaje y la exploración. Además, automatizar supone una mejora para la accesibilidad a recursos digitales, enlazada con el compromiso de mantener una oferta de recursos actualizada y diversa.

Un caso declarado en el Plan de Formación para consolidar la automatización en las bibliotecas es el Sistema de Gestión de Bibliotecas (SGB-CRA), plataforma integrada desarrollada por el programa de Bibliotecas Escolares (CRA). Por medio del SGB-CRA, los equipos pueden realizar diversos procesos relacionados con el acceso, validación y administración de los recursos provistos por el Mineduc. Se trata de un sistema en línea, disponible desde cualquier lugar con las credenciales requeridas, y es de carácter gratuito. Al mismo tiempo, es un desarrollo digital dinámico en constante mejora, sujeto a crecimiento por el agregado de nuevas funcionalidades paulatina y progresivamente.

Cabe señalar que el Mineduc ha desarrollado el SGB-CRA para que los más de 9.000 establecimientos educacionales asociados al programa de Bibliotecas Escolares (CRA) tengan a su disposición un sistema en línea que permita automatizar la información disponible en la biblioteca escolar, aportando a la toma de decisiones acerca de los recursos, y con ello avanzar hacia políticas públicas integrales para tener un servicio de atención óptimo para las y los usuarios.

Sobre este objeto se desprende la última herramienta añadida al SGB-CRA: el



módulo de Circulación. Pensado como un robustecimiento al uso de la plataforma, este nuevo módulo permitirá conocer, en el mediano plazo, los datos de lectura de las y los estudiantes en aquellos establecimientos que utilicen el SGB-CRA para las comunidades escolares que reciben subvención del Estado. Para implementar eficientemente el módulo, los equipos de biblioteca escolar deberán automatizar su gestión de las colecciones y las personas registradas como lectoras. Además, deberán administrar las ubicaciones de sus colecciones y realizar el ingreso de recursos para su correspondiente catalogación. Dicha configuración previa faculta las acciones que el módulo de Circulación permite: realizar préstamos, devoluciones, reservas y prórrogas de los recursos incluidos en las colecciones. Mediante el registro de estas acciones, cada equipo de biblioteca podrá hacer un seguimiento al uso de los recursos dentro de sus colecciones, y así definir un comportamiento de las y los lectores que integran su comunidad educativa. Dichos antecedentes permitirán la implementación de acciones basadas en datos para fortalecer el rol de la biblioteca en el establecimiento, establecer oportunidades de mejora sobre la gestión de los recursos y promover una relación virtuosa con las y los lectores.

El sentido que el Plan de Formación estipula sobre la gestión administrativa de la biblioteca escolar se concentra en los ejes ya precisados en esta sección. Planificar y evaluar las decisiones conducentes a desarrollar colecciones fundadas en los intereses de las y los lectores, incluir recursos diversos que respondan a un razonamiento multimodal y hacerlos circular dentro de la comunidad educativa mediante acciones automatizadas. Con las estrategias y herramientas que el Plan provee, los equipos de biblioteca pueden ejecutar estos procedimientos, en aras de volverla un espacio accesible y protagónico dentro de la red de aprendizajes gestada en una comunidad escolar.

b. Gestión pedagógica: mediación y promoción de la lectura

La gestión pedagógica es abordada desde el Plan de Formación en determinados frentes: los factores para planificar una mediación lectora, los propósitos estratégicos e inclusivos detrás de una mediación, las investigaciones como potencial para mediar y la función social de la promoción lectora.

Para iniciar, es necesario dilucidar el concepto de lectura, y en el Plan de Formación se recoge un acervo de perspectivas teóricas que conciben la lectura como un fenómeno complejo de habilidades en diálogo con un texto y el contexto que habita. Por un lado, Donoso, Lecaros y Ow (2020) sugieren que la lectura es una práctica social arraigada a la vida cotidiana de las personas, realizada en diversos lugares y momentos, tanto de manera automática como intencionada, según el propósito en cada caso (p. 13). Se toma igualmente la perspectiva de Colomer (2001), quien coincide con el planteamiento de la lectura como una actividad so-



cial y cultural en la que las y los lectores negocian los significados a descifrar de cada texto y, bajo tal dinámica, construyen su comprensión del mundo en el marco de sus propias comunidades (p. 2). Finalmente, está la noción de Restrepo, Alzate y Londoño (2023), quienes ahondan sobre los actos lectores en entornos educativos, señalando que demandan orientaciones pedagógicas para lograr aprendizajes en la tríada entre libro, personas lectoras y personas mediadoras (p. 71). En conclusión, leer va más allá de una simple decodificación de palabras, y es abordado aquí como una expresión propiamente colectiva, situada e investida de connotaciones culturales.

¿Cómo mediar la lectura? Desde el Plan de Formación, esta práctica resulta crucial para el aprendizaje, en tanto el proceso lector ofrece la instancia de explorar, comprender y asimilar conocimientos de manera más efectiva. Siguiendo a Chambers (1993), la experiencia de la lectura se vuelve preciada a condición de que las personas cuenten con un espacio para manifestar sus ideas y sentimientos (p. 61). El teórico resalta el valor de la escucha activa entre la persona que lee y quienes comparten ese acto con ella, circunstancia que propicia vínculos genuinos en torno a la lectura. La importancia está en el diálogo dentro de una mediación, una *conversación literaria coductiva* donde “(...) todos, en tanto comunidad de lectores, cooperaríamos para extraer de cada uno lo que creemos saber de un texto y nuestra lectura de él” (p. 102).

Así, la mediación funciona principalmente por el encuentro horizontal entre personas lectoras y una persona que acompaña la evolución de esa lectura. Para efectos del Plan de Formación, esto se especifica al contexto escolar, donde la persona mediadora es deducida como un agente de democratización que genera situaciones para posibilitar el goce lector. Munita (2022) dota de este sentido a la mediación y con ello explica cómo esta desplaza el centro de interés desde los textos hacia el estudiantado que, durante el proceso de lectura, experimenta diálogos consigo mismo, con otras personas y con el mundo (pp. 81-83).

Un ejercicio que corre en paralelo a la mediación es la promoción lectora, y el Plan de Formación lo esboza como un fenómeno que actúa sobre la lectura en términos particularmente sociales. Promover la lectura consiste en fomentar la creatividad, la imaginación y el goce por los libros, búsqueda realizada mediante una amplia gama de actividades. Edilma Naranjo (2013) lo explica como “(...) un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revaloración, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones” (p. 20). En suma, la promoción lectora involucra una colaboración activa entre los equipos de la biblioteca escolar, el equipo docente, las y los apoderados y otras personas que integran la comunidad educativa para construir un entorno que enriquezca la lectura y el proceso de aprendizaje que esta convoca.



• Mediar la lectura: qué, cómo y dónde

La mediación lectora consiste en una experiencia que debe ser planificada en una serie de componentes. La malla del Plan de Formación se aboca a los factores introducidos en *Momentos de LEC en el aula* (2023), documento que postula metodologías para desarrollar la lectura, escritura y oralidad en las distintas asignaturas del Currículum Nacional.

Un primer factor a determinar es el propósito de la mediación, donde la persona debe resolver para qué llevará a cabo la actividad y cuál o cuáles son los objetivos a lograr. Con esto ya especificado, se deben establecer los tiempos destinados a realizar la mediación y el espacio que se adecúe a su ejecución. En paralelo, es necesario definir la temática por atender en la actividad, temática que debe establecerse en afinidad con los intereses de quienes participarán en ella. Una vez conformados estos factores, se seleccionan los textos a mediar, y deben escogerse en base a lo que las y los participantes de la mediación lean o usen, además de evaluar la dificultad del recurso (Ministerio de Educación, 2023, p. 5). Planificar estos factores con antelación garantiza una experiencia de aprendizaje significativo, donde sus participantes serán protagonistas de la lectura.

Otro aspecto de la mediación lectora apuntado en el Plan de Formación es su aplicación mediante recursos impresos y digitales. Cordón y Jarvio (2015) aluden el valor del libro impreso en cuanto al discurso que contiene, pero también al hecho de constituirse en una obra integral que posibilita una experiencia estética en la lectura a través de la materialidad (p. 140). A su vez, advierten que la lectura digital permite a las y los lectores desarrollar una participación dinámica, en la que es posible realizar “saltos” y elegir el orden, configurando una secuencia textual gestada por sus propios intereses. También cabe mencionar la hipertextualidad en el entorno digital, esto es, la ecuación de textos conectados entre sí por diversos enlaces que las y los lectores manipulan a su conveniencia.

Particularidades como estas modulan un nuevo acento para la lectura, donde la recepción pasa de ser una actividad pasiva a una de carácter activo (pp. 140-141). En este contexto, el Plan se detiene en los aportes de Cho y Afflerbach (2015), quienes recalcan que, para tener éxito dentro del gigantesco repositorio de información en Internet, las personas deben discriminar entre su diversidad de fuentes y seleccionar las que sirvan a sus objetivos (p. 504). De igual manera, proponen la necesidad de aplicar estrategias acorde a las potencialidades de la lectura digital. Algunas de ellas consideran la selección de hipervínculos a textos que contribuyan al proceso de construcción de significado durante la lectura, o también la creación de rutas intencionadas dentro del entorno digital para lograr determinados objetivos (506-507).

Se concluye entonces que la experiencia lectora en el ámbito impreso y digital comprenden estrategias distintivas, pero igualmente complementarias para diseñar una actividad de mediación.



• Para leer sobre propósitos estratégicos

Revisados los atributos en consideración al tipo de recurso, el Plan de Formación hace hincapié sobre los propósitos estratégicos que deben fundar una mediación lectora. Con esto puntualizado, se pueden programar las acciones que se deben cumplir, o también adaptarlas dependiendo de los públicos a los que se dirigen. En el caso del Plan, los propósitos se agrupan en cuatro tipologías: la emocionalidad, la racionalidad, la crítica y la creatividad.

En cuanto a la primera clasificación, se toma lo expuesto por Ng y Graham (2017), quienes notifican la trascendencia de motivar la lectura, y de cómo este fenómeno se presenta en una multidimensionalidad para el estudiantado. Se distingue en este estudio cómo la motivación abarca un plano tanto positivo como negativo, y cómo esta se profundiza a través de instancias de socialización y colaboración (pp. 30-31). Para trabajar esto, desde el Plan se describen estrategias de mediación con énfasis en el goce, tales como clubes de lectura, lecturas compartidas en voz alta, recomendaciones personalizadas en plataformas digitales, desafíos lectores y creaciones de contenidos para compartir reseñas en blogs o videos.

Sobre la racionalidad, cobran importancia los planteamientos de Munita (2020), especialmente la noción de distanciamiento analítico, estado cognitivo en el que el lector se aparta temporalmente de la trama para analizar la forma en que la historia se construye. Este enfoque trae consigo examinar el estilo del texto, su estructura y elementos de composición, rasgos que pueden influir en cómo las y los lectores interpretan y se vinculan con la lectura (pp. 41-43). Una forma productiva para captar lo racional en el Plan es trabajar las mediaciones a partir de las habilidades de lectura: localizar, relacionar, interpretar y reflexionar. Resulta importante elaborar determinadas preguntas que pongan en ejercicio las respectivas habilidades en la experiencia lectora.

El propósito estratégico de lectura crítica significa lograr una comprensión profunda del texto. Este eje va más allá de la simple adquisición de información, y aquí es útil la estrategia pedagógica de Chambers (1993) centrada en el diálogo entre la persona mediadora y el estudiantado. Para que dicha interacción sea significativa, el teórico recomienda fabricar preguntas con diversas finalidades. Las desglosa en básicas, que dan inicio a la conversación, generales, que remiten al texto en su globalidad, y especiales, que abordan los detalles del texto leído (pp. 111-114). El Plan otorga herramientas para aplicar este modelo, mediante un cuadro de registro donde los equipos de biblioteca anoten las respuestas que entreguen las y los participantes de la mediación. Una vez obtenido esto, es factible reflexionar sobre las temáticas y la forma en la que estas son representadas en el texto.

La creatividad tiene un lugar de igual importancia para la malla del Plan de Formación al tratar la mediación lectora. Este propósito contrae el fomento a imaginar, generar ideas y plasmar lo que el texto suscitó durante el proceso de su lectura. La práctica de la escritura se toma como una instancia clave para conso-



lidar la experiencia lectora, puesto que escribir sobre lo que se ha leído entraña haber procesado y reflexionado sobre la información. Algunas de las ideas conve- nidas en el Plan para trabajar la creatividad es la producción de narraciones breves que adapten los contenidos de cuentos tradicionales, el desarrollo de guiones o el registro en un diario de lectura. Esto se complementa también con el uso de he- rramientas digitales como redes sociales o el diseño de infografías por medio de una aplicación previamente seleccionada.

- **Lecturas desde focos inclusivos**

Mediar en el Plan de Formación es un acto en el que se debe garantizar la in- clusión para la diversidad de personas que participan de una experiencia lectora. Algunas directrices aclaratorias y conducentes a respetar esta misión son el respeto por los derechos humanos, la validación de la interculturalidad para valorar la di- versidad étnico-cultural y la promoción de la igualdad de género y eliminación de sus estereotipos en el ámbito educativo (Fundación Friedrich Ebert, 2021, pp. 15-16). Se manifiesta que, al momento de planificar una actividad de mediación lectora, estos criterios operan de igual forma que los propósitos estratégicos antes detallados, y deben aplicarse en simultaneidad e igualdad de importancia.

En el Plan se aterrizan estos propósitos inclusivos con ejemplos de actividades que sirvan a las comunidades educativas en su labor de velar por la igualdad de oportunidades para acceder a la lectura y disfrutar de sus beneficios. En esta gama de ejemplos se encuentra un panel de discusión que aborda el foco de los derechos humanos, donde las y los estudiantes debaten sobre el fenómeno de la censura en determinadas obras literarias clásicas que la persona mediadora ha trabajado con ellos anteriormente. Otro caso propuesto es un ciclo de cortometrajes para cues- tionar los estereotipos de género, instancia en la que el estudiantado crea un guion, planifica y produce cortometrajes que refieran al problema de los cánones de gé- nero ya analizados previamente en textos provistos por la persona mediadora.

- **Investigaciones críticas como rutas de mediación**

Llevar adelante una mediación lectora es desafiar las fronteras de aquellos ra- zonamientos experimentados por sus participantes. Sobre este punto específico, el Plan de Formación estudia el pensamiento crítico como una habilidad que di- rige la lectura hacia esta meta. Cangalaya (2020), retomando lo ya esbozado por Paul y Elder (2005), lo explica como un proceso de análisis y evaluación sobre el mismo acto de pensar, por lo que “(...) debe desarrollar características del pensa- miento que tengan una base consistente en la razón y en la integridad intelectual” (Cangalaya, 2020, pp. 143-144). Esta idea se hermana con la planteada por Ponce (2015) quien sopesa la relevancia de esta habilidad en el ámbito de las bibliotecas, tomando en cuenta que su desarrollo anima nexos entre los equipos pedagógicos y los equipos de biblioteca (p. 191). Recogidas estas dos posturas, desde el Plan de Formación se identifica una instancia que encarna con mayor fuerza el pensa-



miento crítico, y de qué manera se introducen las bibliotecas en su desarrollo: la investigación.

Ahora ¿cómo se aplica el pensamiento crítico en la lectura? De acuerdo con Cassany (2006), leer desde el pensamiento crítico permite formular diversas hipótesis sobre el texto. Estas se construyen a través de un análisis profundo que supera la comprensión literal y busca ocuparse de inferencias, suposiciones, visiones de mundo y otros elementos que se encuentran entre y detrás de las líneas de un texto (p. 52). Tales apreciaciones decantan en un concepto remarcado dentro del Plan de Formación: la literacidad crítica. Definido por McLaughlin y Devoogd (2004), es un enfoque para abordar textos en términos reflexivos y cuestionadores, con la intención de formar lectores conscientes y activos. Su prisma está puesta sobre asuntos de poder e identificar puntos en los que se pueda manifestar una propia perspectiva frente a otros discursos, con el fin de presentar preguntas frente a problemas complejos y contingentes (p. 54-55). Es en este afán de tratar creencias y comprensiones de la realidad que la investigación surge como una acción apropiada, pues enriquece las preguntas a emitir durante el proceso de lectura.

Bajo esta línea, pesquisar datos sobre las ideologías y aspectos socioculturales representadas en los textos es la vía que el Plan de Formación concreta para desarrollar el pensamiento crítico en el marco de una mediación lectora.

Lo ya descrito también guarda relación con emplear criterios inclusivos dentro de una mediación, especialmente por las decisiones tomadas a la hora de realizar una investigación. Cassany (2003) manifiesta que cualquier enunciado investigativo es, por naturaleza, un discurso y, por ende, carece de total objetividad, ya que está ineludiblemente asociado a la subjetividad de la persona que lo enuncia (p. 118). En ese sentido, las decisiones particulares de la persona investigadora definen cómo se ejecutará una investigación y las conclusiones a desprender de ella. Al investigar para una mediación lectora, es esencial determinar cuál es la perspectiva que originará el análisis sobre elementos específicos del texto a mediar, el tipo de fuente que se utilizará, el propósito de la información extraída de las fuentes, entre otros. Por ello, en el curso de estas resoluciones es necesario indicar el enfoque inclusivo que razonará de manera transversal durante el desarrollo de la investigación.

Con cada aspecto dispuesto, la malla del Plan de Formación concluye que es posible efectuar una mediación lectora sostenida de una indagación que permita reflexionar críticamente con más herramientas sobre las problemáticas contingentes representados por un texto.

• Promover la lectura

La tarea de la persona mediadora es generar vínculos auténticos y profundos entre las y lectores y los recursos de lectura, condición que implica cuidar tanto la selección de lecturas como la generación de espacios en los que se puedan dar



estos encuentros (Donoso, Lecaros y Ow, 2020, p. 20). Este último aspecto pertenece a las funciones propias de la promoción lectora, en tanto busca la colaboración activa entre los equipos de biblioteca y todas las otras personas que integran la comunidad educativa. Se aspira a cimentar un entorno que propicie la lectura y el proceso de aprendizaje que conlleva. Colomer (2004) aborda las múltiples facetas del contexto que se deben influir para promover lectura: el rol de la familia (p. 8), las funciones desde la escuela (pp. 2-3) y la actividad social en la lectura (p. 5). Se perfila entonces entonces el alcance de este fenómeno, cuyo afán de fomentar la lectura lleva la lectura a una labor con una obligación social.

Desde el Plan de Formación, se propone el Plan Lector como una plataforma en la que se encarna la promoción lectora, es decir, la planificación estructurada de actividades que fomenten la lectura de recursos, haciendo partícipe de esto a diversos integrantes de la comunidad educativa. Donoso, Lecaros y Ow (2020) señalan que esta planificación se adapta a un público real:

El Plan Lector no puede ser el mismo para todos, siendo necesaria la conciencia del para quién, que proviene de una capacidad de diagnóstico que busque conectar la visión que se tiene de los lectores (lo intencionado, buscado) con los lectores reales (p. 53)

En consecuencia, construir un Plan Lector comporta un proceso de selección de textos, según los nuevos géneros preferidos por las y los lectores, su grado de actualidad y lo significativos que puedan resultar para el estudiantado. Las teóricas entregan una opción para elegir los recursos: las “constelaciones literarias”, una forma de relacionar las obras a partir de conceptos como personajes, temáticas y géneros literarios (p. 82).

En el marco de promover la lectura, los contenidos del Plan de Formación entregan diversas estrategias exitosas que fomenten la lectura a nivel social, mediante recursos cuidadosamente seleccionados. Una de ellas, emanada del mismo programa de Bibliotecas Escolares (CRA), es la iniciativa denominada “Fanzines en el CRA”, donde se distribuyeron una serie de estos textos a establecimientos educativos a lo largo del país, con la intención de planificar actividades de fomento lector. Otras estrategias a mencionar es la de *Booktubers Bibliotecas Escolares (CRA)*, donde el estudiantado compartió reseñas audiovisuales sobre lecturas de su preferencia. Mediante estas y otras estrategias, la lectura es promovida y la participación de las personas toma relevancia dentro de sus propias experiencias lectoras.

Los lineamientos perseguidos por el Plan de Formación sobre la gestión pedagógica de la biblioteca escolar se concentran en los fundamentos aquí descritos. Mediar lecturas desde propósitos estratégicos e inclusivos, desarrollar el pensamiento crítico a través de reflexiones profundas y promover iniciativas que hagan de la lectura una experiencia de orden social. Gracias a los contenidos facilitados por el Plan, los equipos de biblioteca se encuentran más preparados para realizar



estas acciones y así transformar este espacio en una fuente enriquecedora de aprendizajes que trasciendan a todas las personas que integran la comunidad escolar.

4. Impactos formando equipos de biblioteca

Desde el 2020 a la fecha, aproximadamente 5.000 integrantes de equipos de biblioteca han participado en los cursos del Plan de Formación, y con ello se han capacitado en las competencias esperadas para desarrollar sus funciones de manera óptima. De este total, más de un 65%⁷ han demostrado aprobar al menos uno de sus cursos, demostrando así una responsabilidad en cumplir con las trayectorias formativas para su perfil personalizado. Estos logros aseguran la importancia de continuar implementando este proyecto para acompañar a los equipos de biblioteca en las necesidades que su trabajo contiene.

Además, un impacto paradigmático es la evolución que ha reportado el perfil profesional de los equipos de biblioteca que forman parte del programa de Bibliotecas Escolares (CRA). Gracias a la pauta de competencias profesionales que el Plan instala, sus participantes se ven encauzados a adquirir los títulos formales vinculantes a dicha pauta. En otras palabras, la malla curricular de los cursos motiva la profesionalización formal en quienes los realizan. Desde los inicios de este programa, se registraba que un 30% de sus integrantes tenían un nivel educativo de carrera profesional logrado, y para el 2019, año previo al inicio de la iniciativa del Plan de Formación, se reportó un 45% de profesionales. A su vez, hasta las últimas evidencias del 2023, el porcentaje de carreras profesionales indicó un 68% de personas que respondían a esta característica.

Por un lado, se concluye un aumento de más del doble de carreras profesionales desde los inicios del programa y, por otro lado, se destaca un aumento considerable en este porcentaje desde el comienzo del Plan de Formación como proyecto que capacita a los equipos de biblioteca.

Es digno de mencionar también el alcance del Plan sobre equipos de biblioteca que abarcan todos los niveles de aprendizaje del sistema educacional chileno. De ello, se identifica que más del 70% del total de participantes integran equipos de biblioteca para educación básica, mientras que el 35% se desempeñan en bibliotecas dedicadas a educación media. Inicialmente, se concluye que, si bien existen participantes del Plan que se desempeñan de forma simultánea en bibliotecas para niveles de básica y media, existe una mayoría de personas que trabajan en la pri-

7 Esta cifra se extrajo del total de personas que participaron en el Plan de Formación desde 2020 a la fecha. De ese total, se calculó cuántas personas habían participado y efectivamente aprobado mínimo un curso de su trayectoria formativa.



mera categoría. Esto sugiere una meta de mejorar la convocatoria del Plan para aquellas personas que están a cargo de bibliotecas dirigidas a la educación media.

Exhibidas estas cifras, resulta objetivo deducir un impacto positivo de las iniciativas formativas implementadas por el programa de Bibliotecas Escolares (CRA) hacia las personas que se ocupan de gestionar este espacio en sus respectivas comunidades educativas, tanto por la participación activa como por los avances en los niveles educativos.

5. Próximos desafíos

• ¿Cómo desarrollar la escritura en paralelo a la lectura?

A lo largo de este artículo se ha revisado la lectura como la principal trama impulsada por la biblioteca en su propósito de formar aprendizajes. Sin embargo, escribir consta de oportunidades para vincular al estudiantado con el conocimiento, y no han sido atendidas con la profundidad que implican. Es vital para la gestión pedagógica idear estrategias de fomento escritor, tanto en un ámbito presencial como virtual, en aras de incentivar la autonomía, resolución y creatividad. Durante su implementación a contar del 2020, el Plan de Formación ha intencionado acoger esta temática, pero ha redundado en un acercamiento tangencial.

Fomentar la escritura desde las bibliotecas escolares resulta pertinente para la implementación curricular en los establecimientos. Las y los estudiantes podrían liderar proyectos interdisciplinarios donde su creatividad se vea fortalecida, además de vincular los contenidos de múltiples asignaturas, en base a la composición de un producto que englobe habilidades, conocimientos y actitudes por lograr.

El ámbito pedagógico de la biblioteca se vería ampliado con el desarrollo del fomento escritor, y una de las actuales metas del Plan de Formación es afianzar un repertorio de herramientas físicas y digitales que apoyen la experiencia escrita en las personas que integran la comunidad educativa.

• ¿Cómo otorgar protagonismo al rol cultural de la biblioteca?

Desde la biblioteca escolar es viable organizar la difusión y congregación de múltiples manifestaciones culturales como una forma de promover el acceso de sus usuarias y usuarios a dichos proyectos. Gestionar estos hitos presume que los equipos de biblioteca mantengan una comunicación efectiva a nivel institucional, con miras a generar asociaciones con diversas redes locales, regionales e internacionales propias del mundo del libro y la lectura. Afianzar estos nexos significa también entregar un repertorio de estrategias para lograr un trabajo en red eficiente.

No obstante, esta vertiente de extensión cultural es algo que debe repensarse desde el programa de Bibliotecas Escolares (CRA). Resulta indispensable cues-



tionar su relevancia dentro de las gestiones comprometidas en una biblioteca. De igual forma, cabe preguntarse qué lugar ocupa en el abanico de iniciativas gestadas en este espacio. Motivar la participación de la comunidad educativa, despertar su interés por las actividades culturales, requiere considerar su planificación, evaluación y el impacto que puede tener sobre el desarrollo de aprendizajes. Esto significaría que la extensión cultural se asocia a la gestión administrativa y pedagógica de la biblioteca, simultáneamente. O, incluso, cabe preguntarse el requerimiento de conformar una nueva rama de gestión en la que este tipo de acciones se coordine.

Este tipo de dudas quedan aún por resolver en las futuras actualizaciones que el Plan de Formación experimente, con el objetivo de otorgar herramientas y orientaciones a las bibliotecas escolares en su ratificación como fuente cultural.

• ¿Cómo fomentar el goce de la lectura frente a la diversidad dentro de una comunidad educativa?

En distintos apartados de la presente investigación, se ha reiterado el imperativo de la biblioteca en abordar la diversidad existente dentro de una comunidad educativa. La pluralidad de realidades, características e intereses se ha proyectado como una oportunidad, pero es igualmente perentorio evaluar el desafío que desencadena. Concretamente, el objetivo de fomentar el goce de la lectura se ve complejizado, dado que se deben triangular las estrategias a realizar y los mecanismos para captar el interés con la diversidad de perfiles a los que se debe apelar. De esta suerte, brota un cuestionamiento sobre los criterios actualmente expuestos desde el Plan de Formación para encauzar el goce lector desde la biblioteca.

Se hace necesario volver sobre lo convenido al inicio de este escrito, donde se informó que uno de los principales objetivos del programa de Bibliotecas Escolares (CRA) es fomentar el goce por la lectura en aquellos establecimientos educativos subvencionados por el Estado de Chile. Frente a lo ya explicado, la controversia radica sobre el sentido que el programa ha hecho patente al planificar e implementar iniciativas que aproximen las comunidades a la experiencia lectora. Comunidades que, en su diversidad de necesidades y su constante estado de transformación, se desempeñan como una red de variadas expectativas.

Referencias bibliográficas

- American Association of School Libraries (2018). *ASSL Standard Framework for Learners*. Chicago.
- Anwandter C., Bombal M. (2015). *La comunidad que lee*. Santiago, Chile
- Cangalaya Sevillano L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el sur*, 12(1), 141-153.
- Cassany D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. 6. 97. pp. 97-103.



- Centro de Estudios del Mineduc (2023). Directorios de Establecimientos Educativos. En <https://datosabiertos.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-educacionales/>
- Chambers A. (1993). *Dime*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CERLALC (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Montevideo, Uruguay.
- Cho B., Afflerbach P. (2015). Reading on the Internet. Realizing and Constructing Potential Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58, 6, 504-517.
- Colomer T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1.
- Colomer T. (2004). ¿Quién promociona la lectura?. *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 168, 7-18.
- Cordón J., Jarvio O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38, 2.
- Donoso C., Lecaros C., Ow M. (2020). *Formando comunidades lectoras*. Santiago, Chile
- Espinoza Freire E. E., Calva Nagua D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340.
- Fundación Friedrich Ebert. (2021). *Miradas para la Inclusión. Participación ciudadana de grupos excluidos*. Santiago: Andros.
- Hills K., Unsworth L. (2018). Multimodal Literacy. *Oxford Research Encyclopedia*.
- McLaughling y DeVoogd (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Mekis C., Anwandter C. (2011). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI*. Santiago, Chile: Narcea.
- Melnik, D., Pereira M. E. (2005). *Bases para la administración de bibliotecas: organización y servicios*. (1ª ed.) Buenos Aires: Alfagrama.
- Ministerio de Educación (2011). *Estándares para la biblioteca escolar CRA*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2018). *Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad. Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H9-Comprension-diversidad-e-inclusion.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *Manual para el CRA escolar. Por una biblioteca moderna y dinámica*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2021). *Encuestas de percepción de la lectura*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2023). *Momentos de LEC en el aula (Lectura-Escritura-Oralidad)*. Santiago, Chile.
- Munita F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Lima, Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- Munita F. (2022). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro Editorial.
- Ng C., Graham S. (eds.) (2020). Engaging Readers in the Twenty-First Century: What We Know and Need to Know More. *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century. International Research and Innovation*. Singapore.



- Ponce Suárez, Vilma N. (2015). Bibliotecarios con pensamiento crítico: una exigencia de los nuevos tiempos. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 11, 185-194.
- Restrepo M.C., Alzate N., Londoño D (2023). Perspectivas investigativas sobre lectura literaria y mediación lectora en contextos escolares. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13 (1), 70-88.
- Schultz-Jones B., Oberg D. (eds.) (2015). *IFLA School Library Guidelines*. Netherlands.



Professionalità docente e biblioteche scolastiche: un problema aperto

Teacher professionalism and school libraries: an open problem

Luciana Bellatalla

già Professore ordinario di M-PED/02 – Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Ferrara
Vice direttore della rivista "Ricerche pedagogiche" – Vice presidente della Società di Politica Educazione e Storia (SPES)
luciana.bellatalla@unife.it

Abstract

Why do the schools generally neglect educational projects focused on the pleasure of reading and on the function of school-libraries in didactical activities? This is the starting point of this paper. On the contrary, extra-school educational agencies – like libraries, publishers, cultural societies and so on – are very active in this field. At the same time, the author refers to some current experiences and defends the concrete educational role of school-libraries, proposing some modest expedients (stages, laboratories, co-presence lessons) in the professional teacher's training curriculum, both for primary and high school. These modest strategies may be use-ful also in-service training for those teachers, who intend improve their skills and competences in this particular field, in the consciousness of their relevance in di-dactical projects and activities.

Keywords: teachers, teacher's training, reading, play, school-library

In questo intervento ci si interroga sulle ragioni per cui, rispetto ad agenzie forma-tive sul territorio o ad iniziative private, la scuola sia in genere meno sensibile ai problemi dell' educazione alla lettura ed in particolare della funzione della biblio-teca all'interno della didattica. Nel contempo, mentre si richiamano attività in cor-so da decenni nell'extra-scuola, si difende il ruolo della biblioteca scolastica e di classe e si avanzano modeste proposte (stage, laboratori, lezioni in compresenza) per la formazione di competenze inerenti l'organizzazione e la gestione della bi-blioteca scolastica nei futuri insegnanti. Ossia nei corsi di laurea in formazione primaria o nei corsi di specializzazione per gli insegnanti di scuola secondaria, senza dimenti-care, ovviamente, corsi di aggiornamento per chi, già in servizio, vo-glia approfondire le sue competenze in questo settore, riconoscendone la centralità nella progettazione e nella programmazione didattiche*.

Parole chiave: insegnante, formazione docente, lettura, gioco, biblioteca scolastica

* Intervento al Convegno su: "La biblioteca scolastica: una risorsa strategica nella formazione iniziale degli insegnanti"- Bologna-Fiera Internazionale del Libro Per ragazzi-8 aprile 2024 (https://aspei.it/wp-content/uploads/2024/03/Convegno_La-biblioteca-scolastica-una-risorsa-strategica-nella-formazione-iniziale-degli-insegnanti.pdf).

Citation: Bellatalla L. (2024). Professionalità docente e biblioteche scolastiche: un problema aperto. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 197(2), 39-47.

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-022024-03>



1. In generale

Le notizie che leggiamo quasi quotidianamente ci parlano di generazioni giovani, incapaci di interpretare un testo, di generazioni meno giovani ormai “malate” di analfabetismo funzionale e, infine, di un disamore crescente per il libro, e non solo in Italia, paese, dobbiamo ricordarlo, per tradizione di santi, poeti ed eroi ma non di lettori¹. Noi che, per età, per professione e per impegno nella ricerca, abbiamo dedicato e continuiamo a dedicare la nostra vita ai libri, siamo giustamente in fibrillazione.

Che sarà del futuro ora, poi, che altri strumenti, altri modelli comunicativi, altre strade formative ed informative ci assediano, si impongono e fanno breccia, ovviamente, prima e meglio della parola scritta nei “nativi digitali”?

Non posso esimermi dall’iniziare con qualche considerazione generale, che, a lungo andare, si sta trasformando, purtroppo, in un luogo comune da pensosi tradizionalisti e, peggio ancora, quasi da *laudatores temporis acti*.

Non leggere – in quello spazio libero da impegni di studio o di lavoro – significa certo dimezzare la nostra vita, perché la lettura, come ogni forma di gioco e di avventura, mette in moto un viaggio interiore, allerta mente ed emozioni e ci proietta non in un avatar tanto virtuale quanto impossibile, ma nella sfera del possibile, del verisimile, dell’altro-da-noi. E ciò ci prepara non ad evadere dal nostro mondo, bensì a tentare di costruirlo in forme sempre migliori, perché più soddisfacenti e più a misura dell’umano.

Si tratta di difendere la necessità dell’esercizio del “raccontare” che è anche esercizio della parola non come strumento per la scuola, ma come strumento per la vita, la comunicazione, le relazioni, e per acquistare l’abitudine sia all’argomentazione logica e sia a definire il mondo secondo linee capaci di mediare ragione e sentimento, esperienza del presente e prefigurazione del futuro.

E questa necessità appare più urgente oggi, giacché la bulimia di informazioni che vengono dalla rete spesso senza controllo e le comunicazioni sempre più sintetiche dei messaggini rende tutti, e non solo le giovani generazioni (certo più vulnerabili), benché istruiti, molto fragili culturalmente². Tutti siamo chiamati a

1 Cfr., per ricordare da quanto tempo lamentiamo questa scarsa familiarità nostrana con il libro, i datati, ma non per questo meno eloquenti saggi di Simonetta Piccone Stella, Annabella Rossi, *La fatica di leggere*, Roma, Editori Riuniti 1964 e di Giulia Barone, Armando Petrucci, *Primo: non leggere. Biblioteche e pubblica lettura in Italia dal 1861 ai giorni nostri*, Milano, Mazzotta, 1976.

2 Ad esempio una scrittrice come Marie Aude Murail si mostra particolarmente sensibile a questo aspetto della contemporaneità. Senza dilungarmi, rimando a romanzi come *Persidivista.com*, tr. it. Firenze, Giunti, 2017 o ad un racconto lungo come *Zapland*, Paris, L'école



fronteggiare questa situazione. Ma, nel caso dei giovani, ancora una volta spetta soprattutto alla scuola ed a tutte le agenzie formative, a partire da quanto si può fare in famiglia, sorvegliare, contenere e contrastare un *mainstream*, talora potenzialmente tanto pericoloso quanto allettante e promettente.

2. Le azioni in atto

Anche solo accennare a quanto si sta facendo nella dimensione informale e non-formale dell'educazione pare superfluo tanto queste attività sono conosciute e diffuse. E non solo tra gli addetti ai lavori, dai pediatri agli educatori dei nidi, dai genitori agli insegnanti ed ai bibliotecari. Del resto, lo stesso luogo, che ci ospita oggi, testimonia l'impegno dei territori, delle case editrici e degli educatori su questo fronte, ossia la risposta di una sorta di società civile della cultura e dell'educazione.

Tuttavia, non posso esimermi dal richiamare alcune delle azioni in atto per far meglio risaltare come la scuola può e deve costituire non un'appendice, ma un necessario e legittimo spazio non solo di collaborazione con quanto si sta già facendo, ma addirittura di proposizione fattiva di nuovi percorsi.

Le strategie per indurre l'abitudine a leggere, con la speranza che diventi un piacere ed un abito mentale, sono molte: si va dalla lettura ad alta voce in famiglia ed a scuola, a *Nati per leggere*, da *Leggere per crescere* a "+ Leggo + cresco", un laboratorio organizzato dall'Associazione culturale La nottola di Minerva, attiva in Piemonte e Toscana. Ma non dimentichiamo neppure premi dedicati alla Letteratura per ragazzi, come, ad esempio, quello di Cento che chiama come giurati gli alunni di scuole primarie e secondarie di primo grado; la presenza continua delle case editrici, le attività delle librerie dei ragazzi presenti in varie città italiane e gli spazi che biblioteche o centri di educazione permanente o simili – penso, ad esempio, al "Trovamici" di Empoli, aperto dal 1987³ – organizzano *ad hoc*, cer-

des loisirs, 2016, senza trascurare la sua conferenza, tenuta nel 2016 al corso di formazione "+Leggo + Cresco", Udine, 14 gennaio 2016, *Si può trasmettere il gusto di leggere?*

- 3 Sulle attività dei centri Ciaf, cfr. Enzo Catarsi, Giovanna Faenzi (a cura di), *Comunità locali e prevenzione formativa: i CIAF della Toscana*, Firenze, Giunti, 2000. Più in particolare per il centro empolesse, rimando al volume collaborativo, edito a Pisa da Pacini Editore nel 2003, intitolato, appunto, *Il Centro Trovamici*. Su questo tipo di attività ed altre consimili, cfr. Flavia Franco, *Amo leggere: guida teorico-pratica per sviluppare e consolidare il piacere di leggere: idee, suggerimenti, tecniche, laboratori*, Monte San Vito, Raffaello, 2015 o i consigli di uno scrittore importante come Aidan Chambers, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo: imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, edizione tradotta, riveduta e aggiornata da Maria Pia Alignani, Casale Monferrato, Sonda, 2011.



cando di realizzare un punto d'incontro tra attività ludica, momenti ricreativi e apprendimento vero e proprio.

Ed è qui, nel confronto tra l'impegno dell'extra-scuola o del dopo-scuola e l'istituzione deputata alla formazione delle giovani generazioni che, da una parte, emerge la non sempre vigile attenzione al problema nelle aule scolastiche e, dall'altra, si riafferma il legittimo e necessario ruolo della scuola e dell'insegnante in questo specifico campo. Anzi, un ruolo necessario e legittimo, come vedremo, almeno in due sensi.

3. La latitanza dell'istituzione scolastica

Per cercare di capire la solo parziale presenza della scuola nella formazione del lettore *ostinato*, bisogna considerare alcuni aspetti ricorrenti. In genere – tranne apprezzabili eccezioni – la scuola pare ridurre il suo impegno alla sollecitazione alla lettura di testi, in qualche modo legati al curriculum letterario o a questioni storiche particolarmente rilevanti. Inoltre, assai spesso queste letture, potenzialmente interessanti anche per la formazione del gusto personale, sono “amareggiate” da un certo, diffuso didascalismo, che si traduce in richiesta di schemi, mappe concettuali, esercizi più o meno estranei alla dimensione ludica tipica di una lettura “ostinata”.

Va anche aggiunto che non sempre le scuole, di qualsiasi ordine e grado, valorizzano le risorse *ad hoc*. Dopo i nidi e le scuole dell'infanzia, particolarmente sensibili al problema, l'interesse delle scuole per la lettura gratuita e ispirata a principi ludici, pare decrescere, sopravanzata com'è da impegni curricolari.

In generale, mi riferisco al fatto che le biblioteche di classe e di istituto non sono sempre frequentate dagli alunni, scarsamente motivati o sollecitati a farlo. In questo caso, molto dipende dalla sensibilità dei Consigli d'istituto e – questo va detto proprio in relazione al tema oggi dibattuto – dalla disponibilità, dalla sensibilità e dalla personale preparazione di alcuni docenti. Prendo due esempi contrapposti, che conosco: da un lato, la biblioteca del Liceo Carducci di Pisa, arricchita anche da un fondo di libri rari e di edizioni antiche e di pregio, ma poco frequentata; e, dall'altro il Liceo Classico pisano con una biblioteca, ricca, variegata e molto disponibile ad alunni e perfino a fruitori esterni.

Bisogna, dunque, mettere in atto strategie per far sentire agli alunni l'interesse e la curiosità per questo strumento utilissimo, non solo per scopi didattici in senso stretto, ma anche e soprattutto per continuare l'educazione alla lettura intrapresa fino dai Nidi e dalle scuole dell'infanzia. Ovviamente, però, in questa prospettiva, bisogna superare quel didatticismo che trasforma ogni lettura in una tortura e che si può applicare a piccole dosi solo a momenti di alfabetizzazione in ambito retorico e storico-letterario, ma non a momenti di lettura libera e personale.

Devo dire, se mi è consentito un ricordo autobiografico, che ripenso spesso



con nostalgia alla bibliotechina della mia classe alla scuola elementare nel periodo 1955-60: era piuttosto scarsa per consistenza e certo anche un po' antiquata nella dotazione libraria, se penso che ancora vi si trovavano *Le memorie di un pulcino* della Baccini, ma era usata con continuità dalla mia maestra che, peraltro – e Pen-nac non era ancora salito alla ribalta letteraria – , praticava già allora la lettura ad alta voce.

Forse, di questa presenza intermittente della scuola primaria e secondaria, nell'educazione al piacere di leggere, l'istituzione non è sempre e fino in fondo colpevole. Anni di pseudo-riforme, hanno riportato indietro la pratica didattica a quell'ossessione del programma da svolgere, degli obiettivi da raggiungere, della valutazione continua e della centralità della *performance*, ossia di tutti quegli aspetti che sembravano superati nelle buone pratiche nate dai tentativi di innovazione negli anni Sessanta e Settanta, parzialmente recepiti anche dalla politica scolastica. Basta pensare che in quello stesso periodo si affermò l'idea della necessità di nuovi percorsi formativi per la professione docente, che furono permesse dai decreti Delegati, benché con qualche e non sempre lieve limitazione, esperienze didattiche innovative e che soprattutto entrò nelle scuole lo strumento della programmazione, mentre anche i programmi scolastici si aggiornavano e cambiavano orientamento nei contenuti e nei metodi.

4. La centralità sociale della scuola pretende ed impone la professionalità dell'insegnante

Sono convinta e non da ora⁴, che il problema non si può risolvere affidandosi solo alle sensibilità individuali o alla singolarità degli istituti. Tutte le scuole – a partire da quelle primarie – devono essere coinvolte in un programma sistematico di educazione alla lettura. La scuola è, deve essere e non può non essere il centro pulsante della formazione degli individui e dei gruppi sociali per tutta la vita. La scuola è la condizione necessaria ed imprescindibile per garantire a tutti i cittadini pari opportunità di formazione per l'inserimento consapevole e fattivo nella vita sociale e civile. Ed al tempo stesso è la *conditio sine qua non* per un'educazione che duri tutta la vita.

E se il centro altrettanto pulsante di questa istituzione fondamentale⁵, è certa-

4 Cfr. L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011.

5 Mi sembra particolarmente interessante ed adeguato richiamare, a questo proposito, il giudizio di Giovanni Genovesi, che definisce, a più riprese, la scuola come il quarto potere di una società democratica, accanto a quello legislativo, esecutivo e giudiziario. Su questa interessante presa di posizione, cfr. *La rivoluzione napoletana del 1799: aspetti educativi del Progetto di Mario Pagano (1748-1799)*, in G. Genovesi, *Paideia. Ogni classico è una storia di eros e di educazione*, Roma, Anicia, 2024, pp. 157-184.



mente ea altrettanto necessariamente l'insegnante, tutto questo pretende, all'interno della preparazione professionale dei docenti, fatta di cultura generale, di conoscenze ben radicate nel loro specifico campo di competenza, di saperi psico-socio-pedagogici e di didattiche disciplinari, anche competenze spendibili nell'organizzazione e nella gestione di percorsi inerenti sia il piacere di leggere sia l'utilizzo della biblioteca (non meno dei laboratori di vario tipo) per la conquista del metodo della ricerca. Ossia di un sapere che non sia mera memorizzazione, ma acquisizione personale metodicamente e metodologicamente orientata e fondata per tutta la vita.

Insomma, gli insegnanti devono acquisire quelle competenze che li mettano in grado sia di elaborare percorsi e progetti *ad hoc* sia di fruire di quegli strumenti – *in primis* le biblioteche scolastiche – che permettono di lavorare per progetti sui libri, sia all'interno dell'istituto sia in sinergia con altre agenzie formative. E questo deve riguardare tutti gli insegnanti non solo perché la progettualità della didattica richiede collegialità ed interazione, ma anche perché leggere è un aspetto della formazione e della cultura, che si può definire trasversale e non di pertinenza specifica di un solo campo disciplinare.

E quando difendo la necessità di queste competenze, la difendo per la formazione dei docenti di ogni ordine e grado di scuola: nelle scuole primarie e secondarie di primo grado ciò aiuterà a rafforzare l'abitudine al “gioco” della lettura, all'immagine, alla formazione del gusto, mentre nel grado di alto del sistema il libro potrà davvero diventare non il succedaneo dell'esperienza intellettuale, ma anche, come ho già detto, accanto ai laboratori scientifici, linguistici e informatici, il fedele compagno di un apprendimento inteso come ricerca e non come ripetizione di concetti elaborati da altri.

Infine, *last but not least*, bisogna ricordare che questa difesa della biblioteca scolastica e della sua funzione corrisponde anche al quel carattere inclusivo e democratico che è intrinseco alla stessa idea di scuola e che non è estraneo al Manifesto che l'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) e l'Unesco hanno diffuso nel 1999: la biblioteca, infatti, è garanzia del fatto che il patrimonio culturale ed intellettuale possa essere messo a disposizione di tutti, come si confà ad una società democratica. Meriterebbe rileggerlo spesso insieme con l'analogo Manifesto del 2022, dove, tra l'altro, si proclama “UNESCO's belief in the public library as a living force for education, culture, inclusion and information, as an essential agent for sustainable development, and for individual fulfilment of peace and spiritual welfare through the minds of all individuals”⁶.

6 I corsivi sono miei. Il testo del Manifesto del 2022 nel sito UNESCODOC – Digital Library (ultima consultazione in data 12 aprile 2024).



5. Qualche modesta proposta

Siamo, dunque, al momento propositivo nel mio discorso, che, in qualche modo, raccoglie proprio le istanze dei documenti internazionali appena citati, visto che non solo fa leva sull'importanza delle competenze del personale docente ma anche sulla convinta adesione all'idea che l'accesso alla cultura per tutti sia una condizione necessaria per una convivenza pacifica, rispettosa e collaborativa.

Ma torniamo alla specifica questione che qui ci interessa.

Non si tratta solo di sottolineare, come faccio da anni, la necessità della formazione professionale degli insegnanti in generale, ma anche di chiedersi più specificamente come introdurre nel percorso formativo generale una preparazione collegata all'educazione al piacere di leggere. Certo, prima di tutto, a livello di formazione per la scuola primaria, ma anche, come ho detto, a livello di scuola secondaria, dove il problema si presenta, certo in altre forme e con altre emergenze, ma non meno importante (se non addirittura più grave) che nel periodo dal Nido alla scuola primaria. Se, infatti, i bambini si mostrano più disponibili ad esperienze ludiche variegata, nell'adolescenza – età inquieta e difficile – il libro trova molti nemici in altre forme comunicative meno impegnative ed in una certa fretta o fame di vivere che mal si concilia con quella lentezza di cui la lettura ha bisogno.

A parer mio, nella formazione dei docenti dovrebbero interagire due competenze apparentemente diverse, ma di fatto strettamente congiunte quando si aspira alla formazione di un lettore ostinato.

Da un lato, bisogna dare spazio – a partire dalla formazione per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado – alla letteratura per l'infanzia e per i giovani lettori ed alla pedagogia della narratività.

La prima, infatti, avvia ad un percorso di conoscenza e di approfondimento ed è necessaria perché, al riguardo, mi permetto di dissentire da Eco, per il quale non importa la qualità di ciò che si legge, purché si legga: la scelta dei testi al contrario è, a mio avviso, fondamentale. Di qui, la necessità di aggiornamento continuo, di letture varie e di capacità di penetrare nelle strutture narrative.

La seconda è volta a mettere in luce il legame tra lettura e educazione, a sottolineare la stretta relazione tra le categorie educative e la costruzione, ma anche la fruizione di una storia⁷. Leggere, infatti, è ad un tempo raccogliere e riflettere, ascoltare una storia e saperla ri-narrare, costruendo percorsi di senso sempre nuovi.

Dall'altro lato, bisogna insistere anche sugli aspetti meramente organizzativi e

7 Cfr. Luciana Bellatalla, Daniela Bettini, *Leggere all'infinito*, Milano, FrancoAngeli, 2010, ma anche di L. Bellatalla, *La vertigine e il labirinto: divagazioni su Calvino e l'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", 228-229, 2023, pp. 35-49.



gestionali delle biblioteche scolastiche che per lo più, come abbiamo detto, sono state lasciate finora ad una sorta di *bricolage* certo benemerito, ma non sempre efficace proprio perché casuale.

Tenendo conto della rigidità attuale dei percorsi formativi universitari, dunque, per preparare in questo particolare campo, bisogna favorire una interazione tra letteratura per l'infanzia, pedagogia della narrativa e Pedagogia della biblioteca scolastica, con una continua interazione tra aspetti "contenutistici", ludici, estetici e letterari, da un lato, ed aspetti strumentali, dall'altro.

Per far questo, senza sottrarre spazio e tempo agli aspetti narrativi, che sono alla base della formazione del lettore, io propongo molto modestamente di introdurre la pratica della compresenza di docenti durante alcune lezioni. Avendone sperimentato, negli anni della SSIS, l'efficacia e la capacità di coinvolgimento degli allievi, mi permetto di proporre il modello.

Proporre di introdurre un insegnamento specifico di Pedagogia della biblioteca scolastica, può risultare ostico allo stato dell'arte oltre che impraticabile sul piano della formulazione e della struttura dei curricula. Tuttavia, per abituare alla elaborazione ed alla gestione di progetti indirizzati alla lettura, mi appare particolarmente utile favorire a livello di pratica didattica, una serie di attività laboratoriali legate all'uso ed all'organizzazione delle biblioteche scolastiche e di istituto; e di farlo in interazione con vari altri insegnamenti, dalle didattiche disciplinari (la lingua e le lingue, l'educazione all'immagine e via dicendo) alla letteratura per l'infanzia. E non dimentichiamo, per questa specifica formazione, il tempo del tirocinio all'interno dell'istituzione scolastica, durante il quale c'è spazio per una parte di lavoro nella biblioteca e per la collaborazione con i docenti accoglienti e con i loro progetti.

Queste buone pratiche si possono favorire organizzando periodi di tirocinio extracurricolare su questi aspetti, nonché sollecitando i futuri docenti – con visite guidate, occasioni seminariali e *stages* di collaborazione (ovviamente, con riconoscimento di crediti formativi) – alla fruizione di quelle attività che biblioteche o centri per l'infanzia e perfino la famiglia già svolgono. E, vorrei aggiungere, con successo.

Sono modeste proposte che possono innestarsi sull'esistente, senza stravolgere i piani degli studi, ma di fatto irrobustendo l'offerta formativa e dando ai futuri docenti ulteriori competenze professionali, anche in prospettiva di un approccio multidisciplinare e della collegialità.

Proprio per la loro modestia mi sembrano praticabili e, per di più, possono offrire un modello semplice a praticarsi anche nella formazione in servizio degli insegnanti, in quei corsi di aggiornamento, organizzati non solo con interventi di esperti, ma anche e soprattutto con attività laboratoriali o in sinergia con altre agenzie formative e, in questa fattispecie, prima di tutto ed in particolare con le biblioteche ed i centri educativi e culturali "polivalenti", cui ho fatto riferimento già all'inizio del mio intervento. Anche in questo caso si potrebbe trattare di in-



terventi mirati e efficaci sia per quegli insegnanti già sensibili alle opportunità educative della biblioteca sia per quei docenti, non ancora aperti alle esperienze offerte da una biblioteca, ma curiosi di nuove possibilità e di nuovi progetti.

E tutto per far crescere giovani lettori e adolescenti capaci di esercitare il dubbio, perché abituati a pensare che la cultura ed il sapere sono pluriversi e non un mondo unico dove tutto è preconfezionato.

Riferimenti bibliografici

Oltre a quanto citato nel testo, segnalo altri lavori, più o meno recenti, ma interessanti per la questione dibattuta in questo contributo.

- Baratta F. (1977). *Guida alla biblioteca di classe: 50 proposte per la scuola secondaria*, prefazione di T. De Mauro. Roma: Editori Riuniti.
- Bellatalla L. (1998). Dal gioco alla lettura: due “piaceri” perduti. In L. Bellatalla, P. Russo (eds.), *Leggere per tutta la vita* (pp. 89-103). Cassino: Garigliano.
- Bellatalla L., Russo P. (eds.) (2002). *Letture e scuola nell'età della globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Caso R. (2024). *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza*. Roma: Anicia.
- Catalani L. (2020). *Come educare al sapere libero nella biblioteca scolastica*. Milano: Editrice bibliografica.
- Lombello Soffiato D. (2010). *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Lombello Soffiato D. (2018). *Le biblioteche scolastiche al tempo del digitale*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Mazzocchetti L. (2023). Le ragioni di un'alleanza tra biblioteca e scuola: dai PCTO alcune suggestioni per contrastare la dispersione scolastica. *Biblioteche oggi: rivista bimestrale di informazione, ricerca e dibattito*, 41, 4, 73-75.
- Panzeri F. (1994). *La biblioteca di classe: come proporre la lettura nella scuola elementare*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Pennac D. (2008). *Diario di scuola*, tr. it., Milano: Feltrinelli.



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 *#ioleggo* perché 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 aggettività potenzialmente distruttiva, posto che i comportamenti narrati "si inestano 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.



Libri e letture nel sistema integrato 0-6: dispositivi per la formazione del docente e dell'educatore bibliotecario

Books and readings in the integrated system 0-6: devices for the training of teachers and library educators

Alessandra Altamura

Ricercatrice a tempo determinato – Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia
alessandra.altamura@unifg.it

Rossella Caso

Ricercatrice a tempo determinato – Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia
rossella.caso@unifg.it

Abstract

Educating a child to read means equipping him or her to face the challenges of life, starting with those peculiar to his or her young age; putting in his or her hands a tool to contribute to his or her development, understood in a holistic sense. This requires the weaving of a network, aimed at the promotion and education of reading, involving, as promoters, all those who deal, in various capacities, with children and young people, primarily parents, educators and teachers. Starting from these assumptions, the contribution intends to reflect on the value of joint training courses (D. Lgs. 65/2017 and L. 107/2015) – implemented by the Department of Humanistic Studies of the University of Foggia – as occasions potentially able to train educators and teachers capable of promoting and supporting reading and of giving life to real school libraries in the 0-6 system.

Keywords: training courses; promoting reading; school libraries in the 0-6 system

Educare un bambino alla lettura significa equipaggiarlo ad affrontare le sfide della vita, a cominciare da quelle proprie della sua piccola età; mettergli tra le mani uno strumento per contribuire al suo sviluppo, inteso in senso olistico. Il che richiede la tessitura di una rete, finalizzata alla promozione e all'educazione alla lettura, in cui siano coinvolti, in qualità di promotori, tutti coloro che si occupano, a vario titolo, dei bambini e dei ragazzi, in primis genitori, educatori e insegnanti. A partire da questi presupposti, il contributo intende riflettere sul valore dei corsi di formazione congiunta (D. Lgs. 65/2017 e L. 107/2015) – realizzati dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia – come occasioni potenzialmente in grado di formare educatrici e insegnanti capaci di promuovere e sostenere la lettura e di dar vita a vere e proprie biblioteche scolastiche nel sistema 0-6

Parole chiave: formazione; promozione lettura; biblioteche scolastiche nel sistema 0-6

Citation: Altamura A., Caso R. (2024). Libri e letture nello 0-6: dispositivi per la formazione del docente e dell'educatore bibliotecario. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 59-71.

Authorship: Il contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti da entrambe le autrici. Tuttavia sono da attribuire i paragrafi 1 e 3 a Rossella Caso, e i paragrafi 2 e 2.1 ad Alessandra Altamura.

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-022024-05>



«Non si nasce con l'istinto della lettura [...] bisogna educare i bambini alla lettura».
Gianni Rodari

1. Leggere prima di leggere nei servizi educativi per l'infanzia

Cosa vuol dire leggere *prima* di leggere? Letteralmente, significa leggere *prima* di possedere le competenze strumentali della letto-scrittura. Si può leggere *prima* di leggere (Batini, Tobia, Puccetti, Marsano, 2020; Cardarello, 1995; Hutton et al., 2015) sin dall'epoca gestazionale, al/alla nascituro/a nella pancia, e poi al neonato, già a partire dalle primissime settimane di vita, come documentano gli innumerevoli progetti di promozione della lettura ad alta voce in famiglia attivi in Italia e in molti altri paesi, quali, per esempio, il progetto nazionale Nati per Leggere (www.natiperleggere.it). Si può leggere, ancora, al bambino, al nido e nella scuola dell'infanzia, utilizzando il libro e la lettura come occasioni ludiche, ma anche come dispositivi per la promozione di conoscenze e di competenze che non riguardano solo l'ambito più strettamente legato alla letto-scrittura, ma lo sviluppo globale del bambino (Marjanović-Umek, Hacin, Fekonja, 2017; Shapira, Haram, 2019).

Analizzando i documenti nazionali che regolano il cosiddetto «sistema integrato 0-6», ovvero le *Linee pedagogiche* (Ministero dell'Istruzione, 2021), gli *Orientamenti nazionali* (Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, 2022) le *Indicazioni nazionali* e i *Nuovi scenari* (Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del nuovo ciclo di istruzione, 2018), è possibile costruire uno sfondo teorico di riferimento che supporti l'idea che la pratica del leggere ad alta voce vada introdotta in maniera strutturata a partire dal nido. Di seguito si proverà a definirne, senza alcuna pretesa di esaustività, ma con l'intento di fornire una possibile chiave interpretativa di quanto si va precisando, i principi essenziali.

La *centralità dei bambini e delle bambine*, innanzitutto. Essa ha a che fare con quella che nel testo delle *Linee pedagogiche* (Ministero dell'istruzione, 2021) viene identificata come «unicità» e «irripetibilità», che fa di ogni bambino un soggetto con potenzialità, risorse e difficoltà sue proprie, che meritano una attenzione centrata e del tempo dedicato, all'interno di una più ampia idea di educazione intesa come «aiuto competente alla sua crescita complessiva» (Ivi, p. 18).

Leggere ad alta voce in forma dialogica (vale anche nella situazione allargata del *circle time*), consente di garantire al bambino una attenzione *centrata*: l'adulto educatore è, durante la lettura, totalmente concentrato sul piccolo ascoltatore, che percepisce che in quel momento è lì con lui e per lui e che gli dedicherà tempo, voce, parole, le sue o quelle rubate a un albo illustrato (Batini, 2020; San-



nipoli, 2017). Non è un caso che la lettura ad alta voce sia stata identificata nel *Nurturing care framework*, firmato da OMS, Unicef e Partnership per la salute materno-infantile (2018), come una delle buone pratiche per un adeguato sviluppo e per l'apprendimento precoce. Un'idea che trova fondamento nelle teorie neurologiche sulla plasticità cerebrale infantile, ovvero sulla capacità, massima nei primi mille giorni di vita, del tessuto neurale di moltiplicarsi in termini di materia e di interconnessioni tra i circuiti neurali grazie alle stimolazioni ricevute dall'esterno, in modo particolare in famiglia e nei servizi educativi per l'infanzia (Cynadier, 2010; Valentino Merletti, Paladin, 2012).

Sensorialità, emozione, fantasia, gioco, ozio – inteso come «generatore di idee creative» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 18) –, competenza – il bambino è co-costruttore insieme agli adulti e agli altri bambini dei propri significati e quindi, a partire dalla propria individualità, attore competente della propria crescita, le sue opinioni da tenersi in seria considerazione – sono le parole chiave intorno alle quali viene intessuto, nei documenti presi in esame, il discorso intorno all'infanzia. Nella relazione tra bambini, che proprio nei servizi educativi trova occasione di formarsi e di esercitarsi in maniera continua e stabile, si costruisce la «cultura dell'infanzia» (Corsaro, 2003; Corsaro, 2020), fatta delle idee e dei significati elaborati e condivisi con gli adulti e tra i bambini e le bambine, ciascuno/a a partire dalla propria storia, dalla propria cultura, dalla propria estrazione sociale, e si creano le basi per l'accesso e l'utilizzo dei sistemi simbolici che connotano il mondo culturale e sociale: i servizi educativi sono i luoghi in cui l'*inclusione* si costruisce mentre si fa, dando voce al diritto del bambino di ricevere un'educazione di qualità sin dalla nascita, sottolineato a più riprese nel testo degli *Orientamenti nazionali* e affermato dal punto numero quattro dell'*Agenda 2030*.

Leggere insieme all'adulto libri di vario materiale (cartonato, stoffa, ecc.), formato (leporello, quadrotto, pop-up, ecc.) e contenuto (routines, emozioni, ecc.) fornisce al piccolo ascoltatore innanzitutto una occasione per attribuire un senso e venire a patti con le proprie emozioni e con la propria realtà; gli offre le parole per poter raccontare e raccontar-si a propria volta e, quindi, co-costruire con i coetanei e con l'educatore, la propria *cultura* (Batini, 2022).

La narrazione, scriveva Bruner (2002), è la fabbrica di senso dell'umano esistere, e ciò è vero sin dalla primissima infanzia.

L'intreccio *tra educazione e cura*, inoltre. Cura intesa come «atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 19) e, in particolare, al bambino, la percezione che tutto quanto avrà da dire verrà ascoltato – «Tu per me sei importante», si legge nel documento (*Ibidem*) –, che gli sarà consentito di esprimere la propria opinione, specialmente sulle questioni che lo riguardano direttamente, e quindi di partecipare attivamente ai propri percorsi di crescita.

La lettura di un libro è un atto di cura perché è tempo dedicato, perché co-



munica al bambino, appunto, il fatto di essere importante per l'adulto e lo fa sentire preso in carico, nel senso più proprio di quell'*in the charge* con il quale in lingua inglese viene sintetizzata la postura dell'aver cura autentico (Mortari, Camerella, 2014).

Ultimo elemento da tenere in considerazione è il *curricolo*, con il riferimento ai campi di esperienza e, più in particolare, a quello dei discorsi e delle parole, nella cui matrice possono essere inquadrati la capacità di ascoltare e di comunicare, verbalmente e non; di dialogare con gli altri e di farsi comprendere, nonché di rappresentare il mondo e di socializzare le proprie esperienze e le proprie emozioni, attraverso i molteplici linguaggi della narrazione. Ciò non solo nei momenti dedicati alle attività formalizzate, ma anche, per esempio, in quelli liberi, in cui i bambini sono «intenti a commentare le loro attività durante un'esplorazione comune, a condividere la lettura di un libro conosciuto, ripercorrendo e raccontando anche tramite gesti e azioni la storia che vi è illustrata e costruendo scambi comunicativi che si trasformano nel tempo in vere e proprie conversazioni» (Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, 2022, pp. 14-15).

L'esperienza della lettura condivisa, nella fascia di età presa in esame, come si è accennato, promuove quella che in letteratura scientifica viene definita *emergent literacy*, ovvero *alfabetizzazione emergente*, cioè l'insieme delle conoscenze e delle competenze che precorrono quelle convenzionali di letto-scrittura e che si manifestano tanto più precocemente quanto prima il bambino è stato esposto ai libri e alla lettura in famiglia e al nido (Batini, 2022; Clay, 2006). Le ricadute positive di questa pratica si manifestano, come si vedrà meglio nelle pagine che seguono, anche sul più ampio piano dello sviluppo linguistico, alfabetico e fonologico, su quello dello sviluppo socio-relazionale e affettivo, nonché sulla formazione delle competenze comunicative, sulla durata dei tempi di attenzione e sulla capacità di ascolto. Fattori che, come documenta la letteratura scientifica (Levy, Hall, Preece, 2018; Marjanović-Umek, Hacin, Fekonja, 2017), potranno determinare, oltre che il futuro successo scolastico del bambino, la sua capacità di avere accesso all'informazione in maniera consapevole e critica e quindi di *partecipare* da protagonista al proprio mondo.

Di qui l'importanza di introdurre, nei servizi educativi 0-6, la pratica della lettura ad alta voce come parte integrante delle *routines* quotidiane. Si tratta di superare l'ottica episodica della *promozione* per assumere quella continua e strutturata dell'*educazione* alla lettura: proprio la biblioteca scolastica può rappresentare il luogo in cui, sotto il coordinamento dell'educatore/insegnante bibliotecario e con il coinvolgimento di esperti esterni, avviare dei processi di formazione che coinvolgano sia gli educatori e gli insegnanti della scuola, sia i genitori, sia, infine, i bambini e le bambine, che potranno così potenzialmente beneficiare delle azioni messe in campo sia a scuola che in famiglia. Una



impostazione di questo tipo consentirà da una parte la *costruzione* di promotori attenti, dall'altra di piccoli lettori *forti*.

2. Educare alla lettura nel sistema integrato 0-6: le ragioni della formazione

L'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione da 0 a 6 anni – attraverso il D. Lgs. 65/2017, *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* – ha posto, tra le questioni rilevanti, la riflessione sul profilo professionale delle figure educative chiamate ad operare in tale sistema, per cercare di delineare le competenze specifiche e trasversali che dovrebbero caratterizzare sia gli educatori e le educatrici del segmento 0-3, sia quelle degli/delle insegnanti della scuola dell'infanzia (3-6). Tali competenze vengono assunte come principi essenziali da cui muovere per dare avvio, attraverso la formazione iniziale e in servizio, alla costruzione di una prospettiva educativa coerente e unitaria, concernente il sistema 0-6. Per l'effettiva concretizzazione del sistema integrato, infatti, la formazione dei/delle professionisti/e coinvolti/e ha un ruolo cruciale e la realizzazione di una prospettiva pedagogica condivisa tra le istituzioni educative che si occupano della prima infanzia offre, alle diverse professionalità sopra richiamate, la possibilità di fruire di percorsi formativi realizzati in maniera congiunta e volti all'acquisizione di alcune competenze ritenute fondamentali.

[...] la competenza professionale del personale che opera nei servizi risulta essere uno degli indicatori più salienti della qualità educativa offerta da questi ultimi, andando ad incidere in particolar modo sulla qualità del processo. In questo senso, possono definirsi efficaci quegli educatori [e quegli insegnanti] che promuovono la crescita dei bambini predisponendo ambienti di apprendimento ricchi e stimolanti, sostenendo intenzionalmente il confronto e il ragionamento nel contesto dell'interazione sociale tra pari, valorizzando le iniziative spontanee dei bambini e rilanciandole, trasformandole così in occasioni di apprendimento (Lazzari, 2016, pp. 52-53).

Per garantire all'infanzia un sistema di educazione e di istruzione qualitativamente connotato, quindi, è fondamentale assicurare qualità all'agire educativo e didattico di educatori e insegnanti. Una qualità che è possibile conferire attraverso specifici momenti formativi. Nello specifico, in base ai documenti normativi e di indirizzo di riferimento – L. 107/2015, D. Lgs. 65/2017, *Linee pedagogiche, Orientamenti educativi, Indicazioni nazionali e Nuovi scenari* –, la formazione continua e in servizio viene a configurarsi come lo strumento principale per sostenere e accrescere la professionalità educativa.



In questo scenario, si collocano i corsi di formazione congiunta, percorsi formativi che, lungi dal prevedere modalità di sola trasmissione di conoscenze teoriche, dovrebbero svolgersi in un'ottica di circolarità virtuosa tra azione, riflessività e innovazione e, dunque, promuovere occasioni concrete di ricerca-azione, condivisione di esperienze e sperimentazioni nell'ottica di uno scambio e di un confronto proficui tra servizi educativi e scuole e tra le diverse professionalità coinvolte. Occorre che nidi e scuole dell'infanzia – superando la logica dello *split system* – superino i propri confini, per incontrarsi e mettere a disposizione di altri/-e e professionisti/e che perseguono la stessa *mission* le proprie tradizioni, i saperi, le competenze, gli strumenti, le tecniche e le metodologie.

Diviene auspicabile, dunque, progettare e implementare cicli di apprendimento permanente (e quindi interventi organici e continui volti a conferire efficacia al tipo di formazione proposto), basati sugli effettivi bisogni formativi di educatori/educatrici e insegnanti (offrendo risposte concrete e calibrate) e volti a promuovere competenze metariflessive (Schön, 1993).

2.1 La formazione con le educatrici dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Foggia

In attuazione di quanto previsto dalla normativa vigente, il Centro Studi Infanzia e Famiglia del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia ha proposto e implementato diverse azioni di formazione per educatrici/educatori e insegnanti del sistema 0-6. Nello specifico, sulla base di alcuni bisogni rilevati durante le edizioni precedenti e durante i tavoli tecnici organizzati periodicamente dal Centro con i coordinatori pedagogici dei servizi, a fronte dell'interesse manifestato dalle istituzioni che si occupano di educazione e formazione, si è deciso di lavorare sulla progettazione di interventi di educazione alla lettura, con un focus specifico sull'*indoor* e *outdoor education*. Il punto di partenza del percorso formativo è stata la consapevolezza, condivisa da educatrici, insegnanti e ricercatrici coinvolte, delle potenzialità dell'oggetto "libro" e della narrazione condivisa.

Come ampiamente dimostrato e come si è visto nelle pagine precedenti, infatti, leggere ad alta voce all'infanzia e, in modo particolare, a coloro che rientrano nella fascia d'età 0-6 anni, è straordinariamente utile perché a) aiuta a definire e ad accrescere le capacità linguistiche del bambino e della bambina (sia sul piano della comprensione che su quello dell'espressione); b) educa al silenzio e crea disponibilità all'ascolto rispettoso (premessa ineludibile per un corretto stile di comunicazione); c) sostiene e facilita le prime risposte verbali del/della bambino/a; d) amplia i tempi di attenzione; e) crea un rapporto affettivo con il libro e consente di assumere un atteggiamento positivo nei confronti della lettura e delle sue ca-



ratteristiche peculiari; f) consente di far comprendere che i caratteri stampati sulla pagina hanno un loro specifico significato e che il linguaggio ha un suono e un ritmo; g) permette al/alla bambino/a di conoscere, riconoscere ed esprimere le proprie emozioni; h) stimola il desiderio di imparare a leggere; i) promuove occasioni per la creazione e condivisione di un tempo di qualità tra genitori e bambini/e; j) alimenta la relazione di cura tra genitore e bambino/a, rendendola affettivamente significativa (Caso, 2013; Causa, 2002; Valentino Merletti, 1996; Valentino Merletti, Paladin, 2012). La lettura ad alta voce diviene, dunque, un'esperienza importante perché, agendo su più fronti, permette di avere ricadute positive sull'*emergent literacy*, sullo sviluppo della competenza fonologica e della conoscenza alfabetica, del linguaggio e delle relazioni e favorisce l'emersione della capacità immaginativa. La voce che narra, poi, ponte privilegiato che unisce prima e dopo, realtà e fantasia, dentro e fuori, libro e bambino/a, adulto significativo e bambino/a diventa un prezioso strumento di formazione al pensiero narrativo (Bruner, 1992/2003), nutrimento per la vita emotiva e per l'intelligenza. Il libro, dunque, 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» (Cardarello, Chiantera, 1989, p.12).

Per tutte le ragioni suesposte, formare – non solo attraverso la formazione iniziale, ma anche in servizio e continua – educatori e insegnanti in grado di saper leggere e saper lavorare *con e attraverso* il libro diviene uno degli obiettivi da perseguire nei corsi di formazione congiunta, sia per rafforzare e rendere riconoscibili alcune competenze chiave richieste alle professioni educative (Legge n. 205/2017) (Rossi, Salerno, 2022), sia per diffondere buone pratiche di educazione alla lettura in età prescolare e, dunque, sin dai nidi d'infanzia, proprio attraverso professioniste/i sensibili, adeguatamente formate/i e, di conseguenza, capaci di creare le condizioni migliori per consentire ai bambini e alle bambine di interagire con i libri e di beneficiare degli effetti positivi di cui tale inter-relazione è potenzialmente foriera.

In questa direzione, il corso di formazione in questione, proposto dal Centro Studi Infanzia e Famiglia, si è configurato come occasione propizia per offrire al personale coinvolto (4 educatrici di nido e 16 insegnanti del segmento 3-6 anni) conoscenze, competenze e strumenti operativi riguardanti il libro e la lettura ad alta voce e utili a prefigurare e implementare percorsi di educazione alla lettura di qualità all'interno dei contesti educativi da loro *abitati* in qualità di professionisti di cura, educazione e formazione.

Attraverso i moduli proposti, si è cercato di far luce sull'esigenza di soffermarsi non solo sugli aspetti che, più da vicino, pertengono alla letteratura per l'infanzia in senso stretto (caratteristiche della produzione editoriale per il target di riferimento, caratteristiche dei libri per le diverse fasce d'età, ecc.), ma anche su questioni maggiormente pratiche: perché leggere, come scegliere le letture da



proporre, quali setting predisporre e, soprattutto, come implementare il patrimonio librario con libri destinati alla fascia 0-6 e creare spazi *ad hoc*, ovvero *dar vita* a vere e proprie biblioteche scolastiche nel sistema integrato di educazione e istruzione da 0 a 6 anni.

La biblioteca scolastica diviene – scrive Lombello Soffiato (2006) – spazio educativo finalizzato alla promozione della lettura, all’acquisizione delle abilità di ricerca, all’innovazione pedagogica: è ambiente educativo che deve essere gestito da personale qualificato e dedicato, perché operi in continuo dialogo intrascolastico: con gli allievi e gli insegnanti, anzitutto, ma anche con il personale amministrativo, con i genitori e con ogni altra figura educativa che afferisca alla scuola, per il sostegno alla didattica, per il miglioramento nei processi d’insegnamento e di apprendimento, per il successo formativo e lo sviluppo personale degli allievi (s.n.p.).

La formazione ricevuta in questi corsi di recente istituzione genera nuovi saperi da capitalizzare per implementare nuovi progetti educativi e promuovere inediti assetti organizzativi. Soprattutto, in un momento di attesa rispetto al riconoscimento giuridico della figura del docente-bibliotecario scolastico, la formazione congiunta consente di soddisfare bisogni emergenti, comuni alle diverse professionalità, e di formare educatrici/educatori e insegnanti capaci di coltivare, nei bambini e nelle bambine, il *senso del libro* (Rodari, 1982) e di predisporre e attrezzare biblioteche a *misura di infanzia*, intese non solo come spazi fisici, bensì come vere e proprie comunità di lettura finalizzate a fornire ai bambini e alle bambine, fin dalla primissima infanzia, l’occasione per familiarizzare con un servizio, quello, appunto, bibliotecario, che dovrebbero essere incoraggiati a usare precocemente, perché, come chiarisce il documento dell’IFLA (2002), «in questo modo è più probabile che continuino a utilizzare il servizio in futuro» (p. 21).

3. Dalla teoria alla pratica: per una «pedagogia della biblioteca scolastica»

A partire dalle riflessioni condotte durante la formazione oggetto del contributo, si è provato a definire, insieme alle partecipanti, un’ipotesi di progetto, che qui di seguito riassumiamo, per l’istituzione di una biblioteca scolastica del nido e della scuola dell’infanzia: il progetto comprende non solo la descrizione generale (collocazione negli spazi della scuola, aspetti gestionali e organizzativi, ecc.), ma anche le caratteristiche di un possibile, primo nucleo di patrimonio e una organizzazione delle attività da proporre, con l’obiettivo, nell’ottica della corresponsabilità educativa e della continuità orizzontale, di formare come lettori bambini, bambine, genitori ed educatrici/insegnanti. Rispetto a queste ultime, accanto a una formazione più generale rivolta a tutto il personale, si è provato a ipotizzarne una specifica per un possibile educatore/insegnante con funzioni di bibliotecario, attualmente di fatto mancante nel team educativo dell’istituto.



La prima azione da compiere dovrebbe essere inserire la biblioteca scolastica all'interno del PTOF della scuola, con una duplice motivazione pedagogica: a) integrare la famiglia nel progetto educativo del bambino; b) favorire l'incontro tra bambino, genitore e libro, a partire dalla consapevolezza delle ricadute positive che la pratica della lettura ad alta voce ha sul suo sviluppo complessivo e sulla relazione educativa.

Educatori e insegnanti rappresentano, per il bambino, gli «altri» adulti significativi insieme a i genitori; per i genitori, insieme al pediatra di base, dovrebbero rappresentare un punto di riferimento autorevole per le questioni legate alla crescita dell'infanzia.

L'idea di attrezzare la scuola con uno spazio biblioteca dedicato, riconoscibile e protetto, privo di barriere architettoniche, ove far convogliare, come base, il patrimonio librario accumulato negli anni attraverso vari progetti e donazioni, e di rendere quello spazio un luogo ove avviare azioni di educazione alla lettura, rientra nel più ampio progetto di formazione come lettori di tutti gli attori coinvolti nella crescita dei bambini e delle bambine: genitori, educatrici/insegnanti, gli stessi bambine e bambini.

Per quanto riguarda la scelta dei testi da inserire in catalogo, si è pensato di condurla sotto la supervisione del ricercatore e del bibliotecario dei ragazzi della città, tenendo conto, come riferimento utile, di alcuni documenti quali le *Linee guida IFLA per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi intorno ai tre anni* (2008) e le *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche* (2015), che chiariscono i criteri di selezione del materiale: deve essere di alta qualità, adatto all'età, sicuro, stimolante senza essere frustrante, senza alcun tipo di pregiudizio e di discriminazione e inclusivo, invitante e piacevole da leggere. Quanto alla tipologia specifica, ci si orienterà seguendo le indicazioni, presenti nei documenti, per la costituzione una buona biblioteca rivolta ai piccolissimi, che dovrebbe comprendere:

- libri cartonati e albi illustrati;
- libri tattili illustrati con particolari che si possono toccare, annusare, ascoltare;
- libri illustrati soffici con contrasti di colori brillanti;
- materiali in *braille* e in *CAA* per bambini con bisogni comunicativi complessi;
- *silent books*, albi bilingue e nelle lingue delle famiglie appartenenti a culture altre eventualmente presenti nella scuola.

La prima azione di formazione, condotta dal ricercatore e dal bibliotecario dei ragazzi, dovrebbe essere rivolta alle educatrici e alle insegnanti del team e dovrebbe riguardare non solo la conoscenza dei benefici della lettura ad alta voce in relazione alle fasi dello sviluppo infantile, nonché le caratteristiche dei libri a seconda delle fasce d'età, ma anche la conoscenza delle metodologie e delle tecniche per la ge-



stione competente di progetti di educazione alla lettura rivolti ai bambini e ai genitori.

La formazione dovrebbe essere invece più specifica per il bibliotecario scolastico, che dovrebbe avere delle conoscenze più strettamente legate al proprio ruolo e, quindi conoscere, oltre che le tappe dello sviluppo infantile e quelle di acquisizione delle competenze di letto-scrittura, la letteratura per l'infanzia di qualità, le tecniche di lettura ad alta voce e le metodologie atte a promuovere la creatività nella prima infanzia, e, inoltre, gli aspetti legati alla mediazione socio-culturale e interculturale e alla gestione biblioteconomica delle risorse.

Per i genitori, infine, la formazione, dopo una serie di incontri collettivi, oltre che con le educatrici, con professioniste e professionisti legati alla cura e alla crescita dell'infanzia (ricercatore universitario, pediatra di base, bibliotecario, per esempio), dovrebbe sostanziarsi soprattutto in una serie di azioni concrete, che dovrebbero passare attraverso l'effettiva frequentazione dello spazio biblioteca: l'accesso ai software per la ricerca, la consultazione e la lettura in loco e, infine, il prestito del libro, tramite tessera, da leggere a casa insieme al bambino, innanzitutto.

Il catalogo della biblioteca scolastica, in presenza, come nel nostro caso, di una importante sezione ragazzi della biblioteca cittadina, sede anche del progetto *Nati per Leggere*, potrebbe entrare in rete con l'OPAC generale del sistema bibliotecario ed essere ampliato con una piccola sezione del patrimonio della biblioteca cittadina stessa, attraverso, per esempio, la cosiddetta «valigia dei libri». Ciò potrebbe rappresentare anche una utile occasione, per il genitore, di scoprire, laddove non dovesse conoscerlo, il funzionamento e, talvolta, addirittura l'esistenza di uno spazio dedicato ai bambini e alle famiglie nella biblioteca del proprio comune. Il che è ancora più importante nella misura in cui i servizi educativi riescono ad arrivare, con la propria azione, anche e soprattutto alle famiglie provenienti da contesti socio-economici «difficili», ove non è detto che il bambino abbia a disposizione libri e, in generale, materiale letterario adatto alla sua età e di qualità.

In questa direzione è anche l'ambiente a fungere da «terzo educatore», specialmente se congegnato in maniera adeguata alla fascia di età considerata e quindi ben illuminato, attrezzato con espositori di materiali e opuscoli sui benefici della lettura ad alta voce rivolti alle famiglie e con librerie adatte a un riconoscimento immediato dei libri presenti; arredato con tappeti e cuscini, giochi e giocattoli adatti alle diverse fasce d'età, sedie e tavolini per le eventuali attività di *follow up*, ma anche tappeti antiscivolo e superfici per consentire ai piccolissimi di giocare sul pavimento. Altrettanto importante l'allestimento, nello spazio, di un angolo dedicato all'allattamento e al cambio del pannolino.

Fondamentale è che questo spazio possa diventare sede, come di fatto previsto dal progetto, oltre che di attività da realizzare con le sole sezioni, di percorsi da fare con bambini e genitori insieme, che potrebbero avere una periodicità settimanale e quindicinale. In questo modo, l'educatore/insegnante-bibliotecario, in



particolare, potrebbe fornire alle famiglie, attraverso l'esempio dell'attività svolta, una modalità di relazione alternativa con il proprio bambino.

Si prevede, inoltre, di costruire degli strumenti di monitoraggio e di valutazione del progetto, che consentano di evidenziarne punti di forza e criticità e, quindi, di orientare in maniera ancora più consapevole l'azione di educazione alla lettura.

Questi elementi, messi insieme, potrebbero costituire i principi di fondo di quella che Donatella Lombello (2023) definisce in un suo articolo «pedagogia della biblioteca scolastica» e che, a chi scrive, piace pensare come un'azione che, partendo dalla biblioteca e passando per la formazione del team educativo e del bibliotecario, si sostanzia in una vera e propria educazione alla lettura dei bambini, delle bambine, dei loro genitori e degli stessi educatori e insegnanti, perché, come messo in evidenza, tra gli altri, da Gianni Rodari, a ben guardare, non siamo «nati per leggere».

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8, 12, 49-68.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Roma: Carocci.
- Batini F., Tobia S., Puccetti E. C., Marsano M. (2020). La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori. *Lifelong Lifewide Learning*, 18, 37, 26-41.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (2003). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (I edizione 1992).
- Cardarello R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello R., Chiantera A. (eds.) (1989). *Leggere prima di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caso R. (2013). *Di storia in storia. Crescere come lettori in età prescolare*. Roma: Anicia.
- Caso R. (2024). *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza. Percorsi e strumenti per educatori e per insegnanti*. Roma: Anicia.
- Causa P. (2007). La promozione della lettura in famiglia nel contesto del sostegno alla genitorialità. *Quaderni acp*, 14(4), 173-176.
- Clay M.M. (2006). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, Portsmouth (NH): Heinemann Educational Books.
- Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del nuovo ciclo di istruzione (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, in <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpgclefindmkaj/> <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In <https://www.istruzione.it/si>



- stema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html
- Corsaro W. (2003). *Le culture dei bambini*. Torino: il Mulino.
- Corsaro W. (2020). *Sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cynadier M.S. (2000). Perspectives: neuroscience. Strengthening visual connections. *Science*, 287, 1943-1944.
- Hutton J. S. et al. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136, 3, 466-478.
- IFLA (2002). *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche.
- IFLA (2008). *Linee guida IFLA per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi intorno ai tre anni*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche. In chrome-extension://efaid-nbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cultura.comune.fi.it/system/files/2019-04/Linee%20guida%20per%20i%20servizi%20bibliotecari%20ai%20beb%C3%A8%20e%20ai%20piccolissimi%20entro%20i%20tre%20anni.pdf.
- IFLA (2015). *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche. In <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-it.pdf>.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Lombello Soffiato D. (2006). *Il docente documentalista scolastico: una professionalità "fuori legge"*, disponibile in: <https://www.aib.it/aib/congr/c53/gl.htm3> [10/10/2024].
- Lombello Soffiato D. (2009). *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Lombello Soffiato D. (2023). Per una pedagogia della biblioteca scolastica. *Biblioteche oggi*, 4, 41.
- Marjanović-Umek L., Hacin K., Fekonja U. (2017). The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, in <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>
- Mortari L., Camerella L. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- OMS, Unicef e Partnership per la salute materno-infantile (2018). *Nurturing care for early childhood development*, in chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf
- Onu, *Agenda 2030*, in: https://www.edu365.me/agenda-2030/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwm5e5BhCWARIsANwm06i_8Xcau3SP3CHW8aVnXthUKTCMEpImLZMvHEJNMfwQ2Fntg-t9TiYaApbyEALw_wcB
- Rodari G. (1982). *Il cane di Magonza*. Roma: Editori Riuniti.
- Rossi L., Salerni A. (2022). Parole per libri senza parole: un'esperienza di lettura ad alta voce di silent book per future educatrici di nido. In Batini, F., Ermelinda De Carlo, M., Marchetta, G. (eds.), *Book of Abstracts. Primo Convegno Scientifico Internazionale. La lettura ad Alta Voce Condivisa* (pp. 89-92). Perugia: Morlacchi.
- Sannipoli M. (2017). Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(2), 52-62, in <https://doi.org/10.13128/formare-20539>.



- Shapira R., Aram D. (2019). Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-Emotional Competence. *Early Education and Development*, 31, 6, 819-37.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Valentino Merletti R. (2000). *Libri e lettura da 0 a 6 anni*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti R. (2006). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori. (I edizione 1996).
- Valentino Merletti R., Paladin L. (2012). *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*. Campi Bisenzio (FI): Idest.



Biblioteca scolastica e Outdoor Education: verso nuovi orizzonti formativi per docenti e studenti

School Library and Outdoor Education: towards new educational horizons for teachers and students

Alessandra Lo Piccolo

Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale – Università degli Studi di Enna Kore
alessandra.lopiccolo@unikore.it

Daniela Pasqualetto

PhD student in Processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali – Università degli Studi di Enna Kore
daniela.pasqualetto@unikorestudent.it

Abstract

The school library, recognized as an essential educational environment, plays a crucial role in promoting reading, research, and the development of informational skills. However, in the Italian context, the lack of specific academic training for future teachers represents a significant gap. This article proposes integrating the management of the school library with Outdoor Education within training programs. The natural environment thus becomes an extension of the library, enhancing reading and research. Pending the recognition of the librarian-teacher role, such training modules are believed to enrich teachers' skills and improve student learning.

Keywords: school library, Outdoor, spaces, training, education.

La biblioteca scolastica, riconosciuta come un ambiente educativo essenziale, gioca un ruolo cruciale nel promuovere la lettura, la ricerca e lo sviluppo delle competenze informative. Tuttavia, nel contesto italiano, la mancanza di un insegnamento specifico nell'ambito accademico per la formazione dei futuri e delle future insegnanti rappresenta una lacuna significativa. Questo articolo propone di integrare la gestione della Biblioteca Scolastica con l'Outdoor Education nei percorsi formativi. L'ambiente naturale diventa così un'estensione della biblioteca, potenziando la lettura e la ricerca. In attesa del riconoscimento del docente-bibliotecario, tali moduli formativi riteniamo possano arricchire le competenze dei/delle docenti e migliorare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse.

Parole chiave: biblioteca scolastica, *Outdoor*, spazi, formazione, educazione.

Citation: Lo Piccolo A., Pasqualetto D. (2024). School Library and Outdoor Education: towards new educational horizons for teachers and students. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 72-81

Authorship: Il contributo è frutto di un lavoro congiunto i cui paragrafi 1,2 e 3 sono da attribuire alla Dott.ssa Pasqualetto, l'introduzione e le conclusioni alla Prof.ssa Lo Piccolo.

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-022024-06>



Introduzione: la biblioteca scolastica nel contesto educativo contemporaneo

La creazione di una biblioteca scolastica è un processo che si sviluppa nel corso del tempo, frutto della consapevolezza crescente dell'importanza di uno spazio dedicato alla lettura e alla ricerca all'interno delle scuole. Questo spazio non è solo un deposito di libri, ma un luogo vivo, pensato per stimolare la curiosità intellettuale e l'amore per la conoscenza tra gli studenti e le studentesse (Volpicelli, 1946, p. 75).

Il concetto moderno di biblioteca scolastica in Italia inizia a prendere forma nella prima metà del Novecento, in concomitanza con la diffusione della scuola di massa e la crescente attenzione verso l'educazione come diritto universale. Già negli anni '30, Giuseppe Lombardo Radice (1924, pp.45-62) aveva sottolineato l'importanza della lettura per lo sviluppo completo dell'individuo. In particolare, Lombardo Radice, con il suo approccio educativo innovativo, promuoveva la centralità della biblioteca scolastica come laboratorio di apprendimento.

Negli anni '60 e '70, il dibattito sull'educazione in Italia si arricchisce di contributi da parte di autori come Gianni Rodari (1973, pp. 15-30), che attraverso la sua opera letteraria e il suo impegno pedagogico, ha evidenziato il ruolo fondamentale della lettura per stimolare la fantasia e la creatività nei bambini. Parallelamente, la riforma della scuola media del 1962, con l'introduzione della scuola media unica, rese ancora più evidente la necessità di dotare le scuole di strumenti adeguati all'apprendimento, tra cui biblioteche accessibili a tutti gli studenti e le studentesse.

La biblioteca scolastica è molto più di un semplice luogo di conservazione di libri: rappresenta un vero e proprio ambiente educativo, uno spazio dinamico che contribuisce in modo significativo alla formazione culturale, intellettuale e personale degli alunni e delle alunne. Nel contesto educativo contemporaneo, dove le competenze trasversali sono sempre più richieste, la biblioteca scolastica assume un ruolo cruciale nello sviluppo delle abilità di lettura, ricerca, analisi critica e utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Queste competenze sono essenziali per preparare i ragazzi e le ragazze di oggi ad affrontare le sfide della società moderna.

In Italia, il riconoscimento ufficiale del ruolo strategico della biblioteca scolastica è arrivato con l'introduzione dell'Azione #24 nel Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), che ha posto l'accento sulla necessità di biblioteche scolastiche innovative (BSI), capaci di supportare l'insegnamento e l'apprendimento in modo integrato (MIUR, 2015, pp.15-30). Nonostante questi progressi, però, manca ancora un insegnamento specifico nei percorsi accademici per la formazione dei/delle docenti che li prepari a gestire e valorizzare efficacemente le biblioteche scolastiche. In questo scenario, è fondamentale sviluppare strategie formative che possano colmare questa lacuna e che preparino gli/le insegnanti a utilizzare la bi-



biblioteca come uno strumento pedagogico a tutto tondo, capace di rispondere alle esigenze educative attuali (Serafini, 1998, pp. 55-70).

Oggi, la biblioteca scolastica non è solo un rifugio per gli studenti e le studentesse che cercano tranquillità per leggere o studiare, ma anche un hub per attività interdisciplinari, per l'incontro tra diverse forme di sapere e per l'accesso alle risorse digitali, cruciali per l'educazione moderna.

La continua evoluzione delle tecnologie e delle pratiche didattiche rende imprescindibile l'aggiornamento costante delle competenze dei/delle docenti per fare delle biblioteche scolastiche non solo un luogo di conservazione del sapere, ma anche un motore di innovazione educativa.

In questo contesto, l'uso degli spazi *outdoor* offre opportunità uniche per estendere l'apprendimento oltre le mura della biblioteca, favorendo attività come letture all'aperto e laboratori didattici che stimolano l'interazione con l'ambiente naturale e promuovono competenze trasversali.

1. L'*Outdoor Education*: principi e benefici per l'apprendimento

L'*Outdoor Education* è un approccio pedagogico che promuove l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta in ambienti naturali o comunque all'aperto. Questo modello si fonda sull'idea che il contatto con la natura e l'interazione con l'ambiente circostante possano generare un apprendimento più profondo, significativo e completo rispetto alle modalità tradizionali basate su lezioni teoriche in spazi chiusi. La connessione con il mondo esterno stimola l'osservazione, la curiosità, il senso di esplorazione e avventura, caratteristiche essenziali per favorire un apprendimento attivo e partecipativo.

L'*Outdoor Education* non si limita a migliorare le competenze scolastiche, ma promuove lo sviluppo di abilità trasversali, integrando aspetti cognitivi, emotivi e sociali. Ogni elemento contribuisce a costruire una base educativa solida e olistica, capace di affrontare le sfide del mondo moderno.

Dal punto di vista cognitivo, l'*Outdoor Education* permette l'acquisizione di conoscenze attraverso il "fare" e l'esperienza concreta, con un approccio pratico e immersivo che favorisce la comprensione duratura dei concetti. A differenza dell'apprendimento tradizionale, che spesso è astratto e teorico, le attività all'aperto consentono di vedere e toccare con mano ciò che studiano. Questo tipo di apprendimento esperienziale si dimostra più efficace per il consolidamento della memoria a lungo termine.

Ad esempio, le letture all'aperto, una pratica che si sta diffondendo sempre più, offrono un contesto naturale che facilita la concentrazione e la riflessione. Studi scientifici hanno dimostrato che gli spazi verdi migliorano le capacità cognitive e stimolano la creatività, poiché i suoni e i paesaggi naturali hanno un effetto calmante che riduce le distrazioni esterne (Maller *et al.*, 2009, p. 44). La



combinazione tra l'esperienza della lettura e l'ambiente naturale facilita la creazione di un legame emotivo con i contenuti del testo, rafforzando la comprensione e l'immersione nell'esperienza narrativa. Questo tipo di apprendimento, oltre a essere efficace, stimola un interesse duraturo per la lettura e la conoscenza, arricchendo la vita intellettuale degli studenti e delle studentesse.

Sul piano emotivo, l'apprendimento all'aperto contribuisce in maniera significativa alla riduzione dello stress e al miglioramento del benessere psicofisico. Molti studi hanno evidenziato come il contatto con la natura abbia effetti positivi sulla salute mentale, diminuendo l'ansia, la depressione e la fatica mentale. La natura agisce come un rifugio rigenerativo che può aiutare a recuperare energie cognitive e fisiche, incrementando la capacità di concentrazione e il rendimento scolastico (Pretty *et al.*, 2007, p. 176).

Quando l'apprendimento si svolge in ambienti naturali, gli studenti e le studentesse spesso riportano una sensazione di benessere che deriva dall'essere immersi in un contesto rilassante e stimolante allo stesso tempo. Questo benessere si riflette in una maggiore motivazione verso l'apprendimento e una partecipazione più attiva nelle attività educative. Le lezioni all'aperto, infatti, possono diventare esperienze di crescita emotiva, contribuendo allo sviluppo dell'autostima e della fiducia in sé stessi, poiché si affrontano sfide reali e situazioni concrete che richiedono di mettere in pratica ciò che si impara.

Oltre agli aspetti cognitivi ed emotivi, l'*Outdoor Education* ha un forte impatto anche sul piano sociale. Le attività all'aperto, che spesso prevedono la collaborazione e il lavoro di squadra, offrono numerose opportunità per sviluppare capacità interpersonali come la cooperazione, il rispetto reciproco e la gestione dei conflitti. La natura stessa dell'ambiente esterno, più informale rispetto all'aula scolastica, facilita l'interazione sociale e incoraggia la costruzione di relazioni positive tra gli studenti e le studentesse.

L'apprendimento in spazi aperti richiede spesso un lavoro collettivo, che non solo migliora la capacità di collaborazione, ma insegna anche valori di responsabilità reciproca. Questo tipo di approccio è essenziale per lo sviluppo di competenze sociali che sono fondamentali nella vita quotidiana e nel futuro lavorativo dei giovani. Inoltre, l'*Outdoor Education* promuove una maggiore consapevolezza ecologica e ambientale: vivendo e imparando a stretto contatto con la natura, si acquisisce una comprensione diretta dei problemi ambientali, sviluppando così un atteggiamento di rispetto e tutela nei confronti dell'ambiente (Beames, Higgins & Nicol, 2012, p. 67). Questo rende gli alunni e le alunne più predisposti a diventare cittadini responsabili e attivi nella salvaguardia del pianeta.

L'*Outdoor Education*, dunque, rappresenta un approccio pedagogico integrato e multidimensionale che arricchisce l'esperienza educativa degli studenti e delle studentesse su diversi livelli. Offre una prospettiva alternativa alla classica lezione frontale, proponendo un metodo più partecipativo e coinvolgente. Tuttavia, non si tratta solo di trasferire la lezione in un contesto differente, ma di utilizzare il



potere della natura come coadiuvante all'apprendimento, favorendo una connessione tra le informazioni acquisite e l'ambiente circostante. La natura diventa così un libro vivente che gli studenti e le studentesse possono esplorare e da cui trarre insegnamenti, rendendo ogni esperienza educativa unica e personalizzata.

2. L'integrazione tra biblioteca scolastica e *Outdoor Education*: verso una visione olistica della lettura all'aria aperta

L'integrazione tra la biblioteca scolastica e l'*Outdoor Education* rappresenta un approccio pedagogico innovativo e olistico, capace di ampliare le modalità di apprendimento sia all'interno delle aule sia negli spazi esterni. Questo modello trasforma la biblioteca in un laboratorio dinamico di idee e conoscenza, dove le risorse cartacee e digitali si combinano con esperienze pratiche e dirette nell'ambiente naturale, creando un contesto educativo più ricco e stimolante.

Tradizionalmente vista come un deposito di libri, la biblioteca scolastica assume una nuova dimensione in questo approccio integrato. Essa diventa il punto di partenza per un apprendimento che oltrepassa i confini fisici della scuola, dando vita a progetti innovativi che arricchiscono l'esperienza educativa, unendo le risorse cartacee e digitali con l'apprendimento pratico all'aperto.

Due esempi concreti di come questa sinergia può essere realizzata sono la lettura di testi naturalistici, seguita da escursioni, e la realizzazione di attività di ricerca preparatorie per esperienze pratiche all'esterno. Il primo approccio offre diversi benefici, tra questi l'integrazione tra teoria e pratica: gli studenti e le studentesse, iniziano leggendo testi che trattano argomenti di biologia, ecologia o geografia naturale. Questi testi possono includere guide naturalistiche, racconti ambientali o studi scientifici accessibili. Successivamente, partecipano a escursioni per osservare e studiare direttamente gli argomenti trattati nei libri. Questo metodo favorisce una comprensione più profonda dei contenuti e consente agli studenti e alle studentesse di vedere in prima persona gli aspetti discussi, collegando teoria e pratica (Beames, Higgins, Nicol, 2012, p. 67).

L'osservazione diretta della natura, inoltre, stimola la curiosità e l'interesse per gli argomenti letti. Gli/le alunni/e possono applicare le conoscenze acquisite per identificare specie, comprendere ecosistemi e analizzare fenomeni naturali, rendendo l'apprendimento più coinvolgente e significativo (Maller *et al.*, 2009, p. 44).

Durante le escursioni, gli studenti e le studentesse possono essere coinvolti in attività pratiche come la raccolta di campioni, la misurazione di parametri ambientali e la realizzazione di osservazioni sistematiche. Queste attività non solo rafforzano le competenze scientifiche, ma migliorano anche abilità come la raccolta dati e l'analisi (Pretty *et al.*, 2007, p. 176).

La promozione della lettura all'aperto è un esempio significativo di come la



biblioteca possa essere connessa con l'*Outdoor Education* per arricchire l'esperienza educativa.

Rappresenta una strategia pedagogica che unisce i benefici cognitivi ed emotivi della lettura in ambienti naturali con le ricchezze e le opportunità educative di una biblioteca ben organizzata. Questa combinazione non solo arricchisce l'esperienza di lettura, ma amplifica anche i vantaggi che entrambi gli ambienti possono offrire.

Quando gli studenti e le studentesse leggono all'aria aperta, beneficiano della tranquillità e della bellezza dell'ambiente naturale, che può ridurre i livelli di stress e aumentare la loro concentrazione e attenzione. L'ambiente naturale diventa parte integrante dell'esperienza di lettura, stimolando l'immaginazione e favorendo una maggiore immersione nei testi. Questo tipo di attività non solo rende la lettura un momento piacevole e rigenerante, ma favorisce anche lo sviluppo di una relazione più positiva con il libro e la lettura in generale, promuovendo un'abitudine da custodire per tutta la vita.

L'*Outdoor Education* e le attività come la lettura all'aperto permettono agli studenti di associare le informazioni acquisite in un contesto reale e multisensoriale, rafforzando la memoria e la comprensione. Il contesto all'aperto, infatti, offre stimoli visivi, uditivi e olfattivi che possono arricchire il processo di apprendimento, rendendo le esperienze educative più significative e durature.

. Il contesto naturale offre una ricca gamma di stimoli visivi, uditivi e olfattivi, che arricchiscono il processo di apprendimento e facilitano una connessione emotiva più profonda, rendendo le esperienze educative più significative e durature.

Il secondo progetto riguarda più specificamente la realizzazione di attività di ricerca in biblioteca, preparatorie per esperienze pratiche all'esterno: gli studenti e le studentesse possono iniziare con una fase di ricerca in biblioteca, dove consultano testi, articoli e risorse digitali per acquisire informazioni su un tema specifico, come la flora e la fauna locale o le caratteristiche di un determinato habitat. Questa fase aiuta a costruire una solida base di conoscenze e a pianificare le attività pratiche future (Beames, Higgins, Nicol, 2012, p. 69).

Utilizzando le informazioni raccolte, gli studenti e le studentesse possono lavorare su progetti pratici come la costruzione di un erbario, la creazione di mappe tematiche di un'area specifica o la realizzazione di un diario di osservazione naturale. Questi progetti incoraggiano l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite e favoriscono l'uso creativo delle risorse bibliografiche (Maller *et al.*, 2009, p. 46).

Durante la preparazione e l'esecuzione di questi progetti, è possibile sviluppare competenze trasversali fondamentali, come il lavoro di gruppo, la risoluzione di problemi complessi e l'autonomia. Collaborare nella realizzazione di un erbario o nella creazione di mappe richiede coordinazione e capacità di pianificazione, mentre l'esperienza pratica all'esterno migliora la capacità di adattarsi e risolvere problemi in tempo reale (Pretty *et al.*, 2007, p. 17).

La biblioteca scolastica, quindi, non è più confinata a uno spazio fisico all'in-



terno della scuola, ma si espande, diventando un punto di partenza per esplorazioni che connettono il sapere teorico con l'esperienza pratica, favorendo un apprendimento integrato e multisensoriale.

Per poter realizzare efficacemente l'integrazione tra biblioteca scolastica e *Outdoor Education*, è necessario progettare percorsi formativi specifici per i/le docenti. Questi percorsi devono essere strutturati in modo da fornire agli/alle insegnanti le competenze necessarie per gestire la biblioteca scolastica come uno spazio educativo dinamico e per sviluppare attività che colleghino il sapere teorico alla pratica all'aperto.

3. Progettazione di percorsi formativi per docenti

Per poter realizzare efficacemente l'integrazione tra biblioteca scolastica e *Outdoor Education*, è necessario progettare percorsi formativi specifici per i/le docenti. Questi percorsi devono essere strutturati in modo da fornire agli/alle insegnanti le competenze necessarie per gestire la biblioteca scolastica come uno spazio educativo dinamico e per sviluppare attività che colleghino il sapere teorico alla pratica all'aperto.

L'integrazione tra biblioteca scolastica e *Outdoor Education* rappresenta una significativa innovazione nel panorama educativo contemporaneo. Questo approccio richiede una revisione profonda delle competenze e delle pratiche didattiche dei/delle docenti. Per realizzare efficacemente questa integrazione, è indispensabile progettare percorsi formativi strutturati in modo da fornire agli/alle insegnanti le competenze necessarie per gestire la biblioteca scolastica come uno spazio educativo dinamico e per sviluppare attività che colleghino il sapere teorico alla pratica all'aperto.

Attraverso una formazione mirata, è possibile costruire una pedagogia integrata, dove l'apprendimento avviene in modo sinergico tra ambienti educativi differenti, ma complementari.

I/le docenti devono essere preparati ad avvalersi della biblioteca non solo come un luogo di conservazione del sapere, ma come uno spazio attivo di apprendimento, capace di stimolare la curiosità e l'interesse degli alunni e delle alunne attraverso esperienze sia teoriche che pratiche.

Secondo Zanini e Bondioli (2015, pp. 89-112), l'approccio integrato tra biblioteca scolastica e *Outdoor Education* richiede che i/le docenti acquisiscano nuove competenze organizzative e metodologiche. Devono essere in grado di progettare e gestire attività che non solo utilizzano le risorse della biblioteca, ma che si estendono all'esterno, sfruttando l'ambiente naturale come un'estensione dello spazio educativo. Questo tipo di formazione permette di creare un ponte tra il sapere accademico e l'esperienza diretta, promuovendo un apprendimento più significativo e duraturo.



Un *curriculum* formativo efficace deve essere articolato in moduli teorici e pratici, con un approccio che favorisca l'apprendimento esperienziale e la riflessione critica. La combinazione di questi elementi è fondamentale per permettere agli/le insegnanti di comprendere e applicare in modo efficace le nuove metodologie educative.

I moduli teorici devono fornire le basi concettuali necessarie per far comprendere l'importanza della biblioteca scolastica e dell'*Outdoor Education* come strumenti complementari di apprendimento.

Ad esempio, Clarke e Beswick (2017, pp. 102-125) evidenziano come una gestione efficace della biblioteca scolastica richieda competenze specifiche non solo nella catalogazione e organizzazione delle risorse documentarie, ma anche nella pianificazione di eventi culturali e didattici che possano stimolare l'interesse degli studenti e delle studentesse. I/le docenti devono quindi essere formati su come rendere la biblioteca un ambiente di apprendimento attivo, capace di integrarsi con le attività educative all'aperto.

Parallelamente, Alibrandi e Beery (2020, pp. 45-68) sottolineano l'importanza di comprendere le metodologie dell'*Outdoor Education*. I/le docenti devono acquisire conoscenze sulle teorie pedagogiche che supportano l'apprendimento all'aperto e sulle tecniche per collegare le esperienze naturali al *curriculum* scolastico. Questo modulo teorico potrebbe includere anche studi di caso ed esempi pratici di scuole che hanno implementato con successo un approccio integrato, offrendo così una visione concreta agli/alle insegnanti, di come queste metodologie possano essere applicate nella loro pratica quotidiana.

I moduli pratici rappresentano una componente essenziale della formazione, in quanto permettono ai/alle docenti di sperimentare direttamente le tecniche e le metodologie apprese.

Williams (2017, pp. 35-56) sostiene che workshop pratici nei quali gli/le insegnanti apprendono a progettare unità didattiche integrate sono particolarmente efficaci. Questi workshop potrebbero focalizzarsi sulla creazione di piani di lezione che utilizzano le risorse della biblioteca come punto di partenza per attività all'aperto, sviluppando così competenze interdisciplinari.

Un altro aspetto fondamentale dei moduli pratici è rappresentato dai seminari, che possono approfondire le strategie per coinvolgere attivamente gli studenti e le studentesse in progetti di lettura e ricerca.

La formazione dei/delle docenti dovrebbe inoltre includere laboratori pratici, in cui gli/le insegnanti possano mettere in pratica, in contesti reali, ciò che hanno appreso in teoria. Questi laboratori potrebbero svolgersi in ambienti naturali, permettendo ai/alle docenti di sperimentare direttamente l'integrazione tra biblioteca scolastica e *Outdoor Education*.

Ad esempio, i laboratori potrebbero essere organizzati in collaborazione con reti di biblioteche scolastiche, creando opportunità per lo scambio di buone pratiche e per il continuo sviluppo professionale. Alibrandi e Beery (2020, pp. 45-



68) sostengono che queste esperienze collaborative sono fondamentali per rafforzare le competenze dei/delle docenti e per promuovere un apprendimento condiviso tra diverse istituzioni educative; durante questi laboratori, potrebbero essere guidati da esperti nell'esplorazione di diverse metodologie di *Outdoor Education*, imparando come collegare in modo efficace le risorse della biblioteca con le attività didattiche e di lettura.

Per garantire l'efficacia della formazione, è essenziale prevedere momenti di valutazione e riflessione critica. La formazione in servizio deve essere continua e flessibile, permettendo ai/alle docenti di adattare le loro pratiche in base alle esigenze specifiche del loro contesto scolastico.

La valutazione dell'efficacia dei percorsi formativi può avvenire attraverso diverse modalità.

L'osservazione sul campo delle attività integrate svolte dai docenti nelle proprie scuole rappresenta un metodo diretto per valutare l'impatto della formazione. Inoltre, il *feedback* degli studenti e delle studentesse può offrire una prospettiva preziosa sull'efficacia delle attività, misurando il loro coinvolgimento e il loro interesse per le nuove metodologie. Infine, l'auto-valutazione e la riflessione critica da parte dei/delle docenti, attraverso questionari e interviste, possono fornire indicazioni utili per migliorare ulteriormente i percorsi formativi.

L'integrazione tra biblioteca scolastica e *Outdoor Education* rappresenta una sfida e un'opportunità per il sistema educativo. Attraverso percorsi formativi mirati, i/le docenti possono acquisire le competenze necessarie per trasformare la biblioteca scolastica in un ambiente educativo dinamico e per collegare in modo efficace il sapere teorico con la pratica all'aperto.

Questo approccio promuove una pedagogia integrata, capace di arricchire l'esperienza educativa e di favorire un apprendimento più significativo e duraturo. La formazione continua rappresenta la chiave per il successo di questa integrazione, aprendo la strada a nuove possibilità educative.

Conclusioni e prospettive future: verso una scuola inclusiva e dinamica attraverso la biblioteca scolastica

L'integrazione tra la funzione educativa della biblioteca scolastica e l'*Outdoor Education* rappresenta una proposta innovativa e promettente per il futuro della scuola italiana. Questa sinergia non solo arricchisce l'offerta formativa, ma promuove anche un modello di scuola più inclusiva e dinamica, capace di rispondere meglio alle esigenze di apprendimento degli studenti e delle studentesse del XXI secolo.

Attraverso la formazione mirata dei/delle docenti, che li prepari a sfruttare al meglio le potenzialità della biblioteca scolastica in connessione con l'*Outdoor Education*, si può contribuire a creare ambienti di apprendimento più stimolanti e



flessibili, dove sviluppare non solo conoscenze disciplinari, ma anche competenze trasversali essenziali per il futuro degli studenti e delle studentesse.

Le prospettive future devono puntare a un riconoscimento giuridico della figura del docente-bibliotecario scolastico, che sia adeguatamente formato per gestire questo spazio educativo complesso. Inoltre, è auspicabile che si sviluppino politiche scolastiche che incentivino l'uso degli spazi esterni come parte integrante del *curriculum*, riconoscendo il valore dell'apprendimento esperienziale e multisensoriale.

In questo modo, la scuola potrà davvero diventare un ambiente di apprendimento completo, in cui la biblioteca scolastica e l'*Outdoor Education* lavorano in sinergia per formare cittadini consapevoli, curiosi e capaci di affrontare le sfide del futuro.

Bibliografia

- Alibrandi M., Beery T. H. (2020). *Outdoor education: Methods and strategies*. United State: Human Kinetics.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2012). *Outdoor learning: Today's children, tomorrow's world*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Clarke L. W., Beswick J. F. (2017). *Using libraries and learning resource centers*. Londra: Routledge.
- Lombardo Radice G. (1924). *Per la scuola*. Torino: Einaudi.
- Maller C., et alii (2009). Healthy Parks, Healthy People: The Health Benefits of Contact with Nature in a Park Context. *Deakin University*, 26(2), 51-83.
- Maller C., et alii (2009). Healthy nature healthy people: 'Contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health Promotion International*, 24(1), 44-54.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD).
- Pretty J., et alii (2007). The mental and physical health outcomes of green exercise. *International Journal of Environmental Health Research*, 17(5), 309-322.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Serafini F. (2012). *La biblioteca scolastica: linee guida e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Volpicelli L. (1946). *Pedagogia e scuola attiva*. Napoli: Liguori.
- Waite S. (2011). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. London: SAGE Publications.
- Williams R. (2017). *Teaching outside the box: Inspiring elementary learners through Outdoor Experiences*. Londra: Stenhouse Publishers.
- Zanini A., Bondioli A. (2015). *Biblioteca e Outdoor Education: un approccio integrato*. Milano: FrancoAngeli.



The School Library Team: Principal, Librarian, and Teacher

Dianne Oberg

Professor Emerita, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada

doberg@ualberta.ca

Abstract

The school library is a tool for promoting civil, social, and economic progress, with a focus on sustainable development and community engagement. As a tool for educational reform, it requires collaboration within and beyond the school – it is the shared responsibility of teachers, school leaders, school library professionals, and community members. The work of school library professionals contributes to improvement in student well-being (moral purpose) and improvement in student achievement (educational purpose). Ideally, school library professionals have dual qualifications in education and librarianship because of their core instructional roles: literacy and reading promotion; media and information literacy; inquiry-based learning; technology integration; professional development for teachers; and appreciation of knowledge and culture. Research shows that a school library team – principal, librarian and teachers – is essential for a successful school library program.

Keywords: school library team; preparing partners for Educational Reform

Citation: Oberg D. (2024). The School Library Team: Principal, Librarian, and Teacher. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 82-91

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-022024-07>



Introduction

International School Library Guidelines

The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) defines the school library as a special learning environment: “A school library is a physical and digital learning space within the school, where reading, inquiry, research, thinking, imagination, and creativity are fundamental to the journey from information to knowledge by students and for their personal, social, and cultural growth» (IFLA *School Library Guidelines*, 2015, p. 16). These *Guidelines* recognize a fundamental shift in the instruction provided by school librarians, from simply helping students find information to helping students develop their abilities to interact with and learn from information and to engage with information in critical ways (Green, Chaussereau, 2023).

The work of school librarians contributes to improvement in student well-being (moral purpose) and improvement in student achievement (educational purpose). Ideally, school librarians have dual qualifications in education and librarianship because of their core instructional roles: literacy and reading promotion; media and information literacy; inquiry-based learning; technology integration; professional development for teachers; and appreciation of knowledge and culture (IFLA, 2015, p. 39). Generally, school library professionals should have the same level of education as classroom teachers. Where school library professionals are expected to take a leadership role in the school, they need to have the same level of education and preparation as other school leaders.

The school library can be a tool for promoting civil, social, and economic progress, with a focus on sustainable development and community engagement (Cianfriglia et al., in press). As a tool for educational reform, the school library program requires collaboration – the program is the shared responsibility of teachers, school leaders, school library professionals, and community members. Educational reform can be initiated in many different ways, depending on local context, influenced by legislation, economic development, and educational infrastructure. For example, the United States National Library Power School Program in the 1990s was a nongovernmental program that involved more than 700 schools in 19 communities in a school improvement initiative through the leadership of school library professionals and through partnerships within the school district and the community (Donham et al., 2001; Hopkins, Zweizig, 1999a, 1999b). Library Power’s core components were collection development, facilities refurbishing, flexible scheduling, collaborative planning, and professional development. The Library Power Program Evaluation reports discuss implications for preservice and continuing education of teachers, principals, and library professionals. There are many lessons to be learned from Library Powe.



Preparing the Partners for Educational Reform

Initial pre-service education for teachers

At least three decades of research has shown that teachers' use of the school library in their teaching is influenced by many factors: their experiences of library use in high school and university; their perceptions of their own library knowledge; the encouragement of their principals; and the nature of the curriculum.

Ideally, K-12 classroom teachers should experience the use of the library in teaching during their pre-service education. Information literacy instruction is essential for teacher education students who must not only be information literate themselves, but also be able to teach information literacy in their K-12 classrooms. Over the years, reports in the educational literature have appeared, featuring library-related instruction and programs in teacher education courses, in practice teaching settings, and in university libraries:

- Novice teachers who received library-related experiences and instruction in their teacher education on how to incorporate library learning in their practice were more likely than their experienced colleagues to share books with their students, to provide library instruction, and to collaborate with their school librarian (Oberg, 1993).
- Literacy educators in a large teacher education program teamed with local school library professionals and the university librarians responsible for instructional services. Students were introduced to process-oriented information literacy concepts which they applied to a unit-planning assignment. The students taught the unit they had planned in their practice teaching schools (Aselin, Lee, 2005).
- A Curriculum Materials Center (CMC) which provided preservice teachers with the resources to complete course assignments and to use in their K-12 practice teaching was re-organized to visually and environmentally resemble a school library. The new Teaching Resources Center was designed to transition pre-service CMC users into classroom teachers who use school libraries for personal professional growth and to enrich their teaching (Dickinson et al., 2004).
- Teacher education faculty and school librarians collaborated to provide preservice teachers opportunities to volunteer in after-school clubs. The preservice teachers provided valuable support to the school librarians meanwhile exploring technology integration in these authentic contexts helped preservice teachers understand the multiple roles of school librarians (Shepherd et al., 2015).
- School library educators and teacher educators modelled the collaborative design and implementation of a process-oriented Guided Inquiry unit involving preservice teachers in digital video production (Green, Chassereau, 2023).
- Preservice teachers engaged in collaborative lesson planning, implementing,



and assessing throughout their coursework. The support of the school librarian during their practice teaching and during their first year as classroom teachers was the most influential factor (Moreillon, 2008).

- Teacher education students at a large public Midwestern university must complete four core courses (Education in a Democratic Society, Educational Psychology, Educational Technology, and Introduction to Exceptionalities). University librarians collaborated with education faculty members to design an information literacy program consisting of one module for each of the core courses (Earp, 2009).

Initial pre-service education for school leaders

The programs for the preparation of principals generally neglect any consideration of the school library as a positive force; rarely does their coursework include any mention of school libraries except as a source of problems such as copyright infringement and book censorship (AASL, 2016). School library professionals generally receive only limited training on how to be advocates for the library program, and thus the issue persists of their failure to promote themselves to their administrators and colleagues. Principals and school library professionals would benefit from shared courses and shared course assignments, but such initiatives in higher education are very rare. However, both students and teachers benefit from the work of principals and school library professionals (Alexander et al., 2003; Hopkins, Zweitzig, 1999):

- A study of principal learning found that a high-quality preservice preparation for principals is associated with stronger teacher retention and with student achievement gains in both mathematics and English language arts. Underrepresented students of color benefited the most from their principals' opportunities to learn. High-quality preparation programs included: a quality internship; opportunities for applied learning; learning about leading instruction; learning about shaping a positive school climate; learning about developing people; and learning about meeting the needs of diverse learners (Campoli, Darling-Hammond, 2022).
- A study of school librarians who mentored first to third year teachers explored school librarians' contribution to the resilience of new and beginning teachers: encouraging perseverance; providing nourishment through care and empathy; and offering the library as a resource, especially for student research. Developing teacher resiliency may increase teacher retention, which in turn supports student achievement. By affecting teacher retention, resiliency influences social stability within and outside the school (Soulen, Wine, 2018).



In-service professional development

Research suggests that educators at all levels and in all professional roles should be working together in learning communities during their preservice education as well as during in-service education or professional development (Donham et al., 2001). Unfortunately, library-related pre-service programs are a short-lived rarity, and many new teacher graduates in Canada and the United States arrive in their first classroom without that experience (Asselin, Doiron, 2003; Nero, 1999). Fortunately, these deficiencies in pre-service education for teachers can be mitigated, particularly through informal job-embedded in-service education, that is, collaborative work with their school-based library professional.

Principals' engagement in high-quality in-service learning opportunities is positively related to the stability of the teaching force and the academic achievement of students. The associations between principals' access to professional development are positively related to teacher retention and strongly related to student gains in both English language arts and mathematics. The relationship is at least marginally significant in coursework for learning about shaping a positive school climate and about meeting the needs of diverse learners. These relationships are strongest for historically underserved students of color, suggesting that professional development programs, especially those focused on learning about leading instruction, may help principals develop specific means to support teaching and learning for those furthest from opportunity (Campoli, Darling-Hammond, 2022).

Library-related professional development for principals most often takes the form of informal communication with a school library professional during collaborative work. Formal library-related professional development is a rarity. Here is one innovative approach, developed as part of addressing a shortage of school library professionals: as part of recruiting teachers into school librarianship, a four-module online program was developed to help school principals understand school libraries and academic achievement, information literacy and academic standards, library collections and flexible access, and revitalization and evaluation of school library programs. The program was free to principals whose teachers enrolled in a school library education program (Kachel, 2003).

Role of school leaders in promoting school libraries

School leaders (i.e., principals, headmasters) wield considerable influence in their schools in relation to innovation and change. Without their involvement and support, innovations are likely to founder. School library professionals are very aware of the importance of principal support of their work. In studies of outstan-



ding school library programs in Canada, school leaders and school library professionals identified four aspects of principal support:

- As supervisors working directly with teachers – e.g., the principal informs new teaching staff about the importance of collaborating with the librarian; the principal includes collaboration with the librarian as part of teachers' annual evaluations.
- As models demonstrating personal commitment – e.g., the principal encourages teachers to invest time in planning and teaching with the librarian and spends time with teachers in the library; the principal includes the school library on tours of important visitors.
- As managers enabling the program – e.g., the principal provides funding, supports flexible (responsive) scheduling, and seeks feedback on the quality of library programs and services;
- As mentors providing visibility/importance – e.g., the principal works with the librarian to develop the librarian's personal professional development plan. (LaRocque, Oberg, 1995; Oberg, 2009).

The concept of 'principal support' was also explored in an international study from the perspectives of principals and librarians from seven countries: Australia, Canada, Finland, France, Japan, Scotland, and South Korea (Henri, Hay, Oberg, 2002). In general, across the international study, the beliefs of the principals and librarians about the role of the principal were aligned except where librarians were not also qualified teachers.

Research shows that the most critical factor in a successful school library program is a school library professional educated in both classroom teaching and school librarianship (IFLA, 2015, pp. 25-31). Where school library policies do not mandate the employment of qualified school librarians, development of library-related instructional programs is challenging.

Implications and Lessons Learned

The integrated school library program, though known and advocated for many decades still an innovation in many educational environments, local and national. It can best be understood, not as a unitary innovation, but as a bundle of innovations: cooperative planning, team teaching, precisely defined goals and objectives, individualized teaching, variety in resources, maximum freedom for the learner, teacher as facilitator of independent learning, and different locations for learning. Changing any aspect of an educational system is an enormous challenge, normally taking five to seven years of dedicated work. There has been extensive research into the factors that support change and the factors that undermine



change. At the macro level, enormous inertia, political change at the national or local level, and financial restraints can stall innovation and change. At the micro level, many specifics influence school library programs: the education of teachers, the complex demands on school leaders, the lack of official school library professional roles, the local history of educational change, the culture of the school, changes in curriculum (Oberg, 2009). Looking at the lessons learned during one major initiative, such as Library Power, can assist those who plan even a small change in education, whether that change involve new resources or technologies, new instructional strategies, or new assumptions and theories underlying the innovation.

The principal investigators of the Library Power Program Evaluation identified three categories of lessons learned: community; process; and outcomes, the highlights of which I share here (Hopkins, Zweizig, 1999a, pp. 107-109):

– *Community.*

- *Student learning is a shared interest.* Educators were joined by community partners who helped generate enthusiasm, money investments, and volunteers. Library Power benefited individuals and the community as well.
- *Networking is critical to implementing change.* Library Power brought together community leaders and educators in a shared vision. For many participants, it was the first time they had focused on school libraries as central to instruction. They, not librarians alone, articulated support for libraries.
- *Collaboration between librarians and teachers is important.* Strong connections between teachers and librarians were central to Library Power. Involving teachers in selection of library materials resulted in teachers' increased use of library materials in instruction and in encouraging student library use. Collaboration brought librarians and teachers together for unit planning and instruction.

– *Process.*

- *Planning is important and worth the effort.* Comprehensive planning at the school and community level was required for receiving the Library Power grant. Planning gave opportunities to reflect on past practices and to consider best ways forward.
- *Shared professional development opportunities build a common vision.* Multiple professional development activities provided opportunities for teachers, principals, and librarians to work together. These activities helped develop a learning community focused on maximizing student learning.
- *Incentives make a difference.* Library Power funding was over \$1.5 million per-community over three years but the amount going to each school was not great. However, schools could apply for \$500-\$1000 mini-grants to support collaborative instructional projects, and they could use Library Power funds to hire substitute teachers so that teachers and librarians could



plan together. These small monetary investments in teaching and learning paid off in positive results.

- *In the promotion of student learning, the school library can offer resources, and the school librarian can serve as an internal agent.* Library Power supported the full integration of the school library program into instruction. The leadership of the principal and the librarian were critical for this initiative, but the librarian also needed to represent an on-site agent for learning through the library.
- **Outcomes.**
 - *Working to achieve a common vision is worth it.* The success of Library Power depended on the contributions of many at the school and community level. Through joint planning, shared professional development, and collaborative teaching, they learned about the power of the school library and found that working together to achieve a common vision was worth it.
 - *School librarians can be curriculum partners/leaders in their schools.* Many school librarians had been an untapped source of leadership. Library Power required instructional leadership. It required knowledge of curriculum, of the developmental characteristics of children, and of instructional resources. It required planners and presenters for professional development. In many cases, these requirements could be supplied by the school librarian.
 - *The national guidelines work!* (as expressed in *Information Power*, the U.S. 1998 national school library guidelines.) The requirements of Library Power reflected the library guidelines: a student-centered library program; a fulltime school librarian; an up-to-date collection; space for group and individual activities; flexible access to the library space; and collaborative instructional planning between librarians and teachers.

In my role as a case study researcher in the Library Power Program Evaluation, I focused on lessons learned about teacher transformation (Oberg, 2001, p. 45). Below are five important lessons, adapted to the innovation of an interdisciplinary curriculum:

1. ***Faculty capacity for change.*** A faculty that has experienced successful instructional innovation will be able to do the transformative work required for an instructional innovation such as an interdisciplinary curriculum. A faculty that has experienced a failed innovation will need greater support, time, and encouragement; the faculty will also appreciate an honest acknowledgement and analysis of the errors made in the failed innovation attempt.
2. ***Instructional leadership of the principal.*** A dynamic and forceful principal focused on student learning and curriculum change, and knowledgeable about the school district and community, can build support for the innovation in the school and the community. A principal can use routine administrative pro-



cedures to emphasize teachers' use of the library, to encourage collaboration, and to reinforce student-centered teacher practices.

3. **Shared leadership within the school.** The teamwork of the principal and the librarian can enable an instructional innovation in a powerful way. The leadership of classroom teachers, as well as that of the principal and librarian, is important in implementing an instructional innovation.
4. **Collaboration.** Schools where people share their ideas and where there are structures in place to facilitate teachers working together are more able to implement an instructional innovation. Flexible scheduling of the library provides the opportunity for educators to use the facility in a more integrated way and to work together to develop a deeper understanding of an innovation.
5. **Teacher learning.** Staff development is critical for the implementation of an instructional innovation. Staff development is more powerful if it is embedded in the regular daily instructional practice of the school. Staff members will progress in their learning at individual rates and in personal ways. There is no one-size-fits-all in staff development.

References

- Alexander L. B., Smith R. C., Carey J. O. (2003). Education reform and the school library media specialist: Perceptions of principals. *Knowledge Quest*, 32(2), 10-13.
- American Association of School Librarians (AASL). (2016). *Pre-service toolkit for principals and teachers*. www.ala.org/aasl/toolkits
- Asselin M., Doiron R. (2003). Whither they go: An analysis of the inclusion of school library programs and services in the preparation of pre-service teachers in Canadian universities. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 19–32.
- Asselin M., Lee E. (2005). “I wish someone had taught me”: Information literacy in a teacher education course. *Teacher Librarian*, 30(2), 10-17.
- Asselin M., Nasland J. (2000). A case study of partners in educational change: Teacher-librarians and preservice teachers. *Proceedings of the 24th IASL Conference and 4th International Research Forum*. Malmö: Sweden.
- Campoli A. K., Darling-Hammond L. (with Podolsky A., Levin S.). (2022). *Principal learning opportunities and school outcomes: Evidence from California*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/438.376>
- Cianfriglia L., Meroni M., Francavilla F. (in press). Quality school library services in Italy: The principal's role. In L. Marquardt, D. Oberg (Eds.), *School librarians and principals leading together: International perspectives*. Bloomsbury Libraries Unlimited.
- Dickinson G., Cogdel E. A., Gavigan K. (2004). Transitioning from curriculum materials center to school library media center in preservice teacher education. *Education Libraries*, 27(1), 11-15.
- Donham J., Bishop K., Kuhlthau C. C., Oberg D. (2001). *Inquiry-based learning: Lessons from Library Power*. Linworth.



- Earp V. (2009). Integrating information literacy into teacher education: A successful grant project. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 28(4), 166–178. <https://doi.org/10.1080/01639260903275748>
- Green L. S., Chassereau K. (2023). Modeling Guided Inquiry and school librarian instructional partnerships to pre-service teachers through digital video production. *Journal of Education for Library and Information Science*, 62(2), 185-205.
- Henri J., Hay L., Oberg D. (2002). An international study on principal influence and information services in schools: Synergy in themes and methods. *School Libraries Worldwide*, 8(1), 49-70.
- Hopkins D. M., Zweizig D. (1999a). Library Power Evaluation [Theme issue]. *School Libraries Worldwide*, 5(2).
- Hopkins D. M., Zweizig D. (1999b). *The United States National Library Power School Program: Research evaluation and implications for professional development and library education*. Distributed by ERIC Clearinghouse <https://eric.ed.gov/?id=ED437055>
- IFLA. (2015). *School library guidelines* (2nd. ed.). Written by the IFLA School Libraries Section. Edited by Barbara A. Schultz-Jones and Dianne Oberg, with contributions from the International Association of School Librarianship. IFLA.
- Kachel D. E. (2003). Partners for success: A School Library Advocacy Training Program for Principals. *Knowledge Quest*, 32(2), 17-19.
- LaRocque L., Oberg D. (1995). Building bridges between the library and the principal's office. In *Proceedings of the 19th Annual Conference of the International Association of School Librarianship*. Umea, Sweden.
- Moreillon J. (2008). Two heads are better than one: Influencing preservice classroom teachers' understanding and practice of classroom-library collaboration. *Library Media Research*, 11(1).
- Oberg D. (1993). Use of libraries in teaching by novice and experienced teachers. *School Libraries in Canada*, 13(3), 14-19.
- Oberg D. (2001). Teacher transformation. In J. Donham, K. Bishop, C. C. Kuhlthau, D. Oberg, D., *Inquiry-based learning: Lessons from Library Power* (pp. 31-46). Linworth.
- Oberg D. (2009). Libraries in schools: Essential contexts for studying organizational change and culture. *Library Trends*, 58(1), 9-25.
- Shepherd C. E., Dousay T., Kvenild C., Meredith T. (2015). Fostering technology-rich Service learning between school librarians and teacher education programs. *Knowledge Quest*, 44(2), 44-52.
- Soulen R., Wine L. D. (2018). Building resilience in new and beginning teachers: Contributions of school librarians. *School Libraries Worldwide*, 24(2), 80-91. doi: 10.14265.24.2.006



Il ruolo della biblioteca scolastica e del bibliotecario scolastico nella formazione permanente dei docenti in Croazia

The role of the school library and the school librarian in the continuous professional development for teachers in Croatia

Debora Radolović

Preside TSS - Scuola Media Superiore Italiana "Dante Alighieri" Pola -Croazia
Italian High School "Dante Alighieri" Pula (Croatia)
e-mail: debora.radolovic@skole.hr

Abstract

The article deals with the role of the school library and the school librarian in teacher training in Croatia. The school library provides educational resources for professional development, educational materials as well as access to information. The school librarian has a central role in managing and making library resources available.

The contribution presents the cooperation model envisaged for the secondary school of the Italian minority operating in Croatia

Keywords: educational function of the school library; relationship between school librarians and teachers; continuous training of school staff.

L'articolo tratta del ruolo della biblioteca scolastica e del bibliotecario scolastico nella formazione dei docenti in Croazia. La biblioteca scolastica fornisce le risorse educative per lo sviluppo professionale, il materiale didattico come pure l'accesso alle informazioni. Il bibliotecario scolastico ha un ruolo centrale nella gestione e nella messa a disposizione delle risorse della biblioteca.

Il contributo presenta il modello di cooperazione previsto per la scuola media superiore della minoranza italiana che opera in Croazia.

Parole chiave: funzione educativa della biblioteca scolastica; collaborazione bibliotecario scolastico e insegnanti; formazione continua del personale scolastico.

Citation: Radolović D. (2024). Il ruolo della biblioteca scolastica e del bibliotecario scolastico nella formazione permanente dei docenti in Croazia. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 197(2), 92-99.

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-022024-08>



1. Introduzione

Il ruolo delle biblioteche scolastiche nell'istruzione non è mai stato messo in discussione: esse sono luoghi di raccolta, elaborazione, organizzazione e mediazione delle informazioni e dei dati, e forniscono conoscenze alla collettività in cui si trovano e alla quale sono destinate

Il ruolo educativo della biblioteca scolastica è definito dai documenti internazionali, quali le *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche* (IFLA, 2015) e il *Manifesto IFLA/Unesco sulla biblioteca scolastica* (IFLA/Unesco, 1999/2003), nei quali si offrono indicazioni fondamentali per la costruzione, la gestione e il miglioramento delle biblioteche scolastiche, riconosciute quale risorsa fondamentale per allievi/allieve, personale della scuole e genitori.

In entrambi i documenti si sottolinea il ruolo del bibliotecario scolastico nel far apprendere conoscenze e competenze a tutta la comunità scolastica, nel collaborare con insegnanti, studenti, genitori, collettività locale e gruppi comunitari, nel fornire servizi uguali e gratuiti a tutti, nell'opporci alla censura e alle pressioni del mercato, nel promuovere lo sviluppo professionale continuo.

Il lavoro efficiente e responsabile del bibliotecario scolastico è strettamente legato all'elaborazione di metodologie, strategie didattiche e politiche scolastiche tese al miglioramento della pratica didattico-educativa.

I documenti ai quali si è fatto cenno hanno costituito anche la base per la redazione dei documenti nazionali croati relativi alle biblioteche scolastiche. Infatti, nelle indicazioni e nei dispositivi legislativi elaborati in Croazia, i bibliotecari scolastici sono riconosciuti come figure fondamentali per la difesa dei valori e dei principi democratici, in particolare attraverso la promozione del libero accesso alle informazioni, incoraggiando la comprensione dei documenti, il rispetto del diritto d'autore e l'equo accesso alle risorse educative. Conseguentemente a ciò, vengono organizzati corsi di aggiornamento professionali, eventi culturali, dibattiti su argomenti molteplici volti alla cooperazione con altre organizzazioni educative e culturali del territorio, con le quali si condividono obiettivi comuni. In special modo i bibliotecari scolastici vengono coinvolti nei problemi della comunità locale con richieste generali di responsabilità e di partecipazione civica attiva. Il bibliotecario scolastico, avvalendosi delle risorse tradizionali e digitali presenti nella biblioteca, diviene un collaboratore indispensabile nel miglioramento della pratica didattico-educativa.

Il requisito primario del lavoro del bibliotecario scolastico nella realizzazione della sua missione, sottolineato anche nelle *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche*, è la comprensione attiva e l'adattamento alle esigenze di ricerca e informazione degli utenti (studenti e docenti), al fine di adattare i servizi all'esigenza della comunità locale, all'evoluzione dei saperi e delle metodologie della ricerca.



2. L'educazione delle minoranze nazionali

L'educazione delle minoranze nazionali nella loro lingua e scrittura viene effettuata in conformità con la *Costituzione della Repubblica* della Croazia, la *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* e la *Legge sull'educazione nella lingua e nella scrittura delle minoranze nazionali* (2002). In questo contesto sono state definite anche le indicazioni relative alle biblioteche delle scuole delle minoranze nazionali.

I membri delle minoranze nazionali realizzano il proprio diritto costituzionale all'istruzione attraverso forme speciali di istruzione, sulla base di tre modelli fondamentali:

1. *Modello A*: insegnamento nella lingua e nella scrittura delle minoranze nazionali (in tutte le materie d'insegnamento);
2. *Modello B*: insegnamento bilingue;
3. *Modello C*: promozione della lingua e della cultura.

La partecipazione delle minoranze nazionali ad alcuni di questi modelli dipende dal loro numero, dall'organizzazione politica, dalla cultura e tradizione e anche dalla tutela dell'identità nazionale (Sossi, 2002). È chiaro che l'educazione di una minoranza nazionale nella lingua e scrittura originarie serve a preservare e rafforzare la propria identità etnica, costituendo, in qualche modo, una barriera contro l'assimilazione, ma, tuttavia, opera anche per l'integrazione nella società in cui è presente. Dall'elenco delle scuole risulta evidente che la comunità italiana è molto numerosa e che in Istria è concentrato il maggior numero di scuole che lavorano nell'ambito del *Modello A* (*Ricerca del Ministero della scienza, dell'istruzione e dei giovani relativa ai numeri di alunni e studenti che frequentano le scuole della minoranza in Croazia* (2018-2019).

In Croazia le scuole primarie, nelle quali si insegna in italiano operando secondo il *Modello A*, sono 11 (undici), e sono presenti scuole della zona di Fiume (Rijeka) e dell'Istria, secondo il seguente elenco:

1. Scuola elementare «Belvedere»- Rijeka – Fiume
2. Scuola elementare «Dolac»- Rijeka - Fiume
3. Scuola elementare - Scuola elementare «Gelsi»- Rijeka - Fiume
4. Scuola elementare «San Nicolò»- Rijeka - Fiume
5. Scuola elementare italiana «Edmondo de Amicis»-Buje - Buie,
6. Scuola elementare italiana- Novigrad - Cittanova
7. Scuola elementare- Vodnjan - Dignano
8. Scuola elementare «Giuseppina Martinuzzi»-Pula – Pola, con sedi periferiche a Galizana – Gallesano e Šišan – Sissano
9. Scuola elementare italiana «Bernardo Parentin»-Pore - Parenzo



10. Scuola elementare italiana «Bernardo Benussi»- Rovinj – Rovigno, con sede periferica a Bale - Valle
11. Scuola elementare italiana «Galileo Galilei»-Umag - Umago, con sede periferica a Bašanija - Bassania

Le scuole medie superiori con lingua d'insegnamento italiana, che applicano il *Modello A*, sono 4 (quattro):

1. Scuola Media Superiore Italiana- Rijeka - Fiume
2. Scuola Media Superiore Italiana «Leonardo da Vinci»-Buje - Buie
3. Scuola Media Superiore Italiana «Dante Alighieri»-Pula - Pola
4. Scuola Media Superiore Italiana-Rovinj – Rovigno.

Secondo il *Modello C*, opera una sola scuola, vale a dire la Scuola Media Superiore di lingua e cultura italiana, a Pakrac (Slavonia).

Ognuna delle scuole menzionate ha una biblioteca che realizza il *curriculum*, ovvero le attività relative a ciascuna disciplina (definita dal Ministero dell'Istruzione) con i propri fondi. Ogni biblioteca dispone inoltre di un bibliotecario scolastico professionista, vale a dire in possesso di una laurea in Biblioteconomia, il cui compito è determinato dalle *Linee guida del lavoro* e dal *Regolamento del lavoro*.

La biblioteca della scuola, in quanto centro informativo, di comunicazione e di cultura della comunità scolastica, ha il compito di garantire l'adempimento delle esigenze educative, informative, professionali e culturali dei suoi utenti con collezioni di lettura, di divulgazione-saggistica e informazione (analogiche e digitali), curate e messe a disposizione dal personale bibliotecario.

Il programma della biblioteca scolastica è parte integrante del *Curriculum scolastico* e del *Piano e programma annuale* della scuola.

Le biblioteche scolastiche sono una componente del sistema bibliotecario della Repubblica di Croazia (*Narodne novine - Gazzetta Ufficiale*, 61/2023).

Per il bibliotecario scolastico lavorare con i docenti, con i cosiddetti collaboratori professionali, vale a dire col pedagogo e lo psicologo (lo stesso bibliotecario scolastico è un «collaboratore professionale»), dei quali in Croazia ogni scuola è dotata, con gli educatori e i dirigenti scolastici, implica:

- preparazione e realizzazione di orari e workshop di insegnamento;
- preparazione e partecipazione alla didattica della ricerca;
- lavoro di squadra sulla preparazione e l'attuazione di progetti e programmi scolastici, statali e internazionali in conformità con il *curriculum*;
- organizzazione e attuazione della formazione professionale per il personale docente con l'obiettivo di indirizzare l'uso di fonti di informazione affidabili e l'uso efficiente delle nuove tecnologie nell'insegnamento in presenza e *on-line*;



- cooperazione con collaboratori professionali, insegnanti, docenti ed educatori e servizi professionali individuali al di fuori della scuola, in ulteriore assistenza agli studenti;
- miglioramento delle attività della biblioteca scolastica;
- cooperazione con i consigli professionali (l'equivalente dei «dipartimenti» delle scuole italiane);
- attività di guida (*mentoring*) con i cosiddetti tirocinanti, ossia con docenti e collaboratori professionali che devono seguire un percorso di apprendistato-formazione obbligatorio per superare l'esame professionale ed essere assunti a tempo indeterminato;
- altri tipi di collaborazione con docenti, collaboratori professionali, educatori e dirigenti scolastici.

3. L'attività della biblioteca scolastica

La biblioteca scolastica deve fornire materiale bibliotecario che soddisfi le esigenze educative, informative, culturali, professionali e personali dell'utente, sostenendo così il processo educativo e lo sviluppo personale di ciascuno.

Il contenuto del fondo bibliotecario dipende dal tipo di scuola, cioè dal *curriculum*, in base al quale l'istituto scolastico sviluppa il lavoro annuale.

Il consulente per i bibliotecari scolastici presso l'*Agenzia per l'educazione e la formazione*, presente in Croazia, ha il compito, il diritto e l'obbligo di sviluppare e migliorare in modo permanente la professionalità di questa figura educativa.

L'organizzazione dello sviluppo professionale comprende:

- la partecipazione ad aggiornamenti professionali a livello statale organizzati dal Ministero dell'Istruzione e/o delle agenzie responsabili dell'educazione e l'istruzione;
- la partecipazione attiva e regolare alle riunioni professionali, per bibliotecari scolastici, a livello regionale: a) Collegio Professionale Regionale di bibliotecari organizzato dall'Agenzia per l'Educazione e la Formazione; b) incontri e corsi di formazione organizzati dalle biblioteche civiche e regionali;
- la partecipazione alla formazione organizzata dal Centro per la Formazione Professionale Permanente dei Bibliotecari presso la Biblioteca Nazionale e Universitaria di Zagabria;
- la partecipazione a convegni nazionali e internazionali;
- la partecipazione a convegni e corsi di formazione organizzati dalle associazioni di biblioteche professionali;
- lo sviluppo professionale organizzato da associazioni professionali nel campo dell'istruzione;



- la partecipazione ai programmi di mobilità;
- la formazione professionale a livello scolastico.

Lo sviluppo professionale individuale comprende, in primo luogo, il monitoraggio dei contenuti nel campo della biblioteca, dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione mediatica, della letteratura nel campo psicologico-pedagogico e dell'editoria.

4. Lo sviluppo professionale

Lo sviluppo professionale è un processo obbligatorio per tutti i docenti e i collaboratori professionali che ogni scuola deve attuare, ai fini del miglioramento continuo nell'ambito didattico-educativo e della formazione permanente

In questo contesto si collocano le norme educative croate, che incoraggiano lo sviluppo professionale attraverso vari regolamenti, leggi e programmi di formazione che si svolgono nell'ambito ministeriale. Le leggi definiscono principalmente il quadro generale relativo alle procedure decisionali, il ruolo delle autorità educative competenti, degli istituti di istruzione superiore, degli istituti pedagogici e delle scuole nella creazione di programmi di formazione professionale obbligatoria, nella valutazione del lavoro dei docenti e nell'avanzamento di carriera. I registri sullo sviluppo professionale dei docenti sono conservati dalle scuole e dall'*Agenzia per l'educazione e la formazione*, e le normative esistenti prevedono anche un certo numero di punti da assegnare per lo sviluppo professionale nella valutazione degli insegnanti.

Gli obblighi di formazione permanente del personale docente e dei collaboratori professionali, quindi anche del bibliotecario scolastico, sono inclusi nelle norme sulla valutazione del lavoro dei docenti (*Narodne novine- Gazzetta Ufficiale*, 32/2021). Ci sembra interessante sottolineare come, tra gli aspetti significativi rilevati nelle indagini OCSE-PISA (2018) nei paesi con i risultati di apprendimento più elevati, siano enunciati tre elementi in comune: un periodo obbligatorio ed esteso delle cosiddette *Pratiche cliniche di tirocinio* (sia durante la formazione iniziale, sia durante l'attività d'insegnamento), un'offerta di opportunità di qualità all'interno della propria istituzione e meccanismi di valutazione (premio) degli insegnanti. Si nota, pertanto, una coincidenza anche con gli aspetti tenuti in considerazione nelle nostre scuole, nelle quali si cerca di creare un programma di sviluppo professionale che soddisfi le esigenze di miglioramento continuo dei processi didattico-educativi.



5. Il programma di sviluppo professionale

Numerosi studi hanno dimostrato che il tempo della pandemia ha indirizzato gli ideatori di politiche di sviluppo professionale a compiere maggiori sforzi per l'adozione delle competenze TIC, che devono essere, tuttavia, strettamente collegate con lo sviluppo delle competenze pedagogiche (Nelimarkka, *et al.*, 2021).

Specie dopo il Covid-19, per lo sviluppo professionale del personale docente in Croazia si sono adottate modalità di ampliamento di conoscenze e competenze anche attraverso i collegamenti *on-line*, formando gruppi di lavoro per la condivisione di foto, video, collegamenti ipertestuali o commenti. La comunicazione all'interno del gruppo può avvenire attraverso un *forum*, che permette agli utenti di impegnarsi in conversazioni specifiche legate a un determinato argomento, o per discutere questioni didattiche, fornire/ottenere consigli, condividere o raccomandare risorse e nuovi metodi d'insegnamento.

Il contenuto e il materiale da inserire nel gruppo vengono scelti dal bibliotecario e dall'insegnante della materia. Questa forma di sviluppo professionale si è rivelata molto utile nel lavoro quotidiano, sia per l'attuazione di forme costruttive di cooperazione, sia per l'elaborazione comune di aspetti pedagogico-didattico-educativi attraverso l'uso della tecnologia.

6. Considerazioni conclusive

Partendo dalle esigenze della formazione professionale, dalla missione e dai compiti dei bibliotecari scolastici, l'attuazione del programma di sviluppo professionale per tutti nel processo educativo si basa sul presupposto di una stretta collaborazione tra il bibliotecario scolastico e i docenti.

I bibliotecari scolastici, in quanto esperti di informazione e assistenti professionali nell'insegnamento, sono formati per fornire servizi educativi ai docenti, fornendo loro un supporto fondamentale per la formazione e lo sviluppo professionale del personale docente. Ciò implica l'esame di problemi specifici della collettività educativa e la pianificazione degli interventi che ne permettano la soluzione. L'attività della biblioteca scolastica riveste un ruolo oimpresscindibile nell'educazione della comunità in cui opera.

La realizzazione di questo compito è sollecitata anche dall'*Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile* delle Nazioni Unite, che implica l'uso delle risorse esistenti per raggiungere obiettivi definiti. Le biblioteche, in quanto istituzioni culturali ed educative già esistenti con il compito primario di incoraggiare tutti i tipi di alfabetizzazione, sviluppando capacità critiche di pensiero e favorendo l'apprendimento permanente, diventano partner fondamentali nell'attuazione del programma di sviluppo sostenibile.

Possiamo affermare che la missione, la visione e il lavoro della biblioteca scolastica



rappresentano il cuore pulsante di ogni scuola (Lovrinčević J. *et al.*, 2005). Inoltre, il requisito primario del lavoro della biblioteca scolastica nella valorizzazione della sua missione, come anche sottolineato dalle *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche* (2015), è la comprensione partecipe ai bisogni di ricerca e informazione degli utenti (studenti e docenti), al fine di adeguare servizi efficienti alle mutevoli esigenze della collettività scolastica e di adattarsi ai nuovi paradigmi pedagogici.

Riferimenti bibliografici

- Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (2024). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- IFLA. (2015). *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche*. Trad. it. a cura di L. Marquardt. Roma: AIB. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-it.pdf>
- IFLA/UNESCO (1999; rev. 2003). *Manifesto IFLA/UNESCO per le biblioteche scolastiche. Il ruolo della biblioteca scolastica nell'insegnamento e nell'apprendimento per tutti*. Trad. it. a cura di L. Marquardt. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-it.pdf>
- Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* (2002). Narodne novine (Gazzetta ufficiale), n. 155, www.nn.hr
- Lovrinčević J., Kovačević D., Lasić-Lazić J., Banek Zorica M. (2005). *Znanjem do znanja: prilog metodici rada školskog knjižničara*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/knjiga/2662#>
- Narodne novine (Gazzetta Ufficiale) 61/2023 (7/6/2023), *Standard per le biblioteche scolastiche*. Ministero della Scienza e dell'Istruzione.
- Narodne novine (Gazzetta Ufficiale) 32/2021. *Ordinanza che modifica l'ordinanza sulla promozione degli insegnanti, degli insegnanti, degli associati professionali e dei presidi nelle scuole primarie e secondarie e nei dormitori studenteschi*.
- Nelimarkka M., Leinonen T., Durrall E., Dean P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers & Education*, 173, Article 104269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>
- OCSE-PISA (2018). *Programme for International Student Assessment*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07
- Ricerca del Ministero della scienza, dell'istruzione e dei giovani relativa ai numeri di alunni e studenti che frequentano le scuole della minoranza in Croazia* (2018-2019) <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalneManjine//Analiza%20-%20Stanje%20na%20podrucju%20odgoja%20i%20obrazovanja%20na%20jeziku%20i%20pismu%20nacionalnih%20manjina%20u%20RH%20-%202018-2019.pdf>
- Sossi L. (2002). Nuovi percorsi di lettura per il piacere di leggere. *Percorsi didattici*, 3. Unione Italiana: Fiume, pp. 331–373.



Studenti, insegnanti e information literacy: il ruolo educativo della biblioteca scolastica

Students, Teachers and Information Literacy: The Educational Role of the School Library

Fabio Venuda

Bibliografia e Biblioteconomia – Università degli studi di Milano
fabio.venuda@unimi.it

Abstract

This paper analyzes the key role of the school library in education, highlighting its importance for developing Information Literacy and improving students' academic performance. While national and international studies confirm the positive impact of well-managed libraries on student achievement, the Italian system faces critical issues such as lack of institutionalization and continuous investment, as well as teachers' poor perception of the educational use of the library. To overcome these challenges, solutions are proposed including the creation of library networks, the use of appropriate software, and better library science training for teachers.

Keywords: School Libraries; Information Literacy; Teacher Training; Library Science; Teaching; Library and Information Science.

Questo lavoro analizza il ruolo fondamentale della biblioteca scolastica nell'educazione, evidenziando la sua importanza per lo sviluppo dell'*Information Literacy* e il miglioramento delle prestazioni scolastiche degli studenti. Mentre studi nazionali e internazionali confermano l'impatto positivo delle biblioteche ben gestite sul rendimento degli studenti, il sistema italiano presenta criticità come la mancanza di istituzionalizzazione e investimenti continui, oltre alla scarsa percezione dell'uso didattico della biblioteca da parte dei docenti. Per superare queste sfide, si propongono soluzioni come la creazione di reti bibliotecarie, l'uso di software appropriati e una migliore formazione biblioteconomica degli insegnanti.

Parole chiave: Biblioteche scolastiche; *Information Literacy*; Formazione degli insegnanti; Biblioteconomia; Didattica.

Citation: Venuda F. (2024). Studenti, insegnanti e information literacy: il ruolo educativo della biblioteca scolastica. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 197(2), 100-111.

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-022024-09>



Come membro del Consiglio Direttivo della Società di Scienze Bibliografiche e Biblioteconomiche, ho il piacere di portare all'attenzione dei partecipanti a questo convegno¹ le parole di saluto della Presidente Prof.ssa Paola Castellucci: «Il tema della giornata è particolarmente importante: l'acquisizione di conoscenze e competenze nel settore dell'*Information Literacy* è centrale nella formazione degli insegnanti. Un accesso consapevole e critico all'informazione costituisce infatti una premessa indispensabile non solo per ogni livello di studi e per ogni ambito disciplinare ma, più in generale, nella formazione di una cittadinanza consapevole, «attiva». I migliori auguri per una proficua giornata di studio».

Che l'accesso consapevole e critico all'informazione sia una competenza fondamentale per qualsiasi persona, necessaria per formare dei cittadini ben informati, in grado di comprendere quanto accade nel Paese e nel Mondo, di esercitare i propri diritti democratici e avere un ruolo attivo nella società, è certamente vero, come indicato nella *Dichiarazione di Lione sull'Accesso all'Informazione e allo Sviluppo* elaborata dall'IFLA (2014, p.1), ossia:

In questo contesto, il diritto all'informazione avrebbe un effetto trasformativo. L'accesso all'informazione supporta lo sviluppo perché dà il potere alle persone, soprattutto a quelle ai margini della società e che vivono in povertà, di:

- esercitare i propri diritti civili, politici, economici sociali e culturali;
- essere attive, produttive e innovative dal punto di vista economico;
- imparare ed applicare nuove abilità;
- arricchire la loro identità ed espressione culturale;
- prendere parte ai processi decisionali e partecipare ad una società civile attiva ed impegnata;
- creare soluzioni basate sulla comunità per rispondere alle sfide dello sviluppo;
- assicurare affidabilità, trasparenza, buon governo, partecipazione e legittimazione;
- misurare il progresso dello sviluppo sostenibile negli impegni presi dal settore pubblico e privato.

Credo sia altrettanto vero che acquisire competenze nella ricerca di informazioni, con la capacità di valutare le fonti, selezionare attentamente le informazioni ottenute e saperle comprendere e utilizzare pienamente per la creazione di nuova conoscenza, sia fondamentale anche per poter affrontare con successo qualsiasi

1 Intervento al Convegno su: “La biblioteca scolastica: una risorsa strategica nella formazione iniziale degli insegnanti”- Bologna-Fiera Internazionale del Libro Per ragazzi-8 aprile 2024 (https://aspei.it/wp-content/uploads/2024/03/Convegno_La-biblioteca-scolastica-una-risorsa-strategica-nella-formazione-iniziale-degli-insegnanti.pdf).



percorso di studi, dalla scuola primaria all'Università, con i necessari adeguamenti al grado di istruzione nei quali viene esercitata.

Sono, inoltre, convinto che la scuola abbia il compito di fornire tali competenze, che rientrano nella definizione di *Information literacy*, e che il luogo più adatto nel quale queste competenze debbano essere trasmesse ed esercitate, nei diversi percorsi disciplinari insegnati, non possa essere che la biblioteca, luogo nel quale sono raccolti e messi a disposizione i diversi tipi di fonti, indipendentemente dal supporto su cui sono registrate e dalla modalità di organizzazione e fruizione utilizzata.

Per questo motivo, ho ritenuto utile iniziare la relazione con una serie di argomentazioni che dimostrassero l'importanza e il ruolo della biblioteca scolastica nel migliorare le *performance* degli studenti e la sua utilità per gli stessi insegnanti. Tuttavia, gli interventi che mi hanno preceduto mi hanno completamente spiazzato: tutte le relatrici, la Senatrice Alessandra Gallone, consigliera del Ministro Anna Maria Bernini, la professoressa Sabrina Fava della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), la dott.ssa Irene Manzi della Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera, la professoressa Luciana Bellatalla, vicepresidente della SPES (Società di Politica, Educazione e Storia) e la professoressa Berta Martini vicepresidente della CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione), con argomentazioni diverse, tutte molto convincenti, hanno sostenuto il ruolo fondamentale della biblioteca scolastica nei percorsi formativi degli studenti e dei futuri cittadini di domani e l'importanza di una preparazione biblioteconomico-pedagogica degli insegnanti che consideri anche le attività di *Information literacy*.

Perseguendo quest'obiettivo, per iniziare la relazione, avevo perfino scomodato Antonio Bruni, ideatore e fondatore nel 1861 delle Biblioteche Popolari che, nel suo *Annuario delle biblioteche popolari d'Italia* del 1872, per primo nomina e sostiene il ruolo della Biblioteca scolastica (Fabietti, 1933, p. 146), sostenendo che «[...] dove è più necessario impiantare le Biblioteche si è nelle scuole [...] perché veramente, [...] la biblioteca dev'essere il complemento della scuola; e non solamente perché ne facciano loro pro gli scolari, ma anco perché abbiano come perfezionarsi gli insegnanti e stare in giorno dei progressi del sapere. [...] Senza Biblioteche, le scuole, sien rurali, sieno tecniche, sien d'alto o basso insegnamento, le sono cose monche e recane poco frutto» (Bruni, 1872, p. 7).

Avrei, poi, proseguito con molte slide colorate, nelle quali riportavo dati, grafici e schemi, con lo scopo di affermare e dimostrare ulteriormente che, in presenza di una biblioteca ben organizzata e di un bibliotecario scolastico ben formato, i risultati degli studenti, rilevati da verifiche e test ufficiali, risulterebbero decisamente migliori rispetto a scuole nelle quali la biblioteca non è presente, non funziona bene, oppure è priva di bibliotecari professionalmente preparati.

Le infografiche dell'AASL (American Association of School Libraries) e i rapporti dei tre *Colorado studies*, condotti dalla Colorado State Library (Colorado -



USA) dal 1993 al 2010, forniscono la prova che “ un forte programma di biblioteca scolastica, condotto da un bibliotecario scolastico certificato e approvato, può ridurre il divario nei risultati e rispondere ai bisogni degli studenti in difficoltà” (Hovendick *et al.*, 2010, p. 10).

A conferma di queste dimostrazioni, che attestano il ruolo della biblioteca scolastica nel migliorare le *performance* degli studenti, avrei, quindi, aggiunto un ulteriore importante studio condotto in Italia dall'INVALSI. Nel Questionario Scuola (RAV), somministrato dall'INVALSI nel 2014-2015 alle scuole del primo e secondo ciclo di istruzione (INVALSI, 2014a, 2014b), venne inserita la pagina “Ambiente di apprendimento” per indagare la presenza e lo stato di funzionamento delle biblioteche eventualmente presenti nella scuola, indagine purtroppo non più riproposta dall'Istituto nei questionari successivi. In particolare, la sezione del questionario citato mirava a conoscere, qualora fosse stata dichiarata l'esistenza di una biblioteca, il numero dei volumi posseduti, se fossero presenti i servizi considerati di “base”, ossia una sala di consultazione con referente per la biblioteca e il servizio di prestito (compreso il numero totale di prestiti effettuati), oppure se fossero stati attivati dei servizi “avanzati”, quali la presenza di un catalogo di pubblico accesso consultabile online (OPAC), la partecipazione a una rete di biblioteche (scolastiche o di pubblica lettura) e la disponibilità del servizio di prestito interbibliotecario.

Queste variabili permisero di elaborare un “indice di funzionamento [delle biblioteche scolastiche] articolato in tre livelli: da 4 a 6 = livello avanzato ; da 1 a 3 = livello base ; 0= assenza di funzionamento e/o di BS” (Marzoli, Papa, 2017, p. 10).

I ricercatori dell'INVALSI incrociarono poi questi indicatori su presenza, dimensioni e funzionamento della biblioteca scolastica con i risultati delle prove INVALSI di italiano e matematica «relativi alla quinta primaria, alla terza secondaria di primo grado e alla seconda secondaria di secondo grado», creando le condizioni per mettere in relazione la presenza e lo stato delle biblioteche con il rendimento degli studenti in 9.896 scuole, per le quali erano disponibili i dati di entrambe le rilevazioni (Marzoli, Papa, 2017, p. 5).

I risultati del confronto permisero di rilevare una netta corrispondenza tra i livelli di funzionamento e dotazione libraria della biblioteca scolastica e un *trend* crescente dei risultati delle prove INVALSI. In sostanza, i risultati ottenuti dagli studenti iscritti a scuole dove erano attive biblioteche con servizi avanzati, rispetto a quelle prive di biblioteca, risultarono migliori, sia per l'italiano che per la matematica, di 6 punti nella “seconda superiore”, di 2 punti nella “terza media” e di 3 punti nella “quinta elementare”.

Risultati ancora migliori emersero dal confronto effettuato considerando il numero di volumi posseduti: gli studenti di scuole le cui biblioteche avevano segnalato un patrimonio superiore ai 5.000 volumi, ottennero un punteggio, sempre per l'italiano e la matematica, superiore rispetto a quelli iscritti a scuole la cui



biblioteca scolastica possedeva meno di 500 libri; in particolare il punteggio fu più alto di circa 10 punti nella “seconda superiore”, di circa 3 punti nella “terza media” e di circa 4 punti nella “ quinta elementare”.

Queste argomentazioni sarebbero, quindi, andate ad aggiungersi a quanto affermato dai relatori precedenti a supporto di quanto sia importante per gli studenti e per il loro livello di apprendimento poter contare su una biblioteca nella scuola, ben fornita di libri, ben organizzata e gestita da personale con una buona formazione sia biblioteconomica che pedagogica.

Ne consegue che, a questo punto, potremmo dichiararci tutti d'accordo nel sostenere con forza la necessità inderogabile di poter avere una biblioteca nelle scuole.

Tuttavia, a questo proposito, vorrei riproporvi qualche passo da un testo scritto da Giorgio Montecchi nel 1996 proprio sulle biblioteche scolastiche, che ritengo essere molto adatto al tema di oggi; ne riporterò solo qualche riga, rinviando il lettore al testo pubblicato:

«Tutti affermano, pare con convinzione, che la biblioteca debba avere un posto di grande rilievo nell'itinerario formativo dell'alunno, dai primi passi nella scuola elementare fino agli ultimi anni delle superiori. C'è anche chi si è impegnato con molto rigore logico e metodologico a delineare le tipologie e le modalità di questa presenza della biblioteca nella scuola. [...] Se, dopo tanto dibattere, ci rechiamo, però, a rendere visita alle biblioteche delle nostre scuole, dalle elementari alle superiori, ci accorgiamo che, forse, si è fatto un gran parlare di biblioteche scolastiche, ma, almeno in Italia, alle analisi e ai progetti non sono mai seguiti i fatti. Convegni, tavole rotonde, seminari, colloqui, corsi di aggiornamento e di formazione, commissioni di esperti e di operatori, proposte di studio e di intervento, iniziative legislative e sperimentazioni pilota hanno cambiato ben poco nella situazione di quasi totale abbandono istituzionale in cui, da decenni, sopravvivono a stento le biblioteche scolastiche italiane» (Montecchi, 1996, pp. 155-156).

Quindi, seguendo il suggerimento di Giorgio Montecchi, andremo a “rendere visita” alle biblioteche delle scuole italiane, cercando di comprenderne il numero, le condizioni in cui versano e le ragioni per cui si trovano in questo stato, anche se già qualche risposta viene indicata da Montecchi: fra tutte le possibili, l'abbandono istituzionale sembra essere la causa principale della loro disastrosa storia.

E questo ricorda molto un precedente eccellente: le biblioteche popolari, fondate da Antonio Bruni nel 1861, suscitavano molto entusiasmo tra le grandi menti dell'epoca; Giuseppe Garibaldi inviò nel 1863 da Caprera una lettera con «la sua calda parola di adesione» (Betri, 1991, p. 20), seguito da Cesare Cantù, Nicolò Tommaseo e altri intellettuali, e anche dal governo, che inviò incoraggiamenti e deliberò sui possibili sussidi, senza tuttavia erogarli e senza fornire loro un regime istituzionale che ne consentisse la sopravvivenza, decretandone, per questi motivi, una lenta fine per consunzione (Betri, 1991, p. 25; Mòllica, 1933, p. 118).

Oggi la situazione sembra un po' diversa e le molte indagini condotte con de-



terminazione e molto interesse dall'Associazione Italiana Editori (AIE), dall'AIE assieme all'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) e dallo stesso INVALSI, tra il 2011 e il 2019, testimoniano che in media il 90% delle attuali 8.089 istituzioni scolastiche, costituite da 40.321 sedi, (Palmini *et al.*, 2023) dichiara di disporre o avere attivato una biblioteca (Associazione Italiana Editori, 2019; Associazione Italiana Editori. Ufficio studi, 2013; Associazione Italiana Editori. Ufficio Studi & Associazione Italiana Biblioteche, 2016; INVALSI, 2014a, 2014b). Sarebbe a tutti gli effetti un risultato molto confortante, anche se può sembrare fin troppo ottimistico se messo a confronto con i dati provenienti da un altro paese europeo: la Germania; infatti, uno studio condotto da Jürgen Seefeldt e Ludger Syré sullo stato delle biblioteche scolastiche tedesche ci informa che, su circa 44.300 *general e vocational schools*, si stima che solo il 18-20% dichiarino di possedere una biblioteca o un angolo di lettura, considerando anche che «un'alternativa frequente è l'integrazione della biblioteca scolastica in una biblioteca pubblica esistente, utilizzando lo stesso edificio e le stesse infrastrutture, sia come biblioteca pubblica che utilizza le stanze della scuola [...] o come scuola che utilizza una biblioteca pubblica vicina [...]» (Seefeldt, Syré, 2017, pp. 46-51).

Anche considerando tutte le possibili alternative, se in Germania, in presenza di un numero pressoché equivalente di sedi scolastiche, solo il 18-20% delle scuole dichiara di avere una biblioteca o anche solo un angolo di lettura, il dato del 90% di scuole italiane che dichiara di avere una biblioteca scolastica, pur diminuito all'84,8% nell'indagine del 2019, credo possa suscitare più di qualche perplessità.

Per questo motivo, se entriamo nelle biblioteche scolastiche italiane, andando ad analizzare i dati che le descrivono, come è stato correttamente fatto dalle indagini condotte dall'AIE, possiamo vedere che le condizioni di ciò che viene dichiarato essere una biblioteca spesso non corrispondono nemmeno a un angolo di lettura. Gli stessi titoli di alcune indagini esprimono tali condizioni, come, ad esempio, *La costellazione dei buchi neri* del 2013, *Piccole e povere. La vita grama delle biblioteche nella scuola italiana* del 2016. I libri sono pochi e vecchi: nell'indagine del 2019 (Associazione Italiana Editori, 2019) la media di volumi presenti nelle biblioteche scolastiche è di poco inferiore ai 4.000, con una media di 102 «nuovi» libri acquisiti da ogni scuola, corrispondenti a circa 0,2 «nuovi» libri per studente, per due terzi provenienti da donazioni o acquistati con il contributo delle famiglie. In effetti è difficile stabilire quanto nuovi siano i libri e, infatti, nei dati che emergono dall'indagine del 2016, il patrimonio delle biblioteche scolastiche era costituito solo dallo 0,39 di edizioni ancora in commercio (Associazione Italiana Editori- Ufficio Studi and Associazione Italiana Biblioteche, 2016, p. 5).

Gli spazi rimangono molto limitati: circa 57 mq, con una media di 17 posti di lettura, e il personale addetto alla biblioteca rimane costantemente fermo su 1,5 persone, docenti nelle ore libere e famiglie, che volontariamente dedicano il proprio tempo alla gestione e apertura della biblioteca per una media di 12 ore



settimanali, tenendo presente che nell'indagine del 2011 il 63% delle scuole non aveva indicato alcun orario di apertura della biblioteca, o ne aveva indicato uno inferiore a 12 ore settimanali, oppure aveva segnalato che la biblioteca veniva aperta su richiesta dei docenti (Associazione Italiana Editori, 2019, p. 20; Venuda, 2018, p. 87).

Nonostante lo scenario desolante indicato dai dati, esistono anche delle biblioteche scolastiche ben organizzate e funzionanti, con spazi riservati, patrimonio aggiornato, orari di apertura estesi, con personale, di solito docente, preparato anche dal punto di vista biblioteconomico e un catalogo pubblico aggiornato e consultabile online. Queste biblioteche sono il risultato di eventi sinergici tra la presenza di dirigenti illuminati e docenti appassionati, ma anche preparati, che considerano la biblioteca un vero e proprio ambiente di apprendimento a disposizione di ogni studente e di ogni insegnante, e dei finanziamenti ottenuti partecipando con dei progetti a diversi bandi promossi dai governi che si sono succeduti nel tempo: ad esempio, il *Programma per la promozione e lo sviluppo delle Biblioteche scolastiche*, voluto dal ministro Luigi Berlinguer, che tra il 1999 e il 2000 mise a disposizione di oltre 500 scuole circa 35 miliardi di lire per creare una rete territoriale di biblioteche scolastiche (MIUR, 1999-2000), o il progetto *Biblioscuole*, che formò circa 2.500 docenti di 800 scuole mettendoli in grado di aderire e catalogare il proprio patrimonio con i software del Servizio Bibliotecario Nazionale (SBN), come anche l'Azione #24 del "Piano nazionale scuola digitale (PNSD)", che, nel 2016, con *l'Avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Biblioteche scolastiche innovative (BSI)* stanziò 10 milioni di euro per finanziare 1.000 progetti proposti dalle scuole (Venuda, Biscetti, 2020, pp. 8-9). Tutte iniziative queste che, assieme ad altre, hanno finanziato *una tantum* le scuole, creando le condizioni per avviare una biblioteca, salvo poi non offrire un canale di finanziamento che permettesse alle biblioteche di funzionare, se non avvalendosi del volontariato di insegnanti e famiglie, rincorrendo i bandi, nazionali, regionali e, recentemente, anche internazionali, per ottenere nuovi finanziamenti, che consentissero alle scuole di far sopravvivere e funzionare, ancora per un po', la biblioteca.

La Commissione nazionale per le biblioteche scolastiche (CNBS) dell'AIB ha condotto tra il 2014 e il 2020 una campagna di sensibilizzazione delle *software house* italiane che producono e commercializzano Sistemi di gestione delle biblioteche (LMS) al fine di trovare un accordo che consentisse alle Scuole di acquistare, a costi accessibili, un software di gestione della biblioteca e del catalogo elettronico di qualità, che rispettasse gli standard e i formati internazionalmente riconosciuti, evitando loro di adattarsi a utilizzare dei software gratuiti o a basso costo reperibili in Rete.

Tali software, infatti, scelti spesso per risparmiare i pochi fondi disponibili per il funzionamento della biblioteca, e aggiungerei della scuola stessa, oltre che per poca competenza biblioteconomica da parte delle persone incaricate di gestirla,



possono non dare garanzie di manutenzione e assistenza nel tempo e comportare dei costi non immediatamente evidenti: ad esempio la mancanza di standard catalografici può causare la difficoltà, o l'impossibilità, di riutilizzare i dati inseriti, nel caso di una migrazione a un nuovo software, perdendo quindi il lavoro di catalogazione svolto, ma anche non offrire attività di assistenza e aggiornamenti, oltre alla difficoltà o impossibilità di operare in rete con le altre biblioteche (Venuda, Biscetti, 2020, pp. 47-51).

Per individuare quali fossero le aziende produttrici di software da “sensibilizzare”, si è resa necessaria un'indagine finalizzata a scoprire quali fossero i software maggiormente utilizzati nelle biblioteche scolastiche. Questo ha permesso di identificare quali scuole avessero in essere un contratto per l'uso e la manutenzione del software, considerando anche le biblioteche che avevano aderito ad un polo SBN e quelle che avevano scelto di utilizzare il software Winiride fornito gratuitamente dal Ministero dell'Istruzione tramite l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). I risultati di questa ricerca hanno permesso di calcolare che le scuole con un OPAC attivo e, con molta probabilità, una biblioteca funzionante e personale dedicato e preparato, potevano ammontare a circa un migliaio (Venuda, Biscetti, 2020, p. 50), perlopiù e sempre più spesso organizzate in Reti di Biblioteche scolastiche.

Infatti, l'organizzazione in reti sembra essere la strategia per garantire sostenibilità alle biblioteche scolastiche, evitando anche che al cambio del dirigente scolastico, come spesso succede, vengano indicate altre priorità e la biblioteca venga chiusa o ne vengano limitati budget, spazi, orari e modalità di utilizzo. In tal senso il Piano Nazionale Scuola Digitale (Azione # 24) ha promosso la creazione di reti di biblioteche scolastiche, concepite come centri di alfabetizzazione informativa aperti al territorio. Tali reti avrebbero molteplici vantaggi:

- favorire lo scambio e l'arricchimento tra biblioteche con diverse risorse e patrimoni;
- offrire continuità culturale agli studenti tra diversi ordini di scuola;
- permettere la condivisione di competenze ed esperienze tra il personale attraverso attività formative;
- consentire la creazione di un catalogo online unificato (OPAC) e il prestito interbibliotecario.

Inoltre, la condivisione dei costi di gestione del software può rendere più sostenibile la spesa per le singole scuole; le reti di Biblioteche scolastiche (da ora: BS) possono creare gruppi tecnici di docenti per supportare la formazione dei docenti e gestire la risoluzione di eventuali criticità.

Infine, le reti di BS possono coordinare le strategie per promuovere l'interesse per la biblioteca e l'educazione alla lettura, diffondendo le iniziative proposte dagli enti culturali sul territorio (Venuda, Biscetti, 2020, p. 62). In sostanza, le reti di



BS sono l'unica soluzione in grado di garantire sostenibilità e possibilità di sviluppo; diversamente, le BS non organizzate in rete risultano fragili ed esposte a situazioni che possono impedirne la crescita e limitarne l'utilizzo, relegandole a un ruolo di mera aula studio, o comportarne la chiusura.

Convinta sostenitrice di questa prospettiva, la Commissione Nazionale delle Biblioteche Scolastiche (CNBS) dell'AIB dal 2014 al 2020 ha lavorato in questa direzione creando le condizioni adatte per favorire la costituzione di Reti di Biblioteche scolastiche. In tal senso, in occasione del Salone Internazionale del Libro di Torino, ha organizzato un primo incontro dei referenti delle Reti di BS esistenti, sia per fare una sorta di censimento, sia per elaborare assieme una strategia di consolidamento e sviluppo delle Reti esistenti.

Il 12 maggio 2019, durante il Salone, i referenti delle reti di biblioteche scolastiche italiane decisero di fondare il Coordinamento Nazionale delle Reti di Biblioteche Scolastiche, sotto l'egida della Commissione AIB e della rete di BS torinese TorinoReteLibri.

Gli obiettivi principali del Coordinamento furono i seguenti:

- mappare le realtà esistenti a livello nazionale;
- condividere esperienze e stimolare la nascita di nuove reti;
- individuare problematiche ed esigenze comuni da portare a livello istituzionale;
- definire finalità e ruolo delle biblioteche scolastiche nei diversi gradi di istruzione.

Venne messa in evidenza la necessità di collaborare con il Coordinamento delle Reti di Biblioteche Pubbliche «La Rete delle Reti» al fine di creare sinergie, come la condivisione di risorse, servizi, acquisti di banche dati, e la formazione del personale.

Perché ciò fosse possibile, vennero individuate alcune *condizioni essenziali* per la stessa esistenza e lo sviluppo delle Biblioteche scolastiche:

1. il riconoscimento istituzionale delle biblioteche scolastiche con una legge che ne decretasse la presenza nelle scuole;
2. l'assegnazione di finanziamenti continui alle BS sulla base di criteri minimi di funzionamento;
3. la gestione delle BS curata da figure professionali formate anche dal punto di vista biblioteconomico, come quella del docente bibliotecario;
4. fornire indicazioni per il riconoscimento del ruolo didattico innovativo della biblioteca scolastica da parte di dirigenti scolastici e docenti;
5. fornire alle BS l'accesso a basi dati e risorse elettroniche specializzate per la scuola, oltre che alle fonti online di documentazione pubblica, al fine di costituire la piattaforma di fonti a supporto dell'insegnamento e delle strategie di *Information Literacy* (Venuda *et al.*, 12 maggio 2019).



Come diretta conseguenza dell'incontro di Torino, il 30 novembre del 2019 la CNBS AIB e TorinoReteLibri organizzarono il 1° Convegno Nazionale delle Reti di Biblioteche Scolastiche, con lo scopo di elaborare delle strategie mirate alla costituzione e alla diffusione di Reti di BS che potessero garantire sopravvivenza, sostenibilità e sviluppo alle Biblioteche scolastiche (Coordinamento delle Reti di Biblioteche scolastiche, 30 novembre 2019). Di queste strategie, l'attivazione e il consolidamento del Coordinamento Nazionale delle Reti di Biblioteche Scolastiche rappresenta la principale iniziativa che sta contribuendo in modo determinante alla realizzazione di nuove Reti di BS fornendo supporto, consulenza e mettendo a disposizione documenti amministrativi e protocolli che le BS possono utilizzare per avviare una Rete di BS o potenziarne una esistente.

Le *condizioni* individuate nelle righe precedenti sono tutte egualmente importanti, oltre che necessarie, per permettere a una BS di nascere e crescere, tuttavia, la mancata istituzionalizzazione e l'assenza di finanziamenti costanti nel tempo, sembrano essere le principali responsabili dello stato in cui versano le Biblioteche Scolastiche; a queste potremmo aggiungere anche la scarsa, o nulla, percezione che molti insegnanti hanno del ruolo educativo-didattico che la biblioteca può rivestire. Infatti, nelle pagine precedenti si è detto che la presenza di docenti appassionati e preparati, che considerano la biblioteca un ambiente di lettura e apprendimento, permettono lo sviluppo di biblioteche scolastiche ben organizzate e funzionanti; questo è certamente vero, anche se la maggior parte degli insegnanti sembra considerare la presenza, la cura e l'organizzazione di una BS una perdita di tempo e un onere che distoglie dalle attività didattiche, andando in questo modo a costituire un ulteriore ostacolo all'idea di concepire e mantenere una biblioteca nella scuola.

In realtà, la biblioteca scolastica dovrebbe essere utilizzata dagli insegnanti di qualsiasi materia per fare lezione, per presentare percorsi di ricerca, per abituare gli studenti a porsi delle domande, individuare le fonti disponibili più adatte, valutare tali fonti e usarle per ottenere delle informazioni e, infine, per usare al meglio tali informazioni per elaborare delle risposte alle domande che si erano posti, andando a costruire nuova conoscenza. In sostanza, la biblioteca nella scuola dovrebbe servire per insegnare agli studenti metodi e strategie di *information literacy*, metodi che li accompagneranno per tutta la vita e nel loro percorso di studi, permettendo loro di acquisire le competenze necessarie per interagire intelligentemente con la massa di informazioni che quotidianamente siamo chiamati ad affrontare, per rispondere alle domande che si troveranno ad affrontare, per poter sviluppare quel pensiero critico che li renderà cittadini ben informati, in grado di esercitare i propri diritti democratici e un ruolo attivo nella società.

Perché questo sia possibile, è necessario che la biblioteca venga governata da figure professionalmente preparate, docenti che siano in grado rendere sinergiche la preparazione pedagogica e le competenze biblioteconomiche; competenze che dovrebbero essere acquisite tramite programmi di formazione organizzati dal



MIM e dal MUR in collaborazione con le Università, o inseriti nei 60 cfu previsti dai nuovi percorsi per la formazione iniziale dei docenti nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Tuttavia, duole segnalare che, ad oggi, gli insegnamenti che rientrano nel Settore Scientifico Disciplinare M-STO/08 Archivistica, Bibliografia e Biblioteconomia, non sono presenti in alcuna tabella o classe di concorso prevista per il conseguimento dei 60 cfu necessari per ottenere l'abilitazione all'insegnamento.

Referimenti bibliografici

- Associazione Italiana Editori. (2019). *Presentazione dell'indagine AIE 2019 sulle biblioteche scolastiche* più Libri più Liberi, Roma. <https://www.giornaledellalibreria.it/presentazione—presentazione-dellindagine-aie-2019-sulle-biblioteche-scolastiche-4000.html>
- Associazione Italiana Editori. Ufficio studi. (2013). *La costellazione dei buchi neri. Rapporto sulle biblioteche scolastiche in Italia 2013* [e-book]. Ediser.
- Associazione Italiana Editori. Ufficio Studi, & Associazione Italiana Biblioteche. (2016). *Piccole e povere. La vita grama delle biblioteche nella scuola italiana* [pdf, online]. Roma, AIB. <http://www.webcitation.org/6uQocRnBE>
- Betri M. L. (1991). *Leggere, obbedire, combattere. Le biblioteche popolari durante il fascismo*. Franco Angeli.
- Bruni A. (1872). Le biblioteche scolastiche. In *Annuario delle biblioteche popolari d'Italia nel 1870 e 1871, con un cenno sulle biblioteche circolanti di Berlino* (pp. 7-9). Tipografia Tofani.
- Coordinamento delle Reti di Biblioteche scolastiche. (30 novembre 2019). *1. Convegno nazionale delle reti di biblioteche scolastiche. Strategie di rete per una Biblioteca scolastica sostenibile*. <https://tinyurl.com/RETIBS>
- Fabietti E. (1933). *La biblioteca popolare moderna. Manuale per le biblioteche pubbliche, popolari, scolastiche ...* (4. ed.). A. Vallardi.
- Hovendick B., Lance K. C., Lietzau Z., Colorado Library Research S. (2010). *School librarians continue to help students achieve standards: the third Colorado study, 2010*. Library Research Service. <https://eric.ed.gov/?id=ED514556>
- IFLA. (2014). *Dichiarazione di Lione sull'Accesso all'Informazione e lo Sviluppo* [pdf, online]. <https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration-it.pdf>
- INVALSI. (2014a). *Questionario scuola. 1. ciclo di istruzione. Anno scolastico 2014/15*. INVALSI. <https://tinyurl.com/QS1ciclo14-15>
- INVALSI. (2014b). *Questionario scuola. 2. ciclo di istruzione. Anno scolastico 2014/15*. INVALSI. <https://bit.ly/QS2ciclo14-15>
- Marzoli R., Papa O. (2017, 17-18 novembre). *La biblioteca scolastica e il rendimento degli studenti: una relazione da approfondire* I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca, Firenze. <https://bit.ly/3Qki6wS>
- MIUR. (1999-2000). *Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche. 1999-2000* [online]. MPI. <http://www.webcitation.org/71TAOAj5b> e <http://www.webcitation.org/71TA69LWf>



- Mòllica C. (1933). Le biblioteche popolari in Italia. *Rivista pedagogica*, XXVI(1), 117-123.
- Montecchi G. (1996). Il ruolo della biblioteca nel processo di qualificazione scolastica. In D. Generali, F. Minazzi (Eds.), *La scuola italiana, Tra delusione e utopia*. Edizioni Sapere.
- Palmini F., Di Ascenzo D., Borrini C. (Eds.). (2023). *Focus “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024”*. Ministero dell’Istruzione e del Merito. Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica. Ufficio di statistica. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+-+anno+scolastico+2023-2024.pdf>.
- Seefeldt J., Syré L. (2017). German School Libraries - Requirement and Reality. *School Libraries Worldwide*, 23(2), 46-51. <https://doi.org/10.29173/slw6932>
- Venuda F. (2018, 16-17 marzo 2018). *L’ambiente informativo nella biblioteca scolastica: progettazione, strumenti e risorse* La biblioteca [in]forma : digital reference, information literacy, e-learning. Atti del convegno, Milano, Palazzo delle Stelline: https://www.researchgate.net/publication/365743994_L'ambiente_informativo_nella_biblioteca_scolastica_progettazione_strumenti_e_risorse.
- Venuda F., Biscetti A. (2020). *Come realizzare biblioteche scolastiche efficaci*. Editrice Bibliografica.
- Venuda F., Biscetti A., Bignamini M. R., Stefanini G., Bondesan, V. (12 maggio 2019). *Incontro dei referenti delle Reti di biblioteche scolastiche* [pdf, online]. <http://bit.ly/incontroRetiBS>



Resources in Finnish ECEC Centers - Confirming a Solid Ground for Future Readers

Juli-Anna Aerila

*PhD, senior lecturer – University of Turku, Rauma Campus – Finland
julaer@utu.fi*

Merja Kauppinen

*PhD, senior lecturer University of Jyväskylä – Finland
merja.a.kauppinen@jyu.fi*

Abstract

In this article, we investigate the literature resources in Finnish Early Childhood and Care (ECEC) groups. The results indicate that the quality and the number of books vary between groups and ECEC centres. In general, it seems that the personnel and administration of ECEC centres value children's literature differently: at best, there are high-quality and age-appropriate books for children. The literature in the daycare centres mostly concentrates on the most popular authors and book series in the timeline of decades as well as books aimed at socioemotional learning, which is one of the main aims in the Finnish Curriculum for Early Childhood Education and Care (2018). Shortly, the books are broadly quite old and do not meet with the diversity of children and their needs in ECEC groups.

Keywords: literature resources; quality of the children's literature; age-appropriate books for children

Citation: Aerila J.A., Kauppinen M. (2024). Resources in Finnish ECEC Centers - Confirming a Solid Ground for Future Readers. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 112-124

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-022024-10>



Introduction

International evidence indicates that those young people who choose to read and do so frequently, are likely to benefit academically, personally, and socially. In general, reading is strongly associated with enhanced vocabulary, reading comprehension and psychological wellbeing (McQuillan et al., 2019; Bergen, Torppa, 2020; Clark, Teräväinen-Goff, 2017). Through reading and discussing personally relevant literature, young people can get resources to explore their identities and others' life experiences (Ivey, Johnston, 2013). Furthermore, in the groups which successfully nurture volitional reading, children develop a sense of belonging and community (Cremin et al., 2014; Ng, 2018). In the PISA assessments, significant impairment in the trend of literacy competences has been seen in Finland. However, the level of literacy among Finns (490 points) is still higher than the OECD average (476). Compared to the 2018 PISA assessment's result, Finland's point average has fallen by as much as 30 points. (PISA 2022 First Results Report, 2023)

ECEC libraries are integral to building up a love for reading. Literature has long been regarded as a cornerstone of childhood education, offering a pathway to literacy development, cultural awareness, and social-emotional growth. For young children, exposure to stories, poetry, and nonfiction opens up new worlds and fosters imagination, empathy, and a love for learning. (Aerila, Kauppinen, 2021) ECEC settings are uniquely positioned to provide these rich literary experiences, laying the foundation for lifelong literacy and learning. However, ensuring that all children benefit from such experiences requires intentional strategies, inclusive resources, and committed educators (Cremin et al., 2024). Accessible and well-organized libraries are also central to fostering a reading culture. When books are prominently displayed and easily accessible, children are more likely to engage in spontaneous reading and share their experiences with peers (Merga, Mason, 2019). Additionally, discussions about books, whether in small groups or as part of a larger class activity, enhance children's comprehension and motivation to read (Nevo, Vaknik-Nusbaum, 2020).

In Finland, the Stories Make Readers (StoRe) model developed by Aerila and Kauppinen (2021) exemplifies a research-based approach to integrating literature into ECEC. According to StoRe, reading and listening literature is not only beneficial for academic and literacy skills but also fosters children's emotional, social, and cognitive development. By encouraging children to engage with text and interpret them creatively, StoRe aligns with the Finnish national curricula's (2014, 2018, 2022) focus on multidisciplinary learning and transversal skills, such as problem-solving, collaboration, and cultural sensitivity. Its principles, however, extend far beyond Finland, offering a framework that is adaptable to diverse educational contexts. Central to StoRe is the belief that students are inspired by books when they have the freedom to interpret and respond creatively. These responses,



whether through visual arts, drama, or music, deepen students' emotional engagement with texts and encourage imaginative thinking. Importantly, StoRe aligns with new brain research, which underscores the importance of early reading experiences in fostering balanced cognitive and emotional development (Huotilainen, 2022).

This article explores the critical role of literature in ECEC, drawing on the StoRe model and related research. It examines the quality and amount of literature in Finnish ECEC groups. Further, it highlights the challenges educators face, particularly in ensuring children an access to diverse and high-quality literary resources, and underscores the need for systemic investments to support language-sensitive and inclusive literacy education.

The Role of Literature in ECEC

The importance of literature in ECEC cannot be overstated. Early exposure to books shapes not only children's literacy skills but also their emotional and social development. (Aerila et al., 2021) Research shows that young readers benefit academically, socially, and psychologically from engaging with literature. Recreational reading is associated with improved vocabulary, reading comprehension, and psychological well-being (McQuillan et al., 2019; Bergen, Torppa, 2020). Furthermore, literature offers children opportunities to explore their identities and understand diverse perspectives, fostering empathy and social connectedness (Ivey, Johnston, 2013).

A central goal of ECEC is to cultivate a love for reading, which begins with positive early experiences. Research highlights the significance of shared reading, both in one-on-one and group settings, as a means of fostering joy and connection around books (Morrow, 2013). Cremin et al. (2014) emphasise that when children develop a sense of belonging within a reading community, they are more likely to engage in volitional reading, further enhancing their literacy skills. The StoRe model supports this by emphasizing meaningful shared reading experiences, encouraging discussions, and integrating arts-based responses to literature together with suitable reading materials and inspiring reading environments (Kauppinen, Aerila, 2022). The following figure illustrates how physical reading environments form the basement of meaningful experiences in reading.





FIGURE 1. *The pyramid of meaningful reading environments.*

Teachers are central to creating rich literary environments in ECEC. Research underscores the importance of educators as knowledgeable and enthusiastic reading partners who guide children in selecting books, facilitate discussions, and model a love for reading (Cremin, 2009; Merga, 2017). Despite the known benefits of literature and reading, access to books remains a significant challenge in many ECEC settings. Research highlights disparities in access to high-quality, diverse, and culturally relevant literature, particularly for children from low socio-economic and multilingual backgrounds. (Cremin et al., 2024) ECE and school libraries play a vital role in bridging these gaps. Studies show that when children have access to well-stocked libraries, they are more likely to develop a love for reading and engage with books (Tonne, Pihl, 2012; Kajander, 2020). In Finland, however, many schools and ECEC centres struggle with outdated and limited book collections, which fail to meet the needs of diverse student populations (Grünthal et al., 2019).

The literature resources in ECEC are not widely investigated in Finland. However, the studies focusing on school-age children indicate that multilingual literature is especially scarce, with only a minority of Finnish schools offering books in students' home languages. This gap is significant, as access to literature in one's



first language supports language development, identity formation, and cultural inclusion (Krashen, 2013; Saarinen et al., 2019). Teachers often address these gaps by borrowing books from public libraries or purchasing materials themselves, but systematic investment is needed to ensure equitable access to literary resources of all kinds of young readers (Lähteelä et al., 2022). Additionally, schools and ECEC centres must prioritize funding for book collections and provide educators with the tools and resources necessary to create inclusive and engaging reading environments.

Literature resources

The quality and diversity of literary resources are critical factors in fostering reading (Aerila, Kauppinen, 2019). Research emphasises the importance of offering books that reflect a range of cultures, languages, and experiences, ensuring that all children see themselves represented in literature (Adam, Harper, 2016; Nemeth, 2015). Diverse literature not only supports cultural inclusion but also broadens children's horizons, helping them understand and appreciate different perspectives. In practice, this means regularly updating school and classroom libraries to include contemporary and relevant texts. (Aerila, Kauppinen, 2021) Diversity should be reflected in authorship, themes, illustrations, and languages. As Morrow (2013) suggests, an early childhood library should include a mix of plot-driven picture books, nonfiction, poetry, biographies, and culturally significant stories. Such a variety ensures that all children, regardless of background, can find books that resonate with them.

School and ECEC centres' libraries work by bridging the socio-economic gap between students (Tonne, Pihl, 2012), as they bring books to all students in the place they visit every day. Indeed, in international studies (e.g. Leino et al., 2017; Leino et al., 2019), family socio-economic status has been identified as a key determinant of literacy gaps. In this context, a learning environment that encourages communal reading is important, especially for students who do not have access to literary resources at home or in other leisure environments. The goal of community literacy education is to make books seem meaningful to both the students themselves and those around them (Allington, Gabriel, 2012; Alsup, 2015).

ECEC book collections can be the only gateway to the world of books and reading for low-reading students (Aerila, Kauppinen, 2021; Bland, 2013). Indeed, previous international research highlights the importance of these libraries. According to a study in the US (Hughes-Hassell, Rodge, 2007), the majority of secondary school-age students acquired reading material from the school library. In China, classroom libraries have been found to increase students' liking and interest in literature, literary discussions between students and the likelihood of reading for at least half an hour a day (Yi et al., 2019). According to a study in Finland



(Kajander, 2020), school libraries have opened the way to reading for many Finns. According to Tonnen and Pihl (2012), school book selections increase reading and interest in books among students from low socioeconomic status as well as multilingual students. In general, enthusiasm for reading accelerates the learning of a new language and makes it more autonomous (Bland, 2018; Krashen, 2013).

The presence and accessibility of books reminds people to read and enables both spontaneous reading and returning to familiar texts. Familiar selections also make it easier to find what to read and generate natural conversations about book choices and reading experiences. Both spending time with literature and discussing it are important in supporting reading (Allington, Gabriel, 2012) For example, literature discussions significantly develop students' motivation to read and improve their reading skills (Nevo, Vaknik-Nusbaum, 2020). In literature discussions, books come to life in the readers' interactions, as it were, and students' interest and pleasure in reading spreads through their own activity (Aerila, Kauppinen, 2019; Cremin, 2014).

ECEC book selections should be examined not only from the perspective of topics of interest, language variation and accuracy (Morrow, 2020), but also from the perspective of interculturalism. The goal is that every student in the classroom finds points of identification in literature, including from their cultural background, and further that literature does not stereotype, insult or misrepresent any cultural perspective (Adam, Harper, 2016; Nemeth, 2015). In practice, this means that ECECs' book collections need to be constantly updated, both by removing old reading material and by acquiring new material. Diversity should be reflected in the authors whose works are available in schools, as well as in their themes, illustrations, characters, chronology, language and attention to students' needs (Harper, Trostle-Brand, 2010). A diverse range of books that are accessible to all, genuinely used and kept up to date in the school is a visible sign that the school supports language-sensitive teaching and linguistic and cultural diversity (Aerila, Kauppinen, 2021; Nemeth, 2015).

The presence and accessibility of books reminds people to read and enables both spontaneous reading and returning to familiar texts. Familiar selections also make it easier to find what to read and generate natural conversations about book choices and reading experiences. (Aerila, Kauppinen, 2021) Both spending time with literature and discussing what they have read are important in supporting reading. (Allington, Gabriel, 2012) For example, literature discussions significantly develop students' motivation to read and improve their reading skills (Nevo, Vaknik-Nusbaum, 2020). In literature discussions, books come to life in the readers' interactions, as it were, and students' interest and pleasure in reading spreads through their own activity (Aerila, Kauppinen, 2019; Cremin, 2014).

School book selections should be examined not only from the perspective of topics of interest, language variation and accuracy (Morrow, 2020), but also from the perspective of interculturalism. The goal is that every student in the classroom



finds points of identification in literature, including from their cultural background, and that literature does not stereotype, insult or misrepresent any cultural perspective (Adam, Harper, 2016; Nemeth, 2015). In practice, this means that schools' book collections need to be constantly updated, both by removing old reading material and by acquiring new reading material. Diversity should be reflected in the authors whose works are available in schools, as well as in their themes, illustrations, characters, chronology, language and attention to students' needs (Harper, Trostle-Brand, 2010). A diverse range of books that are accessible to all, genuinely used and kept up to date in the school is a visible sign that the school supports language-sensitive teaching and linguistic and cultural diversity (Aerila, Kauppinen, 2021; Nemeth, 2015).

In our survey (Lähteelä et al., 2022), those teachers who felt that the school and classroom library was good felt that reading and literature were valued in their school. This result is important from the point of view of a reading community: the formation of a reading community is a question of values and requires tangibility. It is also important to have a selection of books in the ECEC that makes the importance of reading and literature visible in a concrete way to both teachers and children. A reading community in a school or ECEC is made up of a teacher committed to reading, children who are positively inclined towards reading, and their immediate community and environment, which reflects the joy and activity of reading (Cremin, 2019). If literature does not match children's language skills or interests, there is a risk that children will be excluded from the reading community. The physical reading environment is illustrated by the way books appear in the daily work of schools, and schools' literary resources are therefore an integral part of the reading community (Merga, Mason, 2019). Previous Finnish research suggests that Finnish teachers use school and ECEC libraries far more often than public libraries, partly because of a lack of time for library visits outside of school (Grünthal et al., 2019). School libraries in primary education in Finland have been found to increase teacher collaboration with pupils, teachers and public libraries (Kurttila-Matero et al., 2011), and it would be interesting to study this issue further.

Research Context

In this study, we investigated the literature resources of 10 ECEC centres in Western Finland. In Finland, the subjective right to early childhood education and care means that every child under school age has an equal right to participate in early childhood education and care. This means that most children attend daycares between the ages of 1 and 5, partly because of the high number of working mothers. In addition, every child must (from 2015) participate in a year of pre-primary education or other activities that achieve the objectives of pre-primary



education before starting school. This means that most Finnish children also participate in pre-primary education. This pre-primary education is organized in schools or in daycares. In this study, there were also pre-primary groups in the ECEC centres,

The aim of the study was to analyse the quality of the literature resources in daycare centres from the perspective of diverse child-readers. The total data 58 groups of 10 ECE centres participated (group division: 1-3 years, 3-5 years, pre-school) 42 ECE teachers. In Finland, the size of the ECEC-groups and the number of staff depends on the age of the children in the group. In groups where most children are under three years old, the maximum group size is 12 and there must be one adult for every four children. For children aged 3 to 6 years, the maximum number of children in the group is 21 and there must be one adult for every seven children. Groups of maximum size must have two adults with a university degree in early childhood education.

The data of the study were collected during the year 2023 by a research assistant who visited the ECEC centres and counted as well as photographed all the books present in the ECEC groups and other spaces like daycare libraries.

The data consists of documentations of ECE centres' reading material, and an online questionnaire for the personnel of the ECE centres. The questionnaire was used to investigate personnel's perceptions of the meaning and quality of reading materials they have available. Both Likert-scale and open questions of reading practises in ECE groups were used in the questionnaire for assessment of the adequacy and quality of the material. The sources for getting more reading materials. All the reading materials aimed at children (in groups, in libraries, in teacher's lounge and in common spaces) as well as reading environments (storages for books as well as reading corners) were documented by photographs and written notes (authors, titles, publication years, front and back cover) by a research assistant. Further they were counted and organized by genres. The data were analysed via quantitative and qualitative content analysis (Krippendorff, 2019).

Results

Overview of Reading Frequency and Practices in ECEC

- Daily Reading: 42.9% of groups read to children daily.
- Weekly Reading: 47.6% of groups engaged in weekly reading.
- Rest-Break Only Reading: 9.5% of groups read to children exclusively during rest periods.
- Occasional Reading: No groups reported occasional reading as a primary practice.



Personnel highly value books and reading but face challenges in fostering equitable access to quality materials due to financial and resource constraints.

Availability and Condition of Reading Materials in ECEC

- Quantity of Books: A total of 13,028 books were surveyed, with an average of 1,085 books per daycare center (range: 601–1,498 books).
- Distribution of Books:
 - Daycare Libraries: 56% of the total book collections.
 - Group Spaces: 43.5% of the total book collections.
- Book Age: A significant portion of the literature dates from the 1960s to 1990s, with limited representation of 21st-century literature.
- Digital Resources: Digital reading materials are minimally used, contrary to the goals of the Finnish National Curriculum for ECEC (2022).

Variation in Book Access by Group and Age in ECEC

The availability of books varies widely among groups and age categories:

1. Small Children Groups (1–3 years):
 - Average: 76 books per group (range: 10–146 books).
2. Toddler Groups (3–5 years):
 - Average: 96 books per group (range: 36–166 books).
3. Preschool Groups (6 years):
 - Average: 129 books per group (range: 79–407 books).

These disparities highlight inequities in access to reading materials, especially for younger children.

Sources and Accessibility of Reading Materials in ECEC

- Primary Sources:
 - Public libraries (92.9%) and personnel-provided books (92.9%) were the most common sources.
 - Family contributions (26.2%) and books in communal spaces (81%) supplement resources.
 - Digital platforms, including Lukulumo, were used in only 9.5% of cases, while audio books and other digital tools accounted for 14.3% each.
- Linguistic and Cultural Accessibility: Materials are often insufficiently tailored to linguistically and culturally diverse families, which is a source of creating gaps in inclusivity.



Challenges Identified in ECEC

1. Outdated Materials: Many books reflect the childhood era of the personnel, limiting exposure to contemporary themes and diverse perspectives.
2. Insufficient Budget: Personnel frequently purchase

Discussion

By investing in inclusive book collections, supporting professional development, and fostering a reading culture, ECEC settings can ensure that all children benefit from the joys and benefits of literature. In doing so, they lay the foundation for lifelong learning, empathy, and community building. As Aerila and Kauppinen (2021) emphasise, early positive experiences with literature shape children's relationships with reading, making it essential to prioritise literature as a core element of early education.

The study highlights that the children are not in equal position in regard to the access of reading materials. There is a need for a wider discussion (community and administrative level) on the reading resources available at ECEC centers. There is a need for in-service training for teachers in regard to digital resources and the importance of reading offered in ECE groups.

Next steps to closer analysis of the data: 1) reading materials: diversity of cultural, social and gender themes in the books, linguistic diversity and age-level appropriateness of the books, the reading environments; 2) questionnaire: the conceptions and attitudes of the personnel towards literature use and the pedagogy they implement.

Conclusion

Literature is a powerful tool for learning, growth, and social and emotional connection, particularly in early childhood education and care. The Finnish StoRe model highlights the transformative potential of integrating literature with arts-based activities, fostering not only literacy skills but also emotional and social development. However, realising the full potential of literature in ECEC requires addressing systemic challenges, such as disparities in access to diverse and high-quality resources and gaps in teacher training.

Building a reading culture in ECEC involves more than just providing books; it requires learning environments where literature is valued and celebrated. Teachers, children, and families all play a role in this process. A reading community is characterised by shared values, collaborative activities, and visible engagement with books. For example, classroom displays of student-created artwork



inspired by literature or regular family reading events can reinforce the importance of reading.

References

- Adam H., Harper L. (2016). Assessing and selecting culturally diverse literature for the classroom. *Practical Literacy: The Early & Primary Years*, 21(2), 10–14.
- Aerila J.-A., Kauppinen M. (2019). *Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuilon herättelyyn*. PS-kustannus.
- Aerila J.-A., Kauppinen M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Aerila J.-A., Lähteellä J., Kauppinen M., Siipola M. (2021). Holistic Literature Education as an Effective Tool for Social-Emotional Learning. Teoksessa J. Tussey, L. Haas (toim.), *Handbook of Research on Supporting Social and Emotional Development Through Literacy Education*. IGI-Global.
- Aerila J.-A., Lähteellä J., Kauppinen M., Siipola M. (2021). Holistic Literature Education as an Effective Tool for Social-Emotional Learning. In J. Tussey, L. Haas (Eds.), *Handbook of Research on Supporting Social and Emotional Development Through Literacy Education*. IGI-Global.
- Aerila J.-A., Kauppinen M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Allington R., Gabriel R. (2012). Every child, every day. *Educational Leadership* 69(6), 10–15.
- Alsop J. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315742069>
- Bland J. (2013). Introduction. In J. Bland, C. Lutge (Eds.). *Children's literature in second language education* (ss. 1–14). Bloomsbury.
- Bland J. (2018). *Children's Literature and Learner Empowerment. Children and Teenagers in English Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Clark C., Teräväinen-Goff A. (2018). *Mental wellbeing, reading and writing*. National literacy trust. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/mental-wellbeing-reading-and-writing>.
- Cremin T. (2014). Reading Teachers: Teachers who read and readers who teach. Teoksessa Cremin, T., Mottram, M., Collins, F.M., Powell, S., & Safford. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure* (ss. 67–88). <https://doi.org/10.4324/9781315772585>
- Cremin T. (2019). *Reading communities. Why, what and how*. NATE Primary matters magazine, 4-8.
- Grünthal S., Hiidenmaa P., Routarinn S., Satokangas H., Tainio L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.). *Tutkimuksesta luokahuoneisiin (144–153)*. Suomen Ainedidaktinen Seura. Saatavilla osoitteessa <http://hdl.handle.net/10138/298542>.



- Harper L. J., Trostle-Brand S. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books & literacy strategies. *Childhood Education: Journal of the Association for Childhood Education International*, 86(4), 224-233.
- Hughes-Hassell S., Rodge P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.1.3>
- Huotilainen M. (2022). Lukeminen kehollisena toimintana: rauhoittavat mekanismit, empatia ja peilaavat aivoprosessit. In P. Kosonen, J. Ihanus (Eds.), *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön* (pp. 127-139). Vastapaino.
- Ivey G., Johnston P. H. (2013). Engaged reading as a collaborative transformative practice. *Journal of Literacy Research*, 47(3), 297-327.
- Kajander A. (2020). Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa. *Ennen Ja Nyt*, 20(2), 136-142. <https://doi.org/10.37449/ennenjant.90686>
- Krashen S. (2013). Extensive reading with children's literature. Teoksessa J. Bland & C. Lutge (toim.). *Children's literature in second language education*. New York: Bloomsbury, 13-22.
- Kauppinen M., Aerila J.-A. (2019) Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.). Tutkimuksesta luokkahuoneisiin (144-153). Suomen Ainedidaktinen Seura. Saatavilla osoitteessa <http://hdl.handle.net/10-138/298542>.
- Kurttila-Matero E., Huotari M., Kortelainen T. (2011). A New Operational Culture: The Case of the School Library in the Information Society Project in the City of Oulu, Finland. In L. Marquardt & D. Oberg (Ed.), *Global Perspectives on School Libraries: Projects and Practices* (s. 57-70). Berlin, New York: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110232219.57>
- Leino K., Nissinen K., Puhakka E., Rautopuro J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Saatavilla <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%20201-6%20RAPORTTI.pdf>
- Leino K., Ahonen A. K., Hienonen N., Hiltunen J., Lintuvuori M., Lähteinen S., Lämsä J., Nissinen K., Nissinen V., Puhakka E., Pulkkinen J., Rautopuro J., Sirén M., Vainikainen M-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 ensituloksia. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>.
- Lähtelä, J., Kauppinen, M., Aerila, J.-A. & Siipola, M. (2022). Koulun kirjavalikoimat osana kielitietoista kirjallisuuskasvatusta. *Ainedidaktiikka* 1(6). <https://doi.org/10.23988/ad.109925>
- Merga M., Mason S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *The Australian Journal of Education*, 63(2), 173-189. <https://doi.org/10.1177/0004944119844544>
- Morrow L. M. (2020). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write* (Ninth edition.). Pearson Education, Inc.
- Nemeth K. (2015). *Many Languages, One Classroom*. Gryphon House.
- Nevo E., Vaknin-Nusbaum V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, 40(1), 22-41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1635680>



- PISA 2022 First Results Report (2023). Ministry of Education and Culture, Finland. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Saarinen T., Nuolijärvi P., Pöyhönen S., Kangasvieri T. (toim.) (2019). *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino.
- Tonne I., Pihl J. (2012). Literacy education, reading engagement, and library use in multilingual classes. *Intercultural Education*, 23(3), 183-194. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.701424>
- Torppa M., Niemi P., Vasalampi K., Lerkkanen M., Tolvanen A. A., Poikkeus A. (2020). Leisure reading and reading comprehension support each other – A longitudinal study. *Child Development*, 91(3), 876-900.
- Yi H., Mo D., Wang H., Gao Q., Shi Y., Wu P., Abbey C., Rozelle S. (2019). Do Resources Matter? Effects of an In Class Library Project on Student Independent Reading Habits in Primary Schools in Rural China. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 383-411. <https://doi.org/10.1002/rrq.238>
- Young T. A., Moss B., Cornwell L. (2007). The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place. *Reading Horizons*, 48(1), 1-18.



CONVEGNI NAZIONALI

Di seguito il programma del consueto Convegno sulle Biblioteche scolastiche che organizziamo ogni anno, dal 2015, nell'ambito della Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi di Bologna.

Tema del 2024 è stato: "La Biblioteca scolastica: una risorsa strategica nella formazione iniziale degli insegnanti".



**BOLOGNA CHILDREN'S
BOOK FAIR**



| Lunedì 8 aprile 2024, h 9:15-13:00 | | |
|---|--|--|
| Convegno | | |
| "LA BIBLIOTECA SCOLASTICA: UNA RISORSA STRATEGICA NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI" | | |
| Sala Notturmo-Centro Servizi-Blocco D- BCBF-Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi- Bologna | | |
| È possibile connettersi alla piattaforma zoom al link: https://us06web.zoom.us/j/3846962277?pwd=80Qioz1c0la3pPUQTItpwOb3BDaYEH.1&omn=81306427998 | | |
| h 9:00-9:15 | Accoglienza dei partecipanti | |
| h 9:15-9:30 | Introduzione al Convegno | Donatella Lombello, Presidente ASPEI-coordinatrice GRIBS |
| h 9:30-9:40 | Intervento della Delegata del Ministro del MUR | Senatrice Alessandra Gallone- Consigliere del Ministro Anna Maria Bernini (in collegamento da remoto) |
| h 9:40-9:45 | Messaggio di saluto | Paola Castellucci Presidente della SISBB-Società italiana di Scienze Bibliografiche e Biblioteconomiche (in collegamento da remoto) |
| h 9:45-9:50 | Messaggio di saluto | Sabrina Fava -Gruppo di lavoro sulla Letteratura per l'Infanzia-SIPEd |
| h 9:50-10:10 | La legge sulla lettura n. 15/2020 e le biblioteche scolastiche | Irene Manzi-Commissione Cultura Scienza e Istruzione della Camera (in collegamento da remoto) |
| h 10:10-10:30 | Professionalità docente e biblioteca scolastica: un problema aperto | Luciana Bellatalla-Vice Presidente Spes |
| h 10:30-10:50 | La biblioteca scolastica nei percorsi universitari di formazione degli insegnanti: vincoli e possibilità | Berta Martini- Vice Presidente CUNSF |
| h 10:50-11:10 | Biblioteconomia e <i>Information literacy</i> per un ruolo educativo della biblioteca scolastica | Fabio Venuda- Componente della SISBB-Società italiana di Scienze Bibliografiche e Biblioteconomiche |
| h 11:10-11:30 | Guidare l'innovazione a scuola valorizzando la biblioteca | Licia Cianfriglia Responsabile Partnership e Relazioni istituzionali ANP |
| h 11:30-11:50 | Il modello di formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria in Italia. Sfide e opportunità nella promozione delle biblioteche scolastiche nella formazione pre-servizio | Gabriella Agrusti-Vice Presidente della Conferenza nazionale dei Presidenti di Scienze della Formazione Primaria |



| | |
|--|---------------------------------------|
| <p>h 11:50-12:30 Tavola rotonda su:</p> <p>LA FORMAZIONE IN ATTO SULLA BIBLIOTECA SCOLASTICA</p> <p>Coordina</p> <p>Luisa Marquardt -Università degli studi Roma Tre - Coordinatrice nazionale CNBS AIB</p> | |
| <p>Intervengono:</p> <p>Caterina Spezzano– MIM-Cabina di Regia Piano nazionale Formazione Lettura</p> <p>Daniela Maranta – TorinoReteLibri Piemonte</p> <p>Cristina Bellei- Referente regionale Biblioteche scolastiche -AIB Emilia Romagna</p> | |
| <p>h 12:30-12:40 Visione del filmato (10') delle allieve e allievi dell'IIIS "Cellini" – Firenze- Regia della Prof.ssa Valeria E. Russo:</p> <p style="text-align: center;"><u>Una nuova vita (youtube.com)</u></p> <p>Che cosa è per gli allievi e le allieve una biblioteca scolastica? Cosa li ha motivati a impegnarsi per un intero anno scolastico anche in orario extracurricolare per rimettere a posto la loro biblioteca? Qual è oggi il senso dell'approfondimento delle proprie conoscenze su carta stampata e non solo sul digitale? Che ispirazione può trovare in una biblioteca scolastica chi desidera fare un lavoro creativo come i nostri allievi di Moda?</p> | |
| h12:40-13:00 | INTERVENTI DEL PUBBLICO e CONCLUSIONI |
| <p>Ai partecipanti sarà rilasciato l'attestato di presenza</p> | |
| <p>Comitato scientifico-organizzativo: Donatella Lombello, Marina Bolletti, Tiziana Cerrato, Luisa Marquardt, Mario Priore. Contatti: donatella.lombello@unipd.it</p> | |
| <p>Connessione alla piattaforma zoom:</p> | |

<https://us06web.zoom.us/j/3846962277?pwd=80Qioz1c0la3pPUQTItwpOb3BDaYEH.1&omn=81306427998>

In collaborazione con il Gruppo di Ricerca Biblioteche scolastiche-PD (già UniPD) dal 1993



“La biblioteca scolastica: una risorsa strategica nella formazione iniziale degli insegnanti” BCBF -Bologna Children’s Book Fair - Bologna Fiera internazionale del Libro per Ragazzi- 8 aprile 2024

Anche nell’edizione del 2024 l’ As.Pe.I. è stata ospitata alla BCBF, realizzando il convegno dal titolo: “La biblioteca scolastica: una risorsa strategica nella formazione iniziale degli insegnanti” (<https://www.bolognachildrenbookfair.com/eventi/programma-eventi-2024/10951.html>).

Tema affrontato nell’ambito della 61^a edizione della BCBF, in collaborazione con il Gruppo di Ricerca sulle Biblioteche Scolastiche-GRIBS, già UniPD, è stato quello della formazione iniziale degli insegnanti della scuola di ogni ordine e grado relativa allo spazio educativo-didattico-organizzativo della biblioteca scolastica.

Donatella Lombello, Presidente dell’As.Pe.I., ha moderato la prima parte del convegno; Luisa Marquardt, in qualità di Coordinatrice nazionale del Coordinamento Nazionale Biblioteche scolastiche-CNBS dell’AIB, ne ha moderato la seconda.

Le relazioni sono state tenute da: Alessandra Gallone, Senatrice e Consigliera di Anna Maria Bernini, Ministro MUR-Ministero Università e Ricerca;- Irene Manzi, Deputata, VII Commissione della Camera - Cultura, Scienza e Istruzione; Luciana Bellatalla, Vice direttrice della rivista «Ricerche pedagogiche», Vice presidente della Società di Politica Educazione e Storia (SPES); Berta Martini, Vicepresidente della CUNSF- Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione; Paola Castellucci, Presidente della SISBB- Società di Scienze Bibliografiche e Biblioteconomiche; Fabio Venuda, Componente della SISBB; Licia Cianfriglia, Responsabile Partnership dell’ ANP-Associazione Nazionale Presidi; Sabrina Fava, Gruppo di Lavoro sulla Letteratura per l’Infanzia della SIPED-Società Italiana di Pedagogia; Gabriella Agrusti, Vicepresidente del CNPSFP- Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria; Caterina Spezzano, Coordinatrice del Piano nazionale Formazione Lettura-MIM-Ministero dell’Istruzione e del Merito; Daniela Maranta, della Rete Biblioteche scolastiche Torino Rete Libri.

Riportiamo di seguito, oltre ai due articoli di Luciana Bellatalla e di Fabio Venuda, inclusi nella prima parte della rivista, le comunicazioni pervenute.



1. La prima è dell'On. Irene Manzi, intervenuta su:

La Legge sulla Lettura n. 15/2020 e le Biblioteche Scolastiche

Irene Manzi – VII Commissione della Camera – Cultura Scienza e Istruzione
manzi_i@camera.it

È importante e utile poter tornare a riflettere – a ormai quattro anni dall'approvazione della legge 13 febbraio 2020, n. 15 – intorno alle biblioteche scolastiche, al ruolo e all'importanza che rivestono o dovrebbero rivestire all'interno del sistema scolastico ed educativo.

Che ruolo svolgono? Che importanza hanno o possono avere tali spazi? Quali azioni si devono promuovere per sostenerli?

Rispetto a questi interrogativi il *Manifesto IFLA -Unesco sulla biblioteca scolastica* offre degli spunti programmatici attuali e significativi. Secondo il documento: “la biblioteca scolastica è luogo che fornisce informazioni e idee fondamentali sulla piena realizzazione di ciascun individuo nell'attuale società dell'informazione e della conoscenza; offre agli studenti la possibilità di acquisire le abilità necessarie per l'apprendimento lungo l'arco della vita, di sviluppare l'immaginazione e di diventare cittadini responsabili”. È spazio fisico e digitale di apprendimento – che richiede progettazione dedicata e investimenti per strumenti e dotazioni – ma è anche luogo di conoscenza e di convivenza all'interno della scuola, inserita in un piano pedagogico di iniziative e interventi, in cui la lettura, l'indagine, il pensiero, la creatività sono fondamentali per la crescita personale, sociale e culturale degli studenti.

È strumento fondamentale nell'azione di contrasto alla povertà educativa, luogo democratico di accesso al sapere, ancor più indispensabile in aree prive di una rete di servizi culturali efficaci.

Poter dunque riflettere sull'oggi delle biblioteche scolastiche è un'opportunità per rilanciare l'attenzione su di esse e per ragionare intorno a un provvedimento normativo giunto dopo interventi succedutisi negli anni, frutto di un'attenzione e di una sensibilità sempre più diffusa rispetto a uno spazio che merita, all'interno dell'universo scolastico, attenzione, interventi, formazione e risorse.

Un provvedimento, di ampio respiro, che si è collocato all'interno di un contesto certamente non privo di difficoltà. Secondo un'indagine promossa dall'AIE nel 2019 riguardo allo stato delle biblioteche scolastiche, tali spazi presentano aspetti di particolare criticità, quali la ridotta presenza di personale con formazione specifica, il parziale o scarso legame con il territorio e quindi con una fruizione esterna piuttosto limitata, una dotazione libraria spesso non aggiornata o adeguata.

Elementi che dovrebbero favorire una riflessione con lo scopo di programmare una strategia complessiva rispetto al ruolo e alla missione della biblioteca scolastica.



Eppure già nel 2019 – anno dell’indagine – non erano mancati strumenti o interventi significativi a sostegno di tali spazi. Penso – a titolo esemplificativo – alle iniziative promosse nell’ambito dell’Azione #24 del Piano Nazionale Scuola Digitale, diretto a riqualificare gli ambienti di apprendimento attraverso, ad esempio, la creazione di sistemi in grado di sviluppare l’integrazione tra biblioteche scolastiche presenti sul territorio nazionale, mediante la creazione di reti di biblioteche dirette a condividere esperienze e competenze, risorse e servizi (con un conseguente abbattimento di costi), promuovere iniziative comuni e delle singole biblioteche. Penso ancora al Fondo di promozione della lettura – istituito nel 2018 – con una dotazione annua di 1 milione di euro, diretto a riorganizzare ed efficientare le strutture e favorire la realizzazione di una programmazione dei servizi erogati dalle biblioteche scolastiche.

Una premessa temporale interessante, segno evidente di una crescita di attenzione e consapevolezza circa il ruolo che la biblioteca scolastica deve svolgere all’interno dell’istituzione scolastica, come luogo capace di favorire l’apprendimento e di valorizzare la libertà e il piacere della lettura a scuola.

Una sensibilità che ha avuto la sua più concreta manifestazione nell’approvazione della legge 15/2020 (cd. legge Piccoli Nardelli) che sin dalle premesse poneva le basi per un intervento diretto alla diffusione e alla promozione della cultura come strumento di coesione e di sviluppo dei territori e delle comunità.

“La conoscenza, l’apprendimento e la promozione di virtuose sinergie tra reti di scuole, biblioteche e luoghi della cultura – recita la premessa della proposta di legge presentata dall’On. Flavia Piccoli Nardelli – possono essere un volano per la crescita del nostro Paese, non solo economica ma anche sociale e civile”.

Una premessa che ha trovato concretizzazione nei principi che guidano quella legge e, in particolare, nell’art.5, che individua tra i suoi obiettivi specifici proprio la promozione della lettura a scuola, a cominciare dalla valorizzazione delle reti bibliotecarie scolastiche – anche attraverso l’individuazione di scuole polo, responsabili del servizio bibliotecario scolastico di ogni ordine e grado – e la organizzazione di attività di formazione per il personale delle scuole della rete.

Due obiettivi che incidono direttamente su due degli aspetti più critici relativi alle biblioteche scolastiche individuati dall’indagine AIE già citata: la capacità delle biblioteche scolastiche di dialogare con il territorio circostante e con le altre istituzioni scolastiche e la formazione specifica del personale ad esse dedicato. Obiettivi concretizzati negli interventi previsti dal Piano Nazionale d’azione per la promozione della lettura, adottato di concerto tra il Ministro della Cultura e il Ministro dell’Istruzione. Obiettivi che lo stesso Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza dovrebbe rilanciare.

A quattro anni dall’adozione di quella legge e del conseguente Piano di azione è giusto quindi interrogarsi sullo stato di attuazione di quelle misure e, ancor più, dalle prospettive che si intendono dare a quella istituzione, a partire dalla necessità



di comprendere e analizzare i risultati conseguiti in base alle linee di intervento da essi individuati.

È urgente e necessario farlo in un momento in cui purtroppo – anche dopo la legge di bilancio per il 2024 – si registrano interventi governativi volti a togliere misure a sostegno della pubblica lettura, come il mancato rifinanziamento del fondo speciale da 30 milioni di euro istituito nel periodo pandemico per sostenere l'acquisto di libri da parte delle biblioteche pubbliche presso le librerie del territorio. Una misura concreta di sostegno al libro e alla lettura che può incidere concretamente sul tessuto territoriale in cui vanno ad operare anche le reti di biblioteche scolastiche.

È urgente e necessario farlo di fronte ai dati relativi alla povertà culturale e alla dispersione scolastica registrati in Italia, che ci impongono di attuare politiche pubbliche dirette a favorire l'accesso ai libri a casa e a scuola, in ogni luogo frequentato da bambine e bambini, ragazze e ragazzi, per contribuire ad arginare il disagio sociale ed economico e a favorire il benessere dei minori.

Di fronte, dunque, al quadro normativo complessivo in questo momento, se vogliamo davvero dare concretezza a quanto rimarcato fino ad ora, è indispensabile tornare a discutere, a livello politico e istituzionale, di biblioteche scolastiche per mettere a sistema misure e interventi diretti a facilitare e promuovere la formazione e il lavoro dei docenti referenti di biblioteche scolastiche, a garantire risorse e interventi specifici per centrare l'obiettivo programmatico di una biblioteca in ogni scuola, creare all'interno del Ministero dell'Istruzione un ufficio stabile con il compito di seguire e coordinare il lavoro relativo alla biblioteche scolastiche.

Obiettivi programmatici e di importante attuazione per far sì che la biblioteca sia davvero, fisicamente e idealmente, un luogo al centro della scuola.

Occasioni come quella rappresentata dal convegno odierno sono certamente un'opportunità di stimolo e confronto; ora, è giunto il momento di passare dalle affermazioni ai fatti.

2. La seconda comunicazione è di Daniela Maranta, intervenuta su:

La Settimana della Poesia nella Rete

Daniela Maranta – I.C. “ Rita Levi – Montalcini”

Coordinatrice delle attività per le scuole secondarie di primo grado
per la Rete di Biblioteche scolastiche TorinoReteLibri Piemonte

dan.maranta@gmail.com

Il contributo da me presentato in occasione del Convegno “La Biblioteca scolastica: una risorsa strategica nella formazione iniziale degli insegnanti” in collaborazione con “Bologna Children’s Book Fair” (8 aprile 2024) fa riferimento a un esperimento condotto nell’anno scolastico 2023-2024 all’interno di alcune scuole



afferenti a TorinoReteLibri Piemonte, una Rete di biblioteche scolastiche che nell'ultimo ventennio ha raggiunto il numero di circa ottanta istituti di tutti gli ordini e gradi di istruzione sul territorio regionale¹.

Uno dei principii fondanti della Rete è la valorizzazione della biblioteca scolastica non solo come luogo fisico di conservazione e di reperimento di volumi a servizio della comunità – obiettivo sicuramente prioritario – ma come luogo di scambio, di scoperta, di condivisione e quindi di reale promozione della lettura, in una continua connessione con la didattica che contestualmente si svolge nelle numerose aule che popolano le nostre scuole.

La partecipazione allo stimolante percorso ministeriale a favore dei referenti delle biblioteche scolastiche² e, in particolare, l'incontro con Caterina Ramonda intorno alla lettura della poesia hanno offerto l'occasione giusta affinché da un'azione di formazione si arrivasse a un'esperienza concreta di connessione tra le iniziative promosse in biblioteca e la programmazione didattica.

La progettazione di un cammino condiviso – annunciata in occasione degli Stati Generali delle Biblioteche scolastiche del Piemonte (Torino, 6-7 ottobre 2023,) alla presenza della stessa Caterina Ramonda – ha evidenziato l'importanza di cogliere suggestioni teoriche e farle diventare buone pratiche a favore delle nostre studentesse e dei nostri studenti.

“La Settimana della Poesia” è un progetto nato in occasione della celebrazione della Giornata Mondiale della Poesia (istituita dall'Unesco nel 1999) del 21 marzo, che ha coinvolto alcune scuole secondarie di primo grado della Rete.

Anche grazie alla preziosa collaborazione delle Biblioteche civiche torinesi, sono stati numerosi gli obiettivi raggiunti: innanzitutto la valorizzazione dell'ascolto come prima tappa dell'apprezzamento del testo poetico, tappa che è stata realizzata grazie all'intervento di bibliotecarie presso le nostre aule scolastiche; inoltre, la realizzazione di modalità alternative di presentazione della poesia, pur senza trascurare l'apprendimento degli aspetti tecnici peculiari del testo poetico; in conclusione, la riflessione intorno a tematiche ambientali, nel pieno rispetto delle indicazioni ministeriali sull'insegnamento dell'Educazione civica e la valorizzazione dell'interdisciplinarietà, in particolare con l'insegnamento delle materie artistiche attraverso la realizzazione di tavole.

Gli studenti hanno anche avuto la possibilità di partecipare a due iniziative di apprendimento ludico: “Ladri di Versi”, un gioco a squadre che li ha accompagnati

1 <https://www.trlpiemonte.it/>.

2 Progetto di formazione nazionale per referenti di biblioteche scolastiche innovative, organizzato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito con la collaborazione del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nel quadro del Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura nelle scuole – Legge 13 febbraio 2020 n. 15.



nella scrittura di poesie nate dalla mescolanza di versi d'autore, da loro liberamente scelti e appositamente raccolti in una "casetta poetica", e altri inediti – nel rispetto delle indicazioni fornite dai docenti.

La seconda iniziativa è stata "Intrigo internazionale", rivolta esclusivamente agli studenti e alle studentesse di origini straniere che, in gran numero, frequentano le nostre scuole, alle/ai quali è stato chiesto di condividere versi nella lingua madre dei loro genitori, parole portatrici di una storia di famiglia che ha permesso anche ai loro compagni di scoprire e apprezzare mondi a volte ancora sconosciuti.

Un giorno della settimana è stato interamente dedicato alla scoperta e alla scrittura di diverse tipologie di testi poetici sulla scia dell'insegnamento di Gianni Rodari e della sua *Grammatica della fantasia*, a cinquant'anni dalla prima edizione.

Un momento sicuramente molto apprezzato dalle delegazioni di studenti intervenute è stato il laboratorio di composizione di haiku, tenuto dallo scrittore Pino Pace.

Il riscontro dell'entusiasmo degli allievi e dei docenti coinvolti hanno, sin da subito, indirizzato TorinoReteLibri Piemonte alla progettazione di una seconda edizione, prevista nella primavera 2025.

La volontà è quella di valorizzare i punti di forza già presenti e, al tempo stesso, migliorare il progetto anche attraverso l'introduzione di alcuni elementi di novità:

prima di tutto si punterà alla verticalizzazione del progetto, ovvero alla partecipazione delle scuole a partire dalla Primaria e fino alle Secondarie di secondo grado; in secondo luogo, si valorizzerà ulteriormente il dialogo interdisciplinare e si darà maggiore spazio agli studenti che, riuniti in apposite redazioni poetiche, affiancheranno i docenti in alcune fasi di ideazione dell'evento; un posto di rilievo sarà ancora dato alle Biblioteche civiche torinesi coinvolte, accanto a TorinoReteLibri Piemonte, sin dalle prime tappe della progettazione dell'iniziativa.

Alla luce dell'esperienza vissuta, e nella prospettiva delle prossime sfide che coinvolgeranno la Rete, ritengo che questa sia la strada da percorrere: strada messa in luce anche attraverso il progetto di formazione ministeriale, di cui si è detto, volto alla valorizzazione della biblioteca scolastica non solo come luogo privilegiato per la promozione della lettura, ma anche come spazio alternativo in cui realizzare attività didattiche, come laboratorio di idee finalizzate all'acquisizione, si spera, più significativa e duratura dei diversi apprendimenti delle nostre studentesse e dei nostri studenti.



Nel 2024 l'Associazione Pedagogica Italiana ha attribuito il Premio "Accademia" al Prof. Andrea Porcarelli, per il saggio: *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, Milano, FrancoAngeli 2022, con la motivazione di seguito riportata:

“L'Autore affronta, con equilibrio critico e competente chiarezza espositiva, il tema della religione a scuola, che iscrive nel complesso quadro del pluralismo religioso della società post-secolare, ponendo a confronto le controverse questioni teoriche con le implicazioni etico-politiche che caratterizzano il dibattito contemporaneo, sia nazionale che internazionale, al riguardo”.

Attraverso una rilettura ermeneutica, in chiave storico-critico-costruttiva, dell'attuale Insegnamento della Religione Cattolica- IRC, l'Autore sceglie di ricostruire l'insegnamento religioso in Italia dallo Statuto Albertino a oggi, evidenziando la radicale novità e specificità dell'IRC rispetto alla precedente forma di IR (Insegnamento della Religione).

L'originale proposta di Andrea Porcarelli è legata all'intuizione euristica dell'intima struttura “dialogica” dell'IRC, disciplina che, iscritta nel quadro pedagogico-didattico delle finalità della scuola pubblica, svolge un ruolo attivo nell'ambito dell'ormai necessaria e indilazionabile ricerca d'interazione positiva e cooperativa tra differenti tradizioni religiose, in una società sempre più multiculturale”.

La Commissione, presieduta dalla Prof.ssa Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), è stata composta dalle Prof.sse Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova), Concetta Sirna (Università degli Studi di Messina) e dal Prof. Stefano Lentini (Università degli Studi di Catania).

Il premio, consistente in una targa e in una pergamena riportante la motivazione del premio, firmata dalla Presidente della Commissione, è stato conferito al prof. Andrea Porcarelli, in modalità *on line*, l'11 dicembre 2024, alla presenza dei Consiglieri del Consiglio Direttivo e del Presidenti di Sezione, Proff.ri Daniele Marazzina (Docente di Scuola Secondaria di Primo grado-Verona) e Raffaele Spiezia (Università degli Studi di Salerno).



CORSO DI FORMAZIONE

Dal 6 al 21 febbraio 2024 è stato attuato, on line, il Corso di formazione “Leggere ad alta voce, per formare il lettore maturo”, di 21 ore,validato dal MIUR. Le tre sedi di svolgimento sono state: Padova, Torino, Udine.

Diseguito il programma,con Relatrici e Relatori e relativo profilo bio-bibliografico.

LEGGERE AD ALTA VOCE: PER FORMARE IL LETTORE MATURO

(21 ore: edizione on line)

Corso validato MIUR 29-07-2021

ID.78952

Su piattaforma SOFIA:

Padova 116613

Torino 116614

Udine 116615

| PADOVA/ ZOOM | | |
|---|--|--|
| Orario | TITOLO LEZIONE | DOCENTE |
| Venerdì 16 febbraio 2024 – h.15:00-18:45 | | |
| h.15:00-15:05 | Introduzione al corso | Donatella Lombello |
| h.15:05-15:45 | Dare voce alla lettura | Marco Dallari |
| h. 15:45-16:30 | Dare voce alla lettura | Marco Dallari |
| h. 16:30-17-15 | Leggere ad alta voce : l'importanza educativa di una pratica da diffondere | Federico Batini |
| h. 17:15-18:00 | Leggere ad alta voce: l'importanza educativa di una pratica da diffondere | Federico Batini |
| h. 18:00-18:45 | Leggere, toccare, guardare 0-3 anni | Nicoletta Bacco |
| Sabato 17 febbraio 2024 – mattina h 8:45-12:30 | | |
| h.8:45-9:30 | Leggere, toccare, guardare 3-6 anni | Nicoletta Bacco |
| h. 9:30-10:15 | Raccontare con la voce, il testo, le immagini | Gek Tessaro |
| h. 10:15-11-00 | Raccontare con la voce, il testo, le immagini | Gek Tessaro |
| h. 11:00-11:45 | Leggere scienza ai giovani lettori | Agnese Sonato |
| h. 11:45-12:30 | Leggere scienza ai giovani lettori | Agnese Sonato |
| Lunedì 19 febbraio 2024 – pomeriggio h.15:00-18:45 | | |
| h.15:00-15:45 | Narrare, illustrare, far ascoltare | Elisabetta Garilli Emanuela Bussolati |
| h.15:45-16:30 | Narrare, illustrare, far ascoltare | Elisabetta Garilli Emanuela Bussolati |
| h. 16:30-17-15 | Con la musica, e con la voce | Grazia Di Leuce |
| h. 17-15-18:00 | Leggere a voce alta: respirare, visualizzare, comprendere | Emanuela Nava |
| h.18:00-18:45 | Leggere a voce alta: respirare, visualizzare, comprendere | Emanuela Nava |
| Mercoledì 21 febbraio 2024 – h15:00-19:30 | | |
| h.15:00-15:45 | Leggere il fumetto. Percorsi di lettura per la scuola primaria e secondaria di I grado | Elisabetta Mongardi |
| h.15:45-16:30 | Leggere il fumetto. Percorsi di lettura per la scuola primaria e secondaria di I grado | Elisabetta Mongardi |
| h. 16:30-17-15 | Lampi di genio , Genietti e Pensierosi | Luca Novelli |
| h. 17-15-18:00 | Appassionare all'ascolto | Susi Danesin |
| h.18:00-18:45 | Appassionare all'ascolto | Susi Danesin |
| h.18:45- 19:30 | Con le orecchie e con gli occhi: il bisogno di storie Conclusione del Corso Consegne per: <ul style="list-style-type: none"> • Questionario di gradimento; • Verifica finale | Donatella Lombello |



Profilo dei docenti



Marco Dallari

Marco Dallari (Modena 1947), già Docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione Artistica presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna, professore straordinario di Pedagogia Comparata all'Università di Messina e professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Trento, dove ha fondato e diretto il Laboratorio di Comunicazione e Narratività, svolge attualmente attività di formatore, narratore e saggista.

Nel 2010 gli è stato assegnato il Premio Andersen per le attività di ricerca e divulgazione sulla Letteratura per l'infanzia.

Pubblicazioni recenti:

Ciarcià P., Dallari M., *Arte per educare*, Bazzano (Bo), Artebambini 2020

Dallari M., *La zattera della bellezza*, Trento, Il Margine, Erickson 2021

Dallari M., *Speraggi M. Disegnare per crescere*, Bazzano (Bo), Artebambini 2022

Dallari M., Filadoro L. (a cura di) *Costruire valori di cittadinanza*, Trento, Erickson 2023

Dallari M., *Mi racconti? L'interazione narrativa da 0 a 6 anni*, Bergamo, Junior Spaggiari, 2023.

Dallari M., *Immaginauti. Pensare controvento*, Trento, Il Margine, 2023.

È redattore della rivista INFANZIA (Spaggiari editore), condirettore della rivista Encyclopaedia (Unibo), redattore della rivista d'arte per ragazzi DADA (Artebambini).

È anche autore di opere grafiche e verbovisuali.

Gli è stato assegnato il *Premio Andersen Italia 2010* per le attività di ricerca, formazione e promozione nell'ambito della letteratura giovanile.



Federico Batini

Professore di Pedagogia Sperimentale, Metodologia della Ricerca e Metodi e tecniche della valutazione scolastica presso l'Università degli Studi di Perugia, dove è coordinatore scientifico del dottorato di ricerca in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" (Unipg, Unibo, Unimore) e dove dirige il Master in "Lettura ad alta voce a scuola, nei contesti educativi, di sviluppo, assistenziali, riabilitativi e organizzativi" e il Master in "Orientamento narrativo e prevenzione della dispersione scolastica"; dirige la rivista internazionale "Lifelong Lifewide Learning" (LLL). È fondatore di LaAV (Movimento nazionale di lettori volontari ad alta voce). Tra le sue numerose pubblicazioni, ricordiamo: *La lettura ad alta voce condivisa* (Il Mulino, 2023);

Orientarsi nell'orientamento (Il Mulino, 2024); *Leggere ad alta voce* (Carocci, 2022); *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills* (Giunti, 2018); *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (curatela, Giunti, 2021); *Un anno di Leggere:forte! L'esperienza di una ricerca-azione* (FrancoAngeli, 2021); *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0/6* (FrancoAngeli, 2021). Gli sono stati riconosciuti i seguenti Premi scientifici: SIPED (2015) al volume *Drop-out*, Fuorionda edizioni; SIPED 2022 per *Leggere ad alta voce*, Giunti, 2020; finalista (2014) al "Premio Nazionale per la Divulgazione Scientifica" con il volume *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata*, Loescher (2014); La collana (Stati Uniti) nel quale è ospitato il volume su Don Milani: F. Batini, P. Mayo, A. Surian (2014), *Lorenzo Milani, the school of Barbiana and the struggle for social justice* (New York, Peter Lang, 2014) è stata premiata nell'anno di uscita del volume come miglior collana mondiale di pedagogia critica. Autore di oltre 400 pubblicazioni scientifiche.





Nicoletta Bacco

Laureata in Lettere moderne, è bibliotecaria presso l'Istituzione Biblioteca Clasense, dove è responsabile della Pubblica Lettura e del settore ragazzi.

Promuove percorsi formativi sulla letteratura per l'infanzia rivolti a docenti e famiglie. Incontra in biblioteca tutte le scuole del territorio.

Ha fatto parte del direttivo di IBBY Italia, di cui è socia. È referente regionale per la Regione Emilia Romagna del programma Nati per Leggere e fa parte dell'Osservatorio editoriale NpL.

Ha partecipato al premio Pippi e al premio Nati per Leggere in qualità di giurata.



Gek Tessaro

Autore pluripremiato e poliedrico, Gek Tessaro «si muove tra letteratura per l'infanzia, illustrazione e teatro. Dal suo interesse per “il disegnare parlato, il disegno che racconta” nasce “il teatro disegnato”» (http://www.gektessaro.it/1/dilui_346703.html).

Tra i suoi più recenti premi: nel 2019 il Premio Nazionale di letteratura per l'infanzia Sardegna “Albino Bernardini” e nel 2018 il Premio Procida. E inoltre: nel 2010 il “Premio Andersen” (Miglior autore completo); nel 2011 il Premio Nazionale “Nati per Leggere”; nel 2012 il Premio Andersen (Miglior album illustrato con *Cuore di Chisciotte* di Carthusia Edizioni).

Tessaro presenta regolarmente spettacoli in teatri, scuole e biblioteche in tutta Italia. Ha partecipato a numerosi festival e manifestazioni culturali. Ha collaborato con Teatro Nuovo di Verona, con la Fondazione Arena e con l'Orchestra “I virtuosi italiani” di Verona illustrando dal vivo, con la lavagna luminosa, *Pierino e il lupo*, *Il carnevale degli animali*, *Britten*, *Le quattro stagioni*, *Romeo e Giulietta*, *La bisbetica domata*.

Ha partecipato a un progetto di collaborazione tra il conservatorio “Giuseppe Verdi” di Milano e il conservatorio “Rimskij-Korsakov” di San Pietroburgo, disegnando dal vivo le scenografie per l'opera: *La Bella dormiente nel bosco* di Ottorino Respighi. Collabora con il Teatro dell'Archivolta di Genova e con il CTA di Gorizia. Per le sue numerosissime pubblicazioni si veda il sito: <http://www.gektessaro.it/>



Susi Danesin

È attrice, lettrice e formatrice.

Si laurea in Tecniche artistiche e dello Spettacolo a Ca' Foscari, Venezia.

Si forma come attrice presso il Centro sperimentale di formazione dell'attore L'Oeil du Silence a Cahors, Francia, diretto da Anne Sicco e patrocinato da Marcel Marceau.

Prosegue il suo studio sul linguaggio del corpo seguendo il Master di Linguaggi Non Verbali e delle Performance a Ca' Foscari, Venezia. È stata co-fondatrice della libreria specializzata per ragazzi “Il Libro con gli stivali” di Mestre (VE) in cui per dieci anni si è occupata della promozione della lettura, con progetti nelle scuole di ogni ordine e grado e biblioteche, e di formazione per adulti. Da anni tiene laboratori per bambini e ragazzi, mescolando la sua esperienza nel teatro corporeo alle narrazioni tratte dalla letteratura per l'infanzia. È autrice di *Dlin dlon ops vrum! Scalda la voce, fai un saltello e accendi questo libro* (Parapiglia, 2023).





Elisabetta Garilli

Pianista e compositrice, vive a Verona. Diplomata in pianoforte, ha studiato composizione jazz, voce e tecniche di improvvisazione. Esperta di didattica musicale applicativa, dal 1999 al 2019, con il suo progetto Disegnare Musica, ha portato a 10.000 bambini ogni anno l'insegnamento della musica nelle Scuole dell' Infanzia e Primarie in orario scolastico, tiene regolarmente corsi di formazione in tutta Italia. Cura e realizza varie rassegne di spettacoli educational in collaborazione con artisti, orchestre e teatri di tutta Italia. Scrive racconti musicali per l'infanzia e cura per Carthusia Edizioni la collana Musica disegnata e un po' strampalata. Nel 2018 ha ottenuto il Premio Rodari e il Premio Procida – E. Morante con Tinotino Tinotina Tinotintintin.



Emanuela Bussolati

Architetto di formazione, negli anni '70 fonda un centro di psicologia evolutiva e attività espressive e inizia a illustrare per importanti case editrici francesi.

È poi direttrice editoriale di Piccoli, progettista di libri-gioco per La Coccinella, ideatrice della collana ZeroTre (F.C. Panini).

Per Editoriale Scienza ha scritto e illustrato molti libri per creare un legame forte tra bambini e natura. Tra questi, *Con le mani nella Terra*, pubblicato in occasione del cinquecentesimo anniversario della fondazione dell'Orto Botanico di Padova. Ha ricevuto diversi premi Andersen, tra cui quello di "Autore completo", e, nel 2010, il superpremio per *Tararà tararera*, pubblicato da Carthusia. Condivide con la musicista Elisabetta Garilli l'esperienza di libri musicali e del festival Li-

brorchestra. Ha ideato il Museo Nomade, per portare nelle scuole e nelle biblioteche, grandi temi interdisciplinari, attraverso linguaggi teatrali e narrativi. Con La Carovana dei Pacifici, fondata con Luciana Bertinato, Giovanna Sala, Roberto Papetti lavora sulla formazione alla pace.

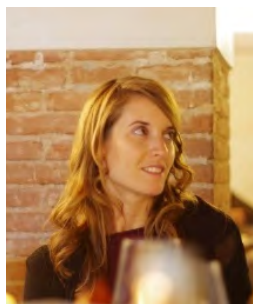


Luca Novelli

Scrittore e disegnatore. Dalla fine degli anni Settanta, con *Viaggio al Centro della Cellula ed Ecologia a Fumetti (Ottaviano)* unisce il disegno con il suo retroterra scientifico. Con *Il mio primo libro sui computer* (Mondadori, 1983) pubblicato in 16 lingue, scrivere e disegnare libri di scienze per ragazzi è diventata la sua maggiore attività. Come giornalista ha diretto il periodico *G&D, Grafica e Design*, ha lavorato per la Rai, con Enzo Biagi e per *Linea Verde*. Per Rai Educational, ha scritto e condotto una sua trasmissione: *Lampi di genio* in tv, tratta dai suoi libri. Ha collaborato con i Musei di Torino, con il Wwf, con il Centro di Cultura Scientifica Alessandro Volta di Como. Ha insegnato Information Technology nei master di progettazione del paesaggio dell'Università Statale di Milano.

Tra il 2005 e il 2009 ha compiuto tre viaggi attorno al mondo per riscrivere con gli occhi di oggi *The voyage of the Beagle* di Charles Darwin. Dal progetto sono nati i tre volumi *In viaggio con Darwin* (Rizzoli 2006/2008) editi in altre sei lingue. Gli ultimi viaggi lo hanno portato a indagare sull'origine degli antichi miti e la loro correlazione con i cambiamenti climatici degli ultimi 40.000 anni (*Il Ponte di Adamo*, Brioschi Editore 2018). Con la collana *I Genietti* (2015-2019) e i tre volumi *I Pensierosi* (2021) ha inaugurato un suo nuovo stile di disegno, che si affianca a quello della collana *Lampi di Genio* di Editoriale Scienza, nata nel 2001 e pubblicata in più di 24 lingue.





Agnese Sonato

Si occupa di comunicazione della scienza soprattutto per i più piccoli, per scuole e famiglie.

Dopo la laurea in Scienza dei materiali all'Università di Padova, ha conseguito il dottorato nella medesima disciplina e si è poi dedicata alla ricerca nel campo delle nanotecnologie per applicazioni biomediche. Ha fondato la rivista di scienza per ragazzi PLaNCK! (www.planck-magazine.it) ed è presidente dell'associazione di divulgazione scientifica Accatagliato (www.accatagliato.com), per la quale organizza attività rivolte a ragazzi, scuole e famiglie e gestisce progetti culturali. Collabora con l'Università di Padova curando le collane di libri per ragazzi "Storie libere" e "I libri dell'orto", editate rispettivamente da Carthusia

Edizioni ed Editoriale Scienza. Nel 2018 e 2019 ha collaborato con Radio24 all'interno della trasmissione "Terra in vista – la scienza e la tecnologia spiegate a mio figlio", condotta da Federico Taddia e Telmo Pievani. È autrice, insieme a Telmo Pievani, del libro *Giganti per davvero*, edito nel 2020 da Editoriale Scienza. Si occupa di formazione nel campo della comunicazione scientifica per ragazze e ragazzi e per insegnanti della scuola primaria per enti, istituzioni e case editrici come Giunti Scuola. Nell'autunno 2021 usciranno due titoli di divulgazione scientifica per ragazzi che la vedono come autrice. I titoli sono visibili in anteprima sul sito dell'editore Editoriale Scienza.



Emanuela Nava

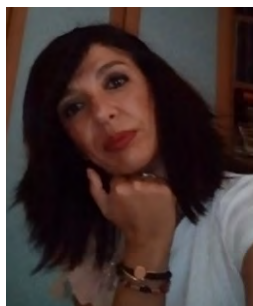
È nata a Milano dove vive e lavora. Per cinque anni è stata autrice e sceneggiatrice del programma Rai "L'Albero Azzurro". Ha scritto più di cento titoli per bambini e ragazzi di tutte le età, pubblicati dalle maggiori case editrici. Da anni tiene corsi per insegnare agli adulti a leggere a voce alta. Chiama i suoi corsi "Parole d'Argento". Per lei leggere è un gesto meditativo "Non è sempre facile riconoscere che quando si narra o si legge una storia a voce alta si diventa un tutt'uno con la storia, cioè specchio di ciò che si racconta. Non si è solo argento, ma, se la storia è potente, si è argento vivo: mercurio. Cioè quella sostanza leggera e pesante, velenosa e curativa, capace di trasformarsi e di andare in ogni direzione. Le fiabe tradizionali sono un grande esempio di mercurio, purché non vengano tagliate e censurate".



Elisabetta Mongardi

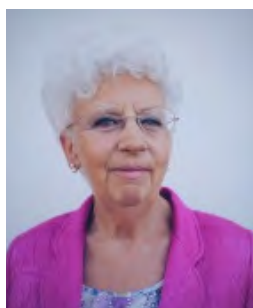
Fa parte dell'associazione Hamelin, per cui si occupa di progetti dedicati al fumetto e all'editoria per adolescenti. Dal 2019 è stata tra gli organizzatori di Bil-Bolbul Festival internazionale di fumetto, e dal 2023 si occupa del festival Ad occhi aperti. Disegnare il contemporaneo. Tiene corsi di formazione per adulti e progetti didattici per adolescenti su fumetto e narrazione visiva.





Grazia Di Leuce

Diplomata in chitarra classica presso il Conservatorio “U. Giordano” di Foggia, ha conseguito anche il diploma di Laurea in Musicoterapia. Ideatrice delle “Sorelle Lettrici” racconta con accompagnamento di vari strumenti favole e fiabe collaborando con diverse scuole e librerie. Attualmente è titolare di cattedra in chitarra presso la scuola secondaria di I grado.



Donatella Lombello

Studiosa senior dello Studium patavinum, già professoressa associata di Storia della letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della biblioteca scolastica e per ragazzi all'Università di Padova, coordina dal 1993 il Gruppo di Ricerca sulle Biblioteche scolastiche-GRIBS. Ha diretto i progetti ministeriali relativi alle Biblioteche scolastiche: “B1” e “B2”, 1999- 2001; “Biblioteche nelle Scuole”, 2004-2006; “Bibliorete 21”, 2010- 2012. È stata Presidente della Giuria del Premio nazionale di Letteratura per ragazzi “A.Cuman Pertile” di Marostica-Città di Fiabe (2014-2022). È Presidente dell' ASPEI.

Tra le sue recenti pubblicazioni: *Rileggendo Hoffmann*, Anagni, Il Pepeverde, 2012 (ebook), *Da donna a (quasi) donna. La scrittura per ragazze di Giana Anagnino*, Anagni, Il Pepeverde, 2014 (ebook); *Lo spazio di lettura per ragazzi nella biblioteca pubblica. Una lunga storia che inizia nell'Ottocento*, Padova, CLEUP, 2016; *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*, con Mario Priore, Milano, Bibliografica, 2018. Ha partecipato a numerosi convegni a livello internazionale (Spagna, Polonia, Portogallo, Croazia, Serbia, Grecia, Francia, Germania, Colombia, Tailandia, Brasile, Cile). Collabora a riviste che si occupano di Letteratura per l'infanzia e di Biblioteche scolastiche e per ragazzi. Nel 2009 ha vinto il premio “Andersen” con la motivazione: “Per il costante, appassionato e prezioso lavoro teso a formare e specializzare in modo qualificato e attento gli studenti. Per il continuo intervento verso il mondo della scuola e dei docenti”.





Arturo Carapella, Donatella Lombello,
Carla Xodo (a cura di)
La pratica sportiva come processo educativo.
Atti del XXX Congresso
dell'Associazione Pedagogica Italiana – As.Pe.I.
in collaborazione con la Chorus Volley - Bergamo
Academy
Lecce, Pensa MultiMedia, 2024
pp. 270, euro 30

Sono usciti gli Atti del XXX Congresso Nazionale dell'As.Pe.I. (Associazione Pedagogica Italiana) sul tema “La pratica sportiva come processo educativo”, tenutosi a Presezzo-BG, il 30 settembre 2023, in collaborazione con la Chorus Volley Bergamo Academy e l'ISS “Maironi da Ponte” (Presezzo-BG). Si tratta di un saggio interessante, poliedrico: esplora le potenzialità pedagogiche, gli itinerari formativo-educativi, i valori di riferimento, ma anche gli ostacoli, i limiti, le difficoltà che possono impedire un “sano” processo di formazione personale, relazionale e sociale della pratica sportiva. Il volume raccoglie i contributi sia di pedagogisti, psicologi, psicoterapeuti, insegnanti, sia di atlete, dirigenti sportivi, allenatori e genitori.

Nella Presentazione la coordinatrice Concetta Sirna (Presidente Nazionale onoraria dell'As.Pe.I, già Docente di Pedagogia Generale e Sociale - Università di Messina) sottolinea che la pratica sportiva, nelle complesse e articolate dinamiche, rappresenta la valorizzazione del sé corporeo, “della cura”, ma anche delle capacità di relazionarsi con se stessi e gli altri, il mondo circostante. E la forzosa interruzione per il covid, ha mostrato quanto essa sia importante per la sfera socio-emotiva.

Gianpaolo Sana (Presidente della Chorus Volley Academy- Bergamo), ribadisce l'importanza della prospettiva educativa del fare sport. “Crescere insieme nella Pratica Sportiva” è il motto che definisce la Chorus Volley Academy ed esprime chiaramente la volontà di cooperare con spirito di solidarietà e reciprocità tra le varie Istituzioni per promuovere l'educazione personale delle atlete.

Carla Xodo (Docente emerita di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Padova) mette in evidenza l'equazione corpo-persona in una continuità educativa,



che inizia fin dalla nascita, come già aveva considerato J.J. Rousseau. L'auspicio è che all'attenzione per l'attività fisica in genere si accompagni a un nuovo modello di competenze motorie e sportive, che dia respiro alla dimensione pedagogica e culturale, in modo che insieme al corpo sia educata tutta la persona.

Maria Emilia Gibellini (Dirigente ISISS “Maironi da Ponte”) pone l'attenzione sugli effetti positivi dell'attività motoria, soprattutto in età evolutiva, non solo sul corpo, ma anche sulla “crescita del cervello”, sugli aspetti cognitivi, emotivi, come dimostrano studi e ricerche scientifiche. Gli studenti sportivi ottengono prestazioni scolastiche migliori.

Davide Todeschini (Systemic-dialogic Psychotherapist) si sofferma su due dimensioni complementari e interconnesse dello sport, soprattutto quello di squadra, come il Volley: l'identità e la socialità. L'atleta adolescente sperimenta e coglie l'unicità del proprio corpo, della propria persona e le connessioni con la sfera relazionale nel rapporto circolare con le altre dimensioni della vita.

Francesca Piccinini (Campionessa mondiale di Pallavolo, Dirigente sportiva) sottolinea la valenza del binomio testimonianza-educazione. Gli atleti hanno bisogno di testimonianze positive, coerenti, che li aiutino a riflettere, a maturare scelte consapevoli e libere nello sport e nella vita, a coniugare i valori etici propri dello sport con l'istruzione e la formazione.

Arturo Carapella (Segretario Nazionale As.Pe.I., già Docente di Scuola Secondaria di Secondo grado) parlando della Chorus Volley Academy ne sottolinea la *mission* già esplicita nel motto “Crescere insieme nella pratica sportiva”. Sport, istruzione, formazione sono i pilastri a cui sono chiamate le atlete in un rapporto educativo, significativo e valoriale tra genitori-istituzioni-allenatori-Dirigenti sportivi, un rapporto che si contrappone alla pratica sportiva “usa e getta”.

Donatella Lombello (Presidente Nazionale As.Pe.I., Studiosa Senior, già Docente di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per Ragazzi, Università di Padova) presenta film e opere della letteratura per ragazzi, in cui la pratica sportiva “si racconta”. Molte sono le declinazioni che aprono a orizzonti nel mondo dello sport e degli atleti, inducono a riflettere, a definire emozioni, percorsi di vita, relazioni interpersonali, scelte. Successi e insuccessi sportivi coinvolgono l'intera persona, *in primis* la squadra e il mondo circostante.

Anna Cascone (Biblioteca Lasalliana- Museo La Salle, Roma) nel presentare le scuole lasalliane sottolinea che in esse già nel sec. XVII era stata promossa l'educazione fisica o educazione del corpo. In Italia le scuole lasalliane, con l'istituzione dell'educazione fisica, anticipano le leggi del governo sabauda e di quello italiano, che la rende obbligatoria per le scuole di ogni ordine e grado nel 1878. A corredo alcune delle foto dall'archivio storico lasalliano di Roma.

Paolo Lucattini (Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale- Università del Molise; Componente del Comitato tecnico scientifico “Cascina Oremo”) illustra il percorso culturale della Cooperativa Sociale “Sportivamente”, incluso nel Progetto “Cascina Oremo. Si propone di promuovere itinerari di inclusione sociale



attraverso le attività fisiche, il gioco e lo sport rivolti soprattutto a bambini (3-11 anni), giovani, ma anche adulti.

Nella seconda parte degli Atti i coordinatori presentano una sintesi dei quattro lavori di gruppo con le atlete, divise per fasce di età.

1) Imparare a vivere insieme (11-13 anni). Il coordinatore Emilio Lastrucci (Docente di Didattica e Pedagogia Sperimentale, Università della Basilicata) sottolinea le valenze educativo-formative del gioco di squadra, che permette ai singoli di sviluppare lo spirito di appartenenza, di condivisione di uno scopo comune, di elaborare “*competenze pro-sociali*”, che sostanziano la formazione della socialità e del cittadino.

Daniela Di Ruscio (Docente di Scuola Primaria) richiama l’attenzione sull’importanza dello sport per la crescita personale, come hanno confermato anche le giovani atlete; lo sport richiede impegno, costanza, organizzazione per conciliarlo con lo studio, la scuola e la famiglia.

Andrea Valsecchi (Avvocato) pone l’accento sul valore delle competenze relazionali, sulla responsabilità condivisa, sullo stare insieme delle atlete, sulle capacità di accettazione dell’altro. Incontro, dialogo, ascolto sono le tre parole chiave.

2) Coniugare le attività sportive con le attività didattiche (13-14 anni). Il coordinatore Daniele Marazzina (Docente di Scuola Secondaria di Primo grado) afferma che per le atlete sport e studio richiedono impegno, disciplina, concentrazione, gestione dell’ansia, programmazione, adattamento, collaborazione, tutte caratteristiche che contribuiscono al processo formativo della persona. Né vanno negate le difficoltà, sottolineate dalle atlete, quali ad esempio stanchezza, mancanza di tempo, assenze per trasferte; serve una fattiva collaborazione tra scuola, famiglia, società sportive e atlete.

3) Crescere insieme nella pratica sportiva (14-16 anni). Per Rosa Grazia Romano (Docente di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Messina), coordinatrice del gruppo, capire che vittoria e sconfitta appartengono a tutta la squadra, conferisce una dimensione pedagogica alla pratica sportiva. Il lavorare in *team*, la costituzione del gruppo rappresentano “una sfida educativa e sociale”; il saper gestire il conflitto diventa occasione di crescita personale e di accoglimento delle diversità dell’altro.

Mattia Di Cosola (Docente ISS “Maironi Da Ponte”, Presezzo) sottolinea che “Crescere insieme nella pratica sportiva” richiede reciprocità, condivisione, armonia, interazione da parte di tutti i soggetti coinvolti.

4) Protagonismo e autoeducazione nella pratica sportiva (16-18 anni). Il coordinatore Andrea Cegolon (Docente di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Macerata) propone un rapido *excursus* storico-pedagogico dell’educazione motoria dal mondo greco all’età contemporanea e mostra come le “competenze sportive”, in particolare le *soft skills*, siano trasferibili in altri ambiti della società contemporanea. Il riconoscimento delle attività motorie come formative apre pertanto a scenari di riflessione pedagogica.



Giuseppina D'Auria (Docente di Scuola Secondaria di Secondo grado) riconoscendo che le “competenze sportive” sono trasferibili in molteplici abilità personali e sociali, riferisce che le atlete-studentesse identificano nella pratica dello sport un percorso educativo fondamentale di crescita personale, di confronto intergenerazionale, interpersonale e inclusivo.

Seguono le riflessioni di alcune atlete (Ilaria Terzi, Vittoria Finazzi e Chiara Negri) e di alcuni genitori (Roberta e Claudio Onori). Conclude il saggio un'antologia pedagogico-critica sull'educazione attraverso l'attività fisico-motoria dal sec. VIII a. C. al sec. XX d. C., a cura di Carla Xodo.

Volume ricco di sollecitazioni: rigettando l'uso e l'abuso dello sport-business sotto spinte economiche, a volte estreme, guarda allo sport, alle attività motorie, alla cura del sé corporeo in prospettiva socio-pedagogica per uno sviluppo armonico dell'individuo e del cittadino.

Lucia Zaramella

Lucia Zaramella





Maria Girón
Bim Bum Bam
Ill. di Maria Girón
Trad. di Elena Rolla
Collana “libri per sognare”
Firenze, Kalandraka Italia, 2024
pp. 36, euro 16

Vincitore del XVII Premio Internazionale “Compostela per Albi Illustrati” (2024), fresco di stampa, l’albo dell’autrice e illustratrice catalana M. Girón, è un inno all’infanzia, alla sua giocosità, spensieratezza, semplicità e all’amicizia. La storia si sviluppa in modo lineare e riconoscibile anche dai più piccini. Bim, Bum e Bam, tenendosi per mano, vanno in spiaggia; durante il percorso si fermano e bussano davanti alla porta di Tata, che, felice, inforcata la bicicletta e caricatala di vari oggetti, si unisce a loro. Cammin facendo si aggiungono Trac, Plin e Plon. L’allegro gruppetto arriva in spiaggia e, ognuno con i propri giocattoli e oggetti, si diverte come preferisce. Sono bellissime, di grande respiro, molto espressive, sprizzanti leggerezza e felicità, le due pagine di sole immagini, che ritraggono dentro al mare e sulla spiaggia i diversi svaghi dei piccoli amici. Poi, seduti tutti insieme fanno merenda, mangiano cocomero, giocano con i loro nomi, gli scioglilingua e, con le parole, fanno “un sacco di risate” fino al tramonto. Chiaro, il testo, come il ritornello di una filastrocca, si ripete aggiungendo via via un elemento nuovo all’intreccio, creando *suspense* e allegria. È ritmato, onomatopeico, orecchiabile, divertente, invita a riascoltarlo e, riprodurre i suoni, diventa un gioco, una magia. Le immagini dai colori densi e variegati, dal tratto libero, “si muovono” nello spazio ottenendo un effetto di spontaneità e piacevolezza, elementi tipici dell’infanzia. È coinvolgente anche da leggere a voce alta con gruppetti di bambini, in laboratori dedicati, in attività di animazione in biblioteca, nelle scuole materne, nelle classi prime delle primarie... Consigliatissimo!

Lucia Zaramella





Sergio Olivotti
Il genio della musica
III. di Sergio Olivotti
Collana "Carrousel"
Firenze, Edizioni Clichy, 2024
pp. 40, euro 21

Un albo illustrato che incanta, trasporta il piccolo lettore in un mondo magico, gioioso, di suoni e balli. Chi è il genio della musica, il protagonista dell'albo? Un omino bizzarro, armato di strumenti musicali e bacchetta, che decide di mettersi in viaggio per spargere amore e allegria. È stanco di esaudire desideri insaziabili e vacui: basta, è ora di cambiare! La felicità non sta nel possesso delle cose. Così dai monti al mare "genialando" la sua musica con l'armonica o con il trombone porta nei vari luoghi della Terra armonia, sorrisi, bellezza, gioia di vivere. E se magari gli scappa un si bemolle o un do, non c'è problema, può rimediare cambiando l'accordo. La musica è prodigiosa, ammaliante; unisce le persone, crea legami, dona serenità. Giunto in un villaggio, il genio della musica coglie, però, un suono strano, cupo: è quello delle armi e dei fucili. Non si perde d'animo e, contro la bruttura della guerra, ha pronto un incantesimo che trasforma armi e soldati in strumenti musicali, cantanti e ballerini. Essenziale, in rima, il testo, dal sapore di una filastrocca, è ritmato, musicale, orecchiabile; avvicina i piccoli con leggerezza al difficile e, purtroppo tristemente attuale, tema della guerra e delle armi. L'albo è dedicato, infatti, ai bambini vittime delle crudeltà del mondo. Il finale a sorpresa della storia è, tuttavia, positivo: il suono della guerra si tramuta in quello della pace. Ricco di spunti di riflessione, l'albo è anche un invito a darsi da fare, a mettersi in gioco contro l'indifferenza, gli egoismi e la rassegnazione. Le illustrazioni dello stesso A., dall'inconfondibile stile, "popolano" e colorano le pagine con molta efficacia e immediatezza.

Lucia Zaramella



Giovedì 14 dicembre 2023 (online) h 15:00-17:30
Incontro sul tema: "Narrare e narrare... Ascoltare e ascoltare..."

I libri di cui parleremo

- Davide Morosinotto, *La ladra del vento* (Milano, Mondadori, 2023)



- Susi Danesin, *Dlin Dlon, Ops, Vrum!* (Nazzano-RM, Parapiglia, 2023)

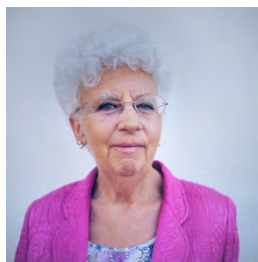


- Tiziana Cavasino ci parla della sua traduzione del romanzo di Alki Zei *La tigre in vetrina* (Milano, Salani, 2023)



- Angelo Floramo, *La veglia di Ljuba* (Udine, BEE, 2022)





Incontro organizzato e coordinato da
Donatella Lombello

Il profilo delle nostre e dei nostri Ospiti



DAVIDE MOROSINOTTO

È uno scrittore, traduttore e giornalista italiano, nonché autore di numerosi romanzi per ragazzi, tra cui *Il rinomato catalogo Walker & Dawn*, vincitore del premio Frignano Ragazzi 2016 e del Premio Andersen 2017 come "Miglior Libro Sopra i 12 Anni".



SUSI DANESIN

È attrice, lettrice e formatrice. Si laurea in Tecniche artistiche e dello Spettacolo a Ca' Foscari, Venezia. Si forma come attrice presso il Centro sperimentale di formazione dell'attore *L'Oeil du Silence* a Cahors, Francia, diretto da Anne Sicco e patrocinato da Marcel Marceau. Prosegue il suo studio sul linguaggio del corpo seguendo il Master di Linguaggi Non Verbali e delle Performance a Ca' Foscari, Venezia. È stata co-fondatrice della libreria specializzata per ragazzi "Il Libro con gli stivali" di Mestre (VE) in cui per dieci anni si è occupata della promozione della lettura, con progetti nelle scuole di ogni ordine e grado e biblioteche, e di formazione per adulti. Da anni tiene laboratori per bambini e ragazzi, mescolando la sua esperienza nel teatro corporeo alle narrazioni tratte dalla letteratura per l'infanzia.



TIZIANA CAVASINO

È traduttrice e promotrice di letteratura greca moderna e contemporanea. Si è laureata all'Università degli Studi di Padova in Lingue e Letterature Straniere Moderne e si è poi specializzata in Traduzione Editoriale all'Università di Roma La Sapienza. Ha curato antologie di saggi, di racconti e di poesie e negli ultimi anni si è dedicata soprattutto alla letteratura per bambini e ragazzi. Nel 2007 è stata finalista al Premio Monselice per la Traduzione Letteraria (Sezione Leone Traverso) per la traduzione e la curatela dell'antologia di poesie di Costantino Kavafis *Eroi, amici e amanti* (Baldini Castoldi Dalai Editore, 2006).

Nel 2019 la sua traduzione del libro *Il nonno bugiardo* di Alki Zei (Camelozampa, 2018) ha vinto il Prix Chronos ed è arrivata in semifinale alla IV edizione del Premio Strega Ragazzi e Ragazze (categoria +6).



Nel 2020 la sua traduzione del libro *I cuscini magici* di Evghenios Trivizàs (Camelozampa, 2019) è stato finalista al Premio ORBIL ed è arrivato 2° alla 41ª edizione del Premio Letteratura Ragazzi di Cento (Sezione scuola primaria).



ANGELO FLORAMO

Dottore in Storia (medievale), Cultore della materia presso la cattedra di Lingua e Letteratura latina Medievale dell'Università degli studi di Trieste, Docente di ruolo di Lingua e Letteratura Italiana e Storia nelle scuole di secondo grado Docente a contratto di Antropologia dell'Immagine all'ABAU di Udine dall'a.a. 2020. Collaboratore del GRIMM, Gruppo di Ricerca sul Mito e la

Mitografia dell'Università di Trieste.

Tra le sue opere: *Come papaveri rossi*, BEE, 2021; *Il Friuli che nessuno conosce*, Newton Compton, 2021; *Guida Curiosa ai luoghi insoliti del Friuli*, Newton Compton, 2022; *Vino e Libertà*, BEE, 2023.



Verbale 14 dicembre 2023

Incontro ricco e interessante; tratta di narrativa, traduzioni, laboratori creativi, modulazione della voce, immaginazione, lettura... Titolo: "Narrare e narrare... Ascoltare e ascoltare..."; organizzazione e coordinazione di **Donatella Lombello**; intervengono: **Davide Morosinotto**, **Angelo Floramo**, **Susi Danesin** e **Tiziana Cavasino**.

Davide Morosinotto, scrittore, traduttore, giornalista, è anche autore di numerose opere per ragazzi. Tradotto in 25 lingue, vincitore di numerosi Premi (tra cui Premio Andersen, 2017, Premio Strega Ragazzi e Ragazze, 2021), presenta *La ladra del vento* (Milano, Mondadori, 2023). È il secondo libro della saga dei Da Mar; protagonista è Angela, figlia di un ricchissimo mercante. Siamo nell'828; all'alba di un giorno di fine inverno, la ragazza, vestita da maschio, esce da sola con la barca nella laguna di Venezia, contravvenendo a non poche regole. Mentre sta tornando, la sua barchetta urta un cadavere con al collo lo stemma dell'Impero bizantino: è un cugino del Doge. Costretta a scappare per difendersi da ingiuste accuse, salvare suo padre e la sua famiglia, s'imbarca su una nave diretta in Oriente e si trova coinvolta nella traslazione di S. Marco da Alessandria d'Egitto a Venezia. Colpi di scena, intrighi, avventure, giochi di potere coinvolgono in una lettura appassionata e piacevole. Molti gli spunti di riflessione e di approfondimento che rimandano alla storia, alla cultura dell'epoca medievale; interessante, sottolinea Lombello, tra l'altro, l'aspetto dell'identità femminile. Angela è forte, importante, a dispetto di ogni convenzione, ad esempio, vuole navigare, ma "il triste destino delle donne", sottoposte a modelli di comportamento prestabiliti, ogni tanto emerge. Si tratta di un'epoca, il sec. IX, chiarisce l'A., in cui alle ragazze non è permesso far niente e Angela fa davvero molta fatica a ritagliarsi un suo ruolo, a parlare, a esprimere le sue opinioni. Il romanzo, del resto, aggiunge Morosinotto, nasce dopo un approfondito lavoro di documentazione storica, quando tutte le dinamiche del tempo d'ambientazione sono chiare, precise, credibili.

Angelo Floramo, autore, docente, Cultore della materia presso la cattedra di Lingua e Letteratura latina Medievale, Università degli studi di Trieste, Docente a contratto all'Accademia di Belle Arti di Udine, collaboratore di diverse riviste nazionali ed estere, presenta la sua opera: *La veglia di Ljuba* (Udine, BEE, 2022). È un romanzo biografico e autobiografico: narra, in terza persona, le vicende della sua famiglia radicata nelle terre del confine orientale. Il testo, sottolinea, nasce da una duplice valenza: lacerazioni personali, sentimentali e ferite storiche del Carso friulano e istriano, tra Italia ed ex Jugoslavia. È convinzione dell'A. che frontiera e confine non siano la stessa cosa: la prima è meticciosa, dinamica, mescola lingue, memorie, odori, è inclusiva, non oppositiva; il secondo, al contrario, è aggressivo, impone differenze, divide: violenta la frontiera con il filo spinato, le guardie, le armi. La storia della famiglia dell'A, diventa uno spaccato anche della travagliata Storia del sec. XX tra partigiani, fascisti, tedeschi, titini, esiliati e profughi. È il 2013, Luciano, "Lucianin- Nini", il padre dell'A., è in agonia all'ospedale, vegliato nella sua ultima notte terrena dalla moglie Laura, Ljuba, come lui l'ha sempre chiamata, ossia amore nelle lingue slave: un amore intenso, il loro, "lungo una vita". In quegli strani, ultimi, irripetibili momenti di lacerazione, l'A., invece, si rende conto di non avergli mai manifestato apertamente il suo amore e decide di raccontarne la storia. Luciano, Nini, è figlio di un ferroviere socialista siciliano, "antifascista convinto", mandato al confino, e della *majestra*. Cresce felice e coccolato nel Carso sloveno, nel piccolo borgo di Sveto fino al "trasferimento", dopo la seconda guerra mondiale, a Trieste, nei Silos, con gli altri profughi, tra americani e inglesi, finché, dopo molto tempo, la *siora majestra* viene trasferita a San Daniele del Friuli. Uomo di frontiera, come lo definisce il figlio-Autore, è un profondo credente, democristiano, amante dei viaggi e dei libri, che possiede a migliaia, alcuni rari e preziosi. Un romanzo ricco, ben scritto, che fa il punto su ferite profonde, senza cadute ideologiche, sottolinea Lombello. C'è grande equilibrio dei punti di vista e ciò permette di cogliere, senza pregiudizi, le varie sfumature. È una lettura piacevole, che fa da "cerniera" tra culture e fatti anche molto dolorosi.

Susi Danesin, attrice specializzata nel teatro per ragazzi, lettrice, formatrice, dopo la laurea a Ca' Foscari-VE, si perfeziona in Francia, sviluppando, in seguito, un suo metodo originale, centrato sull'arte mimica e sui linguaggi non verbali. "Silent Susi", come è soprannominata, da anni si occupa



di promozione della lettura con corsi, laboratori, spettacoli. Presenta il suo albo illustrato *Dlin Dlon, Ops, Vrum! Scalda la voce, fai un saltello e accendi questo libro* (ill. di Francesca Carabelli, Nazzano-RM, Parapiglia, 2022) rivolto sia agli adulti, agli insegnanti, che leggono ai bambini, sia agli stessi bambini e ragazzi, che vogliono giocare con la voce e le parole per provare piacere a leggere. L'idea, precisa l'A., è nata durante il lockdown con l'intento di comunicare e rendere fruibile la sua esperienza laboratoriale con le biblioteche, i teatri, le scuole di ogni ordine e grado. L'albo, con simpatiche e accattivanti illustrazioni, inizia dagli esercizi preparatori per la voce, dagli scioglilingua per giocare con le parole, le rime; dal riconoscimento dell'importanza del silenzio e della respirazione. Prima di cominciare la lettura vera e propria ad alta voce, pone, poi, la domanda "A chi vuoi leggere?"; bisogna, infatti, avere chiaro il contesto in cui ci si trova, chi si ha di fronte, quindi si guarda il pubblico, si sorride e si forniscono le regole base per creare l'atmosfera. Il libro prosegue con la storia scritta, in rosso, mentre in nero ci sono le indicazioni su come leggere ad alta voce, come creare modalità diverse, come dare importanza ai silenzi. La storia si può riassumere nei tre suoni del titolo: *DLIN DLON* è il postino che suona alla porta di Andrea, una bambina tanto intenta a giocare da arrivare troppo tardi e vedere il postino andare via con un pacco (*OPS*). Lo rincorre con un monopattino, ma il postino parte veloce con il motorino (*VRUM!*). Nell'inseguimento Andrea capita in vari paesaggi e situazioni, perché "in questa storia si finisce in un sacco di posti diversi...": in città, nell'ora di punta del traffico, nella savana con tanti animali, al Polo Sud, al Congresso Mondiale Annuale dei postini, in una cameretta tutta buia e al mercato. Si tratta di un albo operativo per ottenere effetti speciali, invoglia a giocare con la lettura anche ragazzini con difficoltà, sottolinea l'A., stimola l'immaginazione, crea relazioni e condivisione. È uno strumento interessante, un testo che incuriosisce, che permette, a chi partecipa alla lettura, di dare il proprio contributo, conclude Donatella Lombello.

Tiziana Cavasino, traduttrice, promotrice di letteratura greca moderna e contemporanea, negli ultimi anni si è dedicata soprattutto alla letteratura per bambini e ragazzi ottenendo riconoscimenti e Premi. In occasione del centenario della nascita di Alki Zei (1923-2023) e del 60° anniversario della prima pubblicazione de *La tigre in vetrina* (1963), ad agosto 2023 è uscita per Salani la riedizione dell'opera tradotta da Cavasino. La traduttrice sottolinea che si tratta del romanzo d'esordio dell'Autrice greca, che lo scrive durante il suo esilio nell'ex URSS, senza la consapevolezza di dedicarlo ai ragazzi. Affida, poi, il testo a un amico e per anni non ne saprà più nulla. Tornata in Grecia, dopo la Restaurazione della Repubblica, scopre che è stato pubblicato dall'ed. Themelio (1963). Il romanzo, autobiografico, narra l'infanzia delle sorelline Melia (l'abbreviazione di Melissa) e Myrto nell'isola di Samos tra storie, affascinanti leggende raccontate dal nonno e dal cugino Nikos. L'avvento della dittatura di Metaxas pone fine alla magica atmosfera. L'opera, che affronta la politica dalla parte dei bambini, inizialmente viene un po' contestata, ma in seguito ha grande successo e, oggi, Alki Zei in Grecia è molto famosa. La traduzione inglese del romanzo a opera di Edward Fenton nel 1970 ha vinto il Mildred L. Batchelder Award negli Stati Uniti, dando, di fatto, notorietà ad Alki Zei in moltissimi Paesi e lingue. In Italia arriva nel 1978 con Einaudi; negli anni '80-'90 viene ripubblicata da Einaudi nella Collana "Lecture per la scuola media" con apparato didattico di Carlo Minoia, nella traduzione di Marisa Aboaf Lorenzi, non direttamente dal greco. Nel 2006 Salani acquista i diritti e la ripropone sempre nella traduzione di Aboaf e, nel 2007, l'opera vince il Premio Andersen. Nel 2023 esce la nuova pubblicazione nella traduzione dal greco di Cavasino. Quali differenze comporta la traduzione da una lingua veicolare? Certamente quella diretta salvaguarda maggiormente le sfumature linguistiche, i detti, le tradizioni culturali... Cavasino fa qualche esempio: il titolo greco del romanzo non usa il termine *tigris*, ma *caplani* (forse gatto selvatico), la parola con cui in famiglia si indicava la tigre imbalsamata nella vetrina del salotto. Il console olandese viene definito col soprannome *amstradam*, che rievoca la filastrocca greca "*amstradam pichi pichi ram*", che Cavasino ha lasciato nella nuova edizione; nella traduzione di Aboaf, invece, diventa "*ambarabà, cicci, coccò*", perdendo, secondo Cavasino, l'assonanza originaria. Un'interessante panoramica, osserva Lombello, dell'opera e di tutto ciò che comporta la traduzione.

La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Venerdì 19 gennaio 2024 (online) h 15:00-17:15
Incontro sul tema:
“Leggere, ascoltare: tra critica e opere per l’infanzia”

I libri dei quali parleremo

- Marco Dallari, *Mi racconti? L’interazione narrativa da zero a sei anni* (Reggio Emilia, EdizioniJunior, 2023); *Immaginanti. Pensare controvento* (Trento, Il Margine,2023);



- Elena Zizioli e Giulia Franchi presentano due opere della collana “La locomotiva”: Watty Piper, *La piccola locomotiva che pensava di potercela fare* (Roma, Anicia, 2022); Katya Balen, *Il canto dei merli* (Roma, Anicia, 2023, trad. di Claudia Camicia).





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti e del nostro Ospiti



MARCO DALLARI

Marco Dallari (Modena 1947) già Docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione Artistica presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna, professore straordinario di Pedagogia Comparata all'Università di Messina e professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Trento, dove ha fondato e diretto il *Laboratorio di Comunicazione e Narratività*, svolge attualmente attività di formatore, narratore e saggista.

Nel 2010 gli è stato assegnato il Premio Andersen per le attività di ricerca e divulgazione sulla Letteratura per l'infanzia.

Pubblicazioni recenti:

Ciarcia P. Dallari M., *Arte per educare* Bazzano (Bo), Artebambini 2020

Dallari M., *La zattera della bellezza*, Trento, Il Margine (Erickson) 2021

Dallari M., Speraggi M. *Disegnare per crescere*, Bazzano Bo Artebambini 2022

Dallari M., Filadoro L. (a cura di) *Costruire valori di cittadinanza*, Trento, Erickson 2023

Dallari M., *Mi racconti? L'interazione narrativa da 0 a 6 anni*, Bergamo, Junior Spaggiari, 2023.

Dallari M., *Immaginauti. Pensare controvento* (Trento, Il Margine, 2023).



ELENA ZIZIOLI

Elena Zizioli è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione - Università "Roma Tre" dove insegna anche Pedagogia della narrazione. Tra i vari incarichi, è vice direttrice del Dipartimento e membra del Consiglio Scientifico del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"). Ha all'attivo, monografie, saggi ed articoli. Tra le collane dirette si segnala, insieme a Patrizia Garista e Giulia Franchi, *La Locomotiva - Letture Resilienti 0-99 anni* (Anicia editore).



GIULIA FRANCHI

Educatrice museale e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.



Verbale 19 gennaio 2024

"Leggere, ascoltare: tra critica e opere per l'infanzia" è il tema dello stimolante e partecipato incontro, organizzato e coordinato da **Donatella Lombello**. Sono Ospiti: **Marco Dallari, Elena Zizioli, Giulia Franchi e Claudia Camicia**.

Marco Dallari, già docente all'Accademia di Belle Arti di Bologna, all'Università di Messina e all'Università di Trento, formatore, narratore e saggista, vincitore del Premio Andersen (2010) per le attività di ricerca e divulgazione sulla Letteratura per l'infanzia, presenta le sue due recenti pubblicazioni: *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni* (Reggio Emilia, EdizioniJunior, 2023); *Immaginanti. Pensare controvento* (Trento, Il Margine, 2023).

Obiettivo comune delle opere sono le pratiche narrative: occasioni insostituibili per acquisire competenze cognitive ed emotive, riflettere sulla costruzione e l'arricchimento dell'immaginario nell'infanzia. Quando si raccontano storie, fiabe ai bambini si compie un'operazione importante sulla formazione del loro pensiero. La frequentazione della testualità e della narrazione, infatti, si trasforma in categorie metacognitive, dalla cui acquisizione e interiorizzazione dipende la capacità di comprendere, pensare ed esprimersi in forma coerente e complessa. Importante è la pragmatica della narrazione, cioè l'atto di narrare, scegliere e mettere in pratica una narrazione. Gli studi mostrano che, attraverso la narrazione, si dà un senso al reale, si prende coscienza di sé e del mondo circostante. Avere consapevolezza di ciò, osserva Dallari, è molto importante per un educatore per recuperare anche l'oralità, la narrazione della quotidianità. La competenza narrativa, stimolata fin dai primi anni di vita, allena e potenzia il pensiero sequenziale, attualmente indebolito a favore di quello simultaneo. Quattro sono le funzioni principali della narrazione: 1) funzione simbolico-metaforica; 2) funzione inferenziale; 3) controllo di finzione; 4) funzione rizomatica. La povertà di pensiero rappresenta uno dei nemici della qualità della vita; l'invito di Dallari, perciò, è di essere "avventurieri dell'assurdo", come scriveva Albert Camus, attraverso percorsi di lettura, narrazione, opere artistiche (poesia, musica, dipinti...). Si tratta, osserva Lombello, di un saggio (*Immaginanti...*) ricchissimo di suggerimenti e godibilissimo, valorizzato anche dalle illustrazioni dello stesso A., che rivendica l'immaginario, perché "immaginista è colei o colui che, sfidando il rischio di incappare nel canto delle sirene del senso comune, solca controvento e controcorrente le acque dell'Oceano Fantastico", (p. 25). Anche *Mi racconti?...*, conclude Lombello, è approfondito, rigoroso, agile: intervalla inserti colorati con esemplificazioni su quanto detto in precedenza.

Elena Zizioli, docente di Pedagogia generale e sociale, di Pedagogia della narrazione all'Università di RomaTre, membro del Consiglio Scientifico del MuSED (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"), membro della Commissione della SIPed (Società Italiana di Pedagogia) "Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità", cofondatrice della Collana "Letture resilienti 0-99 anni" (ed. Anicia), autrice, si occupa anche di donne detenute. La narrazione, sottolinea, usata come dispositivo pedagogico, permette di restituire voce, trasformare e superare la marginalità. In particolare gli albi illustrati e i *silent book* (ad es. *Migrando*, Orecchio Acerbo, 2010; *Linee*, Corraini, 2017; *Piccolo fiore*, La Coccinella, 2011) hanno mostrato, con il loro linguaggio metaforico, tutta la valenza e potenzialità anche con persone adulte, consentendo loro l'arricchimento dell'immaginario, grazie all'universalità del messaggio. La scrittrice iraniana Azar Nafisi ne *La repubblica dell'immaginario* (Milano, Adelphi, 2015) sottolinea come a essa possano partecipare tutti e sia, quindi, la più democratica esistente. Da qui l'idea di costituire la Collana: "Letture resilienti 0-99 anni" con i seguenti intenti: 1) raccogliere testi utilizzabili da tutti, da 0 a 99 anni; 2) sviluppare la resilienza; 3) recuperare nella linea del tempo pubblicazioni non solo dell'oggi, ma anche del passato; 4) offrire un'eterogeneità di prodotti, rispecchiando l'interconnessione del mondo globale; 5) scegliere Autori, anche inediti in Italia, le cui opere siano strumenti per l'educazione inclusiva, per la creazione di comunità coese. La narrazione diventa strumento per promuovere politiche di integrazione sia per



adulti, sia per bambini; 6) la cura, perché la narrazione diventa un atto di cura, un dedicare del tempo all'altro...

I primi due testi pubblicati: *La piccola locomotiva che pensava di potercela fare* (di Watty Piper, Roma, Anicia, 2022) e *Il canto dei merli* (di Katya Balen, Roma, Anicia, 2023, trad. di Claudia Camicia) sono molto diversi tra loro, lontani nel tempo, ma accomunati dalla tematica della resilienza, una facoltà che dobbiamo imparare a sviluppare per sopravvivere.

Giulia Franchi, educatrice museale, ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, analizza i due testi. *La piccola locomotiva...* è una storia che arriva da lontano, dal folclore americano; pubblicata per la prima volta negli Stati Uniti nel 1930, dopo la Grande depressione, narra le straordinarie imprese della piccola locomotiva che, grazie anche all'aiuto e alla collaborazione degli altri, riesce a superare gli ostacoli e ad attraversare la montagna. *Il canto dei merli* è, invece, di una giovane scrittrice inglese contemporanea, Balen, amante della natura e degli uccelli. Si tratta di una storia un po' più complessa, in cui Annie, la giovane protagonista che vive con la madre, dopo un terribile incidente, abbandona la musica e si chiude in se stessa. L'amicizia con il coetaneo Noah, il contatto con la natura e i merli la stimolano, poi, a ritrovare la determinazione per ricominciare con ottimismo. Sono due storie che attivano processi di resilienza e di ritrovamento.

Claudia Camicia, (studiosa di letteratura giovanile, Presidente del Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile, coordinatrice redazionale di "Pagine Giovani", ideatrice del giornalino multiculturale per bambini *5perchè*) traduttrice dell'ultimo testo, fa presente che la scrittura di Balen è asciutta, lineare nelle frasi, snella nei dialoghi, poco articolata nelle descrizioni, che sono quasi assenti; presenta, quindi, uno stile che ben si confà alla lingua inglese, ma non alle lingue latine e all'italiano. La sfida, pertanto, è stata di evitare una traduzione troppo sciatta e sbrigativa. La lettura del testo, sottolinea Lombello, si rivela molto gradevole, snella ed efficace. Una frase l'ha particolarmente colpita "È sempre più facile non tentare..." piuttosto che considerare l'importanza della resilienza nelle sue varie sfaccettature, come ci propongono queste narrazioni.

La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Venerdì 23 febbraio 2024 (online) h 15:00-17:15

Incontro sul tema:

“Leggere...da un capo all’altro del mondo”

I libri dei quali parleremo

- Giuseppe Assandri, *Berlino 1936. La storia di Luz Long e Jesse Owens* (Cinisello Balsamo - Milano-, San Paolo, 2023);



- Angela Nanetti, *Le memorie di Adalberto* (Firenze, Giunti 2019); *Igor e la Medusa* (Firenze, Giunti 2023); *Impredibile Veronica* (Abano, Penson Lopic, 2023); David Tolin, editore di “Penson Lopic”



- Constanza Mekis Martínez- Presidenta Fundación Palabra y Directora Biblioteca BILLJ- Biblioteca Interactiva Latinoamericana Infantil y Juvenil: “Bambini e libri : promuovere la lettura a Santiago del Cile”

BIBLIOTECAS



FORMACIÓN



COLECCIONES





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospite e del nostro Ospite



GIUSEPPE ASSANDRI

Nato ad Acqui e laureato in filosofia all'Università di Genova, ha lavorato come insegnante, dirigente scolastico e formatore in Italia e all'estero. In Germania ha collaborato con la Internationale Jugendbibliothek di München ed è stato addetto scolastico e culturale presso il consolato italiano di Dortmund. Si occupa di educazione alla lettura, collaborando con ALI e scrive per la rivista di letteratura per ragazzi "Pepeverde". Per Zanichelli ha pubblicato varie antologie per la scuola media. Lavora come autore per Sanoma - Italia. Il romanzo *La rosa bianca di Sophie* è entrato nella prestigiosa selezione dei "White Ravens" nel 2021.



ANGELA NANETTI

È autrice di libri per bambini, adolescenti e adulti. Vincitrice di tre Premi Andersen, il primo con *Le memorie di Adalberto*, due volte candidata dall'Ibby italiana per l'Andersen Award insieme a Roberto Innocenti e Lele Luzzati, ha tra i suoi molti titoli anche il fortunato *Mio nonno era un ciliegio*, tradotto in più di venticinque lingue. Dal 2014, con *Il bambino di Budrio*, scrive anche romanzi per adulti, cui seguono *Il figlio prediletto*, *Neve d'ottobre* e *Il canto delle rane*, pubblicati dall'editore Neri Pozza.

Era il 1984 e presso le Edizioni EL di Trieste usciva il breve romanzo *Le memorie di Adalberto*, premio Andersen 1985, salutato da Roberto Denti come quello che aveva innovato in Italia la letteratura per ragazzi. Nel 1993, nella collana "Voltapagina" delle edizioni Emme, Angela Nanetti, pubblicava *Veronica*, Lista d'onore Ibby 1994. A distanza di quarant'anni l'autrice, nel romanzo "Igor e

la Medusa", riprende con ironia e leggerezza le tematiche della crescita e dell'adolescenza, guardando al nostro presente.

Per la bibliografia aggiornata si veda: www.angelananetti.it.





DAVID TOLIN

Dopo la maturità artistica, conseguita all'Istituto Statale d'Arte "Pietro Selvatico", si laurea in Scienze dell'educazione a Padova. Segue il Master europeo su "La formazione del docente documentalista scolastico" presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione della medesima Università e ottiene il DEA (Diplôme d'Études Approfondies) all'Università di Rouen. Continua successivamente la formazione a Bologna, presso l'Accademia Drosselmeier - Centro studi letteratura per ragazzi. Dal 2005 collabora con la "Giannino Stoppani"-Cooperativa Culturale di Bologna, storica istituzione italiana nell'ambito della cultura per l'infanzia. Nel 2010 fonda a Padova la libreria specializzata per ragazzi "Pel di carota". Ha curato per Einuadi Ragazzi alcune pubblicazioni legate a Gianni Rodari. Nel 2021 ha fondato la piccola realtà editoriale Pension Lepic.



Bibliotecaria laureata presso l'Università del Cile e Master in Lettura, Libri e Letteratura per bambini e giovani presso l'Università di Saragozza, fondatrice del Coordinamento Nazionale delle Biblioteche Scolastiche/CRA del Ministero dell'Istruzione del Cile, di cui è stata responsabile per 22 anni, docente nel Master in Lettura, Libri e Letteratura per l'infanzia e la gioventù presso l'U. di Saragozza, e del Master in Insegnamento delle lingue, presso l'U. Alberto Hurtado. Consulente internazionale per Perù (IDB), Argentina, Brasile, Messico, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Paraguay (Banca Mondiale), Colombia, Costa Rica ed Ecuador, dell'OEI e CERLALC.

Partecipa alla Rete Iberoamericana del Laboratorio Emilia, Brasile e al Gruppo di ricerca Educazione alla lettura, Letteratura infantile e giovanile e Costruzione delle identità (ELLIJ), dell'Università di Saragozza. Ricercatore e consulente editoriale, coordinatore di seminari, laboratori e progetti di formazione e promozione della lettura.



Verbale 23 febbraio 2024

“Leggere... da un capo all’altro del mondo” è il tema dell’incontro organizzato e coordinato da **Donatella Lombello**. Sono Ospiti: **Giuseppe Assandri** e, in collegamento da Santiago del Cile, **Constanza Mekis Martínez**.

Giuseppe Assandri, formatore in Italia e all’estero, già addetto scolastico e culturale presso il Consolato italiano di Dortmund, ha collaborato con la “Internationale Jugendbibliothek” di Monaco. Si occupa di educazione alla lettura, è coautore di varie antologie per la scuola media, collabora con Sanoma Italia e con la rivista “Pepeverde”. Il suo romanzo *La rosa bianca di Sophie* (San Paolo, Cinisello Balsamo-MI, 2021), (incentrato sulle note vicende di resistenza clandestina del Gruppo tedesco di giovani universitari durante il nazismo), è entrato nella selezione “White Ravens”, 2021. Legata alla Germania è anche la recente opera (selezione Bancarellino, 2024): *Berlino 1936. La storia di Luz Long e Jesse Owens* (Cinisello Balsamo – Milano, San Paolo, 2023). Il testo racconta, a capitoli alternati, l’infanzia e la vita dell’afroamericano Jesse Owens e del tedesco, “perfetto ariano”, Luz Long: due atleti rivali, che s’incontrano alle Olimpiadi di Berlino del 1936 e che, sorprendentemente, instaurano un’amicizia duratura, entrata nella storia. Non si tratta di una biografia, né di una pubblicazione storica, precisa l’A., ma di un racconto per ragazzi, a partire dalla scuola secondaria di primo grado, e non solo. Incuriosito da un articolo apparso su “Il Venerdì di Repubblica” del 2020, Assandri ha iniziato a documentarsi e ad appassionarsi alle vicende di questi due campioni sportivi: chi erano veramente? Come è maturato il gesto, divenuto leggenda, di percorrere abbracciati l’Olympiastadium di Berlino, alla fine della gara del salto in lungo, vinta da Owens, sotto gli occhi di Hitler e della nomenclatura del regime? Molto importanti per la documentazione e la ricerca di risposte sono stati: 1) il libro di Kai Long, figlio di Luz, *La carriera di un atleta nel Terzo Reich* (titolo originale: *Luz Long – eine SportlerKarriere im Dritten Reich*), la storia di famiglia, ricca anche di foto; 2) il breve film-documentario della regista siciliana Lavinia Zammataro: *Freunde* (Amici), reperibile su Youtube. Diversissime per estrazione sociale, culturale, razziale le famiglie da cui provenivano i due atleti: quella di Luz Long, alto- borghese di Lipsia, di solida cultura (lui stesso era avvocato); quella di Jesse Owens, afroamericano di Cleveland, poverissima. Entrambi, però, avevano vissuto rapporti positivi, erano cresciuti privi di pregiudizi e avevano maturato un profondo senso del rispetto. Quando, dopo aver fallito i primi due salti per la qualificazione, Owens rischia di essere eliminato, Luz non esita a dargli dei suggerimenti, che gli fanno vincere l’oro e conquistare il record. È un esempio di come lo sport possa abbattere ogni barriera con il rispetto e la stima reciproca. Colpisce, anche, sottolinea l’A., che questa sincera amicizia continui fino ai nostri giorni e sia passata, in qualche modo, ai nipoti: nel 2009 la figlia di Owens, infatti, ha acceso la fiaccola olimpica insieme alla nipote di Luz Long, un messaggio certamente positivo per i giovani e non solo.

Constanza Mekis Martínez, fondatrice e coordinatrice della Rete Nazionale delle Biblioteche Scolastiche/CRA del Ministero dell’Istruzione cileno (1994-2016), ricercatrice, docente nel Master in “Lettura, Libri e Letteratura per l’infanzia e la gioventù” presso l’Università di Saragozza, Spagna, consulente editoriale, coordinatrice di seminari, laboratori, progetti nazionali e internazionali di formazione e promozione della lettura, già Presidente dell’IBBY per l’America Latina (2020-2022) e dell’IBBY del Cile (2015-2021), è Presidente della Fundación Palabra e Direttrice della Biblioteca Interactiva Latinoamericana Infantil y Juvenil. Nel 2016, su invito del GRIBS-Gruppo di Ricerca Biblioteche Scolastiche (già UniPD), ha partecipato in Italia al Convegno “La biblioteca scolastica nel Piano Nazionale per la scuola digitale: nuove prospettive di sviluppo”, Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi, Bologna (4/4/2016) con l’intervento “La rete di Biblioteche scolastiche –Centro di risorse per l’apprendimento (CRA) del Cile: legami, ponti e finestre per la conoscenza e l’apprendimento”. Già nel 2019, in occasione della visita alla rete CRA in Cile da parte di un gruppo di insegnanti, coordinato da Donatella Lombello (cfr: <https://www.pagine-giovani.it/2019/09/18/alla-scoperta-del-cile-natura-e-studio-%E2%80%A818-29-aprile-2019/>), Constanza Mekis aveva presentato il progetto di una grande biblioteca latinoamericana per i bambini, i giovani e le loro famiglie, divenuta, poi, realtà nel gennaio 2022. Situata nell’ex Asilo Hermanitas de Los Podres, Monumento Nazionale del Cile,



circondata da parco e patii, la biblioteca si propone come luogo invitante, interattivo, tecnologico: promuove la lettura partecipativa e, facendo sperimentare diversi linguaggi e forme espressive (libri, tecnologia, giochi, teatro, musica, cinema, ascolto, scienza, arte e disegno, incontri con autori, illustratori, editori, esperti, artigiani...) si pone come polo culturale per la comunità. Sono previste, infatti, attività e tematiche sempre in evoluzione, per i piccoli, i giovani, i nonni, i genitori; attività intergenerazionali, che rinsaldano il senso di appartenenza, promuovono la scoperta di sé e del mondo circostante. Il focus è la cultura latinoamericana perché: 1) è importante la conoscenza degli autori latinoamericani e le relazioni della storia cilena con i popoli limitrofi; 2) l'immigrazione in Cile, ultimamente è impressionante: peruviani, colombiani, haitiani, venezuelani sono parte della quotidianità; il 70% della popolazione del quartiere dove è ubicata la biblioteca, è costituito da immigrati, quindi, diventa necessario allargare gli orizzonti del sapere oltre i confini cileni nelle tre sezioni della biblioteca: culturale, naturale, patrimoniale. Claudio Aguilera paragona la biblioteca a un gran nido intrecciato di parola, gioco, conoscenza, dove i lettori crescono e si nutrono fino al momento di volare... Tra le varie esperienze c'è anche quella del silenzio: nel parco c'è il luogo del silenzio; per Jon Fosse, Premio Nobel 2023, "il silenzio è la parte musicale della scrittura". Nella biblioteca lavorano 18 persone, oltre a quattro mediatori culturali, una sociologa e una ingegnera, che, tra l'altro, prepara il programma delle attività itineranti. Oltre all'opera di molti volontari, la biblioteca si avvale del sostegno della Fondazione Olivo e della Fondazione Angelini, del Ministero della Cultura, delle Arti e del Patrimonio, del Comune di Santiago, di imprese private. Per ulteriori approfondimenti si possono consultare i siti:

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/aspei/article/view/6587/5448>

<https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/inmuebles/biblioteca-interactiva-latinoamericana-infantil-y-juvenil>

<https://fpalabra.cl/bilij/>

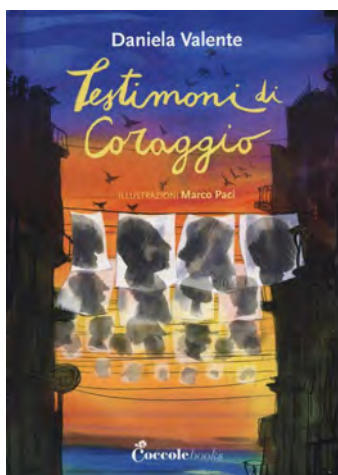
La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Venerdì 22 marzo 2024 (online) h 15:00-17:15
Incontro sul tema:
“Percorsi intrecciati: tra scrittura, pedagogia e
coraggiosi testimoni”

Intervengono:

- Daniela Valente, *Testimoni di coraggio*, ill. di M.Paci, Belvedere marittimo (CS), 2023



- Angela Arsenà, *Verso la polis digitale. Paradigmi pedagogici della contemporaneità. Educazione e relazionalità fra algoritmi e algoretica*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2023.



- *Noi, la felicità. Parole e illustrazioni dei ragazzi e delle ragazze degli istituti superiori e delle scuole in ospedale*, Pordenone, L'Omino rosso, 2023: ne parlano Alessandra Merighi e Sabrina Zanghi



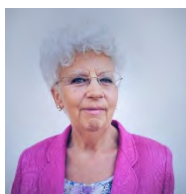
- La casa Museo di Giacomo Matteotti- Fratta Polesine (RO) presentata dalla Direttrice Lodovica Mutterle, nel centenario della morte del deputato socialista (10 giugno 1924).



<https://www.casamuseogiacomomatteotti.it/>

<https://ilbolive.unipd.it/it/giacomo-matteotti-casa-museo-universita-padova>





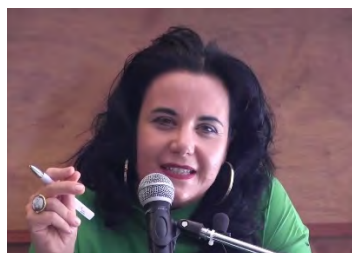
Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti



DANIELA VALENTE

Direttore editoriale della casa editrice Coccole Books, che ha fondato insieme al marito, Ilario Giuliano, 20 anni fa. Si occupa di promozione della lettura e di progetti a tutela dei diritti dei minori, lavorando da molti anni come consulente ed esperta per scuole e diversi enti pubblici. Cura corsi di formazione sull'editoria per ragazzi e anima laboratori di scrittura creativa nelle scuole. Affianca al suo lavoro di editor quello di autrice, perché non può fare a meno di incontrare i bambini. Il suo ultimo libro edito a luglio 2023, *Testimoni di coraggio*, ha già venduto più di duemila copie ed è stato selezionato al 67° Premio Bancarellino.



ANGELA ARSENA

È professoressa associata in Pedagogia Generale presso l'Università Telematica Pegaso. È stata ricercatrice all'Università degli Studi di Genova. Dopo aver conseguito il dottorato presso l'Università Pontificia Antonianum di Roma discutendo una tesi in epistemologia (relatore Prof. Dario Antiseri), è stata assegnista di ricerca per Metodologie didattiche innovative e inclusive all'Università di Foggia. Ha insegnato all'Abu Dhabi University. Si occupa di ermeneutica digitale, di relazionalità attraverso i social e di pedagogia dei media, proponendo un ritorno ai classici per interpretare e attraversare la contemporaneità. Con Rubbettino ha pubblicato: *Dal villaggio globale alla polis globale* (2018); *Insegnare filosofia online. Questioni di ermeneutica pedagogica* (2019); *Figure educative del mito. Quando il gesto narrativo antico insegna la contemporaneità* (2020) e *Il valore dell'ipotesi nella metodologia sperimentale* (2022).



ALESSANDRA MERIGHI

Laureata in lettere, insegna in un istituto superiore di Pordenone. Ha conseguito un diploma in un Corso di Perfezionamento in letteratura per l'infanzia presso l'Università di Padova con una tesi sulla malattia nella letteratura per ragazzi e un Master di II livello sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare presso l'Università di Trieste, con una tesi sulla narrazione nella didattica ospedaliera. Tiene corsi di formazione per docenti e personale ospedaliero sulla pratica della narrazione e si impegna per promuovere il piacere della lettura tra i giovani.





SABRINA ZANGHI

Insegna italiano e storia presso l'Istituto "F. Flora" di Pordenone dove segue il progetto Biblioteca scolastica come laboratorio didattico innovativo. Ha collaborato con diverse case editrici e agenzie letterarie occupandosi di editing.



MARIA LODOVICA MUTTERLE

Già docente di Lettere al Liceo statale "Celio-Roccati" di Rovigo, ha conseguito il diploma di Paleografia, Diplomatica ed Archivistica alla Scuola di archivistica, paleografia e diplomatica dell'Archivio di Stato di Venezia (1986) e si è perfezionata in Formazione della Dirigenza scolastica presso Università degli studi di Firenze. È direttrice della Casa Museo Giacomo Matteotti di Fratta Polesine, socio ordinario dell'Accademia dei Concordi di Rovigo, di cui è anche segretario accademico, componente del direttivo dell'Associazione Culturale Minelliana, dell'Istituto per

la storia del Risorgimento italiano, Comitato di Rovigo e dell'Istituto per la Storia della Resistenza e dell'Età contemporanea e del Comitato di Rovigo della Società dante Alighieri.

È autrice di diversi inventari e guide nell'ambito archivistico, pubblicate nella collana della Regione Veneto, di testi scolastici su autori latini ed ha realizzato diversi progetti bibliografici (es. I Libri antichi del Liceo Celio di Rovigo, 2001). È stata curatrice di mostre documentarie, collabora alla collana dei Quaderni di Casa Matteotti. Ha al suo attivo una quarantina di pubblicazioni, delle quali la più recente è: *Leobaldo Traniello. L'impegno civile e sociale* (Minelliana 2023).



Verbale 22 marzo 2024

“Percorsi intrecciati: tra scrittura, pedagogia e coraggiosi testimoni”: incontro stimolante, declinato al femminile, organizzato e coordinato da **Donatella Lombello**, con **Angela Arsena**, **Daniela Valente**, **Alessandra Merighi**, **Sabrina Zanghi** e **Lodovica Mutterle**.

Angela Arsena, professoressa associata in Pedagogia Generale presso l'Università Telematica Pegaso, si occupa di ermeneutica digitale, di relazionalità attraverso i social e di pedagogia dei media. Presenta *Verso la polis digitale. Paradigmi pedagogici della contemporaneità. Educazione e relazionalità fra algoritmi e algoretica* (Soveria Mannelli-CZ, Rubbettino, 2023), un saggio ricco di approfondimenti e citazioni, sottolinea Lombello, relativo al digitale e all'etica dell'algoritmo, in chiave pedagogica. L'A., infatti, aggiunge che le proprie ricerche sono orientate allo studio delle dinamiche digitali, in particolare ai social network, al web come luoghi educativi, nei quali emergono tante questioni urgenti e avviene buona parte della relazionalità dell'uomo contemporaneo. Come educatori, perciò, c'è la responsabilità di condurre i nativi digitali alla consapevolezza di scegliere modalità adeguate e sicure di utilizzo del digitale in genere. A questo proposito Arsena richiama l'attenzione su due concetti a confronto: il villaggio globale e la polis. Citando McLuhan, per il quale l'artefatto tecnologico sarebbe diventato un prolungamento del nostro corpo, avrebbe accompagnato ogni nostro gesto, evidenzia alcune caratteristiche del villaggio: 1) la chiusura, 2) la persecuzione del capro espiatorio, 3) la mancanza di distinzione tra pubblico e privato. Nella nostra relazionalità digitale, chiede la Studiosa, stiamo forse percorrendo questi archetipi? Si pensi, ad esempio, al cyberbullismo, che ripete le stesse dinamiche del capro espiatorio: isolamento, accanimento, violenza, spettacolarizzazione... Bisogna, allora, orientarsi verso la polis, che è aperta per sua intrinseca vocazione (nasce con il commercio e la relazione, cfr. Popper), è democratica e il capro espiatorio diventa finzione nel teatro. La custodia dell'intimità, poi, è un'indicazione etica fondamentale, non tutto va posto “fuori”, è necessario il gesto educativo, l'intermediazione dell'adulto educatore per comprendere che la relazionalità è il passaggio successivo alla custodia dell'intimità.

Daniela Valente, direttrice editoriale e cofondatrice con il marito, Mario Giuliano, dell'Editrice Coccole e Books, si occupa di promozione della lettura e di tutela dei diritti dei minori. Presenta la sua ultima opera *Testimoni di coraggio* (Belvedere Marittimo- CS, 2023), Premio Selezione Bancarellino, 2023. Il testo raccoglie 18 brevi biografie di vittime di mafia, vuole essere un percorso di memoria di ciò che è accaduto; infatti, alcune vite come quelle di Falcone e Borsellino, fanno parte del ricordo collettivo, altre, invece, sono poco presenti o addirittura già cadute nell'oblio. È un “percorso” cronologico che, dalla strage di Portella della Ginestra nel 1947, arriva all'uccisione nel Rione Sanità di Napoli nel 2015. È una narrazione, afferma l'A., che ha richiesto una ricerca impegnativa, anche dal punto di vista emotivo, nata dal dovere morale di raccontare ai ragazzi delle secondarie di 1° e 2° grado, e non solo, il fenomeno mafioso e la sua evoluzione. Ogni personaggio, mai rappresentato nel volto, è illustrato in bianco e nero in qualche aspetto che lo caratterizza: ad esempio Falcone e Borsellino giocano a calcio. Vi è, poi, l'appendice che propone dei media accattivanti per i giovani lettori: film, cortometraggi, poesie, canzoni (ad es. la canzone *Siamo Capaci*). L'intento è di far capire ai ragazzi cosa fare nel quotidiano, come approcciarsi concretamente a una realtà, che presenta ancora punti oscuri e misteri.

È un libro di grandissima attualità, sottolinea Lombello, una narrazione che contestualizza i personaggi con “leggerezza”.

Alessandra Merighi, docente negli Istituti Superiori, promuove il piacere della lettura tra i giovani; esperta di narrazione nella pratica ospedaliera, tiene corsi di formazione per insegnanti e personale ospedaliero.

Sabrina Zanghi, docente a Pordenone nella Scuola secondaria di II grado. Si è occupata di *editing* presso varie case editrici e agenzie letterarie.

Presentano il testo *Noi, la felicità. Parole e illustrazioni dei ragazzi e delle ragazze degli istituti superiori e delle scuole in ospedale* (Pordenone, L'Omino rosso, 2023); è il lavoro di studenti e studentesse di oltre una decina di Istituti di Istruzione Superiore (Licei, Istituti Tecnici e Professionali)



prevalentemente della provincia di Pordenone, ma anche di Treviso, Torino, Udine e dalle Scuole Secondarie Superiori in Ospedale: Area giovani CRO (Centro di Riferimento Oncologico, diretto da Maurizio Mascarin) di Aviano-PN, dal Gruppo "Microbi dal cuore grande", Pediatria, Ospedale civile-PN. Letteratura e medicina, infatti, hanno grandi affinità: la lettura permette l'immaginazione, l'apertura a nuove soluzioni e, in questo senso, può essere terapeutica, afferma Merighi. Da anni, ormai, la collaborazione tra il CRO, gli Ospedali, gli Istituti Superiori del territorio e non solo, l'incontro con l'Autore nell'ambito del Festival Pordenonelegge hanno dato origine a un Progetto e al laboratorio permanente di scrittura. Attraverso la narrazione gli adolescenti possono "sciogliere i nodi", "scappare dai sentimenti difficili", immedesimarsi, incontrare personaggi, conoscersi e sperimentarsi. Negli ultimi anni, poi, i testi dei giovani sono stati raccolti in un volume e pubblicati creando un'occasione unica per esprimere i propri sentimenti e la propria autonomia. L'anno scorso, partendo dalla lettura del testo di Marco Balzano *Cosa c'entra la felicità* (Feltrinelli, 2022) e dal concetto di felicità per i Greci, come ricerca del proprio *daimon* per realizzare sé stessi, i giovani sono stati invitati a riflettere, a narrarsi e a condividere la propria idea di felicità. Il risultato è il volume in esame, che, precisa Zanghi, raccoglie circa un centinaio di testi e illustrazioni, in cinque capitoli (Solo esserci; Germogliare; Inverdirsi; Fiorire; Compersi), a cui si aggiunge un sesto (Fragranze), dove trovano spazio le riflessioni del mondo adulto. Ne esce uno spaccato sincero e toccante dell'animo degli adolescenti. Per saperne di più cfr. *Pepeverde*, n. 21 (gennaio-marzo) 2024, pp.32-34. È molto importante, per Lombello, dare voce e condividere anche con il "cartaceo" le emozioni di questi giovani.

Lodovica Mutterle, già docente, autrice, curatrice di mostre documentarie, presenta la casa Museo di Giacomo Matteotti, Fratta Polesine (RO), di cui è Direttrice, nel centenario della morte del deputato socialista. Assassinato il 10 giugno 1924, il corpo fu trovato a Riano, Roma, il 16 agosto, un giorno particolare: non uscivano i giornali. Richiamando alcune caratteristiche del personaggio storico, Mutterle ricorda che vari erano i motivi per cui era in viso al fascismo e a Mussolini: il discorso del 30 maggio 1924 al Parlamento contro i brogli elettorali, le denunce che mettevano in luce le tangenti e la corruzione del fratello di Mussolini. Inoltre, quando andava all'estero, non esitava a esplicitare gli aspetti negativi del fascismo e di Mussolini. A Fratta Polesine c'è la tomba di Matteotti e la sua casa, Museo dal 2004, è diventata Monumento Nazionale nel 2017. La figura del deputato, osserva Mutterle, è importante nella storia e le sue battaglie sono ancora attuali: 1) è apertamente contrario alla guerra, che ritiene voluta dai paesi ricchi per dimostrare la loro potenza; avverso, quindi a quella in Libia e alla prima guerra mondiale, subisce, di conseguenza, il richiamo alle armi, nonostante l'esonero per motivi di salute e in quanto figlio di madre vedova. 2) È un politico del territorio a favore dei braccianti agricoli; 3) considera la scuola come elemento principale di sviluppo del Paese, condizione fondamentale per dare dignità alle persone, strumento di emancipazione dei lavoratori. La scuola è per lui un problema di giustizia sociale; istituisce scuole per analfabeti, corsi serali di arti e mestieri. A Rovigo, per il centenario, si è costituito un Comitato provinciale di 11 Comuni, oltre a Enti vari e Associazioni, e si stanno organizzando Corsi con le scuole, *pièces* teatrali per tramandare la memoria della sua figura.

Per ulteriori approfondimenti si possono consultare i siti:

<https://www.casamuseogiacomomatteotti.it/>

<https://ilbolive.unipd.it/it/giacomo-matteotti-casa-museo-universita-padova>

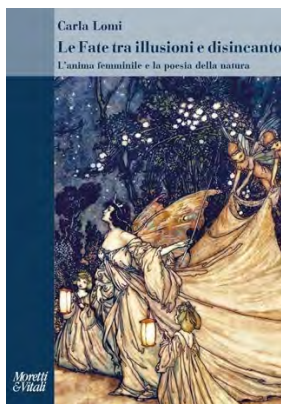
La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Venerdì 17 maggio 2024 (online) h 15:00-17:15
Incontro sul tema:
“Percorsi critici, percorsi narrativi”

Intervengono:

- Carla Lomi, *Le Fate tra illusioni e disincanto. L'anima femminile e la poesia della natura* (Bergamo, Moretti & Vitali, 2022);



- Mariapia De Conto, Silvia Lanfrit, Roberta Brescancin intervengono su: “Parole per ascoltare: progetto per i bambini e le bambine delle case rifugio sul tema della violenza sulle donne”
- Autrici e Autori “nel” progetto: Mariapia De Conto, Giorgio Scaramuzzino, Andrea Valente, Filippo Mittino e Lodovica Cima



- Annalisa Strada, *Il Libro dei Morti* (Milano, Pelledoca, 2021); *XXNormal. Stop al body shaming* (S.Dorligo della Valle-TS-, Einaudi Ragazzi, 2022); *Donne coi baffi (finti). Storie di eroine ribelli vestite da maschio* (Milano, DeAgostini, 2022), con Gianna Re, Illustr. Di Rosaria Battiloro



- Angela Nanetti, *Le memorie di Adalberto* (Firenze, Giunti 2019); *Igor e la Medusa* (Firenze, Giunti 2023); *Imprevedibile Veronica* (Abano-PD, Penson Lopic, 2023);





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti



CARLA LOMI

Laureata in Pedagogia con Franco Cambi presso l'Università degli Studi di Firenze, ha seguito Corso di perfezionamento *post lauream* in *Estetica ed ermeneutica delle forme simboliche*, diretto da Sergio Givone, presso la stessa Università.

Già Docente di Lettere presso Istituti di Scuola Secondaria Superiore, è attualmente ricercatrice ARPA JUNG- *Associazione di Ricerca, Psicologia Analitica*.

È stata referente del Gruppo di Studio Interdisciplinare sulla fiaba dell'IAAP (International Association for Art and Psychology).

Ideatrice e curatrice di progetti volti alla conoscenza delle fiabe e dei classici della letteratura, ha scritto saggi e contributi per riviste e volumi collettanei tra cui ricordiamo: *Arazzi fiabeschi. Il mondo delle fiabe nell'età della globalizzazione* (Nicomp 2011).

Il suo saggio *Le fate tra illusioni e disincanto* (Moretti&Vitali), ha ricevuto significativi riconoscimenti nell'ambito di premi letterari nazionali e internazionali.



MARIAPIA DE CONTO

Specialista di letteratura per ragazzi, si occupa da anni di educazione alla lettura e valorizzazione della biblioteca scolastica. Conduce attività con i ragazzi, corsi di formazione per adulti e incontri con autori.

Ha pubblicato la guida *Tutti in biblioteca* (Nicola Milano, 2004), e vari testi scolastici per la scuola primaria.

Scrive libri per adulti e per ragazzi: *Come rondini in volo* (Lineadaria, 2009); *Il silenzio di Veronika* (Santi Quaranta, 2018), premio Chianti letteratura 2020 e premio Acqui Storia 2020); *Amicizie nell'orto. Per coltivare in armonia*

con l'ambiente, illustrazioni di Silvia Mauri, Editoriale Scienza 2020, in collaborazione con l'Orto botanico dell'Università di Padova; *Maschi contro femmine*, illustrazioni di Francesco Fagnani (Lapis, 2020); *Una nuova casa*, (2023) illustrazioni di Silvia Lanfrit, per il progetto "Parole per ascoltare", in collaborazione col centro antiviolenza Voce Donna di Pordenone.





SILVIA LANFRIT

Specializzata presso l'Accademia Drosselmeier di Bologna e la Scuola Internazionale di illustrazione di Sarmede, ha maturato competenze nell'ambito dell'illustrazione e della letteratura per ragazzi. Illustra libri per l'infanzia e lavora presso la Libreria Baobab di Porcia dove progetta laboratori per bambini.



ROBERTA BRESCANCIN

Laureata in scienze del servizio sociale, da sempre ha lavorato nel sociale in strutture di comunità. Dal 2010 lavora presso il centro antiviolenza Voce Donna, come operatrice di accoglienza di donne vittime di violenza.

Dal 2023 è responsabile delle strutture di accoglienza del Centro. Svolge attività di formazione e sensibilizzazione nel territorio sulle tematiche di genere.

Coordinatrice del progetto "parole per ascoltare".



ANNALISA STRADA

Annalisa Strada è un'insegnante e scrittrice di libri per ragazzi. Ha pubblicato oltre cento titoli e ha vinto numerosi premi, tra i quali di cui ricordiamo: il Gigante delle Langhe (2010), Il Premio Arpino (2011,2012), Il Premio Andersen (2014), il Premio Cento (2017). Tra le sue pubblicazioni: *L'oceano in bottiglia* (San Paolo Edizioni, 2010), *Una sottile linea rosa* (Giunti, 2014), *Quella serpe di mia sorella* (Mondadori 2015), *Alla ricerca del mostro perduto* (Piemme, 2016), *I ragazzi di Villa Emma* (Mondadori, 2018), *La scorpacciata* (DeA Planeta 2019), *101 cose da fare durante le medie* (De Agostini 2019). Con Einaudi Ragazzi ha pubblicato, tra altri: *L'isola dei libri perduti*, *La Resistenza dei sette fratelli Cervi* (scritto con Gianluigi Spini), *Io, Emanuela*, *Agente della scorta di Paolo Borsellino*.





ANGELA NANETTI

È autrice di libri per bambini, adolescenti e adulti. Vincitrice di tre Premi Andersen, il primo con *Le memorie di Adalberto*, due volte candidata dall'Ibby italiana per l'Andersen Award insieme a Roberto Innocenti e Lele Luzzati, ha tra i suoi molti titoli anche il fortunato *Mio nonno era un ciliegio*, tradotto in più di venticinque lingue. Dal 2014, con *Il bambino di Budrio*, scrive anche romanzi per adulti, cui seguono *Il figlio prediletto*, *Neve d'ottobre* e *Il canto delle rane*, pubblicati dall'editore Neri Pozza.

Era il 1984 e presso le Edizioni EL di Trieste usciva il breve romanzo *Le memorie di Adalberto*, Premio Andersen 1985, salutato da Roberto Denti come quello che aveva innovato in Italia la letteratura per ragazzi. Nel 1993, nella collana "Voltapagina" delle edizioni Emme, Angela Nanetti, pubblicava *Veronica*, Lista d'onore Ibby 1994. A distanza di quarant'anni l'autrice, nel romanzo *Igor e*

la Medusa, riprende con ironia e leggerezza le tematiche della crescita e dell'adolescenza, guardando al nostro presente.

Per la bibliografia aggiornata si veda: www.angelananetti.it.



Verbale 17 maggio 2024

“Percorsi critici, percorsi narrativi” è il tema dell’incontro online, declinato al femminile, organizzato e coordinato da **Donatella Lombello**. Intervengono: **Carla Lomi, Mariapia De Conto, Silvia Lanfrin, Roberta Brescancin, Annalisa Strada e Angela Nanetti**.

Carla Lomi, studiosa della fiaba, autrice di saggi e contributi per riviste e volumi collettanei, presenta *Le Fate tra illusioni e disincanto. L’anima femminile e la poesia della natura* (Bergamo, Moretti & Vitali, 2022), opera, che ha ricevuto importanti riconoscimenti in premi letterari nazionali e internazionali. Si tratta, osserva Lombello, di un saggio, in sei capitoli, dalle molteplici tematiche, anticipate in parte nel titolo stesso. Non è facile parlare di fate nel nostro tempo, sottolinea Lomi: può sembrare una fuga in un mondo consolatorio, privo di reale efficacia. Le fate sono figure evanescenti, liminali, sono universali, hanno caratteristiche identificative precise. Appartengono sia alla letteratura colta, sia a quella popolare. Sono portatrici di un sapere? Quale? Si tratta, spiega l’A., di un sapere portato dal fascino della narrazione, che permette di entrare in contatto con la dimensione del meraviglioso, di scoprire il mondo interiore, di cogliere la paura, il terrore, tutta l’area identificata con il perturbante. È un sapere capace di risvegliare i desideri più profondi e di dare una risposta ai bisogni più autentici. Le fate, per Lomi, sono figure luminose, che suscitano meraviglia, ma anche terrore, appartengono a una dimensione sacra. Melusina e Morgana ne sono l’emblema nei loro aspetti positivi e negativi, che, in un certo senso, invitano a riconciliarsi con le zone d’ombra dell’animo.

Roberta Brescancin, Mariapia De Conto e Silvia Lanfrin, presentano “Parole per ascoltare: progetto per i bambini e le bambine delle case rifugio sul tema della violenza sulle donne”.

Roberta Brescancin lavora dal 2010 presso il Centro antiviolenza “Voce donna” e, dal 2023, ne è la responsabile. L’esigenza di dar vita al progetto, di cui è coordinatrice, nasce con il lockdown e con l’idea di realizzare per le donne e i minori degli strumenti efficaci per elaborare il loro percorso di violenza. La narrativa, i libri, le storie possono costruire i “ponti emotivi” per attraversare la nuova realtà.

Mariapia De Conto, autrice, da anni impegnata nell’educazione alla lettura, scrive la storia *Una nuova casa*, illustrata da Silvia Lanfrin, esperta di illustrazione e letteratura per ragazzi. Il libro tratta un tema difficile: protagonisti sono un fratello e una sorella, che entrano in una casa rifugio. Le due Autrici hanno lavorato in stretto contatto unendo, in modo delicato, parole e immagini per creare uno spaccato verosimile di tutto ciò che comporta l’entrata nel nuovo percorso di vita. Le tavole illustrate diventano di colore più intenso via via che la storia prende corpo. È stata una ricerca faticosa, sottolineano le Autrici, con il chiaro intento di offrire ai bambini la certezza di non essere mai soli nell’affrontare l’esperienza di elaborazione del vissuto drammatico. Il progetto si è, poi, ampliato con Giorgio Scaramuzzone, autore del *Monologo per maschio in fase riflessiva*, tratto dallo spettacolo teatrale *Mia*, una riflessione sulla violenza dal punto di vista maschile. Andrea Valente ha scritto *Viceversa* sul concetto di identità; Lodovica Cima, *Una nuova casa per Ip*, illustrata da Paola Formica. Infine, Filippo Mittino ha creato una specie di manuale, un *fil rouge* del progetto: *Crescere attraverso le storie*. Presentato a “Pordenonelegge”, il progetto è stato sperimentato nel territorio di Pordenone e l’idea del Gruppo di lavoro è di diffonderlo attraverso la rete dei Centri antiviolenza delle donne.

Annalisa Strada, è autrice di più di cento titoli per ragazzi e ha ottenuto importanti riconoscimenti e Premi, tra cui l’Andersen nel 2014. Presenta tre suoi libri, diversi per genere: *Donne coi baffi (finti)*. *Storie di eroine ribelli vestite da maschio* (Milano, De Agostini, 2022), con Gianna Re, Ill. di Rosaria Battiloro; *XXNormal. Stop al body shaming* (S.Dorligo della Valle-TS, Einaudi Ragazzi, 2022); *Il Libro dei Morti* (Milano, Pelledoca, 2021). *Donne coi baffi (finti)...*, come già fa intuire il titolo, pone il problema della difficile o assente parità di genere. Ci sono, in certi luoghi e momenti, donne che vivono in condizioni tragiche, ma trovano, comunque, il modo di ribellarsi. Il testo propone una carrellata di eroine, autrici di fatti realmente accaduti e documentati: ad es. la Dj Tatiana Alvarez (California), che nel sec. XXI è costretta a travestirsi da maschio per ottenere uno strepitoso successo; la giovane iraniana che, per assistere alla partita di calcio, deve sottoporsi a estenuanti ore di trucco;



l'egiziana Sisa, che fino al 2015 per avere la possibilità di lavorare, si traveste da maschio. *XXNormal. Stop al body shaming*, scritto con il supporto di uno psicoterapeuta della comunicazione è, forse, sottolinea l'A., il suo libro più difficile su un tema poco documentato: lo stigma del corpo. Rivolto ai lettori dai 12 anni, aiuta a capire che cos'è il *body shaming*, smascherando stereotipi e falsi miti che lo alimentano, indifferentemente nei maschi e nelle femmine. Aiutare i ragazzi a prendere le distanze dall'aggressività intenzionale delle parole, sarebbe per l'A., già un grande risultato; il testo può essere anche uno strumento per gli adulti per riflettere, scoprire, mettersi in relazione con i ragazzi.

Il Libro dei Morti, invece, è un romanzo che ruota attorno alla relazione tra la giovane Letizia e l'anziana Diletta, che si è autoinflitta la reclusione in casa, dopo un oscuro passato (1952) di omicidi, che Letizia, con l'aiuto della stampa dell'epoca, riesce a svelare. Un giallo, un'indagine del tempo, precisa Strada, non legata alla rete digitale, che vuole, tra l'altro, mostrare come l'analogico abbia una credibilità maggiore del virtuale.

Angela Nanetti, scrittrice di libri per bambini, adolescenti e adulti, è vincitrice di ben tre Premi "Andersen" e due volte candidata all'Andersen Award. La sua opera *Mio nonno era un ciliegio* è tradotta in più di venticinque lingue. L'A. presenta una trilogia di libri, attraverso i quali rileggere nel tempo la sua scrittura. L'opera *Le memorie di Adalberto* (Firenze, Giunti 2019), il suo primo romanzo breve, diventato poi un *long seller*, rappresenta l'inizio della sua scrittura, una sfida, forse per far leggere suo figlio. Era convinta che fosse necessario "tirare dentro il lettore" e, per ben due anni, studiò la psicologia e il linguaggio del preadolescente. La preadolescenza era, all'epoca (inizi anni '80), poco investigata dalla letteratura, la incuriosiva l'età del cambiamento, della trasformazione del corpo. Adalberto, il protagonista, 11-12 anni, condensa tutte le problematiche dell'età: i turbamenti legati al passaggio in una nuova fase scolastica, l'insofferenza per le troppe attenzioni dei parenti, le amicizie, i mutamenti del corpo, i denti che non escono, fino alle misure del "coso" con la pediatra della scuola; il linguaggio è semplice, ironico. Quando una decina d'anni dopo la pubblicazione, il testo entra nelle scuole, viene letto indifferentemente dai ragazzi e dalle ragazze: le tematiche dell'età del cambiamento con i relativi problemi "parlano" a tutti. Dopo una decina d'anni esce l'*alter ego* femminile: *Imprevedibile Veronica* (Abano-PD, Pension Lepic, 2023; nel 1993 con il titolo *Veronica oppure i gatti sono talmente imprevedibili*, Emme Edizioni). Protagonista è una ragazzina di 9 anni che, con le sue fragilità e curiosità, attraversa l'infanzia alla ricerca di una sua identità all'interno della famiglia; il linguaggio scelto, precisa l'A., è un registro familiare, un parlato. Nanetti si è dedicata, poi, alla scrittura per gli adulti, tornando nel 2023 alla letteratura per ragazzi con il romanzo *Igor e la Medusa* (Firenze, Giunti 2023). Protagonisti sono due adolescenti, in fase di cambiamento, alla ricerca della propria identità: Igor, chiamato *la Biondina*, magro, spilungone, non rispondente allo stereotipo del maschio; Mariantonia, *Medusa* per via dei capelli, figlia di scienziati, brava in matematica, *culona* e con tutte le altre imperfezioni di un corpo che si sta trasformando, aperta, cittadina del mondo viene discriminata per altro verso. Le due identità imparano a conoscersi e a condividere i loro vissuti; quando Igor, alla fine del romanzo, si taglia tutti i capelli, lei per solidarietà fa altrettanto: un'azione che suggella un'amicizia e mette al bando gli stereotipi. Tre romanzi, conclude Nanetti, che, nonostante la distanza temporale, riprendono un tema a lei caro, presente in qualche modo anche nei suoi testi per adulti.

La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Venerdì 21 giugno 2024 (online) h 15:00-17:15

Incontro sul tema:
IL DIRITTO DI LEGGERE - LEGGERE DI DIRITTI

- Antonio Stasolla, *Dirittiamociamamente. Alla scoperta dei diritti dei bambini giocando con le parole* (Albignasego-PD, Proget Edizioni, 2024)



- Andreina Parpajola, *La medusa e la scimmia. Fiaba giapponese* (Padova, Peacock, 2024)

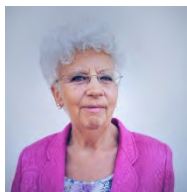


- Paolo Lanzotti, *Il Libro di Libri* (Roma, Curcio, 2017)



- Gigliola Alvisi, *Tempesta di libertà. La storia di Giacomo Matteotti a 100 anni dal delitto* (Milano, Rizzoli, 2024)





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre e dei nostri Ospiti



ANTONIO STASOLLA

Dopo essere stato volontario per tanti anni per una grande associazione, nel 2015, assieme ad altri 6 soci, ha fondato l'Associazione Follereau Italiana Dirittiamoci, con le finalità di promuovere la cultura del rispetto e dei diritti dei bambini in tutto il mondo, attraverso incontri di sensibilizzazione e di formazione nelle scuole e con i docenti. Sta inoltre lavorando alla creazione del primo museo sui diritti dei bambini presso il Comune di Barbona (PD), che, una volta pronto, verrà aperto alle scuole, alle famiglie e a tutte le persone che vorranno visitarlo. Questo museo darà la possibilità ai visitatori di informarsi sui diritti dei bambini in modo divertente.

Ha avuto modo di conoscere una terra meravigliosa come la Bulgaria, incontrando il gruppo dei Poeti di Plovdiv con i quali è in stretta collaborazione.

L'attività in Bulgaria non si ferma solamente all'opera letteraria, ma abbraccia anche l'opera di solidarietà con l'adozione di un bambino della casa di accoglienza per ragazze madri di Sofia e della mensa dei poveri delle Suore Francescane di Rakovsky.

Dal 1986 ha scritto numerose opere (romanzi e raccolte di poesie): l'ultima, *Dirittiamociamente* (2024), è un testo di enigmistica sui diritti dei bambini, nel quale, in modo ludico, vengono proposti, a bambini e ragazzi, giochi, quiz, rebus, cruciverba, che hanno come finalità quello di fornire e sviluppare conoscenze sul tema dei diritti dei bambini e sui temi dell'Agenda 2030.



ANDREINA PARPAJOLA

Nata a Padova, dove vive e lavora. Si è laureata alla Facoltà di Lingue Orientali di Venezia, Ca' Foscari, in Lingua e Letteratura Giapponese, perfezionando poi gli studi all'Università Gaidai di Osaka e all'Università di Tokyo. Ha lavorato diversi anni all'Ambasciata del Giappone in Italia e ha insegnato giapponese all'Ismeo (Istituto per il Medio ed Estremo Oriente) di Roma.

Da oltre una trentina d'anni si dedica a illustrare e, a volte, a scrivere libri per l'infanzia.

Ha pubblicato con varie case editrici in Italia e all'estero (Kyoikusha, Shogakkan, Arka, EMP Padova, Acco, Archinto, Panini, Centro Medico di Foniatria di Padova, Eriskson, Officina Libraria), su testi di Maura Picinich, Luigi Dal Cin, Okakura Kakuzo, Gian Carlo Calza, e altri, partecipando anche a mostre di illustrazione (Sàrmede, Biennale di Bratislava, Biennale di Barcellona, Fondazione Guggenheim Venezia, Belo Horizonte, ecc.)

Ha ideato affiches (per l'Università La Bicocca di Milano, Nord Bitumi, ecc. e dal 2006 realizza l'immagine per i convegni dell'Aistugia (l'Associazione per gli Studi Giapponesi fondata da Fosco Maraini).



Con LCF Edizioni nel 2021 è uscita la quarta edizione riveduta e aggiornata de *“Il buffo alfabeto del Grillo parlante*, manuale di logopedia per bambini e insegnanti scritto da Anna Bosco. Da poco ha pubblicato la fiaba giapponese *La Medusa e la Scimmia* con la Casa Editrice Peacock.



PAOLO LANZOTTI

Laureato in filosofia all'università di Padova. Un tempo insegnante, adesso autore di romanzi a tempo pieno. Sposato, senza figli. Ama leggere, viaggiare, ascoltare musica classica e andare in barca a vela. In gioventù sognava di distinguersi come musicista e ha fatto esperienze in tal senso in diversi gruppi rock, prima di darsi alla scrittura. Negli anni ha spaziato tra i generi letterari più diversi, dalla fantascienza, al romanzo per ragazzi, al fantasy. È stato un pioniere nell'uso dei mezzi informatici nella scuola e ha pubblicato numerosi articoli e piccoli saggi sull'argomento. Per molto tempo ha tenuto corsi d'aggiornamento sull'uso del computer, in Italia e all'estero. Ha vinto alcuni premi di caratura nazionale. La sua attuale attività letteraria si concentra sul giallo di ambientazione storica.



GIGLIOLA ALVISI

lavora e vive nel padovano. Ha scritto più di venti romanzi, racconti e albi per bambini e ragazzi, pubblicati da varie case editrici tra cui Piemme, Battello a Vapore, Rizzoli, Gallucci, Carthusia, Coccole books. Alcuni suoi romanzi hanno vinto premi nazionali e sono stati tradotti all'estero.

Incontra i suoi lettori nelle classi delle scuole di tutta Italia, nelle biblioteche e nei festival. Promuove la lettura tra i bambini e gli adulti e in contesti particolari come le comunità minorili.

Dopo la formazione necessaria, dal 2019 è tutrice volontaria di minori (anche stranieri non accompagnati) per conto del Garante Regionale dei Diritti della Persona del Veneto.



Verbale 21 giugno 2024

Incontro ricco di tematiche e di proposte stimolanti, centrato sui diritti, compreso quello alla lettura: “Il diritto di leggere - Leggere di diritti”, organizzato e coordinato da **Donatella Lombello**. Sono Ospiti: **Antonio Stasolla, Andreina Parpajola, Paolo Lanzotti e Gigliola Alvisi**.

Antonio Stasolla, co-fondatore dell'Associazione Follereau Italiana Dirittiamoci, si occupa della promozione e diffusione delle tematiche relative ai diritti dei bambini. A Barbona, un piccolo comune del padovano lungo l'Adige, sta realizzando la Casa degli Aquiloni, il primo percorso didattico-esperienziale sui diritti dei bambini. Si tratta, precisa Stasolla, di un itinerario innovativo, attraverso il quale i visitatori potranno “fare pratica” dei diritti, ad es. alla meraviglia, all'informazione... interagendo e giocando, non con i classici pannelli informativi. Autore, collabora con il gruppo dei Poeti di Plovdiv (Bulgaria) e con opere di solidarietà bulgare. Presenta il testo *Dirittiamociamente. Alla scoperta dei diritti dei bambini giocando con le parole* (Albignasego-PD, Proget Edizioni, 2024), che affronta le tematiche dei diritti dei bambini attraverso il gioco, anzi l'enigmistica. Adatto dalla terza elementare alla terza media, il libro permette di acquisire tante conoscenze sui diritti dell'infanzia. Unico nel suo genere, propone quiz, risoluzione di enigmi, cruciverba, rebus, puzzle; invita a ritagliare, colorare, collegare, rispondere allenando mente, memoria, attenzione, logica, ordine mentale... Alcuni giochi sono in lingua inglese per offrire ai piccoli utenti di esercitarsi anche in questa lingua. Un inserto di sette pagine, poi, raccoglie tutte le soluzioni e l'utilizzo del QRcode permette di ascoltare l'inno dei bambini e dell'Associazione. Il testo si trova on line sul sito della Project Edizioni; per informazioni o anche per organizzare incontri di sensibilizzazione nelle scuole o in altre realtà si può inviare una mail a: dirittiamoci@gmail.com o telefonare al numero **320 0730345**.

Andreina Parpajola, illustratrice, autrice, dopo aver perfezionato gli studi della lingua giapponese nelle Università di Osaka e di Tokyo, ha lavorato per diversi anni all'Ambasciata del Giappone in Italia e ha insegnato giapponese all'Ismeo (Istituto per il Medio ed Estremo Oriente) di Roma. Ha pubblicato con varie case editrici in Italia e all'estero e ha partecipato a importanti Mostre di Illustrazione nazionali e internazionali. Il suo recente albo illustrato *La medusa e la scimmia. Fiaba giapponese* (Padova, Peacock, 2024) è un racconto fantastico della tradizione giapponese, di cui Parpajola è anche traduttrice. Perché la medusa non ha le ossa? In modo immaginario lo spiega la fiaba, illustrata già 30 anni fa, ora edita in una nuova versione dall'editrice padovana. Ambientata nel mondo sottomarino, alla corte di re Drago, la storia ha come protagonista una medusa, che viene costretta, suo malgrado, a intraprendere un difficile viaggio per i mari. Le è stata, infatti, affidata la delicata missione di recuperare il fegato di scimmia, che non si trova nell'isola del re, per guarire la malattia della principessa. Dopo vari tentativi, finalmente approda all'isola delle scimmie e convince una scimmietta, con cui ha stabilito un rapporto amichevole, a seguirla. Durante il viaggio di ritorno, però, le sfugge qualche battuta, che mette in allerta la scimmietta, che capisce di essere in pericolo. Quest'ultima, furbissima, chiede di tornare a casa a prendere il fegato “dimenticato”, ma, in realtà, sparisce. La medusa comprende di aver fallito la missione e, rientrata nel regno, se le prende di santa ragione: diventa fluttuante e molliccia. Questa la conclusione giapponese, a cui Parpajola ha voluto aggiungere, per rassicurare i piccoli lettori, che la medusa continua serenamente la sua vita. Si tratta, osserva Lombello, di un testo ricco di spunti, di sollecitazioni, con tavole precise, minuziose, tipiche dello stile dell'A., che invitano i piccoli a osservare, scoprire, indovinare.

Paolo Lanzotti, ex musicista in diversi gruppi rock ed ex insegnante, ha pubblicato numerosi articoli e saggi; ha tenuto corsi sull'uso dei mezzi informatici nella scuola. Si è, poi, dedicato alla scrittura per ragazzi, che ha abbandonato negli ultimi anni, optando per il genere giallo di ambientazione storica per adulti. Ha ottenuto importanti riconoscimenti (Premio “Il Battello a vapore”, 1997, con *Le parole magiche di Kengi il Pensieroso*; Premio “Odissea Fantascienza”, 2009, con *Il segreto di Kregg*; Premio “Alberto Tedeschi”, 2016 con *La voce delle ombre*). Presenta il suo ultimo libro per ragazzi: *Il libro di libri* (Roma, Curcio, 2017), un titolo, spiega l'A., particolare, perché contiene tutti i libri possibili. È un romanzo di formazione, un *fantasy*. Protagonista è il quindicenne Luca, poi, vi sono due co-protagonisti: l'alter ego, cioè il lupo e il libro stesso. Il ragazzo deve affrontare il lutto del padre: non



ci riesce e rifiuta la normale vita di adolescente. Un giorno, per caso, in una libreria, si ritrova tra le mani *Il libro di libri*, un'opera speciale con le pagine bianche, che si rivelano solo a chi è interessato a conoscere la storia che contengono. Luca, mosso dalla curiosità, a poco a poco viene coinvolto dalla narrazione e la storia si dipana...Un'apologia della lettura, un romanzo ricco di spunti, di riflessioni, profondo, una storia fantastica che sa di reale, osserva Lombello. L'opera è nata dalla riflessione che intercorre tra lettore e libro: Lanzotti, infatti, è convinto che l'utente elabori un proprio romanzo, legato anche al vissuto e al preciso momento che sta vivendo: uno stesso libro, letto in epoche diverse della vita, suscita risposte, emozioni diverse. Le pagine bianche rimangono tali finché Luca-il lettore, non prova interesse: è fondamentale, osserva Lanzotti, il rapporto empatico con il libro, niente è più controproducente che leggere qualcosa per costrizione.

Gigliola Alvisi, autrice per bambini e ragazzi, ha ottenuto numerosi riconoscimenti, tra cui il Premio "Il Battello a vapore", 2025, con *Piccolissimo me* (Piemme, 2016); alcuni suoi romanzi sono stati tradotti all'estero. Si occupa di promozione della lettura nelle scuole, nelle biblioteche e nei festival italiani. Dal 2019 è tutrice volontaria di minori (anche stranieri non accompagnati) per conto del Garante Regionale dei Diritti della Persona del Veneto. Presenta *Tempesta di libertà. La storia di Giacomo Matteotti a 100 anni dal delitto* (Milano, Rizzoli, 2024), un libro edito dieci anni fa da una piccola casa editrice, "ripescato" dalla Rizzoli alla scadenza del contratto, con un nuovo titolo e la supervisione di uno storico. Si tratta, sottolinea Alvisi, di un romanzo con un'impostazione abbastanza innovativa: un *noir*, un'indagine poliziesca che prende avvio dal giorno successivo all'assassinio di Matteotti, l'11 giugno 1924, procede fino al ritrovamento del corpo e ai successivi funerali il 21 agosto 1924, seguendo le tracce investigative del commissario e del magistrato. La figura di Matteotti emerge dai racconti dei personaggi che lo conoscono: la moglie Velia, l'anziana madre Isabella, il compagno di partito Modigliani, il magistrato, il commissario, il re e Mussolini. È chiaro che Matteotti e Mussolini sono due figure agli antipodi: ricerca etica di una politica rispettosa nel primo, visione politica che impone la violenza, la sopraffazione nel secondo; tuttavia la ricchezza, l'intelligenza, la perspicacia del deputato socialista sono motivo d'invidia per il Duce stesso. Matteotti è un'eccellenza: colto, conoscitore delle lingue, dotato di un'eloquenza indiscutibile, che lo rende invisibile e isolato, perché, sottolinea Alvisi, la mediocrità è più condivisibile. L'A. auspica che i ragazzi (dalla terza media al biennio) colgano la modernità del personaggio. Comunica, poi, che in quest'ultimo periodo sono usciti altri due suoi libri: *Storie senza frontiere* (G. Alvisi, Medici senza frontiere, Piemme, 2024); *E poi...* (G. Alvisi, ill. di C. Pieropan, Edizioni Primavera, 2024).

La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Martedì 23 luglio 2024 (online) h 15:00-17:15

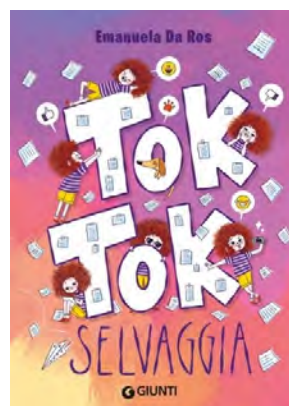
Incontro sul tema:

Letteratura per l'infanzia: tra saggi critici e opere di narrativa

- Alessandra Mazzini, Angelo Nobile (a cura di) *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (Venezia, Marzianum Press, 2024)



- Emanuela Da Ros, *Bufalino* (Nazzano-RM, Parapiglia, 2023); *Come ti rapisco il nonno*, ill. di Gud (Milano, Feltrinelli, 2024); *Tok Tok Selvaggia* (Firenze, Giunti, 2024)



- Vichi De Marchi, *Chiamami Giuletta* (Milano, Feltrinelli, 2024)



- Valentina Federici, *Viaggio oltre l'ignoto* (Milano, Il Castoro, 2024)





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti e dei nostri Ospiti



ANGELO NOBILE

Già professore associato di Storia della pedagogia, insegna Letteratura per l'infanzia all'università di Parma. È presidente dell'Associazione Ligure Letteratura Giovanile, da lui fondata nel 2003, dirige la rivista scientifica specializzata di letteratura giovanile "Pagine giovani" e organizza dal 2005 il Premio Nazionale "Città di Chiavari" al miglior giornalino per ragazzi. Tra le sue opere in volume: *Letteratura giovanile* (Brescia, La Scuola 1990, tradotta in lingua spagnola dal Ministerio de Educacion y Ciencia in collaborazione con le Ediciones Morata di Madrid), *Storia della cattedra di pedagogia nell'Istituto Universitario di Magistero di Genova* (Genova, Le Mani Università 1998), *Lettura e formazione umana* (Brescia, La Scuola 2004), *Cuore in 120 anni di critica deamicisiana* (Roma, Aracne 2009), *Il pregiudizio* (Brescia, La Scuola 2014), la nuova edizione di *Letteratura giovanile* (Brescia, La Scuola 2015), *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi* (Brescia, Scholé, 2020) e *Nuova pedagogia della letteratura giovanile* (Brescia, Scholé, 2023). Il suo contributo presentato alla Conferenza Internazionale "Children's Literature and Ecology" (Grenoble, 23 e 24 marzo 2022) dal titolo *L'engagement écologique et animalier de la littérature de jeunesse en Italie depuis l'après-guerre jusqu'à aujourd'hui* è in stampa sui «Cahiers Robinson». Ha in corso per i tipi di Scholé un *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi e problemi*, comprendente un centinaio di "voci" curate da altrettanti studiosi nazionali e internazionali.



ALESSANDRA MAZZINI

È ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università di Bergamo.

Fa parte del gruppo di ricerca in Letteratura per l'infanzia della SIPED, del CIRSE, del Comitato scientifico e organizzativo del Gruppo di ricerca internazionale Network of Philosophy of Education in Praxis e del Comitato scientifico del Gruppo di ricerca «Littérature et écologie» (Université Grenoble Alpes).

Coordina la redazione della rivista Nuova Secondaria, della sezione Nuova Secondaria Ricerca e il Consiglio Scientifico della collana Letture e Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (Marcianum Press). È membro del Consiglio scientifico delle riviste Cqii-rivista, Nuova Professionalità, del Comitato editoriale della rivista "Pagine Giovani" e della rivista internazionale "Bolides".

Nel 2024 è stata coordinatrice scientifica e organizzativa del progetto di Public Engagement Uni in fabula (<https://uni-in-fabula.unibg.it/>). Ha curato assieme al Prof. A. Nobile dell'Università di Parma, il volume collettaneo *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (Venezia, Marcianum Press, 2024). Nel 2023 ha ricevuto il premio SIPED per il



volume *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza* (Venezia, Marcianum Press, 2022).



EMANUELA DA ROS

È nata a Vittorio Veneto (Treviso). Oltre a scrivere libri per bambini e ragazzi, è insegnante, giornalista, mamma e nonna. Il suo esordio nella letteratura per ragazzi risale al 2000, anno in cui ha vinto il premio Pippi per inediti con *Il Giornalino Larry* (Feltrinelli, 2001). Tra le sue numerose opere: *La storia di Marinella, una bambina del Vajont*, *Bulle da morire, lo faccio quello che voglio!* e *Il club delle gazze ladre, Penka la mucca clandestina*.



VICHI DE MARCHI

È giornalista e scrittrice per ragazzi. Nata e cresciuta a Venezia, vive da tanti anni a Roma. Oltre a romanzi ha scritto anche numerose biografie di donne scienziate per la casa editrice Editoriale Scienza, alcune tradotte anche all'estero. Ha ricevuto numerosi riconoscimenti (tra gli altri, Premio Verghereto, Premio "Procida il mondo salvato dai ragazzini Elsa Morante", Premio Castello di Sanguinetto, Cinquina Premio Strega Ragazzi 2016). Ha pubblicato, oltre che con Editoriale Scienza, con Mondadori, Piemme il Battello a

Vapore, Einaudi Ragazzi, Giunti.

Ha anche collaborato per molti anni, in qualità di autrice TV, a *Raisat Ragazzi*.

Da giornalista ha lavorato per la carta stampata e per l'agenzia delle Nazioni Unite World Food Programme (WFP). Per Save the Children cura l'*Atlante dell'infanzia a rischio* in Italia.

Fa parte della giuria del premio "Un libro per l'ambiente" (Legambiente).



VALENTINA FEDERICI

È un'avvocata e vive in Svizzera, sul lago di Ginevra. Ama scrivere storie per ragazzi ed è appassionata di nuove tecnologie occupandosi per lavoro di *privacy* e *data leak*. Partecipando al progetto "Viaggio verso l'ignoto" (Il Castoro) ha sfidato l'Intelligenza Artificiale in una gara di scrittura al buio che è stata per lei l'occasione di tirare fuori dubbi, timori e riflessioni a cui questa nuova tecnologia ci spinge.



Verbale 23 luglio 2024

Incontro online di mezza estate, interessante, ricco di sollecitazioni, organizzato e coordinato da **Donatella Lombello** sul tema: "Letteratura per l'infanzia: tra saggi critici e opere di narrativa". Intervengono: **Emanuela Da Ros, Angelo Nobile, Alessandra Mazzini, Vichi De Marchi e Valentina Federici**.

Emanuela Da Ros, è giornalista, insegnante, autrice; il suo esordio nella letteratura per ragazzi risale al 2000. Tra le sue numerose opere ricordiamo *La storia di Marinella. Una bambina del Vajont*, vincitrice nel 2016 dei Premi: "Selezione Sceglilibro" e "Selezione Bancarellino", e inserita, nello stesso anno, nel *The White Ravens*. Caratterizzata da sottile umorismo, la scrittura di Da Ros, sottolinea Lombello, affronta tematiche importanti legate all'adolescenza, all'infanzia e alla scuola, presenti anche nelle ultime tre pubblicazioni: *Bufalino, Come ti rapisco il nonno, Tok Tok Selvaggia*. Sono testi, aggiunge l'A., che fanno riflettere su argomenti significativi, situazioni difficili, a volte drammatiche, con la leggerezza di un sorriso. È il caso di *Bufalino* (Nazzano-RM, Parapiglia, 2023), il cui protagonista Pietro, 11 anni, dotato di una fervida fantasia, di una quasi patologica "predisposizione" alle bugie, si diverte a inventare le storie più assurde, tanto che i compagni lo chiamano "Bufalino". Quando a scuola viene indetto un concorso per scovare le notizie vere più sorprendenti, Bufalino scopre che molte sono le bufale e le *fake news*, da cui siamo sommersi. Un modo piacevole per riflettere sul giornalismo, sulla correttezza dell'informazione, perché, conclude Da Ros, il giornalismo serio è un elemento fondamentale di civiltà. *Come ti rapisco il nonno*, (ill. di Gud, Milano, Feltrinelli, 2024) è un romanzo epistolare, ricco di umorismo, a tratti di vera comicità, in cui Elvis, il protagonista, scrive delle lettere a Mario, un truffatore, un personaggio-pretesto, a cui racconta i problemi personali, ma soprattutto la solitudine, il dolore e il senso di abbandono del nonno vedovo. Tante sono le situazioni umoristiche, talvolta esilaranti, legate anche all'uso di parole strampalate, evidenziate in corsivo e spiegate in un glossario finale: ad esempio, il senso "dell'umorismo", cioè un umorismo tanto affettuoso. *Tok Tok Selvaggia* (Firenze, Giunti, 2024), è la storia di Selvaggia, di nome e di fatto, che vuole fare l'*influencer*, ma non ha il cellulare. La nonna le suggerisce di scrivere "video di parole", che la ragazzina appiccica in foglietti a scuola, al supermercato... nei luoghi che frequenta. Ciò le procura molti *followers*, ma lei vuole *haters*, per ottenere il vero successo, come le ha suggerito sua sorella. In un crescendo di situazioni buffe, equivoci, parole inventate, Selvaggia, in fondo, cerca il suo spazio. In tutti e tre i romanzi, sottolinea Lombello, si coglie una grande umanità: sono piacevolmente positivi e costruttivi. E Gabriella Armando, eccezionalmente intervenuta quale editrice di uno dei primi romanzi della nostra A., aggiunge che i libri di Da Ros "sono una consolazione".

Angelo Nobile e Alessandra Mazzini presentano il corposo volume collettaneo *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (a cura di, Venezia, Marcanum Press, 2024), con la loro interessante Prefazione, il loro rispettivo articolo e la curatela dei saggi.

Angelo Nobile, docente di Letteratura per l'infanzia all'Università di Parma, Direttore della rivista scientifica specializzata di letteratura giovanile "Pagine giovani", ricopre numerosi incarichi e ha al suo attivo un'enorme produzione scientifica, che ha travalicato i confini nazionali. Il testo in oggetto, precisa Nobile, raccoglie i contributi, integrati e ampliati da studiosi, del Convegno "Letteratura per l'infanzia: questioni fondative", tenutosi a Parma. Nella prima parte, precisa Nobile, il saggio affronta alcune questioni fondative di ordine epistemologico, nonché le problematiche legate alla continua evoluzione della disciplina. Vi sono i contributi di: Franco Cambi, Angelo Nobile, Alessandra Mazzini, Andrea Dessardo, Elena Guerzoni, Rebecca Rossi, Dorena Caroli, Gabriele Brancaleoni, Angela Arsena, Francesca Buccini. Ideale sarebbe per Nobile, che tutti gli studiosi proponessero una definizione univoca della disciplina, come ad esempio è avvenuto in Francia, perché il termine letteratura per l'infanzia è adottato prevalentemente in ambito accademico, mentre suscita "disagio" nell'editoria e nella critica, che preferiscono l'espressione "libri per bambini e ragazzi".

Alessandra Mazzini, ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università di Bergamo, ricopre vari incarichi in Gruppi di Ricerca italiani e internazionali, collabora a riviste



scientifiche; è vincitrice del Premio “SIPED”, 2023. La Studiosa chiarisce che la seconda parte del volume in oggetto, intitolata “Letteratura per l’infanzia: tra l’iconico e il digitale”, è dedicata, come anticipa il titolo della sezione, ai linguaggi iconico-visivi (illustrazioni, fumetti, *graphic novel*, *cartoon*), alla nuova realtà digitale e alle sue interazioni con il libro per ragazzi e la letteratura. Sono presenti contributi di giovani studiosi, ricercatori, dottorandi. Agli alfabeti iconico-visivi sono dedicati i saggi di: Paola Ricchiuti, Marcella Terrusi, Domenico Elia, Cosimo Di Bari; alle frontiere della rivoluzione digitale, invece, quelli di: Tiziana Mascia, Anna Antoniazzi, Alessandro Barca, Chiara Lepri, Piergiuseppe Ellarani e Amalia Marciano. Si tratta, conclude Lombello, di un volume assai interessante, che esplora vari ambiti di attualità senza ignorare i tanti nodi problematici.

Vichi De Marchi, giornalista, autrice di tantissimi libri per ragazzi e ragazze, ha ricevuto numerosi riconoscimenti e premi. Ha collaborato per molti anni, in qualità di autrice TV, a *Raisat Ragazzi*.

Da giornalista ha lavorato per l’agenzia delle Nazioni Unite World Food Programme (WFP). Cura *l’Atlante dell’infanzia a rischio* per Save the Children in Italia, collabora con Legambiente e fa parte della giuria del premio “Un libro per l’ambiente”. Presenta la sua recente pubblicazione *Chiamami Giulietta* (Milano, Feltrinelli, 2024), la storia di una ragazzina povera del bellunese, che, come molte dell’epoca (prima metà del Novecento), viene mandata a servizio presso famiglie abbienti in altra regione. Torna, poi, al paese ed entra nella Resistenza. Il suo è anche un percorso di consapevolezza, che la porta a diventare una donna libera; la vicenda ricorda un po’ l’esperienza della giovane Tina Merlin. Raccontare storie al femminile, del resto, è sempre stato un suo interesse, precisa l’A.; la ricerca storico-documentaria, aggiunge, ha mostrato che la prima migrazione interna italiana è stata prettamente femminile, caratterizzata dalle donne che andavano a fare le “servette”. Si tratta, osserva Lombello, di un romanzo piacevole, ricco di sfaccettature e tematiche, equilibrato, anche per quanto riguarda il tema del pericolo delle molestie, a cui erano esposte le servette, improntato a una mentalità restia a ogni manifestazione affettiva, tipica dell’epoca e di certi ambienti.

(Cfr. la recensione di A. Villari sulla rivista *Pepeverde*, n. 22 aprile-giugno u.s., p. 66).

Valentina Federici, è avvocatessa, ama scrivere storie per ragazzi, è appassionata di nuove tecnologie e, per lavoro, si occupa di *privacy* e *data leak*. Ha accettato di partecipare a un progetto e di sfidare l’Intelligenza Artificiale in una gara di scrittura al buio; il risultato è il libro *Viaggio oltre l’ignoto* (Milano, Il Castoro, 2024). Si tratta, chiarisce Federici, di due racconti lunghi: *Cuore d’onda* scritto dall’I.A. e *Sette giorni*, scritto da lei stessa. L’input dato prevedeva la scrittura di una storia rivolta a un target di utenza 11-13 anni, che avesse come genere di riferimento il distopico e si articolasse con una storia d’amore fra tre partecipanti. Il risultato, sottolinea Federici, conforta e dà speranza all’intelligenza umana; l’I.A., in effetti, ha rivelato molte lacune. L’I.A. fa una lettura analitica e testuale dell’input e restituisce sempre lo stesso schema di storia, inoltre ha molti problemi di memoria. Il testo dell’I.A., infatti, osserva Lombello, presenta dei passaggi confusi, delle ripetizioni, delle contraddizioni (ad esempio la barca a vela, poi diventa a motore). L’I.A., precisa Federici, ha buone possibilità di competere con l’uomo su un testo breve (20mila battute), non riesce, invece, ad avere tenuta sulla lunga distanza. Fondamentale per l’A. è lo spirito critico, che si costruisce con cultura ed esperienza. I ragazzi, purtroppo, usano l’I.A. in modo del tutto acritico e ciò pone problemi non da poco. L’I.A. dà sempre risposte e, quando non le sa, le inventa.

(Cfr. la recensione di D. Lombello sulla rivista *Pepeverde*, n. 22 aprile-giugno u.s., pp. 65-66).

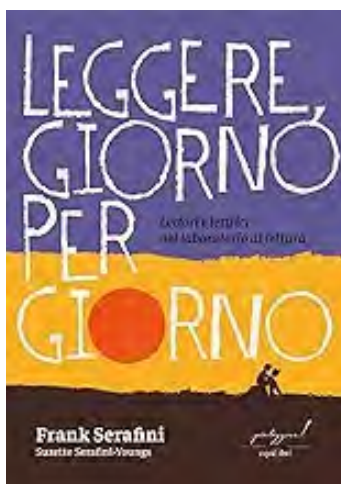
La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Venerdì 6 settembre 2024 (online) h 15:00-17:45
Incontro sul tema:
Per leggere e per scrivere: non uno né una di meno

Intervengono:

- Gabriela Zucchini: Frank Serafini, Suzette Serafini-Youngs, *Leggere giorno per giorno. Lettori e lettrici nel laboratorio di lettura* (Modena, Equilibri, 2024)



- Aidan Chambers, *The kissing game. Shorts stories* (Modena, Equilibri, 2024)



- Lorena Gloria Dicati, Luca Vaudagnotto, *Primi passi nella lettura e nella scrittura alla Primaria con il WRW-Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per avviare il laboratorio di lettura e scrittura nei primi anni* (Trento, Erickson, 2024)



- Michela Griggio, Loredana Semperlotti, *Scrittori e scrittrici in cammino alla Primaria con il WRW-Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per consolidare il laboratorio di scrittura* (Trento, Erickson, 2024)

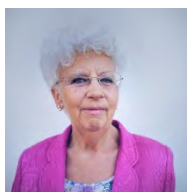


- Maria Chiara Levorato, Alice Barsanti (a cura di), *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa* (Padova, CLEUP, 2023)



- Vichi De Marchi (a cura di), *Tempi digitali. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023*, Save The Children, 2023
(pdf scaricabile da: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/14-atlante-dell-infanzia-a-rischio-tempi-digitali>)





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti e dei nostri Ospiti



GABRIELA ZUCCHINI

Ricercatrice in campo storico, ha pubblicato studi su riviste locali e nazionali, e ha curato aggiornamenti enciclopedici storici per gli editori Utet e Rizzoli. Da anni si occupa di attività di educazione alla lettura, progettando e conducendo percorsi tematici rivolti ai ragazzi e alle ragazze delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Svolge attività di formazione sulla lettura e la letteratura per ragazzi rivolta a insegnanti, bibliotecari e genitori.

Dal 2005 è socia di Equilibri e fa parte della redazione di *Fuorilegge* (www.fuorilegge.org), progetto e sito sulla promozione della lettura rivolto agli adolescenti, premiato nel 2010 dal Centro per il libro e la lettura del Ministero per i Beni e le Attività Culturali.

Relatrice in numerosi incontri e convegni nazionali sulla lettura e la letteratura per ragazzi, collabora con la rivista "Liber" ed è curatrice del progetto editoriale di Equilibri e della collana "Perleggere", dedicata a studi e riflessioni sulla lettura e letteratura per bambini e ragazzi. È tra i curatori e autori del volume *Nel giardino segreto. Nascondersi, perdersi, ritrovarsi. Itinerari nella tana dei giovani lettori*, Equilibri, 2009, e per Equilibri ha curato i saggi: *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura* (2014), *La penna di Anne Frank* (2011), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni* (2015), di Aidan Chambers, e il saggio: *Per una letteratura senza aggettivi* (2014), di M.Teresa Andruetto.



LORENA GLORIA DICATI

Insegnante in una scuola primaria di Monselice (PD), da sempre interessata a un approccio laboratoriale all'insegnamento, ha trovato nel WRW una risposta alle sue domande per una didattica efficace. Fa parte del gruppo Italian Writing Teachers, con cui collabora anche come formatrice. Per Erickson ha condotto vari corsi e workshop sul WRW sia per le scuole che durante eventi di didattica organizzati dalla casa editrice.

Oltre all'insegnamento è impegnata anche in ambito sociale, in particolare in gruppi di donne che promuovono attività di riflessione e consapevolezza sulla disparità di genere e sulla violenza maschile contro le donne.





LUCA VAUDAGNOTTO

Insegna prevalentemente italiano nella piccola scuola primaria di Saint-Marcel (AO), dove risiede. Si è avvicinato al WRW per trovare una risposta alla domanda "Come posso insegnare meglio a leggere e a scrivere?". Dopo uno studio approfondito sul WRW, ha tenuto vari corsi di formazione sia per le scuole che per la casa editrice Erickson.

Insegnante di yoga, ama la meditazione e l'arte di viaggiare come forme di ricerca su di sé e sul mondo che lo circonda.



MICHELA GRIGGIO

È insegnante nella scuola primaria "G. Pascoli" di Saccolongo (PD). Sempre alla ricerca di metodi e strumenti capaci di rendere significativo l'apprendimento dei propri alunni e alunne e di proposte didattiche efficaci, nel 2018 inizia a studiare e applicare il metodo denominato "Writing and Reading Workshop" elaborato dal Teachers College della Columbia University.

Nel WRW ha trovato una risposta ai desideri di fare, sperimentare e conoscere tipica dei bambini, a misura di ogni alunno e ogni alunna.

Ha seguito la formazione di base con il gruppo Italian Writing Teachers fondato da Jenny Poletti Ritz, interprete del metodo in Italia. Ha organizzato corsi di formazione sul metodo in

collaborazione con Lorena Gloria Dicati, Loredana Semperlotti e Luca Vaudagnotto per scuole e librerie.



LOREDANA SEMPERLOTTI

È insegnante nella scuola primaria "G. Pascoli" di Saccolongo (PD)

Costantemente alla ricerca di metodi e strumenti capaci di rendere significativo l'apprendimento dei suoi alunni e alunne, nel 2018 conosce e inizia a sperimentare, presso la sua scuola, il metodo denominato Writing and Reading Workshop elaborato dal Teachers College della Columbia University.

Nel WRW trova un approccio metodologico chiaro, incisivo, efficace che utilizza in classe nelle attività laboratoriali volte a promuovere il piacere della scrittura e della lettura e a sviluppare le abilità necessarie alla crescita di scrittori e scrittrici, lettori e lettrici competenti.

Dopo aver seguito la formazione di base con il gruppo Italian Writing Teachers, fondato da Jenny Poletti Ritz, interprete del metodo in Italia, inizia ad organizzare anche corsi di formazione sul metodo per scuole, librerie e la casa editrice Erickson, in collaborazione con Gloria Dicati, Michela Griggio e Luca Vaudagnotto.

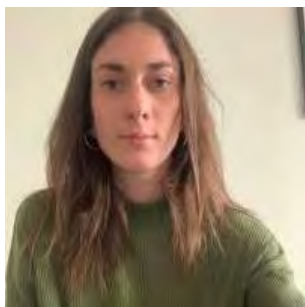




MARIA CHIARA LEVORATO

È Studiosa Senior di Psicologia dello Sviluppo dell'Università di Padova. Fondatrice e Past President dell'Associazione Communication & Language Acquisition Studies in Typical and Atypical populations (CLASTA), è referente nazionale per la Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio. Sull'argomento ha pubblicato volumi e articoli scientifici su diverse riviste internazionali.

ALICE BARSANTI



In collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (Università di Padova), e la Fondazione "G. E. Ghirardi" Onlus-Piazzola s.B.(PD) si è occupata di indagare il fenomeno della povertà educativa, da cui è nato il volume *Nessuno escluso*, di cui è co-curatrice. Attualmente svolge un dottorato in scienze cognitive presso l'Università di Trento dove si occupa di comunicazione e visualizzazione dati per il policy making in vari ambiti di interesse sociale. Collabora con l'Associazione di Cooperazione e Solidarietà in progetti di empowerment femminile in Palestina



VICHI DE MARCHI

È giornalista e scrittrice per ragazzi. Nata e cresciuta a Venezia, vive da tanti anni a Roma. Oltre a romanzi ha scritto anche numerose biografie di donne scienziate per la casa editrice Editoriale Scienza, alcune tradotte anche all'estero. Ha ricevuto numerosi riconoscimenti (tra gli altri, Premio Verghereto, Premio "Procida il mondo salvato dai ragazzini Elsa Morante", Premio Castello di Sanguinetto, Cinquina Premio Strega Ragazzi 2016). Ha pubblicato, oltre che con Editoriale Scienza, con Mondadori, Piemme il Battello a Vapore, Einaudi Ragazzi, Giunti. Il suo ultimo romanzo *Chiamami Giulietta* è edito da

Feltrinelli.

Ha anche collaborato per molti anni, in qualità di autrice TV, a Raisat Ragazzi.

Da giornalista ha lavorato per la carta stampata e per l'agenzia delle Nazioni Unite World Food Programme (WFP). Per Save the Children cura l'*Atlante dell'infanzia a rischio* in Italia.

Fa parte della giuria del premio "Un libro per l'ambiente" (Legambiente).



Verbale 6 settembre 2024

Incontro online intenso, prismatico, organizzato e coordinato da **Donatella Lombello** sul tema: “Per leggere e per scrivere: non uno né una di meno”. Numerosi sono gli Ospiti: **Gabriela Zucchini, Lorena Gloria Dicati, Luca Vaudagnotto, Loredana Semperlotti, Alice Barsanti e Vichi De Marchi**.

Gabriela Zucchini da anni si occupa di educazione alla lettura; fa parte della redazione di *Fuorilegge* (www.fuorilegge.org), collabora con la rivista “Liber”, è curatrice del progetto editoriale di *Equilibri* e della collana “Perleggere” dell’ed. *Equilibri*. Presenta le opere: Aidan Chambers, *The kissing game. Shorts stories* (Modena, *Equilibri*, 2024) e Frank Serafini, Suzette Serafini-Youngs, *Leggere giorno per giorno. Lettori e lettrici nel laboratorio di lettura* (Modena, *Equilibri*, 2024). La prima è una raccolta di racconti brevi, già uscita nel 2011 con l’ed. Giunti, che, sottolinea Zucchini, per la valenza didattica e letteraria, *Equilibri* ripropone riprendendo il sottotitolo originale. Sono 16 storie provocatorie di adolescenti, che cercano il senso della vita e sfidano gli adulti, scritte in modo molto curato, secondo lo stile di Chambers. Ogni storia, osserva Zucchini, composta con una tipologia diversa: dialogo teatrale, lettera, autobiografia..., appartiene al genere *flash fiction*; si tratta di testi di non più di mille parole, che permettono di cogliere in un lampo un’intera scena. Anche secondo Serafini sono da privilegiare in classe i racconti brevi (*Leggere giorno per giorno. Lettori e lettrici nel laboratorio di lettura*). Nella sua opera si ritrovano le riflessioni anticipate da Chambers: per entrambi l’educazione alla lettura non va improvvisata, anche se non esistono ricette, importante è il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi. L’obiettivo è crescere lettori competenti, raffinati, critici e appassionati e, nel perseguire questo scopo, la scuola ha grande responsabilità.

Lorena Gloria Dicati e Luca Vaudagnotto (insegnanti nella scuola primaria, formatori in vari corsi sia per le scuole sia per la casa editrice Erickson sul WRW) presentano la loro opera: *Primi passi nella lettura e nella scrittura alla Primaria con il WRW-Writing and Reading Workshop. Strategia e strumenti per avviare il laboratorio di lettura e scrittura nei primi anni* (Trento, Erickson, 2024). Il WRW è un approccio laboratoriale all’insegnamento della lettura e della scrittura; nasce negli USA con Donald Murray nel 1968 e Donald Graves nel 1975, precisa Dicati. In Italia nel 2015 Jenny Poletti fonda il gruppo FB Italian Writing Teachers. Secondo il WRW lettura e scrittura sono l’esito di un processo, che segue delle strategie insegnabili. Attualmente, continua Dicati, c’è molto interesse nelle scuole per questo tipo di approccio. Lettura e scrittura, osserva Vaudagnotto, sono difficili da separare nei primi anni di scuola. Loredana Semperlotti (insegnante di scuola primaria, organizzatrice di corsi per scuole, librerie, editrice Erickson sul metodo WRW) presenta il testo, di cui è autrice con Michela Griggio, *Scrittori e scrittrici in cammino alla Primaria con il WRW-Writing and Reading Workshop. Strategia e strumenti per consolidare il laboratorio di scrittura* (Trento, Erickson, 2024). Si tratta di un approccio alla scrittura calato nella nostra realtà italiana, con riferimento soprattutto al 2° ciclo della scuola

primaria. Il volume, continua Semperlotti, è il risultato di uno studio degli autori americani e italiani.

Il processo della scrittura non è lineare, ognuno può avere soluzioni differenti. Il laboratorio è un luogo di pratica degli alunni e l’errore è considerato una possibilità di crescita.

Alice Barsanti (dottoranda in Scienze cognitive presso l’Università di Trento; collabora con l’Associazione di Cooperazione e Solidarietà in progetti di empowerment femminile in Palestina) presenta il volume *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa* (Padova, CLEUP, 2023), di cui è co-curatrice con Maria Chiara Levorato; Prefazione di Patrizio Bianchi. Il testo parla della povertà educativa e delle motivazioni per cui gli studenti non riescono a raggiungere livelli di successo personale e sociale legato alle loro capacità. Si tratta, chiarisce Barsanti, di una questione ampia, le cui cause e conseguenze faticano a essere individuate. Per povertà educativa s’intende la condizione che limita la capacità di sviluppare l’opportunità di apprendere, di crescere dei bambini e



dei ragazzi. Molto importante è coinvolgere i genitori nel processo di crescita dei figli. Tra i fattori di rischio della povertà educativa vanno individuati:

- Il reddito della famiglia;
- il livello di istruzione dei genitori;
- il genere del bambino (maschio o femmina);
- l'origine straniera della famiglia.

Le conseguenze portano a: - dispersione esplicita (abbandono scolastico); - dispersione implicita (un livello inferiore di competenze raggiunto dallo studente in rapporto al grado di scuola frequentato).

Vichi De Marchi (giornalista, premiata scrittrice per ragazzi, collaboratrice per molti anni, in qualità di autrice TV, a Raisat Ragazzi; ha lavorato per l'agenzia delle Nazioni Unite World Food Programme, WFP; cura l'*Atlante dell'infanzia a rischio* per Save the Children in Italia, collabora con Legambiente e fa parte della giuria del premio "Un libro per l'ambiente") presenta il report, di cui è curatrice, *Tempi digitali. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023*, Save The Children, 2023. Il volume scaricabile gratuitamente (<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/14-atlante-dell-infanzia-a-rischio-tempi-digitali>) è il risultato di attento lavoro, studio, ricerca, anche in collaborazione con l'ISTAT, e di molte interviste. Due interviste hanno tracciato un po' il percorso dell'indagine: 1) Luciano Floridi afferma che ormai il digitale governa l'analogico e starne fuori significa non poter vivere. 2) David Buckingham, inglese, sostiene che rischi e opportunità del digitale "corrono assieme": sta agli individui massimizzare le opportunità e minimizzare i rischi. Fondamentale è capire che i rischi dei social-media sono molto elevati nei ragazzini (11-13 anni); importanti sono il ruolo dei genitori e soprattutto l'accompagnamento degli stessi, quando risultano inadeguati alle nuove competenze digitali. Altrettanto decisivo è il compito della scuola, dove si possono acquisire reali competenze digitali e un approccio critico; esiste un progetto di Save the Children su "Connessioni digitali" (<https://connessionidigitali.savethechildren.it/> <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/connessioni-digitali>) per le scuole di 1° grado.

La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella

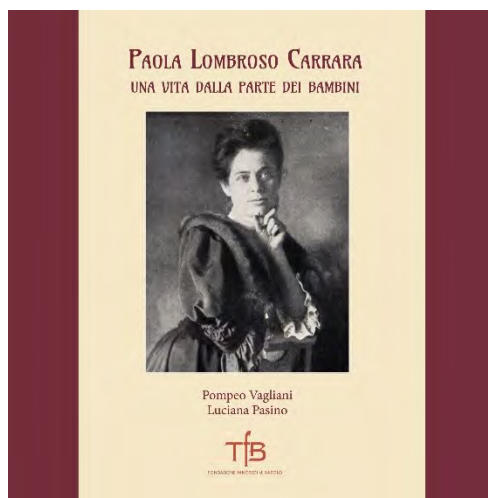


Venerdì 11 ottobre 2024 (online) h 15:00-17:00

Incontro sul tema:

TRA LIBRI E GIOCATTOLI ANIMATI

- Pompeo Vagliani, Luciana Pasino, Paola Lombroso Carrara. *Una vita dalla parte dei bambini* (Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2024);



- Pompeo Vagliani (a cura di), *Atti del Convegno. La più bella storia del mondo...le Bibliotechine di Zia Mariù. Omaggio a Paola Lombroso Carrara nel 150° dalla nascita (1871-2021)* (Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2024);

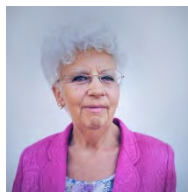


- Emilio Salgari, Vincenzina Ghirardi Bonomi, *Vita eccentrica. Scene di fine secolo; I predoni del gran deserto*, a cura di Claudio Gallo, Giuseppe Bonomi, illustrazioni di Leonardo Cervino (Black dog, 2024);



- Elena Paruolo, Claudia Camicia, *Giocattoli animati. Infanzia e letteratura* (Napoli, Editoriale Scientifica, 2024).





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre e dei nostri Ospiti



POMPEO VAGLIANI,

Presidente della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino, ha dato vita nel 2002 al Centro Studi e alla Biblioteca/Archivio. Nel 2006 ha avviato il MUSLI - Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia, istituzione che integra la ricostruzione storico-filologica con gli stimoli della multimedialità e la partecipazione attiva tramite laboratori didattici. Ultimamente ha approfondito in particolare la storia dei libri animati, avviando nel 2021 l'International Centre on Interactive Books e la rivista online «JIB – Journal of Interactive Books».

È stato docente del modulo di Storia della Letteratura per l'Infanzia e di seminari per Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Torino; ha curato mostre, convegni e numerose pubblicazioni, tra cui: *Quando Alice incontrò Pinocchio. Le edizioni italiane di Alice tra testo e contesto* (Trauben, 1998), *Tra fate e Folletti. Il Liberty nell'editoria per l'infanzia 1898-1915* (Daniela Piazza, 1998), *Guido Gozzano e la "fiaba poetica" del primo Novecento* (FTB, 2016), *Alice nello Specchio delle Meraviglie* (FTB, 2023).



LUCIANA PASINO

Ha insegnato Letteratura italiana e Poetica e drammatica nei Conservatori di Musica, si è occupata di poesia per bambini curando per Paravia due antologie dedicate rispettivamente alla poesia per ragazzi italiana (*Versi, versetti e rispetti*, 1979) e inglese (*Versi, versetti e nonsense*, 1981). Ha pubblicato inoltre per l'editoria scolastica di SEI (*Lettura esperienza*, 1990) e per collane parascolastiche di racconti e fiabe di Rugginenti e Viglongo; ha collaborato con varie riviste, enti ed istituzioni, tra cui la Internationale Jugendbibliothek di Monaco, il Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze e la RAI.

Dal 2006 è membro del Comitato scientifico della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino, ha progettato i principali laboratori didattici del MUSLI con le relative *Guide per insegnanti* e collaborato alla realizzazione di mostre e pubblicazioni, con particolare attenzione alla storia della scuola e della didattica.

Insieme hanno curato i volumi *Il primo giorno di scuola. Un'epica per gli insegnanti* (SEI, 2010), *La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi tra educazione e ricreazione (1850-1950)* (FTB, 2022), *La Marchesa per la scuola e nella scuola. Giulia di Barolo e le sue attività educative* (FTB, 2023).





CLAUDIO GALLO

Già bibliotecario, è docente di Storia del Fumetto presso l'Università degli Studi di Verona e direttore de "Il corsaronero", rivista salgariana di letteratura popolare. Tra le sue monografie ricordiamo *Emilio Salgari. La macchina dei sogni* (BUR 2011, firmata insieme a Giuseppe Bonomi, come anche *La fine del secolo XX*, Black Dog 2022, *Vita Eccentrica*, Black Dog 2022). Per Oligo Editore ha curato l'edizione di Robert Louis Stevenson, *L'isola del tesoro. Il mio primo libro*, tradotto da Luca Crovi e con la prefazione di Mino Milani e di Giustino Ferri, *Tra le quinte del cinema* (2021, con Luca Crovi).

Nel 2022 ho curato insieme ad altri *Il cocktail gradevole e levigato dei linguaggi nel fumetto contemporaneo. Seminario di studi, Accademia Roveretana degli Agiati, 9-10 ottobre 2020*, a cura di Claudio Gallo, Nicola Spagnolli, Andrea Tenca, Ingrid Zenari, Rovereto/ Verona, Accademia Roveretana degli Agiati/Scripta, 2022. , Sempre nel 2022 con la collaborazione di Giuseppe Bonomi, è uscita per Oligo Editore la nuova biografia *Emilio Salgari, scrittore di avventure* (Oligo Editore, 2022). Ultimo lavoro intrigante: Claudio Gallo e Giuseppe Bonomi, *Salgari e Puccini. Cronistoria di una leggenda*, "Charta", n. 186, aprile-maggio 2024, pp. 42-49.



ELENA PARUOLO

Già Ricercatrice e Professoressa incaricata di Letteratura Inglese presso l'Università degli Studi di Salerno, è stata membro del Comitato scientifico della Rete Littératures d'Enfance (LDE) dell'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). Ha pubblicato numerosi saggi su Joseph Conrad, e *Il mito di Oxbridge. L'università nel romanzo inglese*, Edisud, Salerno 1992.

È autrice di numerosi articoli sulle letterature per l'infanzia. Ha collaborato al volume *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù* (a cura di Laura Tosi e Alessandra Petrina), Bononia University Press, Bologna 2011. Ha pubblicato i volumi: *Brave New Worlds. Old and New Classics of Children's Literatures*, Peter Lang, Brussels 2011; *Le Letterature per l'Infanzia. Ne parlano Peter Hunt, Jean Perrot, Dieter Richter, Jean Foucault, Anne Fine, Sandra Beckett*.

Prefazione di Antonella Cagnolati. Aracne Editrice, Roma 2014; *Il Pinocchio di Carlo Collodi e le sue riscritture in Italia e Inghilterra*. Prefazione di Laura Tosi. Aracne Editrice, Roma 2017; *Giocattoli animati. Infanzia e Letteratura. Living Toys. Children and Children's Literature* (con Claudia Camicia), Editoriale Scientifica, Napoli, 2024.



CLAUDIA CAMICIA

Studiosa di letteratura giovanile, è Presidente del Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile e coordinatrice redazionale della rivista «Pagine Giovani». Collabora a varie riviste scientifiche, ha curato la *collectanea* : *Giana Anguissola* (Mursia, 2015). Ha ideato il giornalino multiculturale per bambini "Sperché"; ha pubblicato la ricerca *I giornalini del Terzo Millennio* (Anicia, 2017) e la *collectanea* : *Gina Lagorio e le sue molteplici forme narrative* (Anicia, 2023). Ha ideato vari giochi didattici, tra cui *Mecenate* nel progetto "Renovatio" per le città alluvionate della Romagna nel 2023.



Verbale 11 ottobre 2024

“Tra libri e giocattoli animati” è il tema dell’incontro online organizzato e coordinato da **Donatella Lombello**. Tanti gli Ospiti, che animano l’intenso pomeriggio: **Pompeo Vagliani, Luciana Pasino, Claudio Gallo, Elena Paruolo e Claudia Camicia**.

Pompeo Vagliani, autore, Presidente della Fondazione Tancredi di Barolo (Torino), nel 2002 ha creato il Centro Studi, la Biblioteca, l’Archivio e nel 2006 il MUSLI - Museo della Scuola e del Libro per l’Infanzia allo scopo di conservare, rendere fruibile e valorizzare il materiale a disposizione, anche con laboratori, soprattutto per il mondo della scuola. Lo Studioso presenta gli *Atti del Convegno. La più bella storia del mondo... le Bibliotechine di Zia Mariù. Omaggio a Paola Lombroso Carrara nel 150° dalla nascita (1871-2021)*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2024, di cui è curatore. Si tratta di una figura di donna, che si è spesa per la diffusione della cultura tra le classi meno abbienti. In *Storie per voi, bambini di zia Mariù* (Roma-Milano, A. Mondadori, 1922) ci sono tanti racconti fantastici e la storia delle bibliotechine scolastiche, della loro diffusione in tutta Italia con libri divertenti, secondo gli intenti di Paola Lombroso Carrara (pseudonimo zia Mariù). Nel 2014 la donazione della famiglia del fondo “Paola Lombroso Carrara” alla Fondazione Tancredi di Barolo ha segnato una svolta fondamentale. Molto importanti, ad esempio, sono gli album animati su copia unica di Luisella Terzi per i libri di zia Mariù (<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/>) (<https://www.youtube.com/watch?v=AKY6hFCZORw>).

Il fondo, catalogato nel 2020-21, si può consultare nella piattaforma web Memora; anche il “Bollettino delle Bibliotechine Rurali” è consultabile sul portale Byterfly. Ci sono materiali artistici di Edina Altara; Paola Lombroso, tra l’altro, aveva la straordinaria capacità di scoprire i nuovi talenti.

Luciana Pasino si è occupata di poesia per bambini, ha lavorato per Paravia e SEI, ha collaborato con varie riviste, enti e istituzioni; membro del Comitato scientifico della Fondazione Tancredi di Barolo, ha progettato laboratori didattici per il MUSLI, collaborato alla realizzazione di mostre e pubblicazioni. Presenta il volume, di cui è autrice con Pompeo Vagliani, *Paola Lombroso Carrara. Una vita dalla parte dei bambini* (Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2024). Le iniziative per i 150 anni di nascita della Lombroso Carrara, sottolinea Pasino, hanno dato vita a un lungo lavoro di ricerca e studio, che ha restituito una figura di donna complessa e sfaccettata. Il progetto educativo da lei perseguito con tenacia e caparbità l’ha vista impegnata su più fronti: giornalismo e scrittura, studi di psicologia infantile, iniziative a carattere educativo e sociale, attività filantropiche. Pur non avendo seguito regolari studi scolastici, ha raggiunto un’approfondita formazione privata. A 18 anni Lombroso Carrara esordisce nella carriera giornalistica; sulle pagine del “Corrierino” promuove le iniziative delle Bibliotechine Rurali e pubblica, a puntate, il suo romanzo per ragazzi forse più famoso: *Un reporter nel mondo degli uccelli*. Imprenditrice e benefattrice nel 1846, per i bambini poveri torinesi, attua la prima iniziativa a carattere sociale di promozione della lettura: le bibliotechine rurali, estese poi in tutta Italia (oltre quattromila e più di un milione di libri distribuiti in 20 anni); la seconda iniziativa, la “Casa del Sole” nasce con l’intento di assistere i bambini durante la prima guerra mondiale; nel dopoguerra viene riconvertita in colonia antitubercolare e nel 1949 viene riconosciuta come “Scuola all’Aperto” sull’esempio delle esperienze pedagogico-sanitarie dell’Europa dell’800 - ‘900. Va inoltre ricordato, aggiunge Vagliani, che Lombroso è stata la prima donna in Italia a occuparsi di psicologia dell’infanzia; la sua opera *Saggi di Psicologia del bambino* (Torino-Roma, L. Roux e C. Editori, 1894) rappresenta un punto di partenza per l’intera psicologia infantile. Lombroso, i cui materiali sono consultabili online, è sicuramente una donna che ha lasciato una traccia profonda nell’Italia tra Otto-Novecento.

Claudio Gallo, docente di Storia del Fumetto, Università di Verona, direttore de “Ilcorsaronero”, rivista salgariana di letteratura popolare, è tra i più importanti studiosi di Salgari. Presenta l’ultima pubblicazione, di cui è curatore con Giuseppe Bonomi: *Vita Eccentrica. Scene di fine secolo. I predoni del gran deserto*, (Black Dog 2024). Il romanzo di Emilio Salgari e Vicenzina Ghirardi Bonomi (pseudonimo Fabiola), edito per la prima volta con i racconti insieme dei due autori, contribuisce, per Gallo, a restituire a Salgari la sua lingua, le sue storie, il suo lavoro, la sua figura di scrittore spesso



bistrattata e “falsata”. Nel 1895 Fabiola pubblica *Vita Eccentrica. Scene di fine secolo*, i cui protagonisti sono l'eccentrico miliardario americano William Fromster e il tranquillo italiano Ernesto Baldi, coinvolti in una serie di viaggi e avventure. Nel 1896 Salgari, già famoso, decide di continuare la narrazione, là dove l'aveva lasciata Fabiola pubblicando *I predoni del gran deserto*. Gli elementi tipici salgariani si ritrovano tutti: il fascino dell'Oriente, il gusto per la bicicletta (Salgari stesso andava in bicicletta, era Presidente di uno dei primi circoli sportivi, organizzava e partecipava a gare), per l'avventura e i viaggi. Il volume stampato in modo originale, con i due romanzi capovolti, ha due copertine, due introduzioni e un saggio centrale; permette di iniziare la lettura indifferentemente dal romanzo di Salgari o, ribaltandolo, da quello di Fabiola.

Elena Paruolo, già Ricercatrice e Docente incaricata di Letteratura Inglese, Università di Salerno, è stata membro del Comitato scientifico della Rete Littératures d'Enfance (LDE) dell'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), ha pubblicato numerosi saggi, articoli e volumi sulle letterature per l'infanzia. Presenta l'opera *Giocattoli animati. Infanzia e letteratura* (Napoli, Editoriale Scientifica, 2024), di cui è autrice con Claudia Camicia. La ricerca sui giocattoli animati, precisa Paruolo, è molto ampia, abbraccia più discipline, ma in letteratura, a oggi, non ci sono molti studi in proposito e il volume in esame cerca di dare un contributo in tal senso. Nelle storie dei giocattoli animati succede di tutto; due sono le tipologie di giocattoli animati: 1) quelli senzienti, con capacità di pensiero e di giudizio; 2) quelli con facoltà di parlare, muoversi, agire come degli esseri umani. Va sottolineato, continua Paruolo, che tra bambini e giocattoli esiste un rapporto privilegiato: da sempre, infatti, i bambini danno vita ai giocattoli attribuendo loro caratteristiche umane. Ma quando i giocattoli animati diventano protagonisti nella letteratura per l'infanzia? Nell'Inghilterra degli ultimi decenni dell'Ottocento le “storie animate” diventano sempre più numerose per tre fattori: 1) il favorevole contesto culturale, scientifico ed economico; 2) il contesto tecnologico, conseguenza della Rivoluzione Industriale, che porta allo sviluppo degli automi; 3) la valorizzazione dell'infanzia, che è considerata un'età privilegiata, anche se in altri contesti con la Rivoluzione Industriale è sfruttata. E la situazione italiana? Nel saggio, l'articolo di Pompeo Vagliani mette in luce la minor presenza sia di storie animate sia di giocattoli nel nostro Paese rispetto agli altri stati europei. Nell'opera, aggiunge Paruolo, le problematiche sono affrontate sotto vari aspetti dai differenti autori. Un motivo ricorrente nelle storie è cosa significa per i giocattoli essere veri. E se per i bambini è scontato, non lo è altrettanto per gli adulti. Secondo alcuni studiosi sono migliori le storie in cui gli autori non esplicitano perché e come i giocattoli prendono vita.

Claudia Camicia, studiosa di letteratura giovanile, Presidente del Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile, coordinatrice redazionale della rivista “Pagine Giovani”, ideatrice del giornalino multiculturale per bambini “5perché”, di vari giochi didattici, tra cui *Mecenate* nel progetto “Renovatio” per le città alluvionate della Romagna nel 2023, è autrice con Paruolo del volume *Giocattoli animati. Infanzia e letteratura*. Analizza un classico del genere: *The Velveteen Rabbit* di Margery Williams, la cui pubblicazione americana è del 1922, mentre le prime traduzioni italiane risalgono agli anni '80 con Mondadori e le due più recenti al 2021-2023. Ciò, tuttavia, che preme sottolineare a Camicia, è l'analisi del testo, che contiene vari elementi valoriali tra bambino e giocattoli: amicizia, lealtà, interazione, relazioni interpersonali... Nel 2000 sono stati creati una app, un dvd e delle rappresentazioni teatrali. L'aspetto più interessante, aggiunge Camicia, è proprio quello teatrale: a volte il coniglietto era un attore vero, altre un burattino. In collaborazione con l'Istituto pediatrico Meyer di Firenze si sono fatti interagire bambini normodotati e bambini con disabilità. Nell'interpretazione dell'opera i bambini hanno potuto viverla dal loro punto di vista, creando un coinvolgimento corale. Nella storia ci sono motivi di riscatto, ciò ha creato un crescendo di interesse anche da parte degli psicoterapeuti, che vi hanno trovato un modo per interpretare e superare con slancio i fallimenti della vita.

La segretaria della Sezione di Padova : Lucia Zaramella



Venerdì 15 novembre 2024 (online) h 15:00-17:00
Incontro sul tema:
EREDITÀ CULTURALI, SUGGERZIONI NARRATIVE

- Luciana Bellatalla, *Maria Serafini Alimonda pioniera dell'educazione degli adulti* (Roma, Anicia, 2023);



- Silvia Girometti, *Giacomo Leopardi e la cultura inglese* (Mantova, Casa Nuvolari, 2024)



- Nicola Cinquetti, *La piscia della Befana. Vita di Giacomo Leopardi bambino* (Milano, RCS-Fabbri, 2007);



- Annalisa Strada, *Leopardi e l'amore nascente* (Monte San Vito-AN, 2016)





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti e dei nostri Ospiti



LUCIANA BELLATALLA

Già professoressa ordinaria di Storia della scuola all'università di Ferrara, è attualmente vice presidente della Società di Politica Educazione e Storia; vice direttore della rivista "Ricerche Pedagogiche" e coordinatore nazionale del gruppo italiano della Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States (SPECIES). I suoi principali interessi riguardano il pensiero di Dewey, le relazioni tra scienza dell'educazione e politica e i problemi inerenti alla narrativa. Tra i suoi lavori recenti: L. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2018 e L. Bellatalla, M. Pennacchini, *John Dewey e l'educazione degli adulti. Una rilettura di Moral Principles in Education (1909)*, Roma, Anicia, 2019.



SILVIA GIROMETTI

Ha conseguito due lauree presso l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, dove da anni lavora come bibliotecaria: dalla prima, in Lingue e letterature straniere moderne, sono scaturiti un contributo nel volume *Saggi leopardiani* (Napoli, Regina 2005) e questa monografia, mentre dalla tesi della laurea magistrale in Arti visive è nato *Scimmie nell'arte* (Mantova, Il Rio 2019) a cui sono seguiti *Partita d'artista* (2021) e *Bambini, arte e società* (2024), entrambi per Il Rio. Parallelamente ha pubblicato una serie di articoli su riviste specializzate in ambito biblioteconomico e ha conseguito un master su "Diritto e fiscalità dei mercati internazionali dell'arte". La passione per l'arte le deriva forse dall'essere figlia del pittore William Girometti, del quale nel 2024 si celebra il centenario della nascita, in occasione della quale l'autrice ha curato la mostra "Rigore e metamorfosi. William Girometti. Una vita dedicata all'arte" presso il Museo Francesco Gonzaga di Mantova, e pubblicato il volume omonimo (Mantova, Il Rio 2024).





NICOLA CINQUETTI

Veronese, insegna storia e filosofia in un liceo di Verona e scrive libri di poesia e di narrativa per bambini e ragazzi. Il suo primo libro, *Eroi, re, regine e altre rime*, è uscito nel 1997 per le Nuove Edizioni Romane; da allora ha pubblicato una cinquantina di volumi per diverse case editrici. Nel 2017 è stato finalista al premio Strega Ragazzi con *Ultimo venne il verme* (Bompiani). Nel 2020 ha ricevuto il premio Andersen come miglior scrittore italiano. Nel 2023 ha vinto il premio Cento e il premio

Campiello Junior con *L'incredibile notte di Billy Bologna* (Lapis) ed è stato finalista al premio Strega Ragazzi con *L'estate balena* (Bompiani); lo stesso romanzo è stato nominato "Libro dell'anno" dalla rivista LIBER.



ANNALISA STRADA

Annalisa Strada è un'insegnante e scrittrice di libri per ragazzi. Ha pubblicato oltre ottanta titoli e ha vinto numerosi premi di cui ricordiamo il Gigante delle Langhe (2010), Il Premio Arpino (2011,2012), Il Premio Andersen (2014), il Premio Cento (2017). Tra le sue pubblicazioni: *L'oceano in bottiglia* (San Paolo Edizioni, 2010), *Una sottile linea rosa* (Giunti, 2014), *Quella serpe di mia sorella* (Mondadori 2015), *Alla ricerca del mostro perduto* (Piemme, 2016), *I ragazzi di Villa Emma* (Mondadori, 2018), *La*

scorpacciata (DeA Planeta 2019), *101 cose da fare durante le medie* (De Agostini 2019)



Verbale 15 novembre 2024

“Eredità culturali, suggestioni narrative” è il tema dell’incontro online organizzato e coordinato da **Donatella Lombello**. Sono Ospiti: **Luciana Bellatalla**, **Silvia Girometti** e **Nicola Cinquetti**.

Luciana Bellatalla, presenta la sua pubblicazione: *Maria Serafini Alimonda pioniera dell’educazione degli adulti* (Roma, Anicia, 2023). È una figura femminile mazziniana di cui si conosce pochissimo; l’A. se n’è “imbattuta” per caso mentre faceva una ricerca sulle Società di Mutuo Soccorso. Perché parlarne? Nel clima mazziniano è una donna particolare, una pioniera, che si occupa dell’educazione degli adulti e, soprattutto, delle donne. Nasce nel 1835 in una agiata famiglia della piccola nobiltà genovese, per cui ha il privilegio di studiare, ma quando la madre si accorge che ancora adolescente mette in discussione la religione, le nega di continuare gli studi. Lei studia in modo autonomo; legge moltissimo, di tutto, anche dal francese. A 16 anni si sposa; diventa madre, s’impegna in politica alla vita del Risorgimento e sceglie di incarnare la donna emancipata mazziniana. Nel suo *Catechismo popolare per la libera pensatrice*, 1869, parla della libertà delle donne, della loro emancipazione: è una saggista “un po’ controcorrente”, secondo la definizione di Bellatalla. Riprendendo l’idea mazziniana dell’educazione laica, autonoma, universale, sia per gli uomini, sia per le donne, Alimonda invita, infatti, le donne a prendere in mano la propria vita per poter essere libere. Non parla mai di scuola, non conosce la legge Casati, però ha capito che ogni percorso educativo è tarato sull’idea dell’adulto “da raggiungere”. Pensa a una donna adulta emancipata, razionalista, padrona di sé, non succube del marito, né del prete. Scrive fino al 1875 (*Gli eserciti permanenti; Matrimonio e divorzio*), occupandosi di matrimonio male assortito, combinato, divorzio, lavoro, proprietà privata, prostituzione tra i soldati e meretricio. Critica la Chiesa cattolica come potere, gli aspetti antropologici della spiritualità dogmatica. Tra tradizione (la natura della donna è essere madre) e innovazione (educazione emancipazionista e laica) non ha vita facile né con i mazziniani, né con il mondo dei liberi pensatori, né con le Società di Mutuo soccorso. È una combattente nata, conclude Bellatalla: materialista e razionalista.

Silvia Girometti parla della sua opera *Giacomo Leopardi e la cultura inglese* (Mantova, Casa Nuvolari, 2024) ponendo l’attenzione su un aspetto poco approfondito della vita del poeta: quali influenze abbia avuto la cultura inglese su di lui. La lettura dello *Zibaldone*, per Girometti, restituisce una figura sfaccettata del poeta, un’immagine che va oltre il solito cliché legato alla malattia e all’isolamento. È vero che Recanati è stato il luogo della sua vita e i suoi viaggi, quando era già un giovane adulto, non attraversano l’Europa e si possono contare sulle dita della mano: Bologna e Milano per motivi editoriali; Pisa e Firenze per motivi letterari; Roma per incontrare i parenti; infine Napoli e Torre del Greco con l’amico Ranieri, dove finirà i suoi giorni. Fin da piccolo,

però, ha compreso che c’è un altro modo di evadere: lo studio e la ricchissima biblioteca paterna. La conoscenza di molte lingue, tra cui il latino, il greco, lo spagnolo, il francese e l’inglese e la ricerca dei testi originali gli permettono di conoscere le altre culture senza muoversi. È interessante, osserva Girometti, verificare nello *Zibaldone*, le citazioni del poeta nelle altre lingue per conoscere gli autori; ad esempio parlando di Byron dice che è troppo enfatico e, intorno al 1820 nello *Zibaldone*, lo cita con la *b* minuscola, per rivalutarlo qualche anno più tardi con la *B* maiuscola, dopo aver letto le opere originali. In un’epoca in cui il francese era la lingua più diffusa diventa ancora più sorprendente la ricerca del poeta degli originali inglesi, che gli permettono di spaziare in vari ambienti: poetico-letterario, linguistico-filologico, ma anche estetico-filosofico. Hobbes, Locke, Hume sono ben presenti nel pensiero di Leopardi, quindi per Girometti più che di isolamento si dovrebbe parlare di unicità leopardiana.

Nicola Cinquetti interviene sull’infanzia di Giacomo Leopardi. La sua biografia per ragazzi, *La piscia della Befana. Vita di Giacomo Leopardi bambino* (Milano, RCS-Fabbri, 2027), infatti, mette in luce la vita del grande poeta dalla nascita nel 1798 fino ai 14 anni. L’interessante saggio incuriosisce fin dal titolo insolito e trasgressivo, molto criticato, chiarisce Cinquetti, mutuato, in realtà, dallo stesso Leopardi. Nel 1810, Giacomo, dodicenne, si riunisce con la famiglia e i parenti per festeggiare l’arrivo della Befana e scrive una lettera immaginando di essere la stessa Befana, che dice si sarebbe fermata



solo un momento per “fare la Piscia” nel portone e poi avrebbe proseguito il suo cammino (cfr. p.63). All’idea di indagare l’infanzia di Giacomo, bambino eccezionale, Cinquetti è approdato per la sua stessa attività di scrittura e poesia per bambini e ragazzi fin dal 1997. È sua convinzione, del resto, che conoscere l’infanzia, in questo caso di Giacomo bambino, sia una chiave privilegiata per conoscere la persona: nel bambino il carattere si manifesta con limpidezza. Il saggio, frutto di una ricerca di un paio d’anni, restituisce la figura di un bambino di straordinaria intelligenza e sensibilità, di grande immaginazione e fantasia, prepotente; un leader ricco di fascino, pestifero, sempre spinto dalla volontà di primeggiare. Ad esempio, nel febbraio 1803 muore un fratellino di appena 9 giorni. Il conte Monaldo vuole che Giacomo e gli altri due fratelli, Carlo e Paolina, diano al neonato l’ultimo saluto e un bacio: Giacomo, a 4 anni e mezzo, scoppia in un pianto inconsolabile tanto da sorprendere il padre che non pensava di poter cogliere tanta sensibilità, dolore e consapevolezza della morte in un bambino così piccolo. I giochi di Giacomo con i fratelli, i vicini sono sfrenati, sempre pieni d’inventiva, di creatività, dettati da una personalità fortissima, dalla volontà di imporsi persino nei giochi ginnici, lui che è “scriatello”. Il padre sicuramente si accorge che il suo primogenito è eccezionale e coglie in lui una possibilità di riscatto dal proprio fallimento. Va ricordato che la sua inettitudine aveva portato la famiglia sull’orlo della bancarotta, tanto da far intervenire anche il papa; dal 1803 sarà la moglie Adelaide, piano piano, con tanti sacrifici a occuparsi della gestione della tenuta e a risollevare le sorti della famiglia. Certo, osserva Cinquetti, tra lutti famigliari (cinque bambini morti nella primissima infanzia), gestione economica, marito inetto, è un po’ difficile per lei essere amorevole. Giacomo, alludendo alla madre, parla di freddezza marmorea. Di certo l’amore per la cultura e la lettura, la scelta accurata della scuola domestica e dei precettori sono state favorite dall’affettuoso padre Monaldo, ma senza l’amministrazione della madre dove sarebbe finito Giacomo?- si chiede Cinquetti. Il saggio si conclude quando nel 1812 Giacomo, quattordicenne, sostiene l’ultimo esame di scuola domestica alla presenza delle autorità, sbalordendo tutti per la sua eccezionale cultura e bravura ed entrando di fatto in una nuova fase della vita.

La segretaria della Sezione di Padova: Lucia Zaramella



Venerdì 13 dicembre 2024 (online) h 15:00-17:30
Incontro sul tema:
DALLO SCAFFALE AL DIGITALE: GLI SPAZI DEL SAPERE

- Antonella Agnoli, *La casa di tutti. Città e biblioteche* (Roma-Bari, Laterza, 2023);



- Gino Roncaglia, *L'architetto e l'oracolo. Forme digitali del sapere DA Wikipedia a ChatGPT* (Roma-Bari, Laterza, 2023);



- Beatrice Eleuteri, *Educare e motivare alla lettura nella biblioteca scolastica* (Milano, Bibliografica, 2023);



- Bruno Cavallarin (a cura di), *Giornata regionale delle biblioteche scolastiche lombarde* (Milano, Bibliografica, 2024);



- Luisa Marquardt, Giovanni Moretti, Arianna L. Morini (a cura di), *La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione* (Milano, Ledizioni, 2021).





Incontro organizzato e coordinato da Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti e dei nostri Ospiti



ANTONELLA AGNOLI

Ha iniziato a costruire nuovi modi di fare cultura nel 1977 quando fonda e dirige la Biblioteca di Spinea (VE). Da allora non ha più smesso: da decenni progetta le “sue” biblioteche italiane, luoghi di cultura dove studiare ma soprattutto incontrarsi. In questi anni ha collaborato con vari architetti alla progettazione di strutture culturali in molte città italiane, e con molte Amministrazioni locali per progetti legati ai servizi bibliotecari, e svolge un’intensa attività di formazione in tutta Italia. Tra le sue pubblicazioni: *La biblioteca per ragazzi* (Bibliografica, 1999); *Caro sindaco, parliamo di biblioteche* (Bibliografica, 2011); *Le piazze del sapere. Biblioteche e Libertà* (Laterza 2009;2014), *La biblioteca che vorrei* (Bibliografica, 2014); *La casa di tutti. Città e biblioteche* (Laterza, 2023).



GINO RONCAGLIA

È Professore ordinario presso l’Università di Roma Tre, dove insegna Informatica applicata alle discipline umanistiche ed Editoria digitale. In precedenza è stato, dal 1983 al 1995, documentarista bibliotecario presso l’Archivio Storico della Camera dei Deputati, occupandosi dei primi progetti di digitalizzazione della documentazione storica. Oltre che sul mondo del web, sull’editoria digitale e sulle culture di rete, ha pubblicato numerosi studi e ricerche anche sulla storia della logica fra il Medioevo e Leibniz. In ambito televisivo è stato fra gli autori della trasmissione Rai *MediaMente* e di numerosi altri programmi televisivi legati al mondo delle nuove tecnologie e delle reti, nonché dei programmi culturali *Nautilus*, *Zettel - Filosofia in movimento*, *Digital World*, in onda sul canale Rai Scuola. Ha fatto parte (settembre 2015) del Comitato tecnico-scientifico per le biblioteche e gli istituti culturali del MIBACT, da cui si è dimesso per protesta nel maggio 2016. È membro del gruppo di esperti italiani per i progetti europei Horizon 2020, e ha collaborato alla stesura del Piano Nazionale Scuola Digitale, con particolare riferimento all’azione #24 sulle biblioteche scolastiche. Tra le sue pubblicazioni, oltre alla fortunata serie di manuali Laterza sull’uso della rete (6 volumi fra il 1996 e il 2004, con Marco Calvo, Fabio Ciotti e Marzo A. Zela) e a *Il mondo digitale* (con Fabio Ciotti, Laterza 2000), ricordiamo i volumi *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro* (Laterza 2010) e *L’età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale* (Laterza, 2018, seconda ed. accresciuta 2020); *L’architetto e l’oracolo. Forme digitali del sapere. Da Wikipedia a Chat GPT* (Laterza, 2023).





BEATRICE ELEUTERI

È docente di Bibliografia e Biblioteconomia presso l'Università Roma Tre, dottoressa di ricerca in Comunicazione educativa, bibliotecaria specializzata, attrice e promotrice culturale, è componente di AIB-CNBS, della Sezione IFLA Biblioteche scolastiche e del BibLab Sapienza. Autrice di *Ars Lectorica* (Premio De Gregori 2020), collabora con diverse istituzioni culturali in progetti sulla motivazione e sull'educazione alla lettura attraverso le tecniche espressive della retorica e del teatro, specialmente in età adolescenziale. Fa parte della Commissione Nazionale Biblioteche Scolastiche, coordinata da Luisa Marquardt.



BRUNO CAVALLARIN

Docente di Lettere presso l'Istituto "Francesco Gonzaga" di Castiglione Delle Stiviere (Mantova), ha curato nel 2017 il progetto "Tante biblioteche, una rete", cofinanziato dalla Fondazione Cariverona, che ha portato alla realizzazione della Rete delle Biblioteche Scolastiche Mantovane, inaugurata tra il 2018 e il 2019 con tre interventi a Mantova di Carlo Ossola (*Caro lettore*), di Gino Roncaglia (*Le biblioteche scolastiche tra cartaceo e digitale*), di Giulio Busi (*Vite passate, vite narrate. Strumenti e obiettivi dello storico nell'età digitale*). Nel triennio 2021-2023 è stato referente per la Lombardia del Piano nazionale d'azione per la Promozione della Lettura nelle scuole, organizzando la formazione regionale per circa seicento docenti. Ha varie pubblicazioni alle spalle, legate alla sua attività di

giornalista pubblicista. Fa parte della Commissione Nazionale Biblioteche Scolastiche, coordinata da Luisa Marquardt.



LUISA MARQUARDT

È docente di Bibliografia e Biblioteconomia presso l'Università "Roma Tre". È attivamente coinvolta in associazioni bibliotecarie (AIB, IFLA, IASL, CNBA ecc.), che promuovono e sostengono la professione bibliotecaria nei diversi contesti, e in associazioni culturali (Forum del Libro, OPAM ecc.) che promuovono la lettura e l'alfabetizzazione. Ha tradotto il *Manifesto IFLA-Unesco per le biblioteche scolastiche* e curato l'edizione italiana

delle varie linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche (AIB 1995, 1998, 2004), ha collaborato alla stesura del nuovo Manifesto IFLA per la biblioteca scolastica e della 2ª ed. delle linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche (2015) e ne ha curato per l'AIB la versione italiana; ha coordinato, con Dianne Oberg, il progetto IFLA/IASL *Global perspectives on School Libraries*. Collabora con varie istituzioni, tra cui il Goethe-Institut Italien. Dirige la "Biblioteca Statuario" facente parte di SBN. Riconoscimenti e incarichi: IASL Award for School Librarianship (2008); Director Europe for the IASL (2009-2016); IFLA School Libraries Section (Elected Member 2017-2021; Secretary 2021.2023; Chair 2023-2025); Member of the IASL-IFLA Joint Steering Committee; Member of IFLA ENSULIB. Numerosi i saggi e gli articoli pubblicati in Italia e all'estero. Coordina la Commissione Nazionale Biblioteche Scolastiche dell'AIB.





GIOVANNI MORETTI

Professore Ordinario, Fa parte del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD); è socio della Società Italiana di Pedagogia (SIPED); è titolare degli insegnamenti "Organizzazione didattica e processi valutativi" e "Didattica della lettura"; è Direttore del Master di secondo livello in "Leadership e management in educazione" e Responsabile del "Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti". Le linee di ricerca su cui è impegnato riguardano i processi di insegnamento-apprendimento in presenza e a distanza; la progettazione didattico-educativa e la valutazione degli apprendimenti con riferimento alle competenze di

lettura; la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti; l'esercizio della leadership educativa in ambito scolastico; il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.



ARIANNA LODOVICA MORINI

Ricercatrice all'Università Roma Tre, collabora con il Master di II livello in Leadership e Management in Educazione. Si occupa, in particolare, di ricerche e studi sulle tematiche della lettura a stampa e in digitale, della promozione del piacere della lettura nei contesti educativi, delle strategie per qualificare la proposta didattica nonché della formazione e dello sviluppo professionale dei docenti. Su questi temi ha pubblicato articoli in riviste scientifiche nazionali e internazionali.

