

«perché veramente [...] la biblioteca dev'essere il complemento della scuola; e non solamente perché ne facciamo 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, scriveva già il Còntini, e se il giovane che ha imparato nelle scuole non continua coi libri la sua educazione, non solo dimentica ciò che ha appreso, ma disimpara perfino il leggere».¹

Biblioteche scolastiche

Così nel 1872, in una paginetta del suo «Annuario delle biblioteche popolari d'Italia nel 1870 e 1871», Antonio Bruni, insegnante e avvocato di Prato, ideatore e fondatore nel 1861 delle prime Biblioteche popolari, «si occupa per la prima volta in Italia di Biblioteche scolastiche»²; in poche righe spiega ai lettori quanto importante sia avere una biblioteca nelle scuole e quale debba essere il suo, fondamentale, ruolo non solo nell'avvicinare gli scolari alla lettura, ma anche, e forse soprattutto, come strumento per la formazione permanente, *lifelong learning*, degli insegnanti e degli studenti, in modo che siano sempre aggiornati i primi ed evitare che dimentichino ciò che hanno imparato, i secondi. Qualsiasi scuola, ricorda Bruni, priva della biblioteca, è cosa monca.

Da allora, l'Italia ha impiegato 148 anni e un numero considerevole di progetti, leggi, decreti e circolari, per riuscire finalmente a darsi una legge, la n. 15 del 13 febbraio 2020, che consideri l'esistenza del Servizio bibliotecario scolastico, costituito da biblioteche di scuole organizzate in reti, che interagiscono con il sistema territoriale di pubblica lettura, guidate da una Scuola polo che ha anche il compito di occuparsi della formazione del personale delle scuole impegnato nella «gestione delle biblioteche scolastiche»,³ definizione questa che mai si è avvicinata così tanto alla figura del bibliotecario scolastico, o meglio del *Teacher librarian*.

In realtà, la legge incarica gli Uffici scolastici regionali di individuare «attraverso appositi bandi, tra le reti di istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale [...] la scuola che 'opera quale polo responsabile del Servizio bibliotecario scolastico di ogni ordine e grado'»;⁴ quindi il Servizio viene nominato, ma la legge non dispone la presenza della biblioteca in ogni scuola o istituto comprensivo, né indica le modalità di un finanziamento che dovrebbe essere continuo nel tempo per garantirne il funzionamento e la sopravvivenza, anzi, facendo riferimento all'articolo 1, comma 70, della legge 13 luglio 2015, n. 107⁵ per i bandi che dovrebbero individuare la scuola polo e promuovere le reti tra istituzioni scolastiche, indica che questi saranno senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica. Nonostante ciò, la legge sulla promozione e il sostegno della lettura, stanzia, a partire dal 2020, 4.350.000 euro annui per l'attuazione dell'intero Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura, fondo che verrà gestito dal Centro per il libro e la lettura (CEPELL) e dal quale vengono destinati, sia nel 2020 che nel 2021, 1.000.000 di euro per «organizzare la formazione per il personale delle scuole della rete impegnato nella gestione delle biblioteche scolastiche», o almeno per quelle che sono state attivate e continuano, nonostante la mancanza di fondi, a funzionare.⁶

¹ ANTONIO BRUNI, *Le biblioteche scolastiche*, in «Annuario delle biblioteche popolari d'Italia nel 1870 e 1871, con un cenno sulle biblioteche circolanti di Berlino», Firenze, Tipografia Tofani, 1872.

² ETTORE FABIETTI, *La biblioteca popolare moderna. Manuale per le biblioteche pubbliche, popolari, scolastiche ...* 4. ed., Milano, A. Vallardi, 1933, p. 146.

³ LEGGE n. 15, del 13 febbraio 2020, *Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura*, art. 5, in «Gazzetta Ufficiale», n. 63 del 10 marzo 2020, <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2020-02-13;15!vig=>>>.

⁴ *Ibidem*.

⁵ LEGGE n. 107, del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, comma 70, in «Gazzetta Ufficiale», n. 162 del 15 luglio 2015, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107!vig=2021-10-08>>>.

⁶ Legge n. 15, del 13 febbraio 2020, *Disposizioni*, cit., art. 5, comma 4.

Sedotte e abbandonate dai progetti e dai decreti che nel tempo hanno spesso promesso, qualche volta offerto, finanziamenti, sempre una tantum, le scuole hanno operato in completa autonomia, affidandosi al volontariato dei docenti, in primo luogo, che vi hanno dedicato le ore libere dall'insegnamento, oppure assegnando l'incarico a docenti in pensione o in qualche caso inabili all'insegnamento, e dei genitori, spesso privi di una qualsiasi preparazione biblioteconomica, anche di base, in balia del dirigente di turno convinto o meno dell'importanza di avere una biblioteca nella scuola.⁷

Infatti, le indagini che si sono susseguite nel tempo per valutare lo stato delle Biblioteche scolastiche italiane, hanno rilevato sempre lo stesso panorama a dir poco desolante, suggerito anche dal titolo delle prime due indagini condotte dall'Associazione Italiana degli Editori (AIE): *La costellazione dei buchi neri. Rapporto sulle biblioteche scolastiche in Italia* del 2013⁸ e *Piccole e povere, la vita grama delle biblioteche nella scuola italiana* del 2016. Anche considerando le sole indagini condotte dall'AIE negli ultimi 10 anni, nel 2011, nel 2016 e nel 2019, affiancata nelle ultime due dall'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) e nell'ultima dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) e dal Centro per il Libro e la Lettura, si rileva che la situazione delle Biblioteche scolastiche (BS) rimane sostanzialmente invariata: quasi il 90% delle scuole afferma di avere una biblioteca, di queste il 30% ha sia una biblioteca di classe che una centrale, mentre il 60% ha solo una biblioteca centrale, e nei casi in cui la biblioteca manca l'assenza è motivata con la mancanza di spazio o l'esiguità di risorse economiche.⁹

L'apparente confortante dato sulla presenza delle biblioteche nelle scuole, è ricondotto alla realtà dai dati su organizzazione, patrimonio e spazi: nelle scuole in cui la biblioteca è presente, vengono destinate annualmente all'acquisto di libri solo poche centinaia di euro, 410 nell'indagine del 2019, per una media di 0,2 libri nuovi a studente, e la media degli spazi a disposizione delle biblioteche cosiddette centrali, sono stabilmente attestati da almeno 10 anni su poco più di 50 metri quadri con circa 16 posti a sedere. Per quanto riguarda le collezioni librerie, l'indagine del 2019 rileva una crescita media di appena un centinaio di libri all'anno, dei quali il 70% vengono regalati da soggetti esterni o dalle stesse famiglie, le persone che hanno l'incarico di gestire la biblioteca, i referenti, sono sempre attestati sulla media di 1,3 persone con una preparazione biblioteconomica, mentre ad occuparsene, anche in quest'ultima indagine, sono «insegnanti fuori orario, genitori, persino studenti»;¹⁰ studenti che tuttavia costituiscono una risorsa molto importante per il funzionamento della biblioteca, ottenendo in cambio un'esperienza professionale di grande valore formativo, se guidati da referenti con competenze biblioteconomiche, da collocare anche all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO).

Un ulteriore dato interessante che emerge dalle risposte delle 7.762 scuole coinvolte nell'indagine condotta dall'AIE nel 2019 è che «solo il 14,2% prevede una relazione tra biblioteche scolastiche»¹¹, percentuale che potrebbe sembrare bassa, ma che invece rappresenta la parte veramente attiva di quel quasi 90% di scuole che, in risposta alle domande dell'AIE, dichiarano di avere una biblioteca.

Infatti, sono circa un migliaio le biblioteche scolastiche attive in Italia, cifra che sostanzialmente corrisponde alla percentuale del 14% individuata dall'AIE, e questo dato viene confortato

⁷ ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI. UFFICIO STUDI E ASSOCIAZIONE ITALIANA BIBLIOTECHE, *Piccole e povere. La vita grama delle biblioteche nella scuola italiana*, [pdf, online], Milano, AIE, Roma, AIB, 2016, <<http://www.webcitation.org/6uQocRnBE>>; ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI. UFFICIO STUDI, *Piccole e povere: questo il quadro desolante della prima fotografia aie e aib delle biblioteche scolastiche per #ioleggoperché*, [pdf, online], Milano, 2016, <<http://www.webcitation.org/6wu34pAU8>>.

⁸ ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI. UFFICIO STUDI, *La costellazione dei buchi neri. Rapporto sulle biblioteche scolastiche in Italia 2013*, [e-book], Milano, Ediser, 2013.

⁹ ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI, *Più libri più liberi: 410 euro la spesa media per libri di ogni biblioteca scolastica, pari a 0,2 libri nuovi a studente*, in «AIE - Associazione Italiana Editori», 2019, <<https://bit.ly/32xJhL2>>.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*.

dall'indagine condotta dalla Commissione Nazionale per le Biblioteche Scolastiche (CNBS) dell'AIB (Associazione Italiana Biblioteche) che, nel 2016, ha individuato i software di gestione bibliotecaria maggiormente utilizzati dalle Biblioteche scolastiche. Tale ricerca è stata condotta al fine di sensibilizzare le *software-house* rispetto ai costi di utilizzo in modalità SaaS (Software as a Service) del catalogo elettronico, e, nel contempo, per determinare quali e quante fossero le biblioteche scolastiche potenzialmente attive e funzionanti, ossia con un contratto e dei costi in essere per l'utilizzo di un LMS (Library Management System), attestandone il numero attorno al migliaio. Anche l'indagine sulle reti di BS condotta più recentemente da TorinoReteLibri - Piemonte,¹² ha rilevato che in Italia risultano essere presenti, formalmente costituite e operative, circa 30 Reti di biblioteche scolastiche (BS) e ben 37 poli di BS, realizzati grazie ai finanziamenti di un milione di euro erogati tramite il Centro per il libro e la lettura nel 2018 e nel 2019 da due bandi interministeriali finalizzati alla formazione di Poli di biblioteche scolastiche.¹³ Pur variando molto da rete a rete, il numero di biblioteche scolastiche aderenti alle principali reti o poli di BS può essere anche molto consistente, ad esempio, circa una cinquantina per TorinoReteLibri, centoquaranta per la Rete di Verona, sessanta per RBS Vicenza e trenta per Rete BiblioMediaScuole di Padova,¹⁴ portandoci ragionevolmente in prossimità del migliaio di biblioteche rilevato dall'indagine della CNBS-AIB.

Nel corso della discussione tra il pubblico e i relatori, seguita agli interventi in programma il 14 marzo 2019 al Convegno *Strategie digitali per la scuola*,¹⁵ è emersa con forza la necessità di dare continuità e sostegno sia alle biblioteche scolastiche avviate autonomamente nel corso degli anni, sia alle iniziative di cooperazione tra biblioteche scolastiche (BS), promuovendone, nel contempo, la creazione di nuove.

Il successivo incontro tra i referenti delle reti di biblioteche scolastiche, organizzato il 12 maggio 2019 all'interno del *Salone Internazionale del libro di Torino* (9-13 maggio 2019), ha cercato di rispondere a questa necessità decidendo di fondare il *Coordinamento Nazionale delle Reti di Biblioteche Scolastiche* con lo scopo di «Creare una mappa delle realtà esistenti a livello nazionale; Condividere e far conoscere le diverse realtà ed esperienze; Stimolare la nascita di nuove reti, anche nei territori più isolati; Individuare problematiche e esigenze comuni alle varie reti, da far sentire successivamente anche a livello istituzionale».¹⁶ I referenti delle reti di BS presenti all'incontro hanno anche posto l'accento sull'opportunità di collaborare con le biblioteche di pubblica lettura, in particolare con il nuovo Coordinamento delle Reti di Biblioteche Pubbliche, denominato *Rete delle Reti*,¹⁷ al fine creare una sinergia tra reti biblioteche scolastiche (RBS) e reti biblioteche di pubblica lettura (RBP) in un'ottica di sistema integrato. La condivisione di risorse e servizi tra le reti di biblioteche scolastiche e quelle di pubblica lettura permetterebbe in molti casi, anche in una prospettiva di economia di scala, di creare vantaggi reciproci, dare maggiore continuità al funzionamento delle biblioteche scolastiche esistenti e di incoraggiarne l'apertura nelle scuole che ne

¹² COORDINAMENTO DELLE RETI DI BIBLIOTECHE SCOLASTICHE, *1. Convegno nazionale delle reti di biblioteche scolastiche. Strategie di rete per una Biblioteca scolastica sostenibile*, [webpage], Roma, LUMSA, 30 novembre 2019, <<https://www.bibliotechescolastiche.com/>>.

¹³ CENTRO PER IL LIBRO E LA LETTURA, *Bando per il Finanziamento di Poli di biblioteche scolastiche per la promozione del libro e della lettura* [webpage, online], 2018, <<http://bit.ly/CEPELL2018>>; CENTRO PER IL LIBRO E LA LETTURA, *Bando per il Finanziamento di Poli di biblioteche scolastiche per la promozione del libro e della lettura* [webpage, online], 2019, <<http://bit.ly/CEPELL2019>>.

¹⁴ TORINORETELIBRI. PIEMONTE, *TRL Piemonte. La Rete*, 2021, <<https://trlpiemonte.biblioteche.it/la-rete/>>; *Rete delle biblioteche scolastiche di Verona. Biblioteche*, 2021, <<https://www.rbsverona.org/library/>>; *Rete Bibliotecaria Scuole Vicentine*, 2021, <<https://www.rbsvicenza.org/library/>>; *Rete Biblio Media Scuole. Scuole e biblioteche*, 2021, <<http://www.retebibliomedi SCUOLE.org/scuole-e-biblioteche/>>.

¹⁵ *Strategie digitali per la scuola* [video, online], Convegno Stelling Scuola, Milano, Palazzo delle Stelling, 2019, <<http://bit.ly/stellingescuola19>>.

¹⁶ FABIO VENUDA, ANTONELLA BISCETTI et al., *Incontro dei referenti delle Reti di biblioteche scolastiche*, [pdf, online], Torino, Salone Internazionale del libro di Torino, 12 maggio 2019, <<http://bit.ly/incontroRetiBS>>.

¹⁷ COMITATO DI COORDINAMENTO NAZIONALE, *La Rete delle Reti. In ogni biblioteca, il meglio delle biblioteche italiane*, [webpage], 2021, <<https://retedellereti.dgline.it/>>.

sono prive, o dove non siano più attive.¹⁸

Costituire Reti di BS può in molti casi rappresentare per le biblioteche scolastiche una *strategia in grado di garantire la loro sostenibilità* nel tempo, mettendole in grado di superare alcune delle criticità che da sempre ostacolano o rallentano la creazione di biblioteche nella scuola.

La mancata istituzionalizzazione, i finanziamenti non continuativi ma “a progetto”, la scarsa convinzione dei docenti nel ruolo didattico della BS per le discipline da loro insegnate, l’assenza di un docente bibliotecario dedicato, restano certo dei punti che necessitano di una soluzione; tuttavia, la creazione di reti di BS può contribuire a risolvere almeno parte di questi problemi, come ad esempio ridurre e condividere i costi di utilizzo del software di gestione e dei percorsi di formazione, disporre di almeno una figura professionalmente preparata per tutta la rete, condividere la realizzazione di eventi aperti al pubblico, o infine sviluppare in modo coordinato le raccolte librerie e l’accesso alle risorse elettroniche.

Questo importante sforzo cooperativo si è concretizzato il 30 novembre 2019 nel 1. Convegno nazionale delle Reti di Biblioteche scolastiche, dal titolo *Strategie di Rete per una Biblioteca Scolastica sostenibile*,¹⁹ organizzato con l’obiettivo di presentare e discutere le modalità e le esperienze di cooperazione, mettendone in evidenza punti di forza e criticità, attraverso la testimonianza delle Reti di BS già attive e di quelle di Pubblica lettura che già operano in una prospettiva di integrazione. Il confronto ha consentito di porre le basi per la definizione di indicazioni, che potremmo definire *linee guida* operative alla cooperazione, che siano di riferimento alle scuole che già possiedono una biblioteca scolastica, o che intendano attivarne una, per convergere verso una strategia di rete tra biblioteche scolastiche, considerando l’opportunità di operare in sinergia anche con le reti di pubblica lettura presenti sul territorio.

Scarsità di mezzi, certo, ma come si è visto grandi sforzi, iniziative e passione, profusi e precari nell’organizzare una biblioteca nella scuola, sostenendola grazie anche ad una rete di cooperazione sempre più estesa, nella quale gli studenti potessero acquisire l’amore per la lettura e imparare i metodi per rispondere alle piccole e grandi domande poste dallo studio e dalla vita.

Perché questo è lo scopo primario delle raccolte di risorse informative e degli strumenti educativi, quali sono i libri:²⁰ informare ed educare; mentre il compito degli insegnanti e dei bibliotecari, tra i molti, è anche quello di insegnare l’uso delle risorse, delle fonti, e abituare gli studenti al dubbio sistematico, all’approfondimento, alla comprensione e all’utilizzo di tali fonti. In sostanza la sinergia tra la biblioteca scolastica e gli insegnanti, non sempre tutti d’accordo sulla biblioteca come luogo di apprendimento, dovrebbe fornire agli studenti quell’alfabetizzazione informativa che permetta loro di fronteggiare la sovrabbondanza di informazioni, oggi sempre più disponibili e talvolta dubbie, che scorrono in Rete e che spesso sovrastano la capacità stessa di valutarle ed utilizzarle correttamente, per diventare, in ultima analisi degli *information literate*.

L’ambiente informativo

La scuola di ogni ordine e grado è il luogo privilegiato nel quale accendere nei ragazzi la curiosità, nel quale abituarli a porsi delle domande e a sviluppare un pensiero critico nel trovare le risposte, e la biblioteca nella scuola è, o almeno dovrebbe essere, il centro nevralgico che offre servizi per l’insegnamento e l’apprendimento, libri e risorse che mettono in grado l’intera comunità scolastica di diventare «critical thinkers and effective users of information in all formats and media».²¹

¹⁸ F. VENUDA, A. BISCETTI, et al., *Incontro dei referenti delle Reti di biblioteche scolastiche*, [pdf, online], Salone Internazionale del libro di Torino, cit.

¹⁹ COORDINAMENTO DELLE RETI DI BIBLIOTECHE SCOLASTICHE, *1. Convegno nazionale delle reti di biblioteche scolastiche*, [webpage], cit.

²⁰ SHIYALI RAMAMRITA RANGANATHAN, *Le cinque leggi della biblioteconomia*, trad. di Laura Toti, Firenze, Le Lettere, 2010, p. 68.

²¹ IFLA - UNESCO, *School library Manifesto. The School Library in teaching and learning for all*, [web page], IFLA, 1999, <<https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999>>.

Libri e risorse, in tutti i formati e supporti, che oggi, in un ambiente digitale sempre più interconnesso e complesso, sono principalmente costituite da basi dati bibliografiche e da e-book, da testi e materiali didattici autoprodotti, che dovrebbero affiancare le raccolte di pubblicazioni a stampa, per abituare gli studenti a conoscere e controllare la tecnologia digitale.

Per quanto riguarda i libri digitali, questi potrebbero essere ottenuti dalla biblioteca scolastica con l'adesione a un servizio di *digital lending*, che permetterebbe alla biblioteca scolastica e ai suoi studenti di accedere a migliaia di e-book senza acquistarli in anticipo, pagando semplicemente ogni prestito effettuato, nella logica del *just in time*, contrapposta a quella del *just in case*, che caratterizza la politica delle acquisizioni delle biblioteche. In tal senso, la biblioteca scolastica dovrà per prima cosa assicurarsi che il servizio di *digital lending* adottato sia in grado di accogliere anche i materiali didattici digitali auto prodotti dagli insegnanti e che il software per la gestione del catalogo elettronico adottato abbia la possibilità di importare agevolmente le registrazioni bibliografiche degli e-book e delle risorse didattiche digitali messi a disposizione dal servizio di *digital lending* utilizzato, in quanto il catalogo deve essere l'unico punto di accesso ai dati delle sue collezioni, analogiche o digitali che siano. A questo proposito, va segnalato che i risultati dell'indagine condotta dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione) tra il 2014 e il 2015, hanno rilevato – nelle circa 8.500 istituzioni scolastiche (5.720 del 1. ciclo e 2802 del 2. ciclo)²² che hanno risposto al questionario – la limitata presenza di un catalogo elettronico per la gestione delle biblioteche nelle scuole del 1. ciclo di istruzione, a fronte di una più confortante media nazionale del 30% nelle scuole del 2. ciclo.²³

Il catalogo elettronico per una biblioteca, in particolar modo scolastica, non deve essere solo uno strumento per poter reperire le informazioni sulle raccolte librerie possedute, sugli e-book e sui materiali didattici digitali accessibili tramite il servizio di *digital lending*, ma deve essere uno strumento di gestione completo, che metta a disposizione della biblioteca tutte le funzionalità necessarie per effettuare gli acquisti, per catalogare le risorse acquisite rispettando standard e regole riconosciuti e in vigore a livello nazionale e internazionale, per gestire la circolazione, e quindi il prestito, dei materiali, per tenere sotto controllo gli arrivi e gli eventuali ritardi dei fascicoli delle riviste a cui la biblioteca è abbonata, per rendere consultabile il catalogo in Rete con una interfaccia pubblica (Online Public Access Catalog), e per gestire anche il prestito inter-bibliotecario, nel caso la biblioteca sia in grado di organizzare tale servizio. Il software scelto dalla biblioteca deve anche essere in grado di interoperare con altri sistemi, ad esempio per importare notizie bibliografiche da un catalogo elettronico precedentemente usato dalla biblioteca, utilizzando un formato di scambio come il Marc21 della Library of Congress o l'Unimarc elaborato dall'IFLA, oppure per interrogare autorevoli cataloghi esterni o basi dati da cui importare le notizie bibliografiche grazie a un *client* che utilizzi il protocollo Z39.50²⁴. Per rimanere nell'ambito dell'interoperabilità, il software dovrebbe anche essere in grado di esportare le notizie bibliografiche verso altri software, ad esempio quelli utilizzati da studiosi e studenti universitari per gestire le citazioni bibliografiche, i *Reference Management Software (RMS)*, come, tra i molti, Zotero, Mendeley, EndNote, Citavi o RefWorks, gratuiti i primi due, a pagamento i restanti tre. In questo modo gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, acquisiranno dimestichezza con degli strumenti che permetteranno loro di sviluppare correttamente una ricerca, condotta anche in ambiente digitale: individueranno le fonti da

²² INVALSI, *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario Scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALES e VM. Anni 2014-2015*, Roma, INVALSI, 2016, p. 8, <<http://www.invalsi.it/snv/index.php?action=documenti>>.

²³ *Ibidem*, p. 20.

²⁴ Il protocollo Z39.50 è uno standard ANSI/NISO (American National Standards Institute, National Information Standards Organization) il cui titolo completo è Z39.50-2003 (S2014) Information Retrieval: Application Service Definition & Protocol Specification, <<https://www.niso.org/publications/ansiniso-z3950-2003-s2014>>; nel 1998 (rivisto e confermato nel 2020) lo standard ANSI/NISO è diventato anche uno standard ISO (International Organization for Standardization): ISO 23950:1998 Information and documentation — Information retrieval (Z39.50) — Application service definition and protocol specification, <<https://www.iso.org/standard/27446.html>>.

utilizzare per una, anche semplice, rassegna critica della letteratura, esporteranno da cataloghi e banche dati le relative notizie bibliografiche nel *RMS*, al fine di creare un piccolo database delle fonti su cui registrare anche le proprie annotazioni e a cui allegare, se disponibili, i testi delle risorse usate. L'interoperabilità tra questi software di *Reference Management* e i programmi di scrittura, permetterà loro di importare direttamente nel testo che stanno scrivendo, in nota o in modalità autore data, i riferimenti bibliografici nel formato corretto e in modo coerente in tutto il lavoro. Perché questo sia possibile è necessario che il catalogo elettronico sia in grado non solo di interrogare, ma anche di farsi interrogare tramite il protocollo Z39.50, di esporre, o meglio incapsulare, nelle pagine web degli OPAC i risultati della ricerca bibliografica secondo il metodo COinS (Context Object in Span)²⁵ o, infine, di consentire l'export dei dati bibliografici secondo il formato RIS, sviluppato dalla Research Information Systems Inc.,²⁶ tutti sistemi utili per rendere le notizie bibliografiche riconoscibili, interpretabili e importabili nei *Reference Management Software*.

Inoltre, la biblioteca scolastica dovrebbe anche mettere a disposizione degli studenti i dispositivi, *tablet* o *e-reader*, per poter leggere gli e-book presi a prestito, con investimenti iniziali e costi di mantenimento che potrebbero risultare critici per la scuola, oppure impostare la propria politica consentendo agli studenti di utilizzare i propri dispositivi di lettura personali, nella logica del *Bring Your Own Device* (BYOD).

In realtà, quest'ultima possibilità, apparentemente più pratica, presenta numerose criticità, la principale delle quali è costituita dall'accentuare il divario, non solo digitale, fra gli alunni provenienti dagli ambienti socioeconomici più diversi e spesso svantaggiati. Il *digital divide*, non riguarda infatti il solo accesso ai dispositivi digitali, e forse può essere considerato, in una prospettiva più ampia, uno *status* digitale che appartiene alla sfera più ampia dell'*information and knowledge access divide*.

Quando ci si riferisce al *digital divide*, perlopiù si pensa ad un divario tecnologico, alle persone, agli studiosi e agli studenti delle nazioni in via di sviluppo che non possiedono risorse o attrezzature o infrastrutture ICT (Information and Communication Technology) per accedere alla Rete e, quindi, non sono in grado di produrre, gestire e accedere all'informazione e alla conoscenza che vi è pubblicata. In altri casi si pensa agli immigrati da queste nazioni e alle persone economicamente e socialmente svantaggiate, che vivono in condizioni tali da non consentire loro di possedere dei dispositivi e potersi semplicemente connettere alla Rete; tuttavia, sappiamo che il *divide* può ben dipendere anche da altre differenze come ad esempio il genere, le disabilità, la razza, la religione, la presenza della censura e così via.

Infatti, il *divide* può dipendere anche dall'incapacità di riconoscere i bisogni informativi e dalla poca, o nulla, conoscenza dei mezzi e delle risorse necessarie per soddisfare tali bisogni: ci sono, infatti, persone che non hanno la tecnologia per accedere alle informazioni e alla conoscenza, persone che hanno la tecnologia, ma non sono in grado di utilizzarla, come ad esempio le persone anziane e i non *digital natives*, o, infine, persone che hanno accesso alla tecnologia, sono in grado di usarla, ma non hanno la possibilità di sostenere i costi per accedere alle risorse nelle quali sono organizzate e disponibili le informazioni e la conoscenza.

Per tutte queste diverse declinazioni del *divide* e per munire gli studenti, come si è già visto, di competenze che consentano loro di controllare il sovraccarico di informazioni mettendoli in condizione di valutare le fonti e, soprattutto, di saperle utilizzare, il ruolo di formazione e di mediazione tra il bisogno informativo delle persone e la conoscenza registrata su qualsiasi supporto, svolto dalle biblioteche, in particolare da quelle scolastiche, è fondamentale, e altrettanto importante è la consapevolezza che nella scuola le attività didattiche debbano considerare l'utilizzo di strategie di *information literacy* come metodo educativo.

²⁵ ERIC HELLMAN, *OpenURL COinS: A convention to embed bibliographic metadata in HTML stable version 1.0*, [wiki page, online], in «eLib.at - eLibrary Project», 2009, <<https://bit.ly/31DVRreJ>>; DANIEL CHUDNOV, *COinS for the Link Trail*, «Library Journal», vol. 131 (2006).

²⁶ WIKIPEDIA CONTRIBUTORS, *RIS (file format)*, in «Wikipedia, The Free Encyclopedia», [wiki page, online], 2021, <[https://en.wikipedia.org/wiki/RIS_\(file_format\)](https://en.wikipedia.org/wiki/RIS_(file_format))>; REFERENCE MANAGER, *RIS format specification*, in «Internet Archive - Wayback Machine», 2001, <<https://bit.ly/RISformat>>.

Information Literacy

Paul G. Zurkowski, che per primo, nel 1974, ha utilizzato il termine *information literacy* (IL) nel suo report *The information service environment relationships and priorities*, pone, infatti, al centro del suo lavoro l'alfabetizzazione informativa delle persone, non riferendosi alla sola abilità nella ricerca di informazioni, ma considerandola soprattutto come condizione per il loro corretto utilizzo nell'ambito del *problem-solving*, affermando che «people trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems».²⁷

Nel *final report* pubblicato nel 1989, l'American Library Association Presidential Committee on Information Literacy avvicina l'*information literacy* al *lifelong learning* e identifica l'IL come «a survival skill in the Information Age» che prepara gli *information literate*, ossia «those who have learned how to learn», sia a porsi domande, con la competenza per trovare le risposte, sia per il *lifelong learning*, in quanto essi sanno come imparare, perché «they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand».²⁸

Applicare strategie di *information literacy* nella biblioteca scolastica, con un particolare pensiero anche agli istituti di istruzione secondaria, non può oggi limitarsi a considerare solo le risorse elettroniche liberamente accessibili in Rete, come ad esempio i progetti di Google, costituiti dai pur utili Google Libri e Arts&Culture, oppure Google Scholar che permette di raggiungere lavori scientifici pubblicati in modalità Open Access, o ancora la oramai utilizzatissima Wikipedia, adatta, come la maggior parte delle enciclopedie, per un primo approccio informativo. Al contrario, le scuole dovrebbero poter affiancare alle risorse bibliografiche, a stampa o digitali, anche delle basi dati bibliografiche, per poter preparare lo studente a fare ricerca utilizzando di risorse bibliografiche miste, autorevoli anche dal punto di vista scientifico, con cui si dovrà confrontare nel corso degli studi universitari.

La grande disponibilità di basi dati bibliografiche, largamente utilizzate in ambito accademico e spesso corredate dal testo completo degli articoli in esse rappresentati, potrebbero mettere in difficoltà le scuole nel selezionare quelle più adatte e l'eventuale acquisto risultare alquanto impegnativo per i loro già risicati bilanci. Le grandi società, che commercializzano risorse informative, hanno tra i loro prodotti diversi 'pacchetti' di banche dati e risorse adatte ad essere utilizzate dalle scuole di ogni ordine e grado. Fra queste è possibile individuare anche strumenti per insegnare e imparare i principi e le tecniche di *information literacy*, come *Research companion* di ProQuest, oppure piattaforme per consultare database *full text* pensate per studenti e insegnanti dei tre gradi di istruzione, come *Explora* di Ebsco, solo per citarne alcune. Tuttavia, il costo dei database commerciali non può essere sostenuto da una singola scuola o da una rete di biblioteche scolastiche, ma dovrebbe invece rientrare nei progetti su scala nazionale del Ministero dell'Istruzione o dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) che da tale ministero dipende.

²⁷ SHIRLEY J. BEHRENS, *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*, «College & research libraries», vol. 55, n. 4 (1994), p. 310, <http://dx.doi.org/10.5860/crl_55_04_309>; MARYAM NAZARI E SHEILA WEBBER, *Loss of faith in the origins of information literacy in e-environments: Proposal of a holistic approach*, «Journal of Librarianship and Information Science», vol. 44, n. 2 (2012), p. 98, <<http://dx.doi.org/10.1177/0961000611436095>>; PAUL G. ZURKOWSKI, *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5 [microform] / Paul G. Zurkowski*, [Washington, D.C.], Distributed by ERIC Clearinghouse, 1974, p. 6, <<https://eric.ed.gov/?id=ED100391>>.

²⁸ *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, American Library Association, 1989, <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>.

Tuttavia, sono già disponibili risorse e progetti realizzati da istituzioni pubbliche, liberamente accessibili, come il progetto DFP (Documentazione di Fonte Pubblica) realizzato dall'Associazione Italiana Biblioteche che «segnala risorse e documenti prodotti o raccolti dalle istituzioni pubbliche italiane»²⁹ come l'Istituto superiore per la protezione e la ricerca ambientale (ISPRA), oppure rese disponibili dalle Agenzie regionali per la protezione dell'ambiente (ARPA), con il sistema Si-Documenta. Anche l'istituto INDIRE ha sviluppato il progetto *ScuolaValore*, che mette a disposizione di docenti e studenti centinaia di risorse utili in molti ambiti disciplinari e adatte ai diversi gradi di istruzione scolastica, composte da percorsi didattici, video lezioni, simulazioni e tutorial per supportare studio e ricerca, considerando anche diverse difficoltà di apprendimento.³⁰

Dalla prima definizione di *information literacy*, fornita da Zurkowski, il concetto di IL ha subito numerose e diversificate interpretazioni e ampliamenti; infatti, già nel 2011 l'IFLA pubblica le *Media and information literacy Recommendations*, il cui concetto comprende l'apprendimento, il pensiero critico e la capacità di interpretare le informazioni includendo «tutti i tipi di risorse informative: orali, a stampa e digitali»³¹; nel 2016 il Manifesto per l'*Information Literacy*, elaborato dal Gruppo di studio nazionale AIB sulla Information Literacy (GLIT),³² indica che «l'information literacy fa parte di una costellazione più ampia», includendo le competenze necessarie per poter ottenere quanto espresso nei principi della Dichiarazione di Lione sull'Accesso all'Informazione e allo Sviluppo del 2014, ossia di «esercitare i propri diritti civili politici economici sociali e culturali; acquisire e applicare nuove competenze, arricchire la propria identità ed espressione culturale, partecipare al processo decisionale ed alla vita di una società civile attiva e impegnata».³³

Il Manifesto per l'*Information Literacy* propone diverse prospettive da cui considerare l'alfabetizzazione, che possono essere ricondotte a due principali categorie: quelle di tipo metodologico e quelle di tipo disciplinare. In particolare, possono essere considerate di tipo metodologico la *digital literacy*, la *media literacy*, la *transliteracy*, la *metaliteracy* e la *functional literacy*, mentre rientrano nel tipo disciplinare la *civic literacy*, la *health literacy* e la *financial literacy*, a cui va aggiunta anche la *cultural literacy* e alla base delle quali si colloca la *literacy di base*, ossia la capacità di leggere e di scrivere, necessaria, ma non sufficiente, da sola, per selezionare, comprendere e utilizzare pienamente le informazioni.³⁴ Alcune di queste *literacy* possono essere considerate assieme, come la *media e information literacy* definita nelle *Recommendations* dell'IFLA, oppure in modo dipendente l'una dall'altra, come la *digital literacy*, parte della più ampia *ICT literacy*;³⁵ nel loro complesso danno l'impressione di essere delle definizioni, ognuna con un proprio significato, area di pertinenza e ruolo, che descrivono i diversi ambiti che è necessario controllare per poter acquisire la capacità di comprendere pienamente il mondo e il contesto informativo in cui viviamo, gli strumenti e i media attraverso cui vengono veicolate le informazioni, per poterle utilizzare nella vita di tutti i giorni in modo consapevole ed efficace. Oggettivamente,

²⁹ ASSOCIAZIONE ITALIANA BIBLIOTECHE, *DFP - Documentazione di fonte pubblica in rete*, [web page], Roma, AIB, 2018, <<http://dfp.aib.it/index.php>>.

³⁰ SISTEMA NAZIONALE PER LA PROTEZIONE DELL'AMBIENTE, *SI-Documenta*, [database, online], c2018, <<https://goo.gl/vSUdcC>>; INDIRE, *ScuolaValore. Proposte per la formazione continua dei docenti*, c2015, <<http://www.scuolavalore.indire.it>>; INDIRE, *ScuolaValore. Risorse per studenti*, c2013, <<http://risorsestudentipon.indire.it>>.

³¹ IFLA, *Media and Information Literacy Recommendations*, [web page, online], Den Haag, IFLA, 2011, <<https://bit.ly/3rEzXRI>>.

³² ASSOCIAZIONE ITALIANA BIBLIOTECHE, *Manifesto per l'Information Literacy*, [web page, online], Roma, AIB, 2016, <<https://www.aib.it/struttura/commissioni-e-gruppi/gruppo-literacy/ilmanifesto/>>.

³³ IFLA, *Dichiarazione di Lione sull'Accesso all'Informazione e lo Sviluppo*, 2014, p. 1, <<https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration-it.pdf>>. Sulla dichiarazione di Lione, comunicata nel corso dell'80. IFLA General Conference and Assembly, tenutasi a Lione dal 16 al 22 Agosto del 2014, e contestualmente sottoscritta dall'AIB, si veda anche ANNA MARIA TAMMARO, *La Dichiarazione IFLA di Lione e gli obiettivi del millennio*, «Biblioteche oggi», vol. 32, n. 10 (2015), <<http://dx.doi.org/10.3302/0392-8586-201410-003-1>>.

³⁴ Una efficace e attenta analisi delle diverse *literacy* è stata condotta in MAURIZIO LANA, *Introduzione all'information literacy: storia, modelli, pratiche*, Milano, Editrice bibliografica, 2020, p. 148-152.

³⁵ *Ibidem*, p. 153.

information literacy oggi non può prescindere da questi differenti aspetti, è «una competenza che implica e richiede tutte le *literacy* fin qui menzionate, [...] può anche essere concepita come *metaliteracy*, come *literacy* delle *literacy*»,³⁶ perché oggi *information literate* si trova a dover interagire con media, mondi, formati dei dati, applicazioni e strumenti differenti, sia analogici che digitali, conducendoci verso una *literacy* trasversale, la *transliteracy*.

Secondo Sue Thomas «Noi viviamo in un mondo costituito da molteplici alfabetizzazioni, molteplici media, e molteplici richieste poste alla nostra attenzione» che ci coinvolge quotidianamente in attività di comprensione e produzione di informazioni e conoscenza e nel suo lavoro suggerisce che il concetto di *transliteracy* potrebbe normalizzare e unificare la prospettiva sul significato di *literate* nel 21. secolo.³⁷ In una successiva ricerca, nel 2008, Thomas afferma che tale termine potrebbe portare a un ulteriore cambio di prospettiva che allontani dallo scontro tra i contenuti a stampa contrapposti a quelli digitali, spostando invece l'attenzione verso una «unifying ecology not just of media, but of all literacies relevant to reading, writing, interaction and culture, both past and present», in quanto la *transliteracy* rappresenta «the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks».³⁸

Quindi, se dobbiamo tendere alla formazione di un *information literate* in grado di interagire criticamente con la molteplicità di fonti oggi disponibili per saperle poi utilizzare in modo consapevole, è necessario fornirgli gli strumenti «per saper andare “oltre” al pensiero unico, globale, tecnologico, standardizzato, serializzato»³⁹ rappresentato dall'apparentemente indistinto coacervo di fonti presenti sul web, a cui la maggior parte degli studenti di ogni ordine e grado attingono, spesso senza sapere ciò che fanno.

Per formare un *information literate* che abbia queste caratteristiche è necessario che tutto l'apprendimento degli studenti, in qualsiasi disciplina di studio, sia 'informato', nella prospettiva fornita dall'*Informed learning*, definito da Christine Bruce come «a way of framing the relational approach to IL for educators».⁴⁰ Bruce, infatti, trasporta il modello dell'*information literacy* nella pratica dell'apprendimento, mettendo a disposizione degli insegnanti un *framework* pedagogico che permetta agli studenti di utilizzare le informazioni «to learn, fostering critical, creative, ethical and reflective engagement», considerando le esperienze degli studenti, promuovendo l'apprendimento simultaneo dei contenuti delle diverse discipline e dei processi di utilizzo delle informazioni, modificando, infine, le modalità in cui utilizzare le informazioni e i contenuti appresi.⁴¹ Questa prospettiva, conferma che lo strumento migliore per formare degli *information literate* nella scuola, sia la volontà e la capacità degli insegnanti, in possesso delle competenze pedagogiche e disciplinari, di condurre la didattica nella biblioteca scolastica, in stretta collaborazione con i bibliotecari, professionalmente preparati, in grado fornire il proprio supporto nella ricerca e nella valutazione delle fonti, in modo da insegnare applicando il modello dell'*informed learning*.

Perché, è certamente vero, come sostiene Edgar Morin, che «la prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena»,⁴² funzionale a formare le giovani menti in modo che siano in grado di porsi e risolvere problemi e ad impiegare

³⁶ *Ibidem*, p. 154-155.

³⁷ SUE THOMAS, CHRIS JOSEPH et al., *Transliteracy: Crossing divides*, «First Monday», [web page, online], vol. 12, n. 12 (2007), <<http://dx.doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060>>.

³⁸ SUE THOMAS, *Transliteracy and New Media*, in «Transdisciplinary Digital Art. Sound, Vision and the New Screen», a cura di Randy Adams et al., Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg, 2008, vol. 10.1007/978-3-540-79486-8_10, p. 101-102.

³⁹ PAOLO GENNARI, *L'information literacy nella biblioteca scolastica*, Milano, Mimesis, 2021, p. 25.

⁴⁰ CHRISTINE BRUCE, ANDREW DEMASSON et al., *Information literacy and informed learning: conceptual innovations for IL research and practice futures*, «Journal of Information Literacy», vol. 11, n. 1 (2017), p. 6, <<http://dx.doi.org/10.11645/11.1.2184>>.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² EDGAR MORIN, *La testa ben fatta : riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, R. Cortina, 2000, p. 15.

pienamente la propria intelligenza, mantenendo viva la curiosità che «troppo spesso l'insegnamento spegne»,⁴³ ma per Michel de Montaigne, la testa ben fatta, a cui si riferisce nel suo saggio De l'Institution des enfants, è esplicitamente quella dell'insegnante e, infatti, raccomanda, che per l'educazione di un *enfant de maison* «je vouldrois aussi qu'on feust soingneux de luy choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine; et qu'on y requisit tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement, que la science».⁴⁴

⁴³ *Ibidem*, p. 16.

⁴⁴ «vorrei anche che si avesse cura di sceglierli un precettore che avesse piuttosto la testa ben fatta che ben piena, e che si richiedessero in lui ambedue le cose; ma più i costumi e l'intelligenza che la scienza», MICHEL DE MONTAIGNE, *Essais*, vol. 1., Paris, Didot, 1802, p. 160, <<http://hdl.handle.net/2027/hvd.hwc9ht> (t.1)>.