

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

**CORSO DI LAUREA IN CONSERVAZIONE DEI BENI
CULTURALI**

**I RAGAZZI IN BIBLIOTECA:
LA PROSPETTIVA ITALIANA A CONFRONTO CON
LE ESPERIENZE INTERNAZIONALI**

Relatore:

Chiar.mo Prof. Alberto Salarelli

Correlatore:

Chiar.ma Prof. Luisa Marquardt

Laureanda: VALERIA BAUDO

ANNO ACCADEMICO 2003-2004

Indice

Introduzione	4
<u>Capitolo 1: Storia delle biblioteche per ragazzi</u>	8
Il concetto di biblioteca per ragazzi	8
La biblioteconomia per ragazzi	12
Lo sviluppo storico	16
Gli Stati Uniti	16
Il Regno Unito	21
La Francia	27
La Germania	29
L'Italia.....	32
<u>Capitolo 2: Le biblioteche scolastiche</u>	38
Introduzione	38
Il quadro legislativo	40
Nella buona e nella cattiva sorte	44
Vita e morte di un bibliotecario scolastico	50
Lo stato attuale delle biblioteche scolastiche italiane	61
Biblioteca scolastica e biblioteca pubblica: non confini ma orizzonti. 65	
<u>Capitolo 3: Le linee guida</u>	72
Le linee guida IFLA e PULMAN	72
Linee guida per le biblioteche scolastiche.....	89
L'edizione 2004.....	97
<u>Capitolo 4: La formazione professionale</u>	102
Le competenze professionali nei documenti ufficiali	102
The children's librarian is a growing librarian	109
Il biblio-educatore.....	119

Studiare da bibliotecario per ragazzi	123
Il children's librarian: un'indagine americana	132
<u>Capitolo 5: La società dell'informazione</u>	138
Benvenuti nella società dell'informazione	138
Le biblioteche per ragazzi nel contesto tecnologico: gli OPAC	142
Internet.....	145
Bisogni informativi	154
Information seeking behavior	157
Il web design: parlano i bambini.....	162
Le implicazioni in biblioteca: il progetto CATE	168
Next gens.....	175
<u>Capitolo 6: Studio di casi</u>	180
Introduzione	180
L'international children's digital library	183
Il progetto CHILIAS	194
Conclusioni	202
Bibliografia:	206

Introduzione

L'idea che sta alla base di questo lavoro è che il compito della biblioteca per ragazzi vada molto al di là della promozione della lettura. Promuovere l'amore per la lettura (ma si può davvero farlo?) è stato sinora il compito principe della biblioteca per ragazzi in Italia.

Nel corso della trattazione cercheremo di mostrare come questa attività, seppur importante, abbia assunto un peso eccessivo che va ridimensionato.

Il lavoro prende le mosse analizzando una questione terminologica: che differenza c'è tra sezione ragazzi e biblioteca per ragazzi? Parlare di sezione ragazzi piuttosto che di biblioteca ragazzi sottende una diversa concezione del servizio perché l'utilizzo della parola sezione implica una partizione all'interno di un tutto col quale non c'è separatezza, ma continuità. Così come la biblioteca per ragazzi non è una biblioteca speciale, così anche la biblioteconomia giovanile non è una categoria a sé stante, separata dalla biblioteconomia *tout court*. L'età dell'utenza servita non cambia la filosofia alla base del servizio che oggi più che mai è improntato a un concetto di amichevolezza, concetto nato, appunto, nelle biblioteche per ragazzi.

Siamo poi passati ad analizzare lo sviluppo storico della biblioteca per ragazzi, la cui storia data ormai da oltre 150 anni negli Stati Uniti e in Inghilterra, in Italia, invece, è molto più recente e si sovrappone a quella della biblioteca scolastica, con una confusione storica dei ruoli delle due istituzioni. La biblioteca scolastica è parte integrante dell'istituto cui essa afferrisce e svolge un ruolo di sostegno alla didattica. L'equivoco storico cui accennavamo sopra nasce dallo scarso radicamento dell'istituzione biblioteca scolastica nel nostro Paese. La situazione attuale viene qui analizzata soffermandosi in particolar modo sulla figura del bibliotecario scolastico.

Il problema della formazione del personale è fondamentale perché un servizio di qualità si basa su personale competente. Su questo punto si soffermano diffusamente anche le norme ufficiali. Si analizzeranno dunque sia le linee guida IFLA sulle biblioteche scolastiche e per ragazzi, con una disamina della loro evoluzione storica, sia le linee guida emanate nell'ambito del progetto europeo PULMAN. Come riferimento italiano viene citato l'esempio della Regione Lombardia che, prima in Italia, ha diffuso un profilo di competenze per il bibliotecario della sezione ragazzi.

La parte conclusiva del lavoro si sofferma sull'analisi della biblioteca per ragazzi nel contesto della società dell'informazione. La storia delle biblioteche scolastiche e per ragazzi italiane è, come detto, appena agli inizi. Paesi che hanno una tradizione più radicata della nostra possono, pur con le debite proporzioni, darci un'idea degli sviluppi futuri del servizio. In particolar modo sono assenti dalla prassi e dalla letteratura italiana tutta una serie di studi sui bisogni informativi dell'utenza che sono fondamentali per la progettazione del servizio. In questa parte è stato giocoforza fare riferimento alla letteratura straniera, in particolar modo quella anglo-americana. Con riferimento a questi Paesi abbiamo analizzato le problematiche relative alla fruizione dell'OPAC da parte dei ragazzi, alla loro interazione con la Rete e alle caratteristiche che questa generazione, cresciuta in piena era Internet (gli Americani li definiscono "born with the chip") presenta nel rapporto coi media.

Infine, abbiamo scelto due casi concreti da analizzare. Si tratta di due progetti di biblioteca digitale per ragazzi: ICDL (International children's digital library) e CHILIAS (Children's library information animation skills), il primo, di respiro internazionale ma sviluppato negli Stati Uniti, il secondo sviluppato nell'ambito di un progetto comunitario.

Entrambi i progetti hanno un valore paradigmatico: ICDL incarna il sogno di una biblioteca universale di letteratura per ragazzi, resa possibile dalla tecnologia (è l'idea dello "One children's world" di Jella Lepman). In CHILIAS, invece, è presente una forte tensione politica, nella consapevo-

lezza che i bambini di oggi hanno una cittadinanza comune sopranazionale che è quella Europea; pertanto sono le biblioteche, insieme alle scuole, le istituzioni diffuse in tutti i Paesi dell'Unione Europea che dovrebbero farsi carico di questo compito formativo-informativo di costruzione di un senso di appartenenza comune.

Alla fine abbiamo raffrontato tutto quello sinora detto con la situazione italiana, cercando di verificare le potenzialità e le criticità della situazione attuale.

I grafici e le tavole sono rielaborazioni nostre, basate sui dati tratti dalla letteratura scientifica citata in bibliografia.

I siti web sono stati verificati l'ultima volta il 14 gennaio 2004.

Il mio più caro ringraziamento va alla prof.ssa Luisa Marquardt, cui sono debitrice non solo per il suo fondamentale aiuto, ma anche per l'affetto e il sostegno dimostratomi.

In questi forse troppo lunghi anni di Università, ho avuto la fortuna di incontrare persone che hanno segnato profondamente le mie scelte umane e professionali. Fondamentali sono stati, in questo cammino, l'incontro con Anna Maria Tammaro, un modello di bibliotecaria e di donna e Giovanni Galli, cui devo l'incrollabile fede nella biblioteca pubblica.

Un grazie a tutti gli amici che hanno reso questi anni speciali, a tutti davvero, ma non posso dimenticare Agnese e Daniela, i miei compagni dei vari appartamenti, Anna e Federica (amica alla cui generosità devo molto) e agli amici di sempre (Martina e Cristina).

L'ultimo e più grande grazie va alla mia famiglia e a Roberto, per i quali un grazie è davvero troppo poco.

Capitolo 1

Storia delle biblioteche per ragazzi

Il concetto di biblioteca per ragazzi

Non bisogna considerare superfluo, all'inizio di un lavoro sulle biblioteche per ragazzi, sottolineare come il servizio per i giovani all'interno di una biblioteca pubblica sia una parte qualificante del servizio stesso.

Lo diremo perché non tutti -operatori di settore, amministratori e politici- ne sono ancora convinti e molti altri per lungo tempo non lo sono stati, come sottolinea il ritardo con cui la biblioteca per ragazzi è nata in Italia.

Puntare sui ragazzi ha un valore fortemente simbolico perché significa puntare sul futuro della biblioteca stessa, come investimento nella crescita culturale della società.

Fino alla scoperta della fanciullezza come momento evolutivo dotato di autonomia è l'idea stessa di puerizia a non esistere. Questo concetto, come dimostra lo storico Ariès¹, è figlio della rivoluzione industriale, pertanto le prime biblioteche per ragazzi si sviluppano solo a fine Ottocento e principalmente in ambito anglo-americano,

Centocinquanta anni di vita non bastano come legittimazione storica della necessità di creare servizi specifici in sede di *public library*.

Questo concetto è ancora più vero per il contesto italiano, a causa della confusione storica tra biblioteca scolastica e biblioteca per ragazzi.

Consideriamo alcuni problemi definitivi.

¹ Philippe Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma Bari, 1976.

In primo luogo, l'oggetto di analisi. Qual è il termine usato nella letteratura professionale per definire il servizio per ragazzi all'interno della biblioteca pubblica?

A livello anglo-americano si tende a parlare, genericamente, di *children's libraries*, così come in Italia si parla comunemente di *biblioteca per ragazzi* (e in Spagna di *bibliotecas infantiles*, in Francia di *bibliothèques pour la jeunesse*, in Germania di *Kinderbibliothek ...*).

Sono denominazioni non univocamente accettate; gli autori tendono a utilizzare termini differenti per privilegiare, di volta in volta, un aspetto del servizio rispetto ad un altro.

Termini come *special boy's reading rooms* (testimone di un'epoca in cui alle ragazze non era concesso l'ingresso in biblioteca), *children's corners*, *children's rooms* sono ormai storicamente superati perché sottendono un'idea di separazione dei ragazzi, visti come fonti di disturbo e immaturi per frequentare la biblioteca dei grandi.

Children's libraries e *children's sections* coi corrispettivi italiani *biblioteca per ragazzi* e *sezione ragazzi*, sono solo apparentemente sinonimi.

L'utilizzo preferenziale di "sezione" da parte di alcuni autori sottolinea il rapporto di continuità anche fisica con la biblioteca pubblica.

Leggiamo in un contributo di Vecchiet²

Forse né sala ragazzi (troppo limitativo definirla in questi termini meramente spaziali), né biblioteca per ragazzi (è una definizione che la separa troppo dalla biblioteca da cui trae origine), ma sezione ragazzi: proprio per esaltare quella sua funzione di indispensabile "anticamera" verso uno spazio più complesso e profondo, o di "cerniera" tra il mondo prenatale della non lettura, porta obbligata per i piccoli neofiti manipolatori di oggetti chiamati libri, e l'universo alfabetizzato e colto della biblioteca degli adulti. Sezione anche nel senso di una parte integrata del tutto, organo di una macchina più complessa e policentrica [...]

² Romano Vecchiet, *Ricercando un'identità*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 2003), p. 5.

La questione, a lungo dibattuta, se la biblioteca ragazzi debba avere una contiguità fisica e amministrativa con la biblioteca pubblica o invece debba essere fisicamente e amministrativamente separata da essa, oggi sembra definitivamente chiarita. Tolte alcune situazioni particolari di istituzioni esclusivamente dedicate ai ragazzi, la realtà del nostro Paese è orientata all'integrazione dei servizi in un'unica istituzione.³

Una riflessione sull'utenza porta a un ulteriore proliferare di termini.

Scrive Revelli⁴:

Il servizio per i ragazzi (diciamo così per brevità, comprendendovi anche i bambini) considera un'età da 0 a 16 anni ed ha necessità particolari, ma deve essere inserito nel contesto più ampio della biblioteca pubblica.

Questo spettro così ampio individua tre fasi nella vita di un ragazzo: il bambino (0-6/7 anni), il fanciullo (6-12 anni), l'adolescente o ragazzo (12-16/18 anni)⁵.

Il termine *children's libraries* è elastico, come fa notare Joanne Rogers, curatrice della voce *Young adults and libraries* nell' "Encyclopedia of Library and Information Science". Le biblioteche americane che individuano anche un settore per adolescenti, lo chiamano con termini come *young adults (YA)*, *teen* o simili.

In Italia il termine "biblioteca per ragazzi" sembra già indicare una biblioteca per giovani adulti, ma, nella realtà, notiamo che l'utenza a cui il servizio si rivolge è quella coincidente con la scuola dell'obbligo.

Il termine "biblioteca giovanile", o "biblioteca di letteratura giovanile", usato soprattutto da Anna Baldazzi nel saggio "Biblioteconomia giovanile"⁶, non ha mai preso piede, forse per il suo sapore vagamente ottocentesco.

³ Citiamo come esempio di separazione la "De Amicis" di Genova, che ricalca il modello della "Jugendbibliothek" di Monaco.

⁴ Carlo Revelli, *Biblioteche per ragazzi*, "Biblioteche oggi", 14, 3, (aprile 1995), p. 24

⁵ C. Revelli, *0-18: bambini, fanciulli, ragazzi*, "Sfogliolibro", 1/2, (gennaio-aprile 1995), p. 10.

All'estremo cronologico opposto rispetto agli adolescenti, il fenomeno dei prelettori (0-6 anni). Per loro, analfabeti in un mondo di libri, le biblioteche accentuano la loro dimensione ludica.

E le biblioteche per ragazzi? Se contengono giocattoli niente di male, purché si compia uno sforzo per far capire ai ragazzi come stanno realmente le cose⁷.

Per questi servizi si parla, come rivela un'inchiesta pubblicata su "Sfogliolibro"⁸ di *ludoteca*⁹, termine che sottolinea la dimensione ludica o di *spazio prime letture* che rimanda a un'idea di apprendistato, o di *spazio prescolare* che allude alla partizione scolastica e sottende un'idea di propedeuticità.

Una volta chiariti i termini della questione, chiamiamole come vogliamo; col termine "politically correct" usato dall'IFLA di *libraries for children and young adults*, *children's libraries services*, *servizi bibliotecari per ragazzi*, ma senza perdere di vista il fine che è quello di creare una biblioteca **per** ragazzi che sia veramente una biblioteca **dei** ragazzi.

⁶ Anna Baldazzi, *Biblioteconomia giovanile*, Frascati, Cede, 1992.

⁷ Luigi Crocetti, *Il trenino e l'ombra* in *Il nuovo in biblioteca*, Roma, AIB, 1994, p. 117.

⁸ Carla Ida Salviati, *Bebè in biblioteca*, "Sfogliolibro", 10, (dicembre 2002), pp. 3-12.

⁹ Sul tema si veda Antonella Agnoli, *Perché non chiamarle biblioteche?*, "Sfogliolibro", 10, (dicembre 2003), pp. 5-7 che sottolinea anche come, per dare *appeal* alle biblioteche, i Francesi utilizzino il termine mediateca.

La biblioteconomia per ragazzi

La biblioteconomia “giovanile” non è una biblioteconomia speciale, così come non lo è quella scolastica, quella carceraria, quella “senile” e così via, di neologismo in neologismo.

La biblioteconomia è: “una disciplina il cui oggetto è la progettazione, la gestione e la valutazione dei servizi documentari, cioè della mediazione fra una raccolta di documenti e un’utenza, sia sotto l’aspetto della disponibilità fisica, sia, soprattutto, sotto l’aspetto della individuazione e selezione intellettuale¹⁰”.

Partendo da questo presupposto, ciò che dà un carattere peculiare alla sezione ragazzi è solo il *target* cui essa si rivolge. È una biblioteca fortemente *user oriented* perché la sua utenza è composta da persone che non sono ancora adulte, che non hanno certe conoscenze, con le quali nulla può essere dato per scontato. I bambini hanno esigenze particolari che vanno tenute in considerazione al momento della progettazione del servizio. Rivendicare ciò significa rivendicare la dignità e l’esistenza fondante del servizio.

Luigi Crocetti regalò a “Sfogliolibro”, in occasione del primo numero, un contributo che è diventato fondamentale. Era il 1988 e Crocetti salutava con queste parole la prima rivista italiana dedicata alle biblioteche per ragazzi¹¹:

La biblioteca per ragazzi, o la sezione ragazzi, non sono biblioteche speciali, non sono biblioteche specializzate. Il loro pubblico è composto dalle stesse persone che frequentano (o non frequentano) le biblioteche “normali”; solo che sono persone di dimensioni generalmente più piccole, di

¹⁰ Ferruccio Diozzi, *Glossario di biblioteconomia e scienza dell’informazione*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, p. 25.

¹¹ Luigi Crocetti, *L’ombra*, “Sfogliolibro”, 1, (settembre-ottobre 1988), p. 9.

peso minore, vestite in un modo un po' diverso, che non hanno ancora imparato certe cose: tutto qui.

In queste condizioni la biblioteconomia per ragazzi non è una biblioteconomia speciale, ma biblioteconomia tout-court, dove semplicemente c'è qualche differenza nei servizi. Se tra biblioteca per ragazzi e biblioteca per adulti scaviamo un solco, la prima rimane fine a sé stessa: e una biblioteca a termine non è concepibile oppure è inutile.

Questo breve contributo è, da allora, punto di riferimento fondamentale per i bibliotecari per ragazzi. Quello che oggi si avvia a diventare un fatto scontato, vale a dire la piena dignità biblioteconomica del lavoro coi ragazzi, quindici anni fa lo era un po' meno. Il fatto che un bibliotecario del calibro di Crocetti abbia assunto una chiara posizione sul tema, ha chiarito, fin dalla nascita, il ruolo della biblioteca dei ragazzi, tentando di sgombrare il campo da qualunque equivoco. Crocetti ha svolto un importante ruolo di legittimazione, evitando che le biblioteche per ragazzi venissero considerate una tipologia minore.

Una biblioteca speciale è “una biblioteca caratterizzata dal fornire servizi particolari, ad alto valore aggiunto a una specifica categoria di utenti¹²”, una biblioteca specializzata è una “biblioteca che contiene documenti relativi a determinate discipline o argomenti¹³”: la sezione ragazzi non rientra in nessuna di queste categorie. Essa infatti non è specializzata perché la collezione che possiede non è un fondo speciale, ma è solo la collezione più adatta al tipo di pubblico cui si rivolge (e questo è un principio di biblioteconomia classica), né speciale perché non offre “servizi ad alto valore aggiunto”, ma i servizi di base di una biblioteca, solo declinati in forma “minore” (senza che questo implichi un giudizio di valore); l'unica sua particolarità è quella di avere un pubblico con esigenze e caratteristiche ben precise.

¹² Ferruccio Diozzi, *op.cit.*, p.24.

¹³ *Ibidem*, p. 24.

Il dibattito sul carattere della sezione ragazzi si sviluppa già a partire dal secondo numero di "Sfogliabro" che pubblica un editoriale intitolato, significativamente, "Quanto speciale è la biblioteca per ragazzi?"¹⁴. Il problema, sollevato da Stefania Fabri, riguarda il timore che la mancanza di un carattere di "specialità" provochi una *sottovalutazione e menomazione del (suo) ruolo*¹⁵. Se la biblioteconomia per ragazzi non è speciale, ricade nell'ambito della biblioteconomia generale. Qual è quindi il ruolo della biblioteca pubblica nei confronti di quella per ragazzi? Crocetti, per definirlo, ci regala una metafora geniale, quella dell'ombra che dà il titolo al suo articolo:

La seconda è la condizione di esistenza della prima, la sua ombra (che dev' essere leggera) la copre e la protegge. Vedere la biblioteca per ragazzi in funzione dell'*altra* biblioteca non significa affatto abbassarne l'importanza o umiliarla ma, al contrario, stimarne insostituibile il ruolo. Il lavoro che vi svolge è delicato e difficile. Ma come per uno scrittore è talvolta dato all'esegeta delle sue opere giovanili e minori di costituire a canone il rapporto con l'opera maggiore, così l'ossessione della biblioteca per adulti, nell'animo di chi rifletta su quella per ragazzi, non sarà "un vano fantasma agitato dal principio di autorità".

L'ombra è un alone protettivo che la ammantava e non la soffoca, che la sostiene e la protegge nel suo sviluppo e affermazione.

Antonella Agnoli ha ripreso, nella miscellanea in onore di Crocetti, la metafora, attualizzandola, e intitolando il suo contributo "L'ombra che illumina"¹⁶:

¹⁴ *Quanto speciale è la biblioteca per ragazzi?*, "Sfogliabro", 2, (gennaio-febbraio 1989), p. 5.

¹⁵ *Ibidem*, p. 5.

¹⁶ A. Agnoli, *L'ombra che illumina*, in *Studi e testimonianze offerti a Luigi Crocetti*, a cura di Daniele Danesi, Laura Desideri, Mauro Guerrini, Piero Innocenti, Giovanni Solimine, Milano, Editrice Bibliografica, 2004, pp. 51-56.

La sua (di Crocetti n.d.r.) metafora dell'ombra è stata molto importante nel far capire ai bibliotecari italiani che tra biblioteca per ragazzi e biblioteca per adulti non si può scavare un fossato, neppure attraversato da molti ponti, dobbiamo avere *una sola* biblioteca, che serve i suoi utenti di ogni età al meglio.

La prospettiva oggi si è ribaltata; non è più la sezione ragazzi che guarda alla biblioteca pubblica, ma la biblioteca pubblica che informa i propri servizi secondo quei criteri di amichevolezza e usabilità che si sono sviluppati proprio a partire dalle sezioni ragazzi.

A quindici [sic!] anni di distanza dal testo di Luigi per "Sfogliolibro", l'ombra protettiva della biblioteca per adulti verso quella dei ragazzi non esiste più. Al contrario, per un naturale rinnovamento di generazioni, è la biblioteca ragazzi a indicare la strada, in un certo senso a *illuminare* quella per adulti. Questo rovesciamento di prospettiva è il frutto della vittoria, nella biblioteca pubblica, di un criterio essenziale di funzionamento, quello della biblioteca amichevole. Le esperienze scandinave e anglosassoni hanno dimostrato che la biblioteca deve essere amichevole per tutti, poiché gli utenti non abituati alla frequentazione per ragioni di studio o di ricerca entrano soltanto dove si sentono a loro agio e frequentano soltanto strutture accessibili anche ai non esperti¹⁷.

La grande lezione della biblioteca per ragazzi nei confronti della biblioteca pubblica è proprio quella di avere strutturato il servizio sulle esigenze dell'utente. Ne ha giovato l'immagine della biblioteca tutta. La prossemica, l'ambiente e l'atmosfera del luogo sono forme di metacomunicazione molto importanti che anche la biblioteca "dei grandi" ha imparato a sfruttare.

¹⁷ *Ibidem.* p. 51.

Lo sviluppo storico

L'analisi dello sviluppo storico dei servizi bibliotecari per ragazzi prenderà in esame la realtà anglo americana, quella francese, quella tedesca e, ovviamente, quella italiana. Si è scelto di analizzare questi Paesi perché gli Stati Uniti e l'Inghilterra sono i precursori di questo tipo di servizi, la Francia ha una storia per certi versi analoga a quella italiana (sviluppo tardivo del servizio), la Germania ha sviluppato un particolare rapporto con l'istituzione scolastica e ospita, nella città di Monaco, la *Internationale Jugendbibliothek*, centro di riferimento europeo per gli studi di settore.

Gli Stati Uniti

L'origine della biblioteca per ragazzi negli Stati Uniti d'America è contemporanea alla rivoluzione industriale e collegata ai mutamenti che essa provoca nella società. L'urbanizzazione, l'industrializzazione e l'immigrazione di lavoratori stranieri con le loro necessità di integrazione evidenziano la necessità di creare un sistema di istruzione diffuso, di cui si fa carico, inizialmente, la Chiesa Protestante. Le *Sunday School*, nelle quali si impartisce un'educazione di base, sono le antecedenti dirette delle prime biblioteche per ragazzi che nascono negli stati del Connecticut e del Rhode Island.

Nei primi anni dell'Ottocento l'iniziativa di creare servizi per i ragazzi è opera di filantropi: è questa l'origine della "Bingham Library for Youth" (Salisbury, Connecticut), nata nel 1803 grazie a un lascito di 150 libri per ra-

gazzi da parte di Caleb Bingham¹⁸, ma questi primi esempi rimangono isolati e i ragazzi continuano a non essere ammessi in biblioteca.

Un moderno servizio di biblioteca pubblica, con uno spazio dedicato ai ragazzi inizia a prendere forma solo successivamente. Arthur Bostwick, nel capitolo “The library and the child” del saggio sulla biblioteca pubblica in America¹⁹, individua tre elementi di base nella nascita della biblioteca per ragazzi:

1. un mutamento ideologico nella concezione della biblioteca pubblica (“The recognition of the need of a special attitude of the library toward children is one of the features of the modern library idea”)
2. un riconoscimento del ruolo della biblioteca all’interno di un più generale processo educativo (“It is impossibile to mantain the “oldfashioned” attitude when once it is admitted that a library is part of our educational plan”)
3. un cambiamento logistico dell’organizzazione della biblioteca stessa (“The advent of the children’s room, in its present form, was also gratly hastened by the adoption of the open-shelf system”)

Emily Hanaway, pioniera del movimento per la biblioteca ragazzi a New York, sottolinea in particolar modo la motivazione etico-sociale, configurando per le *children’s room* un ruolo di sostegno alla donna lavoratrice²⁰:

In the summer of 1885, while seated in a room where the National Association of Teachers had assembled, a thought, as if some one had leaned over my shoulder and suggested it, came suddenly into my mind: “Why not give the children reading rooms?” [...]

¹⁸ Seguono, in ordine cronologico, la Juvenile Library di Lexington, Massachussets (1827), la biblioteca di Peterborough, New Hampshire (1832), la biblioteca di Arlington, Massachussets (1835).

¹⁹ Arthur Bostwick, *The American Public Library*, New York & London, D. Appleton & c., 1929 (4th edition), pp. 87-106.

²⁰ Emily Hanaway, *The children’s library in New York and its constitution*, “The Library Journal”, 12, (1887), pp. 224-225.

One great reason for keeping open through the year is that many parents are obliged to work all day, and the children run the risk of getting into all sorts of crime. As an instance, not long I found a little girl in our department who had been frequently caught pilfering. At last we thought it necessary to send for the mother. She burst into tears and said: "What am I to do? My children are alone after school hours until I return and I do not know what are they doing".

Commenta così Anna Baldazzi²¹:

La biblioteca dei ragazzi assume tutte le problematiche fondazionali della biblioteca pubblica: la funzione sociale e democratica in una comunità pluri-etnica e multilinguistica, la promozione della lettura come strumento di integrazione e alfabetizzazione di strati sociali sfavoriti, la cooperazione tra biblioteche e altre istituzioni educative, nonché il "governo" dell'informazione; ma la sua origine è soprattutto legata alla funzione educativa e morale. Non a caso, infatti, anche se le prime forme di biblioteca per ragazzi nascono come ambienti fisicamente limitati, separati e segregati dalla biblioteca degli adulti [...], il problema del rapporto tra biblioteca pubblica e biblioteca dei giovani si apre su un contesto ampio, di grande dibattito culturale, che trova eco nei maggiori esponenti della biblioteconomia americana (Perkins, Cutter, Dewey, Poole, Spofford), su periodici di rilievo nazionale, quali *The Library journal* e *Public Libraries*, in centri economicamente e culturalmente vivaci, quali New York, Chicago, Boston, Pittsburgh.

L'atto di nascita della biblioteca per ragazzi è, sicuramente, l'appello che lancia nel 1876 William Isaac Fletcher, *Assistant Librarian* presso la "Watkinson Library of Reference", contenuto nel rapporto speciale sullo stato delle biblioteche, redatto per il *Department of Interior*, in esso Fletcher propone di creare sezioni ragazzi come parti integranti della biblioteca

²¹ A. Baldazzi, *op.cit.*, p. 15.

pubblica²². L'apertura ai giovani viene indicata come una parte importante della funzione della *public library*; si sottolinea come la mancanza di attenzione alle richieste dei giovani sia un errore poiché il limite di età non può essere una discriminante nell'accesso alla cultura.

La conferenza annuale dei bibliotecari americani, nel 1879, affronta il tema del rapporto tra biblioteca e scuola. Dalle relazioni presentate a Boston, emergono due finalità parallele da attribuire alla biblioteca: il sostegno all'attività scolastica e l'educazione alla lettura. Il primo orientamento è sostenuto da Robert Metcalf che, nel suo intervento²³, rimarca la funzione di supporto della biblioteca per ragazzi rispetto alla didattica., il secondo è espresso da Green, bibliotecario della "Worcester Public Library" (Massachusetts), che assegna competenze educative non curricolari alla biblioteca dei ragazzi, il cui compito è stimolare l'amore per la lettura²⁴.

Accanto a questi temi emerge anche una prima timida rivendicazione della specificità della biblioteca per ragazzi. La sua funzione educativa va interpretata in relazione alle peculiarità della biblioteca stessa: contenuti specifici, metodi di insegnamento propri, collezioni *ad hoc*²⁵.

Il dibattito professionale è vivace come testimonia la fondazione, nell'aprile 1888, della "Children's Library Association", per iniziativa di Melvil Dewey e Emily Hanaway²⁶.

²² William Fletcher, *Public Libraries and Young in Public Libraries in the United States of America: their history, condition and management, special report*, Department of the Interior, Bureau of Education, Part I, Washington, Government Printing Office, 1876, pp. 412-418.

²³ Robert C. Metcalf, *Reading in the public schools*, in *Boston conference: Papers on fiction and reading of school children*, "The Library Journal", 4, (1879), pp. 319-366.

²⁴ Samuel Swett Green, *Sensational fiction in Public Libraries in Boston conference: Papers on fiction and reading of school children*, "The Library Journal", 4, (1879), pp. 345-355.

²⁵ Adams, bibliotecario a Quincy, sottolinea come il catalogo sia il perno della funzione educativa della biblioteca e individua il compito e le caratteristiche di un catalogo per ragazzi.

Charles Francis Adams, *Fiction in Public Libraries and educational catalogues*, in *Boston conference: Papers on fiction and reading of school children*, "The Library Journal", 4, (1879), pp. 330-338.

²⁶ È difficile rintracciare la storia della "Library Children Association prima del 1888, anche se alcune lettere di Dewey, dirette agli amministratori della New York Free Circulation Li-

I primi bibliotecari che lavorano nelle sezioni ragazzi non hanno una formazione specifica, ma, con la loro creatività e col loro impegno, sviluppano quelle attività di animazione alla lettura che ancora oggi sono ritenute essenziali: l'ora delle fiabe, gli spettacoli teatrali, le letture organizzate al di fuori dell'edificio della biblioteca. Il grande successo ottenuto da queste iniziative, porta all'inaugurazione del primo corso di formazione specifico, nel 1898, al "Pratt Institute" di Brooklyn²⁷.

Anche le associazioni professionali conoscono un momento di sviluppo: la "Children's Library Section" nel 1901, entra a far parte dell'ALA.

L'impegno nei confronti della biblioteca per ragazzi è, da allora, una costante della biblioteconomia americana. Già negli "Standard"²⁸ del 1943 elaborati dall'ALA si enuncia l'importanza del servizio ai ragazzi come parte integrante di ogni biblioteca pubblica.

Nel 1972, coi nuovi standard, l'ALA compie un ulteriore passo in avanti delineando una precisa filosofia di servizio secondo la quale il fondo ragazzi va inserito amministrativamente e fisicamente nel fondo complessivo: siamo di fronte al pieno riconoscimento della dignità e autonomia del servizio bibliotecario per i giovani.

brary per ottenere una sede per l'organizzazione, sono datate gennaio e febbraio 1888 e accennano a una recente riorganizzazione.

Sulla questione si veda: Lenox Astor and Tilden Foundations, *History of the New York Public Library*, Boston, Gress Press, 1972, pp. 219-224 e la storia della NYPL alla URL: <<http://www.nypl.org/pr/history.cfm>>.

²⁷ Il primo corso completo di formazione si apre a Pittsburgh, presso la "Carnegie Library" nel 1901.

Il Regno Unito

La nascita di un servizio per ragazzi nel Regno Unito si verifica con un certo ritardo rispetto agli Stati Uniti¹.

Bibliotecari inglesi e americani sono in contatto tra di loro e conoscono i reciproci sviluppi professionali. Nonostante ciò i bibliotecari inglesi faticano ad accettare alcune idee di base del servizio bibliotecario americano come lo scaffale aperto, il prestito libero e gratuito, l'apertura di sedi distaccate sul territorio. La stessa idea di un servizio bibliotecario per ragazzi sembra espressione dell'eccentricità e stravaganza americana.

Favorito dai "Public Libraries Acts" del 1850 e del 1855, il primo servizio per ragazzi in una *public library* viene aperto, sul suolo inglese, nel 1862 a Manchester². Si tratta di un servizio di lettura per ragazzi (maschi) basato su una raccolta estrapolata dalla collezione esistente³. A partire da questo esempio, il servizio si diffonde e già intorno al 1891 sono circa quaranta le biblioteche inglesi e scozzesi con una sezione ragazzi.

In questo primo periodo l'impegno della biblioteca pubblica si esplicita in due direzioni: creare una struttura di prestito e lettura collegata alla *public library*, fornire libri agli studenti, in collaborazione con la scuola⁴.

¹ Sulla storia della biblioteca per ragazzi nel Regno Unito si vedano: Alec Ellis, *Library services for young people in England and Wales 1830-1970*, Oxford, Pergamon Press, 1971; Gwendolen Rees, *Libraries for Children: a history and bibliography*, London, Grafton, 1924.

² Thomas Kelly, *A history of Public Libraries in Great Britain 1845-1965*, London, The Library Association, 1973, pp. 195-196.

Kelly rileva una forte motivazione etico-sociale alla base del servizio di Manchester che nasce, in effetti, nel pieno della carestia del cotone. Tra i servizi nati da situazioni di emergenza Kelly cita anche le *reading rooms* londinesi (1897), sviluppatasi a causa del forte aumento della popolazione urbana e, quindi, in conseguenza della necessità di sopprimere ai bisogni della infanzia lasciata sola per esigenze lavorative.

³ Nel 1865 sorge una istituzione analoga a Birkenhead.

⁴ Per queste attività si utilizza in letteratura il termine di *library extension*.

La conferenza di Belfast, dedicata al tema dell'*open access*, (settembre 1894), costituisce un momento di presa di coscienza fondamentale per la biblioteconomia inglese.

In seguito a questo dibattito l'industriale Samuel Morley effettua una donazione che permette la creazione della "Children's Lending Library" di Nottingham. Aperta nel 1882, rappresenta una vera sfida non solo per l'Europa, ma anche per l'America. Si tratta di un edificio a sé stante, non di una sezione ragazzi all'interno di una *public library*; ma è comunque un esempio che si distacca dagli altri sia per la precocità della sua affermazione, sia per la sua qualità organizzativa⁵.

This library is opened from four to eight p.m. daily, and when the present writer arrived there shortly after the hour of opening he found the librarian (a lady) besieged by a number of eager boys and girls, who, with clean faces and clean hands (two qualifications insisted upon), were bent on securing volumes to take home to read. Only two books in seven days are allowed to the children, so that they may not be tempted to neglect their home lessons. Seven is the minimum age, and the children proudly designated it as "our library". About 2000 children make use of this library. Some interesting pictures are hung on the walls. The penny catalogue of the children's lending library may well be taken as a guide for other places in forming a juvenile section.

A parte questo centro di qualità, nelle altre biblioteche i primi servizi sono rudimentali e non basati sulle esigenze dell'utenza; gli orari non tengono conto delle necessità dei ragazzi e i bibliotecari, lungi dall'aver preparazione specifica, sono spesso persone di cultura molto limitata; lo scaffale aperto viene introdotto solo a partire dal 1906 alla "Islington Central Library".

⁵ Thomas Greenwood, *Public Libraries: a history of the movement and a manual for the organization and management of rate-supported libraries*, London, Paris, Melbourne, Cassell Company Limited, 1891, pp. 189-191.

Nel 1885, Potter Briscoe, bibliotecario responsabile del sistema delle "Free Public Libraries" di Nottingham, in occasione del *meeting* di Plymouth "Libraries for the Young", presenta una relazione che è considerata l'equivalente inglese dell'appello di Fletcher. Briscoe, nel suo intervento, sottolinea la necessità di estendere il servizio bibliotecario anche ai giovani che amano la lettura⁶:

Now that education has been brought to the very doors of the present generation, it is necessary to consider the changed aspect of affairs as compared with the days when children were permitted to grow up in ignorance. Children are not content in these days to spend all their leisure moments in running about the streets, in attending to the younger members of the family, and in other ways peculiar to preceding generations. Even at the age of seven or eight years boys and girls are able to read with great facility, and with some degree of intelligence. This feature in the juveniles of today should be carefully considered by all whose desire is to promote the welfare of the rising generation. The love of reading should be fostered in such a manner as will afford both recreation and knowledge.

Delinea, inoltre, lo stato delle sezioni giovanili di prestito e propone alcuni standard, modellati sull'esperienza di Nottingham. La separazione completa dalla sezione adulti viene considerata la soluzione ottimale; molta enfasi viene data alla collezione che deve essere di qualità e comprendere un patrimonio di 2000/3000 volumi rapportati all'età dell'utenza (generalmente il target era 7/14 anni). Il fondo deve essere composto per circa il 50% da fiction, per il 40% da non-fiction e per il 10% da riviste. Il materiale va classificato con lo stesso sistema adottato nella biblioteca degli adulti per garantire uniformità; alcune classi, non presenti nella sezione ragazzi, vanno omesse. Viene raccomandato come unico catalogo quello per autori e titoli, che va costruito secondo criteri di semplicità e praticità. Ulteriori

⁶ James Potter Briscoe *Libraries for the young*, "Library Chronicle", 3, (1846), pp. 45-48.

indicazioni riguardano il personale, che deve essere in grado di lavorare coi bambini e l'ambiente che deve essere ampio, luminoso e piacevole.

Questo primo modello ha successo⁷ e sorgono un po' ovunque "special boy's reading rooms" che diventano "children's rooms" o "juvenile rooms" quando iniziano a esservi ammesse anche le ragazze⁸.

Una nuova indagine⁹ rivela la diffusione di questo servizio: dalle 40 biblioteche del 1891 si passa alle 107 del 1898. Anche la qualità del servizio migliora e debuttano le attività di animazione.

In questi anni si segnala come centro particolarmente attivo Cardiff che avvia una originale collaborazione con la scuola (1896). Anima del progetto è il bibliotecario John Ballinger; l'intento è quello di stabilire una collaborazione attiva con la scuola fornendo servizi di gestione delle biblioteche scolastiche. Nella riunione annuale della "Library Association" del 1898, Ballinger descrive il progetto in questi termini:

There is a library in every school department. The education authority pays for the books, renewals and book-binding, the library authority finds the service for organisation and supervision, while the teachers take charge of the book in the school and do all the work of lending, advising, and guiding the reading of children.

Il modello di Cardiff viene applicato anche a Leeds, Norwick, Bootle, Croydon:

⁷ Seguono l'esempio di Nottingham Londra, Cardiff, Birmingham, Leeds, Glasgow, Manchester che aprono sezioni ragazzi a metà degli anni Novanta.

⁸ Nottingham è sin dall'inizio aperta alle ragazze, ma, ancora nel 1893, la "Hanley Free Library" apre una "Boys' Reading Room".

⁹ Si tratta dell'inchiesta condotta da James Ogle per conto del Dipartimento dell'Educazione, dal titolo *The connection between the Public Library and the Public Elementary School. A report based on an inquiry addressed to the free public libraries of England and Wales, and certain American Public Libraries*; citato in: A. Baldazzi, *op.cit.*, pp. 67-68; pp. 94-95.

facilitando l'applicazione dell'Education Act del 1902 e caratterizzando, più di ogni altra attività, il "work with children" del periodo pionieristico come "work with school children"¹⁰.

Un altro centro di eccellenza è la Public Library di Croydon che vive la sua più intensa attività sotto la direzione di Stanley Jast (1888-1915); in questa biblioteca l'*open access* viene esteso anche al settore giovanile.

Alla fine del secolo la biblioteconomia giovanile inglese si muove, secondo Anna Baldazzi¹¹, lungo tre tendenze che si svilupperanno negli anni successivi.

1. La prima è rappresentata dall'esperienza di Cardiff: la biblioteca dei ragazzi collabora con la scuola e le biblioteche scolastiche, educando gli studenti all'uso degli strumenti di riferimento e di ricerca dell'informazione.

2. La seconda linea di intervento è individuata nell'educazione alla lettura sulla base di una diversa concezione di lettura tra scuola e biblioteca (lettura per l'apprendimento *versus* lettura per piacere). È una visione che stenta ad affermarsi, come confermano le parole pronunciate, nel 1917, da MacAlister, presidente della "Library Association"¹²:

The creation in the child of intellectual interests, which is furthered by a love of books, in an urgent national need; while it is the business of the school to foster the desire to know, it is the business of the library to give adequate opportunity for the satisfaction of this desire; library work with children ought to be the basis of all other library work; reading rooms should be provided in all public libraries, where children may read books in attractive surroundings, with the sympathetic and tactful help of trained

¹⁰ A. Baldazzi, *op. cit.*, p. 69.

¹¹ A. Baldazzi, *op. cit.*, pp. 75-76.

¹² John MacAlister, *Work with children*, "The Library Association Record", 19, (1917), p. 449.

children's librarians; but such provision will be largely futile except under the conditions which experience has shown to be essential to success.

3. La terza direttiva, riconducibile alla figura di Sayers, si ispira all'esperienza americana e si sviluppa soprattutto a Croydon¹³. A partire dalla fondamentale dichiarazione del 1917 ("library work with children ought to be the basis of all other library work"), il servizio ai ragazzi viene considerato la base di tutto il lavoro bibliotecario. La qualità del servizio ai ragazzi deve essere elevata e fondarsi sulla qualità della collezione e, soprattutto, sulla preparazione del personale.

Dagli anni '20 le biblioteche inglesi si dedicano ai primi progetti per gli adolescenti nella biblioteca di Walthamstow (1924) e nella "Carnegie United Kingdom Trust" (1926).

Gli anni Trenta e Quaranta sono un'epoca d'oro, con un notevole sviluppo della letteratura per ragazzi, con la fondazione della "School Library association" (1937), con la nascita del primo giornale inglese specializzato in letteratura per ragazzi, "Junior Bookshelf" (1936), modellato sull'americano "Horn Book Magazine".

Anche le associazioni professionali assecondano la tendenza e, nel 1945, si costituisce la "Youth Library Section" (ora Group¹⁴) all'interno della "Association of Children's Librarians".

Già dal 1946 tutto ciò che concerne la biblioteconomia giovanile fa parte integrante e imprescindibile del percorso di qualifica professionale del bibliotecario inglese.

¹³ Sayers organizza una sala di lettura particolarmente studiata per i giovani. Sull'esperienza si veda: Eileen Colwell, *W. C. Berwick Sayers and Children's Libraries in The Sayers Memorial Volume. Essays in Librarianship in memory of William Charles Berwick Sayers*, London, The Library Association, 1961, pp. 18-21.

¹⁴ Per informazioni sulle attività svolte attualmente si consulti il sito: <<http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/youth>>.

La Francia

In Francia il servizio bibliotecario per ragazzi non si afferma sino alla fine della prima guerra mondiale. La tradizione delle biblioteche civiche è, come nel caso italiano, responsabile della situazione. La biblioteca viene essenzialmente vista come luogo di conservazione e non come erogatrice di servizi. I ragazzi vengono indirizzati verso le biblioteche scolastiche, che agiscono come biblioteche pubbliche in miniatura, con quella confusione di ruoli tipica anche della situazione italiana.

Nell'immediato dopoguerra, la Croce Rossa Internazionale si occupa di creare servizi per ragazzi nella Francia postbellica: nascono i primi bibliobus e le prime sale lettura per bambini.

Grazie all'iniziativa di alcune donne americane, fondatrici del "Book Committee on Children's Libraries", nel 1920 a Bruxelles e nel 1924 a Parigi vengono aperte le prime biblioteche de l'"Heure Joyeuse". Si tratta di biblioteche pubbliche, gratuite, aperte a un pubblico dai 5 ai 17 anni, su modello delle *children's libraries* americane.

L'"Heure Joyeuse" rimane il modello di riferimento sino al 1963 quando la mecenate francese Anne Gruner-Schlumberger si dedica alla creazione di un'associazione per promuovere la cultura del libro per ragazzi, l'amore per la lettura e lo sviluppo di biblioteche specializzate in territorio francese; dall'incontro con Geneviève Patte nasce "La Joie par les Livres"¹⁵. Prende corpo il progetto di una biblioteca destinata ai ragazzi, da situarsi in una periferia, in un contesto sociale difficile.

Nel 1965 a Clamart, alle porte di Parigi, si inaugura la prima biblioteca dell'associazione: è una rivoluzione. L'edificio, affidato all'architetto Thu-

¹⁵Francesca Archinto Babled, *La bibliothèque de la Joie par les livres*, "Sfogliolibro", 5, (settembre-ottobre 1991), pp. 24-26.

Per informazioni sulle attuali attività della biblioteca si veda il sito <http://www.lajoieparleslivres.com/french/18_biblio.asp

nauer, viene concepito in forte contrasto con l'architettura circostante: ha forma circolare, piuttosto basso, in forte contrasto con l'architettura verticale circostante; l'interno è estremamente accogliente e luminoso; la piacevolezza del luogo è accentuata dagli arredi, disegnati da Alvar Aalto.

Le collezioni sono estremamente curate, attentamente selezionate per offrire il meglio dell'editoria per ragazzi. Questo spazio eccezionale rimane il modello a cui guardano le biblioteche negli anni Settanta e Ottanta. Nel 1972 la biblioteca viene nazionalizzata, ma conserva il proprio statuto autonomo.

Nello stesso anno nasce anche l' "Association des amis de la joie par les livres".

A Clamart si sviluppa anche il centro di documentazione e studio sulla letteratura per ragazzi "Centre National du Livre pour Enfants", a cui si affianca un settore "Scienza e tecnica" che gestisce testi scientifici per bambini, prodotti in Francia e all'estero.

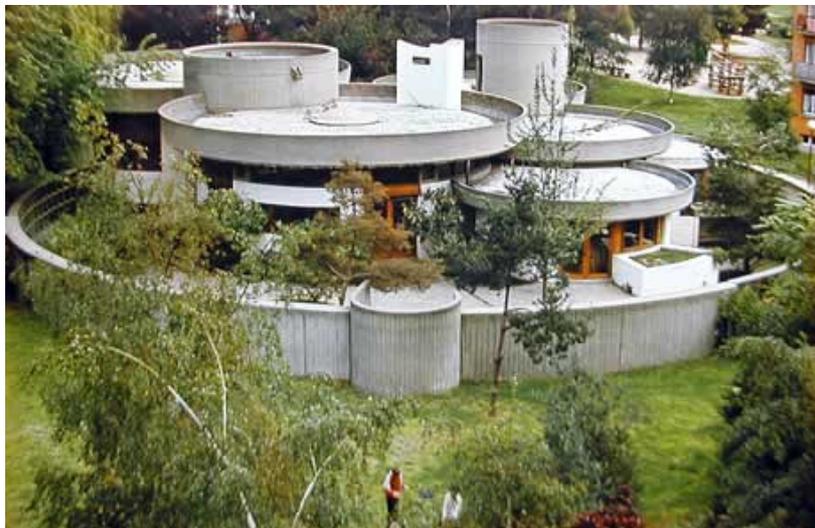


Figura 1: La biblioteca di Clamart

La Germania

La Germania vanta una lunga tradizione di biblioteche scolastiche diffuse capillarmente ed efficienti.

La riforma scolastica degli anni Settanta ha portato all'affermazione di un nuovo modello di biblioteca nella scuola; si è passati dalla biblioteca degli studenti, con la *mission* di offrire principalmente narrativa, a una biblioteca funzionale a una scuola che ha un ruolo forte nel processo di democratizzazione in atto. Nasce un nuovo modello: la scuola integrale. Essa comprende, in sintesi, l'insegnamento comune a tutti gli allievi fino al decimo anno scolastico e richiede la costruzione di nuovi edifici scolastici che, nella loro progettazione, tengano conto dello spazio per la biblioteca. In questa fase è la collaborazione con la biblioteca pubblica che gioca un ruolo fondamentale nella progettazione del servizio. Una parte delle biblioteche scolastiche viene integrata nella rete bibliotecaria nazionale.

I modelli di biblioteca scolastica tedesca si possono ricondurre a due tipologie: l'unione della biblioteca scolastica con la biblioteca di quartiere, solitamente allocata all'interno della scuola o la biblioteca scolastica interna, esclusivamente legata alle finalità dell'istituto cui appartiene¹⁶.

La biblioteca per ragazzi, invece, si sviluppa molto tardi a causa della particolare situazione tedesca caratterizzata da vari fattori quali la presenza di biblioteche universitarie e private, il perdurare delle biblioteche popolari, le condizioni politiche e economiche post belliche, il conflitto tra una concezione elitaria di biblioteca e una più aperta). Solo nel secondo dopoguerra i bibliotecari rivolgono la loro attenzione al servizio per ragazzi, che si sviluppa parallelamente alla biblioteca pubblica.

¹⁶ Nel territorio dell'ex-DDR fino al crollo del Muro non esistono biblioteche scolastiche con queste caratteristiche, ma il servizio ragazzi, visto come offerta di narrativa, viene inglobato, senza troppi distinguo, nella biblioteca pubblica.

Si elabora un nuovo modello organizzativo, quello della biblioteca tripartita¹⁷, si iniziano attività di collaborazione e il servizio ai giovani è considerato il settore sul quale puntare.

La quasi totalità delle biblioteche tedesche dispone, oggi, di una sezione per ragazzi che offre essenzialmente narrativa, mentre il bisogno informativo trova risposta nei saggi per adulti. Questo tipo di organizzazione non presenta più motivi di attrazione per i ragazzi. Soprattutto la fascia di pubblico compresa tra i dodici e i tredici anni tende a non rivolgersi alla biblioteca pubblica, se non costretto da necessità scolastiche.

Nel tentativo di rilanciare il proprio *appeal* nei confronti di un'utenza problematica come quella adolescenziale, il DBI (Deutsches Bibliotheksinstiut) sviluppa il progetto "Sviluppo e sperimentazione dei nuovi concetti di lavoro coi giovani in biblioteca", negli anni 1993-1996.

La Germania ospita, nella città di Monaco, la "Internationale Jugendbibliothek"¹⁸, la cui fondazione risale all'immediato dopoguerra e fa parte di quelle iniziative di rieducazione alla democrazia da parte degli USA. La fondatrice è Jella Lepman, un'ebrea tedesca che, durante gli anni del *Reich* emigra in Inghilterra. Nominata consigliera per i problemi delle donne e dei giovani, si dedica a rieducare al gusto e all'amore per la letteratura i bambini indottrinati dal nazionalsocialismo. La sua prima idea non è quella di organizzare una biblioteca, ma una mostra di libri, donati dagli editori: è la prima esposizione internazionale nella Germania del dopoguerra. Il successo è tale da spingere la Lepman a offrire i libri raccolti come fondo di una nuova biblioteca per ragazzi. Solo con l'aiuto della "Rockefeller Foundation" e dell'Unesco riesce a concretizzare il progetto. Ancora oggi la biblioteca si basa sul principio della richiesta di libri agli edi-

¹⁷ Rita Schmitt, *Le biblioteche tedesche aprono nuovi spazi per i giovani*, "Biblioteche oggi", 18, 8, (ottobre 2000), pp. 32-35.

¹⁸ Emanuele Canepa, *Internazionale Jugendbibliothek*, "LG Argomenti", 36, 1, (2000), pp. 54-58. Per informazioni sulle attuali attività della biblioteca si consulti il sito <<http://www.ijb.de/>>.

tori; questo causa, ovviamente, squilibri e parzialità nella composizione del fondo.

La biblioteca creata dalla Lepman è di tipo totalmente nuovo perché a scaffale aperto, cosa assolutamente inusuale per la Germania. La “Jugendbibliothek” è la biblioteca istituto della democrazia, organizzata sul modello americano. Sono i bambini stessi a scegliere i libri da prendere in prestito, mentre prima era il bibliotecario a effettuare la scelta per il ragazzo, in nome di una concezione pedagogica della lettura.

Quando la Lepman si ritira, nel 1958, la Biblioteca non tradisce l’idea dello *One Children’s World*, ma si amplia ulteriormente aprendo una sezione dedicata alla letteratura professionale e ai periodici specializzati, si svincola dai finanziamenti americani e entra nel bilancio dello stato tedesco. La sua caratterizzazione come luogo di ricerca si accentua con la creazione di borse di studio per approfondire i contatti internazionali.

Dal 1996 è una Fondazione, la “Stiftung Internationale Jugendbibliothek”; la scelta si è rivelata vincente perché, in un periodo di scarsi mezzi pubblici, il patrimonio della Fondazione è a disposizione illimitata della biblioteca.

La Biblioteca continua a coltivare le sue anime: quello di centro di documentazione internazionale sul libro e sulla letteratura per ragazzi, quella di luogo di conservazione del patrimonio editoriale di settore e quella di amministratore e curatore dell’eredità di autori e collezionisti¹⁹.

¹⁹ Dall’eredità di Michael Ende, dal 1997 di proprietà della Biblioteca, è nata la “Fondazione del Museo Michael Ende”, primo museo in Germania nel quale si presenta, cura e studia uno scrittore per i giovani.

L'Italia

L'Italia sviluppa solo tardi un moderno servizio bibliotecario pubblico; di conseguenza anche il servizio ai ragazzi nasce con ritardo e paga lo scotto della confusione con la biblioteca scolastica e l'inserimento in un'istituzione come la biblioteca centro culturale. Pesano, senza dubbio, sia una concezione di biblioteca come luogo di conservazione, sia uno scarso interesse istituzionale.

Desiderio Chilovi, nell'indagine che pubblica su "Il Politecnico" nel 1867, registra, a fronte di un cospicuo numero di biblioteche universitarie, la quasi totale assenza di biblioteche scolastiche. Egli propone allora, nel suo progetto di riorganizzazione del servizio bibliotecario, la creazione di una rete di "biblioteche per la prima gioventù". L'idea è assolutamente innovativa perché la creazione di un servizio bibliotecario per i giovani non viene motivata da considerazioni di carattere pedagogico, ma si basa sulla consapevolezza della necessità di una biblioteca per un'utenza dalle esigenze diverse da quelle degli adulti.

Una statistica pubblicata dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio nel 1893, recensisce 1852 biblioteche sul suolo italiano; di queste 311 sono quelle annesse ad istituti di istruzione primaria o secondaria. È il primo di una serie di censimenti sulla consistenza del patrimonio librario italiano che verranno condotti durante tutto il Novecento, ma sempre con criteri approssimativi. Le biblioteche scolastiche sono una realtà che ha una sua consistenza numerica, ma scarso peso.

La Circolare 12 maggio 1906, n. 40 del Ministero della Pubblica Istruzione, impone alle autorità scolastiche la raccolta di dati sulle biblioteche popolari. A seguito dei risultati dell'indagine, pubblicati due anni dopo, viene formulata la proposta di fornire di libri le classi "in modo che il giovinetto pos-

sa intraprendere con animo cosciente la sua vita di operaio e sentire lo stimolo di rendersi sempre più esperto nell'arte sua".

La biblioteca ha un ruolo riconosciuto nell'istruzione pubblica che viene sottolineato, al momento dell'Unità, con l'attribuzione delle competenze nel settore al Ministero della Pubblica Istruzione.

Alla base vi è un'idea di lettura come attività educativa, collegata all'elevazione morale dell'individuo. La concezione pedagogica della lettura lega indissolubilmente biblioteca e scuola. In un momento in cui la *public library* stessa stenta ad affermarsi, l'interlocutore ideale per gestire un servizio bibliotecario per ragazzi viene individuato nella scuola.

Sia il R.D. n. 223 del 1909, sia la circolare ministeriale del 1911 che raccomanda con "viva preghiera" l'istituzione delle biblioteche scolastiche, rimangono lettera morta.

Il decreto legislativo 2 settembre 1917 impone la creazione in ogni scuola di una biblioteca di classe e di una biblioteca popolare ad uso degli alunni e degli adulti. Queste biblioteche sono dichiarate comunali e affidate alla gestione degli insegnanti, al di fuori dell'orario scolastico. Il punto debole del decreto risiede indubbiamente nel non contemplare nessuna forma di sovvenzione statale a sostegno; le biblioteche vengono finanziate dai genitori degli alunni stessi, esclusi gli indigenti, che versano un contributo mensile.

La sfavorevole congiuntura economica e sociale (siamo nel pieno della prima guerra mondiale) ed il mancato impegno statale per lo sviluppo delle strutture, rendono il provvedimento inefficace.

La più importante iniziativa del Ventennio in materia di biblioteche è la creazione dell'"Ente nazionale biblioteche popolari e scolastiche" (ENBPS), la cui nascita è da mettere in relazione con l'iniziativa di Clara Archivolti Cavalieri che, nel 1903, fonda, a Ferrara, un comitato per favorire la lettura degli studenti delle scuole elementari. Nel 1916 l'iniziativa si trasferisce a Bologna e diventa un ente morale: l'"Associazione Nazionale per le bibliotechine delle scuole elementari", che confluisce, a seguito di

problemi interni, nell'”Associazione Nazionale Fascista per le biblioteche delle scuole elementari”, nel 1929.

L'associazione, che opera attraverso comitati locali per raccogliere fondi da destinare all'acquisto di libri per le biblioteche scolastiche, viene commissariata per irregolarità amministrative²⁰. Questa vicenda, in apparenza minore, si conclude con un atto di notevole rilievo. Con R.D. 24 settembre 1932, n. 1335 viene costituito, sulle ceneri dell'associazione del 1929, l'”Ente nazionale biblioteche popolari e scolastiche”, in un settore strategico per la conquista del consenso.

Grande importanza viene data al controllo sulla diffusione e produzione editoriale per l'infanzia, piuttosto che alla nascita di servizi bibliotecari moderni.

Controllo ideologico, inserimento dei servizi ai ragazzi come parte della cultura popolare, confusione tra biblioteca e scuola caratterizzano questo periodo.

Ai bibliotecari italiani non sono del tutto ignote le esperienze internazionali, ma nulla viene fatto a livello corporativo per mutare la situazione. Esistono alcune biblioteche per ragazzi, come riferito al Congresso AIB del 1934²¹, ma sono solo casi isolati.

Sempre nel Ventennio si svolgono due convegni dedicati alla scuola, promossi dal ministro Bottai, che rafforzano l'equivoco delle biblioteche scolastiche e ribadiscono la figura del bibliotecario-educatore: è la scuola la sede più adatta per le biblioteche per ragazzi. Comincia ad affiorare il problema dell'inserimento dei giovani nella biblioteca pubblica; i ragazzi chiedono locali e ricercano libri diversi da quelli che la biblioteca scolastica propone.

²⁰ Vengono condotte due inchieste parallele: una da parte di Arturo Marpicati per conto del PNF, l'altra da parte di Alfonso Gatto per conto del Ministero dell'Educazione Nazionale.

²¹ Sono il giardino di lettura “Alberto Geisser” a Torino, la Biblioteca “Luigi Valli” di Roma, la sezione ragazzi della “Biblioteca popolare di Cosenza”, quella di Vignola, quella della “Marciana” di Venezia, quella di Reggio Calabria.

Un'indagine del 1965 rivela che, a livello nazionale, 40 biblioteche civiche ammettono i ragazzi (maggiori di 14 anni). Il regolamento ancora in vigore per le biblioteche statali, vieta l'accesso ai minori di 18 anni: sono quaranta coraggiose biblioteche di fuorilegge.

Anche dopo il Ventennio, quindi, la situazione non cambia. Le iniziative del primo periodo centrista sono ancora legate al concetto di educazione popolare.

Nel 1948 a Palermo si svolge un congresso dedicato alle biblioteche popolari e alle scolastiche, su iniziativa del Ministro Gonnella, nell'ambito delle iniziative della "Commissione Nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola". Vengono stanziati dei fondi per creare una rete operativa di biblioteche scolastiche e di biblioteche per il popolo.

Continua a rimanere in vita l'ENBPS, rimesso in piedi a proseguire il suo ruolo assistenziale e, nel 1951, viene istituito il "Servizio Nazionale di Lettura".

I "Centri di Lettura" sopravvivono fino al 1977, nonostante l'opposizione della comunità bibliotecaria che ritiene l'iniziativa slegata da una concezione di sviluppo del servizio. Anche se l'intento è quello di far decollare finalmente degli spazi ragazzi all'interno della biblioteca pubblica, l'obiettivo non viene raggiunto fino agli anni Settanta quando decolla la Scuola Media Unificata e le Regioni assumono le competenze in materia di biblioteche. L'ampliamento del numero di studenti rivela l'inadeguatezza delle biblioteche scolastiche così come erano state concepite sino a ora e porta a una domanda di tipo para scolastico verso la biblioteca di base che crea nuove sezioni ricche di materiali didattici.

Già dalla nascita, il servizio bibliotecario per i ragazzi ha il vizio di fondo di non avere chiarito il proprio rapporto con la biblioteca scolastica, della quale si fa duplicato. Inizia a svilupparsi anche un dibattito professionale sul tema: viene rivendicata la necessaria professionalità specifica del bibliotecario e si affronta il nodo chiave del rapporto colla biblioteca scolasti-

ca: un rapporto che non deve essere di duplicazione, ma di integrazione e collaborazione.

Capitolo 2

Le biblioteche scolastiche

Introduzione

Parlare di biblioteca per ragazzi significa imbattersi, prima o poi, nella biblioteca scolastica. Questo perché le due istituzioni condividono il pubblico di riferimento, pur nell'ambito di due *mission* fondamentalmente diverse. La biblioteca per ragazzi, inserita o meno nella biblioteca pubblica, partecipa dello spirito della *public library* e ne fornisce tutti i servizi fondamentali, promozione della lettura *in primis*, mentre la biblioteca scolastica è parte fondamentale dell'istituto che la ospita e svolge un ruolo fondamentale di sostegno alla didattica.

Inoltre in Italia a lungo ha regnato l'equazione biblioteca dei ragazzi uguale biblioteca scolastica tanto che, in questo contesto, tracciare una storia della biblioteca scolastica significa ripercorrere gran parte della storia della biblioteca per ragazzi (e viceversa). Anche quando le sezioni ragazzi all'interno della biblioteca pubblica iniziano a decollare (negli anni Settanta del Novecento), questo ambiguo rapporto non si chiarisce.

Eventi che segnano la storia della biblioteca scolastica italiana sono l'attuazione dell'ordinamento regionale, con il conseguente passaggio alle Regioni delle competenze in materia di biblioteche e la possibilità di ritagliare un ruolo specifico alle nascenti sezioni ragazzi e la creazione della scuola media unificata (1962); le scuole, impreparate alla riforma e incapaci di gestire la nuova massa degli studenti, riversano sulle biblioteche

pubbliche esigenze scolastiche. Anni Settanta: l'epoca delle "ricerche" da svolgere in biblioteca; la biblioteca pubblica risponde come può, dotandosi di materiale didattico e facendo da surrogato ad un istituto che non decolla.

Negli ultimi anni si è ritornato a parlare molto di biblioteca scolastica, prefigurandole un ruolo centrale nella cosiddetta scuola dell'autonomia che assegna un ruolo importante alla biblioteca scolastica.

La biblioteca che deve svilupparsi, viene definita, nella letteratura professionale, con nomi quali: *centro risorse*¹, *biblioteca-centro di documentazione*, *mediateca scolastica*, *centro di risorse multimediali*, *centro di documentazione multimediale*, *bibliomediateca*, *media center* o *library media center*. È sorto il CREMS².

Non è cosa da poco se si pensa che, fino a pochi anni fa, le biblioteche scolastiche erano considerate le "Cenerentole" del sistema bibliotecario, "Belle Addormentate" in attesa di "Principe Azzurro".³

Ma chi è questo "Principe" che le ha destate? La C.M.228 del 5 ottobre 1999, "Programma di sviluppo delle biblioteche scolastiche" (PSBS).

¹ "Parlo di centri di risorse piuttosto che di biblioteca scolastica perché la creazione di un polo informativo collegato funzionalmente alle esigenze del curricolo ha imposto quasi subito, a fronte di una domanda esigente e aggiornata, un'innovazione/trasformazione del classico concetto di biblioteca scolastica".

Marisa Trigari, *Sette anni dopo, le ragioni di una svolta*, "Biblioteche oggi", 20, 4, (aprile 2002), p. 19.

² Centro Risorse Educative Multimediali per la Scuola (CREMS).

³ Maria Rita Boccanera, *Gli obiettivi della biblioteca- centro di documentazione*, "Biblioteche Oggi", 12, 10, (1995), pp .64-67.

Il quadro legislativo

La C.M. 228/99 è il primo importante atto pubblico in un panorama legislativo piuttosto confuso.

Come afferma D'Alessandro⁴:

Le biblioteche scolastiche italiane- se si eccettua un Regio decreto del 1909 che regola le biblioteche speciali governative non aperte al pubblico tra le quali sono comprese anche le biblioteche degli istituti scolastici superiori e medi [...] non hanno, oggi, alcuna legge di riferimento che ne disciplini l'organizzazione e il funzionamento.

Numerosi, invece, nel passato gli atti normativi emanati a favore delle biblioteche scolastiche⁵.

⁴ Dario D'Alessandro, *Codice delle biblioteche*, Milano, Editrice Bibliografica, 2002, p. 113.

⁵1-Circ.Min. 26 luglio 1911 n. 36 "Istruzioni e norme per l'istituzione, l'ordinamento e il funzionamento di bibliotechine scolastiche";

2-D.L.Lgt.2 settembre 1917, n. 1521 "Istituzione delle biblioteche nelle scuole elementari del Regno";

3-R.D. 30 aprile 1924, n. 965 "Ordinamento interno delle giunte e dei regi istituti di istruzione media";

4- Circ. Min. 15 marzo 1925, n. 28 "Ordinamento delle biblioteche dei regi istituti medi d'istruzione";

5- Circ. Min. 14 dicembre 1925, n. 120 "per l'incremento della biblioteca dei professori nei Regi istituti medi d'istruzione";

6- Circ. Min. 14 aprile 1926, n. 30 "Istituzione di biblioteche scolastiche e popolari";

7- Circ. Min. 25 novembre 1927, n. 106 "Le riviste nelle biblioteche delle scuole medie";

8- R.D. 24 settembre 1932, n. 1335, costituzione dell'ENBPS;

9- Circ. Min. 5 aprile 1949, n. 1136 "Indagine sulle biblioteche scolastiche e popolari";

10- Circ. Min. 19 novembre 1956, n. 15005 "Biblioteche, sussidi radio-audiovisivi, gabinetti scientifici";

11- Circ. Min. 11 aprile 1961, n. 112 "Diffusione del libro nelle scuole primarie, secondarie e artistiche";

12- Circ. Min. 1 febbraio 1964, n. 73 "Attrezzature tecnico-didattiche e scientifiche, sussidi audiovisivi, dotazioni per le biblioteche. Istruzioni per le ordinazioni, l'assunzione in carico, il collaudo, la liquidazione delle fatture";

13- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, n. 417 e n. 419 coi quali la scuola acquista una nuova funzione (decreti delegati); in essi si parla anche di biblioteca scolastica.

14- Circ. Min. 16 aprile 1975, n. 105 "Regolamento tipo per il funzionamento dei circoli e degli istituti" (art. 16);

L'unico atto amministrativo vigente è la L. 18 dicembre 1997 n. 440, base finanziaria delle circolari annuali che il Ministero emana per l'attuazione dell'autonomia scolastica; in essa trova la propria legittimazione finanziaria anche la C.M. 228/99 e la successiva C.M. 229/00⁶.

Gli atti emanati in Italia sul tema biblioteca nella scuola sono leggi, decreti, soprattutto circolari, ma manca completamente una norma organica di riferimento. Per questo motivo ci rifaremo, nella trattazione, alle raccomandazioni internazionali: il Manifesto UNESCO sulla biblioteca scolastica e le Linee Guida dell'IFLA⁷.

Il Manifesto UNESCO⁸ definisce il ruolo della biblioteca scolastica nella società contemporanea:

La biblioteca scolastica fornisce informazioni e idee fondamentali alla piena realizzazione [di ciascun individuo] nell'attuale società dell'informazione e conoscenza. La biblioteca scolastica consente agli studenti l'acquisizione di abilità per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo dell'immaginazione, rendendoli cittadini responsabili.

15- D.L. 6 agosto 1988, n. 323 convertito in legge, con modificazioni, con L. 6 ottobre 1988, n. 426 "Finanziamento del contratto del personale della scuola per il triennio 1988-1990 e norme per la razionalizzazione e la riqualificazione della spesa nel settore della pubblica istruzione";

16- D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 (art. 158), testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.

D. D'Alessandro, *op.cit.*, pp. 113-114.

⁶ Circolare MPI n. 288 del 5 ottobre 1999 e Circolare MPI n. 229 del 16 ottobre 2000, entrambe in materia di programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche, in attuazione della legge n. 440 del 18 dicembre 1997 e della Direttiva Ministeriale n. 180 del 19 luglio 1999.

Rientrano nel progetto "Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche", sviluppato dal MPI a partire dal 1999.

⁷ Accenni al ruolo della biblioteca scolastica si trovano anche nel documento dell'Unione Europea "Risoluzione sul ruolo delle biblioteche nella società moderna" [23 ottobre 1998], (G.U.C.E: 9-11-1998, n. C341) dove, al punto K, si legge "considerando che le biblioteche scolastiche [...] contribuiscono all'insegnamento e all'educazione in quanto elementi sempre più importanti e integrati nel proprio contesto [...] le biblioteche costituiscono un importante servizio di supporto anche per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita"

D. D'Alessandro, *op.cit.*, p. 463.

⁸IFLA/Unesco, *Manifesto Unesco/IFLA sulla biblioteca scolastica*, traduzione italiana a cura di Luisa Marquardt, 1999, <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/manif.htm>>.

La biblioteca scolastica è essenziale in ogni strategia a lungo termine per l'alfabetizzazione, l'educazione, la fornitura di informazione e lo sviluppo economico, sociale e culturale.

La biblioteca scolastica è parte integrante del processo educativo.

L'accento viene posto sull'acquisizione di abilità spendibili lungo tutto l'arco della vita⁹.

La biblioteca della scuola è la prima agenzia formativa con cui il bambino viene a contatto. Impostare da subito un rapporto positivo con la cultura che essa veicola è fondamentale e permette la collaborazione proficua con le altre agenzie formative del territorio, biblioteca pubblica *in primis*

Alti sono i compiti della biblioteca scolastica: fornire l'accesso a tutti i tipi di risorse, supportare il programma educativo, dotare i ragazzi delle abilità di uso delle risorse e dei servizi, abituarli alla biblioteca come luogo ricreativo, informativo e come istituto della formazione permanente. Non sono cose da poco, pertanto il personale deve avere una formazione specifica, come ribadisce chiaramente il documento e come sottolineano anche le linee guida IFLA¹⁰ tradotte in italiano nel 1998 col titolo, "Bibliotecari scolastici: competenze richieste".

Leggiamo ancora nel Manifesto:

Il bibliotecario è un professionista qualificato, responsabile della pianificazione e gestione della biblioteca scolastica [...]. In un ambiente a sempre più alta tecnologia, i bibliotecari scolastici devono avere capacità di pianificazione e saper insegnare ai docenti e agli studenti le diverse abilità di gestione dell'informazione. Essi devono pertanto continuamente perseguire la propria formazione e crescita professionale.

⁹ Il documento si articola in sei sezioni: missione della biblioteca scolastica, suoi obiettivi, forme di finanziamento, norme di finanziamento e gestione, personale, modalità di attuazione del Manifesto.

¹⁰ Sigrun Klara Hannesdóttir, *Bibliotecari scolastici: competenze richieste: linee guida*, traduzione italiana a cura dell'AIB Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, Roma: AIB, 1998.

I documenti internazionali forniscono una rappresentazione ideale di biblioteca, molto vicina, come dice Carla Ida Salviati, all' "Isola Che Non C'è" di Peter Pan.

Nonostante questo, il dibattito internazionale ha, senza dubbio, giovato anche al contesto italiano, nel quale si notano, negli ultimi anni, dei trend positivi.

Nella buona e nella cattiva sorte

Qualcosa si sta muovendo in Italia, pur in un balletto di segnali contraddittori.

Nel 1996 la Comunità Europea effettua un'indagine sullo stato delle biblioteche scolastiche in Europa: l'Italia viene colta alla sprovvista, mancando dati nazionali in materia.

Finalmente il Ministero della Pubblica Istruzione si decide a prendere coscienza della realtà bibliotecaria scolastica e affida alla "Biblioteca di Documentazione Pedagogica" (BDP) di Firenze, oggi INDIRE, una indagine sullo stato dell'arte¹¹. Il gruppo di lavoro costituitosi emana il "Documento Trigari"¹²; il modello di biblioteca ideale viene individuato nel CREMS e si delineano due profili professionali: il docente documentalista e l'assistente tecnico di CREMS, figure che non sono mai nate.

Da questa base è nato il già citato Progetto biblioteche scolastiche (C.M. n. 228/99 e C.M. n. 229/00). Si tratta del primo piano organico per la promozione e lo sviluppo della biblioteca scolastica. Caratteristica saliente è la forma di finanziamento: i fondi (20 miliardi di lire con la C.M. 228/99, 15 miliardi con la C.M. 229/00) non vengono elargiti a pioggia, ma vengono individuate due categorie di biblioteche: le biblioteche scolastiche in fase di decollo (Progetti B1) e le biblioteche scolastiche di eccellenza (Progetti B2), ipotizzando la possibilità di interventi formativi diversi per le due tipologie.

La garanzia infatti di finanziamenti differenziati alle scuole che avessero presentato progetti specifici e verificabili ha consentito, a livello nazionale,

¹¹ La ricerca, affidata, con decreto dirigenziale del 20 dicembre 1996, dal MPI-Ufficio studi e programmazione, alla BDP ha per oggetto "La biblioteca scolastica: servizio, strumento, osservatorio per la promozione culturale".

¹² Marisa Trigari, *Piano di ricerca: la biblioteca scolastica, relazione finale*, <http://www.irre.marche.it/da_cd_irre/lettura/relazione.htm>.

di affrontare per la prima volta, concretamente e attraverso percorsi definiti, le problematiche di queste realtà¹³.

La precedenza è stata data ai progetti di rete, di modo da creare punti di riferimento sul territorio. Sono 4000 (35% delle scuole italiane) le scuole che hanno elaborato progetti nel concorso per la richiesta dei finanziamenti e più di 700 li hanno ottenuti.

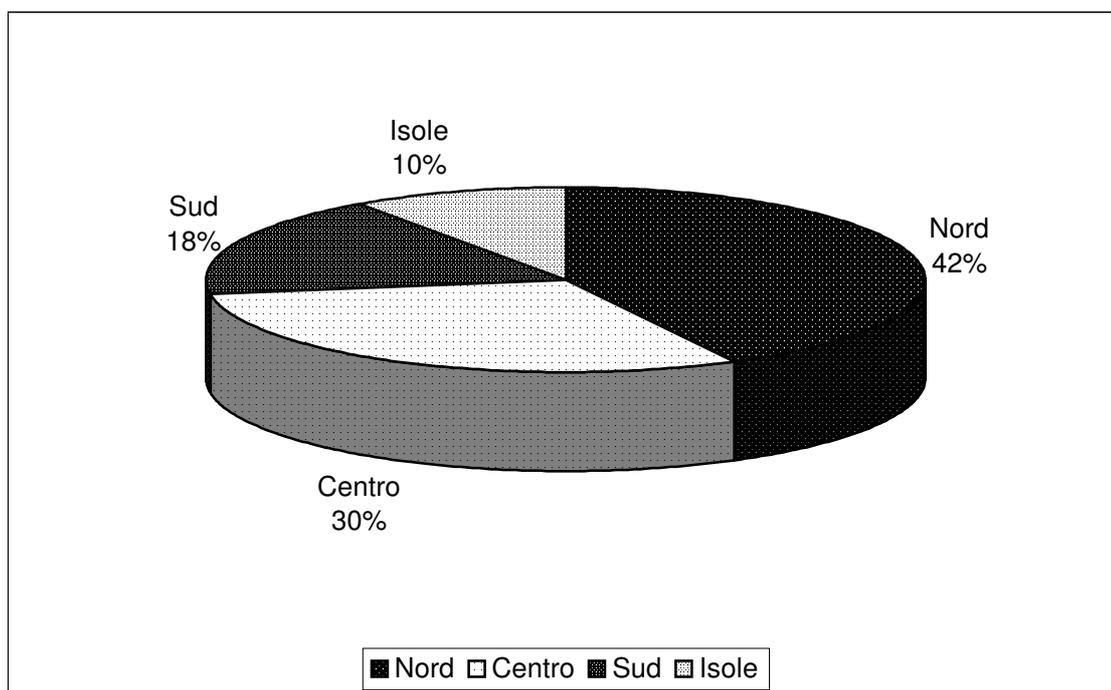


Figura 2: Ripartizione geografica dei finanziamenti

Il PSBS ha segnato una svolta perché, pur non prevedendo l'obbligo di costituire una biblioteca in ogni scuola, elimina dai progetti bibliotecari l'aura di volontarismo, facendo crescere, anche negli insegnanti stessi, la consapevolezza della biblioteca come centro innovatore e punto di riferimento per la scuola.

¹³ Maria Rita Boccanera, *Ma il principe non basta*, "Biblioteche oggi", 20, 4, (aprile 2002), p. 30.

L'elargizione di finanziamenti con criteri organici garantisce una possibilità di investimento a lungo termine e la pianificazione di progetti pluriennali, come si riscontra sempre più frequentemente nei piani dell'offerta formativa (POF)¹⁴.

Il 28 agosto 2000 viene siglato un protocollo d'intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'AIB, di durata triennale, strutturato in dodici articoli, per supplire al vuoto legislativo in materia di biblioteche scolastiche¹⁵. In esso viene riconosciuto il ruolo della biblioteca scolastica come "strumento di mediazione culturale e di integrazione didattica" (art. 5) e viene concordato uno sforzo sinergico per la messa in campo di progetti comuni e per la definizione della professionalità del bibliotecario scolastico. Ma il protocollo non è mai stato tradotto in pratica, se non in maniera sporadica e a livello locale.

Il 2000 si profila come un anno positivo per le scolastiche; il MPI, due mesi dopo l'accordo con l'AIB, sottoscrive un nuovo protocollo d'intesa di durata triennale, con il Ministero per i beni e le attività culturali¹⁶. Nei quindici articoli del protocollo si sottolinea il ruolo formativo della biblioteca, assumendo un impegno per la "conoscenza all'uso della biblioteca e alla diffusione del libro e della lettura" (art. 1).

Passaggio fondamentale sulla via della modernizzazione del servizio è l'automazione. Il MBAC se ne assume l'impegno, fornendo supporto tecnico alle iniziative e progettando l'inserimento delle biblioteche scolastiche

¹⁴In passato la mancanza di sostegno finanziario e politico non ha permesso di inserire il progetto biblioteca nella didattica. Non si è potuti passare dalla dimensione sperimentale alla quotidianità, causando la chiusura di progetti innovativi come il progetto "Abbabourg", sperimentato a Brescia negli anni Novanta.

Sul tema si veda: Claudio Bianchi, *Il progetto Abbaboug: la biblioteca scolastica multimediale come laboratorio didattico*, in *Atti del XLIV congresso nazionale dell'associazione italiana biblioteche*: Genova, 28-30 aprile 1998, Roma, AIB, 2001, pp. 192-196.

¹⁵ *Protocollo di intesa tra Ministero della pubblica istruzione- Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale e Associazione italiana biblioteche*. (sottoscritto il 28 agosto 2000).

D. D'Alessandro, *op.cit.*, pp. 121-124.

¹⁶ *Protocollo di intesa tra Ministero della pubblica istruzione e Ministero per i beni culturali e le attività culturali* (sottoscritto il 23 ottobre 2000)

D. D'Alessandro, *op.cit.*, pp. 124-127.

in SBN (art. 6). Le scuole non sono assenti dall'OPAC SBN, ma si tratta di migrazioni fatte da singoli istituti, spesso in collaborazione con le altre biblioteche del territorio. Il senso della proposta formulata nel Protocollo è diverso perché prefigura un inserimento organico e coordinato di tutte le biblioteche scolastiche italiane. Anche in questo ambito, però, qualcosa si sta muovendo col progetto "Biblioteche nelle scuole"¹⁷.

Si tratta di un progetto congiunto di MIUR, MIT, MIBAC e ICCU.

Gli scopi che il progetto, ancora in fase iniziale, si prefigge sono:

- L'integrazione delle biblioteche scolastiche in SBN
- Costituzione di un archivio (*repository*) delle risorse digitali scolastiche
- Costituzione di un *Virtual Reference Desk* (VRD) che permetta al personale della biblioteca scolastica la segnalazione e il reperimento di fonti utili
- Creazione di un'anagrafe delle biblioteche scolastiche

Agli art. 8-9-10 il Protocollo sottoscritto il 23 ottobre 2000 affronta la spina nel fianco delle biblioteche scolastiche italiane: il personale. Nuovamente si insiste sulla formazione, cui il MBAC contribuirà con i moduli del progetto CREMISI¹⁸, finanziato dal programma comunitario ADAPT. La figura professionale verso cui si indirizza lo sforzo formativo è legata tanto alla biblioteconomia, quanto alla promozione della lettura e alla integrazione culturale. La formazione è uno dei temi centrali anche del progetto "Biblioteche nelle scuole"; ma lo stato embrionale del progetto non permette an-

¹⁷ Si veda il sito : <<http://www.istruzione.it/innovazione/progetti/biblioteche-nelle-scuole.shtml>>.

¹⁸ "CREazione di Mediateche per Introdurre la Società dell'Informazione" (CREMISI), per la riqualificazione professionale dei lavoratori a rischio disoccupazione. Dei dieci moduli didattici in cui il corso si struttura il settimo è dedicato al bibliotecario scolastico. Notizie sul progetto: <<http://www.cremisi.org>>. Attualmente il progetto CREMISI prosegue con il progetto ABSIDE ("Apprendere in Biblioteca: la Società dell'Informazione contro la Discriminazione e l'Emarginazione") <<http://www.abside.net>>.

cora di ipotizzare quando e con che modalità questa formazione verrà messa in campo¹⁹.

In questo quadro che lascia indulgere a un cauto ottimismo, purtroppo c'è un ma. Il 2002, dopo anni di crescita, è stato un anno di stasi²⁰:

I finanziamenti relativi a progetti speciali indicati al punto 2 della Direttiva n. 51/2001, quali, ad esempio, Progetto Lingue 2000, Biblioteche, Musica, PERSEUS, Scienze, Qualità, Patente informatica, Framework Portfolio, Valmuss ecc., sono inclusi nella quota gestita dai Direttori generali regionali. Questi ultimi, valutate le specifiche esigenze delle scuole e del territorio di riferimento, redistribuiranno le risorse alle scuole per i progetti sopraindicati, purché organicamente compresi nei piani dell'offerta formativa e rispondenti a specifici bisogni locali. Le scuole potranno ovviamente aderire ai predetti progetti partecipandovi, in tutto o in parte, con risorse proprie o comunque acquisite²¹.

La reale capacità di penetrazione all'interno della scuola dipenderà dal valore e dal ruolo che i singoli istituti assegneranno alla biblioteca nei POF. Difficoltà si verificano nel garantire la continuità del servizio perché,

¹⁹ La bozza del progetto recita: "Fa parte del progetto un'attività di formazione, mirata ad assicurare la presenza all'interno della scuola di risorse umane qualificate. Tali figure, in grado di catalogare secondo lo standard definito dal progetto SBN, saranno anche esperte nella gestione delle risorse digitali, dei cataloghi elettronici e in genere delle problematiche di gestione e utilizzo della biblioteca, anche in un'ottica didattica. La competenza nella gestione e nell'uso delle risorse digitali e dei cataloghi elettronici è difatti fondamentale per la diffusione all'interno di ciascuna realtà scolastica di conoscenze utili ai processi didattici; in quest'ottica è parimenti fondamentale una competenza nella gestione delle metodologie di ricerca delle risorse e di accesso alle risorse disponibili legate a servizi quali: Biblioteche Digitali, Thesauri, Servizi di Reference, OPAC e Meta-OPAC, Motori di Ricerca, etc. Un aspetto particolarmente importante dell'attività di formazione sarà rivolto ad arricchire la professionalità della figura che si occuperà della gestione didattica della biblioteca, al fine di metterla in grado di elaborare e/o supportare i docenti nell'elaborazione e realizzazione di progetti di uso didattico della biblioteca. Le attività formative verranno erogate sia attraverso canali standard (lezioni in aule attrezzate) sia utilizzando tecnologie di formazione a distanza".

<<http://www.istruzione.it/innovazione/progetti/biblioteche-nelle-scuole.shtml>>.

²⁰ Luisa Marquardt, *Le biblioteche nella scuola*, in *Rapporto sulle biblioteche italiane 2002* a cura di Vittorio Ponziani, Roma, AIB, 2002, pp. 42-47.

<<http://www.aib.it/aib/boll/rapp02.pdf>>

²¹ C.M. n. 131 del 3 agosto 2001, art. 3.

nell'ambito dell'autonomia, è stata affidata agli istituti la decisione di destinare una parte del budget alla biblioteca

Pur nella considerazione e nel rispetto dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, si avverte forte necessità non solo di finanziamenti specifici, ma anche di azioni di indirizzo e coordinamento, vitali per far dispiegare in pieno il potenziale delle biblioteche scolastiche²².

La mancanza di fondi non può che incidere negativamente sulla continuità dei progetti sui quali si è investito. Proprio nel momento in cui si iniziano a vedere i frutti degli investimenti operati, si priva la scuola delle risorse necessarie a mantenerli in essere.

Il MPI ha, comunque, compiuto importanti passi avanti per l'affermazione di un moderno concetto di biblioteca scolastica, mettendo a disposizione delle scuole strumenti quali il software WINIRIDE²³ (standard de facto per le scolastiche), DIDATTICA (meta-data Dublin Core), la banca dati GOLD²⁴ (Global On Line Documentation), ma il problema centrale della riorganizzazione del settore resta quello del riconoscimento giuridico di una figura professionale.

Nel 2003 note dolenti sono arrivate dalla finanziaria (del 27 dicembre 2002, n. 289) che, all'art. 35, taglia il personale addetto alle biblioteche .

²²L. Marquardt, *op.cit.*, p. 42. < <http://www.aib.it/aib/boll/rapp02.pdf>>.

²³Winiride è la versione per Windows del software Iride, rilasciata nel 2000 dalla BDP di Firenze. Si tratta di un software specificatamente pensato per la gestione della biblioteca scolastica che permette non solo di registrare il posseduto, ma anche di documentare le esperienze prodotte dalla scuola stessa. È lo strumento base per la costruzione di GOLD.

²⁴GOLD è la banca dati nazionali delle esperienze didattiche realizzate dalle scuole italiane. Per informazioni si veda il sito web URL<<http://gold.bdp.it/nazionale/>>

Vita e morte di un bibliotecario scolastico

Ex art. 113, soprannumerari approdati in biblioteca grazie alla legge. n. 426/88, personale amministrativo distaccato, volontari variamente assortiti, pensionati: questo è il multiforme popolo del personale di biblioteca scolastica. Secondo i dati citati nell'indagine AIE "La nuova centralità della biblioteca scolastica"²⁵ la distribuzione del personale è la seguente:

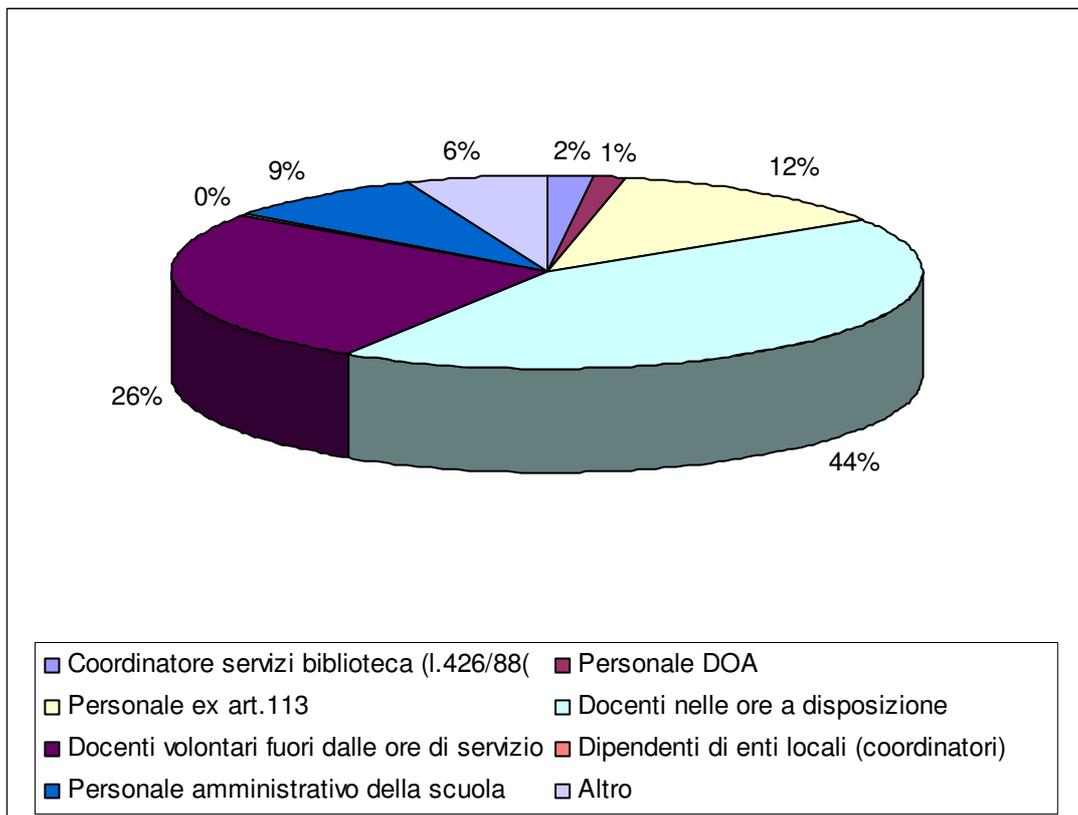


Figura 3: Ripartizione del personale della biblioteca scolastica

²⁵ AIE, *La nuova centralità della biblioteca scolastica*, Milano, 1999, p. 6
<<http://www.aie.it/Allegati/Mercato/La%20nuova%20centralità%20della%20biblioteca%20scolastica.pdf>>

Questi dati, sebbene di qualche anno fa, riflettono ancora la situazione italiana. Il bibliotecario scolastico, inteso quale professionista dell'informazione, praticamente non esiste.

Di tutto il personale impiegato, solo l'1,9% ha una qualifica, lo 0,4% proviene presumibilmente dalla biblioteca locale e viene impiegato nella scolastica come consulente tecnico, quasi il 60% è personale docente che lavora nella biblioteca scolastica a completamento dell'orario o come volontario.

Secondo Roberto Zappa²⁶:

Questo significa che stiamo parlando di docenti che per un periodo della loro carriera si occupano ANCHE della biblioteca, mansione che viene considerata dalla maggior parte dei loro colleghi e dagli studenti come attività aggiuntiva e quindi secondaria.

A livello internazionale il ruolo del bibliotecario scolastico è stato definito dall'IFLA nelle Linee Guida tradotte in italiano nel 1995 col titolo "Bibliotecari scolastici: competenze richieste"²⁷. La figura che ne emerge è stata definita, in Italia, "docente documentalista".

Il docente documentalista deve avere competenze di carattere biblioteconomico- documentale, gestionali e didattiche. Se le prime due competenze sono comuni al bibliotecario *tout court*, la terza connota il bibliotecario scolastico in quanto tale.

Il bibliotecario scolastico condivide con il bibliotecario *tout court* le competenze biblioteconomiche e gestionali, ma in misura specifica (anche se non esclusiva) deve farsi carico di competenze di tipo didattico di forma-

²⁶ Roberto Zappa, *Salviamo i Rinogradi!!!* Intervento presentato alla tavola rotonda *Lombardia: biblioteche scolastiche e cooperazione* in occasione del convegno *La biblioteca condivisa: strategie di rete e nuovi modelli di cooperazione*, Milano, 14 marzo 2003.

<<http://www.aib.it/aib/sezioni/lom/semscolastiche.htm>>.

²⁷ S. K. Hannesdöttir, *op. cit.*

zione dell'utente, di formazione (in collaborazione con i docenti disciplinari) delle capacità di ricerca ²⁸.

La scuola dell'autonomia pone al centro di tutto il processo formativo l'apprendere ad apprendere, il CREMS è il laboratorio dove ciò viene messo in pratica.

Se poniamo i bibliotecari scolastici in relazione col numero delle scuole italiane, essi sono sicuramente il sottogruppo più esteso. Ma questa è, ancora una volta, solo una fotografia della situazione ideale; in realtà per alcuni, sino a quando non ci sarà riconoscimento giuridico della figura professionale con una precisa definizione di profili e competenze, parlare di bibliotecario scolastico sarà solo un parlare teorico²⁹. I profili professionali, come si è visto, sono assolutamente eterogenei; da essi comunque proviene una forte richiesta di formazione, impensabile fino a pochi anni fa.

Questo perché sono intervenuti dei "terremoti di contesto", secondo l'espressione di Marisa Trigari³⁰: la riforma scolastica che ha fatto della biblioteca il nodo di un sistema informativo complesso e l'attenzione istituzionale al problema, a partire dal 1997, che si è concretizzata nel già citato "Progetto Speciale Biblioteche Scolastiche" (PSBS), vero e proprio *turning point*.

Dopo alcune iniziative degli anni Novanta, apprezzabilissime ma disorganiche, organizzate da IRRSAE (oggi IRRE) e Provveditorati che si concentravano soprattutto sulla formazione all'uso del software IRIDE (oggi WINIRIDE), si è passati alla consistente offerta formativa ministeriale compresa nel PSBS³¹.

²⁸ Paolo Odasso, *Bozza di relazione con le proposte di analisi e discussione per la CNBS*, <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/odasso01.htm>>.

²⁹ "Parlare di bibliotecari scolastici [...] è improprio, data l'inesistenza della specifica figura professionale".

Marisa Trigari, *Sette anni dopo, le ragioni di una svolta*, "Biblioteche Oggi", 20, 4, (aprile 2002), p. 18.

³⁰ *Ivi*.

³¹ "Fatto senza precedenti è stata soprattutto la possibilità di incontrarsi che hanno avuto diverse centinaia di docenti in una serie di iniziative di formazione (Roma 96, Fiuggi 97 con *A scuola di biblioteca*, successivamente Torino, Latina, Ostuni nel 2000 per le 300

Prima di esaminare la situazione italiana, compiamo un breve excursus internazionale.

In Europa la situazione è estremamente varia, come fotografato negli atti del convegno internazionale svoltosi a Padova nel dicembre 1997 dal titolo “Senza confini: Scuola, Escuela, Ecole, School, Schule, Skzola. Formazione e azione educativa del bibliotecario scolastico”³².

In Francia esistono due modelli di biblioteca scolastica: i CDI (*Centres de Documentation et Information*), negli istituti di secondo grado e le BCD (*Bibliothèques Centres Documentaires*), nella scuola primaria. Il professionista chiamato a lavorarvi è il *professeur documentaliste*.

Nel 1989 è stato creato, il “CAPES documentation”, certificato di attitudine all’insegnamento secondario; il possesso di questo titolo dà ai bibliotecari la parità di status con gli insegnanti. Gli IUFM (“Instituts Universitaires de Formation des Maîtres”), istituiti nel 1991, sono stati individuati come il luogo ideale per la formazione del docente documentalista³³. Pertanto, dopo il diploma universitario triennale (CAPES), il professore documentalista frequenta due ulteriori anni di specializzazione (IUFM): è il modello formativo più completo in Europa.

Nel Regno Unito l’addetto alla biblioteca scolastica deve avere conseguito una formazione post-lauream di tre anni o più ed avere svolto un tirocinio nei luoghi di lavoro.

scuole vincitrici del B1/C.M.228/9, Asti nel 2000 per le 50 scuole del B2/C.M.228/9, le diverse decine di docenti e non che sono passati al corso di perfezionamento sulle biblioteche scolastiche dell’Università di Padova, i 100 docenti che hanno frequentato il master dell’Università di La Tuscia) o in una serie di convegni che si sono svolti, da Napoli a Padova a Roma a Torino ecc.ecc...

Paolo Odasso, *Relazione AIB-CNBS (anno 2001-2002)*

<<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/odasso02.htm>>.

³² *Senza confini. Formazione e azione educativa del bibliotecario scolastico*. Atti del convegno internazionale, Padova, 13 e 14 dicembre 1996, a cura di Marina Bolletti, Donatella Lombello Soffiato, Università degli studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Padova, CLEUP, 2000.

³³ Per questa e per le informazioni che seguono si veda: Antonella Braga, Ermelinda Anzaldi, *Senza confini. Formazione e azione educativa del bibliotecario scolastico*, “AIB Notizie”, 9, 2, (1997), pp. 10-12.

L'Inghilterra è artefice di un particolare rapporto di scambio con la biblioteca pubblica: lo "School library service". Le biblioteche scolastiche pagano la *public library* e i suoi professionisti per la fornitura di servizi specializzati che essa non è in grado di offrire (*outsourcing*).³⁴

In Germania la formazione dei bibliotecari scolastici nelle "Fachhochschulen", praticamente non esiste. Gli studenti interessati all'acquisizione di conoscenze riguardanti la biblioteca scolastica si devono limitare ad un'offerta sporadica nell'ambito delle materie facoltative, come avviene anche in Spagna.

Durante gli ultimi anni, nelle "Fachhochschulen" i corsi di studio sono cambiati notevolmente: la biblioteconomia per biblioteche scolastiche e per biblioteche per ragazzi ha perso d'importanza. Al suo posto le tematiche riguardanti l'economia aziendale e le tecniche dell'informazione e della comunicazione hanno ottenuto un maggior peso.

Corsi di aggiornamento per bibliotecari scolastici sono rari; spesso vengono organizzati in concomitanza con dei corsi d'aggiornamento per bibliotecari di biblioteche pubbliche. Di solito le tematiche riguardanti le biblioteche scolastiche vengono trattate solo marginalmente.

In Norvegia esiste un corso di due anni organizzato a Oslo e dedicato alla formazione del personale di biblioteca scolastica che prevede anche un tirocinio; un'altra offerta formativa, meno accurata, è quella offerta da alcuni enti locali che propongono corsi part-time di breve durata su aspetti strettamente gestionali.

La Danimarca, forte anche della legge del 1973 che istituisce una biblioteca scolastica in ogni scuola municipale, prevede un corso base obbligatorio di 188 ore presso l'"Istituto Superiore di Studi Pedagogici" di Copenhagen³⁵.

³⁴ Margaret Kinnel, *Supporting the National Curriculum. English secondary school libraries during a period of transition*, "International information and library review", 26, (1994), pp. 257-270.

³⁵ Sulla condizione delle biblioteche danesi si vedano: Eva Glistrup, *Children's and school libraries with special reference to Denmark*, "Librarianship and information work world-

Il bibliotecario scolastico è una figura di rilievo che, per legge, deve essere un insegnante della scuola e che, oltre al corso base, ha il dovere dell'aggiornamento. Viene nominato dal consiglio comunale su indicazione del preside della scuola.

La Spagna non ha corsi formativi ufficiali. La formazione del professionista passa attraverso brevi corsi di formazione (30-36 ore).

L'educazione e, di conseguenza, le biblioteche scolastiche sono competenze delle Comunità Autonome. Solo Catalunya, Galícia e València hanno emanato leggi sull'obbligatorietà della biblioteca scolastica. Nel marzo 1993 il Parlamento de Catalunya ha approvato una legge per l'integrazione delle biblioteche scolastiche nel "Sistema Bibliotecario Catalán".

L'unica offerta formativa presente nei curricula universitari spagnoli è quella della "Scuola per Bibliotecari di Barcellona" (fondata nel 1925). Si tratta di un corso opzionale che unisce lo studio della biblioteca scolastica a quella per ragazzi e alla analisi della produzione letteraria³⁶.

In Australia gli specialisti della biblioteca scolastica ricevono una formazione pari a un "four-year Bachelor of Education programs" o, in alternativa, "first degrees plus one-year graduate diplomas in education, librarianship or teacher librarianship".

In Giappone, la legge sulle biblioteche scolastiche del 1953 prevede la creazione di figure appositamente formate: gli *Shisho-kyoyu*. Lo *Shisho-kyoyu* è un professionista che ha ricevuto una formazione biblioteconomi-

wide", (1996/97), pp. 131-157 e Jørgen Krogh, *Un laboratorio multimediale*, "Biblioteche Oggi", 8, 10, (dicembre 1995), pp. 26-28.

³⁶ L'insegnamento è quello di *Biblioteques i llibres per a infants*, (6 crediti). Tra gli obiettivi del corso la guida dello studente dichiara : "conèixer la funció, serveis i organització de les biblioteques escolars". Il primo modulo del corso riguarda proprio le biblioteche scolastiche (Situació actual de les biblioteques escolars; funcions i objectius de les biblioteques escolars; configuració de les biblioteques escolars: fons, local i personal. Serveis propis i col·laboració amb les biblioteques públiques; normatives quantitatives i qualitatives. <<http://www.ub.es/biblio>>.

ca (“ten credits in five subjects on school librarianship”), in aggiunta a un certificato per l’insegnamento (“teacher certificate”)³⁷.

In Québec il personale è assimilato agli insegnanti come avviene in Francia, mentre negli stati canadesi anglofoni i bibliotecari scolastici costituiscono una figura professionale distinta³⁸.

La situazione degli USA è estremamente varia; ogni Stato richiede titoli e competenze diverse³⁹. Una doppia specializzazione biblioteconomica e didattica è ritenuta, anche qui, la soluzione ottimale. La AASL (“American Association of School Librarians”) raccomanda una qualifica in biblioteconomia a livello di *Master’s degree* e una *teaching certification*.

In realtà solo una minima parte del personale di biblioteca possiede questi titoli.

Dice Blanche Woolls⁴⁰:

The extent of preparation of school librarians ranges from none at all to masters degrees. School librarians are “trained” in workshops given by government agencies, by other school librarians, in colleges and universities with formal multi-year programs.

Sometimes a teaching credential is required before taking school libraries courses, sometimes certification is granted with no teaching experience. Often persons working in school libraries are, at best, clerks.

La professionalità del personale è senza dubbio di fondamentale importanza ma, come osserva l’americana Gary Hartzell⁴¹, una parte della colpa

³⁷ Kenji Kanna, *The development and present state of library service to children in Japan*, “Library Management”, 24, 1/2, (2003), pp. 79-80.

³⁸ Paulette Bernhard, *Bibliothèques scolaires en action: quelques réalisations. 1. Angleterre et Etats Unis; 2- France et Canada*, “Argus”, (Hiver 1993/94) pp. 13-18; (Mai/ Août 1994), pp. 27-34.

³⁹ Per una visione panoramica si vedano: Nancy Everhart, *Filling the void*, “School library journal”, 48, 6, (June. 2002), pp. 44-49; Patsy Perritt, *Getting certified in 50 states*, “School library journal”, 46, 6, (June 2000), pp. 50-72.

⁴⁰ Blanche Woolls, *President’s message: preparing school librarians An image problem?*, “IASL newsletter” (June 1999), <<http://www.iasl-slo.org/presjune99.html>>.

ricade anche sui bibliotecari scolastici stessi, che non hanno imparato a rendersi visibili come dovrebbero⁴².

Spesso, come rileva Woolls, è principalmente una questione di immagine:⁴³:

School librarians are frequently asked , “do you have to go to school to be a school librarian?”

[...] So, the debate between, was the image poor because librarians weren't trained, or were teachers reluctant to choose to become librarians because the image was poor?

Il problema dell'*appeal* professionale riguarda anche l'Italia dove, come già detto, manca anche il riconoscimento giuridico stesso della figura del docente documentalista⁴⁴.

Nonostante questo sono state avviate molte iniziative per la formazione professionale, la cui reale spendibilità è da verificare, mancando qualunque dato in merito.

È stata l'Università di Padova ad avviare, per prima, iniziative di formazione, coi corsi di perfezionamento dell'a.a. 1998/99.

A questi corsi, nelle modalità di base e avanzato e in presenza e a distanza, si è affiancato, dall'a.a. 2001/2002 un master europeo. L'impulso per il

⁴¹ Gary Hartzell, *The invisible school librarian*, "School library journal", (Nov. 1997), pp. 24-29.

⁴² In Norvegia la promozione d'immagine della biblioteca scolastica come "porta aperta sul mondo" è considerata molto importante, al punto di meritare una propaganda pubblicitaria a livello nazionale, con manifesti murali e spot televisivi, per diffondere la consapevolezza dell'importanza delle biblioteche scolastiche.

⁴³ B. Woolls, *op.cit.* <<http://www.iasl-slo.org/presjune99.html>>.

⁴⁴ Una strada sicuramente feconda è quella intrapresa dal Trentino Alto Adige: "Le norme provinciali stabiliscono chiaramente l'organigramma delle biblioteche scolastiche. Il direttore è un docente, con una qualifica specifica nel settore della didattica della biblioteca. Nominato dal collegio docenti, resta in carica tre anni, dedica una piccola parte dell'orario di servizio al coordinamento dell'attività didattica della biblioteca, dello sviluppo del patrimonio e dell'organizzazione dell'attività di promozione della lettura. Nelle biblioteche scolastiche di medie dimensioni operano coadiutori di biblioteca, in genere provenienti dalle segreterie scolastiche e riqualificati per i nuovi compiti".

Si veda: *Speciale Trentino-Alto Adige*. a cura di Sergio Trevisan e del CER Trentino-Alto Adige. "AIB notizie" 15, 1, (2003) e Dario D'Alessandro, *op.cit.*, pp. 116-121.

passaggio da corso di perfezionamento a master è dovuto, ancora una volta alle C.M. 228/99 e 229/00. Padova è stata infatti individuata come sede per la formazione dei docenti di scuole risultate vincitrici con progetti B1 e B2⁴⁵. Al master di Padova, si affianca quello dell'Università della Tuscia e quello, da poco avviato, di Bari⁴⁶.

La struttura dei master comprende sia moduli più teorici sul concetto di biblioteca scolastica, sia moduli più strettamente gestionali, di catalogazione e uso del software Winiride, di documentazione (thesauri), di *information problem solving*, di creazione di abilità di *information skills*, di promozione della lettura, *management* e legislazione. Alla formazione post laurea si affiancano corsi di perfezionamento, convegni e seminari.

Stupisce, quindi, la ricchezza dell'offerta formativa che lascia supporre una forte volontà politica a sostegno.

È in una situazione come questa che è arrivata la Finanziaria per il 2003. Tutti quei docenti che sono stati formati, anima dei progetti del PSBS, sono non solo delegittimati, ma condannati a sparire.

Dobbiamo assolutamente concentrare i nostri sforzi affinché possano nascere i bibliotecari scolastici ... e immediatamente dopo salvarli dall'estinzione⁴⁷.

⁴⁵ Per l'offerta formativa del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Padova si consulti: <www.formazione.unipd.it>.

⁴⁶ Le esatte denominazioni sono, "Bibliotecario specialista multimediale della biblioteca scolastica e pubblica" per l'ateneo patavino, "Gestione di biblioteche scolastiche multimediali" a Viterbo, "Formazione del docente documentalista scolastico" a Bari. Ad essi si aggiungono il corso di perfezionamento "Documentalista per la scuola: gestione didattica, archivi storici, biblioteche e banche dati" dell'Università di Firenze e il corso di "Operatore dell'informazione e della documentazione scolastica" del consorzio interuniversitario For. Com.

Traiamo queste informazioni dalla relazione di Giada Costa *E-learning nelle Scuole di Biblioteconomia: i risultati di un'indagine*, presentata in occasione del convegno *E-learning in LIS: s choice of quality?* Parma, 26 marzo 2004.

⁴⁷ R. Zappa, *op.cit.*, <<http://www.aib.it/aib/sezioni/lom/semscolastiche.htm>>.

Sotto accusa è l'art. 35 della L. 289/2002, dove si legge che i docenti inidonei devono passare ad altro ruolo nell'ambito dell'amministrazione pubblica.

È un popolo di più di seimila persone⁴⁸, molti dei quali impegnati nelle biblioteche scolastiche. Al massimo tra quattro anni, se la Finanziaria verrà applicata alla lettera, le biblioteche saranno private di questo personale e, dati i tagli generalizzati, non sarà possibile sostituirlo né con il personale docente a disposizione, né con personale amministrativo.

È una politica quantomeno miope quella che si profila nell'art. 35: gli investimenti miliardari operati nel settore a partire dal 1999, le iniziative e i progetti messi in campo, le persone che hanno investito nella propria formazione, la prospettiva di sviluppo della moderna biblioteca scolastica sono, eufemisticamente, in pericolo.

È l'espressione di un indirizzo politico pericoloso, quello che vede il passaggio alla società dell'informazione come un mero investimento in termini di cavi e reti, non come un investimento sulle risorse umane.

La politica italiana sembra muoversi in questa direzione perché, mentre taglia personale alle scolastiche, prosegue nel cablaggio delle scuole; iniziativa lodevole, anzi fondamentale, ma non sufficiente: la visione tecnocentrica è riduttiva.

Leggiamo nelle "Linee guida del governo per lo sviluppo della società dell'informazione nella legislatura"⁴⁹:

L'intervento più significativo, anche quantitativamente, riguarda lo sviluppo dell'infrastruttura ICT nelle scuole. [...]l'obiettivo è il miglioramento dell'infrastruttura informatica degli istituti scolastici, sia in termini di dotazione di personal computer per le attività di segreteria e didattiche, sia di

⁴⁸ Traiamo questo dato e i seguenti dall'articolo di Maria Teresa De Nardis e Luisa Ghetti, *Bibliotecari scolastici: quale sorte?*, "Biblioteche Oggi", 22, 1, (gennaio- febbraio 2004), p. 71.

⁴⁹ Ministro per l'innovazione e le tecnologie, *Linee guida del governo per lo sviluppo della società dell'informazione nella legislatura*, Roma, giugno 2002.
<http://www.innovazione.gov.it/ita/documenti/socinfo11_06_02.pdf>.

cablaggi degli edifici ed accesso ad internet con connessioni a larga banda.

Papert ⁵⁰, responsabile del programma “The future of learning” del MIT, critica la tendenza all’uso del mezzo in quanto tale. Non bisogna lasciare che sia la tecnologia a gestire la personalità in crescita, ma è necessario aiutare i ragazzi a sviluppare una filosofia dell’apprendimento e dell’utilizzo consapevole del media. Aiutare a comprendere che Internet non è uno strumento fine a se stesso, ma fa parte di un sistema di conoscenze organizzato è il compito fondamentale del formatore.

⁵⁰ Seymour Papert, *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994.

Lo stato attuale delle biblioteche scolastiche italiane

L'assenza di una norma che imponga alle scuole la creazione di una biblioteca al proprio interno, lascia ampi spazi al volontarismo e alla discrezionalità dei singoli istituti.

In altri Paesi europei la legislazione scolastica prevede la presenza della biblioteca ormai da anni; in Polonia le prime leggi risalgono addirittura alla fine del Settecento, in Francia la costituzione dei CDI (*Centres de Documentation et Information*) è del 1982 (più recente, 1984, quella delle BCD *Bibliothèques Centres Documentaires*), in Danimarca l'obbligo risale al 1973⁵¹.

Nella Repubblica italiana detengono il potere legislativo lo Stato, le Regioni e le due Province autonome del Trentino-Alto Adige.

Bolzano rappresenta l'unico caso italiano di emanazione di una legge⁵² sulle biblioteche scolastiche, a complemento delle leggi in materia. Neanche qui è menzionato l'obbligo di creare una biblioteca, ma la legge non si limita a generiche affermazioni di principio sulla necessità e sull'utilità del servizio nella scuola: i 18 articoli di cui è composta la legge sono connotati da grande pragmatismo. Se al comma 1 dell'art. 1, come è inevitabile, si parla delle biblioteche in generale ("La Provincia autonoma di Bolzano promuove e sviluppa le biblioteche scolastiche, quali strutture atte a con-

⁵¹ In Giappone Paese che, come la Cina, si sta imponendo all'attenzione della comunità bibliotecaria internazionale, la legge sull'obbligo delle biblioteche scolastiche è del 1953 e si inquadra nel clima di ricostruzione post bellica.

Sul tema si veda: K. Kanna, *art cit.*, pp. 79-80.

⁵² Legge provinciale Bolzano 7 agosto 1990, n. 17, *Interventi per la promozione delle biblioteche scolastiche*, con le abrogazioni di cui alla Legge provinciale Bolzano 7 dicembre 1993, n. 25.

D. D'Alessandro, *op.cit.*, pp. 116-121, ora anche in *Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche*. Edizione italiana a cura della Commissione nazionale biblioteche scolastiche dell'AIB. Coordinamento e revisione di Luisa Marquardt e Paolo Odasso. Prefazione di Luisa Marquardt. Premessa di Paolo Odasso. Roma: AIB, 2004, pp. 67-74.

correre allo svolgimento dell'attività didattica e del processo educativo e formativo della persona”), già al comma 2 si parla di finanziamenti. L'articolo 2, ribadisce che “la biblioteca scolastica è il centro di informazione della scuola”, e, con estrema chiarezza e lucidità, delinea status giuridico e competenze del personale incaricato.

Su designazione del collegio dei docenti, il consiglio di circolo o di istituto nomina per un triennio il direttore di biblioteca della scuola e i suoi collaboratori.

[...] Spetta altresì al direttore di biblioteca secondo gli indirizzi del consiglio di circolo o di istituto, la promozione e la cura di iniziative dirette a coinvolgere docenti ed alunni nell'uso della biblioteca, valorizzandone anche gli impieghi didattici.

Viene posto l'accento su problemi pratici come quelli delle biblioteche interscolastiche (“la biblioteca interscolastica è una biblioteca unica e comune a più scuole di istruzione primaria, secondaria ed artistica del medesimo gruppo linguistico”), si individuano i consorzi di biblioteche “per la conduzione di un servizio bibliotecario comune” (consorzi tra scuole o con la biblioteca pubblica locale) come la forma idonea di cooperazione. Non viene tralasciato neppure l'aspetto prosaico, ma determinante dei finanziamenti.

Nel resto della Penisola la situazione è profondamente disomogenea. Si alternano, ad oggi, situazioni di eccellenza (principalmente al centro-nord) a situazioni di latenza (per lo più al sud).

La biblioteca scolastica è stata finora “tutto e il contrario di tutto”: dall'armadio chiuso a chiave in corridoio al centro multimediale, passando per un'infinità di gradi intermedi.

Proprio l'isolamento, infatti, è la caratteristica di quanti, nella scuola, hanno finora dedicato interesse ed energie in biblioteca. La biblioteca scola-

stica non ha goduto di una dignità formale e tanto meno ne ha goduto chi l'ha, a vario titolo, gestita. [...] l'isolamento ha impedito la circolazione delle idee e non ha favorito lo sviluppo dell'indispensabile dibattito collettivo.⁵³

Alcuni importanti studi sono stati condotti, ma sempre in zone geograficamente limitate tra questi la ricerca estremamente accurata di Antonella Braga e Linda Anzaldi sulle biblioteche scolastiche nelle scuole superiori della provincia di Novara⁵⁴, mentre a livello nazionale l'indagine di riferimento è senza dubbio quella, più volte citata, svolta dalla BDP nel 1997. Interessanti spunti sulla percezione di biblioteca scolastica negli studenti della scuola secondaria superiore si trovano anche nell'indagine promossa, nel 1998, dal Premio Grinzane Cavour e da Einaudi Editore "Grinzane-letture: Giovani, insegnanti e biblioteche scolastiche"⁵⁵ L'indagine è innovativa perché vengono interpellati anche i ragazzi. Per la prima volta essi vengono invitati a riflettere sul rapporto biblioteca-scuola e ad esprimere le proprie preferenze.

Il 97% dei giovani ritiene la biblioteca scolastica un diritto, ma è un dato che non deve trarre in inganno. Lo si vede procedendo nell'analisi: circa la metà degli intervistati non la frequenta. Interrogati sui motivi di ciò, i giovani confessano sia una mancanza di abitudine, sia una critica su collezioni e ambiente. La funzione stessa della biblioteca viene individuata secondo una visione molto tradizionale: essa è il luogo dei libri e deve servire soprattutto a stimolare la lettura. Colpisce, in questo dato, il fatto che i ragazzi non riconoscano alla biblioteca nessuna importanza per i loro studi. I

⁵³ Cristina Trucco Zagrebelsky, *Grinzaneletture '98: ripensare la biblioteca scolastica*, Milano, Einaudi Scuola, 1999.
<http://www.pianetascuola.it/archivio/archivio_2001/biblioteca_scolastica/biblioteca_scolastica.html>.

⁵⁴ Antonella Braga, Ermelinda Anzaldi, *Alla scoperta delle biblioteche scolastiche delle scuole superiori della provincia di Novara*, Roma, AIB, 1997.

⁵⁵ I risultati della ricerca sono stati parzialmente pubblicati in Cristina Trucco Zagrebelsky, *op.cit.*,
<http://www.pianetascuola.it/archivio/archivio_2001/biblioteca_scolastica/biblioteca_scolastica.html>.

docenti stessi hanno un atteggiamento ambiguo, che va da un'entusiastica integrazione dello strumento nella didattica, ad un apatico "non ne ostacolano la frequentazione". Nella stessa indagine gli insegnanti, dopo avere denunciato le carenze della situazione attuale, se ne dichiarano poi relativamente soddisfatti e cadono ancora nell'errore marchiano di individuare nella biblioteca scolastica una sorta di "cugino povero" della biblioteca pubblica.

Biblioteca scolastica e biblioteca pubblica: non confini ma orizzonti

La biblioteca scolastica non deve ambire né può limitarsi ad essere la sorella minore della biblioteca pubblica, “l’anello debole della catena, il parente in disgrazia di cui non si parla perché ritenuto irrecuperabile”⁵⁶.

Per lungo tempo in Italia si è pensato alle biblioteche scolastiche secondo un modello definito più dalle ridotte dimensioni rispetto alla biblioteca pubblica che da elementi qualitativi.

Una biblioteca in corpo minore, semplificata, bisognosa di essere alimentata dalla sorella maggiore quanto a metodologia e a servizi, destinata a possedere opere più elementari, volentieri confusa con le biblioteche per ragazzi, la cui sfera d’influenza resta confinata entro una generica attività di “lettura”, che spesso nasconde la mancanza di proposte in merito alla e sulla specifica funzione della biblioteca in una scuola⁵⁷.

La biblioteca scolastica è [...] uno strumento della didattica. La biblioteca pubblica è il luogo garantito istituzionalmente in cui si realizzeranno le opportunità e le possibilità concrete di leggere liberamente per la propria crescita culturale, i propri bisogni di informazione, le proprie attese di svago e di occupazione del tempo libero, i propri interessi⁵⁸.

Quale dovrà essere il rapporto del CREMS (quando finalmente decollerà) con la sezione ragazzi della biblioteca pubblica? E se il CREMS funzionasse a dovere, avrebbe ancora senso mantenere in essere la sezione

⁵⁶ Paolo Panizza, *L'identità delle biblioteche scolastiche*, “Biblioteche Oggi”, 15, 8, (ottobre 1996), p. 86.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ Mario Cordero, *Primo: fare chiarezza!* “Andersen”, 69, (febbraio 1991), p. 39.

ragazzi all'interno della biblioteca pubblica? Non si tratta di una domanda retorica quanto, piuttosto, di una provocazione.

Nella letteratura professionale si riscontra una lacuna sul tema, quasi una paura ad affrontare l'argomento.

All'interno dello stesso mondo bibliotecario non esiste uniformità di consensi sulle necessità di investire energie e fondi in un modello autonomo di biblioteca scolastica, da taluni reputandosi sufficiente il potenziamento delle biblioteche pubbliche per far fronte alle rinnovate esigenze del mondo della scuola. E qui torniamo al punto di partenza: se si considera la biblioteca scolastica nella finzione finora (malamente) svolta, cioè nella tradizionale attività di consultazione e prestito, l'opinione non è priva di fondamento. Probabilmente la biblioteca scolastica sarebbe un inutile doppiopione della biblioteca pubblica. Ma, se la si vuole investire di un ruolo attivo nel processo educativo, allora cambia la prospettiva. Come afferma una bibliotecaria con molta chiarezza (Marina Bolletti, n.d.c.) "la biblioteca scolastica deve comunque esistere, essere ben organizzata e sviluppare una politica adeguata ai bisogni specifici dei suoi utenti: solo così si può poi pensare a un'efficace correlazione col sistema territoriale⁵⁹".

Quali sono i motivi per cui la biblioteca scolastica "deve comunque esistere"? Quale il rapporto che deve instaurare con la sezione ragazzi?

In un articolo comparso su "Sfogliolibro" nel 1989, si imposta un confronto relativo alle diverse modalità di lettura tra biblioteca e scuola⁶⁰.

Se si riflette sul ruolo tradizionale rivestito da queste due istituzioni nel settore dell'educazione e, più specificatamente, in quello della promozione della lettura, è facile identificare nella scuola la sede del "dover leggere". E proprio sulla lettura intesa come "dovere" si è strutturata la scuola,

⁵⁹ C. Trucco Zagrebelsky, *op.cit.*

<http://www.pianetascuola.it/archivio/archivio_2001/biblioteca_scolastica/biblioteca_scolastica.html>.

⁶⁰ Ivana Pelliccioli, *I luoghi della lettura: biblioteca, scuola e famiglia a confronto*, "Sfogliolibro", 1, (gennaio- febbraio 1989), pp. 12-15.

demandando alle istituzioni extrascolastiche il compito di stimolare e formare il “piacere di leggere”.

Anche il rapporto con la biblioteca pubblica ha risentito di questa impostazione. La scuola che deve “insegnare a leggere” (proponendo l’equazione discutibile “dovere leggere = sapere leggere”) si è sempre rivolta e si rivolge tuttora (almeno nella maggior parte dei casi) alla biblioteca pubblica in quanto luogo di deposito e di conservazione degli strumenti funzionali a questo scopo, negandole così qualsiasi ruolo educativo autonomo e avallando, in certe situazioni, il disinteresse della biblioteca pubblica verso queste problematiche.

[...] Da qui l’importanza da favorire un rapporto diverso tra scuola, famiglia e biblioteca pubblica riconoscendo a quest’ultima un ruolo educativo che nemmeno la biblioteca scolastica, per quanto attrezzata, può svolgere.

Per la *public library* la scuola è l’interlocutore più importante. Molto si è detto sulla sacrosanta necessità che la biblioteca se ne affranchi, sancendo la differenziazione teorica e pratica tra i due istituti⁶¹, nonostante ciò la biblioteca è chiamata sempre più spesso a sviluppare, nei confronti della scuola, nuove e differenti forme di qualificazione dell’offerta.

Le due istituzioni sono accomunate da un’analogia forte: condividono il *target* perché entrambe si rivolgono ai ragazzi (infanti, bambini, adolescenti che siano).

A proposito di biblioteca ragazzi si tende a parlare di pubblici, più che di pubblico, includendo una fascia d’età che va, virtualmente, da zero a cento anni. Attorno ai bambini gravitano, infatti, i genitori, i nonni, le tate, i fratelli maggiori: tutti utenti potenziali e non impropri della biblioteca ragazzi.

La biblioteca scolastica, generalmente chiusa all’esterno, conosce in anticipo il proprio pubblico che è composto da alunni, docenti e personale non

⁶¹ Sostanzialmente si indica per la biblioteca della scuola un ruolo di supporto all’apprendimento, lasciando alla sezione ragazzi un ruolo diverso: in essa il bambino coltiva l’amore per la lettura e la ricerca in modo autonomo e senza costrizioni. La prima ha un carattere più didattico, la seconda più ludico e “anarchico”, nella prima si considera il ragazzo come discente, nella seconda come cittadino che gode di un diritto acquisito.

docente della scuola stessa, secondo il luogo comune diffuso che lavorare nelle scuole sia più facile perché il pubblico tanto è lì, già pronto e precondizionato, basta solo convincerlo ad entrare⁶².

Ma la analogia si ferma qui. Chi ha un pubblico più ampio (la sezione ragazzi), chi uno più limitato e conoscibile a priori, ma questo non è poi così importante. L'una ha un orario di apertura più ridotto, l'altra più ampio, cosa che le permette di rimanere aperta anche nei periodi in cui la scuola è chiusa. Ma non si può giustificare l'esistenza di una sezione ragazzi solo per supplire alla scolastica nei periodi di vacanza, cosa che potrebbe essere risolta semplicemente ampliando l'apertura.

La nostra percezione del problema è senza dubbio viziata dal concetto di supplenza che la pubblica ha tradizionalmente svolto.

Ma l'aspetto più anomalo sta nel fatto che la biblioteca pubblica si trova a dover deviare risorse ed energie dai propri obiettivi, per assumere altri compiti, cui la biblioteca che dovrebbe esservi preposta non è in grado di risolvere. [...]

È dunque interesse degli enti da cui le biblioteche pubbliche dipendono tener conto della specificità del lavoro attribuito alle scolastiche nella programmazione di servizi bibliotecari sul territorio. [...]

È interesse specifico delle biblioteche pubbliche [...] che le biblioteche scolastiche siano in realtà in grado di adempiere adeguatamente alle loro funzioni. Questo può da un lato sollevare le biblioteche da compiti impropri, permettendo di dedicarsi senza distrazioni ai servizi culturali e di informazione del cittadino, dall'altro contribuire alla formazione di una utenza competente, capace di valutazione critica nei confronti dell'informazione⁶³.

⁶² Controcorrente il parere di Paolo Odasso: "Nella scuola, nella biblioteca scolastica l'utente va costruito da zero. Da non utente ad utente, da utente inesperto ad utente esperto. Nelle altre biblioteche l'utente è un presupposto, un dato, nella biblioteca scolastica invece è un traguardo, un obiettivo."

Paolo Odasso, *Bozza di relazione con le proposte di analisi e discussione per la CNBS*, <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/odasso01.htm>>.

⁶³ P. Panizza, *op.cit.*, passim.

La situazione della scuola italiana, oggi, è cambiata. La scuola dell'autonomia ha, senza dubbio, bisogno di uno strumento bibliotecario al suo interno; l'organizzazione di CREMS efficienti, libererà energie che la biblioteca pubblica potrà destinare altrove.

Centrale diventa il ruolo della biblioteca scolastica come luogo dove la scuola mette in atto la tanto conclamata filosofia dell'imparare ad imparare, la tanto conclamata filosofia dell'apprendimento individualizzato come snodo del rapporto tra formazione e società dell'informazione[...].

[La biblioteca scolastica deve] specializzarsi nella sua funzione eminentemente formativa e didattica od anche in una funzione di conservazione della documentazione delle esperienze più significative prodotte dai docenti⁶⁴.

È importante ribadire che la biblioteca scolastica ha un ruolo autonomo: la finalizzazione al processo didattico, ma non bisogna temere una biblioteca scolastica "forte", anzi da una simile situazione anche la biblioteca ragazzi uscirà rafforzata.

[...] Cooperation (is) a way of coordinating efforts to provide the best possible service to children while avoiding unnecessary duplication. Cooperation also enables school libraries to draw on the great resources of the public libraries, while at the same time creating future public library users and supporters⁶⁵.

Non si tratta di una competizione commerciale per sottrarsi un potenziale cliente secondo un malinteso concetto di marketing delle biblioteche, né si tratta di vedere quale sia la biblioteca *blockbuster*, ma di far conoscere un prodotto eccellente che è plurimo: la biblioteca in tutte le sue accezioni.

⁶⁴ Paolo Odasso, *Relazione AIB-CNBS (anno 2001 2002)*
<<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/odasso02.htm>>.

⁶⁵ Virginia Dike, *School libraries/ Media centers*, in *World Encyclopedia of library and information services*, 3rd ed. Chicago, ALA, 1993, p. 752

Biblioteca ragazzi, biblioteca scolastica e biblioteca “dei grandi” rappresentano una sorta di *Bildungsroman* che conduce i ragazzi all’età adulta attraverso l’acquisizione di abilità spendibili durante la vita. Il *lifelong learning* è un compito importante che queste istituzioni condividono.

Nell’attuale società né scuola né biblioteca si possono ancorare alla monoliticità del libro per formare i ragazzi. Bisogna capire, allora, come riconfigurare la scuola e la biblioteca nei rapporti con la società dell’informazione. Da tempo le biblioteche pubbliche hanno capito che la cooperazione è fondamentale per la sopravvivenza; anche le scolastiche lo hanno recepito, creando reti di biblioteche. La collaborazione tra istituti analoghi è di tipo orizzontale; una collaborazione di tipo trasversale tra biblioteca pubblica e scuola, senza escludere i fornitori commerciali, deve essere impostata.

Riconfigurare il ruolo della biblioteca ragazzi in questo contesto è ciò che manca. È stata superata l’equazione la biblioteca scolastica coincide con la biblioteca ragazzi e si conosce lo sviluppo di uno dei due fattori: il CREMS e le *skills* che deve veicolare; è giunto il momento che la biblioteca ragazzi rifletta su se stessa, ripensando al proprio scopo in relazione alla nuova società e alle nuove esigenze dei giovani: occorre percorrere strade più impervie ma, sicuramente, più gratificanti.

Capitolo 3

Le linee guida

Le linee guida IFLA e PULMAN

Il 15 aprile 2004, nella cornice della “Fiera internazionale del Libro per ragazzi” di Bologna, sono state presentate le nuove “Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi”¹ nella loro traduzione italiana². Viva e sentita era la necessità di un documento che aggiornasse le “Guidelines for children’s services”³ del 1991, tradotte in italiano nel 1993.

La consapevolezza dell’importanza assunta dal processo di *life-long learning* e del ruolo che la biblioteca può e deve assumere nell’educazione permanente dei ragazzi, hanno spinto l’IFLA a questo progetto sin dalla conferenza di Bangkok del 1999. Indubbiamente stupisce la brevità del documento (meno di venti pagine) rispetto ai cinque anni occorsi per stenderlo.

Si tratta di documenti importanti che possono aiutare a definire degli standard da adottare sia a livello nazionale che internazionale. Poiché devono essere applicabili in ogni Paese, gli standard e le linee guida internazionali non devono essere definiti in maniera eccessivamente dettagliata. Allo

¹ IFLA, *Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi*: traduzione italiana a cura di Letizia Tarantello con la collaborazione della Commissione nazionale Biblioteche Ragazzi dell’Associazione Italiana Biblioteche, Roma, AIB, 2004.

² L’Italia è il secondo Paese ad effettuare una traduzione dall’originale inglese (il primo è la Croazia, Paese in cui risiede Ivanka Stričević, attuale responsabile della “Libraries for children and Young Adults Section” dell’IFLA).

³ IFLA, *Guidelines for children’s services*, a cura di Adele Fasick, IFLA, The Hague, 1991 = *Linee guida per le biblioteche per ragazzi*, a cura di Luciano Bertolucci, “Sfogliolibro”, 5/6, (1993), pp. 4-15.

stesso tempo, però, non devono neppure essere di carattere troppo generale perché altrimenti risulterebbero inutili.⁴

Alla versione cartacea, seguirà, a breve, una versione elettronica più ampia, che includerà anche le buone pratiche e verrà pubblicata su IFLANET (<<http://www.ifla.org/VII/s10/index.htm>>).

È facile rilevare innanzitutto la profonda diversità di struttura rispetto all'edizione del 1993: le nuove linee guida hanno maggiore uniformità e organicità. Come in quelle del 1993 la trattazione è divisa per grandi gruppi di interesse (obiettivi, personale, finanziamenti, materiali, logistica...), senza però che compaiano i nomi degli estensori di ogni contributo. Ne beneficia l'intelligibilità del documento e l'organicità della trattazione. L'impressione che se ne ricava è quella di un minore tecnicismo; se le linee guida del 1993 sembrano soprattutto definire le caratteristiche tecniche e i servizi della sezione ragazzi, nella versione del 2004 questa preoccupazione sembra scomparsa e ci si concentra sul suo ruolo, sulla *mission*.

La versione attuale, per la sua caratteristica di sintesi e per il suo livello più speculativo, si configura quasi come un manifesto, un'affermazione di principi e valori. È l'espressione di una tendenza in seno all'IFLA e alla professione bibliotecaria in generale che si sta interrogando sulla missione della biblioteca. Qual è il nuovo ruolo delle biblioteche pubbliche in un'età di rapidi e decisivi sviluppi nelle tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni? E ancora: la biblioteca pubblica ha un futuro, o è un'istituzione del XIX secolo che non ha spazio nel XXI?

⁴ Ivanka Stričević, *Come cambia la biblioteca per ragazzi*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 2004), p. 11.

Negli ultimi anni l'IFLA ha emanato numerosi documenti⁵ che sono espressione di questo tentativo di riflessione. In particolar modo i ragazzi, i loro diritti, i loro problemi sono al centro non solo dei documenti che li riguardano più direttamente ("Raccomandazioni per i servizi bibliotecari per i giovani adulti, Linee guida per le biblioteche scolastiche, Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi"), ma allo spirito di servizio che è stata elaborato per venire incontro alle loro particolari esigenze si informano anche altri servizi bibliotecari. È lo spirito delle biblioteche ragazzi che ha contagiato la biblioteca e ha cambiato l'approccio stesso all'utenza: i concetti di amichevolezza, usabilità, la scelta di non considerare mai né stupide né improprie le domande degli utenti, ma di tentare di interpretarle, la consapevolezza che molti utenti, a causa della loro scarsa familiarità con la biblioteca, si sentono a disagio, sono tutti maturati all'interno delle sezioni ragazzi.

Gli utenti non abituati alla frequentazione per ragioni di studio o di ricerca entrano soltanto dove si sentono a loro agio e frequentano soltanto strutture accessibili anche ai non esperti. Ogni biblioteca ha fatto quindi del "sentirsi bene" degli utenti la bussola del proprio funzionamento.[...] Tutto questo è una riflessione sulla quale l'esperienza delle sezioni ragazzi ha avuto grande importanza. In altre parole si è ispirata, forse inconsciamente, al rapporto con i bambini, riconoscendo che *alla gran parte degli utenti*

⁵ *Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche*. Edizione italiana a cura della Commissione nazionale biblioteche scolastiche dell'AIB. Coordinamento e revisione di Luisa Marquardt e Paolo Odasso. Prefazione di Luisa Marquardt. Premessa di Paolo Odasso. Roma, AIB, 2004.

IFLA; *Linee guida per i servizi multiculturali nelle biblioteche pubbliche*, a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche, Roma, AIB, 2003.

IFLA, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo, preparate dal gruppo di lavoro presieduto da Philip Gill per la Section of Public Libraries dell'IFLA*; edizione italiana a cura della Commissione nazionale Biblioteche pubbliche dell'AIB. Roma, AIB, 2002.

IFLA, *Raccomandazioni per i servizi bibliotecari per i giovani adulti*, 2001.

<<http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/guidelines-it.pdf>>

adulti non si può chiedere di comportarsi come professori universitari esperti nell'uso della struttura⁶.

In Germania si sta sperimentando il modello della biblioteca a tre livelli⁷. L'idea tedesca è figlia di Heinz Emunds, bibliotecario della civica biblioteca di Münster. L'organizzazione da lui proposta è detta anche tripartita perché, ai due settori tradizionali, scaffale aperto e magazzino, somma un terzo: il cosiddetto mercato; esso è situato in posizione strategica, proprio all'ingresso della biblioteca e propone una diversa organizzazione dei libri, raggruppati per aree tematiche e non secondo la rigidità classificatoria. Questo permette "di avvicinarsi il più possibile ai linguaggi naturali e ai comportamenti spontanei del cittadino"⁸. Inoltre permette l'integrazione di materiali su uno stesso argomento, ma su diversi supporti, in un'unica serie. Quanto questo possa essere non solo utile ai ragazzi nelle ricerche, ma nato proprio da una loro esigenza, è palese.

La multiculturalità è un tema che oggi ha enorme peso, tanto da giustificare apposite Guidelines⁹. E i primi bibliotecari ad avere affrontato il tema sul campo sono stati, ancora una volta, i *children's librarians*.

Di primo acchito, qualsiasi bibliotecario concorderà nel dire che mai prima d'ora il futuro delle biblioteche è stato più roseo. [...] Mai prima d'ora i servizi bibliotecari per ragazzi hanno rivestito un ruolo così importante nella vita dei giovani e delle loro famiglie in tutto il mondo. Nella società moderna è diventato prioritario poter accedere alla conoscenza e alle ricchezze multiculturali in una dimensione mondiale, e una biblioteca per ragazzi di buona qualità è quella che trasmette ai ragazzi gli strumenti necessari per avviare il loro processo di apprendimento permanente e sviluppare le loro

⁶ A. Agnoli, *L'ombra...cit.*, pp. 55-56.

⁷ Sul tema si veda: Dagmar Göttling, *La biblioteca si fa in tre*, "Biblioteche Oggi", 18, 8, (Ottobre 2000), pp. 36-40. In Italia, una biblioteca organizzata su questo modello è quella di Rubiera (Re).

⁸ D. Göttling, *art.cit.*, p. 37.

⁹ IFLA, *Multicultural communities: guidelines for library services*, 2nd edition revised, 1998; traduzione italiana IFLA; *Linee guida per i servizi multiculturali nelle biblioteche pubbliche*, a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche, Roma, AIB, 2003.

abilità di lettura e scrittura, affinché possano partecipare e contribuire alla vita della comunità. Una biblioteca di buona qualità deve sapere adattarsi costantemente ai cambiamenti sociali, soddisfacendo le richieste culturali, di divertimento e di informazione dei ragazzi¹⁰.

I campi tradizionali di intervento delle biblioteche per ragazzi, l'alfabetizzazione e l'istruzione, non sono, ormai, appannaggio dei più giovani: è la società tutta a essere coinvolta in un processo di istruzione permanente.

Una biblioteca per ragazzi di qualità è quella che rende il ragazzo autonomo nel suo processo di crescita e ricerca.

Anche gli adulti, che condividono coi ragazzi le necessità di apprendimento (si pensi al successo dei programmi di riqualificazione professionale), di fronte ai grandi cambiamenti in corso, sono spaesati.

Per questo motivo, non solo l'approccio all'utenza maturato nelle sezioni ragazzi si è dimostrato vincente, ma il tema della formazione, tipico della sezione ragazzi, è diventato uno dei temi caldi di tutta l'attività bibliotecaria. In questa ottica, guardare al contenuto delle linee guida IFLA per i servizi bibliotecari per ragazzi appena pubblicate, vuol dire guardare alla biblioteca del futuro.

La differenza più significativa tra l'edizione del 1993 e quella attuale sta nella premessa all'edizione 2004, nella presa di coscienza del fatto che la società, e con essa la professione bibliotecaria, è profondamente cambiata :

La comunità globale e le esigenze dell'era informatica hanno riconfigurato la biblioteconomia e l'uso delle tecnologie al fine di riconoscere e migliora-

¹⁰ Sono le parole pronunciate da Ivanka Stričević nella sua relazione di apertura al convegno "La biblioteca per ragazzi oggi. Ricordando Mia L'Abbate Widman e i 15 anni di Sfoglibro", tenutosi a Udine il 12 dicembre 2003. L'intervento, nella traduzione italiana, è stato pubblicato su "Sfoglibro". Ivanka Stričević, *Come cambia la biblioteca per ragazzi*, "Sfoglibro", 3, (aprile 2004), pp. 10-13.

re la rivoluzione economica, culturale e informativa del mondo odierno.
(Prefazione)

L'accesso alla conoscenza e alle ricchezze multiculturali del mondo, l'alfabetizzazione e la formazione permanente sono diventati la priorità della nostra società. (Introduzione)

Le linee guida, come vedremo diffusamente più avanti, inseriscono riflessioni sul ruolo delle biblioteche alla luce di questo nuovo contesto.

Ma non è l'unica novità di rilievo rispetto al passato: al centro di questo nuovo documento c'è il bambino con i suoi diritti: la vera parola chiave è proprio questa: il diritto del bambino in tutte le sue accezioni. Innanzitutto, trattandosi di un documento di respiro internazionale, si parla di diritti di tutti, non solo di coloro che già sanno leggere e scrivere; si rivendica così anche il diritto fondamentale all'alfabetizzazione funzionale. Oramai tante e tali sono le abilità di *literacy* con le quali dobbiamo avere a che fare che parlare di analfabetismo può quasi farci sorridere. È vero, questo richiamo quasi stona in un'edizione italiana, ma basta dare un'occhiata a qualche rapporto UNICEF, per rendersi conto di come l'analfabetismo mini ancora alla base le possibilità di una vita degna per i bambini e, soprattutto, per le bambine, delle zone più povere. ("Nei Paesi in via di sviluppo la situazione sociale e culturale dei bambini è ristretta al soddisfacimento dei bisogni basilari", *Linee guida per le biblioteche per ragazzi*, 1993).

La fonte normativa più importante è la "Convenzione dei diritti del fanciullo" (1989), richiamata nel testo stesso delle linee guida.

In essa si legge:

Articolo 13

Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni ed idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, in forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo/a.[...]

Articolo 14

Gli Stati parti rispettano il diritto del fanciullo/a alla libertà di coscienza.[...]

Articolo 17

Gli Stati parti riconoscono l'importanza della funzione esercitata dai mass media e vigilano affinché il fanciullo/a possa accedere ad una informazione ed a materiali provenienti da fonti nazionali ed internazionali varie, soprattutto se finalizzati promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale.[...]

Articolo 31

1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo/a il diritto al riposo ed al tempo libero, quello di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale e artistica.
2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

La sezione 2, intitolata "Soddisfare i bisogni dei bambini", elabora così le premesse della Convenzione, sottolineando il "diritto di ogni bambino allo sviluppo di tutte le sue potenzialità, il diritto all'accesso gratuito e libero all'informazione, ai materiali e ai programmi, sulla base di eguali condizioni di accesso per tutti, indipendentemente da età, razza, sesso, provenienze religiose, nazionali, culturali, lingua, condizioni sociali o capacità e abilità personali". Insomma: tutti i bambini sono uguali e uguale è il loro diritto a una crescita culturale.

Se i ragazzi di oggi vivono nell'epoca della società globale, a essa dovrebbe fare da contraltare la riscoperta di un attaccamento alla propria cultura. Le linee guida ribadiscono ciò avvertendo che la dimensione locale è prioritaria e deve riflettersi nella strutturazione dell'offerta. "Crescere è per i bambini e i ragazzi un'attività che si svolge nella comunità locale, e non in quella globale, anche se è influenzata da questioni globali". Proprio nel

suo ruolo di via di accesso alla conoscenza del patrimonio locale, la sezione ragazzi giustifica la propria esistenza e il proprio legame con la biblioteca pubblica. In una situazione ideale in cui le biblioteche scolastiche funzionano al meglio, è proprio questo uno dei motivi per cui la biblioteca pubblica deve comunque possedere una sezione ragazzi: permettere una via di accesso al sapere globale partendo dal patrimonio accessibile localmente.

Un confronto tra gli obiettivi così come posti dall'edizione del 1993 e quelli dell'edizione attuale, mostra come, nel 2004, l'accento venga spostato molto di più su affermazioni di principio, su cosa deve esprimere una biblioteca ragazzi, piuttosto che su cosa deve contenere e come deve essere organizzata.

OBBIETTIVI 1993	OBBIETTIVI 2004
<p>Devono essere accessibili a tutti i giovani, senza alcun impegno, biblioteche in grado di fornire tutti i materiali appropriati (tutti i media)</p>	<p>Facilitare il diritto di tutti i bambini e i ragazzi a :</p> <ul style="list-style-type: none"> Informazione Alfabetizzazione funzionale, visiva, digitale e multimediale Sviluppo culturale Sviluppo dell'attitudine alla lettura Formazione continua Programmi creativi nel tempo libero
<p>Lo spazio fisico offerto deve essere confortevole e il più adatto possibile alla lettura, tenendo in considerazione l'ambiente e la cultura esistenti. La biblioteca deve essere un posto dove sia piacevole leggere, che incoraggi attività diverse e aiuti il bambino a sviluppare le proprie abilità personali.</p>	<p>Fornire ai bambini e ai ragazzi libero accesso a ogni risorsa e mezzo di comunicazione.</p>
<p>Personale competente deve essere a disposizione sia dei bambini che dei genitori</p>	<p>Fornire ai bambini e ai ragazzi, a chi si prende cura di loro e ai genitori varie attività.</p>
<p>Il personale deve selezionare il materiale secondo standard elevati. La quantità del materiale fornito deve rispondere alle domande crescenti.</p>	<p>Facilitare l'inserimento della famiglia nella comunità.</p>

<p>La biblioteca deve mantenere un rapporto con la scuola consigliando gli insegnanti e integrando i programmi educativi già esistenti.</p>	<p>Rafforzare i bambini e i ragazzi e sostenere la loro libertà e sicurezza.</p>
	<p>Incoraggiare i bambini e i ragazzi a diventare persone fiduciose e competenti.</p>
	<p>Lottare per un mondo senza guerre.</p>

Figura 4: Tavola sinottica obiettivi 1993-2004

Le affermazioni del 2004 non negano quelle del 1993, ma le ampliano considerando il problema sotto una diversa prospettiva. Lo si evince chiaramente dal primo obiettivo che, richiamandosi ai *children's rights*, individua come prioritario il compito di trasmettere abilità e conoscenze che aiutino i ragazzi nella loro affermazione come individui.

Nella società dell'informazione è proprio *l'information right* che viene citato per primo. Anche se l'elenco ha un ordine solo sequenziale e non di importanza, la *pole position* guadagnata dal diritto all'informazione ha un significato forse non voluto, ma fortemente simbolico. Ugualmente la promozione della lettura, vero e proprio tormentone della biblioteconomia italiana, è al quarto posto. È possibile interpretare questo dato come un richiamo al riequilibrio dell'offerta. Nel nostro Paese la promozione della lettura viene considerata **il** fine della biblioteca ragazzi, non **un** fine; importante, sacrosanto ma non l'unico né il principale. Piuttosto occorrerebbe sviluppare di più la trasmissione di abilità, l'acquisizione di *skills* punto su cui, infatti, insistono le linee guida. Oggi si parla di alfabetizzazioni piuttosto che di alfabetizzazione, con l'intento di sottolinearne, attraverso l'uso del plurale, la varietà. *Functional literacy, visual literacy, digital literacy, media literacy*, sono le tante facce della stessa medaglia¹¹. L'obiettivo dell'IFLA per i prossimi tre anni è, infatti, la promozione dell'alfabetizzazione in tutte le sue forme.

Nel testo delle Linee Guida termini come *life-long learning, literacy*, sono sempre collegati al ruolo attivo del bibliotecario: le *skills* non sono innate, ma sono il risultato di un processo di formazione, in cui il bibliotecario gioca un ruolo chiave e questo è il fine cui deve tendere la biblioteca per ra-

¹¹ Sull'alfabetizzazione visiva si veda, in Italia, il progetto "Biblioteca dell'arte" del Comune di Roma. Provincia di Roma. Assessorato alla cultura e politiche giovanili. Sistema Bibliotecario, *La biblioteca dell'arte. Percorsi di lettura per l'educazione all'immagine*. Milano, Editrice Bibliografica, (2003).

Sull'educazione ai media esiste l'"Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione", con sede a Roma, <<http://www.medmediaeducation.it>>.

gazzi¹². Se il ruolo della biblioteca è fare informazione bibliografica, la biblioteca per ragazzi non si può certo esimere da questo compito, ma deve realizzare l'informazione bibliografica attraverso le nuove tecnologie. Non solo *computer literacy*, presupposto indispensabile per la *media literacy*, ma, soprattutto *library literacy*¹³.

Il fine della trasmissione di questo insieme di conoscenze è, fondamentalmente, quello altissimo di "lottare per un mondo senza guerre". È un'affermazione forte e di grande tensione ideale; questa che si legge nelle nuove linee guida; non solo i bambini devono apprendere per migliorare la propria qualità di vita, ma perché questo avrà un riflesso importante sulla società di domani: perché, come si legge nel testo, "i bambini e i ragazzi costituiscono un *investimento* di grande valore". La parola investimento è un termine forte, di grande impatto, mutuato dal linguaggio economico che implica l'idea di profitto. Il profitto cui si allude non è solo quello, immediato, di una migliore qualità della vita dei bambini, ma anche quello, a lungo termine, di una società migliore per tutti: è un'affermazione politica. In un periodo di tagli allo stato sociale come quello attuale, la sopravvivenza dei servizi è una questione di finanziamenti. Si tratta del tentativo di fare comprendere agli *stakeholder* politici che tagliare i fondi oggi è sbagliato e dannoso sul lungo periodo. L'Europa, ha intrapreso una strada diversa, quella del benessere collettivo sviluppato a partire da un'economia basata sulla cultura. Affermazioni importanti sul ruolo delle biblioteche nella società europea, si ritrovano nel testo delle linee guida PULMAN ("Public Libra-

¹² "The public library is a community's informal educational institution. Public libraries serving children are natural teachers as they implement elements of constructivist learning theory in their reference transactions with the young".

Elizabeth Danley, *The public children's librarian as educator*, "Public Libraries", 42, 2, (March-April 2003), p. 98.

¹³ "*Media literacy* implica la capacità di decodificare i mezzi a stampa ed elettronici, mentre *computer literacy* riguarda la capacità di usare il computer.[...] *Library literacy* ha un significato limitato e può riguardare la capacità di utilizzare la biblioteca, ma anche l'attività della biblioteca a favore dell'alfabetismo."

Carlo Revelli, *Dare informazioni: come e a chi-2*, "Biblioteche Oggi", 20, 2, (marzo 2002), pp. 56-64.

ries Mobilising Advanced Networks”). In esse un capitolo tratta di “biblioteche per bambini e scuole”.

Il Consiglio Europeo di Lisbona, nel marzo 2000, ha discusso una strategia volta a rendere l’Europa “the most competitive and dynamic knowledge-based economy with improved employment and social cohesion by 2010”¹⁴. L’idea di dare all’Europa uno sviluppo basato sul valore economico della cultura, implica una presa di posizione forte sul ruolo sociale delle biblioteche.

Il progetto PULMAN nasce nell’alveo di PubliCA (“Public Libraries Concerted Actions”), nato in seno all’”European Commission Telematics for Libraries programme 1996-1999”, il cui scopo è quello di creare una comunità europea di biblioteche e bibliotecari¹⁵.

Europe’s public libraries currently stand at a crossroad of opportunity brought about by a confluence of social challenge and, on the other hand, the potential offered by developments in information society technologies (IST) which have increasingly becoming available to implement new services. In response, public libraries are changing fast, but they need to change even faster. The demand for some well-established public library services, such as lending fiction to adults, is evidently in decline in some parts of Europe. It is likely that this is a response to a variety of phenomena including access to information via the Internet, an ever-expanding quantity of cultural media forms and content (digital TV, computer-based activities, etc.) and an increase in the number of people who buy rather than borrow a high proportion of the books which they read. However, public libraries retain an important role in ensuring a literate information society¹⁶.

¹⁴ Margo de Groot, Teresa Hackett, *Through the PULMAN glass: looking at the future of libraries in Europe*, “New Library World”, 104, 1186, (2003), pp. 103-109.

¹⁵ La dichiarazione di Copenhagen (ottobre 1999), chiarisce che il ruolo delle biblioteche a livello europeo è quello di promuovere: “democracy and citizenship: lifelong learning, economic and social development, cultural and linguistic diversity”.

¹⁶ M. de Groot, T. Hackett, *art.cit.*, p. 104.

Il progetto PULMAN conta la partecipazione di 36 Paesi Europei, tra cui l'Italia e opera in sinergia con EBLIDA¹⁷. Il progetto persegue fini sia a livello politico sia a livello più pratico; le linee guida, in 21 lingue nazionali¹⁸, sono il segno tangibile di questo impegno. I partner del progetto riconoscono grande importanza all'utenza giovanile: uno degli scopi della cooperazione è creare e coordinare nuovi servizi per bambini, in considerazione del fatto che¹⁹:

many of Europe's children are now growing up with a well-developed and intuitive knowledge of the Internet and IST use, but there remain many excluded adults and children who have neither access nor skills to make use of these services. [...] Public libraries play a crucial role in ensuring a literate information society. [...] this is perhaps especially important for children with so many competing stimuli, but where the richness and scope of what is available in printed form is not available online.

Il capitolo delle Linee guida PULMAN riguardante I servizi bibliotecari per ragazzi, si divide in tre paragrafi: aspetti politici, buone pratiche, prospettive future.

Gli aspetti politici trattano di quelli che, nelle linee guida IFLA, vengono indicati come obiettivi. Il taglio è, però, leggermente diverso; il soggetto non è la biblioteca che offre dei servizi, ma sono i bambini che "hanno bisogno di servizi che contribuiscano al loro sviluppo, aiutandoli a creare competenze intellettuali ed emozionali, linguistiche, sociali, educative e motorie". Un tale sviluppo, nelle biblioteche, passa attraverso il divertimento. Tra tutti qual è il diritto che caratterizza il bambino in quanto tale se non

¹⁷ EBLIDA (European Bureau of Library Information and Documentation), è stata fondata nel 1992 da un gruppo di associazioni bibliotecarie nazionali, per creare un coordinamento europeo. L'Italia ne fa parte dal 1992.

Cfr. <<http://www.aib.it/aib/cen/ifla/ebilda.htm>>. EBLIDA è uno dei partner del progetto PULMAN. <<http://www.eblida.org>>.

¹⁸ Le varie edizioni sono disponibili sul sito: <<http://www.pulmanWeb.org>>.

¹⁹ M. de Groot, T. Hackett, *art.cit.*, p. 108.

quello al gioco²⁰? La biblioteca per ragazzi europea ha forte impronta civica e si muove per l'affermazione del sacrosanto diritto del bambino a essere bambino e, quindi, a giocare, riconoscendo all'attività ludica un ruolo primario nella formazione dell'individuo e nella crescita armonica della personalità. A partire da ciò -ed in conseguenza di esso-si parla dell'acquisizione di altre abilità che non sono solo funzionali.

Le cosiddette *skills* vengono citate, in tutta la loro varietà, tra le buone pratiche. Le biblioteche possono offrire "un contributo importante allo sviluppo d'ogni forma d'alfabetizzazione; funzionale, digitale, visiva, figurativa, mediale". Le abilità funzionali sono solo la base di partenza, la precondizione. Ruolo delle biblioteche è accompagnare e sostenere la crescita del bambino, dandogli la possibilità di sviluppare *competenze sociali, il concetto di cittadinanza, l'acquisizione di senso estetico, l'interesse alla letteratura e alle arti*. I primi due elementi si riferiscono allo sviluppo di un senso di appartenenza anche sovranazionale: i bambini di oggi saranno i primi a provare, da adulti, cosa vuol dire essere davvero cittadini europei, sono la prima vera *eurogeneration*.

Ma le linee guida si soffermano anche sull'importanza di abilità più prettamente letterarie, indicando, così, la via europea allo sviluppo attraverso la cultura. La biblioteca è, quindi, un'agenzia formativa, ma con un plusvalore: non solo trasmette *abilities*, ma riesce, e questa è al sua legittimazione sociale, a fare raggiungere il supremo grado della conoscenza: la *wisdom*. D'altra parte non è stato detto che stare in biblioteca è esercitare in silenzio l'arte della critica (Jorge Luis Borges)?

Nella formulazione sinora esposta sembra essere privilegiata un'educazione e una cultura di tipo umanistico; in realtà il testo prosegue riallacciandosi alle competenze di base definite al Consiglio Europeo di Li-

²⁰ "Il fanciullo deve avere tutte le possibilità di dedicarsi a giochi ed attività ricreative che devono essere orientate a fini educativi; la società e i poteri pubblici devono fare ogni sforzo per favorire la realizzazione di tale diritto", così si legge al Principio 7 della *Dichiarazione internazionale dei diritti del fanciullo*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1959.

sbona del 2000: “tecnologie dell’informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, spirito d’impresa e competenze sociali”. Senso civico, cultura umanistica e progresso tecnologico: il modello di sviluppo europeo. Viene espressamente richiamata la necessità di potenziare i servizi per bambini relativi alle tecnologie dell’informazione; ancora una volta alle biblioteche viene avvocato il ruolo di sviluppo di una capacità critica sulle fonti informative.

La cooperazione è fondamentale e non deve coinvolgere solo le istituzioni scolastiche, interlocutore privilegiato anche per le linee guida IFLA²¹, ma allargarsi anche ad altre “istituzioni locali focalizzate alla memoria”. Lo scopo è quello di creare “una rete tra diversi ambienti educativi, al fine di stimolare la lettura e l’educazione lungo tutto l’arco della vita e l’acquisizione di competenze tecnologiche. *Policy maker*, enti pubblici, biblioteche pubbliche, musei, archivi, scuole e altre organizzazioni culturali ed educative devono collaborare per progettare insieme nuovi modelli di servizi per bambini al fine di costruire una società basata sulla conoscenza, l’educazione e la formazione”.

Life-long learning, abilità di *literacy*, *skills*, *citizenship* sono le parole chiave che ritroviamo in entrambi i testi nella descrizione del ruolo della biblioteca per ragazzi del futuro, con una sensibilità diversa tra la formulazione europea e quella filo-americana dell’IFLA. Maggiore pragmatismo e richiamo all’aspetto tecnologico nelle linee guida IFLA dove, tra l’altro si cita, per la prima volta, il cyber-spazio come luogo di incontro per i ragazzi²², maggiore consapevolezza del passato storico nelle PULMAN; in esse viene indicato chiaramente un modello di sviluppo per i servizi bibliotecari che, coordinati a livello nazionale, si devono adoperare per diffondere nei più

²¹ “Le scuole sono partner importanti”.

IFLA, *Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi*: traduzione italiana a cura di Letizia Tarantello con la collaborazione della Commissione nazionale Biblioteche Ragazzi dell’Associazione Italiana Biblioteche, Roma, AIB, 2004.

²² “Le biblioteche offrono uno spazio pubblico in cui i bambini e i ragazzi possono incontrarsi e incontrare altri ragazzi nel cyber-spazio”; è innovativo individuare la capacità di creare aggregazione della biblioteca sino ad estenderla al virtuale.

giovani una cultura europea. Quale posto migliore della biblioteca per educare e informare i cittadini europei di domani?

C'è un concetto fondamentale che marca la differenza tra chi il bibliotecario "lo fa per noia e chi se lo sceglie per professione" ed è quello di *advocacy*. Significa non solo difendere il lavoro che si fa e crederci, ma farsi portatori di quei valori, di quel codice deontologico che la nostra professione sottende. Ancora di più i bibliotecari dell'Europa unita (e allargata) non possono abdicare questo ruolo, a maggior ragione nei confronti delle prime vere generazioni di cittadini Europei in senso pieno: sarebbe tradire l'anima democratica della biblioteca ibrida, virtuale o digitale che sia. Questo ruolo non verrà svolto dalle biblioteche in solitudine, ma in collaborazione con le agenzie formative del territorio, scuola *in primis*. Nel momento in cui le biblioteche acquisiscono consapevolezza del proprio ruolo educativo, a livello europeo e non solo ed il bibliotecario si fa egli stesso educatore, diventa prioritario coordinare una linea di intervento con la scuola e gli insegnanti.

Linee guida per le biblioteche scolastiche

Il 2004, come già detto, è un anno importante per le biblioteche per ragazzi in Italia; oltre alle “Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi”, l’AIB pubblica la traduzione italiana delle linee guida sulle biblioteche scolastiche²³. Come si legge nella prefazione di Luisa Marquardt, la pubblicazione non avviene in un momento casuale, ma si inquadra nel contesto della “Literacy decade 2003-2012”, iniziativa varata dalle Nazioni Unite con la Risoluzione 56/116, “Literacy as freedom”.

Non è affatto un caso che, nei giorni della settimana Unesco Literacy for all, l’AIB, tramite il lavoro della Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, pubblichi questa edizione italiana delle Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche, convinta che, a fronte della crescita esponenziale delle informazioni e della complessità, la scuola non si debba sottrarre alla responsabilità e al compito di formare gli studenti all’uso competente dell’informazione, a far acquisire loro la necessaria competenza informativa perché divengano *informationally literate*.

Le linee guida appena pubblicate aggiornano, ma non sostituiscono quelle precedenti uscite, in traduzione italiana, nel 1995 e nel 1998²⁴. Come fa rilevare Paolo Odasso nella Premessa, non ci sono riscontri sull’applicazione e la ricezione, in Italia, delle Linee Guida 1995 e 1998. L’uscita di un nuovo documento, in questo momento, può essere vista sia

²³ *Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche*. Edizione italiana a cura della Commissione nazionale biblioteche scolastiche dell’AIB. Coordinamento e revisione di Luisa Marquardt e Paolo Odasso. Prefazione di Luisa Marquardt. Premessa di Paolo Odasso. Roma, AIB, 2004.

²⁴ Frances Laverne Carroll, *Linee guida per le biblioteche scolastiche*, traduzione italiana a cura dell’AIB Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, Roma: AIB, 1995. Sigrún Klara Hannesdóttir, *Bibliotecari scolastici: competenze richieste: linee guida*, traduzione italiana a cura dell’AIB Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, Roma: AIB, 1998

come una blanda provocazione, sia come uno stimolo. Provocazione perché con la Finanziaria del 2003 la figura del bibliotecario scolastico come professionista dell'informazione sembra condannata a sparire, stimolo perché l'attuale modello di apprendimento di tipo costruttivistico, dona un ruolo fondamentale alla biblioteca scolastica, come sostegno fondamentale alla didattica.

Oggi nella scuola tutta la riflessione pedagogica sulle conoscenze e competenze che devono poter essere acquisite dallo studente si richiamano al "costruttivismo", a un approccio alla conoscenza in cui il punto focale è il soggetto che apprende e non il soggetto che insegna²⁵.

Si delinea una biblioteca scolastica che non è incentrata sulle esigenze di insegnamento dei docenti, ma che coi docenti collabora per fornire ai ragazzi i materiali di supporto a un apprendimento che si vuole sempre più autonomo.

Non a caso il compito del bibliotecario scolastico è quello di essere parte "attiva" nel sostegno al processo di apprendimento. Non solo una figura che mette a disposizione delle risorse o degli accessi, ma una figura che collabora con il docente in un compito di guida all'apprendimento e soprattutto alla formazione dell'autonomia del discente che deve poter imparare non solo un contenuto conoscitivo, ma anche un metodo per poi continuare a crescere da solo²⁶.

Anche il "Manifesto Unesco/IFLA sulla biblioteca scolastica"²⁷ si sofferma sull'importanza della collaborazione, intesa sia come collaborazione all'interno della scuola ("È dimostrato che, quando bibliotecari e insegnanti lavorano insieme, gli studenti raggiungono livelli più alti di alfabetismo, nel-

²⁵ P. Odasso, *Premessa in Linee guida... cit.*, (2004), p. 21.

²⁶ *Ibidem*, pp. 21-22.

²⁷ IFLA/Unesco, *Manifesto Unesco/IFLA sulla biblioteca scolastica*, traduzione italiana di Luisa Marquardt, 1999, in *Linee guida... cit.*, (2004), pp. 63-66.

la lettura, nell'apprendimento, nella capacità di risolvere problemi e nelle abilità relative alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione"), sia verso l'esterno ("La biblioteca scolastica si collega con il più ampio sistema bibliotecario e informativo secondo i principi del Manifesto Unesco sulle biblioteche pubbliche").

Le biblioteche scolastiche fungono da ponte tra scuola e sistema bibliotecario del territorio. La biblioteca scolastica non è autonoma, ma vive e lavora nella cornice dell'istituto cui appartiene²⁸, pertanto ha delle peculiarità che la distinguono dalla biblioteca pubblica, ma, con essa, ha anche forti punti in comune.

Una delle novità di queste linee guida 2004 risiede nel quinto capitolo che parla di marketing e di promozione. Viene sottolineata l'importanza di dotarsi di un piano organico di sviluppo, in un'ottica di trasparenza amministrativa. Il rendere conto di come viene speso il denaro pubblico comporta sia un investimento in termini di immagine e promozione, sia il raggiungimento di livelli qualitativi ottimali: si tratta dell'estensione del concetto di certificazione di qualità al settore pubblico. Le biblioteche scolastiche sono doppiamente coinvolte in quanto parte del sistema scolastico e, al contempo, di quello bibliotecario. Come giustamente notato da Paolo Odasso, la parola valutazione è una vera e propria parola chiave perché compare, nel testo, con una frequenza inedita (14 volte). La valutazione, la ricerca della qualità, la trasparenza, comportano una riflessione della biblioteca sulla propria *mission*, riflessione quanto mai auspicabile in Italia dove esiste ancora un margine di ambiguità nel rapporto biblioteca per ragazzi/ biblioteca scolastica²⁹. Tenteremo ora di definirlo attraverso un confronto, anche grafico, tra le linee guida per ragazzi e le scolastiche del 2004.

²⁸ "La biblioteca scolastica, a differenza di altri tipi di biblioteca, non è un ente autonomo. È "parte" della scuola".

P. Odasso, *Premessa in Linee guida... cit.*, (2004), p. 14.

²⁹ Riferendosi a questo rapporto di ambiguità, Antonella Agnoli afferma: " Se qualcuno ancora oggi è convinto che tale ruolo di supplenza sia servito ad affermare la biblioteca per ragazzi commette un grave errore perché ormai è ampiamente dimostrato che chi frequenta la biblioteca solo per "motivi" scolastici si rivelerà un utente " a termine": finito il

Le linee guida per ragazzi e le scolastiche 2004 sono un prodotto editoriale completamente diverso; le prime si presentano più come un opuscolo illustrativo e promozionale, con una strutturazione interna agile, le seconde hanno invece la tradizionale forma di libro, con un apparato anche iconografico e legislativo piuttosto corposo e un indice articolato. Nonostante i limiti esposti, notiamo delle affinità tra le linee guida sulle scolastiche del 2004 e quelle coeve sui servizi bibliotecari per ragazzi³⁰.

momento del bisogno scolastico tende a non ritornare più. L'identificazione dei ruoli tra biblioteca pubblica e scuola non giova, dunque, *strategicamente* alla biblioteca, ma la penalizza⁷.

Antonella Agnoli, *Biblioteche e ragazzi: un incontro possibile*, in *Bibliografia del libro per ragazzi 1988-1992*, Palermo, Regione siciliana, Assessorato ai beni culturali e ambientali e della pubblica istruzione, 1992, p. 7.

³⁰ Si ricordi, comunque, che le *Linee guida IFLA/UNESCO per le biblioteche scolastiche*, appaiono nel 2004 come edizione italiana corredata da schede tecniche di presentazione di biblioteche scolastiche italiane, dei loro servizi e attività, ma la loro pubblicazione in lingua inglese è del 2002, mentre questo scarto temporale non esiste per le *Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi*, tradotte in italiano lo stesso anno della loro pubblicazione in lingua inglese. Per completezza ricordiamo che le *Linee guida per le biblioteche per ragazzi*, tradotte in italiano nel 1993, sono state pubblicate per la prima volta in lingua inglese nel 1991.

TEMI LINEE GUIDA SERVIZI BIBLIOTECARI RAGAZZI	TEMI LINEE GUIDA BIBLIOTECHE SCOLASTICHE
Mission e Utenza	Fine istituzionale
Finanziamenti	Risorse, finanziamenti e bilancio
Materiali (criteri di selezione)	Collezione di materiali e politica di gestione delle raccolte
Spazi	Spazi, arredi e attrezzature
Servizi	Programmi e attività all'interno scuola e nei confronti delle biblioteche pubbliche
Cooperazione (lavoro in rete)	Cooperazione con le biblioteche pubbliche
Pubblicità (promozione)	Promozione e apprendimento
Risorse umane	Personale
Gestione e valutazione	Politiche di gestione
Valutazione	Monitoraggio e valutazione

Figura 5: tavola sinottica temi linee guida

Si è passati dal definire cos'è una biblioteca per ragazzi o scolastica in termini di dotazioni e personale, a un livello più pragmatico: "dall'avere/essere al fare" secondo l'espressione di Paolo Odasso³¹.

Questa impostazione è tipica di tutte le linee guida che seguono lo stesso schema logico: si parte da una riflessione sul fine del servizio (momento speculativo teorico) per passare a delineare il servizio in concreto: come deve essere strutturato a livello di spazi, collezioni e personale, quali sono i finanziamenti su cui fare affidamento, che tipo di servizio offrire e per quale utenza, come raggiungere il pubblico potenziale con delle attività promozionali (momento dell'attuazione pratica), infine un monitoraggio delle attività svolte per verificare la rispondenza scopi-risultati (momento valutativo).

Il fine istituzionale della biblioteca scolastica è quello di fornire "informazioni e idee fondamentali per operare con successo nella società attuale che si basa in maniera crescente sull'informazione e sulla conoscenza. La biblioteca scolastica aiuta gli studenti a far maturare le capacità per imparare lungo tutto il corso della loro vita, sviluppa la loro immaginazione mettendoli in condizione di vivere come cittadini responsabili".

Le linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi indicano, come missione, quella estrapolata dal testo delle Linee guida IFLA/UNESCO per lo sviluppo:³² "le biblioteche pubbliche offrono ai bambini l'opportunità di provare il piacere della lettura e il gusto di scoprire nuove cose e di conoscere le opere dell'immaginazione [...]Le biblioteche pubbliche sono particolarmente responsabili di favorire i processi di apprendimento della lettura e di promuovere i libri e gli altri materiali per bambini". Il confronto tra queste due formulazioni sembra avocare alla biblioteca ragazzi solo il ruolo tradizionale di promozione della lettura e della letteratura per ragazzi, individuando nella biblioteca scolastica il luogo di apprendimento di abilità per

³¹P. Odasso, *Premessa in Linee guida... cit.*, (2004), p. 17. Odasso si riferisce alla biblioteca scolastica, ma il ragionamento vale anche per la biblioteca per ragazzi.

³² *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/UNESCO per lo sviluppo*, 2001, Ed. Italiana; Roma, AIB, 2002, p. 41.

tutta la vita e il luogo di formazione di una coscienza civica. Ma la linea di distinzione non è così netta, bensì molto più fluida, come si vede anche proseguendo nell'analisi degli scopi del servizio. Da un lato si parla di "garantire competenza informativa per tutti, gradualmente sviluppata e assunta all'interno del sistema scolastico e un'ampia diffusione dell'informazione e della conoscenza per tutti i gruppi di studenti in modo da garantire l'esercizio dei diritti umani e democratici", dall'altro di "facilitare il diritto di tutti i bambini e i ragazzi a informazione, alfabetizzazione funzionale, visiva, digitale e multimediale, sviluppo culturale, sviluppo dell'attitudine alla lettura, formazione continua, programmi creativi nel tempo libero".

Entrambi gli istituti hanno un'anima democratica, sottolineata dal ricorso alle specifiche per tutti-di tutti, e un ruolo formativo. Ma nella biblioteca per ragazzi c'è un'attenzione al tempo libero e alla dimensione ludica che nella scolastica non è presente. Inoltre se la biblioteca scolastica svolge un ruolo di docenza delle abilità funzionali, la biblioteca pubblica è la palestra dove queste verranno esercitate senza vincoli. A scuola, in classe, si impara a leggere, nella biblioteca scolastica si approfondisce la lettura e si impara a impostare una ricerca di informazioni, nella biblioteca per ragazzi si va a soddisfare, in autonomia e libertà, quella che è diventata una voglia di sapere e non più un bisogno. In quest'ottica si situa la tanto auspicata cooperazione tra i due istituti, non un ruolo di supplenza, ma di integrazione.

Leggiamo nelle "Linee guida per le biblioteche scolastiche" che "per migliorare, in una data comunità, i servizi bibliotecari per bambini e giovani, può essere una buona idea la cooperazione tra biblioteche scolastiche e pubbliche. Un accordo scritto per la cooperazione dovrebbe includere i seguenti punti: comuni parametri per la cooperazione, specificazione e definizione delle aree di cooperazione, chiara enunciazione delle implicazioni economiche e delle modalità di divisione della spesa, tempistica per il periodo di cooperazione". In particolare vengono individuate come aree di cooperazione "condivisione della formazione del personale, sviluppo coor-

dinato delle raccolte, programmazione congiunta, coordinamento dei servizi elettronici e di rete, cooperazione nello sviluppo di strumenti di apprendimento e di formazione degli utenti, visite di classi alla biblioteca pubblica, attività promozionali congiunte per la lettura e l'alfabetizzazione, attività congiunte di marketing nei servizi per bambini e giovani". Non quindi una duplicazione inutile, ma una collaborazione su terreni comuni, per ottimizzare il rapporto costi-benefici³³.

Il pubblico è in parte coincidente, in parte differente; l'utenza fondamentale è costituita da bambini e ragazzi, ma non solo. Attorno ad essi ruotano genitori e insegnanti e, nella biblioteca pubblica, notiamo un'attenzione maggiore a quelli che sono definiti i *caregivers*, cioè le persone che frequentano al biblioteca unicamente sotto lo stimolo dei bambini. Normalmente esclusi dalla biblioteca scolastica (che non prevede l'accoglienza di un pubblico che non sia quello "istituzionale"), sono oggetto di interesse per la pubblica che, all'interno della sezione ragazzi, struttura per essi spazi *ad hoc*.

Nel testo delle Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi, il rapporto tra i due istituti ha trovato una formulazione sintetica, ma estremamente chiara

La biblioteca scolastica fornisce il sostegno al processo educativo, mentre la biblioteca dei ragazzi si occupa dell'educazione personale e della lettura nel tempo libero.

³³ La formulazione parallela nelle *Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi* è: "le scuole sono partner importanti".

L'edizione 2004

Non è trascorsa che una decina d'anni dalla pubblicazione delle precedenti edizioni, eppure un aggiornamento non poteva essere rimandato. Certo, non in tutti i Paesi le indicazioni delle edizioni precedenti sono state recepite e attuate, ma sono avvenuti cambiamenti, tali da mutare il contesto di riferimento.

I documenti del decennio passato non sono, oggi, privi di valore; le indicazioni che contengono sono ancora attuali, sono solo, inevitabilmente, mioopi. Dieci anni fa non era semplice pensare all'influenza che le nuove tecnologie avrebbero avuto sull'apprendimento, né che questo fenomeno avrebbe avuto un riflesso globale. Anche il contesto sovranazionale è oggi diverso: i paesi asiatici hanno assunto un rilievo crescente e l'Europa sta conducendo un processo di unificazione politico-economica su vasta scala. Banalizzando, un ragazzo che oggi ha otto anni, ha bisogni informativi diversi e più complessi di un suo coetaneo del 1994 che viveva e studiava in una società differente; Internet è entrato con prepotenza nella vita dei cittadini del Nord del mondo, dando l'illusione che sia possibile, attraverso il suo uso, rintracciare risposte a qualunque tipo di bisogno informativo.

Anche in Italia, la penetrazione della rete presso le famiglie è in costante espansione. Secondo i dati del "Rapporto statistico sulla società dell'informazione in Italia", pubblicato nel 2004³⁴, il 34% delle famiglie italiane accede a Internet da casa, con un incremento dell'8% rispetto all'anno precedente³⁵. L'analisi socio-demografica degli utenti della rete, mostra gli studenti come uno dei gruppi sociali più attivi. Sempre secondo la fotografia del Ministero dell'Innovazione, la situazione nelle scuole è ot-

³⁴ Ministero per l'innovazione e le tecnologie, *Rapporto statistico sulla società dell'informazione in Italia*, (2004).

<http://www.innovazione.gov.it/ita/news/rapporto_statistico_2004.shtml>.

³⁵ Le famiglie dotate di PC, ma senza collegamento alla rete, sono il 51%.

timale, con un 95% di istituti dotati di PC e un 80% collegato a Internet. Il rapporto PC/studenti, attualmente fermo a 1/13, passerà, secondo le previsioni, alla media europea di 1/12 entro il 2004.

Sin qui i dati statistici, che richiedono indubbiamente un'interpretazione di contesto. La risposta istituzionale dell'Italia alle sfide formative della società dell'informazione è, allo stato attuale, un'offerta di tipo tecnologico. Le scuole vengono dotate di PC, le famiglie degli studenti ricevono incentivi statali per l'acquisto di macchine e per il collegamento alla rete. Ciò che manca è la bussola per orientarsi nel *mare magnum* dell'informazione. Tradizionalmente svolgono questo ruolo di guida la scuola e la biblioteca (scolastica e pubblica) in un rapporto sinergico e complementare. Luisa Marquardt traccia un quadro della situazione nella Prefazione alla traduzione italiana delle "Linee guida sulle biblioteche scolastiche"³⁶:

Le nuove tecnologie e Internet paiono essere, per gli studenti (e non solo), la fonte informativa imprescindibile e la soluzione a tutti i quesiti, e per tanti insegnanti la via principale, quando non esclusiva, per l'acquisizione della competenza informativa, confondendola invece con la competenza informatica.

Se questo secondo aspetto è ben presente negli obiettivi del curricolo scolastico, sia già in atto sia previsto dalla riforma, il primo – la competenza informativa – è purtroppo ignorato, nonostante ricerche internazionali evidenzino come il successo scolastico sia fortemente correlato con la disponibilità di biblioteche ben fornite, efficienti e pienamente integrate nel processo educativo.[...]

Queste linee guida intendono richiamare le istituzioni governative su tali questioni e offrire al contempo uno strumento utile alle scuole che, nella loro autonomia, vogliono affrontare il problema cruciale delle nuove forme di analfabetismo, di inadeguatezza delle competenze, del rischio dell'esclusione sociale, elaborando un percorso di educazione

³⁶ Luisa Marquardt, *Prefazione in Linee guida... cit.*, (2004), pp. 7-8.

all'informazione da attuarsi sistematicamente in ogni area disciplinare, in ogni campo del sapere, in maniera integrata e trasversale.

La biblioteca scolastica svolgerà quindi un ruolo educativo, complementare a quello della biblioteca per ragazzi. Il ruolo formativo/informativo dell'istituzione bibliotecaria è innegabile e si dà nei confronti di tutta l'utenza, non solo quella giovanile. Ciononostante, verso i ragazzi questa componente è, da sempre, più accentuata. In particolar modo questo ruolo è anima della biblioteca scolastica che, integrata nella scuola di cui fa parte, è essa stessa parte della didattica. Ma lo stesso compito non è assente nella biblioteca ragazzi che lo interpreta in maniera meno vincolata poiché ha il ruolo di soddisfare i bisogni informativi e di svago che nascono e si sviluppano nei ragazzi nel loro tempo libero. Sin qui si parla di compiti tradizionali delle biblioteche che si rivolgono ai giovani.

L'animazione alla lettura e l'alfabetizzazione hanno sempre fatto la parte del leone nelle attività messe in campo dalle biblioteche. Il cambiamento della società non implica l'abbandono di queste attività tradizionali di didattica della e in biblioteca, ma implica uno sforzo per affiancarvi nuove proposte.

Quella attuale è un'epoca di transizione: le abilità che prima erano richieste non sono state sostituite, ma affiancate da altre che hanno conquistato una loro dignità e autonomia. Ma abilità fondamentali di lettura e scrittura rimangono e presumibilmente rimarranno sempre la pre-condizione per una vita piena nella nuova società. I ragazzi, oggi, hanno bisogno di imparare molte più cose e di tipo diverso rispetto al passato. La scuola si trova a dovere veicolare un numero maggiore e più diversificato di competenze, compito che svolge in collaborazione con la biblioteca scolastica che, infatti, assume maggiore rilievo; non più dispensario di libri di lettura, ma laboratorio.

Non è però pensabile che qualunque necessità informativa dei ragazzi possa essere esaurita dalla scuola. I bambini non hanno questa unica di-

mensione, ma anche una dimensione extra scolastica altrettanto importante e ricca, i cui stimoli generano curiosità e bisogni informativi diversi. È in questo settore che devono lavorare le biblioteche ragazzi: su attività collegate al piacere di leggere. Sulla possibilità di trasmettere o meno l'amore per la lettura la letteratura è molto vasta e i pareri sono discordi³⁷. Rimane il fatto indubbio che il pubblico sembra apprezzare queste attività che portano a una frequentazione, anche se spesso occasionale, della biblioteca; pertanto non le metteremo in discussione in questa sede.

Sono le linee guida stesse a indicare tra i compiti delle biblioteche per ragazzi e scolastiche le attività rivolte alla promozione della lettura. Il problema sorge quando queste attività sono le uniche a essere praticate. È piuttosto facile creare attività di questo tipo, bastano anche dei finanziamenti *una tantum* e il ritorno, in termini di visibilità, è notevole. Più difficile, ma anche più stimolante e, forse, più utile è programmare sul lungo periodo attività formative in risposta ai bisogni informativi dei ragazzi. Un'indagine conoscitiva su quali sono le necessità informative dei ragazzi è la premessa per implementare nell'attività routinaria della biblioteca, tutte le attività delineate dalle linee guida. È fondamentale che queste non siano frutto dell'improvvisazione ma di una serie opera di programmazione e affidate a personale formato *ad hoc*.

³⁷ Ricordiamo, tra i contributi in lingua italiana, Ermanno Detti, *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, Piero Innocenti, *La pratica del leggere*, Milano, Editrice Bibliografica, 1989.

Capitolo 4

La formazione professionale

Le linee guida insistono molto sulla necessità di formare professionale competente e preparato. In questo capitolo analizzeremo quali sono le competenze richieste al bibliotecario della sezione ragazzi e qual è l'offerta formativa a riguardo, con particolare riferimento agli Stati Uniti, alla Francia e all'Italia.

Le competenze professionali nei documenti ufficiali

Le linee guida IFLA 2004¹ affrontano il tema del personale nella sezione "Risorse umane".

Il presupposto imprescindibile è che "biblioteche per ragazzi efficaci e gestite con professionalità richiedono bibliotecari per ragazzi formati e motivati".

Le abilità richieste al bibliotecario per ragazzi sono divise in due macro-gruppi: quelle ritenute necessarie e quelle auspicabili. Tra le prime l'IFLA elenca la conoscenza della psicologia e dello sviluppo fisico dei ragazzi, delle teorie dello sviluppo della lettura e delle modalità di promozione della stessa, del panorama artistico e culturale, della letteratura per ragazzi nei

¹ IFLA, *Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi...cit* (2004).

libri e negli altri media. Tra le seconde troviamo, indicato come primo, l'entusiasmo, ma anche la capacità comunicativa e di lavoro in gruppo, lo spirito di iniziativa, la capacità di analisi dei bisogni dell'utenza, di gestione e pianificazione, il desiderio di apprendere nuove competenze da applicare professionalmente.

Anche l'ALSC ("Association for Library Service to Children"), divisione dell'ALA ("American Library Association") ha diffuso un profilo di competenze per i bibliotecari della sezione ragazzi che è stato approvato dall'ALSC Board nel 1999. Il testo, intitolato *Competencies for librarians serving children in public libraries*, è disponibile sul Web a partire dal sito dell'ALA (<<http://www.ala.org>>). L'ALSC si è basata, nel suo lavoro, sull'analisi degli standard elaborati dalle *public libraries* americane per i *children's services*, riscontrando una serie di abilità che vengono sempre indicate. Ha diviso il documento in sezioni: "knowledge of client group, administrative and management skills, communication skills, materials and collection development, programming skills, advocacy public relations and networking skills, professionalism and professional development". La filosofia che ispira il documento è quella del diritto del bambino al libero e incondizionato accesso a ogni fonte informativa, secondo l'*ALA's library bill of right*.

In Italia non esistono documenti analoghi, se si eccettua il profilo di competenza per il bibliotecario della sezione ragazzi, diffuso dalla Regione Lombardia. Elaborato nell'ambito della ricerca su "Le professionalità operanti nel settore dei servizi culturali"², condotta da SATEF nel 2001 per conto della Direzione Generale Culture della Regione Lombardia e che ha riguardato il personale dei musei e delle biblioteche lombarde, è stato diffuso nel 2004.

La definizione del profilo, posta come primo punto, chiarisce un aspetto molto importante, presente anche nel documento dell'ALSC: così come la biblioteca per ragazzi non è una biblioteca speciale, così anche il bibliote-

² Disponibile alla URL <<http://213.145.18.56/osservatorio/ricercaID.cfm?ID=12259>>.

cario per ragazzi non è un bibliotecario speciale, ma un bibliotecario *tout court*.

Il bibliotecario della sezione Ragazzi è una figura tecnica che possiede il profilo professionale e le competenze del bibliotecario, integrate e ampliate da specifiche conoscenze in ambito psico-pedagogico e comunicativo-relazionale, necessarie per garantire la fornitura del servizio all'utenza dell'età evolutiva.

Non si tratta di una figura professionale specifica, quanto di una evoluzione e specializzazione del profilo di base del bibliotecario, al quale si aggiunge un più preciso profilo di competenza.

E ancora, nelle parole di Katerine Feinstein³:

Les bibliothécaires pour la jeunesse sont cependant des bibliothécaires à part entière et, comme tels, bénéficient d'une formation généraliste.

Stefano Parise, che ha fatto parte del gruppo di lavoro, nella relazione presentata al seminario "15 anni di libri...lib(e)ri: il bibliotecario per ragazzi tra informazione e formazione" durante il Convegno "Professione bibliotecario: come cambiano le strategie di formazione", Milano, 11-12 marzo 2004, ha motivato così la scelta⁴:

Il bibliotecario per ragazzi non è un professionista di serie A né di serie B, ma innanzitutto un bibliotecario, senza aggettivi. Altrimenti si rischia di alimentare una guerra tra poveri in un contesto di marginalità che accomuna tutto il settore.[...]

³Katerine Feinstein, *La formation des bibliothécaires pour la jeunesse*, "Bulletin des bibliothèques de France", 44, 3, (1999), <http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_3/1999-3-p80-feinstein.xml.asp>.

⁴ Stefano Parise, *La metamorfosi di Calimero. Il bibliotecario per ragazzi di fronte al cambiamento*, relazione presentata al seminario *15 anni di libri...lib(e)ri: il bibliotecario per ragazzi tra informazione e formazione*, inedito, per gentile concessione dell'autore.

È per questo che il gruppo di lavoro che ha definito i profili di competenza non ha ritenuto di dover individuare per il bibliotecario per ragazzi un profilo professionale autonomo, ma solo degli elementi di competenza distintivi - cioè necessari ma non sufficienti - per operare a contatto e al servizio di un determinato segmento di utenza.

L'ALSC esprime il medesimo concetto con questa formulazione:

Effective library service for children entails a broad range of experience and professional skills. The librarian serving children is first of all fully knowledgeable in the theories, practices and emerging trends of librarianship but must also have specialized knowledge of the particular needs of child library users.

Stefano Parise ha evidenziato una tendenza del bibliotecario della sezione ragazzi, definendola "Sindrome di Calimero".

[...] Si assisteva a due fenomeni apparentemente opposti, che sarei però portato a ricondurre alla medesima logica di segregazione, di alterità della sezione ragazzi rispetto al resto della biblioteca: da un lato una levata di scudi da parte dei colleghi più consapevoli e appassionati, la sottolineatura del ruolo e la rivendicazione della specificità professionale; dall'altro l'indulgere nell'autocommiserazione, nel piagnisteo, che spesso veicolava un atteggiamento rinunciatario a priori.

Il bibliotecario per ragazzi mostrava i sintomi della Sindrome di Calimero: come il simpatico pulcino sfigato e un po' lagnoso creato dalla matita di Toni Pagot, indulgeva in una rappresentazione di sé come vittima delle ingiustizie del mondo, ovvero della scarsa considerazione di direttori, colleghi e amministratori. "Ce l'hanno tutti con me perché sono piccolo e nero"⁵.

⁵ S. Parise, *ibidem*.

Oggi, denuncia Parise, la “Sindrome di Calimero” si è ribaltata: “ciò che ieri era denuncia di una segregazione più subita che cercata è oggi volontà di distinzione, esibizione di alterità”. Come dicevano gli antichi *in medio stat virtus*.

Indubbiamente in Italia, per un determinato periodo storico, i bibliotecari della sezione ragazzi non hanno goduto della considerazione professionale che meritavano ed in parte questa situazione perdura ancora oggi. Certo questa emergente volontà distintiva fa ben sperare in una forte presa di coscienza del bibliotecario per ragazzi come tipologia professionale forte, ma la creazione di una *lobby* è dannosa e miope. L’attuale modello di sviluppo delle biblioteche è basato proprio sulla forte integrazione dei servizi, in un’ottica di approccio globale. Anche al bibliotecario per ragazzi viene richiesto lo sforzo che viene richiesto a tutti gli altri bibliotecari, quello di volare alto, di ampliare la propria prospettiva a una gestione integrata della biblioteca; nessuna sezione ragazzi può essere un *hortus conclusus* per quanto efficiente e ben curato

Il problema non è nuovo; già nel 1996 Romano Vecchiet l’aveva segnalato su “Sfogliolibro”⁶:

[...]Rischieremmo di ghettizzare un piccolo mondo grazioso, offrendo sì un’autosufficienza in apparenza completa, ma che in realtà si rivela più come un impoverimento di tutto quanto la biblioteca nel suo insieme può o potrebbe offrire. Di esempi se ne potrebbero fare a iosa: dalla catalogazione in tutte le sue forme [...], all’informatizzazione della gestione [...], fino all’organizzazione del personale, che non può che arricchirsi da un continuo contatto con dinamiche più ampie e, particolare non secondario, può essere in certi casi intercambiabile garantendo la continuità di un servizio in assenza del personale di una o dell’altra sezione. Ma è la “cultura” della biblioteca, il comune sentire di far parte di una stessa squadra, di migliorare di continuo i risultati complessivi di un servizio e l’immagine che

⁶ Romano Vecchiet, *Autonomia d’immagine e interdipendenza gestionale*, “Sfogliolibro”, 3, (aprile 1996), p. 6.

ne scaturisce, lo scambio interdisciplinare fra gli operatori delle varie sezioni di una biblioteca, tutti in qualche modo specialisti di qualcosa, ciò che alla fine conta davvero. Occorre pretendere tutto questo prima che si inneschino dannosi steccati che, se attuati, non farebbero che acuire contrasti già radicati o, quanto meno, contribuirebbero a isolare l'elemento più debole in una sorta di incantato autocompiacimento del proprio piccolo successo personale ("piccolo è bello!"), o, forse più frequentemente, della propria condizione di minorità (con piagnistei annessi, non sappiamo quanto sinceri).

La scelta stessa di privilegiare il termine "sezione per ragazzi" al posto di "biblioteca per ragazzi" è indice di questa volontà di integrazione. Ma, al di là della volontà, l'integrazione ha anche sapore di necessità perché le biblioteche si trovano a dovere fare i conti con dei tagli ai finanziamenti e con la necessità di offrire il migliore servizio possibile, in un'ottica di trasparenza gestionale. Anche al bibliotecario per ragazzi non devono difettare quindi competenze manageriali e gestionali, capacità di cooperazione e di pianificazione di una strategia complessiva: coscienza di "fare parte della stessa squadra", per dirla molto all'americana.

Dice ancora Parise:

Quello che si richiede ai bibliotecari –tutti- è un salto culturale: abbracciare la "cultura del risultato" per realizzare le finalità del servizio. Tale salto presuppone la capacità di percepire e analizzare le variabili d'ambiente, di farne dei fattori di orientamento per la progettazione dei servizi, in un equilibrio dinamico fra domanda e offerta che presuppone la capacità di costruire caso per caso le regole di gestione adatte a un determinato contesto.

Per questo la specificità della sezione ragazzi appare una condizione necessaria ma non sufficiente a garantire il contesto del servizio.

Allo stesso tempo ci vogliono però l'intelligenza e l'abilità di conservare e valorizzare la propria professionalità e garantire la visibilità e la difesa del proprio lavoro. Su quest'ultimo punto insiste particolarmente l'ALSC.

Children's librarians must also be advocates for their clientele both within the library and in the larger society, and they must also demonstrate the full range of professional and managerial skills demanded of any other librarians.[...] Finally, the future of service to children depends on advocacy and professional development.

Management, advocacy, benchmarking fanno parte, oggi, delle conoscenze indispensabili anche al bibliotecario della sezione ragazzi. Tuttavia esistono conoscenze che sono specifiche di questo profilo professionale e, per un bibliotecario per ragazzi, sono imprescindibili.

The children's librarian is a growing librarian

È una distinzione sottile, che si gioca sul filo di lama, quella che distingue il bibliotecario per ragazzi dal bibliotecario senza aggettivi: si tratta di un *quid* che lo rende un professionista specializzato.

Ognuno di noi è “bravo” in qualcosa, senza dubbio il bibliotecario per ragazzi è “bravo coi ragazzi”, “ci sa fare coi bambini”, ma una generica attitudine non è sufficiente. C'è una predisposizione naturale che gioca un ruolo fondamentale: non tutti i bibliotecari sono adatti a lavorare coi ragazzi, così non tutti coloro che sono “bravi coi ragazzi” sono, *ex abrupto*, in grado di lavorare coi ragazzi in biblioteca.

In questo quadro sinottico rielaboreremo le competenze del bibliotecario per ragazzi così come esposte nelle linee guida IFLA 2004, nel profilo di competenze della regione Lombardia e nel documento dell'ALSC del 1999.

IFLA 2004	REGIONE	ALSC
	LOMBARDIA	
Psicologia e sviluppo fisico (N)	Elementi di pedagogia e psicologia (G)	Teorie dello sviluppo e dell'apprendimento (K)
Sviluppo e promozione della lettura (N)	Psicopedagogia della lettura (G)	Conoscenza sviluppo società in relazione a necessità dei bambini (K)
Panorama artistico e culturale (N)	Elementi di marketing (G)	Conoscenza bisogni e gusti della comunità locale (K)
Letteratura per ragazzi nei libri e negli altri media (N)	Standard bibliotecari nazionali e internazionali (S)	Identificare utenti con bisogni speciali ⁷ (K)
Entusiasmo (A)	Conoscenza metodologia di valutazione (S)	Identificare i bisogni delle diverse comunità etniche
Abilità comunicative, relazionali e di <i>problem solving</i> (A)	Conoscenza dei programmi didattici della scuola dell'obbligo (S)	Incentivare utilizzo biblioteca nella sua globalità (K)
Abilità lavoro in rete e di cooperare (A)	Analisi di mercato e <i>benchmarking</i> (MP)	Sviluppare obiettivi e priorità sul medio e lungo periodo (AM)
Spirito iniziativa, flessibilità e apertura mentale (A)	Metodi e strumenti di analisi delle risorse territoriali (MP)	Capacità <i>problem solving</i> e capacità decisionali (AM)
Analisi dell'utenza, pianificazione e gestione del servizio	Logistica e organizzazione degli spazi (MP)	Curare i rapporti di lavoro con lo staff e creare una politica di gestione del perso-

⁷ Secondo l'ADA (American Disabilities Act).

(A)	nale (AM)
Desiderio apprendere nuove competenze da applicare nel lavoro (A)	Progettazione di attività e servizi (MP) Capacità di valutazione (AM)
	Redazione di bibliografie tematiche, tecniche di comunicazione grafica (T) Abilità comunicative e relazionali (C)
	Tecniche di gestione del colloquio informativo (T) Abilità di <i>reference</i> e di <i>active listening</i> (C)
	Tecniche di animazione alla lettura (MS) Conoscenza produzione letteraria e audiovisiva per ragazzi, del Web e dei media elettronici (M)
	Consulenza ai bambini e ai ragazzi per la fruizione del patrimonio (M) Metodi e strumenti di scelta e di sviluppo delle collezioni (M) (MS)
	Metodologia per la stesura della guida ai servizi (MS) Fa conoscere le risorse della biblioteca (M)
	Aiutare nella ricerca rispettando il diritto alla riservatezza (M)
	Crea bibliografie specializzate (M)
	Promozione e creazione di programmi per ragazzi (PS)

	Capacità di <i>advocacy</i> (PR)
	Capacità di lavorare in gruppo e in rete (PR)
	Capacità promozionali (PR)
	Lavora con le scuole (P)
	Applica un codice deontologico e lavora per lo sviluppo della professionalità (P)

Figura 6: Tavola sinottica delle competenze richieste

LEGENDA⁸:

- A = Abilità auspicabile
- N = Abilità necessaria
- G = Conoscenze generali
- S = Conoscenze teoriche specifiche di settore
- MP = Metodologie professionali
- T = Tecniche operative di base
- MS = Metodologie e procedure specialistiche
- K = Knowledge of client group
- AM = Administrative and management skills
- C = Communication skills
- M = Materials and collection development
- PS= Programming skills
- PR = Advocacy, public relations and networking skills
- P = Professionalism and professional development

⁸ Nella legenda si è voluto riprodurre la strutturazione interna dei singoli documenti.

L'IFLA, come già accennato, divide le abilità richieste in auspicabili e necessarie.

Il documento emanato dalla Regione Lombardia, invece, considera tutte le competenze elencate fondamentali ("Competenze fondamentali richieste") e le struttura in maniera organica, quasi a designare un ideale *cursus studiorum*. I cinque gruppi ("Conoscenze disciplinari generali, Conoscenze teoriche specifiche di settore, Metodologie professionali, tecniche operative di base, Metodologie e procedure specialistiche") presentano anche una sorta di integrazione, con l'indicazione di "approfondimenti" per ogni gruppo⁹.

Il documento dell'ALSC è, senza dubbio, il più corposo, anche perché l'unico, fra quelli qui esaminati, dedicato solo alla formazione del personale. La strutturazione interna è piuttosto articolata: le aree di competenza individuate sono: "knowledge of the client group, administrative and managerial skills, communications skills, materials and collection development" (a sua volta suddiviso in "knowledge of materials, ability to select appropriate materials and develop a children's collection ability to provide customers with appropriate materials and information"), "programming skills, advocacy, public relations and networking, professionalism and professional development".

La figura che emerge da questi profili è quella di un bibliotecario a tutto tondo, con competenze teoriche, gestionali e relazionali. In aggiunta a queste è indispensabile avere conoscenze teoriche di pedagogia e psicologia dello sviluppo e una solida preparazione sulla letteratura per ragazzi. Se è opinione comune che "il bibliotecario che legge è perduto", un bibliotecario per ragazzi che non legge è perduto due volte, perché una conoscenza approfondita del materiale è indispensabile per sé e per il partico-

⁹ Gli approfondimenti indicati sono: Teorie della comunicazione di massa, Sociologia (Conoscenze disciplinari generali), Gestione della comunicazione esterna (Metodologie professionali), Gestione di basi di dati e mailing list (Tecniche operative di base), Metodologia per l'incremento delle collezioni, Metodologie di valorizzazione del patrimonio, Procedure di collocazione del patrimonio (Metodologie e procedure specialistiche).

lare pubblico servito. Ma, purtroppo, non basta più: anche il bibliotecario che solamente legge è perduto. Infatti la cultura giovanile è un fenomeno complesso che, oggi, passa in minima parte dalla carta stampata.

Ci sono parecchie indagini¹⁰ sui comportamenti di lettura dei ragazzi, ma quasi nulla che ci aiuti a capire davvero come Internet, l'uso diffuso degli sms, le modalità di interazione nel cyberspazio hanno modificato il modo di apprendere e comunicare dei ragazzi e, con esso, la loro percezione del mondo che li circonda.

È un fenomeno *in itinere*, difficile da analizzare, ma il bibliotecario, così come gli insegnanti e gli educatori, non può esimersi dal farlo.

Una biblioteca veicola cultura: capire quale sia la cultura dei ragazzi di oggi è fondamentale perché la biblioteca non sia un "piccolo mondo antico". Pazienza se questo concetto esteso di cultura farà storcere il naso a qualche purista; anche per introdurre il fumetto in biblioteca si è dovuto combattere un'analogia lotta, eppure tra i sostenitori della sua piena dignità letteraria troviamo, in primissima fila, Umberto Eco.

Il bibliotecario per ragazzi è, riprendendo una definizione utilizzata dallo IAL-Scuola per bibliotecari di Brescia, un "operatore relazionale" contraddistinto da tre abilità specifiche: "sapere, saper fare e saper essere"¹¹:

Oltre alle competenze di base, comuni ad ogni bibliotecario, l'occuparsi dei bambini/ragazzi richiede un *sapere*, un *saper fare*, un *saper essere*. [...]

È un sapere che passa attraverso l'incontro, la frequentazione, l'ascolto e si può anche costruire attraverso la lettura delle opere, dei racconti e dei romanzi a loro indirizzati, i giornalini, la musica, la radio, la posta elettronica, i nuovi media, Internet...

¹⁰ Ultima, in ordine di tempo quella di Solimine sul "Bollettino AIB" di giugno 2004 che estende la propria analisi alle tecnologie multimediali. Giovanni Solimine, *I giovani, la lettura, le tecnologie multimediali*, "Bollettino AIB", 44, 2, (giugno 2004), pp. 163-182.

¹¹ *Requisiti e profilo di un'unità di servizio della biblioteca pubblica: documento finale del Corso di specializzazione nella gestione delle biblioteche per bambini-ragazzi organizzato dallo IAL-Scuola per bibliotecari*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1996), p. 9.

Il bibliotecario non può connotarsi solo come un qualificato tecnico dell'informazione (trattamento dei documenti...) ma dovrebbe essere un operatore relazionale capace di offrire *rapporti di comunicazione (lettura) e rapporti di interazione (scambi interpersonali)*.¹²

Questo *sapere* è in parte coincidente con quello di un bibliotecario "generale", in parte divergente.

Diverge l'utenza, della quale non si può avere una conoscenza superficiale per potersi rivolgere ad ogni età con le parole più opportune. Per questo, tutti e tre i documenti analizzati, danno grande importanza alle conoscenze teoriche di psicologia dello sviluppo, psicopedagogia e teorie dello sviluppo e dell'apprendimento.

Diverge anche il tipo di materiale con cui si viene a contatto: la catalogazione del materiale per ragazzi a lungo ha stentato a ottenere dignità biblioteconomica¹³ e, ad oggi, non è una competenza generalizzata; anche la collocazione a scaffale e la strutturazione degli spazi non devono essere dati per scontati perché, è stato ampiamente dimostrato, che la prossemica è una forma comunicativa molto importante.

Un'altra conoscenza che marca la differenza è quella relativa alla produzione editoriale e all'animazione alla lettura. In realtà competenze di psicologia dello sviluppo e animazione alla lettura dovrebbero fare parte del curriculum di ogni bibliotecario, ma quante università, quanti corsi se ne sono accorti¹⁴?

Il saper fare è quello di un bibliotecario moderno: capacità gestionali e manageriali, decisionali e promozionali.

¹² Corsivo nel testo.

¹³ Sul tema si veda, a titolo di esempio, il recente contributo di Antonella Agnoli, *L'ombra che illumina*, in *Studi e testimonianze offerti a Luigi Crocetti*, a cura di Daniele Danesi, Laura Desideri, Mauro Guerrini, Piero Innocenti, Giovanni Solimine, Milano, Editrice Bibliografica, 2004, pp. 51-56.

¹⁴ Dall'anno 2002 è attivo il corso di perfezionamento post lauream "Dall'educazione all'immagine all'educazione alla lettura" presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.

Per informazioni si veda il sito alla URL:

<<http://www.uniroma3.it/didattica/CorsoPL.asp?cod=94055>>

Nel saper essere, invece, è racchiusa la quintessenza del lavoro: l'entusiasmo. Alla presentazione alla Fiera del Libro di Bologna delle linee guida IFLA, l'inclusione dell'entusiasmo come prima caratteristica aveva suscitato la reazione di Luigi Paladin che ha criticato questa scelta come deprofessionalizzante. Questione di punti di vista. Se intendiamo l'entusiasmo come un'abnegazione da crocerossine, l'obiezione può anche avere un senso. Ma di sicuro la volontà dell'IFLA non era questa. Entusiasmo e desiderio di apprendere non devono difettare a nessun bibliotecario, ma è di vitale importanza che non vengano mai meno in chi si trova a dover lavorare coi ragazzi. La Matilde di Dahl¹⁵ avrebbe mai vissuto la sua straordinaria avventura se avesse trovato una bibliotecaria arcigna come quella del castello di Howgarts?¹⁶

Allo stesso tempo però l'entusiasmo non deve mai essere eccessivo e invadente, il bibliotecario è una figura che interviene solo su richiesta e rispetta il diritto del bambino al libero accesso alle fonti informative e alla riservatezza.

In favore della libertà di accesso incondizionato, l'ALA ha preso una netta posizione, irritando la componente più puritana degli Americani¹⁷. L'adesione all'*ALA's library bill of right* informa del proprio spirito tutto il documento dell'ALSC che vi aderisce esplicitamente:

The philosophical underpinning for children's services in all public libraries is that children are entitled to full access to the full range of library materials and services available to any other library customer. Other documents that affirm this service philosophy include the American Library Association's (ALA) Library Bill of Rights, the Freedom to Read and Freedom to View statements of ALA.

¹⁵ Roald Dahl, *Matilde*, Firenze, Salani, 1996.

¹⁶ "It seems libraries are often run by Lisa Simpson trying to herd a crowd of Bart Simpson users".

Stephen Abram, Judy Luther, *Born with the chip*, "Library Journal", 129, 8, (May 2004), p. 36.

¹⁷ Sul tema si veda Virginia Walter, *Quando la biblioteca diventa digitale*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1998), pp. 6-16.

Anche l'IFLA si è mossa in questa direzione con la Dichiarazione di Glasgow (2002) in cui si afferma che (dalla versione spagnola)¹⁸:

Las bibliotecas y los servicios de información deberán poner a disposición de todos los usuarios por igual sus materiales, instalaciones y servicios. No deberán discriminar por ninguna razón como por la raza, origen nacional o étnico, género o preferencia sexual, edad, discapacidad, religión o ideología.

Las bibliotecas y los servicios de información deberán proteger los derechos de cada usuario a privacidad y confidencialidad de la información que buscan o reciben y los recursos que han consultado, sacado en préstamo, adquirido o transmitido.

Entusiasmo e rispetto, ma non solo. L'ALSC in particolare insiste molto sul manifestare l'entusiasmo anche coi referenti istituzionali. Non si tratta di un entusiasmo che è manifestazione di un ingenuo ottimismo, ma di una tale comprensione della finalità profonda del lavoro che non può che generare entusiasmo per ciò che si fa. E questo atteggiamento, che si può far rientrare nel termine più generico di *advocacy*, include portare la biblioteca per ragazzi e la sua filosofia la di fuori dell'edificio sino ai tavoli istituzionali per farsi, a pieno titolo, difensori dei bambini e del loro diritto alla cultura e alla libertà di espressione.

La cooperazione con le scuole, la conoscenza del territorio e della realtà sociale, come evidenziato dai documenti analizzati, sono imprescindibili, così come lo è una conoscenza approfondita dell'universo giovanile. Non si lavora solo nella biblioteca, ma sul territorio senza mai perdere il contatto con la società. Leggiamo nelle *Competencies for librarians serving children in public libraries*:

¹⁸ *Declaración de Glasgow sobre las bibliotecas, los servicios de información y la libertad intelectual*. Glasgow, 19 agosto 2002. <<http://www.ifla.org/faife/policy/iflastat/gldeclars.html>>.

As society changes, so does the public library, and so must the public librarian. Professional growth and development is a career-long process.

Parafrasando una delle leggi della biblioteconomia possiamo dire che *the children's librarian is a growing librarian*.

Il biblio-educatore

Le competenze da sole non bastano, se non si riflette anche sul ruolo che il bibliotecario deve incarnare.

Il dibattito è stato lungo e aspro e non solo in Italia; il bibliotecario per ragazzi è una via di mezzo tra un ranger delle Giovani Marmotte e una maestra? Un animatore (che sa tanto di villaggio vacanze), una guida?

Chiarito che è, innanzitutto un bibliotecario D.O.C., il suo compito professionale si esplicita in diversi ruoli, ma è sublimato dalla funzione educativa. Molte affinità quindi, con il bibliotecario scolastico, ma, in futuro, la parte educativa intesa come educazione degli adulti, lo avvicinerà sempre di più anche al collega della sezione adulti.

Elizabeth Danley, *reference librarian* all'Arkansas State Library si chiede:

Who are public children's librarians? Are they storytellers? Are they reader's advisors, Internet guides, makers of cute things? Certainly they perform all these roles. But these responsibilities make up only a minor part of the job description of the public library youth specialist. What may come as surprise for some outside the library community, and even some within it, is that public children's librarian is an educator¹⁹.

Riflessioni in tal senso sono state formulate anche da pensatori di casa nostra che sono giunti ad analoghe conclusioni²⁰:

Il bibliotecario per ragazzi svolge un compito che indubbiamente è anche educativo, pur volendo sgombrare risolutamente il campo da ogni atteg-

¹⁹ Elizabeth Danley, *The public children's librarian as educator*, "Public libraries", 42, 2, (March-April 2003), p. 98.

²⁰ R. Vecchiet, *art.cit.*, p. 5.

giamento di attardato pedagogismo paternalistico che con la biblioteca non deve avere nulla a che fare.

In parte discordante, invece, l'opinione dei bibliotecari Danesi presentata alla Conferenza IFLA di Berlino (1-9 agosto 2003)²¹. Secondo il futurologo Rolf Jensen l'immagine che meglio descrive il lavoro di un bibliotecario per ragazzi è quella dello *story teller*. Bente Buchave, della Biblioteca Nazionale di Danimarca, si distacca da quest'opinione definendo "the librarian as navigator and pathfinder". Ma questo ruolo di guida si può sovrapporre e includere in un più generico ruolo educativo.

Le stesse *Competencies for librarians serving children in public libraries*, identificano il bibliotecario per ragazzi "as a teacher and mentor"²².

La preoccupazione di cui si fa latore Vecchiet, quella di evidenziare il ruolo educativo senza scadere nel paternalismo, sembra ormai superata dall'applicazione, nella prassi bibliotecaria, delle teorie costruttivistiche. Il costruttivismo è una teoria pedagogica emersa dagli studi di pensatori quali Jean Piaget, Jerome Bruner e, soprattutto, Lev Vygotsky²³. Soppianta teorie diffuse precedentemente come il *behaviorism* di Skinner che è basato sulla trasmissione diretta di conoscenze dall'insegnante all'allievo, attraverso il metodo della lezione frontale. Secondo quest'approccio, i progressi vengono misurati attraverso test ed il successo del metodo è dato dall'osservazione di cambiamenti nel comportamento dei ragazzi. Le domande che i bambini pongono, più che essere spontanee, sono imposte (*imposed query*).

Il costruttivismo di Vygotsky, invece, afferma che la conoscenza non è una costante, qualcosa di unidirezionale. Nell'approccio costruttivistico l'interazione col bambino è fondamentale e il rapporto bambi-

²¹ Bente Buchave, *On the occasion of children's culture to develop the institution and the profession in a public library*, relazione presentata al Meeting Libraries for children and young adults, all'interno della 69° Conferenza IFLA di Berlino (1-9 agosto 2003). <<http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/002e-Buchave.pdf>>.

²² E. Danley, *art.cit.*, p. 98.

²³ Lev Semenovič Vygotsky, *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.

no/bibliotecario è a doppio vantaggio perché ognuno dei due soggetti impara dall'altro. Vygotsky ha individuato una zona di sviluppo prossimale (*zone of proximal development*), che è quella su cui il bibliotecario deve agire²⁴. *Scaffolding* è il termine usato per descrivere il rapporto *teaching-learning* che si instaura nell'area di sviluppo prossimale.

Elizabeth Danley²⁵, nel suo articolo, esemplifica l'applicazione di un modello di *scaffolding* in una transazione di *reference*.

The constructivist librarian will:

1. Show interest in the child and the child's question
2. Gently encourage the child to state the question as the child understands it
3. Listen for uncertainty and acknowledge the anxiety that accompanies the beginning of an investigation
4. Explore the question together, so that both librarian and child understand what is being sought
5. Avoid taking over the homework question or refusing support for solving it
6. Gauge the child's intellectual level so the potential information sources will be appropriate
7. Think out loud while identifying possible sources
8. Give the child hands-on experience with materials-using the computer, for example, and handling a print source
9. Talk through the process as a partner to the child
10. Allow the child the pleasure of taking the lead in the task completion.

[...]

The effective librarian who identifies himself or herself as an educator and learner not only performs the role of collaborator in the individual quest, but also serves as a model of the self-directed information seeker.[...]

²⁴ Nel *problem solving* del bambino ci sono tre livelli, problemi che il bambino è in grado di risolvere autonomamente, altri che sono al di sopra delle sue capacità e altri, infine che può risolvere solo se guidato da un'altra persona. Questa terza tipologia di problemi rientra nella zona di sviluppo prossimale, cioè quella zona in cui la presenza di un adulto più esperto è indispensabile. In questo contesto si struttura l'interazione del bibliotecario col ragazzo.

²⁵ E. Danley, *art.cit.*, passim.

For the public librarian serving children, constructivism has a great relevance.

Con un comportamento improntato al costruttivismo, il bibliotecario per ragazzi svolge il suo ruolo di informazione-formazione; comprende e decodifica i bisogni informativi dei ragazzi, aiutandoli a selezionare le fonti informative. Ma svolge il suo ruolo quasi in sordina, con grande discrezione non negando ai ragazzi il diritto alla riservatezza.

The magic of librarianship is the interpersonal, professional competencies that we apply in relating our users' information needs and experiences to organized (and disorganized) contents and our services. Librarians need to be integrated with the virtual environment as coach, mentor and information advisor²⁶.

Lavoro vario, complicato e affascinante, la cui *summa* è stata così sintetizzata da Bente Buchave²⁷:

I see the librarian as a front post for a cultural institution which is spiritually awake and relevant to the present age. A front post who is able to perceive the needs of the citizens as well as those of the cooperation partners and at the same time is able to adapt "the answers" to these needs. And this in such a way that the identity of the institution and the profession remains intact although the revelation takes place in other arenas. The librarian thus becomes a pedagogical resource in the meeting with different need in the children's and their adults' everyday environments.

²⁶ S. Abram, J. Luther, *art. cit.*, p. 37.

²⁷ B. Buchave, *art. cit.*, <<http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/002e-Buchhave.pdf>>.

Studiare da bibliotecario per ragazzi

Le *Competencies for librarians serving children in public libraries*, individuano in un “master’s degree from a library/information program”²⁸ la formazione idonea per un bibliotecario per ragazzi.

Uno studio americano condotto su 350 membri dell’ALSC ha indagato, tra le altre cose, il percorso formativo dei bibliotecari per ragazzi americani²⁹.

Qui di seguito sono riportati i titoli di studio (Undergraduate Majors) dichiarati.

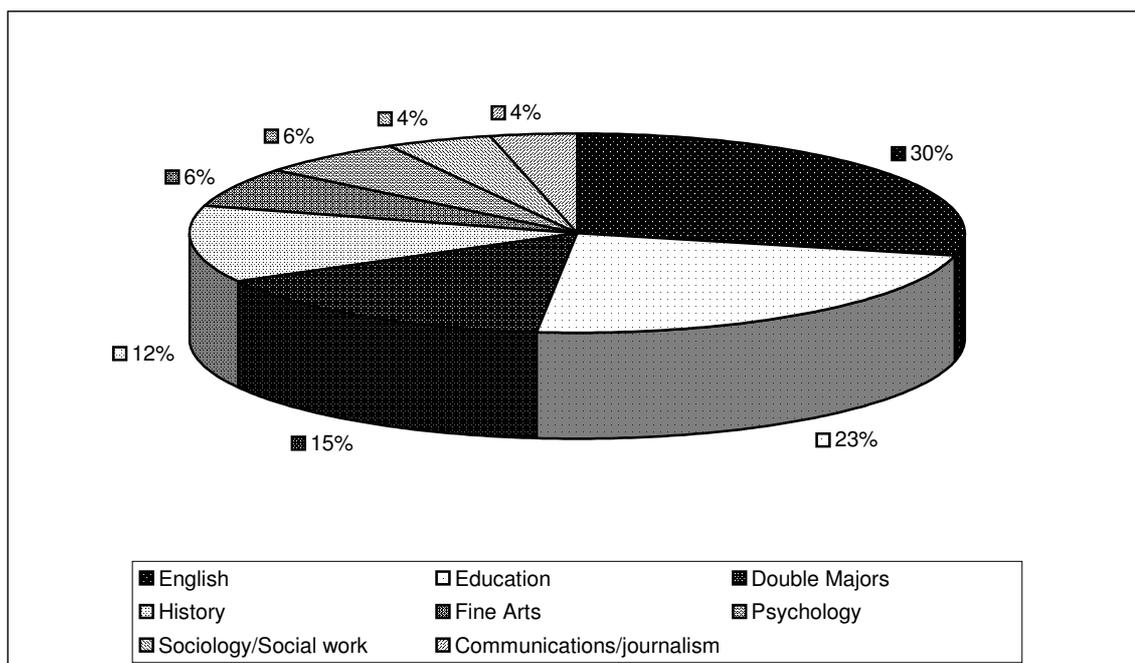


Figura 7: Titoli di studio dei bibliotecari per ragazzi

²⁸ *It is the policy of this organization that a master’s degree from a library/information program from an ALA accredited graduate school is the appropriate professional degree for the librarian serving children in the public library.*

²⁹ Mark. Winston, Jennifer Dunne, *Children’s librarians: a research study of diversity and leadership*. “Public library Quarterly”, 19, 1, (2001), pp. 23-38.

La quasi totalità degli intervistati (89.4%) dichiara di avere conseguito il *Master's of library and information science* (MLS). Il 16% degli intervistati dichiara, inoltre, di possedere un altro *graduate degree* in aggiunta all'MLS.

Per renderci conto di quella che può essere la formazione proporzionata da una Graduate School of Library and Information Science (GSLIS) americana, analizzeremo l'evoluzione storica dei programmi della prestigiosa scuola di biblioteconomia del "Simmons College" di Boston relativamente alle materie di nostro interesse³⁰.

Il GSLIS inizia la sua attività nel 1902, ma è solo dopo alcuni anni che viene aggiunta la disciplina "Lavoro di biblioteca con i ragazzi". Dal dettaglio dei programmi per l'anno accademico 1918-1919 veniamo informati che l'insegnamento "Lavoro di biblioteca con i ragazzi" è un "corso elementare per bibliotecari di biblioteche medio-piccole, analisi della letteratura per ragazzi"³¹ e che il corso si svolge direttamente alla Boston Public Library.

Alla fine della Prima guerra mondiale il Simmons College offre la possibilità di scegliere, nel secondo semestre del quarto anno, tra quattro specializzazioni: una di questa riguarda proprio i "servizi bibliotecari per ragazzi e ragazze".³² Ma, prima della scelta della specializzazione, le materie attinenti la biblioteconomia giovanile non fanno più parte del curriculum³³. Dall'anno accademico 1969-1970 si può accedere al corso del Simmons solo dopo aver conseguito una laurea di primo livello; entrano nel curriculum i problemi relativi alle biblioteche scolastiche con l'insegnamento "Servizio nelle biblioteche scolastiche" mentre l'insegnamento "Lavoro di biblioteca con i ragazzi" viene scorporato in tre distinte materie: "Servizi per ragazzi, Interpretazione dei libri per ragazzi, Letteratura per ragazzi".

³⁰ L'analisi si basa sull'articolo di Maria Letizia Fabbrini, *Da scuole di biblioteconomia a scuole di scienza delle biblioteche e dell'informazione: l'evoluzione dei programmi di studio per la formazione dei bibliotecari americani*, "Bibliotheca", 2, (2003), pp. 272-297.

³¹ *Ivi*.

³² Le altre tre specializzazioni sono: servizi nelle biblioteche pubbliche, servizi tecnici, servizi nelle biblioteche speciali.

³³ Nel 1949 la scuola istituisce il "Master of science"; è una specializzazione *post lauream* dalla quale la biblioteconomia giovanile rimane esclusa.

Negli anni Ottanta queste materie entrano a far parte anche degli insegnamenti del “Master of Science: Programmi di biblioteca per ragazzi, Biblioteche, società contemporanea e l'adolescente”. È da notare come si inizi a rivolgere l'attenzione all'adolescente, studiato in relazione alle caratteristiche della società. La generica denominazione di “Programmi di biblioteca per ragazzi” non ci permette di sapere molto sull'esatto contenuto del corso; probabilmente la letteratura per ragazzi, che da sempre è considerata il cuore dell'insegnamento o vi è inclusa oppure è data per scontata, dato che si tratta di una specializzazione di secondo livello.

Il corrente piano di studi non prevede variazioni per le materie di nostro interesse, ma è stato istituito un profilo di specializzazione per il “Bibliotecario-Docente nelle scuole”³⁴.

Un'analisi come quella qui condotta è senza dubbio sommaria perché non ci permette di scendere nel dettaglio dei contenuti della docenza, ma è testimonianza di una lunga e radicata abitudine all'insegnamento della biblioteconomia giovanile all'interno delle scuole di biblioteconomia americane.

In Francia nel 1951 viene istituito il CAFB (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Bibliothécaire) con l'option “*Bibliothèque pour enfants et adolescents*” che viene riformato nel 1989 per andare incontro a nuove esigenze di formazione. In questa occasione l'option *Jeunesse* diventa *spécialité*. Ma nel 1991 il CAFB viene soppresso³⁵. Non esiste più una formazione obbligatoria di biblioteconomia giovanile. Esistono, ad oggi, alcuni diplomi universitari con la specialità *Littérature et bibliothèques pour la jeunesse*, ma la complessiva insufficienza dell'offerta formativa per il bibliotecario per ragazzi francese, contrapposta alla ricchezza formativa per il bibliotecario scolastico, è motivo di preoccupazione.

³⁴ Ad esso si affiancano la specializzazione in “Gestione degli archivi” e quella in “Gestione della conservazione e dello sviluppo delle raccolte”.

³⁵ In questa occasione vengono creati i CAPES già ricordati a proposito della formazione del bibliotecario scolastico.

Danielle Taesch, della *Bibliothèque Municipale de Mulhose*, si pone in controtendenza non lamentando la soppressione del CAFB *option Jeunesse* perché ormai non più in grado di offrire una formazione adeguata³⁶. Non è necessario, dice Taesch, creare delle *filières professionnelles spécialisées*, perché *le principe d'une formation minimale à la littérature, au livre et à la lecture de jeunesse pour l'ensemble des agents des bibliothèques est à défendre*. L'insegnamento di queste materie deve essere promosso all'ENSSIB (École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques) e anche all'interno delle Università. La formazione è però viva al di fuori di questi contesti più istituzionali; la *Joie par les Livres* e la *Fédération française pour la coopération des bibliothèques, des métiers du livre et de la documentation* (FFCB) hanno recentemente sottoscritto un accordo per censire la possibilità di formazione che viene oggi offerta a un aspirante bibliotecario per ragazzi francese. La formazione ideale è comunque ritenuta di livello universitario, con l'inserimento della biblioteconomia giovanile tra le materie curriculari, affiancata da offerte para e post universitarie e da una formazione sul campo. In Italia il profilo di competenze emanato dalla Regione Lombardia dopo avere definito le competenze fondamentali e le attività del bibliotecario per ragazzi, passa all'analisi delle modalità di "accesso alla professione".

La figura del bibliotecario della sezione ragazzi rappresenta uno sviluppo professionale specifico da realizzarsi anche con processi di qualificazione e aggiornamento in servizio. Conseguentemente, l'accesso alla professione si configura sostanzialmente uguale a quello del bibliotecario. Particolare cura deve essere posta nella valutazione di titoli aggiuntivi, quali la frequenza con profitto a corsi, master, moduli formativi professionalizzanti in grado di fornire competenze specifiche come sopra descritte³⁷.

³⁶ Danielle Taesch, *Les bibliothèques pour la jeunesse et la formation*, "Bulletin des bibliothèques de France", 48, 1, (2003), <http://bbf.enssib.fr/bbf/html/2003_48_1/2003-1-p65-taesch.xml.asp>.

³⁷ Regione Lombardia, *op. cit.*, <<http://213.145.18.56/osservatorio/ricercaID.cfm?ID=12259>>.

Il bibliotecario per ragazzi deve realizzarsi anche con formazione *in itinere*, anche ma non solo. L'inserimento in servizio avviene attraverso concorsi per bibliotecario *tout court*, e su questo punto le cose si complicano. Lo stesso profilo di competenze ha, poco sopra, elencato minuziosamente le abilità necessarie a un bibliotecario per ragazzi. Esse sono in parte comuni, ma in parte divergenti da quelle del bibliotecario "generico". Insegnamenti altamente qualificanti come conoscenza della letteratura per l'infanzia, della pedagogia e dello psicopedagogia della lettura non fanno certo parte del bagaglio culturale di uno studente che abbia seguito un percorso di studi in biblioteconomia, quanto piuttosto di un laureato in scienze della formazione al quale, nella stragrande maggioranza dei casi, mancano però competenze di biblioteconomia. Che fare allora? Certo bisogna valutare il curriculum del candidato, i corsi e i master che avrà frequentato prima (a proprie spese) o frequenterà dopo (a spese dell'amministrazione). Un investimento nella formazione va sempre tenuto in conto perché pochi sono i casi di bibliotecari pur bravi e preparati che abbiano avuto occasione di approfondire le tematiche di biblioteconomia giovanile. D'altro canto la possibilità di un percorso specializzante per il bibliotecario per ragazzi è così limitata in Italia che farne la discriminante per l'accesso alla professione risulterebbe discriminante. Ma finché non si istituiranno concorsi *ad hoc* per bibliotecari per ragazzi, la formazione (già scarsa) non avrà valore di spendibilità sul mercato del lavoro, perciò non ci saranno incentivi a conseguirla né ci sarà una forte domanda di creazione di corsi professionalizzanti. Questo nuoce alla visibilità della professione, oltre che all'autostima dei bibliotecari. Senza visibilità sarà sempre più difficile proporre programmi di sviluppo e il circolo (vizioso) si chiude. Questa prospettiva è valida soprattutto per i giovani che aspirano a percorrere questa carriera; per i bibliotecari già in servizio la possibilità di aggiornamento e formazione ha un valore diverso perché dà una spendibilità e una gratificazione immediata. È auspicabile che anche i bibliotecari per

ragazzi possano usufruire di proposte di formazione come quelle offerte al bibliotecario scolastico.

L'insegnamento della biblioteconomia nelle università italiane dopo la riforma del "3+2" non gode di buona salute. Nell'ultimo rapporto AIB Alberto Petrucciani scrive, a questo proposito:³⁸

Un corso di laurea o un indirizzo specificamente rivolto alla formazione dei bibliotecari è disponibile [...] in 26 università, in 24 città diverse (a Roma e a Milano in due atenei). La mancanza di dati ufficiali sulle iscrizioni ai singoli indirizzi, da aggiungere a quelle ai 7 corsi di laurea autonomi d'ambito archivistico-biblioteconomico (con 121 immatricolati nel 2002, +10%), non permette, però, di precisare quanti giovani complessivamente seguano questo percorso di studi: una stima approssimativa potrebbe aggirarsi intorno a circa 300 nuovi iscritti all'anno e un centinaio di laureati. [...]

Sono ancora poco numerosi, però, i giovani che scelgono fin dal principio di "studiare da bibliotecari", probabilmente per la scarsa visibilità e attrazione che le biblioteche esercitano, nella maggior parte del Paese e salvo lodevoli eccezioni, e per la scarsa conoscenza e apprezzamento della figura del bibliotecario.

L'insegnamento universitario di materie attinenti la biblioteconomia giovanile è estremamente scarso: le cattedre di Letteratura per l'infanzia afferiscono per lo più a facoltà quali Lettere o Scienza della formazione e, nella docenza, viene privilegiato un taglio storico-letterario. L'unica parziale eccezione è rappresentata dall'Università degli Studi di Padova. Nel corso di laurea in Scienze della formazione è stato inserito l'insegnamento di "Letteratura per l'infanzia e biblioteconomia", (10 crediti) la cui docenza è affidata a due nomi noti soprattutto nel mondo delle biblioteche scolastiche come Donatella Lombello e Marina De Rossi. Il corso è suddiviso in due distinti moduli: "Letteratura per l'infanzia ed Educazione alla lettura e ge-

³⁸ Alberto Petrucciani, *Formazione e reclutamento* in *Rapporto sulle biblioteche italiane 2002*, a cura di Vittorio Ponzani, Roma, AIB, 2003, pp. 75-76.

stione della biblioteca” (più un laboratorio relativo a questo argomento). Ma l’aggettivo qualificante la biblioteca in questione è scolastica; le problematiche di una biblioteca pubblica per ragazzi vengono affrontate solo in maniera contingente. Tuttavia il corso ha il merito di dare una visione congiunta sia della letteratura sia delle tematiche bibliotecarie.

Lo IAL di Brescia, che negli anni passati ha dato vita a ottime proposte formative, attualmente non include nei corsi curricolari di biblioteconomia materie quali letteratura per l’infanzia e biblioteche per ragazzi³⁹.

Tra i vari *master* in biblioteconomia offerti dalle università italiane, l’unico che è totalmente dedicato a questo argomento è quello istituito nel 2004 dall’Università degli Studi Roma Tre⁴⁰. Il programma prevede una formazione a tuttotondo che, a una solida preparazione teorica, affianca anche esperienze pratiche. Il corso è aperto anche ai non laureati che abbiano prestato servizio per almeno cinque anni come insegnante elementare, bibliotecario scolastico o di biblioteca di pubblica lettura, ludotecario.

A questa prima esperienza romana si spera possano fare seguito analoghe esperienze in altre Regioni. Solo diffondendo la cultura del bibliotecario per ragazzi si potranno ottenere visibilità e riconoscimento professionale.

³⁹ Nell’ambito dell’insegnamento di base di Biblioteconomia e bibliografia della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli studi di Roma Tre; delle 30 ore di corso una parte è dedicata a “Biblioteca per ragazzi: definizione, cenni storici, linee guida IFLA e Manifesto UNESCO - Biblioteca scolastica: definizione, cenni storici, linee guida IFLA (con particolare riguardo alle ultime) e Manifesto UNESCO”.

<<http://comunicazione.uniroma3.it/facolta/elencoinsegn.asp?ope=1>>.

⁴⁰ Per il master in pedagogia della lettura e biblioteconomia per ragazzi dell’ Università degli Studi di Roma Tre si veda:

<<http://host.uniroma3.it/master/plbr/informativa.asp?page4>>.

Un altro master che comprende materie attinenti le biblioteche per ragazzi è quello che l’Università degli studi di Milano ha istituito nel 2003: *Corso per master in Biblioteconomia*, finanziato dal FSE. Nel gran bailamme dell’offerta formativa del corso che “si propone di formare la figura professionale del bibliotecario e delle figure equiparate degli operatori di centri di documentazione, di studi bibliografici e di agenzie informative, con particolare attenzione sia ai profili specifici messi a punto dalla Regione Lombardia per la biblioteca pubblica, sia alle specifiche esigenze delle biblioteche universitarie e di quelle specializzate” figura anche un laconico “Sezione ragazzi”.

*STRUTTURA del MASTER di I LIVELLO
in
"Pedagogia della lettura e Biblioteconomia per ragazzi"*

Corsi di insegnamento

1. Storia del libro e dell'editoria giovanile.

2. Pedagogia della lettura

3. Storia della letteratura per l'infanzia

4. Editoria per ragazzi

5. Sociologia della cultura

6. Storia dell'illustrazione

7. Libri di testo e libri di narrativa

8. Bibliografia e biblioteconomia per ragazzi

9. Tecniche di promozione della lettura

10. Tecniche di gioco e animazione in biblioteca

11. Biblioteche nei Centri sociali per l'infanzia

12. La biblioteca: struttura e tipologie

13. Deontologia professionale del bibliotecario

14. Pedagogia della comunicazione e dell'handicap

15. Lettura e pre-lettura

<i>Seminari di studio e di ricerca e Laboratori:</i>
1. Storia del fumetto
2. Fumetto e cartone animato giapponese
3. Educazione all'immagine
4. Dal libro al teatro
5. Laboratorio di scrittura e grafica creativa
6. Animazione del libro
7. Costruzione del libro
8. La redazione di una rivista
9. Lettura e analisi del libro di testo
10. La biblioteca di classe
<i>Stages di sperimentazione operativa e tirocini professionali</i>

Figura 8: Master di I livello in Pedagogia della lettura e Biblioteconomia per ragazzi

Il children's librarian: un'indagine americana

In Italia manca, ad oggi, un'indagine sulla formazione tipo del bibliotecario per ragazzi e sulle sue caratteristiche.

Un'indagine americana sui *children's librarians*⁴¹ ha permesso di fare luce su un profilo professionale poco indagato anche negli USA.

Il tema dello staff multietnico, sebbene recepito in maniera teorica da alcuni anni⁴², ancora stenta ad essere tradotto in pratica. Confrontando un dato del 1997, a fronte di un 12.68% di Afro Americani e di un 10.96% di Ispanici sulla popolazione complessiva degli Stati Uniti, si contano tra i bibliotecari solo un 6.5% di Afro Americani e un 5.4% di Ispanici: il bibliotecario americano è, sostanzialmente, un bianco. Le percentuali calano ulteriormente tra gli iscritti all'ALSC dove il 91% è di razza bianca, il 3.5% è Afro Americano e solo lo 0.5% è Ispanico.

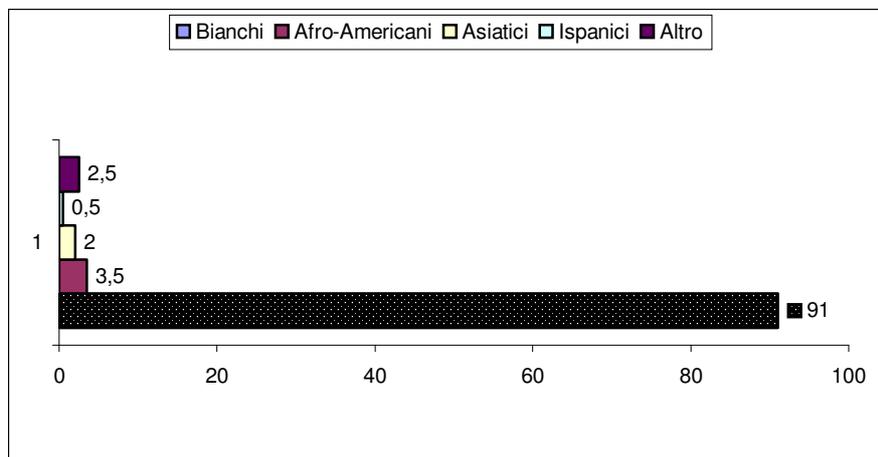


Figura 9: composizione etnica

⁴¹ M. D. Winston, J. Dunne, *art.cit.*, passim.

⁴² Per noi Italiani il tema è recentissimo, ma sta iniziando a riscuotere un certo interesse. Cfr. Domenico Ciccarello, *Passaggio a Londra: diario dal mid-winter meeting dell'IFLA, sezione servizi multiculturali*, "AIB notizie", 16, 7, (luglio 2004), pp. 5-6.

Se la biblioteconomia è considerata una disciplina generalmente femminile; la biblioteca per ragazzi è quasi un harem: il 78% del personale è femminile a fronte di un 22% di uomini.

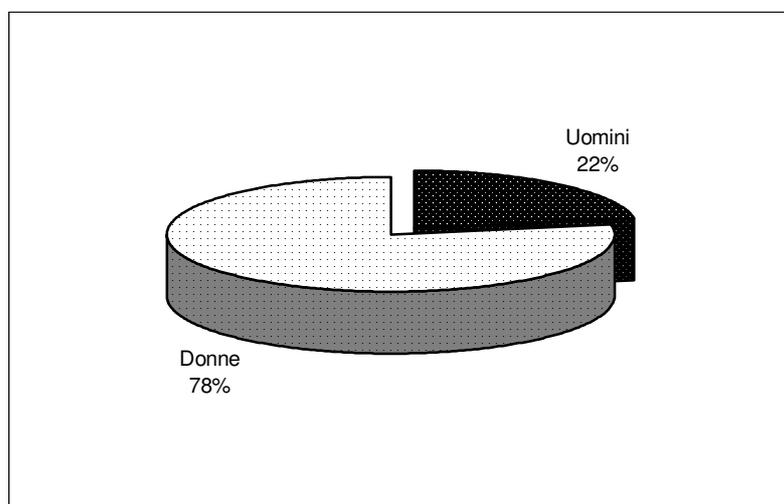


Figura 10: Rapporto uomini donne

Non si tratta di considerazioni oziose al limite del *gossip*, ma di dati che hanno una loro rilevanza, soprattutto nel contesto di una *children's library*. Il parallelismo con l'insegnante aiuterà a chiarire meglio il concetto. È stato dimostrato che insegnanti femmine e insegnanti maschi adottano metodologie diverse che si completano a vicenda; gli uomini tendono a privilegiare metodi di insegnamento che includono il movimento, le abilità di costruzione e i *social games*. Un'alternanza di uomini e donne nell'insegnamento va a tutto beneficio dell'apprendimento dei ragazzi.

Trasferendo il discorso alla biblioteca, un ambito di applicazione di questo concetto è quello della valutazione della letteratura per ragazzi. Maschi e femmine hanno stili e gusti di lettura diversi; questa differenza, più sensibile nell'adolescenza, si affievolisce ma non si perde col passare degli anni. Una collaborazione uomo-donna nella politica degli acquisti e nella preparazione di bibliografie va sicuramente a vantaggio dell'utenza.

Alcuni studiosi statunitensi⁴³ hanno notato che i maschi percepiscono la lettura e la scrittura come un'attività "da femmine" e ciò influisce negativamente sul loro approccio al libro. Un bibliotecario uomo, pertanto può servire da stimolo ed esempio e contrastare l'abbandono della lettura da parte dei ragazzi.

Anche in Italia i dati sui comportamenti di lettura fanno registrare differenze tra maschi e femmine. Le ragazze leggono di più, e la forbice si allarga maggiormente dopo gli 11 anni per ricomporsi, a favore dei ragazzi, solo dopo i 20 anni e solo tra i "lettori forti" (più di 12 libri all'anno)⁴⁴.

La stessa indagine passa poi ad analizzare le aspettative di carriera di 350 bibliotecari per ragazzi, selezionati tra gli iscritti all'ALSC. Il campione può essere considerato rappresentativo perché ripartito equilibratamente tra uomini e donne e perché copre 40 Stati americani⁴⁵.

Per quanto riguarda l'età, i *children's librarians* non sono particolarmente giovani; più della metà del campione (60%) ha un'età compresa tra i 41 e i 55 anni.

Agli intervistati è stato chiesto da quanto tempo ricoprissero l'incarico attuale: la media è di 8 anni, ma se la domanda diventa da quanto tempo il candidato è un *children's librarian*, allora il dato di media sale a quasi 12 anni (11.9%).

Per quanto attiene la qualifica professionale, la maggioranza è inquadrato come *Head of youth services* ovvero *Head of children's services* (32.4%) oppure come *children's librarian* (23.7%). Nonostante il campione sia stato estrapolato dagli elenchi dell'ALSC, figura lo stesso una discreta percentuale (9.6%) di bibliotecari scolastici che, negli Stati Uniti trovano la loro associazione professionale nell'American Association of School Librarians di Seattle. Il 6.6% degli intervistata non dichiara nessuna qualifica oltre a

⁴³ Donald Pottorff, Deborah Phelps-Zientarsky, Michele Skovera, *Gender perceptions of elementary and middle school students about literacy at school and home*, "Journal of Research and Development in Education", 29, 4, (1996), pp. 203-211.

⁴⁴ Giovanni Solimine, *art.cit.*, p. 167.

⁴⁵ Inoltre il 46% lavora in un contesto suburbano, il 30.8% in un contesto urbano, il 15.2% in un'area rurale e il 7.1% in un altro tipo di ambiente.

quella di *librarian*, e un 8% svolge ruoli amministrativi (*Director* o *Branch manager*). Tutti i candidati lamentano una mancanza di *management education* nella formazione ricevuta, cosa che pregiudica, oltre alla formazione stessa, le possibilità di carriera direttiva.

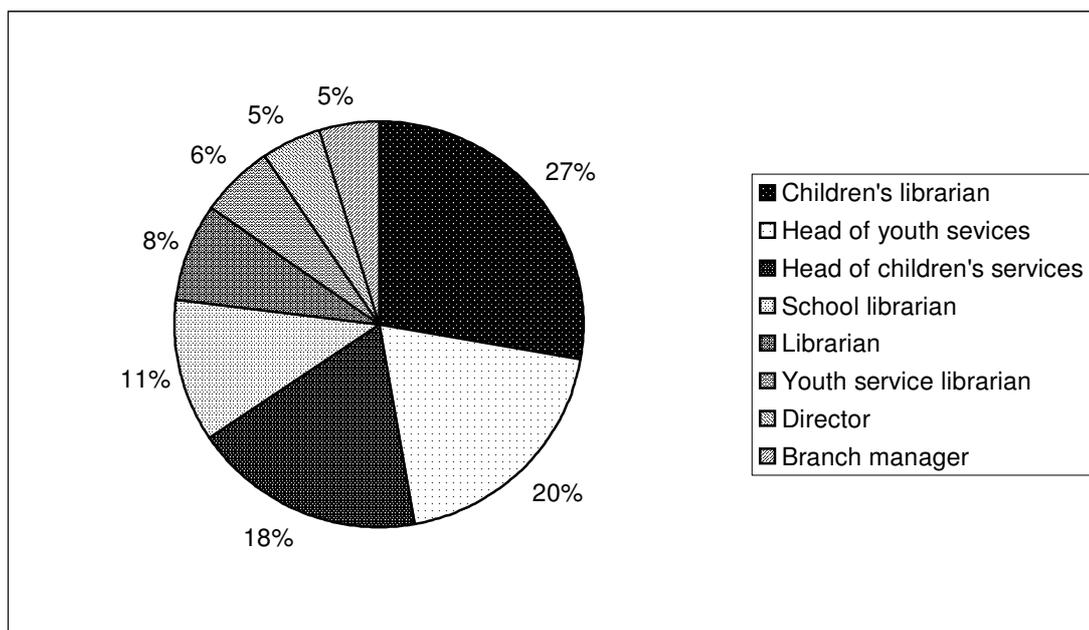


Figura 11: Qualifica professionale

Il 75% degli intervistati ha ricoperto altri incarichi prima dell'attuale. Una buona percentuale era già coinvolto nel settore ragazzi (39.4%), un 12.1% lavorava come bibliotecario nella sezione adulti e un 9% era bibliotecario scolastico.

Tre quarti degli intervistati, prima di diventare *children's librarian*, avevano già lavorato a contatto coi ragazzi, spesso in maniera volontaria⁴⁶. Questo dato dimostra come chi lavora nelle sezioni ragazzi abbia un naturale interesse a lavorare coi ragazzi. Tra le attività più frequentemente svolte

⁴⁶ Il 58.1% ha avuto precedenti esperienze di lavoro coi ragazzi, il 51.5% ha svolto volontariato. Ha svolto un lavoro coi ragazzi prima dell'incarico attuale il 77.3% delle donne e il 63.6% degli uomini.

l'insegnamento, attività collegate alla Chiesa, lavoro con gruppi organizzati tipo *scouts*.

Interrogati a proposito delle loro aspettative professionali, due terzi degli intervistati hanno manifestato la volontà di continuare a lavorare coi ragazzi.

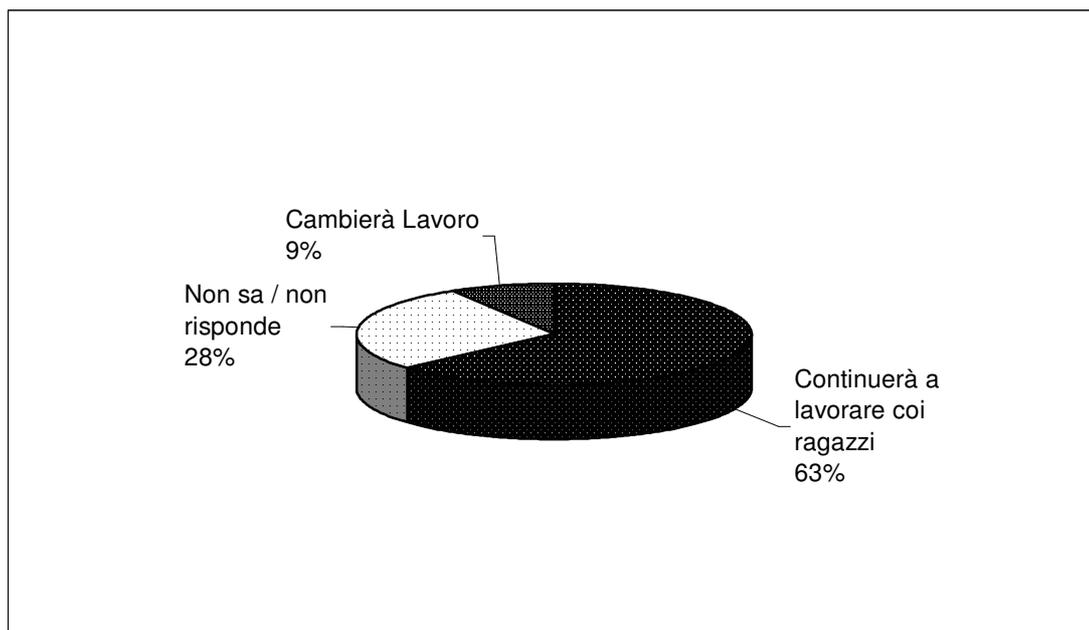


Figura 12: Aspettative

Di questo 63% che vuole continuare a lavorare coi ragazzi si sono indagate le prospettive di avanzamento professionale. Il 6% desidera ricoprire ruoli amministrativo direzionali (direttore o *branch manager*), mentre il 3% vuole entrare nell'amministrazione scolastica, a testimonianza di come le due professionalità mostrino affinità. Gli intervistati però lamentano una mancanza di possibilità di carriera per i *children's librarians*, il cui lavoro è sottostimato. È molto difficile riuscire a ottenere un avanzamento professionale continuando a lavorare nelle sezioni ragazzi; per questo motivo ai bibliotecari per ragazzi spesso si impone la scelta tra l'avanzamento professionale o il lavoro come *children's librarian*.

Interessante è l'indagine sui compiti svolti nella quotidianità del lavoro. Programmazione, sviluppo della collezione, istruzione bibliografica (nella quale vengono incluse le visite guidate) e reference sono i compiti più diffusi.

Un'analoga indagine dovrebbe essere svolta sui bibliotecari per ragazzi italiani. Probabilmente molti dati, quali quello sulla composizione sessuale del personale e sulla scarsa rappresentatività delle minoranze etniche, sarebbero simili.

Non essendoci in Italia un'associazione professionale analoga all'ALSC americana, l'individuazione del campione potrebbe risultare problematica. Basterebbe però inviare il questionario a tutte le biblioteche pubbliche che dichiarano di possedere una sezione ragazzi. Anche la denominazione professionale è di sicuro interesse: quanti bibliotecari per ragazzi inquadriati come tali esistono in Italia?

L'analisi del *background* culturale e del curriculum del bibliotecario per ragazzi permetterebbe invece di individuare carenze e punti di forza per programmare le azioni formative future.

Sulle prospettive di carriera e sulla scarsa visibilità professionale, si sentirebbero probabilmente le stesse lamentele degli americani.

Un'analisi del lavoro quotidiano del bibliotecario potrebbe chiarire affinità e differenze col lavoro dei *children's librarians* e probabilmente vedrebbe entrare tra le attività più ricorrenti quella di promozione della lettura, specialità "storica" dei bibliotecari italiani.

Le pure supposizioni però non portano a nulla; è auspicabile che quest'indagine ipotetica diventi realtà. Ne gioverebbe l'immagine e la coscienza di sé del bibliotecario per ragazzi.

Capitolo 5

La società dell'informazione

Benvenuti nella società dell'informazione

Il termine società dell'informazione viene usato per indicare la società in cui oggi viviamo. Lo sdoganamento del termine avviene nel 1995 quando, con la sua comparsa nel Libro Bianco di Delors¹, il vocabolo esce dalla ristretta cerchia degli addetti ai lavori.

Nonostante l'uso sia diffuso in maniera pressoché generalizzata, il lessico non è universalmente accettato:

Lyotard parla di *post-modernismo*, Kevin Wilson di *capitalismo cibernetico*, Habermas discute di *sfera pubblica*, James Beninger di *rivoluzione del controllo*, lessici diverse che testimoniano tutte, con una sorta di insoddisfazione verbale per l'espressione *società dell'informazione*, la consapevolezza di un cambiamento sociale in atto e della centralità dell'informazione-comunicazione nella vita contemporanea².

¹Commissione dell'Unione Europea, *Insegnare e apprendere: verso la società dell'informazione*. Libro bianco su istruzione e formazione, Bruxelles, 1995.

² Anna Baldazzi, *La società dell'informazione dalla teoria alla prassi. Gli alberi di conoscenza*, "AIDA informazioni", 19, 1, (gen-mar.2001), p. 34.

Malgrado le diverse scuole di pensiero (la bibliografia in merito è vastissima³), sembra esservi un accordo su alcuni punti che definiscono i caratteri salienti della società dell'informazione:

- Peso sempre maggiore delle tecnologie dell'informazione (IT) nella vita quotidiana (*information revolution*)
- Pervasività dell'informazione (*ubiquity of information*)
- Valore economico dell'informazione (*information based economy*)

Riguardo al primo aspetto (*information revolution*), si può parlare di una visione tecnologica di società dell'informazione. L'assioma su cui si basa questa visione è che la società dell'informazione è tale perché l'informazione è aumentata numericamente; questo tipo di aumento quantitativo (presupposto del concetto di pervasività dell'informazione) produce cambiamenti nella nostra vita relazionale e sociale.

Studiosi come Evans, Martin, Toffler sostengono che il mondo sia cambiato per effetto di tre grandi ondate tecnologiche: la rivoluzione agricola, quella industriale e, oggi, l'*information revolution*.

Computer technology is to the information age what mechanization was to the industrial revolution. (John Naisbitt⁴)

I nuovi media creano un nuovo tipo di società, secondo le teorie esposte da Negroponte, Gates e Dertouzos. Sotteso a questa visione c'è, però, un problema: risulta difficile dare una base empirica a questa teoria. Quanta ICT ci vuole per il passaggio a una società dell'informazione? A che grado

³ Si vedano, come punto di partenza: Frank Webster, *Theories of the information society*, London & New York, Routledge, 2002, Frank Webster, *The information society: conceptions and critique*; ELIS, 58, 1995, pp. 74-112; David Lyon, *La società dell'informazione*, Bologna, Il Mulino, 1991, Armand Mattelart, *Storia della società dell'informazione*, Torino, Einaudi, 2002.

⁴ John Naisbitt, *Megatrends: ten new directions transforming our lives*, New York, Warner Books, 1982, p. 28.

di ICT una società può dire di essere entrata nella società dell'informazione?

Riguardo al secondo aspetto (*ubiquity of information*) Mattelart⁵ fa notare come la tendenza alla pervasività dei mezzi di comunicazione sia insita nella storia dell'uomo già da prima dell'odierna rivoluzione tecnologica; lo sviluppo tecnico attuale l'ha solo resa più evidente.

Lévy⁶ nell'introduzione al Rapporto commissionatogli dal Consiglio d'Europa, parla di un "secondo diluvio. Dopo quello di biblica memoria assistiamo, oggi, a un diluvio di informazioni che "non si placherà mai, l'Arca non si poserà sul monte Ararat. Il secondo diluvio non avrà fine. Non c'è alcun fondo solido sotto l'oceano delle informazioni. Dobbiamo accettarlo come nostra nuova condizione...". Questo stato è noto in letteratura col termine di *information overload*⁷. Un aumento della quantità di informazioni richiede una necessaria capacità critica e di decodifica, essenziale anche perché l'informazione ha un valore economico.

La definizione economica di società dell'informazione (*information based economy*) trova tra i suoi maggiori teorici Fritz Machlup, Marc Porat e Daniel Bell. Come fanno notare Abruzzese e Dal Lago⁸ questo paradigma economico si basa su:

- Passaggio da un'economia basata sui prodotti a una basata sui servizi;

⁵ A. Mattelart, *op.cit.*

⁶ Pierre Lévy, *Cyberculture: Rapport au Conseil de l'Europe*, Paris, Editions Odile Jacob, 1997. Trad. it. *Cybercultura: gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999. Disponibile anche alla URL:

<<http://www.emsf.ra.i.it/scripts/documento.asp?id=248&tabella=AFORISMI>>.

⁷ Sul tema si veda: Alberto Salarelli, *Le patologie da eccesso di informazione: l'information overload*, in *Bit-à-brac*, Reggio Emilia. Diabasis, 2004, pp. 43-63.

Uno studio specifico sul problema dell'*information overload* nei bambini è quello di Linda Akin, *Information overload and children: a survey of Texas elementary school students*. "School library media quartely", 1, (1998),

<[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_1_\(1998\)_SLMQ_Online/akin.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_1_(1998)_SLMQ_Online/akin.htm)>.

⁸ Alberto Abruzzese, Alessandro Dal Lago *Dall'argilla alle reti: introduzione alle scienze della comunicazione*, Genova, Costa & Nolan, 1999.

- Ruolo centrale del sapere teorico;
- Sviluppo di una nuova “tecnologia intellettuale” (Porat) cioè quel tipo di conoscenza che supporta lo sviluppo tecnologico.
- Nascita del settore quinario (pubblica amministrazione, tempo libero, *welfare*, ricerca ed educazione) e quaternario (sindacati, banche, assicurazioni) come scorporamento del terziario.
- Ruolo centrale di alcune categorie professionali: coloro che producono e diffondono conoscenza (in questa categoria si annoverano i bibliotecari) e coloro che operano sulle macchine informatiche.

Coloro che rimangono esclusi da questo processo si trovano pertanto nell'impossibilità di una crescita non solo culturale, ma anche economica e democratica (*digital divide*).

La società dell'informazione è, dunque, un fenomeno estremamente complesso che si presta a numerose chiavi di lettura. L'aspetto tecnologico, è solo il carattere più evidente, ma non è l'unico.

Parlare di società dell'informazione è diverso dal parlare di era della tecnologia. La differenza sta nel focus sulle competenze e sulle abilità piuttosto che sul mezzo. *Information literacy* è uno dei termini che più frequentemente si trova unito al termine società dell'informazione ed è proprio in questo ambito, nello sviluppo di abilità funzionali (*skills*) che si deve situare il ruolo della biblioteca.

Di fronte a una società che si presenta con queste caratteristiche, i più giovani devono dotarsi di nuove competenze: le biblioteche, in collaborazione con le altre agenzie formative del territorio, devono farsi carico di questo compito.

Le biblioteche per ragazzi nel contesto tecnologico: gli OPAC

Abbiamo visto come l'aspetto tecnologico sia rilevante nel definire il concetto di società dell'informazione.

Uno dei primi campi in cui l'automazione è stata applicata in biblioteca è stato nella creazione di cataloghi in linea (OPAC). Sin da subito ci si è interrogati sulle modalità di interazione degli utenti con questo nuovo strumento; la ricerca in tal senso si è rivolta non solo a un'utenza matura, ma anche ai ragazzi⁹ rivelando che difficoltà nell'uso di questo nuovo mezzo si riscontrano non solo negli adulti, ma anche, e a maggior ragione, nei più giovani.

Paul Solomon, è il primo che, a metà degli anni Novanta, si occupa del problema¹⁰.

How can children use information retrieval systems that adults find difficult to use? How do children view the information system its purposes and its uses? What strategies do children employ to control the OPAC? What kinds of interests do children have and what terms do they use to express these interests? Why do children often succeed in information retrieval and why do they sometimes fail? How does the competence of children as information system retrieval system users change over time? Can information retrieval systems be designed to be operated successfully by children over a broad range of ages for a variety of purposes and interests?¹¹

⁹ Le prime ricerche in merito hanno riguardato l'interazione dei bambini con cd-rom. Si veda: Gary Marchionini, *Information-seeking strategies of novices using a full text electronic encyclopaedia*, "Journal of the American society for information science", 40, (1989), pp. 54-66. Antesignano è stato lo studio di: Bruce Joyce, Elizabeth Joyce *The creation of information system for children*, "Interchange", 1, (1970), pp. 1-12.

¹⁰ Paul Solomon, *Children's information retrieval behaviour: a case analysis of an OPAC*, "Journal of the American society for information science", 44, 5, (1993), pp. 245-264.

¹¹ *Ibidem*, p. 247.

Lo studio di Solomon si basa su un'osservazione empirica dei comportamenti di ricerca degli studenti della "Bonnie Brae Elementary School" di Fairfax (Virginia). Durante il corso dell'anno scolastico 1989/1990 l'autore esamina le transazioni di ricerca in OPAC di più di 500 studenti. La maschera di ricerca dell'OPAC permette un'interrogazione molto semplificata, limitando le possibilità di ricerca ai soli titolo, autore e soggetto.

Dall'analisi dei dati ricavati Solomon evince che i bambini mostrano difficoltà e disorientamento nell'uso dello strumento¹². Anche se il 66% delle interrogazioni ha esito positivo, i bambini non riescono a portarle a termine senza chiedere aiuto. Particolari problemi si verificano, poi, nella ricerca per soggetto che si dimostra particolarmente ostica da impostare; inoltre i bambini non riescono a riformulare la richiesta con termini o forme alternative e, di fronte a un messaggio di errore, abbandonano semplicemente la ricerca.¹³ I motivi di disorientamento più diffuso sono una difficoltà nell'individuare l'oggetto da ricercare (*focus confusion*), l'incapacità di formulare la richiesta con un linguaggio appropriato (*natural language queries*), un inadeguato sviluppo della capacità lessicale (*semantic confusion*). L'analisi di Solomon rivela, però, come i bambini riescano a migliorare le proprie *performances* sia per l'esperienza maturata, sia per un naturale sviluppo cognitivo.

Questo studio evidenzia come i primi sistemi di ricerca siano stati sviluppati in maniera poco amichevole, creati per utenti immaginari piuttosto che disegnati sulle esigenze degli utenti reali. L'atteggiamento che prevale è quello di insegnare ai bambini a usare il catalogo *tout court* piuttosto che ridisegnarlo sulle loro esigenze e capacità.

¹² Uno studio comparativo sui comportamenti dei ragazzi rispetto al catalogo tradizionale e all'OPAC è stato condotto da Lesile Edmonds, Paula Moore, Kathleen Balcom. (Leslie Edmonds, Paula Moore, Kathleen Balcom, *The effectiveness of an online catalog*, "School library journal", 36, (1990), pp. 28-32.

¹³ Non vengono utilizzati i caratteri jolly né gli operatori booleani (ma quanti adulti lo fanno?); le ricerche in forma diretta e piana (*simple direct moves*) costituiscono l'82% del totale.

Un tentativo più approfondito di studio dei comportamenti di ricerca dei bambini di fronte a un OPAC è quello condotto nell'ambito dello "Science Library Catalog Project"¹⁴.

Il progetto, sviluppato negli anni Novanta dalla "Sloan Foundation" in collaborazione coi ricercatori dell'"UCLA", ha il suo punto di forza nella creazione di un prototipo di OPAC. Lo studio compara i risultati ottenuti attraverso l'interrogazione di OPAC tradizionali con quelli ottenuti interrogando lo "Science Library Catalog", un "child-friendly retrieval system". I risultati ottenuti sono analoghi a quelli riscontrati da Solomon.

Studi come quelli qui citati hanno dimostrato come, nell'impostare un sistema di *information retrieval*, non si possa prescindere da serie indagini sulle necessità degli utenti e sui loro bisogni informativi.

¹⁴ Virginia Walter, Christine Borgman, *The science library catalog: a prototype information retrieval system for children*, "Journal of youth services in libraries", 4, 2, (1991), pp. 159-166, Virginia Walter, Christine Borgman, Sandra Hirsh, *The science library catalog: a springboard for information literacy*, "School library media quarterly", 24, 2, (1996), pp. 105-110; un altro progetto simile è il prodotto commerciale "Kid's Catalog" sul quale si veda Paula Busey, Tom Doerr, *Kid's catalog: an information retrieval system for children*, "Journal of youth services in libraries", 7, 1 (1993), pp. 77-84.

Internet

Passano gli anni, ci si avvicina al nuovo millennio e il mezzo più popolare diventa Internet. Numerosi studi vengono condotti, soprattutto in ambito anglo-americano, sulle modalità di ricerca e interazione nel Web da parte dei ragazzi.

Il Web è uno strumento multi sfaccettato e complesso: è la sua stessa architettura a creare disorientamento¹⁵. Efficaci strategie di ricerca sono molto difficili da impostare senza adeguata preparazione; le difficoltà che venivano riscontrate nella ricerca in OPAC si riscontrano, esasperate dalla natura del mezzo, anche in Internet.

The Web is a dynamic and heterogeneous multimedia information retrieval system. Many children may lack cognitive skills necessary to navigate Web space effectively and efficiently.¹⁶

Uno dei primi studi in merito¹⁷ evoca un'efficace metafora: il Web come centro commerciale:

Searching the World Wide Web is like visiting a shopping mall the size of Seattle: innumerable types of information, in a large variety of containers and in many different locations, are all available in one place¹⁸.

¹⁵ Sull'architettura del Web e sui suoi preconizzati sviluppi si veda: Tim Berners Lee, *L'architettura del nuovo Web*, Milano, Feltrinelli, 1999, in particolare i capitoli 12, 13 e 14.

¹⁶ Dania Bilal, *Children's search process in using World Wide Web search engines: an exploratory study*, "Proceedings of the 61st ASIS Annual Meeting", (24-29 ottobre 1998), "Information Today", 35, (1998), pp. 45-53.

¹⁷ Raya Fidel et al., *A visit to the information mall : Web searching behavior of high school students*, "Journal of the American society for information science", 50, 1, (1999), pp. 24-37.

¹⁸ *Ibidem*, p. 24.

Un'immagine, questa, che rende sia l'idea di disorientamento, sia il fascino che un mezzo come Internet esercita nei confronti dei ragazzi. Lo studio di Fidel qui citato, basato su un'osservazione empirica degli studenti della "West Seattle High School" di Seattle (WA), si basa sulla metodologia del *case-study*¹⁹.

Il campione preso in analisi è molto limitato: solo 8 studenti (6 maschi e 2 femmine), osservati durante tre transazioni di ricerca. La metodologia, piuttosto invasiva, ("observation in class and at the terminal with student thinking aloud, interviews with various participants, and team discussion"²⁰) non lascia gli studenti scevri da quei condizionamenti che gli adulti esercitano, anche inconsapevolmente, su di loro, tuttavia, pur con questo limite, l'analisi dei dati raccolti chiarifica alcuni aspetti importanti.

Innanzitutto gli studenti dimostrano una scarsa conoscenza del mezzo: "when asked how the Web works, two students simply declared that they did not know. Among the remaining six, four thought that a central body deposits the information on the Web for the rest of us to search, and only two suggested that users can be authors as well"²¹, addirittura la metà di loro pensa che sia la Microsoft ad avere la paternità dei contenuti di Internet²². La Rete come strumento di ricerca è preferita rispetto alla biblioteca tradizionale perché l'informazione è immediatamente disponibile. Le strategie di ricerca non vengono pianificate, i ragazzi tendono a ripetere una metodologia usata in passato e che li ha portati a un buon risultato senza valutare se sia o meno adatta. Se l'informazione non è immediatamente visibile tendono a scorrere l'intero sito alla ricerca di ciò che cercano, anche se il sito è palesemente non rilevante, con dispendio di tempo ed energie. D'altra parte questo tipo di navigazione estensiva li disorienta; il

¹⁹ Per un approfondimento sulla metodologia usata si veda: Raya Fidel, *The case study method: a case study*, "Library and information science research", 6, (1984), pp. 273-288.

²⁰ R. Fidel, (1999), *art.cit*, p. 25.

²¹ *Ibidem*, p. 27.

²² Questa affermazione si può spiegare col fatto che i pc in dotazione alla scuola sono stati donati dalla Microsoft nell'ambito del progetto "Libraries Online!" e che il solo browser di cui dispongono è Internet Explorer.

tasto più usato diventa quindi il *back* del *browser* per ritornare nella *comfort zone*, da dove sono in grado nuovamente di orientarsi.

Interrogati sulle loro “frustrazioni”, spiegano che quello che maggiormente apprezzano in Internet è la velocità, se i tempi di risposta sono troppo lunghi la ricerca viene abbandonata. Difatti Internet si rivela essere lo strumento preferito per svolgere i compiti perché permette il miglior risultato nel minor tempo possibile. Un altro problema rilevato è quello relativo alla digitazione delle URL, spesso troppo lunghe o difficili da scrivere.

Gli aspetti positivi, che rendono il Web uno strumento estremamente popolare tra i bambini sono la diversità di formati e dei livelli di approfondimento, la facilità di accesso all’informazione (per questo viene preferito alla biblioteca che richiede uno spostamento fisico per la ricerca), l’aggiornamento e il fatto che sia uno strumento divertente. Ma gli studenti mostrano di possedere una visione *naïf* e acritica del mezzo: “It has everything about everything”²³, non vi sono preoccupazioni sulla qualità e autorevolezza dell’informazione ricercata. Il Web è utilizzato come un libro di testo, dove trovare informazioni per svolgere i compiti e, per il solo fatto che queste informazioni si trovano in Rete, sono considerate attendibili.

In questi primi approcci alla ricerca in Internet i bambini si trovano, come notato de Neuman²⁴, di fronte a una doppia difficoltà: una più specificatamente tecnica (come utilizzare la macchina per trovare ciò che cerco) e una più metodologica (come impostare una efficace strategia di ricerca). Alla luce di queste considerazioni la conclusione non può essere che una sola: la necessità di fare formazione alla ricerca integrando nei *curricula* di studi, sin dalla più giovane età, le *information seeking skills*.

Spesso, come dimostrato anche da un precedente studio di Chen²⁵ sugli OPAC, gli studenti, nonostante il disorientamento, riescono comunque a

²³ R. Fidel, (1999), *art.cit*, p. 32.

²⁴ Delia Neuman, *High school students’ use of databases: results of a national Delphi study*, “Journal of the American Society for information science”, 46, (1995), pp. 284-298; Delia Neuman, *Learning and the digital library*, “Library trends”, 45, (1997), pp. 687-707.

²⁵ Shu-Hsien Chen, *A study of high school students’ online catalog searching behavior*, “School Library Media Quarterly”, 22, (1993), pp. 33-39.

ottenere l'informazione ricercata, ma in maniera casuale; così non è possibile che abbia luogo il processo, riscontrato da Solomon, di apprendimento attraverso l'esperienza. Le biblioteche dovrebbero svolgere un importante ruolo di tutoraggio in questo processo di navigazione e acquisizione di abilità.

Strumento fondamentale per la ricerca di informazioni in Rete sono i motori di ricerca; alcuni di essi sono disegnati proprio per bambini. Sono stati svolti studi comparativi sulle modalità di ricerca attraverso i *search engines*; in particolar modo sono stati sottoposti a analisi sulla loro effettiva efficacia quegli strumenti di ricerca specificatamente pensati per le esigenze di un pubblico giovane.

L'analisi condotta da Dania Bilal²⁶ su "Yahooligans!", versione per bambini della *directory* Yahoo!, conferma la tendenza a una navigazione piuttosto casuale e impaziente anche in un contesto strutturato come una *directory*. In particolare lo studio analizza le variazioni nel comportamento di ricerca in "Yahooligans!":

to locate information for three different tasks: fact-based; research; and self-generated. [...] A simple task, also, known as fact-based or closed task, has a target answer that the information seeker should find. Complex tasks, however, do not have target answers. They require critical thinking to extract "meaning" from the information found. Complex tasks are also known as research-based or open-ended. Self-generated tasks can be fact-based or research-oriented.²⁷

²⁶ Dania Bilal, *Children's use of the Yahooligans! search engine I: cognitive, physical and affective behaviours on fact-based search tasks*, "Journal of the American society for information science and technology", 51, (2000), pp. 646-665, D. Bilal, *Children's use of the Yahooligans! search engine II: cognitive and physical behaviours on research tasks*, "Journal of the American society for information science and technology", 52, (2001), pp. 118-136, D. Bilal, *Perspectives on children's navigation of the World Wide Web: does the type of search task make a difference?*, "Online information review", 26, 2, (2002), pp. 108-117.

²⁷ D. Bilal (2002), *art.cit.*, p. 110.

Anche uno strumento specificatamente pensato per ragazzi dai 7 ai 12 anni come è “Yahooligans!” non è in grado di risolvere i problemi già emersi. Come afferma anche Dania Bilal²⁸:

Regardless of success, children had difficulty using Yahooligans!, experienced “breakdowns” with keyword searching, and found few relevant hits. These problems were attributed to these primary factors: inadequate knowledge of how to use the engine, inadequate level of research skills, inappropriate approach to complete the research-oriented tasks, naïve Web navigation skills, and inadequacy of Yahooligans! design. There is no doubt that children need to be exposed to effective Web training and that the developers of Yahooligans! need to redesign its interfaces. [...] As the children use the Web as the major source for their school projects, there is a need to learn about these young people’s information-seeking behaviour and success. The Web is a complex, unstructured information retrieval system [...]. Two of the questions that bear study include: what kind of interfaces will support children’s cognitive ability, developmental level, and information-seeking behaviour? What type of training programmes should be provided to children?

Anche motori di ricerca differenti presentano gli stessi limiti come rileva un’analisi condotta a Dublino da Eva Hornung²⁹ su 15 bambini tra gli 8 e i 12 anni, utenti delle biblioteche pubbliche. Lo studio analizza l’impatto che “Yahooligans!”, “KidsClick!”, “Ask Jeeves for Kids”³⁰, motori specificatamente pensati per bambini, hanno sulla loro utenza.

²⁸ *Ibidem*, p. 116.

²⁹ Eva Hornung, *Children’s evaluation criteria of search engines*, <<http://eprints.rclis.org/archive/00002164/01/text2.htm>>.

³⁰ L’indagine include anche il motore “Super Snooper” che, però, non è più attivo.

Il primo³¹, già analizzato dalla Bilal, ricalca la struttura e la grafica di “Yahoo”, ma si rivolge a un target meno generalista (bambini da 7 a 12 anni); i siti segnalati sono stati scelti e valutati da educatori; l’aggiornamento è quotidiano.



Figura 13: Yahoo!igans

³¹ Sito web URL:<<http://yahooligans.yahoo.com/>>.

“KidsClick!³²” è stato prodotto nel mondo delle biblioteche. Nasce nel 1997 per volontà dei bibliotecari del “Ramapo Catskill Library System” che si appoggiano alla “Zelacom” per la parte tecnica. Il sistema di indicizzazione è sofisticato (si tratta di SWISH-Enanced). Tre sono le possibilità di ricerca offerte: un *search engine* in modalità “basic or advanced”, una ricerca per soggetto oppure attraverso una *directory*.



Figura 14: Kidsclick!

³² Sito web URL: <[http://sunsite.berkeley.edu/KidsClick!/>](http://sunsite.berkeley.edu/KidsClick!/)

“Ask Jeeves for kids³³” si caratterizza, come il fratello maggiore, per la possibilità di ricerca in linguaggio naturale; è stato sviluppato dall’Università di Berkeley (California) a partire dal 1996. Si presenta come un sito che vuole offrire aiuto soprattutto nei compiti e nei progetti scolastici. Si tratta di un *educational Web site* che combina l’aspetto educativo con possibilità di gioco che vengono offerte, ad esempio, mentre si aspetta il caricamento delle pagine.

È l’unico tra i siti presi in considerazione, a prevedere possibilità di metaricerca; all’interno del sito sono ospitati *banner* pubblicitari.



³³ Sito web URL: <<http://www.ajkids.com/>>

Nonostante il campione di indagine sia numericamente ristretto, si osserva una grande varietà di comportamenti. Il motore di ricerca preferito è “Yahoo!igans!” per “organisation, workability and the quality of information retrieved”³⁴; tuttavia nessuno degli strumenti qui analizzati incontra i favori incondizionati dei ragazzi.

³⁴ Eva Hornung, *art.cit.*, <<http://eprints.rclis.org/archive/00002164/01/text2.htm>>.

Bisogni informativi

Tutti questi studi hanno dimostrato come, nel creare uno strumento efficace, non si possa prescindere da una reale e scientificamente validata conoscenza del *target* nelle sue capacità ed esigenze.

Il bambino va considerato come un interlocutore nostro pari, in grado di esprimere opinioni personali e predilezioni secondo i propri gusti. Strumenti come i motori di ricerca sopra analizzati muovono da un lodevole intento: aiutare i bambini in una navigazione sicura ed efficace, ma risentono di un'impostazione troppo pedagogica; è l'adulto a progettare e scegliere contenuti e grafica sulla base di ciò che pensa possa (o debba) piacere ai bambini, piuttosto che rivolgere loro la domanda diretta su ciò che pensano e vogliono.

Le ricerche sui bisogni informativi dei bambini sono scarse³⁵ e pagano lo scotto di definire cosa si intende per bisogni informativi (*information needs*) e una certa difficoltà metodologica nell'analisi. D'altra parte una delle competenze base del bibliotecario per ragazzi è proprio la comprensione dei bisogni informativi dell'utenza, pertanto di un'indagine di questo tipo, per quanto problematica, non si può fare a meno.

La definizione di *information need* secondo *The librarian's thesaurus*, recita "that need which library services or materials are intended to satisfy"³⁶. Ma sull'origine e sulla caratterizzazione di questo bisogno, esistono varie teorie.

³⁵ Carol Kuhlthau, *Seeking meaning: a process approach to library and information services*, Norwood (New Jersey) Ablex., 1993, Virginia A. Walter, *The information needs of children*, "Advances in librarianship", 18, (1994), pp. 111-129; Andrew Shenton, Pat Dixon, *The nature of information needs and strategies for their investigation in youngsters*, "Library & information science research", 26, (2004), pp. 296-310, Michael Eisenberg, *Implementing information skills: lessons learned from the Big6 approach to information problem solving*, "School libraries in Canada", 22, 4, (2003), pp. 20-23.

³⁶ Mary Ellen Soper, *The librarian's thesaurus: a concise guide to library and information terms*, Chicago, ALA, 1990, p. 2.

Secondo Green³⁷ “need is necessarily instrumental”. Nicholas³⁸ e Wilson³⁹ considerano che un bisogno informativo non può che nascere dai bisogni umani più basilari; deriva dal riconoscimento di un’insoddisfazione e serve a un fine strumentale immediato. Il bisogno informativo, una volta riconosciuto, funge da motore verso la conoscenza (“need as a precipitator”). Itoga parla, a tal proposito, di bisogno informativo come “agent for information seeking behaviour”⁴⁰.

Gli *information needs* sono diversi dai *wants*, come spiega Green⁴¹; il *need* è collegato a uno stato di effettiva privazione, che rende l’individuo incapace di portare a termine un compito, mentre il *want* ha a che fare con la sfera delle inclinazioni e desideri personali⁴². All’interno della non pacifica categoria dei bisogni informativi sono state fatte ulteriori distinzioni: tra bisogni avvertiti come tali e inavvertiti (*felt/unfelt needs*), espressi, non espressi, soggettivi, reali e così discorrendo in una casistica di proporzioni variabili ma imponenti⁴³.

A queste difficoltà teoriche si somma una difficoltà nel trovare un metodo di analisi dei bisogni informativi dei bambini. Un approccio possibile è quello sviluppato a partire dall’analisi di casi concreti in cui si osserva l’interazione dei ragazzi con gli *information provider* (in questo filone di studi rientrano le ricerche su *OPAC* e *search engines*); i limiti di questo

³⁷ Andrew Green, *What do we mean by user needs?*, “British Journal of academic librarianship”, 5, 2, (1990), p. 65.

³⁸ David Nicholas, *Assessing information needs: tools, techniques and concepts for the Internet age*, London, Aslib, 2000.

³⁹ Tom Wilson, *On user studies and information needs*, “Journal of documentation”, 37, (1981), pp. 3-15.

⁴⁰ Masaru Itoga, *Seeking understanding beneath the unspecifiable: an alternative framework for mapping information needs in communication*, “Libri”, 42, (1992), p. 341.

⁴¹ A. Green, *art.cit.*, p. 65.

⁴² La distinzione tra *needs*, *wants* e *demands* è sostenuta anche da Derr (Richard Derr, *A conceptual analysis of information need*, “Information processing and management”, 19, (1983), pp. 273-278 e Chatman e Pendelton (Elfreda Chatman, Victoria Pendelton, *Knowledge gap, information-seeking and the poor*, “Reference librarian”, 49/50, (1995), pp. 135-145, ma non tutti gli autori sono concordi nel ritenere necessaria questa distinzione; se il bisogno è collegato a una necessità chi può definire cosa è necessario e cosa no?

⁴³ In un articolo del 2003 Dixon e Shenton individuano ben 13 tipi di bisogno informativo. Pat Dixon, Andrew Shenton, *Models of young people’s information seeking*, “Journal of librarianship and information science”, 35, 1, (2003), pp. 5-22.

approccio risiedono in un eccessivo focus sul sistema informativo piuttosto che sull'utente stesso; spesso poi questo tipo di indagini non riescono ad andare più in là della raccolta di dati statistici sull'uso delle risorse, senza una verifica sulla reale soddisfazione dell'utente. L'ideale sarebbe quindi una strategia che permetta di raccogliere dati non tanto attraverso l'osservazione di un comportamento messo in atto, quanto attraverso il contatto e l'interazione diretta con l'utente ("use of the former as informants"), attraverso il lavoro quotidiano gomito a gomito.

Information seeking behaviour

La metodologia usata più di frequente per studiare i comportamenti di ricerca dei bambini è quella di un'analisi a partire dall'uso dei *media*, ma mancano studi complessivi sull'universo informativo dei ragazzi.

I risultati delle singole ricerche permettono però di tracciare una cornice che li racchiuda tutti e consenta di vedere il quadro d'insieme.

I principali *gap* che i ragazzi si trovano ad affrontare in un processo di ricerca dell'informazione si possono dividere in:

1. Problemi che derivano dalla natura stessa del bisogno informativo
2. Frustrazione derivante dall'uso dei materiali reperiti

Nella prima categoria rientrano tutti quei problemi legati all'approccio per parole chiave:

- I bambini si dimostrano incapaci di tradurre il bisogno informativo in concreti termini di ricerca; per questo motivo piuttosto che cercare in un sistema informativo strutturato (sia esso un'enciclopedia, una biblioteca, un OPAC, un motore di ricerca) preferiscono chiedere direttamente alle persone che li circondano ("information seeking via other people")
- Interesse di ricerca su un tema vasto piuttosto che su un argomento circoscritto ("interest in themes, not topics"); in questo caso la difficoltà risiede nel sintetizzare le informazioni ottenute per ottenere il quadro d'insieme
- Difficoltà nel reperire informazioni sull'attualità che richiedono l'uso di fonti informative diverse (giornali, agenzie di stampa...) e non calibrate a misura di bambino

- Ricerca su argomenti molto vasti (la guerra, gli animali...); il rischio è quello *dell'information overload*
- Il rischio opposto all'*information overload* consiste nel credere che un argomento non esiste solo perché non si è trovato, magari perché la ricerca non era impostata nella maniera corretta

Nella seconda categoria rientrano i problemi legati a :

- Materiale il cui livello intellettuale non è adatto all'età e allo sviluppo cognitivo del bambino
- Incapacità di trovare una sola risorsa che permette di dare una risposta al problema ("lack of information centrality")

Riguardo alle difficoltà riscontrate nell'intraprendere e nel valutare l'azione stessa di ricerca si parla di difficoltà legate:

1. all'azione stessa del ricercare
2. ai processi mentali dei bambini
3. ai deterrenti all'azione di ricerca
4. alla reazione di fronte all'informazione ottenuta
5. al linguaggio e alla terminologia usati

L'azione di ricerca si svolge secondo un processo che va, tendenzialmente, dal generale al particolare; questo percorso può incontrare colli di bottiglia quando si scontra con l'utilizzo di metodi empirici poco scientifici, come la composizione a caso di URL o lo sfogliare distrattamente un libro alla ricerca di informazioni utili. Questo approccio approssimativo non permette lo sviluppo di abilità di ricerca fondate su una metodologia anche se può portare all'informazione desiderata, ma in maniera assolutamente inconsapevole. Spesso i risultati sono solo parziali perché non vengono usati i sinonimi né le forme varianti del termine. L'azione di ricerca pertan-

to si svolge in maniera superficiale, senza l'elaborazione a priori di una strategia; movendosi dal termine più generico sino a incontrare l'informazione cercata attraverso successivi restringimenti del campo di indagine. Manca, quindi, una cultura della ricerca; banalmente i ragazzi utilizzano questo approccio in maniera istintiva poiché nessuno ha loro insegnato strategie più efficaci: la ricerca di informazioni avviene all'insegna dell'improvvisazione.

D'altra parte i ragazzi dimostrano una tendenza a cercare il massimo risultato con il minimo sforzo e nel più rapido tempo possibile; per questo Internet si dimostra lo strumento di ricerca più utilizzato; ma se l'immediatezza è un vantaggio della Rete rispetto alla biblioteca tradizionale), affrontare in maniera casuale un percorso di ricerca in Internet genera disorientamento e difficilmente porta a un risultato soddisfacente. Una volta ottenuta un'informazione con una strategia di ricerca, la stessa strategia viene ripetuta in maniera acritica anche per ricerche molto diverse, il processo parte sempre da ciò che è fisicamente più vicino e comodo; non è infrequente il caso di bambini che sfogliano interi libri non pertinenti solo perché sono presenti nella biblioteca di casa.

Grande influsso esercitano i condizionamenti dei genitori; il loro parere e la loro consulenza risultano fondamentali e sono considerati la fonte di informazione più attendibile. Spesso le ricerche vengono differite (*time lag*) in attesa di chiarimenti e consigli da parte dei genitori o degli insegnanti⁴⁴. La valutazione del risultato ottenuto non è considerata una priorità. I bambini hanno la percezione che quantità sia sinonimo di qualità; se la ricerca ha prodotto molti risultati, allora è una buona ricerca, se la risorsa è ricca di informazioni allora è una risorsa di qualità. Solo una piccola parte dei

⁴⁴ Traggio queste considerazioni dagli studi di Debra Slone, *Internet search approaches: the influence of age, search goals, and experience*, "Library & information research", 25, (2003), pp. 403-418; Dania Bilal, *Children's search process in using World Wide Web search engines: an exploratory study*, "Proceedings of the 61st ASIS Annual Meeting", (24-29 ottobre 1998), "Information Today", 35, (1998), pp. 45-53; Pat Dixon, Andrew Shenton, *The nature of information needs and strategies for their investigation in youngsters*, "Library & information science research", 26, (2004), pp. 296-310.

ragazzi si pone, effettivamente, il problema di valutare la qualità dell'informazione ottenuta; nella maggior parte la validazione avviene semplicemente chiedendo a un adulto se l'informazione reperita è corretta; la mancanza di *evaluative skills* è collegata alla mancanza di esperienza riscontrabile nei bambini ed è uno degli aspetti in cui l'intervento formativo degli adulti si rivela fondamentale.

Infine grossi problemi sono quelli legati alle limitate capacità sintattiche, lessicali e di astrazione dei bambini che limitano le loro capacità di ricerca. Difficoltà di *spelling* e digitazione precludono le ricerche attraverso quei motori di ricerca che non prevedono una correzione automatica degli errori di digitazione. Di fronte a un tema assegnato dall'insegnante i bambini tendono a utilizzare per la ricerca le medesime parole che costituiscono la traccia data dall'insegnante, vanificando così anche alcune possibilità di interrogazione offerte da motori di ricerca che accettano il linguaggio naturale; l'esclusione di forme varianti e sinonimiche limita la completezza della ricerca.

Riassumendo, le osservazioni sinora condotte hanno dimostrato che i bambini:

- tendono a semplificare il più possibile il processo di ricerca, secondo il principio del massimo risultato col minimo sforzo;
- una volta individuata una strategia efficace tendono a ripeterla, secondo il principio *given the gap, then this tactic*;
- di fronte a molti risultati, si limitano ad analizzare i primi, dimostrando un'idiosincrasia per lo *scrolling*;
- non pianificano preventivamente la strategia, ma si muovono in modo casuale (tendenza a "spiluccare" le informazioni, senza approfondire);
- una volta individuato il termine appropriato, non integrano la ricerca con i sinonimi e le varianti dello stesso;

- non si preoccupano eccessivamente della qualità e pertinenza dei risultati ottenuti (quantità = qualità).

Il web design: parlano i bambini

La pubblicità è stata la prima ad accorgersi che i bambini sono un *target* appetibile, in grado di esprimere pareri che condizionano gli acquisti. Anche i produttori di software ne hanno preso coscienza ed hanno avviato studi sui gusti dei giovani.

As commercial software companies flourished in the late 1980s, they realized that their designers required a better understanding of what users wanted and needed in terms of software design⁴⁵.

A partire da questa consapevolezza sono state sviluppate teorie che coinvolgono i bambini come soggetti portatori di opinioni.

L'approccio più convenzionale e più datato è quello che viene definito *user-centered design*. Il coinvolgimento dei bambini non avviene in fase di progettazione, ma solo a posteriori in fase di test sul prodotto finito. Sebbene questo metodo abbia il vantaggio di essere facilmente applicabile ai grandi numeri, economico e veloce, presenta il limite di uno scarso peso del bambino che viene coinvolto solo in una fase successiva, a prodotto finito e, inoltre, si dimostra poco applicabile ai bambini più piccoli che lo trovano noioso e difficile.

Per ovviare a questo inconveniente sono stati sviluppati modelli partecipativi differenti.

Il *contextual design (CD)* o *inquiry*⁴⁶ si basa sulla raccolta di dati desunti dall'osservazione diretta del comportamento del bambino:

⁴⁵ Valerie Nasset, Andrew Large, *Children in the information technology design process: a review of theories and their applications*, "Library & Information Science research", 26, (2004), p. 140.

⁴⁶ Questo metodo si basa su quattro *steps: work modelling, consolidation, user environment design, paper prototypes*; per approfondimenti si veda: Hugh Beyer, Karen Holtzblatt, *Contextual design*, "ACM interactions", 6, (January 1999), pp. 32-42.

the aims of CD are to reveal the details and motivations of people's work, to make customers and their work needs real to the designers, to use customer data as the basis of decision making, and to create a shared understanding of the data by researchers and users. Its purpose is to reveal who the customers really are and how they work.⁴⁷

Con il CD si utilizza un *team approach* che agevola l'integrazione del bambino che viene sia stimolato da un approccio pittorico ai dati di analisi, sia gratificato perché la sua opinione viene esplicitamente richiesta e valorizzata, tuttavia il bambino non è coinvolto nell'intero processo.

Il *participatory design (PD)*⁴⁸, nasce nei Paesi Scandinavi ed è fortemente *user centered*; il suo scopo finale è quello di giungere a un compromesso piuttosto che a un consenso e si basa sulla creazione di prototipi cooperativi. Questo suo approccio creativo lo rende molto adatto all'impiego coi bambini che si trovano a loro agio anche con la filosofia del *mutual learning* utilizzata in questo metodo. Le maggiori resistenze all'impiego del PD provengono dagli adulti che non riescono ad accettare i bambini come portatori di opinioni sulle quali basare il proprio lavoro.

Le tecniche di *cooperative inquiry* sviluppate da Druin⁴⁹ si basano sul presupposto che l'interazione è sempre un'interferenza, specie nel bambino, soggetto debole, per cui bisogna ridurla al minimo. Il metodo consiste in una rielaborazione di varie tecniche partecipative che vengono rimaneggiate per renderle meno invasive possibili e lasciare il bambino, scevro da condizionamenti, libero di esprimersi.

< <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=291229>>.

⁴⁷V. Nasset, A. Large, *art.cit.*, p. 142.

⁴⁸ Erran Carmel, Randal Whitaker, Joey George, *PD and Joint application design: a transatlantic comparison*, "Communications of the ACM", 36, 4, (1993), pp. 40-48. <<http://web.njit.edu/~jerry/sad/Lecture%20Articles/carmel-CACM-1993.pdf>>.

⁴⁹ Allison Druin, *Cooperative inquiry: developing new technologies for children with children*, in, *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, New York, ACM Press, 1999, pp. 592-599.

L' *informant design*, sviluppato nel Regno Unito⁵⁰, mira a scoprire ciò che ancora non si sa, piuttosto che a ottenere una conferma di fatti e tendenze già noti. Critica il PD perché i bambini non possono essere pari agli adulti in un processo partecipativo, pertanto le opinioni espresse sono solo apparentemente sincere. Il metodo qui esposto si pone a metà tra il PD e l'*user centered approach*, i bambini e gli adulti vengono coinvolti separatamente gli uni dagli altri, di modo da garantire che tutti si possano esprimere francamente. Questo metodo, dalla forte impronta democratica, ha il merito di cercare il massimo coinvolgimento dei bambini in ogni fase del processo, però non tutti i bambini si dimostrano capaci o inclini a essere informativi.

Il *learner-centered design*⁵¹ è un sistema che si basa su un approccio costruttivista. Gli assiomi da cui prende le mosse sono: la filosofia educativa del *learning by doing*, la convinzione che *everyone is a learner*. Gli studi condotti da Kafai⁵² con questo approccio hanno dato risultati estremamente positivi, mostrando che i bambini possono essere molto più che semplici informatori e possono essere coinvolti appieno in tutto il processo.

Da quanto sinora esposto si vede che, secondo i differenti metodi, i bambini vengono coinvolti con quattro ruoli:

1. *user*
2. *tester*
3. *informant*
4. *design partner*.

⁵⁰ Michael Scaife et al., *Designing for or designing with? Informative design for interactive learning environments*, in, *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, New York, ACM Press, 1997, pp. 343-350. <<http://delivery.acm.org/10.1145/260000/258789/p343-scaife.pdf?key1=258789&key2=3290115011&coll=GUIDE&dl=ACM&CFID=35363883&CFTOKEN=88059718>>.

⁵¹ Elliot Soloway, Mark Gudzial, Kenneth Hay, *Learner-centred design, the challenge for HCI in the 21st century*, "Interactions", 1, 2, (1994), pp. 36-48. <<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=174809.174813&dl=GUIDE&dl=GUIDE&idx=J373&part=periodical&WantType=periodical&title=interactions>>.

⁵² Yasmin Kafai, *Children as designers, testers and evaluators of educational software*, in *The design of children's technology*, San Francisco, Kaufmann, 1999, pp. 123-145. <<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=303438>>.

A prescindere da quale sia il ruolo svolto in relazione al software *design*, un aspetto fondamentale che non va trascurato è quello dell'usabilità.

Jakob Nielsen⁵³ ha prodotto delle linee guida sulla *Web site usability for children*.

Millions of children already use the Internet, and millions more are coming online each year. Many Websites specifically target children with educational or entertainment content, and even mainstream Websites are adding "kids corner" section for children.[...]

Despite this growth in users and services, very little is known about how children actually use Websites or how to design sites that will be easy for them to use. Most Website designs for kids are based on pure folklore about a how kids supposedly behave or, at best, by insight gleaned when designers observe their own children, who are hardly representative of average kids, typical Internet skills, or common knowledge about the Web⁵⁴.

Nello studio, condotto su 55 bambini dai 6 ai 12 anni, (39 residenti negli USA e 16 in Israele) Nielsen analizza la loro interazione con 24 siti per bambini e 3 per adulti. Lo studio mira a minare alcuni stereotipi sul rapporto tra i bambini e il Web. Innanzitutto è falsa l'idea che i bambini siano, per l'epoca stessa in cui sono nati, naturalmente "smanettoni".

The idea that children are masters of technology and can defeat any computer-related difficulty is a myth. Our study found that children are incapable of overcoming many usability problems⁵⁵.

I bambini si dimostrano particolarmente infastiditi quando la navigazione all'interno del sito non è chiara, quando i *link* attivi non sono apertamente

⁵³ Jakob Nielsen, *Kids' corner: Web site usability for children*, 14 aprile 2002, <<http://www.useit.com/alertbox/20020414.html>>.

⁵⁴ *Ivi.*

⁵⁵ *Ivi..*

segnalati, quando le interfacce, con l'intento di essere graficamente accattivanti, generano confusione. Questi problemi sono classici problemi di usabilità, condivisi anche da un pubblico adulto. Altri problemi, invece, sono esclusivi di questa fascia d'età; i bambini sono estremamente consapevoli delle loro capacità e di fronte a un sito con un contenuto troppo semplificato abbandonano la navigazione (è roba da piccoli!) e viceversa (è roba da grandi!). Inoltre la lettura di lunghe porzioni di testo somma, alle difficoltà della lettura su schermo riscontrate anche negli adulti, quelle di persone che hanno appena iniziato a leggere.

I criteri di usabilità da applicare nei contenuti per bambini, sono in parte diversi da quelli per adulti. I bambini valutano positivamente le animazioni e gli effetti sonori; per questo motivo capita che ripetano gli errori solo per sentire l'effetto sonoro che si produce, apprezzano le animazioni tridimensionali e le simulazioni, ma raramente scorrono le pagine con la barra di scorrimento, sfuggono loro le informazioni contenute nel sito perché si limitano a leggere le prime righe, questa impazienza si manifesta anche nell'abbandono della pagina se i tempi di caricamento sono troppo lunghi; a differenza degli adulti cercano e leggono le istruzioni e gli *help* in linea.

La maggior parte di loro dispone, per la navigazione domestica, di un pc di seconda mano con software datato e di una connessione lenta; ciò deve essere tenuto in conto nella progettazione del sito. L'ampiezza dello schermo e l'avversione per lo *scrolling* rendono "invisibile" l'interezza del sito; le connessioni lente, unite a una generica impazienza, (i siti per bambini, ricchi di grafica e animazioni, sono spesso molto pesanti da caricare) fanno abbandonare la pagina prima ancora di visualizzarla.

Il risultato più sorprendente della ricerca condotta da Nielsen riguarda, però, gli annunci pubblicitari.

Children click Website advertisements. Unfortunately, they often do so by mistake, thinking ads are just one more site element. In nine years of testing adults, we can count on the fingers of two hands the total number of

times they've clicked Website advertising. But kids click banners. They cannot yet distinguish between content and advertising⁵⁶.

Alcuni siti cercano di ovviare al problema contrassegnando gli annunci pubblicitari con dei segnali che indicano che si tratta di un messaggio promozionale (tipo AD o PAID), ma senza risultato perché il marchio, troppo piccolo, sfugge all'attenzione dei bambini. Pertanto, resi consapevoli di questo limite, sono i genitori e i formatori che devono insegnare quale sia la differenza.

I bambini vengono attratti da una grafica colorata e ricca di elementi che non deve eccedere per non creare disorientamento; sono molto apprezzati i giochi e le simulazioni, ma questi non devono essere inseriti a scapito dei contenuti che i bambini vogliono semplici, chiari e concisi⁵⁷.

⁵⁶ *Ivi.*

⁵⁷ Per un approfondimento si veda: Andrew Large, Jamshid Beheshti, Tarjin Rahman, *Design criteria for children's Web portals: the users speak out*, "Journal of the American society for information science and technology", 53, 2, (2002), pp. 79-94.

Le implicazioni in biblioteca: il progetto CATE

Il progetto CATE (Children's access to [and use of] technology evaluation) è un progetto cooperativo della "Saint Louis Public Library" (SLPL) e della "Florida State University" (FSU) che utilizza come campione di studio i ragazzi tra i 9 e i 13 anni che frequentano la rete di biblioteche pubbliche di Saint Louis e i loro *caregivers*.

Lo scopo dell'indagine è duplice: da un lato dare vita a un modello teorico per la valutazione dei servizi erogati dalle sezioni per ragazzi, dall'altro misurare come l'accesso a Internet nella biblioteca pubblica locale influenzi la vita sociale del campione. L'importanza di valutare l'efficacia dei servizi erogati e la loro rispondenza alle necessità e alle aspettative dell'utenza si è posta in primo piano anche per il settore *no-profit*, a partire dagli anni Novanta. Nel 1995 la "United Way of America", la più importante organizzazione *no profit* statunitense si dota di un modello per la valutazione dei propri servizi (*outcomes*⁵⁸); a partire da questo autorevole esempio i metodi di valutazione prendono sempre maggior piede. I ricercatori coinvolti nel progetto CATE fanno però notare come da questa valutazione rimangano esclusi i *children's services*⁵⁹. Negli anni Ottanta si iniziano a fare le prime rilevazioni nelle sezioni per ragazzi, ma si tratta di valutazioni estemporanee e senza scientificità basate su una coscienza tacitata dal fat-

⁵⁸ Per chiarimenti sul concetto di *outcome* e per la sua differenza rispetto ai concetti di *impact*, *effect*, *result*, *response* si veda lo studio preliminare al progetto CATE riassunto in: Eliza Dresang, Melissa Gross, Leslie Edmond Holt, *Project CATE: using outcome measures to assess school-age children's use of technology in urban public libraries. A collaborative research process*, "Library & Information science research", 25, (2003), pp. 19-42. In questo studio viene adottata la definizione data dall' "United Way of America" che considera l'*outcome*: "benefits for participants during or after their involvement with a program- may relate to knowledge, skills, attitudes, values, behaviour, condition, or status".

⁵⁹ L'unico precedente in tal senso è la guida per la valutazione, a livello nazionale, dei *children's services* curata da Virginia Walter. (Virginia Walter, *Output measures and more. Planning and evaluating public library services for young adults*, Chicago, ALA, 1995).

to che se, comunque, gli utenti vengono in biblioteca e non si lamentano, allora il servizio è buono. Oggi questo pensiero è impensabile sia per una presa di coscienza da parte delle biblioteche, sia per la consapevolezza dell'utenza che sa di avere diritto a un certo tipo di servizio.

I dati raccolti mirano a una ricaduta immediata ed effettiva sulla qualità del servizio erogato:

the criteria provide a framework for the design, development, and evaluation of products and services. Thus, the resources are aimed from the beginning at achieving what the users want and need and the environment can support⁶⁰.

Inoltre, nonostante le statistiche dimostrino che i bambini sono una fetta considerevole dell'utenza della biblioteca pubblica e nonostante sia riconosciuta l'importanza del loro accesso alla tecnologia, le iniziative governative americane, come quelle italiane, sembrano puntare solo sull'*informatic literacy*.

No research had been conducted to determine what is happening with networked technology and children in public libraries, if they use it, how they use it, and how to improve their use. In the rush to provide funds for computers, software and Internet access, the impact on recipients has been largely overlooked⁶¹.

Il progetto, pertanto, vuole colmare queste lacune e servire da traino per future iniziative analoghe⁶². CATE è ancora in corso di svolgimento, la sua realizzazione è prevista in quattro fasi:

⁶⁰ E. Dresang et al., *art.cit.*, p. 34.

⁶¹ *Ibidem*, pp. 25-26.

⁶² Oltre a CATE sono in corso di svolgimento altri due progetti analoghi: il PLPYD ("public libraries as partners in youth development") e il "Public access computing project".

1. Raccolta dei dati (*data collection*);
2. Sviluppo di criteri per la valutazione (*outcome-based assessment criteri development*);
3. Implementazione (*products or services production*);
4. Valutazione (*evaluation*).

Attualmente, dopo circa 2 anni di lavori, si sta iniziando a sviluppare la fase 3. È stato definito il modello concettuale per la valutazione dei servizi; i ricercatori hanno elaborato un modello originale che però incorpora alcuni aspetti di *outcome based models* già esistenti⁶³. Alcune caratteristiche lo rendono, però, unico e innovativo:

- Non è un modello lineare, ma iterativo e interattivo (non procede secondo *step* definiti a priori) e le fasi in cui è diviso non vanno interpretate in senso strettamente sequenziale;
- Include come parte chiave del suo sviluppo le ricerche di marketing;
- Le opinioni espresse dagli studenti coinvolti sono tenute in grandissima considerazione e il loro coinvolgimento è massimo in ogni fase del progetto;
- Somma, in un unico modello, l'attenzione agli *outcomes*, al *model design* e al *context*.

Premesse fondamentali del progetto sono che:

- Il processo di valutazione è continuo;
- I bambini hanno o sono in grado di acquisire competenze aggiuntive grazie all'interazione con la tecnologia;

⁶³ Per alcuni aspetti si avvicina al modello elaborato dall'Institute for museum and library service (IMLS), per altri a quello della "Kellogg Foundation", per altri ancora a quello di Schalock, infine mutua dal paradigma di Rossi la distinzione tra *proximal* e *distal outcomes*.

- I desideri e le aspettative dei bambini possono essere conosciuti attraverso una ricerca di mercato condotta secondo tecniche di *marketing*;
- La biblioteca è in grado di raccogliere al suo interno i dati su cui basarsi per lo sviluppo del progetto;
- Un'azione della biblioteca può produrre i risultati desiderati dall'utenza (incontro con i *desired outcomes*).

Le domande a cui i ricercatori pensano di rispondere con questo studio sono:

1. To what extent are the resources invested in technology in public libraries reducing the digital divide for children (i.e., providing access to and use of networked information sources)?
2. What level of knowledge, skills, behaviours, and attitudes do children have with networked technology as evidenced by public library use? What level should they have?
3. What effect does children's use of technology have on library policies and services response (and vice versa)?
4. What is the impact of children's use of technology in various public libraries and related institutions and over the course of time?⁶⁴

La prima domanda sintetizza l'essenza stessa dell'indagine, la seconda mira a fissare degli indicatori, la terza si concentra sul contesto, l'ultima mira a dare un carattere di universalità al modello creato.

I risultati dello studio sono ancora parziali perché lo stesso è ancora in pieno svolgimento. La lunghezza del progetto si spiega sia con la complessità stessa del progetto, sia con la metodologia usata che comprende un campione ampio (in questo si differenzia dai *case study* sinora citati il cui assunto di base è che, nonostante la ristrettezza del campione, i risul-

⁶⁴ E. Dresang et al., *art.cit.*, p. 23.

tati abbiano valore paradigmatico) e rilevazioni attraverso indagini, interviste, *focus group*.

I risultati parziali sinora ottenuti permettono, comunque, di individuare già degli spunti interessanti che in parte ricalcano quelli precedentemente ottenuti da studi anteriori: il gioco ha un'importanza fondamentale nell'apprendimento di nuove abilità; i vari attori(insegnanti, bibliotecari scolastici, genitori e studenti intervistati) non concordano nel definire gli *outcomes* desiderati, avendo ognuno una ben precisa lista di valori e priorità; c'è una falsa percezione delle capacità tecniche dei bambini (secondo il luogo comune che i bambini sono per natura capaci di usare la tecnologia meglio degli adulti); si riscontra, infine, la consapevolezza espressa dai bambini stessi dell'importanza *on peer learning and teaching*⁶⁵.

Si riporta qui a titolo di esempio del metodo di lavoro la griglia diffusa per la valutazione delle abilità di ricerca in OPAC⁶⁶.

⁶⁵ E.T. Dresang *et al.*, *art.cit.*, p. 39.

⁶⁶ *Ibidem*, p.34, (traduzione nostra).

Uso dell'OPAC

Livello 1 (Basic)	Livello 2 (Intermedia- te)	Livello 3 (Advanced)
Comprensione di cosa si intende per OPAC	Tutte le abilità del livello 1 più:	Tutte le abilità del livello 1 e 2 più:
Riconoscimento del catalogo e capacità di accedervi attraverso terminali dedicati in biblioteca	Capacità di interrogare l'OPAC attraverso i Web	Capire la differenza tra parole chiave e soggetto (key words vs subject headings)
Comprensione dei concetti di base per la ricerca bibliografica (autore, titolo, parola frase, ricerca, catalogo)	Comprensione di che cos'è un'intestazione per soggetto (<i>subject heading</i>)	Comprensione di quando è opportuno usar le parole chiave al posto del soggetto
Capacità di uso base della maschera di ricerca	Riconoscere i soggetti rilevanti in una lista di risultati	Capacità di limitare la ricerca per lingua
Capacità di costruire una ricerca base per autore o titolo	Capacità di leggere e capire un record bibliografico completo	Capacità di limitare la ricerca per tipologia di materiale
Capacità di superare problemi (ex: errori di digitazione)	Capacità di usare il soggetto associato a un item rilevante per ampliare la ricerca	Capacità di recuperare una lista di risultati precedente se necessario
Capacità di interpretare la lista dei risultati		Capacità di fare una richiesta per il materiale che non è posseduto o

	al momento non è disponibile
Capacità di impostare una nuova ricerca se necessario	Capacità di usare le abilità apprese nell'interrogazione dell'OPAC della biblioteca per interrogare altri cataloghi
Capacità di individuare l'item cercato in una lista di risultati	
Capacità di usare il record per recuperare l'item nella biblioteca	

Next gens

Da tutti gli studi sinora citati emerge un quadro multiforme e variamente sfaccettato di quella che è l'utenza di una biblioteca per ragazzi nel Duemila.

Stephen Abram e Judy Luther⁶⁷ hanno provato a spiegare la categoria secondo nove *impact factors*.

Questa generazione, che gli autori considerano nata tra il 1982 e il 2002, (una fascia d'età molto più ampia di quella che viene considerata, in Italia, la tradizionale utenza delle biblioteche per ragazzi) sfugge a una chiara definizione: c'è chi li chiama *Millenials*, chi *Next-Gens* (in Italia potremmo chiamarli "Generazione X"), ma la loro caratteristica saliente sembra quella di essere "born with the chip"⁶⁸:

[They] are grown up in the 1980s with computers and don't think of them as technology. They are part of their cultural DNA.[...] The expectations and behaviors of this group will have a significant impact on the nature of the services that public and academic libraries need to plan and provide. [...] This next generation will challenge libraries in ways undreamt of today, likely in ways greater than the challenge of the Internet⁶⁹.

Questa generazione è, unica e diversa da quelle che la hanno preceduta e

Although Next Gens despise and reject labelling and we recognize there are exceptions based on individualità and the remaining digital divide, we have identified nine aspects [that] represent fundamental differences in the use of information, personal interactions and social values⁷⁰.

⁶⁷ Stephen Abram, Judy Luther, *Born with the chip*, "Library Journal", 129, 8, (May 2004), pp. 34-37.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 34.

⁶⁹ *Ivi*.

⁷⁰ *Ivi*.

Le biblioteche non possono che prenderne atto e, sebbene la riduzione a nove caratteristiche salienti sia, per forza di cose, arbitraria, tuttavia è utile.

I 9 *impact factors* evidenziati nello studio sono:

1. *Format agnostic*
2. *Nomadic*
3. *Multitasking*
4. *Experiential*
5. *Collaborative*
6. *Integrated*
7. *Principled*
8. *Adaptive*
9. *Direct*

Format agnostic ovvero l'integrazione dei media: abituati a fare ricerche in Google, i giovani non scelgono mai di limitarsi a un solo formato perché l'informazione è tale a prescindere dal supporto⁷¹. Di questo le biblioteche (e gli sviluppatori di software) devono tenere conto nella progettazione di *search tools* che devono integrare tutti i media.

Media literacy skills are essential for this generation to help them evaluate the information they find.

These multiliteracy skills inform their skills as citizens. If we fail to encourage highly formed multiliteracy skills, our democracies could be at risk⁷².

⁷¹ Sui comportamenti di ricerca dei ragazzi in Google si veda: Nancy Becker, *Google in perspective: understanding and enhancing student search skills*, "The new review of academic librarianship", 9, (2003), pp. 84-100. <DOI: 10.180/13614530410001692059>.

⁷² *Ibidem*, p. 35.

Nomadic ovvero l'accessibilità 24/24h e la portabilità dell'informazione: i membri di questa generazione, cresciuti con telefoni cellulari e tecnologie Wi-Fi “expect information and entertainment to be available to them whenever they need it and wherever they are”⁷³. Le biblioteche devono prenderne atto e sviluppare sistemi che permettano di soddisfare questa richiesta; se il *virtual reference*, così come pensato oggi, non incontra le aspettative della *Next-Gens*, allora va innovato con nuove modalità comunicative (IRC; IM; SMS...) ⁷⁴.

Multitasking ovvero tutto e insieme: la capacità di svolgere più azioni contemporaneamente, intrattenendo una conversazione in *chat*, “downlodando” un MP3 mentre si cercano informazioni è una “key skill of this generation”⁷⁵. Le biblioteche ne devono tenere conto mettendo a disposizione del pubblico, computer in piena efficienza; inoltre va preventivata un'adeguata politica degli acquisti che permetta di contrastare la naturale obsolescenza tecnologica.

Experiential ovvero la pratica val più della grammatica: questi ragazzi, cresciuti a pane videogiochi e MUD⁷⁶, hanno avuto la possibilità di sviluppare un tipo di abilità basate sull'esperienza diretta che si contrappone al basso livello di abilità di base riscontrato (conoscenze fattuali e tipicamente scolastiche). Queste abilità permettono lo sviluppo di mappe concettuali fondamentali per orientarsi nel *mare magnum* dell'informazione prodotta: le biblioteche devono tentare di prendere atto che i *games* sono diventati

⁷³ *Ivi.*

⁷⁴ Sul tema si veda Alberto Salarelli, *I bit in tasca: strumenti e servizi nell'era della portable documentation*, in *La biblioteca ibrida*, a cura di Ornella Foglieni, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 205-218.

⁷⁵ *Ivi.*

⁷⁶ Sul rapporto tra videogiochi e apprendimento si vedano: Arthur Asa Berger, *Video games: a popular culture phenomenon*, New Brunswick, London, 2002; Fausto Colombo, Daniela Cardini, *I videogame tra gioco e comunicazione*, in *Lo strabismo telematico*, a cura di Fabio Di Spirito, Peppino Ortoleva, Chiara Ottaviano, Torino, Utet Libreria-Telecomitalia, 1996, pp. 221-278.

fonte di apprendimento e sviluppo di abilità conoscitive e che l'apprendimento rigidamente "testuale" sta subendo un declino⁷⁷.

Collaborative ovvero l' e-mail come strumento principe: una delle differenze più eclatanti che questa generazione presenta rispetto anche solo a quella immediatamente precedente, sta nell'uso diffuso dell'*e-mail*; la quasi totalità dei giovani possiede un proprio indirizzo che viene utilizzato come normale e assolutamente usuale canale comunicativo. Le biblioteche possono sfruttare questo canale per raggiungere l'utenza con servizi personalizzati (è questo uno dei possibili mezzi di *virtual reference*)⁷⁸.

Integrated ovvero il contenuto e la tecnologia: "Content and technology are inseparabile for Next-Gens. Communication technology has blurred the distinctions between private and public domains (Web cams, blogs, camera phones) and learning environments and entertainment (gaming, IM)"⁷⁹. Di fronte a questa confusione il ruolo del bibliotecario, le sue competenze, la sua mediazione e il suo filtro diventano fondamentali. "Librarians need to be integrated with the virtual environment as coach, mentor, and informant advisor"⁸⁰.

Principled ovvero la filosofia del *politically correct*: secondo gli autori, questa generazione ha un sistema di valori ben definito che può avere ricadute positive sull'organizzazione del servizio stesso, ad esempio con la richiesta di introdurre la carta riciclata e di rappresentare nella collezione tutte le minoranze etniche e i punti di vista.

Adaptive ovvero l'attenzione al disabile: rientra nella filosofia *politically correct* sopra enunciata e si manifesta nell'esplicita richiesta di tecnologie e accorgimenti che rendano la biblioteca (fisica e virtuale) accessibile a prescindere dalle varie disabilità.

⁷⁷ Si veda il rapporto sulla diffusione dei *games* distribuito nel luglio 2003 da Pew Internet e American Life: <<http://www.pewinternet.org/report/index.asp>>.

⁷⁸ Si veda, in merito, il progetto "Ask-a-librarian" della Library of Congress. <<http://www.loc.gov/rr/askalib/>>.

⁷⁹ S. Abram, J. Luther, *art.cit.*, p. 37.

⁸⁰ *Ivi.*

Direct ovvero la cultura è un diritto di tutti: i ragazzi di questa generazione esigono rispetto e sanno di avere il diritto di pretendere un servizio bibliotecario di ottima qualità. Non hanno peli sulla lingua e sono molto diretti nel chiedere ciò che ritengono di dovere avere, d'altra parte non si fanno remore a chiedere aiuto se ne hanno bisogno.

La sfida della biblioteca per ragazzi del nuovo millennio è, quindi, prendere in considerazione le esigenze, richieste e volontà di questa generazione e prepararsi a offrire servizi di qualità e rispondenti ai loro bisogni.

Capitolo 6

Studio di casi

Introduzione

Abbiamo sinora tratteggiato un percorso storico della biblioteca per ragazzi e della biblioteca scolastica e abbiamo analizzato alcuni aspetti che portano a riconfigurare il servizio per venire incontro alle esigenze dei ragazzi che oggi vivono, a pieno titolo, nella società dell'informazione.

In questo contesto i tradizionali servizi della biblioteca per ragazzi non devono venire meno, ma vanno affiancati ad altri. In particolare, nel panorama italiano, va ricalibrato il peso che la promozione della lettura assume nelle attività tradizionali svolte dalla biblioteca. Oggi le capacità di base di sapere leggere e scrivere non bastano di per sé ma vanno affiancate ad altre capacità più complesse di interpretazione e decodifica dei messaggi, con qualunque mezzo essi vengano veicolati.

La società dell'informazione non è solo la società *dell'information overload* e del *longlife learning*, è anche, nel bene e nel male, una società globale: per questo motivo analizzeremo in questo capitolo due progetti di biblioteca digitale per ragazzi di respiro sopranazionale: l'ICDL (International children's digital library) e il progetto CHILIAS (Children's library information animation skills). Il primo è un progetto che si occupa della digitalizzazione di libri per ragazzi in varie lingue e li rende liberamente accessibili sul

Web: il sapore vagamente utopistico del sogno di una biblioteca universale per bambini resa finalmente possibile dalla Rete lo rende particolarmente importante come affermazione di principio sul valore della letteratura per ragazzi.

CHILIAS, invece, è figlio di una *partnership* europea e si differenzia dall'ICDL per un maggiore grado di interattività. Se nel primo troviamo rispecchiato un concetto di biblioteca digitale più orientato al mezzo (biblioteca digitale intesa, cioè, come digitalizzazione dell'esistente), nel progetto CHILIAS viene interpretata una visione differente di biblioteca digitale intesa in senso più collaborativo e partecipativo; nel progetto vi è ampio spazio alla creazione di contenuti da parte dei bambini stessi e alla loro interazione nella piazza virtuale offerta dal software. Il grande merito del progetto è quello di mirare alla costruzione della cittadinanza europea.

In Italia le biblioteche per ragazzi e le scolastiche non sono completamente inattive, molti progetti coraggiosi e innovativi sono stati portati avanti, ma si tratta di iniziative isolate che spesso, organizzate con finanziamenti *una tantum*, non riescono a proseguire per mancanza di risorse.

L'unico progetto a carattere nazionale che vede le biblioteche italiane attivamente impegnate in maniera sinergica è "Nati per leggere", finalizzato alla promozione della lettura sin dalla più tenera età.

Il target di riferimento sono i bambini in età prescolare (0-6 anni). L'iniziativa si basa su studi che hanno dimostrato come la lettura ad alta voce sin dalla primissima infanzia abbia ricadute positive sullo sviluppo intellettuale del bambino. Il progetto ricalca il modello già sperimentato con l'americano "Born to read": l'elemento più originale è costituito dall'inedita alleanza bibliotecari-pediatri (dalla quale, al momento, rimangono esclusi gli educatori).

Ancora una volta è la promozione della lettura il cavallo di battaglia delle biblioteche italiane. "Nati per leggere" si giova anche dell'appoggio dell'AIB che, in altri settori della biblioteca per ragazzi, manca nel suo ruolo propulsore e di coordinamento. Ma la promozione della lettura non può

rimanere l'unico campo di impegno del bibliotecario scolastico e per ragazzi italiano.

L'international children's digital library

L'International children's digital library (ICDL)¹ è un progetto della durata stimata di 5 anni che ha preso le mosse nel novembre 2002, sviluppato dalla University of Maryland e dall'organizzazione senza fini di lucro Internet Archive; si giova anche di *partnership* illustri come quella con l'Internationale Jugendbibliothek di Monaco di Baviera².

Il progetto ha due scopi fondamentali: la creazione di un software innovativo per la biblioteca digitale adatto a un pubblico giovanile e la creazione di una collezione di libri per ragazzi in tutte le lingue del mondo, resi disponibili liberamente attraverso il Web. Del primo aspetto (*interface development*) si occupano, in particolare, i ricercatori dell'Università del Maryland, al secondo (*collection development*) collaborano biblioteche nazionali e sistemi bibliotecari di tutto il mondo e l'Internet Archive.

Collegati a questi due scopi primari ruotano alcuni obiettivi secondari del progetto:

- comprendere i meccanismi di regolazione del *copyright* in un contesto digitale e sopranazionale
- comprendere l'impatto che una collezione digitale liberamente accessibile ha sullo sviluppo delle collezioni e sulla politica delle acquisizioni delle biblioteche per ragazzi e scolastiche tradizionali
- comprendere la relazione tra una collezione digitale multiculturale e l'impatto che essa esercita nei confronti della curiosità e dell'apertura mentale dei bambini

¹Sito web URL: <<http://www.icdlbooks.org/>>.

² La collaborazione riguarda, in particolare, la creazione del database "The White Ravens. A Selection of International Children's and Youth Literature" (<<http://www.ijb.de/whiteravens2.htm>>), una bibliografia di titoli scelti dagli esperti della Internationale Jugendbibliothek e che include i titoli pubblicati nella annuale "The White Ravens list".

Due sono i gruppi di utenza cui si rivolge il progetto:

1. l'utenza primaria composta di bambini dai 3 ai 13 anni, bibliotecari, insegnanti, genitori e *caregivers*
2. l'utenza secondaria composta da ricercatori e studiosi della letteratura per ragazzi

Gli studiosi dell'Università del Maryland non sono nuovi a esperienze di sviluppo di interfacce dedicate ai bambini. Tra il 1999 e il 2002 hanno creato "SearchKids"³ un prototipo di biblioteca digitale per ragazzi per il recupero di informazioni sugli animali. In esso viene ricreato un ambiente che simula uno zoo e i bambini si possono muovere alla ricerca delle informazioni sugli animali o cliccando sulle loro figure o ricercandoli per area geografica attraverso un globo.

Questa impostazione di massima viene mantenuta anche nell'ICDL.

La particolarità che differenzia i due progetti è data dal gruppo di lavoro che è stato costituito per lo sviluppo dell'interfaccia dell'ICDL. Basandosi sull'esperienza maturata con "SearchKids" e sugli studi in materia, i ricercatori hanno deciso di adottare il metodo del *cooperative inquiry* di Druin. Il gruppo di lavoro che si è costituito è interdisciplinare e intergenerazionale⁴: comprende informatici, bibliotecari, insegnanti, psicologi e 7 bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni (3 maschi e 4 femmine)⁵.

I bambini sono un "target mobile", hanno differenti abilità a seconda dell'età e del grado di maturità di ognuno, per questo progettare uno strumento unico per tutti è impossibile; il software sviluppato si pone come estremamente flessibile per venire incontro alle capacità di tutte le età.

³ Per informazioni sul progetto si veda alla URL:
<<http://www.cs.umd.edu/hcil/kiddesign/searchkids.shtml>>.

⁴ A. Druin et al., *Designing a digital library for young children: an intergenerational partnership*, in *Proceedings of joint conference on digital libraries*, ACM Press, (2001), pp. 398-405.

⁵ I bambini partecipano attivamente al progetto recandosi nei laboratori dell'Università due volte alla settimana per un'ora e mezza durante l'anno scolastico e tutti i giorni per otto ore durante due settimane delle vacanze estive.

La collezione dell'ICDL è in continuo ampliamento e comprende libri in più di venti lingue, da 18 Paesi, ma è destinata a crescere rapidamente. I ricercatori stimano che, entro il 2007, data prevista della conclusione del progetto, i libri supereranno la soglia dei diecimila in più di cento lingue.

Attualmente i maggiori problemi nello sviluppo della collezione sono legati al *copyright*.

Esistono progetti precedenti simili a questo, ma nessuno di essi ha mai raggiunto la copertura dell'ICDL perché tutti non riuscivano a superare l'*empasse* del diritto d'autore⁶. In questo lavoro non vengono digitalizzati solo libri ormai privi da diritti d'autore, ma anche libri che gli editori, gli autori o le biblioteche concedono a titolo gratuito.

Spesso però vengono imposti dagli editori alcuni piccoli vincoli, come l'utilizzo di Adobe: ciò nuoce all'unitarietà dell'archivio che è, per il resto, composto da file in formato jpg.

Due sono le possibilità di accesso al sito: attraverso una *enhanced version* o attraverso una *basic version* basata sul semplice html.

La seconda è stata inserita *in itinere* perché, dai primi dati, è emerso che la *enhanced version* (sviluppata con una tecnologia Java Web Start) era tecnicamente troppo complessa per la maggior parte degli utenti.

L'interfaccia iniziale presenta due possibilità di ricerca: una per area geografica attraverso il globo già usato in "SearchKids", l'altra attraverso categorie.

⁶ Il progetto che più si avvicina alla filosofia che sta alla base dell'ICDL è il progetto "Children's book on line for free" <<http://www.editec.net>> che, però non raggiunge i cento titoli a disposizione e comprende solo libri fuori dal *copyright*.



Figura 15: Interfaccia di ricerca dell'ICDL

Durante il *cooperative inquiry* è emersa la difficoltà di comprensione di classificazioni come la classificazione decimale Dewey o quella della Library of Congress e si è scelto di adottare la classificazione usata da “Amazon.com” che è risultata la più comprensibile per i bambini⁷. È emersa anche la volontà di inserire alcune categorie inusuali per un adulto come quella dei *feelings* che risponde al desiderio del bambino di trovare un libro che provochi uno stato d’animo (voglio un libro che mi faccia ridere, mi faccia paura...).

Il sito si pone come punto di riferimento internazionale, anche per renderlo facilmente comprensibile a chiunque nel mondo, la grafica è nettamente preponderante sul testo che, quando è inevitabile, è stato inserito in lingua

⁷ Sul tema si vedano: Anthony Ferguson, *Digital library selection: maximum access, not buying the best titles: libraries should become full text Amazon.com's*, “Journal of library Administration”, 31,2, (2000), pp. 27-38 e Maria Teresa Pesenti, *Tendenze e novità degli strumenti per la ricerca*, “Biblioteche Oggi”, 16, 8, (ottobre 1998), pp. 66-69.

inglese. Anche le categorie scelte per la ricerca dei libri sono rappresentate essenzialmente da icone grafiche.



Figura 16: Visualizzazione per categorie

Con un semplice click sulla categoria scelta si passa a visualizzare una pagina in cui sono rappresentati i risultati⁸ attraverso una *preview* del libro stesso.

A questo punto si pone il problema della visualizzazione dei libri e della loro lettura.

Nonostante la definizione di e-book non sia pacifica, per i libri messi a disposizione dall'ICDL si può parlare di e-book distribuito, intendendo con esso un libro in formato elettronico disponibile in Rete. I ricercatori dell'Università del Maryland si sono trovati, quindi, a dover fronteggiare

⁸ Tecnicamente i risultati sono resi con PhotoMesa, sulle cui caratteristiche si veda: Ben Bederson, *Photomesa: a zoomable image browser using quantum treemaps and bubblemaps*, *UIST 2001, ACM symposium on user interface software and technology*, "CHI Letters", 3, 2, (2001), pp. 71-80.

una difficoltà che nel progetto “SearchKids” non era presente: quella di dover approntare un e-book *reader* specifico per bambini. I formati maggiormente diffusi sono il Microsoft Reader, l’Adobe *e-Book Reader* e il nuovo TK3 Reader⁹, ma si sono rivelati ostici per i bambini. Sono stati sviluppati tre prototipi di lettori per e-book dedicati¹⁰:

1. traditional reader. È il più simile ai lettori tradizionali tipo Adobe e Microsoft. Si possono visualizzare una o due pagine alla volta e il libro si sfoglia coi tasti avanti e indietro della barra di navigazione.

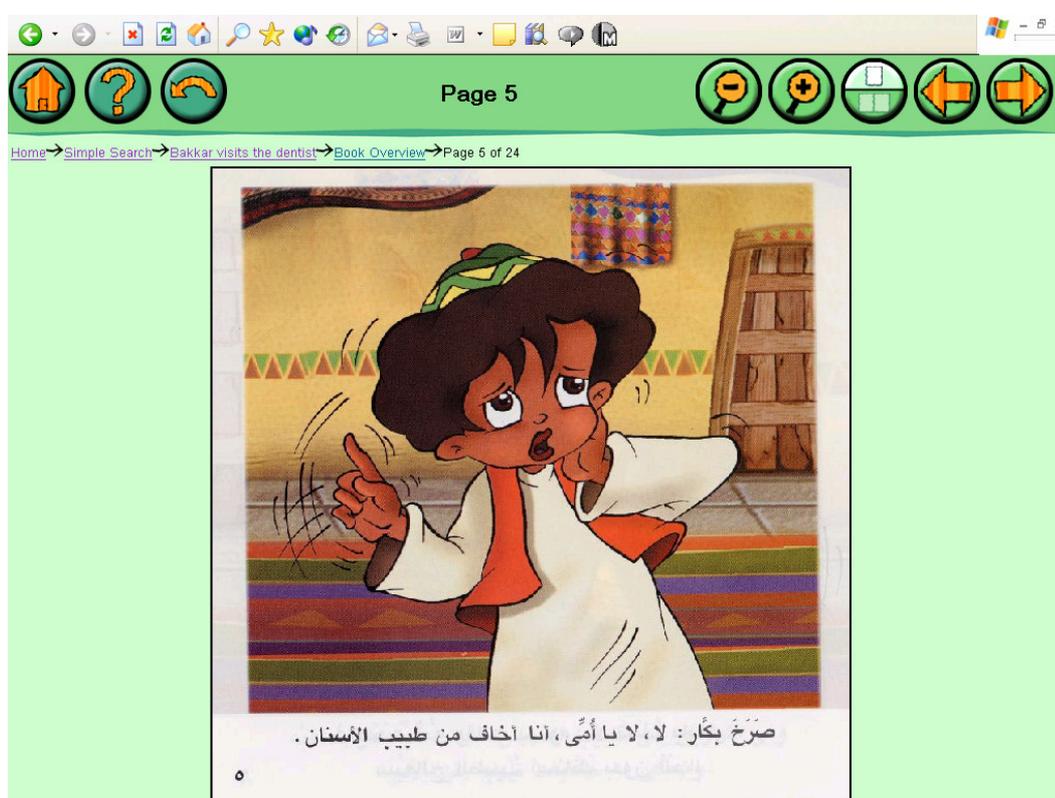


Figura 17: Traditional reader

⁹ Sono liberamente scaricabili da Internet nei siti dei rispettivi produttori.
<<http://www.microsoft.com/download/msreader/>>,
<<http://www.adobe.com/products/acrobat/>>, <<http://www.nightkitchen.com/>>.

¹⁰ I lettori presenti nel sito sono attualmente quattro, ai tre sviluppati come prototipi durante il progetto si affianca l’Adobe e-Book Reader, il cui utilizzo è stato imposto da alcuni fornitori dei testi.

2. comic strip book reader. Presenta un'impostazione del tutto simile a quella di un fumetto; le vignette sono rappresentate dalle singole pagine del libro. Per sfogliarlo basta premere l'apposito pulsante (freccia destra). I margini delle pagine già visitate si colorano per tenere traccia del passaggio.

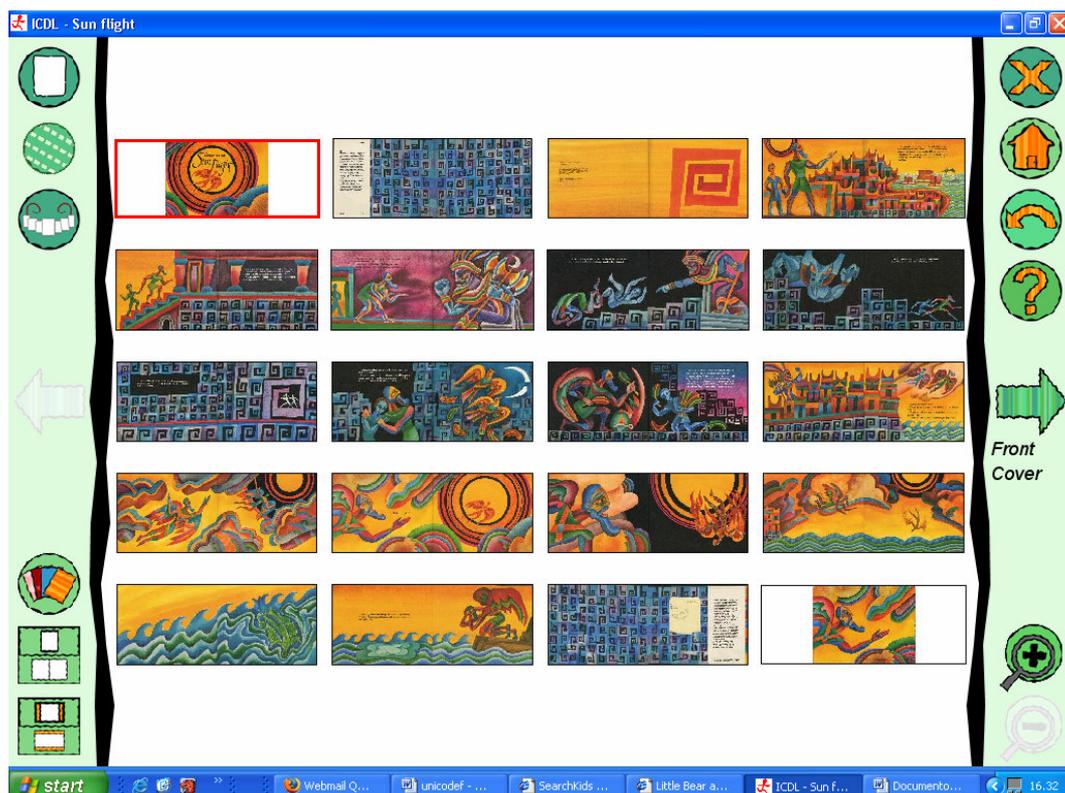


Figura 18: comic strip book reader

3. spiral book reader. È il lettore più dinamico, sviluppato con l'idea di dare una rapida occhiata al contenuto del libro senza doverlo scorrere in maniera sequenziale. Graficamente ricorda il comic strip, ma presenta una vignetta più grande in primo piano e le altre dietro, a spirale.

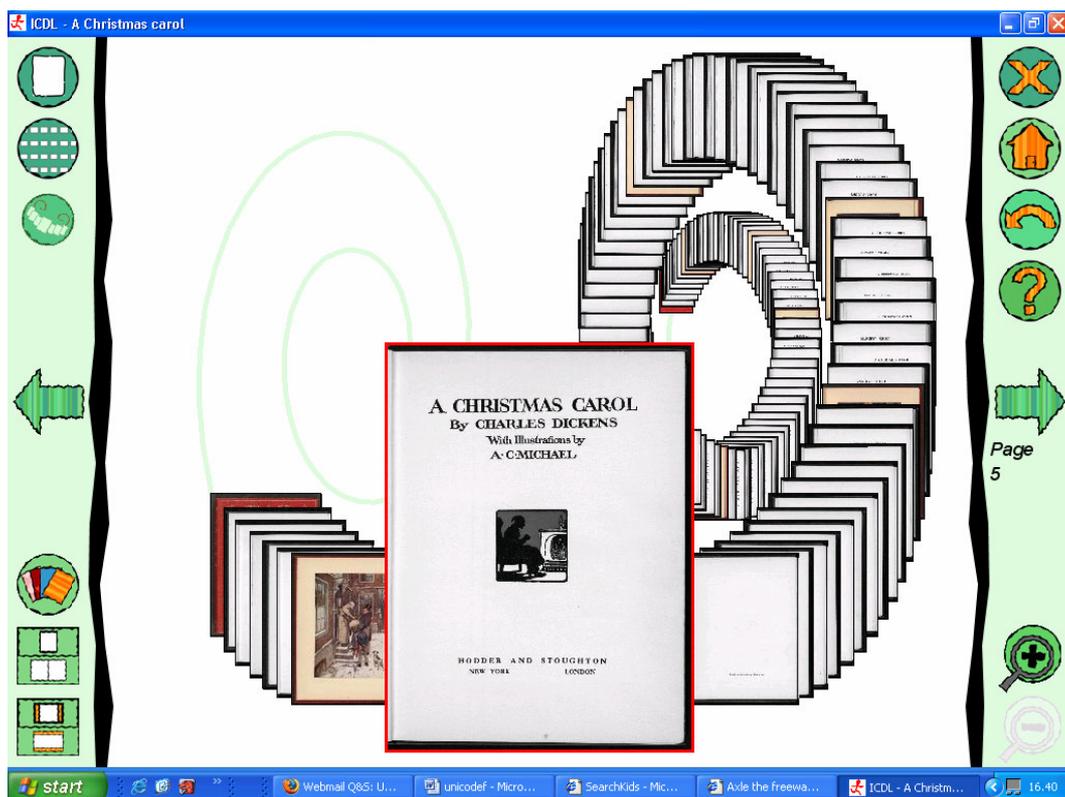


Figura 19: Spiral reader

Un'analisi dei *log*¹¹ riferita ai primi sei mesi evidenzia come, dei più di 120.000 visitatori che hanno avuto accesso al sito, la maggior parte proviene dall'America del Nord (67%), seguita dall'Europa (17%) e dall'Asia (12%).

La maggior parte dei visitatori si collega al sito una volta sola (79%), di essi il 79% usa la ricerca per categorie, solo il 21% quella attraverso la localizzazione geografica. Nelle prime sei settimane di lancio del sito sono stati scaricati 36.000 libri, la maggior parte di essi sono stati visualizzati con il lettore tradizionale (69%).

¹¹ L'analisi è stata condotta usando il programma Samwill (<<http://www.samwill.net>>).

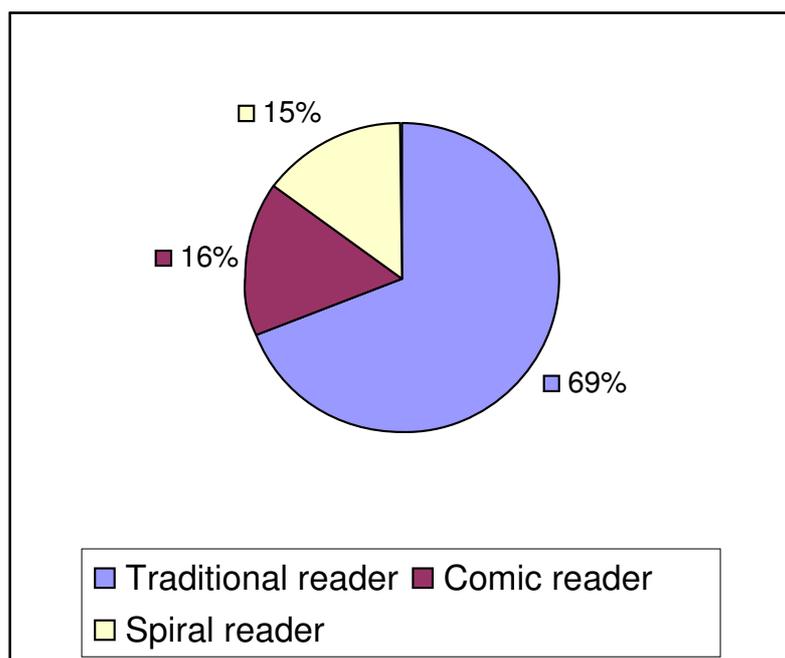


Figura 20: Percentuali di utilizzo dei reader

Ogni lettore legge una media di 1,5 libri a testa, ma più di cento visitatori leggono più di dieci libri. I libri bilingue o plurilingue sono i preferiti dagli utenti e si sta ampliando la collezione in tal senso.

Dall'analisi di questi primi dati, come già ricordato, i ricercatori hanno evinto la necessità di creare un'interfaccia meno complessa tecnicamente, basata sul semplice html (lanciata nel maggio 2003). La grande percentuale di persone che visitano il sito una sola volta è probabilmente dovuta ai requisiti tecnici necessari per far funzionare l'applicazione (una connessione veloce alla rete, almeno 250 Mega di RAM, l'installazione di Java e Java Web Started). Ma se l'idea alla base del progetto è quella di creare una grande biblioteca pubblica distribuita di letteratura per l'infanzia, rivolta soprattutto a quei Paesi dove scarsa è la possibilità di accesso alla letteratura per ragazzi, allora imporre una discriminante tecnica così vincolante significa tradirne l'anima stessa.

Alla luce dei primi risultati evinti dai *log* si è notato che essi non sono sufficienti per chiarire alcuni aspetti fondamentali in relazione al comportamento degli utenti, per cui è stato inserito un modulo da compilare in due ver-

sioni: una per adulti e una per bambini (aprile 2003). Questi ulteriori dati ci rivelano che il sito incontra il gradimento soprattutto della popolazione femminile (60%) del totale, che i bambini lo visitano per lo più in compagnia di un adulto, che le categorie che più accedono al sito sono i genitori (30%), seguiti da insegnanti (25%) e bibliotecari (10%).

Il progetto non riesce ad avere, tra i suoi utenti primari, i bambini per cui pure è stato pensato. Il risultato non è poi così sorprendente se si pensa a quanto sinora detto sulle difficoltà di lettura a schermo, esasperate in chi ha ancora poca dimestichezza con l'atto di leggere. Inoltre i file contenenti i testi digitalizzati non sono assolutamente modificabili né offrono alcuna possibilità di interazione. Per di più i bambini sono fortemente legati al libro in quanto oggetto materiale: un libro è, per un bambino, specie nella prima infanzia, un oggetto da manipolare. I testi digitalizzati hanno un carattere di freddezza che non li rende non appetibili per un bambino. Tuttavia i bambini navigano nel sito mossi non solo dalla voglia di leggere un libro, ma dalla curiosità di veder le immagini e le lettere di alfabeti non latini.

Allo stato attuale delle cose sembra che gli utenti più assidui dell'ICDL siano gli insegnanti, i bibliotecari e gli studiosi di letteratura per l'infanzia.

Il libro per ragazzi paga il fio di essere stato considerato, a lungo, (e in alcuni casi di esserlo ancora) un genere minore¹². Come tale gli studi in materia sono scarsi e, a parte centri di eccellenza come l'*Internationale Jugendbibliothek*, i luoghi che si occupano della conservazione del prodotto editoriale libro per ragazzi sono pochi. Il merito e la grande potenzialità del progetto ICDL risiede, appunto, nell'aver fornito un centro mondiale virtuale di raffronto sulla produzione internazionale, provvedendo, nel contempo, alla preservazione di una parte della produzione editoriale. Si tratta del sogno di Jella Lepman in chiave postmoderna:

¹² Sul tema si vedano, come bibliografia di base, Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma Bari, Laterza, 2002; Gianna Marrone, *Storia e generi della letteratura per l'infanzia*, Roma, Armando, 2002; Antonio Faeti, *I diamanti in cantina: come leggere la letteratura per ragazzi*, Milano, Bompiani, 1995.

Following World War II, Jella Lepman, founded the International Youth Library (IYL) in Munich because she believed that sharing children's books could build bridges between countries and understanding among people. Her vision in founding the IYL was to use children's books to "awaken a new understanding of other people and nations". Now, more than 50 years later, a new research project, funded by the Us National Science Foundation and the Institute for library and Museum Services is continuing to work toward Jella Lepman's vision of bringing the world together through children's books by using 21st century technology¹³.

¹³ Ann Carlson Weeks, *The international children's digital library*, relazione presentata alla 69th IFLA General Conference, Berlino, 1-9 agosto 2003, <<http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/078e-CarlsonWeeks.pdf>>.

Il progetto CHILIAS

CHILIAS¹⁴, il cui acronimo sta per Children's library-information-animation-skills, è un progetto, rivolto ai bambini di età tra i 9 e i 12 anni, svoltosi tra il 1996 e il 1998 coi finanziamenti dell'Unione Europea, nell'ambito di "Telematics for libraries".

La filosofia che lo ispira è così espressa nelle parole di Ingrid Bussmann, coordinatrice del progetto¹⁵:

Children grow up in the changing media world. They are used to computers and multimedia technology. They enjoy the technology as a kind of new tool for playing. But they need support in developing their information and learning. These demand a corresponding range of information-seeking and information-handling skills. Children's libraries and school libraries have traditionally provided a stimulating environment for learning. The traditional library model must be adapted to the networked multimedia environment bridging traditional media and library access and new technology in a creative way. The European project CHILIAS has explored a new role of children's libraries and school libraries providing a new Internet based service to enhance children's computer literacy and the creative use of new technology.

Il progetto vede la partecipazione di sei Paesi: Germania, Finlandia, Regno Unito, Grecia, Portogallo e Spagna coordinati dalla biblioteca pubblica

¹⁴Le versioni nazionali dei siti sono disponibili a partire dalle URL:

<<http://www.stuttgart.de/chilias/>>, <<http://www.haef.gr/chilias/>>,

<<http://www.diba.es/chilias/inici.asp>>,

¹⁵ Ingrid Bussmann, Birgit Mundlechner, *The European virtual children's library on Internet- a new service to foster children's computer literacy*, (1999).<<http://www.exploit-lib.org/issue1/chilias/>>

di Stoccarda¹⁶. Lo scopo è quello di creare la Virtual children's Library del futuro.

Nella fase preliminare del progetto (estate 1996) l'Università di Helsinki ha approntato un questionario, tradotto poi nelle varie lingue, per l'analisi dei bisogni informativi dell'utenza. Ogni Paese si è impegnato a sottoporlo a 120 bambini, 10 insegnanti e 10 bibliotecari.

Dai risultati emerge che:

- i bambini non accedono a Internet da scuola o dalla biblioteca (pubblica o scolastica). Tuttavia viene indicato come vitale che i bambini di questa fascia di età possano avere accesso alla Rete attraverso le strutture pubbliche (i dati si riferiscono al 1996, le attuali statistiche mostrano, oggi, una situazione diversa).
- l'accesso alla Rete è ritenuto fondamentale nella visione di biblioteca del futuro prevista dai bambini che la vedono come un luogo pieno di computer, giochi e divertimento.
- la promozione della lettura attraverso Internet incentiva la lettura stessa e raggiunge anche i non-lettori.
- I bambini mostrano un forte interesse per instaurare contatti via Rete con altri ragazzi in Europa.
- I bambini non hanno sufficienti *information skills*.

Il progetto ha come obiettivi:

- sviluppare un nuovo modello di biblioteca per ragazzi che serva da ponte tra la biblioteca fisica e quella virtuale e che la renda uno "stimulating environment for innovative learning, autonomous experiences"

¹⁶ I partner del Consortium CHILIAS sono: per la Germania la Biblioteca pubblica di Stutgart, che svolge anche ruolo di coordinamento, la Merz Accademie e la Ravensburger Interactive Media GmbH, per la Grecia l'Hellenic American Educational Foundation-Athens College Library e la Costeas Gitonas School Ltd, per la Spagna la Diputació de Barcelona Servei de biblioteques, per il Portogallo l'Instituto superior de Estatística e Gestão de informação (ISEGI) e l'Universidade Nova de Lisboa, per il Regno Unito il Borough Council of Gateshead MBC Libraries and art services e la University of Sunderland Information Services, per la Finlandia la Biblioteca pubblica di Vantaa, l'Università di Helsinki, l'Università di Turku, l'Akateeminen tietopalvelu ATP oy Finland.

and creative use of multimedia and networked technology with links to traditional library services. [...] The virtual children's library can be a kind of appetiser raising children's curiosity to browse the electronic holdings and then to visit the real library and enjoy real books and media¹⁷".

- creare un ambiente che stimoli creatività e apprendimento attraverso contenuti e modalità multimediali.
- incoraggiare i bambini a usare gli strumenti messi a disposizione per esprimere la propria creatività e fare comprendere che il Web è uno strumento aperto ad accogliere tutti i contributi, non solo uno strumento da cui trarre contenuti, ma anche in cui inserirli.
- rispecchiare e fare conoscere le diverse tradizioni biblioteconomiche europee.

I ricercatori si sono trovati a dovere affrontare, da subito, due ordini di problemi relativi rispettivamente al copyright e alla lingua da adottare.

Per ovviare alla prima questione è stato sviluppato un accordo con il Northern Children's Book Festival i cui autori hanno concesso l'uso delle loro opere.

Nonostante tutti i bambini coinvolti nel progetto avessero dichiarato di studiare l'inglese a scuola, si sono rilevate effettive difficoltà nell'esprimersi in una seconda lingua, difficoltà che avrebbero potuto pregiudicare la riuscita del progetto, non dando a tutti i bambini le stesse possibilità di comunicare. Alcune parti di interesse comune sono scritte in lingua inglese¹⁸, ma per il resto viene utilizzata sempre la lingua madre dei bambini.

L'unitarietà del progetto è data da una struttura comune del sito nelle varie versioni nazionali.

¹⁷ Peter Bolger., Ingrid Bussmann., Gert Fieguth., *The CHILIAS Project: a new concept for children's libraries*, "Program", 31, 4, (Oct. 1997), p. 366.

¹⁸ Ad esempio è in lingua inglese il racconto *The dark, dark contest* il cui *incipit* è stato scritto da uno scrittore greco e che i bambini di tutta Europa sono invitati a proseguire secondo il modello della scrittura partecipativa.

Tecnicamente realizzato dall'Università di Sunderland, esso si compone di quattro applicazioni integrate:

1. INFOPLANET. È il cuore del progetto: la biblioteca digitale vera e propria.



Figura 21: Schermata iniziale <<http://www.haef.gr/chilias/eng/index.html>>

Il sito Web contiene pagine per bambini tra i 9 e i 12 anni su argomenti quali autori, libri, media e argomenti che, nell'indagine sull'utenza dell'estate del 1996, sono risultati essere i favoriti (animali, sport, musica...). Le lingue sono le sei dei Paesi membri (in realtà sette perché il sito realizzato da Barcellona è, a motivo del bilinguismo della Catalunya, sia in catalano sia in castigliano). La struttura, come è detto, è comune come impostazione e come categorie, differiscono i contenuti lo-

cali ma ogni versione nazionale punta alle altre, raggiungibili attraverso un semplice click sulla bandiera del Paese prescelto.

Il sito ricrea un ambiente spaziale, ma non è una scelta casuale: lo spazio simboleggia la sete di conoscenza dell'uomo, i pianeti e le stelle sono qui metafore dell'informazione, inoltre è un tema che risulta affascinante per i bambini.

Il *cyberspazio* qui ricreato può essere navigato o liberamente o attraverso categorie (*topics*) che sono:

- LA BIBLIOTECA: offre informazioni sulle biblioteche aderenti al progetto, sui loro orari di apertura, sui servizi e sulle manifestazioni organizzate, eventuali link a OPAC, possibilità di contattare il bibliotecario...
- LA NOSTRA CITTÀ: contiene notizie sulle città di Barcelona, Stuttgart, Athens, Lisboa, Gateshead e Vantaa che partecipano al progetto. In parte i contenuti sono in parte creati dai bambini stessi.
- MUSICA, ANIMALI E SPORT: ogni sito presenta le informazioni in maniera differente, con links a diverse risorse presenti sul Web nell'intento che "the Infoplanet is not only a collection of new Web pages for children, but a guide to children adequate Internet sites as well"¹⁹.
- GLI AUTORI: fornire informazioni sui libri e sugli autori è scopo primario di CHILIAS. A questa sezione contribuiscono anche gli autori stessi che forniscono materiali, informazioni e contenuti appositamente creati.
- TEMI DI INTERESSE LOCALE (diversi per ogni sito ed emersi dall'indagine sull'utenza condotta).

¹⁹ I. Bussmann, B. Mundlechner, *art.cit.*, <<http://www.exploit-lib.org/issue1/chilias/>>

2. STORYBUILDER. Si tratta di un'applicazione interattiva che permette ai bambini di creare racconti nella loro lingua madre (una selezione di essi viene poi tradotta in inglese).

3. GUESTBOOK. È un luogo di discussione e incontro per i bambini che possono scrivervi domande o rispondere a quesiti o curiosità posti da altri.

4. INFOTON. Si tratta di un *tutorial* per lo sviluppo di *information skills* attraverso esercizi in cui si propone una visione d'insieme della biblioteca e del suo funzionamento, con approfondimenti sui concetti quali la classificazione, la soggettazione...

Il progetto si è concluso nell'ottobre 1998, ma nonostante questo le biblioteche partecipanti continuano ad aggiornare i loro siti.

CHILIAS è stato un progetto che ha segnato una svolta nel modo di intendere le biblioteche per ragazzi perché ha affrontato una serie di tematiche importanti. Sia problemi di ordine pratico, come quello della gestione del diritto d'autore in contesto digitale (affrontato favorendo una nuova tipologia di rapporti tra biblioteche e autori²⁰) sia altri di carattere più teorico, quale il ruolo che la biblioteca scolastica e quella per ragazzi devono avere nell'uso creativo e istruttivo delle nuove tecnologie:

CHILIAS has developed a new concept that will make European children's libraries and school libraries a stimulating environment for innovative learning and creative use of Internet technology. CHILIAS has explored a new role of children's libraries and school libraries as active content provider in data networks by publishing new content on the Web, content which addresses children's needs and requirements and provides

²⁰ Il problema del *copyright* è uno dei nodi chiave anche del progetto ICDL e la tematica del diritto d'autore e di nuove forme di gestione dello stesso è viva e presente nel movimento internazionale dell'*open access*.

children adequate information²¹”: la biblioteca può e deve essere un “new learning environment”²².

Ma uno dei più grandi meriti del progetto risiede nella creazione di rapporti di collaborazione interbibliotecaria attraverso l’Europa e nella comprensione che la creazione di un sentire europeo passa anche e specialmente attraverso il ruolo che le biblioteche dovranno svolgere per rendere i giovani consci della loro appartenenza politica e competitivi nella società di domani. Sono sentimenti ancora vivi e diffusi, come si legge anche in un contributo di Stefania Fabri dell’aprile 2003²³ :

I cinque principi fondamentali di tale forma di “cittadinanza europea” che si vorrebbe dai giovani sono: l’apertura, la partecipazione, la responsabilità, l’efficacia e la coerenza. Il primo principio, base per tutto il resto, richiede un pieno accesso all’informazione. [...]

I giovani, nel documento approvato a Bruxelles nel luglio 2002 (Convenzione Europea dei Giovani n.d.r.) da 210 rappresentanti di 28 Paesi, hanno affermato di essere la prima generazione a vivere in un’Europa unica senza cortina di ferro. Nel loro testo c’è un richiamo molto netto al concetto di *società dell’informazione* ed è esplicita la richiesta di elaborare una strategia dell’informazione che consenta a tutti di partecipare a pieno titolo al rinnovamento. [...]

I giovani europei sembrano ben consapevoli del fatto che su questo terreno si gioca il loro futuro perché non c’è alcun dubbio che, passata la sbornia per Internet, tutti si possono rendere conto facilmente che non tutto si può fare con l’autoformazione, costruita giorno per giorno.

Da CHILIAS è emersa chiara la necessità di agire attivamente per dare ai giovani una coscienza della società in cui vivono che è una società euro-

²¹ I. Bussmann, B. Mundlechner, *art.cit.*, <<http://www.exploit-lib.org/issue1/chilias/>>

²² *Ibidem.*

²³ Stefania Fabri, *I giovani e il diritto all’informazione. Dall’Europa un impegno nei confronti del “cittadino adolescente”*, “Sfogliolibro”, 3, (aprile 2003), pp. 12-13.

pea, ma al contempo globale e dove l'informazione ha un ruolo cruciale e CHILIAS è stato un ottimo esempio di ciò che si può e deve realizzare. A differenza dell'ICDL, il cui valore scientifico non è certo messo in dubbio, ma che rimane inevitabilmente avulso dalla vita quotidiana dei bambini, il progetto europeo riesce a superare questo limite e a entrare maggiormente, per la sua stessa struttura, nelle abitudini di tutti i giorni, tentando di cambiare l'abito mentale delle nuove generazioni.

Certo CHILIAS è rimasto un prodromo, non tutti i Paesi europei vi hanno aderito, né è stato così conosciuto al di fuori dei Paesi partecipanti²⁴, ma continua ad esistere nel Web, coi siti realizzati in sei lingue e serve da spunto a progetti analoghi, che riescano a declinare, magari in forma minore adattandola ai problemi di risorse e mezzi, la sua filosofia:

The main challenge of the changing information and media society is not access to information, but processing of information into useful knowledge and inspiring wisdom. Libraries have a responsibility to enable their users to find their way through the complexity of the new information world and support new ways of learning based on new technologies. There are many ways for libraries to meet the challenges of the future and to serve the changing needs of their users²⁵.

²⁴ Nella letteratura italiana da noi analizzata, non si è trovata mai menzione del progetto.

²⁵ I. Bussmann, B. Mundlechner, *art. cit.*, <<http://www.exploit-lib.org/issue1/chilias/>>

Conclusioni

Progetti come CHILIAS e ICDL sembrano difficili da applicare in una realtà come quella italiana.

La biblioteca per ragazzi e la biblioteca scolastica pagano, nel nostro Paese, lo scotto di iniziare solo ora ad interrogarsi seriamente sui propri obiettivi e finalità. In modo particolare gioca un ruolo decisivo la confusione storica tra il ruolo della biblioteca per ragazzi e il ruolo della scolastica, equivoco che – in Italia - perdura sin dal Ventennio. Tuttavia, come ricorda anche Ivanka Stričević, “mai prima d’ora il futuro delle biblioteche è stato più roseo¹”. In effetti, come discusso ampiamente nell’ultimo capitolo, nel contesto della società dell’informazione la biblioteca viene chiamata a svolgere, o meglio ad enfatizzare, il suo ruolo educativo. La componente educativa e formativa è parte della biblioteca tutta, ma è da sempre più accentuata nelle biblioteche che si rivolgono a un pubblico giovanile. Non bisogna dimenticarsi di ciò, ma il ruolo formativo va svolto senza scadere nel paternalismo².

I compiti attuali di una biblioteca per ragazzi vanno molto al di là del formare al gusto e all’amore per la lettura. Se guardiamo alle attività svolte nella prassi quotidiana dalle biblioteche per ragazzi italiane la promozione della lettura è ciò che le accomuna tutte.

Prevedere il futuro della biblioteca per ragazzi nel nostro Paese non è possibile, ma guardando l’evoluzione storica di altri Paesi in cui l’istituzione biblioteca pubblica è maggiormente radicata, possiamo notare una tendenza di sviluppo comune.

¹ I. Stričević, *art. cit.*, p. 10.

² Romano Vecchiet, *Chi educa chi? A proposito di alcune tesi sul ruolo pedagogico della biblioteca*, “Sfogliolibro”, 3, (aprile 1997), pp. 57-58.

Le attività di promozione della lettura sono state le prime cui si sono dedicate le neonate biblioteche per ragazzi americane e inglesi di fine Ottocento. Ciò significa sia che questo compito è ritenuto essenziale, sia che è il più immediato e semplice da svolgere. Un'attività di questo tipo ha una forte ricaduta in termini di immagine (la gente viene in biblioteca) e ciò giova a un servizio ancora poco conosciuto. Tuttavia la biblioteca ha un ruolo che trascende il distribuire gratuitamente dei libri. Se non passa questo messaggio allora essa rimarrà sempre l'istituzione proletaria del leggere gratis.

Le biblioteche pubbliche sono, al pari degli ospedali e delle scuole dei centri fondamentali dello stato sociale; alla biblioteca pubblica contribuiscono tutti i cittadini pagando le tasse.³ Queste tasse non servono solo a offrire dei libri gratis a chi non se li può permettere; collegare la biblioteca al *welfare* significa sminuirne il ruolo e farne la libreria dei poveri. Il pericolo è che questa immagine si radichi nella mentalità della classe politica italiana e riduca la biblioteca pubblica a espressione di un assistenzialismo statale (che peraltro sta scomparendo).

Le biblioteche per ragazzi sono le più esposte ai pericoli di tagli che questa visione di biblioteca collegata allo stato sociale implica perché, banalmente, i ragazzi sono in età pre-elettorale. Puntare quindi su attività che hanno una ricaduta immediata in termini di visibilità come la promozione della lettura, è il modo delle biblioteche italiane di rispondere a questo pericolo, ma si tratta di un serpente che si morde la coda. Investire troppo su questa attività va a detrimento di quelle altre attività che costituiscono la *core mission* della biblioteca per ragazzi nella società dell'informazione. Educare ai media, alla cittadinanza europea consapevole, dare gli strumenti per un cammino all'insegna del *longlife learning*: sono questi i compiti che biblioteca per ragazzi e biblioteca scolastica devono assumere sia per recuperare e accentuare il loro ruolo formativo, sia per iniziare da oggi

³Rileggo queste considerazioni nella prefazione alla *Guida alla biblioteconomia* di Serrai. Alfredo Serrai, *Guida alla biblioteconomia*, Firenze, Sansoni, 1995.

e subito a tentare di modificare (e ciò va fatto agendo sulle nuove generazioni) il costume mentale italiano: non più biblioteca come libreria gratuita⁴ ma come sistema informativo vitale, cui rivolgersi per ogni tipo di necessità informativa⁵.

Le biblioteche hanno un futuro nell'era di Internet? Nell'immediato sicuramente sì, noi non apparteniamo alla schiera degli apocalittici. Tuttavia se le biblioteche continueranno ad appiattirsi su alcuni ruoli senza evolvere verso nuovi servizi, il loro futuro è in pericolo. "Google"⁶ punta sempre di più a realizzare il sogno di mettere tutto l'universo informativo a disposizione dell'uomo. Ma dietro "Google" c'è un algoritmo, non un uomo; la conoscenza strutturata offerta da una biblioteca ha un valore impagabile; nostro compito non è solo quello di aiutare l'utente nel *mare magnum* di Internet e fargli capire i limiti del mezzo: il digitale non è la panacea di ogni male. L'uomo è, per natura, animale relazionale; di fronte alla freddezza e alla disintermediazione⁷ di questi strumenti si trova a disagio.

È una sfida affascinante quella del riposizionamento del ruolo delle biblioteche per ragazzi nella società dell'informazione, ma in questa partita le biblioteche hanno bisogno di accentuare sempre di più la loro dimensione di rete e collaborativa.

Due e collegati tra di loro sono i problemi fondamentali delle nostre biblioteche per ragazzi e scolastiche: la formazione del personale (la biblioteca è intermediazione umana all'universo documentario, pertanto le risorse umane sono fondamentali per il servizio) e la mancanza di un centro propulsore e di coordinamento. L'AIB nazionale, con la sezione biblioteche

⁴ Spesso, nel parlare comune, la parola biblioteca e libreria vengono confuse o usate come sinonimo; ciò è sintomatico della mancanza di una cultura della biblioteca pubblica nel nostro Paese.

⁵ Giovanni Solimine, *La biblioteca: scenari, culture, pratiche di servizio*, Roma Bari, Laterza, 2004.

⁶ Sul rapporto tra Google e le biblioteche si veda: Riccardo Ridi, *Biblioteche vs Google?*, "Biblioteche Oggi", 22, 6, (2004), pp. 3-5.

⁷ Sul tema della disintermediazione si veda: Alberto Salarelli, *Quando l'utente non è indipendente: il digital divide*, in *Bit-à-brac*, Reggio Emilia. Diabasis, 2004, pp. 64-83.

per ragazzi⁸ potrebbe essere l'unica istituzione che ha gli strumenti e l'autorevolezza per farlo, ma sinora non ha saputo interpretare questo ruolo. C'è poi un malcostume tutto italiano che danneggia la nostra immagine: quello del lamentarsi e compiangersi piuttosto che agire. Alcune biblioteche per ragazzi e scolastiche reagiscono a questa tendenza mettendo in campo progetti che testimoniano la loro vitalità. Le attività svolte però, e qui ritorna la mancanza di un coordinamento nazionale, non riescono a sfuggire alle loro caratteristiche di località ed estemporaneità. Non è questo il contesto in cui le biblioteche per ragazzi possono adempiere efficacemente al loro ruolo nella società dell'informazione, un ruolo icasticamente descritto da Ingrid Bussmann e Brigit Mundlechner⁹ con queste parole:

The main challenge of the changing information and media society is not access to information, but the processing of information into useful knowledge and inspiring wisdom. Libraries have a responsibility to enable their users to find their way through the complexity of the new information world and support new ways of learning based on new technology.

⁸ Diversa è la situazione della sezione biblioteche scolastiche che è maggiormente attiva in questo ruolo, nonostante la situazione poco rosea della biblioteca scolastica italiana.

⁹ Ingrid Bussmann, Brigit Mundlechner, *The European virtual children's library on Internet- a new service to foster children's computer literacy*, (1999). <<http://www.exploit-lib.org/issue1/chilias/>>

Bibliografia:

Identità della biblioteca per ragazzi:

Agnoli Antonella, *Fare il punto sulle biblioteche per ragazzi*, "AIB Notizie", 15 (2003), 3, pp. 1-2, < <http://www.aib.it/aib/editoria/n15/03-03agnoli.htm>>

Agnoli Antonella, *L'ombra che illumina*, in *Studi e testimonianze offerti a Luigi Crocetti*, Milano, Editrice Bibliografica, 2004, pp. 51-56.

Cognigni Cecilia, *Nuove Strategie di comunicazione della biblioteca per ragazzi: il caso dei servizi interculturali*, in *La biblioteca per ragazzi oggi*, Milano, Editrice Bibliografica, 2004, pp. 84-89.

Cordero Mario, *Profilo e identità*, "LiBeR", 45, (2000), inserto.

Crocetti Luigi, *Il trenino e l'ombra*, in *Il nuovo in biblioteca e altri scritti*, Roma, AIB, 1994.

Crocetti Luigi, *L'ombra*, "Sfogliolibro", 1 (settembre -ottobre 1988), p. 9.

Denti Roberto, *Futuro e biblioteche per ragazzi*, "LG Argomenti", 37, 2, (2001), pp. 29-31.

Di Ponte Liliana, *Per una ridefinizione delle funzioni della biblioteca per ragazzi*, "Bollettino d'informazioni", 18, 1, (gennaio-marzo 1978), pp. 18-21.

Jacobsen Hélène, *Section des jeunes et section des adultes. Faut-il décloisonner?*, "Bulletin des bibliothèques de France", 44, 3, (1999), pp. 76-79.

L'Abbate Widmann Maria, *Il testimone*, "Sfogliolibro", 1, (settembre - ottobre 1988), pp. 8-9.

Langella Francesco, *I tanti modi di apparire della biblioteca ragazzi*, "Andersen", 68, (gennaio 1991), p. 8.

Munch Brigitte, Jaeger Caroline, *Les bibliothèques pour la jeunesse*, "Bulletin des bibliothèques de France", 48, 1, (2003), pp. 120-123.

Ongini Vinicio, *Verso una biblioteca interculturale?*, "Sfogliolibro", 1/2, (gennaio-aprile 1995), pp. 14-17.

Paladin Luigi, *Certo che esiste la biblioteca ragazzi: aspetti di specificità e differenziazione rispetto alla "grande" biblioteca per adulti*, "Andersen", 68, (gennaio 1991), p. 8.

Per una pedagogia della biblioteca giovanile, a cura di Anna Maria Bernardinis, Padova, Imprimerie, 1995

Quanto speciale è la biblioteca per ragazzi?, "Sfogliolibro", 1, (gennaio-febbraio 1989), p. 5.

Requisiti e profilo di un' "unità di servizio" della biblioteca pubblica, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1996), pp. 8-13.

Revelli Carlo, *0-18:bambini, fanciulli, ragazzi*, "Sfogliolibro", 1/2, (gennaio-aprile 1995), pp. 4-13.

Revelli Carlo, *La biblioteca pubblica e i ragazzi*, "Biblioteche oggi", 21, 3, (aprile 2003), pp. 50-54.

Revelli Carlo, *Biblioteche per ragazzi*, "Biblioteche oggi", 14, 3, (aprile 1995), pp. 24-32.

Stričević Ivanka, *Come cambia la biblioteca per ragazzi: una prospettiva internazionale*, in *La biblioteca per ragazzi oggi*, Milano, Editrice Bibliografica, 2004, pp. 13-18.

Vecchiet Romano, *Chi educa chi? A proposito di alcune tesi sul ruolo pedagogico della biblioteca*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1997), pp. 57-58.

Vecchiet Romano, *L'identità della biblioteca per ragazzi*, "AIB Notizie", 15, 3, (2003), pp. 3-4. <<http://www.aib.it/aib/editoria/n15/03-03/vecchiet.htm>>

Vecchiet Romano, *Quanto valgono le sezioni ragazzi? A proposito di un'indagine su "efficienza e qualità dei servizi nelle biblioteche di base"*, "Sfogliolibro", 1/2, (gennaio-aprile 1995), pp. 47-48.

Vecchiet Romano, *Ricercando un'identità. La biblioteca per ragazzi si interroga*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 2003), pp. 4-5.

Sulla storia delle biblioteche per ragazzi:

Agnoli Antonella, *L'émergence des bibliothèques pour la jeunesse*, "Bibliothèque(s)", 1, (marzo 2002), pp. 49-51.

Alignani Maria Pia, *Library power: l'impegno della Library Association per sostenere il ruolo delle biblioteche per ragazzi in Gran Bretagna*, "Sfogliolibro", 3/4,(1994), pp. 33-36.

Archinto Babled Francesca, *La bibliothèque de la Joie par les livres*, "Sfogliolibro", 5, (settembre -ottobre 1991), pp. 24-26.

Baldazzi Anna, *Biblioteconomia giovanile. Storia e prospettive*, Frascati, Cede, 1992.

Canepa Emanuele, *Internationale Jugendbibliothek*, "LG Argomenti", 36,1,(2000), pp. 54-58.

Chilovi Desiderio, *La scuola rurale, la sua biblioteca e la biblioteca provinciale*, Firenze, Bemporad, 1902.

Göttling Dagmar, *La biblioteca si fa in tre*, "Biblioteche oggi", 18, 8, (ottobre 2000), pp. 36-40.

Kanna Kenji, *The development and present state of library service to children in Japan*, "Library Management", 24, 1/2, (2003), pp. 79-85.

Langella Francesco, *I trenta anni della biblioteca De Amicis*, "Vedi Anche", 12, 2/3, (2001), pp. 1-2.

Reetz Marianne, *La biblioteca internazionale per la gioventù di Monaco* in *Atti del XLIV congresso nazionale dell'associazione italiana biblioteche: Genova, 28-30 aprile 1998*, a cura di Fernanda Canepa e Graziano Ruffini, Roma, AIB, 2001, pp. 130-136.

Rydsio Kerstin, *Les bibliothèques pour les enfants en Suede*, "Bulletin des bibliothèques de France", 44, 3, (1999), pp. 86-93

Schmitt Rita, *Biblioteche scolastiche in Germania*, "Sfogliolibro", 5, (settembre -ottobre 1991), pp. 27-30.

Schmitt Rita, *Le biblioteche tedesche aprono nuovi spazi per i giovani*, "Biblioteche oggi", 18, 8, (ottobre 2000), pp. 32-35.

Traniello Paolo, *Storia delle biblioteche in Italia dall'Unità ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Vecchiet Romano, *Le biblioteche per ragazzi in numeri*, "Sfogliolibro", 10, (dicembre 1998), pp. 4-8.

Vecchiet Romano, *Per una storia delle biblioteche per ragazzi in Italia: alcune questioni di metodo*, "LG Argomenti", 37,2, (2001), pp. 17-21.

World Encyclopaedia of library and information services, 3rd edition, Chicago, ALA, 1993.

Biblioteche scolastiche:

Acquati Aldo, *La biblioteca scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

Bernhard Paulette, *The school media/information specialist: a comparison of standards and guidelines about personnel, competencies, and education (international level, United States of America, France, United Kingdom, and English - speaking provinces of Canada)*, "School library media annual", 12, (1994), pp. 244-272.

Bernhard Paulette, Charrier Colette, *Ressources pour les bibliothèques et centres documentaires scolaires*, Monaco, K.G. Saur, 1997.

Bianchi Claudio, *Il progetto Abbabourg: la biblioteca scolastica multimediale come laboratorio didattico* in *Atti del XLIV congresso nazionale dell'associazione italiana biblioteche: Genova, 28-30 aprile 1998*, a cura di Fernanda Canepa e Graziano Ruffini, Roma, AIB, 2001, pp. 192-196.

Biblioteca scolastica e didattica: atti della giornata di studio promossa dall'ITC "G.C.Abba" in collaborazione con la Commissione Nazionale Biblioteche scolastiche dell'Associazione italiana biblioteche e con l'Associazione Proteo fare-sapere, Brescia, 9 novembre 1995, a cura di Luisella Agnolini, Damaina Amighetti, Filippo Dannaci, Brescia, Amministrazione Provinciale di Brescia, 1997.

Biblioteche e scuola: atti del convegno L'incontro possibile. Realtà e prospettive dei rapporti tra scuola e biblioteche: Magenta, 1-2 marzo 1985, a cura di Romeo Brambilla e Alessandro Meloni, Milano, Editrice Bibliografica, 1989.

La bella addormentata si risveglia? La biblioteca scolastica tra tradizione e innovazione, a cura di Donatella Lombello Soffiato, Padova, Cleup, 1996.

La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa: documento marco, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

La bibliothèque de l'école. Numéro thématique préparé sous la direction de Jean Paul Roy, "Documentation et bibliothèques", (Oct / Déc. 1994).

Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive: giornate di studio sulle biblioteche scolastiche: atti del 1° incontro nazionale, Roma, Palazzo Braschi 18-21 febbraio 1981, a cura di Paola Manca, Roma, NIS, 1981.

Biblioteche scolastiche e territorio. Atti del convegno regionale, Sassari, Regione Autonoma della Sardegna, 1992.

Biblioteche scolastiche: un panorama di luci e ombre, "Biblioteche oggi", 20, 4 (aprile 2002), pp. 18-30.

Bolletti Marina, *Come la biblioteca scolastica cambia la qualità della scuola* in *Atti del XLIV congresso nazionale dell'associazione italiana biblioteche: Genova, 28-30 aprile 1998*, a cura di Fernanda Canepa e Graziano Ruffini, Roma, AIB, 2001, pp. 201-204.

Bottino Giacomo, *Biblioteca. Mediateca, iperteca...una "teca" per tutte le stagioni* in *Atti del XLIV congresso nazionale dell'associazione italiana biblioteche: Genova, 28-30 aprile 1998*, a cura di Fernanda Canepa e Graziano Ruffini, Roma, AIB, 2001, pp. 197-200.

Bozzao Roberta, *Il bibliotecario nella biblioteca scolastica: competenze, formazione e quadro legislativo*, tesi di laurea in biblioteconomia, Corso di laurea in Lettere, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli studi di

Venezia Ca' Foscari, relatore prof. Riccardo Ridi, correlatore prof. Mario Infelise, anno accademico 2000/2001, discussa il 19 febbraio 2002.

Braga Antonella, Anzaldi Ermelinda, *Alla scoperta delle biblioteche scolastiche delle scuole superiori della provincia di Novara*, Roma, AIB, 1997.

Caminito Maurizio, Vinicio Ongini, Stefania Fabbri, *Piccole biblioteche crescono*, Milano, Mondadori, 1994.

Cantatone Anna, *Costruire una rete di biblioteche*, "Biblioteche scolastiche 2002", Editrice Bibliografica, Milano, 2002.

Cerreti Giovanni, *La biblioteca inesistente*, "Andersen", 19, 157 (marzo 2000), p. 26.

Colombo Enzo, Rosetti Annamaria, *La biblioteca nella scuola*, Roma, Nuova Italia Scientifica, 1986.

D'Itollo Antonio, *Biblioteche scolastiche: una risorsa per l'autonomia*, "Riforma e didattica", 4, 5, (dicembre 2000), pp. 20-23.

De Nardis Maria Teresa, *Appello per le scolastiche*, "AIB Notizie", 15, 7 (luglio 2003), p. 18.

<<http://www.aib.it/aib/editoria/n15/03-07denardis.htm>>.

Delaney Jack, *The school librarians: human relations problems*, Hamden Conn, Shoe String Press, 1961.

Douglas Mary Peacock, *La biblioteca nella scuola: funzioni ed organizzazione*, Roma, Armando Editore, 1972.

Faeti Antonio, Fabbroni Franco, *Il lettore ostinato*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

Ferracane Cristina, *Censimento dei cataloghi in linea di biblioteche scolastiche in Italia*, Tesina sviluppata nell'ambito del corso di perfezionamento per la Formazione del Bibliotecario Scolastico, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Padova. <<http://www.formazione.unipd.it/~derobbio/opac/scolastici/indagine.htm>>.

Fochesato Walter, *Biblioteca a scuola: il miraggio d'Europa ovvero le biblioteche scolastiche in Italia*, "Andersen", 18, 145 (gennaio 1999), p. 6.

Galler Anne , Joan Coutler, *Come gestire le biblioteche scolastiche*, Padova, Cleup, 2001.

Giglio Michele, *Lettura, scuole e biblioteche nell'era della rivoluzione telematica*, Salerno, Brunolibri, 1996.

Hall Noelene, *Les enseignants, l'information et les bibliothèques scolaires: étude rédigée pour le Groupe de travail de la Section des bibliothèques scolaires de l'IFLA*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1986.

Hartzell Gary., *The principal perceptions of school libraries and teacher librarians*, "School libraries worldwide", 8, 1, (Jan. 2002), pp. 92-110.

Herring James, *Information technology developments in secondary schools: implications for school librarians*, "International review of children's literature and librarianship", 1, (1994), pp. 24-31.

Herring James , *School librarianship*, London, Clive Bingley, 1982.

Il laboratorio biblioteca. Esperienze realizzate a Scuola-Città Pestalozzi, a cura di Andrea Binazzi, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Irving Ann, *The school librarian's day. An investigation into roles and functions of the school librarian through an analysis of the day's work*, London, British Library, 1986.

Kniffel Leonard, *School librarians "shape the vision" with equal parts technology and books*, "American Libraries", Jan. 1995, pp. 26-31.

Knuth Rebecca, *Factors in the development of school libraries in Great Britain and the United States: a comparative study*, "The international information and library review", (Sept.1995), pp. 265-282.

Knuth Rebecca, *The changing roles of the American school librarian*, "International review of children's literature and librarianship", 3, (1994), pp.135-149.

Lenzi Massimo, *Rete per la scuola e rete nella scuola*, "Biblioteche scolastiche 2002", Editrice Bibliografica, Milano, 2002.

Lombello Soffiato Donatella, *La biblioteca scolastica: centro di risorse per la formazione*, in: *La biblioteca pubblica: manuale ad uso del bibliotecario* a cura di Giovanni Moscati, Milano, Unicopli, 2000, pp. 353-389.

Luperi Patrizia, *Alla ricerca di una nuova identità per la biblioteca scolastica*, "Riforma e didattica", 5, 1, (marzo-aprile 2001), pp. 19-23.

Marquardt Luisa, *La biblioteca negata: la valorizzazione delle risorse informative e documentarie come presupposto di un'azione educativa efficacemente orientata all'apprendimento*, "Biblioteche oggi", 23, 1 (gennaio-febbraio 1995), pp. 22-29.

Marquardt Luisa, *Biblioteca scolastica e innovazione didattica: il bibliotecario scolastico e le sue nuove competenze nelle linee guida IFLA in Atti del XLIV congresso nazionale dell'associazione italiana biblioteche: Genova, 28-30 aprile 1998*, a cura di Fernanda Canepa e Graziano Ruffini, Roma, AIB, 2001, pp. 183-192.

.

Odasso Paolo, *Relazione AIB-CNBS (anno 2001-2002)*
<<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/odasso02.htm>>.

Panizza Paolo, *L'identità delle biblioteche scolastiche: integrazione e distinzione dei ruoli nel sistema territoriale*, "Biblioteche oggi", 14, 8, (ottobre 1996), pp. 86-89.

Peresson Giovanni, *Se queste sono biblioteche*, "Giornale della Libreria", 111, 7/8, (luglio-agosto 1998), pp. 18-21.

Quintavalle Ruggero, Remiddi Maria, *Scuola e biblioteca*, Brescia, Editrice La Scuola, 1984.

Ray Colin, *Library service to schools and children*, Paris, Unesco, 1979.

Rasetti Maria Stella, *La biblioteca pubblica per la formazione*, "Sfogliabro", 3, (aprile 1996), pp. 14-19.

Revelli Carlo, *Le biblioteche nella scuola*, "Biblioteche oggi", 17, 3, (aprile 1999), pp. 30-34.

Ripensare la biblioteca scolastica, a cura di Cristina Trucco Zagrebelsky, Milano, Einaudi Scuola, 1999.

Salaberra Ramon, *Bibliotecas publicas y bibliotecas escolares: una colaboraciòn imprescindible*, Madrid, Ministerio de Educaciòn y cultura, 1997.

Santoro Marco, De Magistris Raffaele, *Lettura, scuola, biblioteca: breve guida per il bibliotecario scolastico*, Roma, Bulzoni, 1992.

Senza confini. Formazione e azione educativa del bibliotecario scolastico. Atti del convegno internazionale, Padova - 13 e 14 dicembre 1996, a cura di Marina Bolletti, Donatella Lombello Soffiato, Università degli studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Padova, CLEUP, 2000.

Tavoni Maria Gioia, *Scuola e biblioteca: un dibattito che si rinnova*, "Sfogliolibro", 5, (settembre-ottobre 1989), pp. 14-19.

Tilke Anthony, *The role of the school librarian in providing condition for discovery and personal growth in the school library. How will the school library fulfil this purpose in the next century?*, 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand, August 20-28, 1999, <www.ifla.org/IV/ifla65/65cp.htm>.

Trucco Zagrebelsky Cristina, *Grinzaneletture '98: ripensare la biblioteca scolastica*, Milano, Einaudi Scuola, 1999.

Zappa Roberto, *Biblioteche scolastiche: un'occasione da non perdere per le biblioteche pubbliche*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 2000), pp. 33-37.

Zappa Roberto, *Salviamo i Rinogradi!!!*

<<http://www.aib.it/aib/sezioni/lom/semscolastiche.htm>>.

Organizzazione e gestione della biblioteca per ragazzi:

Agnoli Antonella, *Biblioteca per ragazzi*, Roma, AIB, 1999.

Agnoli Antonella, *Biblioteche e ragazzi: un incontro possibile*, in *Bibliografia del libro per ragazzi 1988-1992*, Palermo, Regione siciliana, Assessorato ai beni culturali e ambientali e della pubblica istruzione, 1992, pp. 5-16.

Agnoli Antonella, *Gli spazi dell'informazione nella biblioteca per ragazzi*, "L'informazione bibliografica", 27, 3, (2001), pp. 397-399.

Associazione italiana biblioteche, sezione Lombardia- Gruppo di lavoro biblioteche per ragazzi, *Biblioteche per bambini e ragazzi: costruzione, gestione e promozione delle raccolte*, Roma, AIB, 2000.

Benne Mae, *Principles of children's services in public libraries*, Chicago & London, ALA, 1991.

Blanshard Catherine, *Managing library services for children and young people: a practical handbook*, London, Library Association Publishing, 1998.

Borgman Christine., Sandra Hirsh, Virginia Walter, *Children's searching behaviour on browsing and keyword online catalogs: the science library catalog project*, "Journal of the American Society for information science", (Oct.1995), pp. 663-684

Broderick Dorothy, *Library work with children*, New York, Wilson, 1977.

Codognotto Piera, *Le sezioni multiculturali nella biblioteca per ragazzi*, "Bibelot", 7,2, (2001), p. 1-12.

Crocetti Elena, *Problemi di organizzazione del materiale nelle biblioteche per ragazzi*, "Bollettino d'informazioni", 19, 4, (ottobre-dicembre 1979), pp. 277-280.

Crocetti Luigi, *Perché una bibliografia del libro per ragazzi*, in *Bibliografia del libro per ragazzi 1988-1992*, Palermo, Regione siciliana, Assessorato ai beni culturali e ambientali e della pubblica istruzione, 1992, pp. 3-4.

Dewe Michael, *Planning and designing libraries for children and young people*, London, Library Association, 1995.

Douglas Jonathan, Viv Griffiths, *Youthful promise*, "Public library Journal", (Winter 2002), pp. 97-99.

Edmonds Diana, Miller Jane, *Public library services for children and young people*, London, British Library; Cambridge: CUP, 1990.

Feinberg Sandra, Kuchner Joan, Feldman Sari, *Learning environments for young children: rethinking library spaces and services*, Chicago & London, American Library Association, 1998.

Göttling Dagmar, *La biblioteca spiegata ai ragazzi*, Milano, Editrice Bibliografica, 1992.

Goulding Anne, *Public libraries and reading*, "Journal of librarianship and information science", 34, 1, (March 2002), pp. 1-3.

Grosshenry Elizabeth, *Children's services in public libraries: organization and administration*, Chicago, ALA, 1963.

Hough Brenda, *Everything you need to know about training you learned in summer reading programs*, "Computer in libraries", 23, 8, (Sept. 2003), pp. 18-24.

Jones Patrick, *Connecting young adults and libraries: a how-to-do-it manual*, New York, Neal-Schuman, 1992

Julien Heidi, *Barriers to adolescents' information seeking for career decision making*, "Journal of the American Society for information science", 50, 1, (Jan. 1999), pp. 38-48.

Leonardi Carla, *Le domande degli adolescenti*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 2003), pp. 6-10.

Lundgren Lena, *Helping children to help themselves*, "Scandinavian Public Library Quarterly", 31, 2, (1998), pp.10-12.

Mc Colvin Lionel., *Libraries for children*, London, Phoenix House, 1961.

Paglino Alessandra, *Le biblioteche per gli adolescenti in Italia e all'estero: modelli organizzativi ed esperienze di servizio a confronto*, "Culture del testo e del documento", 10, (gen-apr. 2003), pp. 97-144.

Paladin Luigi, Claudia Bonardelli, *Funzioni della cooperazione*, "LiBeR", 45, (2000), inserto.

Rollock Barbara, *Public library services for children*, Hamden, Library Professional Publications, 1988.

Sanvito Mara, Piera Consonni, *Gli accessi al patrimonio nella sezione ragazzi*, "Sfogliolibro", 10, (dicembre 1996), pp. 54-57.

Skot-Hansen, *More than just head of the library*, "Scandinavian public library quarterly", 35, 2, (2002), pp.12-13.

Subject headings for children: a list of subject headings used by the Library of Congress with abridged Dewey numbers added, 2nd edition, Albany NY, Forest Press, 1998.

Thompson Joseph, *After school and online*, "Library Journal" (Net Connect Supplement), (Winter 2003), pp. 35-37.

Vecchiet Romano, *Autonomia d'immagine e interdipendenza gestionale*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1996), pp. 4-7.

Walter Virginia, *Public library service to children and teens: a research agenda*, "Library Trends", 51, 4, (Spring 2003), pp. 571-589.

Yanguas Areliano, Sesma Villar-Gomez, Josè Ramon, *Adolescenti e offerta culturale: un'esperienza di biblioteca della gioventù in Spagna*, "LG Argomenti", 37,4, (2001), pp. 17-23.

Formazione del bibliotecario per ragazzi:

Catarsi Enzo, *Biblio...educatore*, "LiBeR", 45, (2000), inserto.

Beales Donna, *To be (or not to be) a librarian*, "School library journal", 45, 4, (Apr.1999), p. 53.

Burton Mel, *Children's librarians: management gurus of librarianship?*, "North Carolina Libraries", 56, 4, (Winter 1998), p. 152.

Fabbrini Maria Letizia, *Da scuole di biblioteconomia a scuole di scienza delle biblioteche e dell'informazione: l'evoluzione dei programmi di studio per la formazione dei bibliotecari americani*, "Bibliotheca", 2, (2003), pp. 272-297.

Danley Elizabeth, *The public children's librarian as educator*, "Public libraries", 42, 2, (mar-apr.2003), pp. 98-101.

Feinstein Katerine, *La formation des bibliothécaires pour la jeunesse*, "Bulletin des bibliothèques de France", 44, 3, (1999),
<http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_3/1999-3-p80-feinstein.xml.asp>.

Parise Stefano, *La metamorfosi di Calimero. Il bibliotecario per ragazzi di fronte al cambiamento*, relazione presentata al seminario *15 anni di libri...lib(e)ri: il bibliotecario per ragazzi tra informazione e formazione*, Milano, 11-12 marzo 2004, inedito, per gentile concessione dell'autore.

Taesch Danielle, *Les bibliothèques pour la jeunesse et la formation*, "Bulletin des bibliothèques de France", 48, 1, (2003),
<http://bbf.enssib.fr/bbf/html/2003_48_1/2003-1-p65-taesch.xml.asp>.

Winston Mark., Dunne Jennifer, *Children's librarians: a research study of diversity and leadership*. "Public library Quarterly", 19, 1, (2001), pp. 23-38.

Sulla società dell'informazione:

Abruzzese Alberto, Dal Lago Alessandro,. *Dall'argilla alle reti: introduzione alle scienze della comunicazione*, Genova, Costa & Nolan, 1999.

An Chohairle Leabharlanna, *Joining forces: delivering libraries and information services in the information age*, Dublin, The Library Council, 2000.

Baldazzi Anna, *La società dell'informazione dalla teoria alla prassi. Gli alberi di conoscenza*, "AIDA Informazioni", 19,1, (2001), pp. 33-37.

Basili Carla, *"Information literacy": un concetto solo statunitense?*, "AIDA Informazioni", 19, 2, (2001), pp. 10-15.

Basili Carla, *Verso una patente europea dell'informazione*, "Biblioteche Oggi", 22, 5, (giugno 2004), pp. 45-51.

Bawden David, Robinson Lyn, *Libraries and open society; Popper, Soros and digital information*, "Aslib Proceedings", 53, 5, (2001), pp. 167-178.

Benton Foundation, *Buildings, Books and Bytes: libraries and communities in the digital age*, 1996. <<http://benton.org/library/kellogg/buildings.htm>>

Benton Foundation, *Local places, global connections: libraries in the digital age*, 1996. <<http://www.benton.org/library/libraries>>

Bin Li, *Development in information society as reflected in the online abstracts of "The Information society" (1983-2000)*, "Information & library review", 34, (2002), pp. 335-349, <DOI:10.1006/iilr.2002.0200>.

Byrne Alex, *Necromancy or life support? Libraries, democracy and the concerned intellectual*, "Library Management", 24, 3; (2003), pp. 116-125

De Groot Margo, Hackett Teresa, *Through the PULMAN glass: looking at the future of libraries in Europe*, "New library World", 104, 3, (2003), pp. 103-109.

Delors Jacques, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco dell'Istruzione*, C.E., Bruxelles, 1996.

De Kerckhove Derrick, *La pelle della cultura*, Genova, Costa & Nolan, 1996.

Ferri Paolo., *Fine dei mass media*, Milano, Guerini, 2004.

Giddens Anthony, *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Hoare Peter, *The development of a European information society*, "Library review", 47, 8, (1998), pp. 377-382.

Lévy Pierre, *Cybercultura: gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999.

Lévy Pierre, *Intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1996.

Lyon David, *La società dell'informazione*, Bologna, Il Mulino, 1991.

Martignago Ennio, Romagnolo Salvatore, Pasteris Vittorio, *Sesto potere guida per giornalisti, comunicatori aziendali, formatori nell'era di internet*, Milano, Apogeo, 1997.

Mattelart Armand, *Storia della società dell'informazione*, Torino, Einaudi, 2002.

Pawley Christine, *Information literacy: a contradictory coupling*, "The library quarterly", 73, 4, (2003), pp. 422-452.

Rullani Enzo, *Economia della conoscenza*, Roma, Carocci, 2004.

Suaiden Emir Jose, *The social impact of public libraries*, "Library Review", 52, 8; (2003), pp. 379-387.

Torstensson Magnus, *Libraries and society- the macrostructural aspect of library and information studies* "Library Review", 51, 3; (2002), pp. 211-220.

Train Briony; Dalton Pete; Elkin Judith, *Embracing inclusion: the critical role of the library*, "Library management", 21, 9, (2000), pp. 483-490.

Webster Frank, *The information society: conceptions and critique*; ELIS, 58, (1995), pp. 74-112.

Webster Frank, *Theories of the information society*, London & New York, Routledge, 2002.

La biblioteca per ragazzi nella società dell'informazione:

Abram Stephen, Luther Judy, *Born with the chip*, "Library Journal", 129, 8, (May 2004), pp. 34-37.

Agnoli Antonella, *Chi ha paura della rete?*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1998), pp. 4-5.

Agnoli Antonella, *Multimedialità in biblioteca*, "LiBeR", 45, (2000), inserto.

Agosto Denise, *A model of young's people decision-making in using the Web*, "Library & information science research", 24, (2002), pp. 311-341.

Library power for children, "Library review", 45, 3, (1996), pp. 31-43.

Arrighetti Julie, *The challenge of unattended children in the public library*, "Reference services review", 29, 1, 2001, pp. 65-71.

Becker Nancy, *Google in perspective: understanding and enhancing student search skills*, "The new review of academic librarianship", 9, (2003), pp. 84-100. <DOI: 10.180/13614530410001692059>.

Bevin Darren, Goulding Anne, *Homework clubs in public libraries*, "New library world", 100, 2, (1999), pp. 49-59.

Bilal Dania, *Perspectives on children's navigation of the World Wide Web: does the type of search task make a difference?*, "Online information review", 26, 2, (2002), pp.108-117.

Dixon Pat, Shenton Andrew, *Issues arising from youngsters' information seeking behaviour*, "Library & information science research", 26, (2004), pp. 177-200.

Dixon Pat, Shenton Andrew, *The nature of information needs and strategies for their investigation in youngsters*, "Library & information science research", 26, (2004), pp. 296-310.

Dixon Pat, Shenton Andrew, *Youngsters' use of public libraries for information. Results of a qualitative research project*, "The new review of children's literature and librarianship", 8, (2002), pp. 33-54.

Douglas Jonathan, *Start with the child*, "Library information update", 1, 9, (Dec. 2002), pp. 36-37.

Elkin Judith, Glen Mynott, *The child in the electronic age: new developments in resources and services provided to children by public libraries*, "Advances in librarianship", 24, (2000), pp. 157-188.

Eyre Gayner, *Back to basics: the role of reading in preparing young people for the information society*, "Reference services review", 31, 3, (2003), pp. 219-226.

Fabri Stefania, *I giovani e il diritto all'informazione. Dall'Europa un impegno nei confronti del "cittadino adolescente"*, "Sfogliabro", 3, (aprile 2003), pp. 12-13.

Goodbody Jennifer, Campbell-Preston Emma, Haeney Jennifer, Thomson Sandra, *What's in a library? Or a bookshop?*, "Library review", 45, 5, (1996), pp. 54-62.

Hornung Eva, *Children's evaluation criteria of search engines*, master thesis, <<http://eprints.rclis.org/archive/00002164/01/text.htm>>.

Hough Jean, Ellis Dave, *Acquiring skills for tomorrow today: "Cyberspace learning for kids"*, "Education and Training"; 39. 7; (1997), pp. 249-255.

Hughes-Hassell Sandra, Thickman Miller Erika, *Public library Websites for young adults: meeting the needs of today's teens online*, "Library & information science research", 25, (2003), pp. 143-156.

Jones Patrick, *Connecting young adults and libraries: creating raving fans into the 21st century*, "Orana: journal of school and children's librarianship", 36, 1, (Mar. 2000), pp. 24-28.

Koren Marian, *Children's rights, libraries' potential and the information society*, "IFLA Journal", 26, 4, (2000), pp. 273-279 , <<http://ifla.org/V/iflaj/jour2604.pdf>>.

Laverty Carroll, *The challenge of information seeking: how children engage in library work*, "Feliciter", 48, 5, (2002), pp. 226-228.

Maynard Sally, McKnight Cliff, *Electronic books for children in UK public libraries*, "The electronic library", 19, 6, (2001), pp. 405-423.

Mc Kechnie Lynne, *Ethnographic observation of preschool children*, "Library & information science research", 22, 1, (2000), pp. 61-76.

Nesset Valerie, Large Andrew, *Children in the information technology design process: a review of theories and their applications*, "Library & Information science research", 26, (2004), pp.140-161.

Nielsen Jakob, *Kids' corner: Web site usability for children*, 14 aprile 2002, <<http://www.useit.com/alertbox/20020414.html>>.

Oder Norman, *La battaglia più difficile della signora Krug?*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1998), pp. 18-22.

Panagiotakopoulos Chris, Ioannidis George, *Assessing children's understanding of basic time concepts through multimedia software*, "Computers & education", 38, 4, (2002), pp. 331-349.

Segers Eliane, Verhoeven Ludo, *Multimedia support of early literacy learning*, "Computers & education", 39, 3, (2002), pp. 207-221.

Slone Debra, *Internet search approaches: the influence of age, search goals, and experience*, "Library & information research", 25, (2003), pp. 403-418.

Solomon Paul, *Children's information retrieval behaviour: a case analysis of an OPAC*, "Journal of the American society for information science", 44, 5, (1993), pp. 245-264.

Swaim Sue, *Media literacy for middle level students: an important curriculum component*, "Telemedium", 48, 2, (Fall 2002), pp. 6-7.

Walter Virginia, *The information needs of children*, "Advances in librarianship", 18, (1994), pp. 111-129.

Walter Virginia., *Library services to children: future tense*, "Journal of Youth services in libraries", 15,3, (Spring 2002), pp. 18-20.

Walter Virginia, *The once and future library*, "School library journal", 47, 1, (Jan. 2001), pp. 48-53.

Walter Virginia, *Quando la biblioteca diventa digitale*, "Sfogliolibro", 3, (aprile 1998), pp. 6-16.

Studio di casi:

Bolger Peter, Bussmann Ingrid, Fieguth Gert, *The CHILIAS Project: a new concept for children's libraries*, "Program", 31, 4, (Oct. 1997), pp. 365-371.

Bussmann Ingrid, *The European virtual children's library on the Internet: a new service to foster children's computer literacy*, "Exploit Interactive", 1, (1999) <<http://www.exploit.-lib.org/issue1/chilias/>>.

Bussmann Ingrid, *The European virtual children's library: a project of the European Commission: Telematics for libraries*, "Audiovisual Librarian", 23, 4, (Nov. 1997), pp. 259-261.

Carlson Weeks Ann, *The international children's digital library*, , *relazione presentata alla 69th IFLA General Conference, Berlino, 1-9 agosto 2003*, <<http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/078e-CarlsonWeeks.pdf>>.

Cooper Linda, *A case study of information-seeking behaviour in 7 year old children in a semistructured situation*, "Journal of the American society for information science and technology", 53, 11, (2002), pp. 904-922.

Delgado-Gomez Alejandro, *Young adults and virtual library: a case study*, "New Library World", 103, 7, (2002), pp. 277-283.

Dresang Eliza, Gross Melissa, Holt Leslie Edmond, *Project CATE: using outcome measures to assess school-age children's use of technology in urban public libraries. A collaborative research process*, "Library & Information science research", 25, (2003), pp. 19-42.

Druin Allison *et al*, *The international children's digital library: description and analysis of first use*, (2003)

<http://firstmonday.org/issues/issue8_5/druin/index.html>.

Fidel Raya, *The case study method: a case study*, "Library and information science research", 6, (1984), pp. 273-288.

Fidel Raya *et al.*, *A visit to the information mall: web searching behaviour of high school students*, "Journal of the American society for information science", 50, 1, (1999), pp. 24-37.

Hourcade Juan Pablo *et al.*, *The International children's digital library: viewing digital books online*, <<http://www.csm.umd.edu/Library/trs/CS-TR-4473/CS-TR-4473.pdf>>

Large Andrew, Beheshti Jamshid, Rahman Tarjin, *Design criteria for children's web portals: the users speak out*, "Journal of the American society for information science and technology", 53, 2, (2002), pp. 79-94.

Lizarralde Cendoya Miren, *Projecte Chillas: un bon exemple per a aprofundir en les relacions biblioteca-escola*, "Item", 53, (Sep-Dec 2003), pp. 121-132.

Mynott Glen, Denham Debbie, Elkin Judith, *A place for children revisited: recent developments in the provision of reading support for children by public libraries in the UK*, "Journal of librarianship and information science", 33, 3, (Sept. 2001), pp. 133-142.

Documenti ufficiali e statistiche:

Commissione dell'Unione Europea, *Insegnare e apprendere: verso la società dell'informazione*. Libro bianco su istruzione e formazione, Bruxelles, 1995.

Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche. Edizione italiana a cura della Commissione nazionale biblioteche scolastiche dell'AIB. Coordinamento e revisione di Luisa Marquardt e Paolo Odasso. Prefazione di Luisa Marquardt. Premessa di Paolo Odasso. Roma: AIB, 2004.

D'Alessandro Dario, *Codice delle biblioteche*, Milano, Editrice Bibliografica, 2002.

Frances Laverne Carroll, *Linee guida per le biblioteche scolastiche*, traduzione italiana a cura dell'AIB Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, Roma: AIB, 1995.

IFLA, *Guidelines for children's services*, a cura di Adele Fasick, The Hague, IFLA, 1999 = *Linee guida per le biblioteche per ragazzi*, a cura di Luciano Bertolucci, "Sfogliolibro", 5/6, 1993, p.4-15.

IFLA, *Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi*, traduzione italiana a cura di Letizia Tarantello con la collaborazione della Commissione nazionale Biblioteche Ragazzi dell'Associazione Italiana Biblioteche, Roma, AIB, 2004.

IFLA; *Linee guida per i servizi multiculturali nelle biblioteche pubbliche*, a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche, Roma, AIB, 2003.

IFLA/Unesco, *Manifesto Unesco/IFLA sulla biblioteca scolastica*, traduzione italiana a cura di Luisa Marquardt, 1999, <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/manif.htm>>.

IFLA, *Raccomandazioni per i servizi bibliotecari per i giovani adulti*, 2001. <<http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/guidelines-it.pdf>>.

IFLA/UNESCO, *School Library Manifesto*, 1999, <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>>.

IFLA, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo, preparate dal gruppo di lavoro presieduto da Philip Gill per la Section of Public Libraries dell'IFLA*; edizione italiana a cura della Commissione nazionale Biblioteche pubbliche dell'AIB. Roma, AIB, 2002.

Public library manifesto, "IFLA journal", 21, 1 (1995), p. 66-67, <<http://www.unesco.org/webworld/libmanif/libraman.htm>>.

Regione Lombardia, *Le professionalità operanti nel settore dei servizi culturali*, 2004, <<http://213.145.18.56/osservatorio/ricercaID.cfm?ID=12259>>.

Saulle Maria Rita, *Codice internazionale dei diritti del minore*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1992.

Sigrún Klara Hannesdóttir, *Bibliotecari scolastici: competenze richieste: linee guida*, traduzione italiana a cura dell'AIB Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, Roma: AIB, 1998.

Tiblijas Voerena, *Guidelines for children's library services: the review*, "SCL Newsletter", 60, (July 2004), <<http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/news60.pdf>>.