
FORMAZIONE DEI BIBLIOTECARI SCOLASTICI

Dall'Italia in Europa e ritorno

di MARISA TRIGARI*

Leggio il volume *Il tirocinio all'estero del Master europeo: realtà ed esperienze a confronto*, a cura di Donatella Lombello e Daniela Dutto (Padova, CLEUP, 2002), centrato sulla formazione dei bibliotecari/documentaristi scolastici in Italia e in Europa in un momento cruciale per le biblioteche (d'ora in poi: BS) e per i centri scolastici di documentazione (d'ora in poi CSD) in Italia. Il 3 ottobre il Ministro dell'istruzione ha inaugurato, in una riunione ufficiale a cui hanno partecipato i presidenti degli IRRE e i direttori degli uffici scolastici regionali, il sistema documentario delle scuole italiane, una rete fisica e telematica che collegherà le scuole in un sistema multipolare a dimensione locale, regionale, nazionale e – attraverso i collegamenti con la rete europea – internazionale. Le scuole useranno i molteplici canali e indirizzi della rete per conoscersi, dialogare, scambiarsi informazioni ed esperienze, cooperare.

WINIRIDE e GOLD,¹ i due perni del sistema documentario scolastico, l'uno in quanto software per la catalogazione delle risorse informative della scuola, l'altro in quanto sistema per la documentazione delle miglio-

ri pratiche didattiche, saranno i primi campi d'azione su cui si misurerà questa rete documentaria, che avrà i suoi nodi nelle singole scuole, negli IRRE, negli USR, e un coordinatore nell'INDIRE di Firenze (ex BDP), nella sua nuova veste di Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa.

Le scuole e/o reti di scuole rappresenteranno non solo il nodo locale, ma la ragione stessa di esistenza della rete; dunque il problema di come sarà gestito il flusso di informazione dalla rete alla scuola e dalla scuola alla rete sarà il problema-chiave dei prossimi mesi, un appuntamento da non perdere. Comincia un dibattito e un impegno organizzativo che richiede la partecipazione di tutti, a partire dalle scuole nella loro autonomia.

Il testo a cura di Donatella Lombello e Daniela Dutto porta a questo dibattito il contributo di una sorta di poderosa «ricerca-azione» che da anni (a partire dal 1993) l'Università di Padova – Cattedra di biblioteconomia all'interno della Facoltà di scienze dell'educazione – dedica espressamente al problema delle BS e CSD e alla formazione

dei loro operatori, attraverso convegni di dimensione internazionale, seminari, gruppi di ricerca, pubblicazioni, infine attraverso il corso di perfezionamento che esordisce nell'a. a. 1997-98, denominato, dal 2000 «Master per la formazione del docente documentalista della biblioteca scolastica multimediale» (dall'a. a. 1999-2000 anche a distanza).² Un lavoro straordinario, coordinato tramite convenzione, per quanto concerne il master, al progetto speciale MIUR «Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche» degli a. s. 1999-2000/2000-2001.³

Il testo raccoglie nella prima parte sette rapporti relativi ad altrettante esperienze di tirocinio effettuate da corsisti del Master Europeo dell'Università di Padova in Francia (4), Inghilterra (1), Germania (1) e Svizzera (1) nel corso del a. a. 2000-2001. Nella seconda parte, dopo uno sguardo comparativo su BS e formazione del bibliotecario in Europa di Donatella Lombello, cinque esperti stranieri, docenti di biblioteconomia e scienze dell'informazione particolarmente attenti al problema, fanno il punto sulla situazione in Francia, Canada, Spagna e Germania. Chiude un'appendice contenente le linee guida per il tirocinio a cura di Vera Marzi.

Due tratti catturano subito l'attenzione: l'ampio respiro di un'esperienza che guarda oltre i confini, impegnata a confrontarsi e a trarre il meglio da esperienze diverse; l'impegno di far diventare i tirocini – in BS, CDI, BCD e biblioteche pubbliche – veri e propri studi di caso, che hanno avuto il compito di far sperimentare «saper fare» e «buone pratiche», ma anche di stimolare riflessione su contesti, procedure, tendenze, obiettivi, problemi.

Così l'esperienza in Francia (D. Musa, M.G. Morello, T. Peric, V. Daniele) ha fatto riflettere sulla «non supplementarietà» di BCD e CDI in rapporto al curricolo; sulla forza di un'articolazione a più livelli del sistema di documentazione scolastico (dove CDDP, CRDP e CNDP sorreggono i centri di documen-

tazione delle scuole con una fitta rete di centri documentari a livello dipartimentale, regionale e centrale); sul rapporto tra abilità di informazione e capacità di diventare capace di apprendere per tutta la vita, piuttosto che *savant provisoire*; sul problema chiave dell'organizzazione per garantire la qualità del servizio.

Una situazione assolutamente privilegiata in una scuola privata londinese (S. Valastro) richiama l'importanza di un ambiente facilitatore e di un coinvolgimento responsabile dello studente nelle attività di biblioteca in funzione di due acquisizioni successive: familiarizzazione dell'alunno con l'ambiente attraverso un processo di progressiva appropriazione; metamorfosi graduale dell'alunno in utente convinto delle risorse.

L'osservazione della biblioteca dell'Università di Heidelberg (M. Galassi) ha offerto spunti per la riflessione sul curricolo formativo del bibliotecario documentalista, così come una biblioteca pubblica interculturale in Svizzera (E.R. Mafficini) ha portato in campo i problemi connessi alla gestione di uno scaffale multiculturale anche nella scuola.

Ma anche riflessioni più generali sono entrate in gioco in queste esperienze di tirocinio internazionale: Maria Grazia Morello, ad esempio, si interroga con intelligenza sulle prospettive a medio e lungo termine, in relazione all'impatto delle nuove tecnologie e alle trasformazioni della didattica. Dovrà una parte del CDI diventare «virtuale»? La trasformazione della didattica nella direzione del lavoro autonomo cooperativo degli studenti dovrà far riconsiderare in maniera significativa gli spazi della biblioteca/centro di documentazione?

La seconda parte del libro lascia la parola a docenti responsabili della formazione di bibliotecari e documentalisti, allargando ulteriormente la prospettiva.

Le modalità di formazione del personale responsabile di BS o centri di scolastici di documentazione in alcuni paesi europei sono il

focus dell'attenzione nell'intervento di Donatella Lombello, la coordinatrice di tutte le esperienze di formazione patavine, all'insegna del principio fondamentale nella documentazione: conoscere per fare e fare tesaurizzando esperienze e anche errori degli altri. Dal panorama emerge il senso di un'ancora generale mancanza di standard e di coordinamento a livello europeo in questo campo; di uno scollamento diffuso tra buone intenzioni a livello politico e normativo, e sostegno in termini di finanziamenti e risorse; di un'iniziativa per la formazione più fortemente legata alle biblioteche che alle università (con l'usuale eccezione della Francia). Ovunque si coglie tuttavia un generale fermento e una forte volontà di crescita.

Su questo sfondo sono di particolare interesse le emergenze individuate da docenti stranieri da anni impegnati sul campo.

Odile Lambert dell'IUFM di Paris-Versailles dà il quadro di sviluppo delle BCD (Bibliothèques Centres de Documentation) nelle scuole primarie francesi e dei CDI (Centres de Documentation et d'Information) nelle scuole secondarie. Almeno tre elementi chiave vanno rilevati all'interno della rassegna che Lambert fa dei processi che hanno rivoluzionato in Francia il concetto di BS e hanno creato e reso obbligatori nella secondaria i CDI. Si tratta degli elementi di rischio: il fatto che le risorse umane, i mezzi materiali spesso non hanno tenuto il passo con la normativa; la persistente difficoltà degli insegnanti a trasformare una pedagogia frontale in pedagogia «di accompagnamento»; la capacità di interpretare il mutamento non solo quantitativo, ma soprattutto qualitativo indotto dalle nuove tecnologie del web.

Annette Béguin dell'Università di Lille commenta il testo preparatorio al decreto relativo ai TPE (Travaux Personnels Encadrés, introdotti nella scuola francese a partire dal 2001) in rapporto al ruolo e alla funzione dei documentalisti scolastici. L'approccio è importante perché i TPE introducono nella scuola – in linea di principio – il

contesto ideale per un apprendimento fondato sulle risorse. Ma il legislatore non ha affrontato correttamente, in termini di mezzi e procedure, il problema del ruolo determinante del CDI e del documentalista scolastico per il raggiungimento dell'obiettivo: il documentalista è ancora considerato un puro prestatore di servizi, piuttosto che un «pedagogo» della conoscenza in materia di informazione. L'importanza non solo del *know how*, ma anche dei saperi dichiarativi in materia di informazione, quali per esempio quelli sulla materialità dei nuovi media e sulle condizioni sociali della loro produzione e disponibilità, o sui processi di costruzione di una bibliografia, è particolarmente sottolineata dall'autore, una conclusione interessante in un contesto di ormai consolidata esperienza. Hélène Guertin, insegnante di tecnica della documentazione in un collegio (biennio post-secondario) canadese, ripercorre le tappe di un percorso di ricerca fondato su di un modello di intervento cooperativo bibliotecario-insegnante per lo sviluppo di abilità dell'informazione, elaborato negli anni '90 da un gruppo di lavoro di bibliotecari del Québec coadiuvati da un esperto dell'educazione. Sono interessanti le indicazioni concrete che il testo offre per definire il ruolo specifico del bibliotecario all'interno di ogni tappa del processo, così come le osservazioni sulla «insegnabilità» delle competenze documentarie, tutt'altro che innate, e sull'importanza di un aggiornamento tecnologico nella direzione di una padronanza del mondo web. L'intervento è integrato da una presentazione del sito *Chercher pour trouver* <<http://www.fas.umontreal.ca/ebsi/jetrouve>>, ospitato nel server della Scuola di biblioteconomia e di scienze dell'informazione dell'Università di Montréal e dedicato ad alunni dai 13 ai 17 anni. Il sito può essere considerato un corso *on line* per imparare ad usare l'informazione nella progettazione e realizzazione di un progetto di ricerca, con attenzione sia alla fase di ricerca, sia a quella di produzione.

Monica Barò, della Scuola universitaria

di biblioteconomia e documentazione di Barcellona, analizza lo sviluppo delle BS in Spagna nel decennio 1990-2000, in rapporto al parallelo decollo della riforma educativa. L'autore osserva – e non è condizione solo spagnola – che la riforma non si è tradotta in una spinta immediata alla rivalutazione istituzionale del ruolo delle BS, così importante per l'innovazione educativa, perché la politica educativa ha dovuto commisurare scarsi finanziamenti con priorità individuate altrove. La spinta è venuta piuttosto direttamente dalle scuole e dalle biblioteche pubbliche, che hanno modificato in questo periodo il modello di BS, non più deposito, ma luogo «con funzioni specifiche di sostegno all'insegnamento e di formazione all'uso dell'informazione».

Dal modello alla realtà il passo è tuttavia ancora lungo: lo dimostra una dettagliata analisi della situazione fondata su di una serie – non sistematica e omogenea, ma ricca – di studi. La BS risulta essere in Spagna «un malato che gode di relativa buona salute»: è carente in risorse e personale, non è sostenuta da una normativa, soffre di forti diversità territoriali, e tuttavia è protagonista di un processo di sviluppo e di pressione che inevitabilmente porterà – ritiene l'autore – a un suo riconoscimento istituzionale.

Infine Achim Osswald, docente di biblioteconomia e scienze della formazione nella Fachhochschule di Colonia, fa un sintetico bilancio della situazione delle BS in Germania. Anche in Germania il modello promosso dall'IFLA è universalmente apprezzato, ma è ben lontano dall'essere la regola: le realizzazioni sono molto diverse a seconda delle realtà territoriali, dei livelli e delle tipologie scolastiche e non sono in ogni caso confortanti, se si eccettua – in alcune grandi città – l'esistenza di reti di BS sotto la responsabilità di biblioteche pubbliche. I ministeri dell'Istruzione nei *Länder* non forniscono un supporto significativo né in termini di regolamentazione, né in termini di finanziamenti, né in termini di formazione; essi focalizzano il loro intervento soprattutto sulle do-

tazioni informatiche e l'accesso a Internet nelle scuole, secondo logiche che non includono necessariamente la BS. I comuni limitano progressivamente il loro impegno per le dotazioni strutturali. Il sogno di una gestione tecnico-pedagogica (un tecnico bibliotecario – un insegnante) della BS resta appunto un sogno nella quasi totalità dei casi. Su questo sfondo l'autore innesta un'osservazione interessante: gli anni '90 hanno visto in Germania come altrove una crescita dell'interesse della politica per le nuove tecnologie come cruciali nello sviluppo del paese; di qui un forte ingresso della multimedialità e dell'informatica nelle scuole: un'occasione per rilanciare il problema dell'educazione all'informazione partendo dall'informazione telematica e ritornando in biblioteca?

Come ci collochiamo noi italiani in rapporto all'esperienza europea? Anche le nostre BS e i nostri CSD – ne siamo consapevoli – sono «malati relativamente in buona salute». La loro esistenza non è sancita dalla legge, ma affidata a decisioni autonome delle singole istituzioni scolastiche. Continua a non esistere una figura professionale specifica di bibliotecario-documentalista scolastico. Alla fine degli anni '90, tuttavia, non solo è cresciuta progressivamente una spinta promozionale di base, ma si è cominciato finalmente ad affrontare il problema della formazione in un'ottica di sistema. Si è consolidata in quest'ambito la scelta del docente-documentalista, sul modello francese che lega strettamente la pedagogia delle abilità di informazione a quella delle discipline. Si è passati da brevi corsi professionalizzanti non sistematici, mal valutabili nella metodologia e negli standard di riferimento, a un'ottica di corsi universitari ben diversamente strutturati. Al master patavino si sono affiancati i master offerti dall'Università della Toscana⁴ e, dall'a. a. 2002, anche dall'Università di Bari,⁵ nati anch'essi in collegamento con i progetti speciali ministeriali sulle BS degli a. s. 1999-2000 e 2000-2001. Tutti offrono al futuro docente documentali-

sta crediti riconosciuti e spendibili professionalmente.

La formazione cresce, dunque, pur dovendo misurarsi con l'oggettiva difficoltà di «mappare» bisogni nuovi, in continua evoluzione e caratterizzati da larga trasversalità, con strutture accademiche che hanno tempi non velocissimi di adeguamento alla modernizzazione e una forte resistenza alle contaminazioni con altre discipline.

Flessibilità e modernizzazione saranno tanto più necessari in quanto il bibliotecario/documentalista – come emerge dalla molteplice esperienza internazionale da cui partono queste riflessioni – si trova a dover affrontare nella scuola di oggi emergenze che rivoluzionano gli scenari tradizionali, emergenze di cui la formazione iniziale e la formazione continua dovranno farsi carico:

- il rapporto tra politiche delle TIC e politiche della documentazione nella scuola
- l'impatto strutturale, e non semplicemente congiunturale, delle nuove tecnologie su BS/CSD
- i nuovi problemi di organizzazione di BS/CSD in rapporto ai nuovi stili di insegnamento/apprendimento
- la necessità di superare l'estrema disomogeneità del panorama delle BS/CSD senza intaccare la possibilità di una pluralità di modelli e di autonome esperienze
- la dimensione internazionale.

In rapporto ai primi due punti, strettamente interconnessi, notiamo come anche in Italia, così come in Francia, in Germania e altrove, la politica educativa investe massicciamente sulle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, individuandovi una priorità difficilmente contestabile. La Francia ha dimostrato anche in questo caso una notevole rapidità di intervento politico, con forti finanziamenti per dotazioni e aggiornamento delle dotazioni. In una regione relativamente periferica come la Bretagna, ad esempio, il rapporto alunno-computer è mediamente di 1/5 e ten-

de a migliorare ulteriormente, grazie all'impegno dell'ente Regione e dei dipartimenti in questo campo;⁶ in alcune altre aree, come quella di Bordeaux, ogni alunno di *collège* ha avuto in dotazione un PC portatile. Ma anche in Italia le tecnologie informatiche sono ai primi posti nella lista delle priorità del MIUR. Basti considerare, tra le iniziative più recenti, la serie dei progetti nazionali del Ministero collegati alle TIC, da FOR-TIC (2002 –) a SET (1999 –), da Internet a scuola a Kidsmart, e altri ancora.⁷

Ci aspetteremmo che BS e CSD fossero i primi «luoghi deputati» di questa politica. Niente affatto. È condizione generalizzata, non solo in Italia, che le nuove tecnologie dell'informazione siano coniugate direttamente con la didattica e l'apprendimento,⁸ secondo una visione che anticipa lo scenario di un computer su ogni banco e, perché no, un computer a casa per ogni allievo. In attesa dell'obiettivo più ambizioso, si moltiplicano laboratori informatici gestiti da insegnanti di materie scientifiche o tecniche, quando resta ancora un'impresa, in molti casi, dotare una BS o CSD di uno o più computer e accessi alla rete.

Nell'attuale politica delle TIC, l'approccio teorico di sfondo è quello di un docente e di uno studente che – indipendentemente dalla materia in causa, bypassano biblioteche o centri risorse, navigando in Internet al di fuori e al di sopra di luoghi fisici deputati per la ricerca di informazione. Non è una realizzazione dell'oggi o del domani, ma è – dobbiamo rendercene conto – il progetto del futuro.

Non è possibile ignorare o sottovalutare questa prospettiva, che richiede una ridefinizione radicale di ruoli e funzioni del bibliotecario/documentalista: oggi va creato e formato l'esperto dell'informazione nella scuola, autore di una ricollocazione funzionale e spaziale degli accessi all'informazione; non più «guardiano del cancello» di un luogo fisico che custodisce «il patrimonio», ma gestore di un nuovo spazio dell'informazione prevalentemente virtuale, a dimensione indefinita, ma non per questo ingover-

nabile; capace di saldare vecchie e nuove tecnologie, indicandone le diverse funzionalità e facendo interagire reciprocamente e fruttuosamente i processi cognitivi implicati in diverse strategie di ricerca; capace di gestire informazione in ingresso, ma anche in uscita, immettendo in rete informazione direttamente prodotta da docenti o studenti con la sua guida, secondo standard documentari accettati.

La rivoluzione già in atto di cui sopra comporta anche un problema di diversa distribuzione di conoscenze e competenze, che va gestito ugualmente a livello di formazione. Di fronte alla vastità senza filtri dell'accesso all'informazione, il docente di classe dovrà avere competenze tecniche più sofisticate che in passato, in un mondo in cui una competenza di informazione di discreto livello è ormai un «diritto di cittadinanza», parte indispensabile di qualsiasi professionalità. D'altra parte però si specializzano e si diversificano le funzioni del documentalista, i cui compiti – a questo punto – si situano ad un livello decisamente più alto, tecnico e/o organizzativo, che dovrà essere caratterizzato da una solida base teorica. Saranno necessari tecnici dell'hardware e del software per assistere, aggiornare, essere vedette e negozianti nel mercato, assicurare un Internet sicuro, costruire pagine web e portali, medicare *non fatal errors*, procurare *freeware*, studiare formati di comunicazione; saranno necessari organizzatori dello spazio virtuale dell'informazione, esperti in grado di integrare intelligentemente informazione su diversi supporti, da quello cartaceo a quello digitale; organizzatori di un accesso facilitato e trasversale; gestori di forum e *mailing list*; mediatori di *e-learning*; ma ancora persone in grado di spiegare caratteristiche e funzione sociale di vecchie e nuove forme di trasmissione dell'informazione, persone con alta capacità di selezione di qualità, sia sulla base di requisiti tecnici, sia di requisiti attinenti alle modalità di comunicazione, sia di requisiti di qualità intrinseca di elaborazione della conoscenza. È necessa-

rio rendersi conto del fatto che una soglia alta di specializzazione in tutti questi campi non è facilmente compatibile con una formazione onnicomprensiva.

Un terzo elemento «destabilizzante» rispetto a un approccio più o meno tradizionale del ruolo di BS/CSD è costituito dal venire al pettine delle conseguenze di un impianto didattico nuovo, centrato sull'apprendimento autonomo e cooperativo (vedi il caso dei TPE in Francia, ma anche della didattica per progetti incoraggiata nell'ambito della nostra riforma educativa...). Ora che i processi innovativi cominciano a passare dalle carte alla realtà, ci si rende conto di come pongano un problema di fruizione di spazi e di lavoro di gruppo fondato sulle risorse che esige un'organizzazione totalmente inedita, non più riducibile all'organizzazione del lavoro nei ristretti spazi di una biblioteca. Sarà necessario reinventare un rapporto BS/CSD classi-interclassi nuovo, flessibile, mobile, per il quale i BS/CSD escano «fuori di sé» o – ancora una volta – sappiano costruire spazi virtuali accanto a quelli reali in cui studenti e insegnanti possano interagire con documenti e risorse.

Il quarto elemento critico è costituito da quella forte disomogeneità, dispersione e scarsa interoperabilità che caratterizza un po' ovunque in Europa, con l'eccezione della Francia, i BS/CSD e che è un dato eclatante in Italia. Si tratta di un dato storico, legato alla mancanza di una politica centralizzata in materia e oggi paradossalmente enfatizzato dal potenziamento diffuso delle autonomie, sia territoriali, sia scolastiche. La Francia – lo hanno notato i tirocinanti – ha colto precocemente l'importanza dell'ottica di rete (la rete CDI/BCD – CDDP – CRDP – CNDP), non solo come supporto documentario e di assistenza, non solo come razionalizzazione della disponibilità di risorse di maggior costo, ma anche come creazione di un terreno comune di lavoro cooperativo che utilizza strumenti e linguaggi standard, situazione di per se stessa formativa per il bibliotecario-documentalista. E se questo era già vero

per la Francia degli anni '70, è tanto più indispensabile oggi quando tutti ci rendiamo conto che, nel contesto delle TIC, l'informazione è rete. E come nella grande rete Internet si ritagliano, in modo dinamico e flessibile, comunità di interesse che mettono a profitto le risorse di tutti per specifici obiettivi e sviluppano ricerca e dialogo oltre che scambio, anche le BS e i CSD devono fare altrettanto, uscendo dalla loro minorità con la forza che può dare loro un collegamento organico per lo scambio a largo raggio di informazioni, notizie, dati, esperienze, oggetti di insegnamento/apprendimento.

L'ottica di rete introduce di conseguenza anche la dimensione internazionale, non rinunciabile oggi nella società cognitiva e nella fase di costruzione di una cittadinanza europea, una dimensione che il master patavino ha saputo precocemente e intelligentemente cogliere non solo introducendola nei curricula attraverso una pluralità di modelli e di fonti scientifiche, ma – in modo del tutto originale in questi tipo di formazione – attraverso le esperienze di tirocinio.

Quali sono – alla luce di queste considerazioni – alcune conseguenze importanti per la programmazione futura dei processi di formazione del bibliotecario/documentalista?

In primo luogo si dovrà tener conto – da una parte – della necessità di includere moduli di formazione all'informazione nel curriculum di insegnanti e – perché no – dirigenti; dall'altra, della necessità di ruoli professionali più specializzati e più incardinati nella ricerca per le funzioni più specificamente tecnico/organizzative. Il primo obiettivo esula dalla formazione specifica dei documentalisti, ma ha su di essa un impatto duplice: marca i confini rispetto ai quali conoscenze e competenze di una «professione» documentalista devono essere definite rispetto a quelle del docente di classe; crea un linguaggio comune tra due professionalità che stentano ancora a stabilire un partenariato efficace anche in situazioni ottimali, in Italia e altrove.

In secondo luogo, e strettamente collegato alle considerazioni precedenti, sembra necessario un ulteriore sviluppo di una formazione universitaria che già ora appare articolata in crediti, nel senso di una sempre maggiore flessibilità. A un *core curriculum* di base potrebbero affiancarsi pacchetti distinti di specializzazione, aggregabili in maniera diversa a seconda dei contesti (livelli scolastici o tipologie di scuole), e conseguibili anche in maniera parziale o in momenti diversi della propria carriera. Una strategia di questo tipo potrebbe dare maggiore flessibilità alla funzione del bibliotecario/documentalista scolastico, con la possibilità di far crescere nel tempo la sua professionalità in rapporto a specifici bisogni o di distribuire compiti diversi tra più operatori; potrebbe consentire il coinvolgimento di insegnanti di classe dotati di particolari crediti su specifiche funzioni, migliorando la complessa interazione tra le due figure; consentirebbe di prevedere operatori separati e operanti su più scuole per specializzazioni particolarmente costose (per esempio riferite a *webmaster* per i portali delle scuole o a operatori di reti) o molto particolari in rapporto alla realtà scolastica (per esempio riferiti agli archivi storici delle scuole). Ne deriverebbe un'interazione funzionale tra più figure convergenti sulla funzione documentaria, situazione potenzialmente più realistica e più innervata nella didattica di quella configurata da un'unica figura monopolistica costretta a coprire – in modo inadeguato o solo parzialmente – tutti i ruoli.

Collegata al punto precedente, è auspicabile un'introduzione nei processi di formazione nel settore della valenza organizzativa-gestionale come caratterizzante in maniera forte la professione del documentalista. Proprio in un'ottica di compiti distribuiti, di centralizzazione di aspetti tecnici specializzati, di fruizione condivisa di prodotti documentari (si pensi alla catalogazione derivata), di allargarsi indefinito degli «spazi» dell'informazione, di moltiplicarsi delle interazioni all'interno e all'esterno

della scuola, la capacità di gestione, di coordinamento esperto, di organizzazione, si avvia a diventare fondamentale e tale da giustificare di per se stessa, quasi più delle capacità tecniche, la necessità di avere comunque un referente esperto «dedicato» nella scuola.

In terzo luogo si colloca una riconfigurazione concettuale, prima che tecnico-pratica, degli spazi e modalità di accesso alle risorse, sia in rapporto alla nuova didattica, sia in rapporto alle TIC. In questo senso le TIC non dovranno – nella formazione del bibliotecario/documentalista – essere, come sono ancora, un certo numero di saperi «in più» da cumulare ad altri saperi tradizionali: ridisegneranno radicalmente i riferimenti della sua formazione. Mi aspetterei due vantaggi da questa impostazione: un'ormai sempre più necessaria integrazione funzionale con le attuali politiche delle TIC nella scuola; una diversa capacità di permeare processi che già sono in corso nella pratica educativa e ai quali BS e CSD restano ancora complessivamente estranei.

In quarto luogo la formazione dovrebbe sempre più includere al suo interno l'ottica di rete (visione già fortemente presente nell'esperienza patavina), estendendola progressivamente fino a darle una dimensione europea.

Il sistema nazionale di documentazione scolastica in Italia di cui parlavo all'inizio nasce oggi con questo obiettivo: sostenere e facilitare la circolazione dell'informazione-risorsa nella scuola grazie a linguaggi, strumenti e standard comuni; utilizzare la rete per processi di formazione in presenza e a distanza; essere un ponte verso una più vasta rete europea. È questa – tra l'altro – la condizione perché possano circolare largamente prodotti documentari pre-elaborati destinati ad alleggerire i compiti degli operatori (si pensi, ad esempio, a spogli di riviste normalmente circolanti nelle scuole già indicizzati e corredati di abstract con un software standard); perché possa esservi a livello locale la condivisione dei cataloghi di

reti di scuole; perché sia possibile mettere in circolo, in forma omogenea e confrontabile, i prodotti della cultura didattica (GOLD) coinvolgendo in modo sempre più organico i docenti di classe nello scambio di informazione; per alimentare dibattiti e scambi di esperienze e di servizi.

Un ultimo accenno merita infine un problema non particolarmente evidenziato nelle analisi nazionali e internazionali, ma a mio parere cruciale: la necessità di includere nella ricerca e nella formazione competenze di monitoraggio, di valutazione e autovalutazione dell'azione di BS o CSD sui processi di apprendimento. Neppure l'esperienza francese, che ha ormai uno spessore cronologico e di riflessione molto rilevante, possiede oggi una valutazione oggettiva ad ampio raggio di questo tipo. Inserire questo elemento nella formazione creerebbe un buon terreno per uno sviluppo di BS/CSD fondato non solo su teorie o speranze, ma su dati oggettivi e misurabili.

* INDIRE, Firenze.

Note

¹ I due software sono contenuti in *Documentare la scuola*, CD distribuito gratuitamente dall'INDIRE a tutte le scuole italiane a partire dal 1999, ora alla sua seconda versione.

² Vedi, per una illustrazione delle linee ispiratrici del corso, *Presupposti metodologici e obiettivi didattici del Corso di perfezionamento presso l'Università di Padova*, «Sfogliolibro», aprile 2000, p. 13-19; per informazioni sul corso 2002-2003, <<http://www.formazione.unipd.it/>> [visto il 31.10.2002].

³ L. n. 440 / 1997, O.M. n. 179 / 1999; C.M. 228 / 5.10.1999 e C.M. n. 229 / 16.10.2000. A partire dal 2001 è demandata agli USR la gestione di tutti i progetti speciali dell'autonomia, ivi compreso quello riferito allo sviluppo delle BS (C.M. n. 131 / 3.8.2001).

⁴ Vedi <<http://193.205.145.174/Presentazione/master/master2002.htm>> [visto il 31.10.2002].

⁵ Vedi <<http://www.area-formazionepostlaurea.uniba.it/perfezionamento/statutomas.formazione.htm>> [visto il 31.10.2002].

⁶ La Regione cura in Francia la dotazione dei licei, i Dipartimenti quella dei *collège*. Tra il 1999 e il 2001, 13.000 nuovi computer sono stati forniti dalla Regione Bretagne ai 270 licei (145.000 studenti); i PC di più di 5 anni vengono regolarmente sostituiti, con un tasso di sostituzione di 1/4 della dotazione ogni anno; i software vengono sistematicamente aggiornati; il Consiglio regionale facilita la messa in rete degli istituti nella prospettiva del loro raccordo alla rete di servizi ad alto potenziale Mégalis, da realizzarsi entro il 2002.

⁷ Vedi l'indice dei progetti a <[http://www.](http://www.istruzione.it/innovazione/progetti/index.shtml)

[istruzione.it/innovazione/progetti/index.shtml](http://www.istruzione.it/innovazione/progetti/index.shtml)> [visto il 31.10.2002].

⁸ FOR TIC, per esempio, piano nazionale di formazione di ben 180.000 docenti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, è espressamente orientato ai problemi dell'uso didattico delle TIC, secondo una gradualità che va da un'alfabetizzazione di base (160.000 insegnanti), alla formazione di 13.500 docenti «consulenti», alla costruzione di 4.500 figure di «responsabili» delle infrastrutture tecnologiche della scuola o reti di scuole. Apparentemente, il problema del centro di documentazione è totalmente estraneo a questo progetto. Un collegamento ancora più stretto e diretto con la didattica, soprattutto nel campo dell'educazione scientifica, caratterizza gli altri progetti citati.

UN MODELLO DI FAD PER LE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE

di Paola Capitani*

Fino ad oggi i percorsi formativi proposti a chi opera nelle biblioteche scolastiche hanno seguito i metodi tradizionali della formazione in presenza che non è più completamente sostenibile sia per motivi economici che temporali. Oggi la formazione a distanza offre una capillarità e una modularità che dovrebbero consentire di superare i problemi specifici e le situazioni locali e particolari. Non si può quindi più pensare soltanto a interventi formativi di massa e a «percorsi itineranti» occasionali che hanno l'impatto del «mordi e fuggi», che non permette verifiche e valutazioni sul campo.

Nel tentativo di raggiungere in tempi rapidi gli insegnanti responsabili della gestione della biblioteca scolastica che, spesso, solo sporadicamente riescono a frequentare corsi di formazione, a volte ridotti a poche giornate di *full immersion*, propongo un modulo di Formazione a Distanza (FAD) di base rivolto a chi ancora non è riuscito a districarsi nei meandri della gestione della biblioteca scolastica.

Il target al quale il modulo si rivolge è formato soprattutto dai docenti che, trovandosi in luoghi geografici distanti da servizi e strutture informative, possono utilizzare queste unità didattiche come suggerimenti e supporti fondamentali per organizzare gli spazi, gestire le raccolte, proporre progetti a livello di classe, di scuola, di territorio, se non addirittura a livello internazionale. A volte alcuni obiettivi, apparentemente irraggiungibili, sono invece realizzabili grazie alle sinergie e alla cooperazione alle quali non si era pensato in termini di metodo e di merito.

Attualmente gli insegnanti destinatari di questa FAD sono i docenti della scuola primaria, quindi i contenuti e i metodi affrontati si rivolgono a questa categoria con alcuni spunti di riflessione e collegamenti anche verso altri livelli scolastici che possono servire come confronto e punto di partenza per progetti e programmazioni operative e funzionali.

La formazione a distanza è indubbiamente uno strumento didattico del quale non si può fare a meno, anche se occorrono ancora adattamenti e miglioramenti, rispondenti alle singole realtà. Non può ovviamente sostituire la formazione in presenza, ma rappresentare solo un supporto e una integrazione, tenuto conto che in Italia stiamo muovendo i primi passi.

La presentazione delle unità è stata formulata sulla base dell'esperienza di formatrice nelle diverse regioni italiane, che mi hanno consentito di monitorare la situazione reale delle strutture bibliotecarie scolastiche e soprattutto dei livelli di formazione del personale addetto. Dai dati raccolti e dalle esigenze formulate dai corsisti, emerge un quadro caratterizzato da una situazione in cui non solo la biblioteca non ha uno spazio fisico e idoneo, ma non esistono figure professionalmente formate e qualificate che dispongono di un tempo sufficiente destinato alla gestione della biblioteca.

Le unità sono state organizzate in sequenza così da consentire gradualità di apprendimento; per ogni unità sono presenti test finali di verifica per riflettere su errori o incomprensioni inerenti quelle particolari metodologie affrontate durante l'unità didattica in questione. Sono a risposta chiusa e a scelta multipla e intendono far ripercorrere le fasi dell'apprendimento presentato e far riflettere su ciascuna unità.

Gli stessi destinatari della formazione a distanza sono chiamati a verificare la validità dei percorsi e, solo attraverso un'interazione efficace e grazie ai suggerimenti e alle modifiche proposte, si potrà definire un modulo standard valido per le diverse situazioni.

→

(segue)

Le unità didattiche del modulo sono cinque, così ripartite:

1. la biblioteca come strumento di comunicazione;
2. la professione e la formazione (Abilità e competenze, Formazione di base, Aggiornamento e formazione continua);
3. la biblioteca per ragazzi (La composizione del fondo, Gli spazi, La progettazione);
4. la gestione della documentazione (Gli accessi all'informazione, La catalogazione derivata);
5. la ricerca (Il servizio di reference, Analisi utenza).

Al termine delle cinque unità una bibliografia con i testi di riferimento fondamentali per un approfondimento sulla materia e una lettura sui temi presentati costituisce un ulteriore contributo sul tema della gestione delle biblioteche scolastiche e sulla professionalità richiesta a coloro che si trovano a gestirle.

Il glossario dei termini tecnici è presentato anche in lingua inglese per fornire un accesso in prospettiva europea. Le definizioni invece sono solo in lingua italiana, espresse in una forma volutamente sintetica per essere efficace ed esauriente al tempo stesso.

Infine viene presentato un elenco di siti Internet per la scuola, l'educazione, le biblioteche scolastiche, la comunicazione.

* Consulente, insegnante e bibliotecaria scolastica, ha lavorato presso la BDP di Firenze. Scrittrice di saggi e articoli ha pubblicato anche *Manuale di base per il trattamento dell'informazione* (Editrice Bibliografica, 1989) e *Il servizio informativo: iter di formazione e proposte di gestione* (Editrice Bibliografica, in stampa).

A VIAREGGIO UNA NUOVA BIBLIOTECA RAGAZZI SCOMMETTE SUL TEMPO LIBERO E SULLA CULTURA

di Maria Bruna Orsi

Presso la circoscrizione «Viareggio Nuova», da circa otto mesi, è in funzione la Biblioteca ragazzi 0-16 «Anna Malfatti». Certamente non è un evento eclatante, né mondano: tuttavia è la testimonianza della tenacia e della determinazione degli abitanti di un quartiere che, da tempo, sono divenuti consapevoli del fatto che solo attraverso l'impegno di ciascuno è possibile costruire spazi vivibili e servizi di qualità a disposizione dei cittadini.

La «Anna Malfatti», di fatto, è nata diversi anni fa come biblioteca scolastica: il IV Circolo didattico di Viareggio e la scuola media «Lenci» hanno per parecchio tempo lavorato insieme quando ancora le attività «in rete» erano solo agli inizi. È stata un'esperienza esaltante dalla quale sono emerse proposte per l'allestimento di una biblioteca per tutti gli alunni della zona, grazie anche a contatti con realtà più avanzate che si potevano proporre come esempi e modelli: il convegno «Quando il libro è protagonista» organizzato nel 1996 col patrocinio del comune e della circoscrizione, ha siglato il progetto dandogli tutti i crismi della fattibilità.

Per un certo periodo la biblioteca ha continuato a vivere nelle scuole: vi si sono avvicendati insegnanti e studenti, si è sempre lavorato nell'ottica della continuità educativa, si è avviata la collaborazione con la nuova Biblioteca pubblica ragazzi del Comune di Viareggio che ha subito offerto il suo aiuto.

La biblioteca ha le sue radici nella scuola e per questo il suo nome è quello di una ragazzina, una alunna come tante, che in un giorno qualsiasi è andata a scuola e non è tornata più a casa. Oggi gli incidenti stradali non fanno più notizia, ma un banco vuoto lascia il segno in una comunità come quella scolastica in cui ciascuno ha il suo posto e il suo valore. Anna Malfatti è dunque il nome più adatto per la nostra biblioteca, sospesa tra la realtà di un quartiere e quella di una scuola, quasi a sottolineare che i libri, oggi, devono uscire dai luoghi ritenuti deputati e inserirsi con semplicità nella vita di ogni giorno. La scommessa della Biblioteca ragazzi è di divenire un servizio di cui i cittadini non possano fare a meno perché è lì, vicina, aperta, disponibile, fornita... Ed è un luogo dove bambini e ragazzi possono trascorrere volentieri un po' del loro tempo libero e, senza quasi accorgersene, cominciare ad amare i libri e tutto quello che essi significano in termini di riflessione, approfondimento, conoscenza di sé.

Il progetto della Biblioteca «Anna Malfatti» è stato denominato *La Biblioteca ragazzi nel quartiere: spazio ai libri e alla lettura!* e ha le seguenti finalità:

- integrare l'offerta formativa della scuola con proposte e attività che coinvolgano alunni, insegnanti, genitori;
- creare opportunità culturali e ricreative che abbiano come riferimento la realtà del territorio in cui opera la biblioteca;
- favorire l'incontro dei giovani utenti con il libro e con la lettura, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie.

La biblioteca è inserita in un più vasto progetto di biblioteche in rete che vede la cooperazione delle realtà operanti sul territorio. Sono sicuramente obiettivi ambiziosi, ma le premesse ci sono tutte perché il progetto venga portato avanti e si consolidi nella realtà cittadina.

SEMANTICA E TERMINOLOGIA NEI PORTALI

di Paola Capitani

Il 13 dicembre 2002, presso l'INDIRE,¹ si è svolta la quarta tavola rotonda sul tema *Semantica e terminologia nei portali*.² L'incontro è un'occasione di confronto di un gruppo sempre più numeroso e consolidato di ricercatori che si tengono in contatto dal gennaio 2000. Tra i partecipanti al gruppo di lavoro vi sono infatti università e istituti universitari: la Scuola superiore traduttori e interpreti dell'Università di Forlì <<http://www.terminologia.it>>, la Biblioteca del Libero istituto universitario di Castellanza <<http://www.liuc.it>>, la Biblioteca dell'Istituto internazionale polimoda di Firenze <<http://www.polimoda.com>>, l'Università di Parma <<http://www.unipr.it>> e l'Istituto universitario europeo <<http://www.iue.it>>.

In questi anni gli enti che hanno collaborato attivamente all'iniziativa con esperienze e relazioni sono stati, tra gli altri, ITTIG <<http://www.ittig.fi.cnr.it>>, IIA <<http://www.t-reks.cnr.it>> (CNR-Istituto sull'Inquinamento Atmosferico, UTA-Unità di Terminologia Ambientale), l'ISPESL <<http://www.ispesl.it>> e l'Istituto superiore di sanità <<http://www.iss.it>>; essi hanno fornito un prezioso contributo in ambito rispettivamente giuridico, ambientale e sanitario. Per l'area economica vanno invece segnalati, oltre alla Biblioteca della LIUC, i Centri documentazione dell'Unioncamere di Roma <<http://www.unioncamere.it>>, della Deutsche Bank di Milano <<http://www.db.com>>, di ISVOR Fiat <<http://www.isvor.it>> di Torino.

Nell'area dell'educazione e della formazione è stata determinante la collaborazione della Sezione linguaggi controllati della Biblioteca di documentazione pedagogica, ora INDIRE, (per informazioni in merito alla terminologia in area educativa rivolgersi a Marisa Trigari, <trigari@indire.it>), degli Archivi Alinari <<http://www.alinari.it>>, del Centro documentazione dell'Istituto degli innocenti di Firenze <<http://www.minori.it>>, del Laboratorio di tecnologie dell'educazione <<http://www.unifi.it/te>>, che hanno fornito suggerimenti efficaci per metodi e criteri sulla gestione terminologica nei rispettivi ambiti di interesse. A supporto dei lavori e delle proposte un nucleo di colleghi che collaborano con UNI <<http://www.unicei.com>>, Agenzia italiana di normalizzazione che elabora le traduzioni ISO nei singoli ambiti disciplinari, mantiene un contatto costante con l'Agenzia nazionale di riferimento per la normativa e la terminologia vigente e vede nella Fondazione Bordoni <<http://www.fub.it>> un attento *testimonial* delle attività nel settore.

Per l'area della comunicazione il Centro documentazione del quotidiano «La Repubblica» <<http://www.repubblica.it>> sta elaborando una terminologia nazionale per gestire le informazioni contenute nella stampa quotidiana, utilizzando uno schema anglosassone che consente un parallelismo con i colleghi europei, mentre il sito di Infocity, agenzia stampa giornalistica <<http://www.infocity.it>>, sta fornendo utili informazioni e link ai progetti terminologici di settore.

La Regione Toscana <<http://www.regione.toscana.it>> e la Regione Basilicata <<http://www.regione.basilicata.it>>, hanno dato un contributo e un suggerimento sul servizio degli URP e soprattutto sulla necessità di avvicinare l'utente alla pubblica amministrazione. Questo è un obiettivo, frutto di conoscenza e comprensione, che deve compiere ogni istituzione verso la propria utenza: in particolare si segnala il lavoro della Regione Basilicata pubblicato nel volumetto *Parola per parola*, un efficace spunto per ulteriori approfondimenti proprio sul versante della terminologia «pubblica» che parla spesso un linguaggio oscuro e incomprensibile.

→

(segue)

Il lavoro da fare è molto e solo attraverso un coordinamento dei compiti e delle competenze si possono raggiungere obiettivi complessi e articolati. Gli strumenti ci sono, le metodologie anche: occorre calibrare le risorse e concordare comuni piani di azione.

¹ Istituto Nazionale di Documentazione sulla Innovazione e Ricerca Educativa, nuova denominazione della precedente Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze, <http://www.indire.it>. INDIRE è anche agenzia nazionale per la terminologia controllata nel settore educazione e quindi referente istituzionale per gli strumenti e i progetti terminologici in corso.

² Per le precedenti manifestazioni e i relativi atti consultare rispettivamente il sito University Press di Firenze <http://epress.unifi.it> e quello dell'Istituto Internazionale Polimoda di Firenze <http://www.polimoda.com>.

**BIBLIOTECANDO:
VIAGGIO ALL'INTERNO DELLE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE
DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DEL 3° CIRCOLO DI LECCE**

Dagli angoli del racconto, dell'ascolto alle Biblioteche scolastiche di plesso. Dopo la nascita della Biblioteca scolastica «Nonsololibri», nella sede centrale, è aumentata la voglia di costruire stanze di libri, intese come spazi idonei ad assidui ascoltatori e appassionati lettori. Piccoli amici dei libri vivono da un triennio la loro quotidianità scolastica in spazi colorati e accoglienti, come le Biblioteche della scuola dell'infanzia situate in quartieri periferici e a rischio della nostra città:

- Quartiere Rudiae – Scuola dell'Infanzia di via Estrafallaces – Biblioteca «Bibliopimpa»
- Quartiere Centro – Scuola dell'Infanzia di via Sozy Carafa – Biblioteca «Nonsololibri»
- Quartiere Ferrovia – Scuola dell'Infanzia di via Casavola – Biblioteca «Abracadabra».

Queste biblioteche sono nate perché fortemente volute dai docenti, dal dirigente e dai genitori. Libri e parte dell'arredo sono stati donati dai genitori. Attualmente ogni biblioteca possiede dai cento ai duecento libri e anche quest'anno, come negli anni precedenti, il viaggio continua grazie alle donazioni. I piccoli frequentatori di questo magico spazio sono compresi nella fascia di età 3-5 anni. Nel corso della settimana tutti i bambini della scuola dell'infanzia prendono il loro «Bibliotreno», che li conduce dalle «stazioni-sezioni» alle rispettive biblioteche per manipolare libri cartonati, morbidi, sonori, tridimensionali, per ascoltare storie, musica e costruire libri. Il biglietto per effettuare il percorso e accedere nelle biblioteche è un po' speciale, «un peluche e un morbido cuscino». Bisogna stare comodi e rilassati nello spazio delle storie. Dallo scorso anno le nostre biblioteche hanno aperto le loro porte ai rispettivi quartieri, una volta la settimana e nelle ore pomeridiane. Inoltre, grazie, a questi spazi magici, abbiamo realizzato un obiettivo per noi molto importante: il primo libro di storie nello Zainetto, che quest'anno sarà il *Pinocchio* della collana «Amici di fiabe» Mondadori.

