
LA STRATEGIA DEL TERMITAIO

*Sapere tecnico e sapere pratico
nella biblioteca scolastica*

di ROSSELLA DE VECCHI*

Come è noto gli ultimi anni hanno visto, anche per effetto degli interventi ministeriali del passato governo, l'avvio di un apprezzabile processo di cambiamento all'interno della scuola per quanto riguarda il problema delle biblioteche scolastiche. Ciò non significa naturalmente poter affermare che siamo già in presenza di una realtà completa e matura. Eppure si tratta di un mondo che ha voglia di vivere, come dimostra anche la continua richiesta di formazione avanzata dai/dalle docenti di tutta Italia su questo terreno.

Proverò dunque a esporre alcune riflessioni che sgorgano direttamente dalla mia esperienza di insegnante (di Italiano in una scuola media), di incaricata della biblioteca scolastica della mia scuola (destinataria del finanziamento per i Progetti B1) nonché dalla mia partecipazione alla vita associativa dell'AIB. Mi hanno costantemente accompagnato in questo percorso le parole di un libro per me molto importante: *Il profumo della maestra*, opera collettiva di donne della comunità filosofica femminile Diotima,¹ presso l'Università di Verona. Mi è stato prezioso inoltre un breve testo di Franco Botta e Augusto Vano² la cui lettura mi fu consigliata

dalla filosofa Chiara Zamboni, di Diotima, per la straordinaria affinità nell'affrontare il nodo del sapere tecnico/sapere pratico.

Credo che oggi sia importante cominciare a cambiare il modo di guardare alla realtà delle biblioteche scolastiche. Penso infatti che non sia produttivo interpretare i fenomeni che la riguardano attraverso il paradigma dell'arretratezza,³ partendo cioè, nell'analisi, dagli elementi di mancanza, invece che da «ciò che c'è». Serve uno sguardo che non vada a misurare quanto grande è la distanza tra la realtà delle biblioteche scolastiche e il modello imitativo proposto (linee IFLA, modelli di centri di documentazione francesi, tradizione anglosassone...), ma piuttosto che sappia osservare le biblioteche scolastiche alla luce dei processi che sono in atto, per capire se ci sono le condizioni e le risorse per crescere. Non è ragionando sulla arretratezza o in un'ottica quantitativa, che si potrà favorire lo sviluppo delle biblioteche scolastiche. L'osservazione diretta delle novità che si sono create nel mondo della scuola permette invece di scoprire molte più cose di quante se ne immaginavano: il mondo delle biblioteche scolastiche, visto da vicino, con uno sguardo attento alle differenze

e senza l'ossessione della sua arretratezza, mostra infatti un territorio articolato, le cui potenzialità di sviluppo sono determinate dalle differenze e dalla varietà delle situazioni.

Si tratta oggi di provare a utilizzare le risorse di queste realtà per sperimentare uno sviluppo diverso e autonomo. Intendo far riferimento a uno sviluppo che non passa attraverso l'imitazione di modelli standardizzati, ma che prende avvio dalla mobilitazione di tutte le risorse, a partire da quelle immateriali: la conoscenza dei contesti, i saperi relazionali, i saperi pratici, le diverse competenze presenti nelle varie realtà.

In generale ogni tipo di innovazione nella scuola (così come in altre realtà sociali complesse) richiede la modifica di comportamenti ed atteggiamenti dei/delle protagonisti/e, cioè dei singoli uomini e donne, dei gruppi, delle istituzioni; richiede profondo investimento personale e disponibilità a modificare i propri orizzonti culturali; richiede di cogliere opportunità laddove appaiono vincoli, di rendere risorsa ciò che, fuori da un progetto, rimarrebbe inservibile; richiede di costruire relazioni e far integrare soggetti altrimenti separati; richiede cioè capacità di innovazione non solo tecnica ma anche sociale.

Anche lo sviluppo delle biblioteche scolastiche vuole questo profondo cambiamento organizzativo e culturale: può essere utile considerare tale cambiamento anche come il prodotto di processi di cambiamento locale, attraverso i quali le reti di relazioni si modificano, all'interno di precisi e delimitati contesti di azione.

Così sta avvenendo nel mondo della scuola per quanto riguarda le biblioteche scolastiche.

Va dunque spostata l'attenzione *da ciò che manca a ciò che c'è*. Lo sguardo orientato a vedere ciò che c'è permette di affrontare la questione liberi/e dallo scoramento di chi vede davanti a sé allinearsi problemi troppo grandi per le proprie forze (atteggiamento che finisce poi per legittimare di fatto un di-

sinteresse che equivale alla demolizione delle esperienze avviate in questi anni).

Spesso quando si tratta di problemi riguardanti la biblioteca scolastica ciò che manca viene individuato in primo luogo in una carenza di formazione del personale della scuola che si occupa di biblioteca. Non mancherebbero dunque tanto il patrimonio (o le strutture), quanto, soprattutto, personale competente in grado di mobilitarlo, di avviare servizi, gestendo in modo professionale l'ambiente biblioteca. Le biblioteche scolastiche sarebbero dunque ancora più che altro magazzini di documenti, talvolta magari anche di pregio, ma non fruibili.

Ora non voglio certo negare la drammatica assenza di interventi legislativi intorno alla figura professionale del bibliotecario scolastico, ma certo negli ultimi dieci anni le biblioteche scolastiche sono comunque riuscite a darsi una qualche forma di esistenza. Come dunque hanno potuto continuare ad esistere tali esperienze, quando mancavano strutture fondamentali, come spazi, risorse finanziarie e perfino lo stesso bibliotecario? Quali servizi hanno potuto fornire queste biblioteche, quali competenze sono state messe in gioco?

Per tentare di rispondere partirei con l'analizzare le competenze messe in atto; nell'ambito delle biblioteche scolastiche agiscono due forme di saperi: il sapere tecnico ed il sapere pratico. Quelle che si spendono nella biblioteca scolastica sono in gran parte competenze tecniche, attinenti ad un sapere specialistico – l'insieme delle discipline che afferiscono alla biblioteconomia –, ma in buona parte anche competenze che appartengono alla sfera di un sapere pratico. Mi riferisco ad «un sapere contestuale, relazionale, riflessivo, narrativo»,⁴ che «è profondamente radicato nei territori, può cambiare, può evolvere, può innovarsi anche per imitazione ma non può essere importato».⁵

I saperi tecnici nel mondo delle biblioteche sono molto presenti ed apprezzati, sono saperi codificati e trasferibili, che si muovono in ambito estremamente rigoroso e ri-

chiedono una formazione specifica (proprio quella di cui si rimprovera costantemente la carenza agli insegnanti). Nel sapere tecnico hanno una forte rilevanza la scienza e la teoria: non si tratta di un sapere empirico. Si muove infatti entro modelli generali. Tuttavia questo tipo di sapere, benché necessario, non si mostra sufficiente nella realtà concreta.

Ricordo, a questo proposito, un racconto di Primo Levi,⁶ una narrazione di lavoro, che ha come protagonista un chimico industriale italiano, incaricato di risolvere un problema strettamente tecnico, la definizione della formula chimica di una speciale vernice, per conto di una fabbrica della Russia allora sovietica. Il sapere tecnico del nostro chimico, pur raffinatissimo, non riesce a risolvere il problema: sulla carta la formula funziona alla perfezione, nella pratica la vernice presenta a volte dei fastidiosi grumi che la rendono inutilizzabile. Alla fine il chimico riuscirà a sciogliere l'enigma. I grumi si creano per effetto della pulizia delle macchine che viene effettuata con ossessiva cura solo nei giorni in cui è prevista la visita di controllo di un'ispettrice governativa particolarmente severa e maligna. Il nostro chimico capisce il problema solo dopo essere volato in Russia, essersi calato nel contesto, aver colto le relazioni sociali tra i protagonisti di quella realtà. Quello che ha messo in campo per uscire dall'*impasse* non è un sapere tecnico attento all'esattezza delle procedure, ma un sapere relazionale, interpretativo, un sapere interessato non tanto alla dimensione del rigore, quanto alla rilevanza dei fenomeni, un sapere che è interessato al significato che consente di attribuire ad una situazione, che guida l'azione e quindi modifica quella certa realtà. Quindi un sapere pratico non tanto perché produce conseguenze ed effetti «reali» (che è anche questa una caratteristica del sapere tecnico), ma in quanto è sapere riferito alla prassi, all'azione. E l'azione contiene sempre degli elementi di imprevedibilità.⁷

Le biblioteche non nascono nel vuoto, chi

le mette in moto opera in contesti che sono dei sistemi organizzativi e dei sistemi sociali complessi e variegati. Ci si muove all'interno in maniera competente non solo se si è in possesso di saperi tecnici adeguati, ma anche – e forse soprattutto – se si è in possesso di saperi pratici e relazionali, cioè se si ha la capacità di costruire mappe adeguate del contesto, se si sanno utilizzare i materiali linguistici di quel tale contesto, se se ne conoscono le prassi e le routine, i valori e i modelli di azione. Si sta qui sottolineando l'aspetto della contestualità, che caratterizza fortemente il sapere pratico e lo rende difficilmente trasferibile.

Scelte che si rivelano produttive in alcune scuole, non possono essere automaticamente applicate in scuole diverse, magari anche nella sede staccata di quella stessa scuola. Analogamente, un ottimo bibliotecario di struttura pubblica può rivelarsi inadeguato ad affrontare il mondo della scuola se pensa di potervi trasferire automaticamente stili lavorativi, atteggiamenti, strategie di azione maturate in un contesto diverso.

Ma il sapere pratico oltretutto contestuale, è sempre anche «un sapere relazionale, narrativo, difficilmente trasferibile, riflessivo, in qualche misura fondativo della identità degli attori sociali».⁸

Il secondo punto importante è che il sapere pratico è eminentemente sapere relazionale. Si intende qui parlare di una rete di relazioni che si sviluppa sia orizzontalmente sia verticalmente. All'interno della scuola questo può significare molte cose in termini di cambiamento. Pensiamo al rapporto tra i colleghi e la bibliotecaria scolastica nella progettazione di moduli didattici rivolti alle classi, o il rapporto tra bibliotecaria e Consiglio di Istituto, quando si tratti invece, poniamo, di stabilire la politica degli acquisti della biblioteca o con enti esterni, magari per l'eventuale integrazione dei suoi servizi con quelli di Comune, Provincia ecc. Queste che ho appena accennato sono tutte situa-

zioni che si possono incontrare nella scuola e che rimettono in gioco un senso, un significato della scuola, delle sue modalità organizzative, dei suoi orientamenti di fondo, del suo rapporto con il territorio ecc.

Il sapere pratico è narrativo. Non essendo un sapere rigidamente codificato sfugge alla modellizzazione e si diffonde attraverso la narrazione, cioè il racconto di storie ed esperienze, che utilizza un linguaggio non specialistico, bensì piuttosto le parole della lingua materna. È la narrazione che pone al centro «il particolare, splendente di finitezza e pago del suo esistere»,⁹ ispirata ad una «saggia ripugnanza per l'astratto universale» e conseguente «ad una pratica dove il racconto è esistenza, relazione, attenzione».¹⁰ D'altronde perfino il sapere tecnico viene appreso non solo sulla base dell'assimilazione di mere regole, ma anche (ve ne è la codificazione nei tirocinii) attraverso il contatto con chi ci mostra il sapere effettivamente in esercizio, e questo contatto con gli esempi avviene soprattutto attraverso la mediazione linguistica.¹¹

Il sapere pratico è difficilmente trasferibile perché legato ai contesti ed incorporato nelle relazioni, tuttavia può essere tematizzato e oggetto di riflessione. Molte sono le pratiche il cui sapere rimane nell'ombra, in una dimensione implicita, ed è importante riuscire a passare dalla dimensione implicita alla nominazione esplicita. Ciò avviene quando il sapere che viene dall'esperienza è accompagnato dal pensiero. Il pensiero da cui prende forma il sapere pratico non è però un'attitudine ad astrarre questioni generali, ma piuttosto ha a che fare con la disposizione a interrompere il flusso delle azioni per riservarsi spazi di riflessione. Riflessione sui motivi delle scelte fatte, sui metodi adottati, sul rapporto con le persone con cui si è lavorato, interrogazione continua della realtà alla cui trasformazione si sta lavorando.¹²

Siccome è relazionale e contestuale il sapere pratico ha un'immediata dimensione sociale e quindi pubblica. Insomma la biblio-

teca non è «affare» solo del/la bibliotecario/a, i saperi e le competenze che vi maturano hanno a che fare con l'intero sistema organizzativo della scuola e del territorio. Si può trattare di una realtà anche quantitativamente rilevante, che arriva a coinvolgere migliaia di persone, tra insegnanti, non docenti, alunni/e e loro famiglie, enti e/o associazioni esterni alla scuola. Chi è protagonista di esperienze di promozione o di sviluppo di biblioteche scolastiche si trova ad agire in un processo di trasformazione della cultura della scuola e dell'ambito territoriale in cui opera. Si innescano qui processi di sviluppo organizzativo connessi a cambiamenti di ordine più profondo: delle persone, delle culture, delle reti relazionali, delle strutture, degli atteggiamenti delle istituzioni.

Questo è avvenuto e sta ancora oggi avvenendo nel mondo della scuola, e sono in gran parte questi saperi pratici che finora hanno supportato lo sviluppo, nelle scuole, delle biblioteche scolastiche.

Se partiamo dall'assunto che in una biblioteca scolastica vi è necessità di competenze specialistiche, ma anche, in larga misura, di saperi pratici, dobbiamo allora ripensare anche ai modi della formazione. «È possibile pensare ad un diverso paradigma della formazione, ad una attività che non si preoccupa di trasferire competenze – generalizzando così in maniera indebita il modello di costruzione e diffusione del sapere tecnico – ma piuttosto di accompagnare gli attori sociali nel processo di esplorazione e modifica dell'ambiente, di verifica e ristrutturazione delle mappe –mentali– con cui danno significato agli eventi».¹³

La formazione deve perciò abbandonare la rassicurante quanto inefficace prospettiva della «trasmissione» di competenze tecniche per imboccare la via più ardua ma più proficua dell'attivazione di competenze, in grado di avviare processi di apprendimento collettivo che siano insieme momenti di trasformazione reale. È in gran parte il modello della ricerca-azione,¹⁴ che consentirebbe di rendere le/i destinatari della formazione

(insegnanti di vari ordini di scuole, ma anche personale non docente, dirigenti scolastici, dipendenti di enti esterni ecc.) protagonisti/e di cambiamento, capaci di tenere insieme i momenti dell'apprendimento, della riflessione, della progettazione e dell'intervento. Il risultato sarebbe indubbiamente più vicino se soggetti dell'apprendimento non fossero «singoli» atomizzati in un pulviscolo di scuole, ma «gruppi», uomini e donne collegati in una rete di relazioni, e se il processo formativo potesse configurarsi come un processo decisionale. Quante volte ho sentito tra i miei colleghi e le mie colleghe la frustrazione di chi avverte la disparità tra il cumulo delle cognizioni e competenze acquisite e la difficoltà a spenderle in situazione! La formazione in merito alla questione delle biblioteche scolastiche dovrebbe tener conto di questi aspetti e configurarsi come: uno spazio in cui acquisire informazioni e abilità (contenendo però al massimo la formazione d'aula), ma soprattutto come un momento in cui si dispieghi la riflessione sugli interventi in corso, sui saperi messi in gioco, così da avviare coscientemente ed intenzionalmente processi di apprendimento collettivo; infine come occasione di ristrutturazione delle reti relazionali e organizzative. Infatti è solo dalla mobilitazione e dalla collaborazione di diversi soggetti (anche dai loro conflitti, se sono motore di cambiamento) che possono venire condizioni di crescita e di sviluppo delle biblioteche scolastiche.

Nel suo *Arte di ascoltare e mondi possibili*¹⁵ l'antropologa Marianella Sclavi, illustra le strategie di organizzazione di un distretto scolastico nel Bronx, avvalendosi delle argomentazioni di uno studioso americano del management, Gareth Morgan. In un suo libro di qualche anno fa,¹⁶ questo autore presenta – tra le altre – un'interessante metafora di strategia organizzativa, la strategia a «termitaio», particolarmente utile ad illustrare un modo di procedere adatto a situazioni difficili in cui si debba perseguire un grosso cambiamento in modo efficace, senza potersi avvalere di un pro-

cesso di conduzione del cambiamento basato su un piano strategico dettagliato né tanto meno imposto. Si tratta – ed è il caso della strategia di sviluppo delle biblioteche scolastiche – di favorire una crescita auto-organizzata in situazioni complesse. Come si comportano dunque le termiti? Costruiscono, in piccoli gruppi relativamente indipendenti, minuscoli cumuli di terra (incorporando e sfruttando le accidentalità del terreno: un sasso, un ciuffo d'erba) che assumono ben presto la forma di colonne. Ogni gruppo lavora in forma apparentemente casuale, ma l'esito finale è una sorta di foresta di colonne che, giunte ad una determinata altezza, vengono collegate da un tetto. Il risultato di questa architettura non pianificata è un termitaio che, quanto a conformazione, umidità, e grado di ventilazione delle gallerie, corrisponde perfettamente ai bisogni della comunità di termiti.

«Dallo studio del comportamento delle termiti – sostiene Morgan – emerge un'ipotesi molto stimolante: la costruzione del termitaio è frutto di un processo autorganizzante nel quale l'ordine nasce dal caos. I termitai sono tutti abbastanza simili, ma estremamente diversi nei particolari. È impossibile prevederne in anticipo la struttura dettagliata [...]. Il capolavoro si sviluppa come risultato di un'attività casuale, caotica, diretta da un senso generale di finalità e orientamento, ma in modo estremamente libero».¹⁷

Quello che rimane fondamentale è l'orientamento finale, lo sguardo complessivo. Lasciar crescere liberamente i minuscoli mucchietti di terra, perché alla fine diventano un termitaio. Questa metafora mi sembra particolarmente adatta a descrivere un possibile modello organizzativo di sviluppo delle biblioteche scolastiche, particolarmente oggi, in una realtà statuale di sempre più accentuato protagonismo regionale (vedi trasformazione del MIUR, abolizione dei Provveditorati, potenziamento delle Direzioni regionali), la vitalità delle biblioteche scolastiche si misurerà sempre più in base alla capacità di valorizzare spazi e risorse,

integrarsi nei contesti locali, stabilire relazioni entro la scuola stessa (rapporto coi curricoli, col Pof ecc.) e con utenti ed enti esterni nonché altre scuole.

Per concludere due precisazioni e alcune proposte. Innanzitutto il rifiuto di modelli standardizzati non toglie affatto l'esigenza di rigore. Essere attenti ai contesti non vuol dire rassegnarsi alla frammentazione e al pressappochismo. Non vuol dire nemmeno sorvolare su competenze e formazione. Significa piuttosto ricercare livelli alti di qualità delle biblioteche scolastiche, operando per raggiungerli attraverso la valorizzazione ed il continuo rilancio delle risorse esistenti.

In ambito internazionale sono stati formalizzati degli standard che definiscono obiettivi, metodologie, strutture, risorse, strumenti adeguati ad un ottimale funzionamento delle biblioteche, anche scolastiche,¹⁸ ed esiste in materia una vasta ed autorevolissima letteratura. Non intendo certo qui avanzare la pretesa di gettare alle ortiche questo prezioso patrimonio. Quello che intendo dire è invece che gli standard, i modelli predefiniti, possono essere uno strumento molto utile per la progettazione, ma non possono mai, da soli, creare cambiamento, se non vengono fatti vivere in situazioni reali in cui uomini e donne sappiano creare spostamenti di «sguardo», ponendosi al centro di processi di cambiamento ed esplorando altre culture, altri modi organizzativi, nuove reti di relazioni.¹⁹

In secondo luogo il rifiuto di modelli standardizzati non comporta l'illusione che uno sviluppo adeguato delle biblioteche scolastiche avvenga in assenza di interventi istituzionali. Non credo infatti che si possa pensare ad uno sviluppo delle biblioteche scolastiche mosso esclusivamente o primariamente da spinte spontaneistiche e autoorganizzate. Molto spesso si sono visti i guasti delle pretese del «fai da te» (cataloghi improvvisati, accordi poco sensati con enti locali, utilizzazioni didattiche parziali o distorte dell'ambiente biblioteca, infelici promozioni della lettura ecc).

Tuttavia se nessuno sviluppo delle biblioteche scolastiche è pensabile in assenza di sistematici e intenzionali interventi istituzionali, altrettanto è vero che nessun intervento istituzionale produrrà risultati stabili se non esiste già nel concreto una realtà di cambiamento consapevole nelle scelte e nei comportamenti delle scuole.

Oggi ci troviamo ad uno snodo rischioso del processo di sviluppo delle biblioteche, scolastiche ovvero di quello sviluppo che ho tentato di descrivere come il risultato di un processo di apprendimento collettivo, cioè di un processo in cui, con qualche livello di consapevolezza, si abbandonano vecchie prassi per sostituirle con nuove e più efficaci modalità di azione. Quella particolare trasformazione che sta vivendo la scuola (o almeno alcune scuole, anche se non pochissime) per effetto della comparsa sulla scena delle biblioteche, rischia ora di rallentare e disperdersi. La crescita delle biblioteche scolastiche infatti è un fenomeno complesso, un processo che avanza con fatica, fra innumerevoli scacchi, e in cui l'istituzione pubblica non ha saputo sfruttare appieno tutte le proprie risorse strutturali (penso soprattutto agli aspetti normativi, organizzativi).

L'istituzione, oggi il MIUR, ma anche l'AIB (che dovrebbe e potrebbe assumere qui autorevolmente un ruolo molto importante, forse decisivo, anche attraverso l'attuazione del Protocollo di intesa firmato nell'agosto del 2000 con l'allora MPI), ha il compito di essere in ascolto di tale cambiamento, supportarlo e favorirlo con adeguate politiche.

Quello che oggi il mondo delle biblioteche scolastiche chiede con urgenza alle istituzioni è: stare in prossimità, osservare la realtà in cambiamento mostrando intelligenza del problema, favorire le sperimentazioni, monitorarle e diffondere le pratiche che abbiano dato i risultati migliori.

In concreto credo che sia il momento di:

1. fare un grande sforzo di documentazione: raccogliere e rendere disponibili dati ed informazioni sui progetti attualmente in

- corso, sui rapporti tra scuole e Direzioni regionali, tra scuole e amministrazioni pubbliche o enti privati, sulle iniziative di formazione, sugli eventi organizzati, sulla ricaduta didattica delle attività della biblioteca scolastica anche in termini di crescita del successo formativo ecc.;
2. favorire la crescita di un tessuto di relazioni, anche attraverso lo strumento della rete tra scuole ed enti pubblici, associazioni ecc.;
 3. avviare una fase di verifica e valutazione dei risultati raggiunti, dei punti di forza così come dei punti critici;
 4. attivare gli organismi formali interessati al funzionamento delle biblioteche scolastiche, in primis il comitato paritetico previstodal Protocollo MPI-AIB all'art. 9;
 5. assumere iniziative formative che stimolino il protagonismo dei soggetti coinvolti, insegnanti e non.

Certo, tutto questo operare trarrà un grande vantaggio dalla capacità delle istituzioni pubbliche e di associazioni che, come l'AIB, si muovono sulla scena pubblica di progettare l'insieme dei propri interventi in un'ottica di chiarezza degli obiettivi finali. È solo mantenendo saldo l'orizzonte in cui muoversi, che «l'operare delle termiti» sarà un agire condiviso (e non un frustrante affannarsi), pur nella libera differenza dei contesti locali e porterà ad un risultato in termini di crescita culturale di tutto il territorio. Diversamente il rischio è quello di perpetuare un sistema come quello attuale in cui le biblioteche scolastiche stanno continuando a vivere di uno sviluppo spontaneo, sostenuto solo in parte da iniziative istituzionali ma poi lasciato sostanzialmente alla capacità di alcuni/e di realizzare il cambiamento.

* Insegna italiano in una scuola media della provincia di Verona. Da anni si occupa di biblioteche scolastiche e fa attualmente parte della Commissione Nazionale Biblioteche Scolastiche dell'AIB.

Note

¹ Diotima, *Il profumo della maestra, nei laboratori della vita quotidiana*, Napoli, Liguori, 1999.

² Franco Botta - Augusto Vito, *Sviluppo e competenze. Saggio sulle verità nascoste e sul sapere pratico*, Bari, Cacucci, 1997.

³ Ivi, pp. 11 e 12.

⁴ Ivi, p. 10.

⁵ Ivi, p. 7 e ss.

⁶ Primo Levi, *Il sistema periodico*, Torino, Einaudi, 1975.

⁷ Franco Botta - Augusto Vito, *op. cit.*, p. 45.

⁸ Ivi, p. 47.

⁹ Adriana Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 72.

¹⁰ Ivi, p. 73.

¹¹ Michael Polanyi, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; Benedetto Aschero, *Manuale pratico di soggettazione*, Milano, Editrice Bibliografica, 1982, pp. 229-230.

¹² Diotima, *op. cit.*, pp. 127-129.

¹³ Franco Botta - Augusto Vito, *op. cit.*, p. 61.

¹⁴ L'espressione ricerca-azione è la traduzione del termine *action-research*, coniato dallo psico-sociologo Kurt Lewin, che ne ha fondato la metodologia, oggi largamente conosciuta e diffusa.

¹⁵ Marianella Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Le Vespe, 2000.

¹⁶ Gareth Morgan, *Immaginizzazione*, Milano, Franco Angeli, 1996.

¹⁷ Marianella Sclavi, *op. cit.*, p. 320 e ss.

¹⁸ F.L. Carroll, *Linee guida per le biblioteche scolastiche*. Traduzione italiana a cura dell'AIB-Commissione nazionale per le biblioteche scolastiche, AIB, Roma 1995, e S.K. Hannesdottyr, *Bibliotecari scolastici: competenze richieste. Linee guida*. Traduzione italiana a cura dell'AIB-Commissione nazionale per le biblioteche scolastiche, AIB, Roma, 1998.

¹⁹ Sulla possibilità di creare cambiamento uscendo dalle proprie cornici culturali cfr. M. Sclavi, *op. cit.* e M. Sclavi, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Eleuthera, Milano, 2002.

