

Las bibliotecas escolares en Italia: una hipótesis de investigación sobre el patrimonio histórico-educativo¹

School libraries in Italy: a research hypothesis on historical-educational heritage

Susanna Barsotti

Università degli Studi Roma Tre (Italia)

<https://orcid.org/0000-0003-3644-1812>

Barbara De Serio

Università degli Studi di Foggia (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-6043-202X>

Chiara Lepri

Università degli Studi Roma Tre (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-9510-8027>

Ilaria Mattioni

Università degli Studi di Torino (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-7259-9791>

Giordana Merlo

Università degli Studi di Padova (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-4133-685X>

Fecha de recepción del original: abril de 2023

Fecha de aceptación: mayo de 2023

Resumen (español)

La biblioteca escolar en Italia se define, de acuerdo con las directrices elaboradas por la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias), como un entorno educativo donde se fomenta la práctica de la lectura en todas sus formas, a pesar de que la noción de “biblioteca escolar” sugiera una finalidad más concreta y limitada. Motivados por el concepto de “patrimonio histórico-educativo”, que constituye la esencia misma del SIPSE, realizamos un censo del patrimonio bibliográfico existente en las bibliotecas escolares de todos los niveles en toda Italia

¹ Susanna Barsotti es la autora del apartado 2; Chiara Lepri es la autora del apartado 3; Barbara De Serio e Giordana Merlo son las autoras del apartado 4; Ilaria Mattioni es la autora del apartado 5.

Susanna Barsotti is the author of paragraph 2; Chiara Lepri is the author of paragraph 3; Barbara De Serio and Giordana Merlo are the authors of paragraph 4; Ilaria Mattioni is the author of paragraph 5.

a partir de colecciones locales específicas y significativas. Este artículo tiene como objetivo presentar el trabajo realizado y los resultados obtenidos hasta el momento.

Palabras clave: bibliotecas escolares; patrimonio histórico-educativo; campo de investigación

Abstract (italiano)

La biblioteca scolastica in Italia viene definita, nelle diverse stesure delle linee guida elaborate dall'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), quale ambiente educativo in cui la pratica della lettura è declinata in tutte le sue forme, mentre la declinazione "scolastica" pone l'attenzione su finalità. Facendo riferimento al concetto di "patrimonio storico-educativo", che contraddistingue l'essenza stessa della SIPSE, è stata condotta un'indagine volta ad una ricognizione del patrimonio librario esistente nelle biblioteche scolastiche di ogni ordine e grado in tutto il territorio nazionale italiano, a iniziare da specifiche e significative realtà locali. Il contributo si propone di presentare il lavoro svolto e i risultati fino a questo momento raggiunti.

Parole chiave: biblioteche scolastiche; patrimonio storico-educativo; ricerca sul campo

Abstract (inglese): The school library in Italy is defined, in accordance with guidelines elaborated by IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), as an educational environment where reading practice is fostered in all its forms, even if the notion of a "school library" suggests purpose-driven reading. Motivated by the concept of "historical-educational heritage", which distinguishes the very essence of SIPSE, a census was made of the existing book heritage in school libraries of all levels throughout Italy, starting from specific and significant local collections. The contribution aims to present the work carried out and the results achieved so far.

Key words: school libraries; historical-educational heritage; field research

1. Prólogo

Investigar el sentido y el significado de la biblioteca escolar en el contexto italiano es el objetivo de este artículo. La necesidad de clarificar el significado de la biblioteca escolar remite necesariamente a una reconstrucción histórica del largo proceso que condujo al reconocimiento y definición de un espacio educativo entendido como enriquecimiento cultural y formativo. Un proceso difícil, compuesto por medidas y disposiciones legislativas que ponen sustancialmente de manifiesto la falta de un proyecto político claro orientado a considerar la biblioteca escolar como un servicio educativo público que requiere espacio, personal y financiación adecuados. Sin embargo, a pesar de esta endémica fragilidad estructural que ha acompañado a la definición y reconocimiento de su papel, la biblioteca escolar ha conseguido arraigar en el contexto escolar, en particular gracias a la laboriosidad y voluntad de los profesores, que han reconocido su alto valor educativo. Un largo proceso que también ha terminado por enriquecer la biblioteca escolar dotándola de un significado histórico. De hecho, acaba siendo un lugar privilegiado para que el patrimonio histórico-educativo

sea conocido y valorado. Para ello, el censo de este patrimonio adquiere una significación especialmente interesante, ya que aporta datos significativos no sólo sobre la atención prestada en el pasado a la biblioteca y a la lectura, sino también sobre la conciencia actual de la importancia y los significados que encierra. Un censo que es, por tanto, también la protección del patrimonio histórico-educativo nacional y, en concreto, del patrimonio vinculado al mundo del libro y de la lectura, para evitar su dispersión y deterioro. De ahí el trabajo iniciado por una Comisión específica que, refiriéndose al concepto de "patrimonio histórico-educativo", se propuso investigar el patrimonio bibliográfico existente en las bibliotecas escolares de Italia, reconocimiento que no sólo responde a un análisis cuantitativo sino también cualitativo de la conciencia más o menos generalizada del papel educativo de la biblioteca escolar y de su significado histórico, y de cuyos primeros resultados se dará cuenta aquí.

2. Las bibliotecas escolares en Italia: una panorámica histórica

La creación de la biblioteca escolar está inserta en un largo camino hecho de intervenciones legislativas que nunca han abordado el problema de la gestión y el funcionamiento de las bibliotecas, y las disposiciones sobre ellas son a menudo precipitadas (Fabri, 1994). Según algunos, la creación de bibliotecas escolares en Italia se remonta a 1859 (Ley Casati); según otros, sólo en las primeras décadas del siglo XX tenemos pruebas ciertas de su nacimiento. De hecho, las primeras referencias a las bibliotecas escolares, aunque casi siempre indirectas, se encuentran ya en la Ley Casati, donde se pide a los municipios que encuentren fondos para los sueldos de los profesores y, en general, para los gastos relacionados con el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, en vista de las numerosas dificultades a las que se enfrentaban las autoridades locales, el Estado concedía asignaciones anuales, en particular para la compra de material didáctico. Así nacieron las primeras colecciones de libros.

Sin embargo, la situación de las bibliotecas italianas era bastante mala, y el Gobierno y el Parlamento decidieron intervenir nombrando una Comisión "para la reorganización científica y disciplinaria de las bibliotecas del Reino", que se plasmó en el Decreto Ministerial de 20 de julio de 1869. De los trabajos de esta Comisión, surgieron una serie de documentos destinados a regular el funcionamiento de las bibliotecas hasta la publicación, en 1885, del primer *Manual de Bibliografía* italiano de Giuseppe Ottino; en 1896 se fundó la Sociedad Bibliográfica Italiana y, por último, también en estos años se tradujeron una serie de obras bibliográficas extranjeras fundamentales.

De las bibliotecas escolares, a nivel legislativo, se comienza a hablar con el Real Decreto n.º 223 de 1 de abril de 1909, el "Reglamento de bibliotecas especiales gubernamentales no abiertas al público". Se trata de la primera intervención gubernamental sobre las bibliotecas escolares, tras un período bastante largo de falta de intervención institucional. Para las escuelas primarias, la primera reglamentación ya está dictada por la Ley Daneo-Credaro, que contribuye en gran medida a aumentar el fondo de las subvenciones para las bibliotecas populares, escolares y de maestros. El propio ministro Credaro fue el responsable de una circular de julio de 1911 en la que, abordando

el problema de las bibliotecas, daba algunas sugerencias para su creación y funcionamiento. La circular del ministro Credaro fue seguida, en plena Segunda Guerra Mundial, por el Decreto Luogotenenziale de 2 de septiembre de 1917 relativo al establecimiento efectivo de bibliotecas escolares en las escuelas del Reino, con la obligación de que cada clase de la escuela elemental, excluida la primera, dispusiera de una biblioteca para uso de los alumnos. Este decreto fue posteriormente reinsertado en el articulado de la Ley n.º 577 (Ley consolidada de 5 de febrero de 1928) que, en su artículo n.º 214, sitúa la biblioteca escolar bajo la supervisión y responsabilidad directas de cada maestro, para el que el servicio de biblioteca es obligatorio. Incluso de disposiciones como ésta se desprende que estuvo completamente ausente una voluntad política clara de transformar las bibliotecas en un servicio público eficaz.

Fue el fascismo, necesitado del consentimiento de las masas debido a su naturaleza totalitaria, el primero en intentar una política bibliotecaria (Barberi, 1967). De hecho, en abril de 1924, un Real Decreto amplió el tema de la biblioteca escolar a los centros de enseñanza secundaria y dio forma definitiva a la legislación dictando ciertas normas como, por ejemplo, la distinción entre la biblioteca de los profesores y la de los alumnos, o confiando la responsabilidad de la biblioteca al director. Al año siguiente, el tema se regularía de forma más orgánica con la especificación de ciertas normas de catalogación y ordenación de los libros. El sector se vio impulsado por la creación en 1932 del Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche (ENBPS) (Consejo Nacional de Bibliotecas Populares y Escolares), que sustituyó oficialmente a la Asociación Nacional Fascista de Bibliotecas Populares de 1929. Los objetivos del Ente, claramente expresados en sus estatutos, eran fundar nuevas bibliotecas populares en los municipios que carecían de ellas, aumentar las bibliotecas populares y escolares existentes, también mediante asistencia y orientación, y promover libros "de carácter popular, educativo o escolar" mediante convocatorias de premios especialmente instituidas. Sin embargo, fue incapaz, por falta de fuerzas e instrumentos, de llevar a cabo una verdadera unificación de las bibliotecas populares y escolares y, por tanto, de la lectura pública en todo el país. Los objetivos y métodos de la política cultural llevada a cabo por el gobierno de Mussolini y el régimen en su conjunto se intensificaron entre 1936 y 1937. En este periodo, la acentuación de la propaganda ideológica, la predicación de un nuevo método y modo de vida, el "culto a la personalidad" de Mussolini, cada vez más persistente, y la explotación de los medios de comunicación de masas disponibles se hicieron aún más evidentes. El mayor y más directo interés por la edición y las bibliotecas vino dictado no sólo por la intención de utilizar todos los medios posibles de comunicación de masas con fines propagandísticos, sino también por los problemas recurrentes de la producción de libros. En ese mismo período, el desarrollo de la prensa periódica y diaria, la difusión de la radio y del cine, incluso a nivel popular, favorecieron el surgimiento en las ciudades italianas de un primer embrión de unificación lingüística y de un nuevo público lector potencial; la industria editorial predominante, fragmentada en numerosas pequeñas y medianas empresas, era incapaz de acercarse a él, ya que estaba demasiado enredada en la relación privilegiada con el público tradicional, en la escasez de títulos publicados, en tiradas limitadas, en precios elevados, en una distribución reducida numérica y geográficamente a las pocas librerías eficientes. En consecuencia, si por un lado se impusieron algunos grandes editores, sobre todo Mondadori, por otro se desarrolló una industria editorial "popular", con características propias

y separada en cuanto a producción y distribución, una industria editorial "popular" de puro consumo y "evasión", que el régimen fue incapaz de controlar y que satisfizo las limitadas necesidades de lectura de la pequeña burguesía y las clases trabajadoras (entre los principales: Sonzogno, Bietti, Salani). Entre las nuevas iniciativas de la industria editorial tradicional, hay que mencionar la serie infantil "La Scala d'oro", iniciada por UTET en 1936: fue un gran éxito de público, debido también a la ausencia de temas abiertamente propagandísticos que la caracterizaba. De nuevo en 1937, el Ministerio de Educación Nacional ordenó la creación de "departamentos reservados" en las principales bibliotecas gubernamentales, donde las obras que, por considerarse contrarias a los principios morales, políticos y económicos del fascismo, debían ser retiradas de la circulación y, por tanto, también de la lectura, primer paso en la dirección de una censura cada vez más severa. Los aspectos censors de la nueva política del libro iniciada en 1937-38 se reflejaron inevitablemente en el sector de las bibliotecas, tanto estatales como populares, provocando confusión, incertidumbres y campañas de depuración del patrimonio bibliográfico. La misma conferencia sobre literatura infantil organizada por la ENBPS en Bolonia en noviembre de 1938 desembocó, tras el discurso pronunciado por Filippo Tommaso Martinetti, en un llamamiento a la producción de "instrumentos activos de educación racial".

Por supuesto, la guerra no mejoró la situación del sistema bibliotecario italiano; al contrario, asestó un nuevo golpe a la industria editorial, empeoró los niveles de calidad de la producción ideológico-propagandística y redujo numéricamente los de la lectura pública, ya considerablemente bajos, y contribuyó finalmente a degradar aún más la red de las llamadas bibliotecas populares. Y, sin embargo, fue precisamente durante el período de guerra cuando se desarrollaron, a instancias del ministro de Educación Giuseppe Bottai, nuevas iniciativas en favor de la lectura pública y el proyecto de una nueva legislación sobre bibliotecas; iniciativas que, al menos en parte, serían retomadas por la Dirección General en la posguerra y que caracterizarían la política de lectura de varios ministros democristianos de Instrucción Pública.

El 1 de junio de 1940, la "Carta Escolar" de Bottai completó su laborioso *proceso* legislativo (Angioletti, 1941: 2-3; Corbelli, 1942: 246-248; Barbagli, 1974: 193-305). Fue el intento más decisivo de corregir los desequilibrios del sistema escolar italiano (sobre todo el medio) desde la reforma gentileana del 23. En ella, no se hacía prácticamente mención a la difusión del libro, ni a las bibliotecas escolares, que era un problema sin resolver desde hacía tiempo; Bottai, sin embargo, en diciembre del mismo año, convocó en Roma un congreso nacional titulado "La biblioteca en la escuela", con la participación de bibliotecarios, profesores y pedagogos. Del congreso surgió, además de una crítica del nivel de lectura en las escuelas y de la organización de las bibliotecas escolares, una directriz general para la mejora de la enseñanza de la lectura en las escuelas, centrada en la creación desde abajo, por iniciativa de los propios escolares, de "bibliotecas de clase". Estas directrices fueron concretadas por Bottai con una circular titulada "El libro en la escuela. Lectura individual y lectura colectiva", que tuvo una amplia difusión.

El juicio sobre la política del libro y de las bibliotecas elaborada y llevada a cabo por el fascismo no puede ser sino negativo ya que, también y sobre todo con respecto a los objetivos que el régimen se proponía alcanzar en el campo de la lectura pública, las realizaciones llevadas a cabo resultaron

en la práctica realmente poco funcionales: de hecho, el sistema bibliotecario siguió siendo un instrumento escasamente utilizable, no sólo por sus propios y antiguos defectos estructurales, sino también quizás por la incapacidad de quienes fueron designados para gestionarlo y, por último, por los contrastes entre los diversos grupos de presión y subgrupos de gobierno que se disputaban y dividían su control.

Al final de la Segunda Guerra Mundial, la situación del patrimonio bibliotecario italiano y de sus estructuras parecía bastante desalentadora; la mayoría de las bibliotecas públicas, sobre todo en los grandes centros del norte de Italia, habían sufrido grandes daños, y el sistema de bibliotecas populares y escolares, fragmentado y empobrecido por las iniciativas del régimen fascista, estaba disperso, abandonado a su suerte y, a menudo, físicamente destruido. Cuando Guido Gonella fue nombrado ministro de Instrucción Pública en 1946, tuvo que hacer frente a dos tipos principales de problemas en relación con las bibliotecas: por un lado, la reconstrucción de las instituciones afectadas y del patrimonio bibliográfico destruido y, por otro, la organización del servicio de lectura tanto de las bibliotecas gubernamentales como, sobre todo, de las bibliotecas locales y populares y escolares. Con respecto a estas últimas, fue necesario intervenir para hacer frente fundamentalmente a las dispersiones, a la destrucción de su material y colecciones, y a una reorganización que tuviera en cuenta los cambios derivados del nuevo clima cultural y político. En un panorama nada reconfortante, en abril de 1947 el ministro Gonella creó una Comisión Nacional de Investigación para la reforma escolar, que en realidad se ocupó poco de las bibliotecas y de la lectura pública, pero que sin embargo convocó en Palermo una conferencia dedicada a las bibliotecas populares y escolares, a la que asistieron numerosos bibliotecarios, y durante la cual Gonella presentó un modelo de biblioteca popular incorporada al sistema escolar (Barone, Petrucci, 1976). El proyecto presentado por el ministro preveía la creación de nuevas bibliotecas en los diferentes distritos de enseñanza, gestionadas por los superintendentes de educación y confiadas a los profesores, pero abiertas a todos los ciudadanos.

De hecho, la legislación sobre bibliotecas escolares permaneció muda hasta los años 1960/70. Una circular ministerial de 1968 prevé la compra de obras destinadas a los alumnos (de secundaria) y no sólo a los profesores. Además, el largo debate de aquellos años sobre el libro de texto suscitó el interés por una pluralidad de herramientas didácticas a disposición de la escuela: libros, periódicos, productos editoriales y de otro tipo, materiales documentales de diversa índole. Un importante punto de inflexión en las relaciones escolares viene determinado por la creación de órganos democráticos de gestión escolar a través de los Decretos Delegados de 1974. Las bibliotecas escolares también forman parte de la perspectiva general de renovación cultural esbozada por los Decretos Delegados: pasan a asumir un papel de primera importancia, no sólo dentro de la escuela, sino también en el ámbito del territorio. El artículo 6 de esta ley confiere a los consejos de distrito y escolares poder de decisión, a propuesta del consejo, en materia de actividades escolares, ofreciendo un espacio considerable para una gestión moderna de las bibliotecas escolares destinadas, entre otras cosas, a servir de centro propulsor de actividades culturales. En el contexto de los Decretos Delegados, por tanto, el instituto bibliotecario se sitúa en el centro del sistema de producción cultural, convirtiéndose en punto de referencia y apoyo de las iniciativas y servicios de atención escolar y educación permanente (Manca, 1981: 41-51; Tentori, Brambilla, 1983).

Hoy en día, la biblioteca escolar en Italia se define, en los diferentes borradores de las directrices elaboradas por la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas), como un entorno educativo en el que se desarrolla la práctica de la lectura en todas sus formas: literaria, de entretenimiento, de divulgación y para el conocimiento. En concreto, la actividad "escolar" se centra en los fines educativos y en la satisfacción de necesidades metodológicas y formativas, de enseñanza y aprendizaje, de la escuela, no separadas del contexto sociocultural en el que se encuentra la propia escuela. Sin embargo, frente a una cantidad nada despreciable de volúmenes propiedad de las bibliotecas, se observa una ausencia casi total de las condiciones mínimas para hablar de biblioteca escolar: estructuras y espacios adecuados, recursos financieros, personal, catálogos construidos sobre la base de lenguajes y procedimientos comunes y, por último, pero no por ello menos importante, una falta de conciencia de la relevancia del patrimonio bibliotecario en sí mismo para la investigación histórico-educativa.

Teniendo en cuenta estas últimas consideraciones, durante el año 2019, en el seno de la SIPSE (Sociedad Italiana para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo), se ha creado, junto a otras comisiones temáticas, la Comisión de Bibliotecas Escolares y Patrimonio del Libro Escolar, formada por los autores de este artículo, que ha iniciado sus trabajos durante el año 2020. La SIPSE tiene entre sus objetivos la protección, conservación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo presente en los museos pedagógicos, centros de documentación e investigación, escuelas históricas y, en general, en los centros educativos de todos los niveles, así como la promoción de centros periféricos de censo, recogida y catalogación de este patrimonio, la protección del patrimonio histórico-educativo nacional, con iniciativas relacionadas para evitar la dispersión y el deterioro de este patrimonio y el desarrollo de protocolos específicos para la conservación del patrimonio cultural escolar (<http://www.sipse.eu/>). En este contexto, la Comisión fijó como objetivo inicial, refiriéndose al concepto de "patrimonio histórico-educativo", la realización de una encuesta destinada a estudiar el patrimonio bibliográfico existente en las bibliotecas escolares de toda Italia, partiendo de realidades locales específicas y significativas.

Antes de embarcarse en una fase más operativa, ya que debido a la situación de pandemia no pudimos entrar en las escuelas ni tener los primeros contactos con directores y profesores, la Comisión se concentró principalmente en la planificación de objetivos a corto plazo, como la redacción de un cuestionario cognitivo para ser enviado a las bibliotecas escolares, del que hablaremos más adelante, y en la lectura de algunos documentos específicos que podrían proporcionar una imagen actualizada del "estado de la cuestión" con respecto a las bibliotecas escolares en Italia.

3. La biblioteca escolar como lugar de conservación del patrimonio histórico-educativo

El concepto de patrimonio histórico-educativo hace referencia a una categoría específica de patrimonio cultural que incluye un complejo de bienes materiales y/o inmateriales que han sido utilizados y/o producidos en contextos educativos formales e informales a lo largo del tiempo, entendiendo por contextos formales las instituciones educativas públicas y privadas de todos los niveles

(a excepción de los niveles universitario y académico, que son considerados más propiamente lugares de producción y conservación del patrimonio histórico-científico) (Meda, 2013). Se trata de un conjunto heterogéneo de bienes a los que la historiografía educativa italiana ha prestado especial atención en los últimos años siguiendo las nuevas corrientes de estudio interesadas en la cultura material de la escuela, especialmente procedentes de Francia y de España: para el historiador de la educación, los bienes objeto de estudio representan fuentes de extraordinario valor cultural que hay que investigar, conservar y valorar también a través de una labor de sensibilización del personal que trabaja en las instituciones donde se encuentran y a menudo, por desgracia, mal consideradas.

Las bibliotecas escolares, en particular, se identifican con razón como lugares de preservación del patrimonio educativo material, es decir, bienes dotados de materialidad corpórea y susceptibles de percepción con sentidos y/o instrumentos materiales, como libros (bienes *libro*) y documentos (bienes *archivo*), pero también medios didácticos y recursos educativos disciplinares (bienes *educativos*) reunidos en el espacio de la biblioteca (Meda, 2013: 171-172). Pero también el propio espacio de la biblioteca, es decir, el entorno escolar utilizado para ello (bienes *arquitectónicos*), su mobiliario, enseres, estanterías y zonas de lectura (bienes *objetuales*) contribuyen a su vez a constituir el patrimonio histórico-educativo que se convierte, así, en estratificado y exponencialmente rico en significados.

De hecho, un patrimonio bibliográfico como el que se ha sedimentado a lo largo del tiempo en el seno de una escuela adquiere un doble valor en virtud de su consistencia y función reales. En otras palabras, reclama ser abordado como un conjunto de fuentes y documentos no reunidos al azar, sino seleccionados y organizados (catalogados, en el mejor de los casos) incluso en diferentes períodos históricos y, por tanto, representativos de una realidad que pretendía constituir y que sigue conformando: lo que se conserva en una biblioteca escolar y lo que sustancia la propia biblioteca en su organización y disposición interna, a efectos de la investigación en historia de la educación, permite profundizar en las trayectorias disciplinares y de didáctica de la lectura implementadas en la escuela en la que se ubica la biblioteca en relación con los diferentes momentos culturales y políticos y orientaciones pedagógicas que, a lo largo del tiempo, se han ido alternando. Si entonces hay -como esperamos- conciencia de la relevancia del lugar no sólo como ámbito de formación de alumnos y profesores en el pasado como en el presente, sino también como reservorio documental al que recurrir en la perspectiva de la investigación histórico-educativa, su protección y preservación es el primer paso para que quien tenga acceso a él pueda desarrollar nuevos conocimientos en diferentes niveles y en el encuentro con la materialidad preservada en esos espacios.

Las bibliotecas escolares se encuentran entre los lugares más apropiadamente destinados a la conservación del componente bibliográfico y archivístico del patrimonio histórico-educativo y, sin embargo, como señala Meda, en los últimos cuarenta años han sido sometidas repetidamente a una contracción progresiva y a menudo arbitraria y todavía hoy, en muchos casos, están expuestas a un grave riesgo de desconocimiento (2013: 176). Existen, es cierto, varios organismos comprometidos con la protección de las bibliotecas escolares, como la Comisión Nacional de Bibliotecas

Escolares y Centros de Recursos Educativos de la Asociación Italiana de Bibliotecas (AIB), a la que se debe, en 2015, la traducción al italiano de las *Directrices de la IFLA para las bibliotecas escolares* y el Grupo de Investigación sobre Bibliotecas Escolares (GRIBS) de la sección del Véneto de la AIB, constituido en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Padua en abril de 1993 y dirigido por Donatella Lombello, que promovió, en 2002, el meritorio proyecto *LABS-Libro antico nella biblioteca scolastica (Libros antiguos en la biblioteca escolar)* para la recuperación y el uso didáctico de los fondos antiguos de las bibliotecas escolares del Véneto. Partiendo de una situación de precariedad y ubicación periférica y marginal de los fondos bibliotecarios antiguos e históricos en las comunidades escolares, el proyecto se propuso proteger y valorizar un *corpus* sumergido pero sobresaliente de fondos bibliotecarios en primera instancia a través de un censo por muestreo limitado a los institutos de enseñanza secundaria de Padua, que permitió una primera recopilación de datos significativos (Bettella, 2003: 49-66).

Por otra parte, la presencia de libros de valor histórico en las bibliotecas escolares está muy extendida en todo el país, dando lugar a un fenómeno que Panizza asocia esencialmente a una "patología" de este sector, "constituido por centenares de documentos depositados (aunque sería mejor decir dispersos) en las bibliotecas, voluminosos si no inútiles para la institución propietaria tanto como indisponibles para la comunidad" (2003: 29). Existe, pues, un patrimonio difuso del que no siempre somos plenamente conscientes y que a menudo permanece enredado en planteamientos organizativos insuficientes para hacer utilizable dicho patrimonio: "las bibliotecas que durante mucho tiempo han padecido (y en parte siguen padeciendo) la falta de una idea clara de su misión, así como de recursos profesionales adecuados, tienden a atribuir a cada tipo de documento conservado el mismo papel indiferenciado", hasta el punto de que "puede ocurrir encontrarse (caso límite, por supuesto) con libros antiguos alternando en las estanterías con series de bolsillo, del mismo modo que no es difícil aún hoy encontrar bibliotecas de liceos austeros formadas por salas desiertas donde reposan en paz colecciones embalsamadas" (31). Proteger los documentos de valor histórico, así como respetar la función y el destino de los distintos tipos de documentos conservados, desde los más antiguos a los más modernos (piénsese en las nuevas tecnologías digitales), es sin duda un primer requisito para modular hoy la *misión* de una biblioteca escolar entre la promoción de la lectura, las actividades didácticas o de investigación de los alumnos y la investigación cognitiva de los estudiosos y de toda la ciudadanía, preferiblemente a través de una difusión en red de los catálogos territoriales y nacionales.

A pesar del periodo de pandemia, que ciertamente lastró la vida de las bibliotecas escolares (una de cada cinco bibliotecas se convirtieron en aulas para cumplir la normativa de alejamiento y numerosas publicaciones acabaron destruidas, ver www.ioleggoperche.it/uploads/2021/11/10/04-sintesiindagine-ioleggoperche.pdf), han sido muchas las iniciativas de apoyo a estos centros neurálgicos de nuestro sistema educativo: si la AIB organizó en 2019 la primera conferencia nacional de redes de bibliotecas escolares (www.aib.it/attivita/2019/77590-prim-convegno-nazionale-de-llereti-di-biblioteche-scolastiche-strategie-di-rete-per-una-biblioteca-scolastica-sostenibile/), el Centro para el Libro y la Lectura (CEPELL) siguió financiando proyectos de lectura en bibliotecas escolares (<https://cepell.es/categoría/escuela/>), mientras que la Asociación Italiana de Editores (AIE), promotora de la iniciativa #IOLEGGOPERCHÉ, que recoge libros para apoyar a las

escuelas, dio a conocer datos inesperadamente alentadores (<https://www.ioleggoperche.it/progetto>); el Foro del Libro, por su parte, relanzó la centralidad de la lectura y de las bibliotecas escolares como centro cultural y de desarrollo de competencias transversales en la era postcovidiana (<https://forumdellibro.org/>; véase también el *Dossier sobre la lectura en la escuela y las bibliotecas escolares* (2021): https://www.rbsvicenza.org/sites/rbsvicenza/assets/Uploads/2021-12PL/Dossier_Passaparola_2021-12-05_22-27-24.pdf).

En este contexto, y junto a estas significativas iniciativas, la Comisión de Bibliotecas Escolares y Patrimonio del Libro Escolar se propuso lanzar una reflexión dirigida a sensibilizar sobre la preservación y valorización del patrimonio histórico-educativo presente en las escuelas, también con vistas a activar cursos de formación dirigidos a gestores escolares, profesores, bibliotecarios, investigadores y operadores culturales en la tarea del estudio y la investigación sobre el patrimonio histórico-educativo. En este sentido, se consideró útil realizar una encuesta cognitiva sobre las realidades existentes, las buenas prácticas y las cuestiones críticas, mediante la estructuración de un cuestionario que se difundirá en las escuelas de todos los niveles de todo el país con el fin de encontrar algunas informaciones cuantitativas y cualitativas preliminares sobre el estado de conservación y los fondos de las bibliotecas. Otra acción que va a ser promovida, de acuerdo con las demás Comisiones de trabajo desarrolladas en el ámbito de la SIPSE, será la de invitar a los estudiantes de las carreras de Educación Primaria a realizar disertaciones centradas en estudios de caso sobre realidades bibliotecarias italianas específicas en las escuelas históricas.

4. El cuestionario: de la elaboración a la administración

La propuesta de llevar a cabo una cartografía de las bibliotecas escolares y del patrimonio bibliográfico que puede conservarse en las escuelas de todos los niveles en Italia estuvo guiada, por un lado, por el deseo de conocer el número de bibliotecas existentes en las escuelas italianas, siendo conscientes al mismo tiempo de la precariedad que caracteriza actualmente a estas instituciones educativas, cuya gestión se confía cada vez más a buenas prácticas ocasionales y a formas de voluntariado debido a la ausencia total de un plan de apoyo ministerial; por otra parte, recoger datos sobre experiencias, prácticas y propuestas de mejora con el fin de volver a promover la biblioteca escolar como centro de difusión de la cultura del libro y de las actividades relacionadas con ella.

Si bien es evidente la actual pérdida de centralidad de las bibliotecas escolares, caracterizada, como ya se ha mencionado, por la escasez de fondos necesarios para su funcionamiento y la formación del personal de gestión, cabe destacar cómo su presencia en las escuelas constituye un recurso didáctico fundamental capaz, por ejemplo, de combatir el fenómeno del abandono escolar o de promover la profundización de los intereses individuales de los alumnos. Identificar la existencia de bibliotecas escolares que funcionan como centros culturales activos y proactivos permitiría también recoger datos útiles para compartir buenas prácticas con otras instituciones interesadas, desde la AIB hasta las asociaciones de librerías y las propias redes de bibliotecas escolares que ya trabajan en esta dirección.

Independientemente del campo de investigación, el cuestionario, en la actualidad, se presenta cada vez más como una herramienta de fácil uso que permite adquirir información de la forma más fiable posible, y está especialmente vinculado a la experiencia del investigador sobre el objeto de investigación; es decir, se recurre al uso del cuestionario cuando ya se conoce el objeto que se quiere estudiar y sobre el que se quiere investigar (Gattico, Mantovani, 1998; Viganò, 1999 y 2002; Cadei, 2005; Benvenuto, 2015; Mortari, Ghirotto, 2019; Trincherro, 2004). En general, el cuestionario puede utilizarse para investigar actitudes, valores, preferencias, creencias, opiniones, emociones, comportamientos y conocimientos sobre hechos y acontecimientos, no necesariamente personales. En este último caso, el tipo de objeto que se investiga son las llamadas *preguntas de conocimiento*, como en la investigación que aquí se presenta, cuyo análisis puede, de hecho, facilitarse mediante una investigación exploratoria previa, destinada a recoger información sobre el tema también a través del estudio de la literatura científica de referencia, o mediante el uso de entrevistas con expertos (Zammuner, 1998). Por esta razón, antes de construir el cuestionario, siguiendo la primera de las tres fases (exploratoria, *pre-test* y de preparación) comúnmente utilizadas, el grupo de trabajo quiso llevar a cabo un reconocimiento de los estudios ya realizados en el campo de las bibliotecas escolares, profundizando en el estado de la cuestión y tomando contacto con estudiosos del tema para aclarar los objetivos de la investigación y los objetivos que se pretendían alcanzar con la administración del instrumento (Montecchi, 1996; Lombello, 2009; Lombello, Prior 2018; Venuda, 2016: 17- 27; Lombello, 2020: 4243; Venuda, Roncaglia, Marquardt, 2019: 133-148).

La actividad de *brainstorming* iniciada por el equipo de investigación fue muy útil para la identificación de las preguntas: las preguntas anotadas se reconstruyeron a continuación en macro grupos que, en algunos casos, dieron lugar a una única pregunta, ejemplo de todas las del mismo ámbito.

El primer borrador del cuestionario se revisó varias veces, también tras su recopilación por parte de las investigadoras que componían el grupo de trabajo; el objetivo de una primera recopilación en el seno del grupo era evaluar la eficacia del instrumento *en curso*, revisando así el cuestionario, tanto en lo que respecta a su contenido, es decir, la forma de presentar las preguntas y su claridad, como en lo que respecta al número de ítems y su extensión, que afecta al tiempo necesario para completar el instrumento y puede, por tanto, influir en la veracidad de las respuestas por parte del encuestado.

El cuestionario diseñado y construido es autoadministrado y semiestructurado (Lovell, Lawson, 1970; Mialaret, 1986).

La elección de la autoadministración está ligada a la necesidad de recoger el máximo de información en el menor tiempo posible, es decir, permitir a los destinatarios del mensaje, enviado por correo electrónico a todas las escuelas de todos los tipos y niveles del país, identificar entre los distintos implicados en el posible servicio al mejor preparado en la materia, que podría responderle, dejándole, además, libertad para cumplimentar el cuestionario en el momento que considerase más oportuno. Dado el tamaño de la muestra identificada, es evidente que el envío del cuestionario por correo electrónico parecía la solución operativa ideal. Antes de proceder, el grupo de

trabajo realizó una subdivisión geográfica, en virtud de la cual cada investigador asumió el papel de persona de contacto para una zona geográfica formada por dos o más regiones, y se puso en contacto con las oficinas escolares regionales y provinciales de su zona de competencia para obtener las direcciones de correo electrónico de todos los centros escolares de todos los niveles allí existentes. Ante la ausencia de un entrevistador, al principio del cuestionario se insertó un prólogo en el que se explicaba a los encuestados los motivos de la investigación y el modo de cumplimentar el cuestionario.

Cuando se elige el modo de administración en línea, la recogida de datos también resulta más sencilla porque las respuestas se guardan automáticamente en un conjunto de datos y, por lo tanto, están disponibles de inmediato. Entre las plataformas existentes, optamos por utilizar Google Forms, una aplicación de Google que ofrece la posibilidad de crear cuestionarios en línea sin límites de preguntas, como ocurre con otras plataformas como Survey Monkey o Typeform. La elección de Google Forms también vino dictada por la comodidad de rellenar los cuestionarios administrados a través de esta plataforma, que permite responder a través de cualquier dispositivo. Además, Google Forms ofrece a los investigadores la posibilidad de detectar eventuales mensajes de error y hacer que las respuestas sean obligatorias, dos modalidades que facilitan la autoadministración del cuestionario: en el primer caso, el mensaje de error aparece antes del paso a la siguiente respuesta, por lo que no permite seguir adelante con la compilación si antes no se subsana el problema, e informa al encuestado de que la respuesta dada no es coherente con la pregunta, aclarando el motivo y sugiriendo, eventualmente, el camino a seguir para proporcionar un valor válido; la posibilidad de hacer obligatorias determinadas respuestas, por otro lado, asegura al equipo que esas preguntas serán necesariamente contestadas porque, precisamente, no es posible seguir adelante con la compilación sin haber contestado a las preguntas obligatorias. Esto implica, por parte del encuestado, la necesidad de prestar más atención a las preguntas obligatorias, que como tales se consideran evidentemente importantes para la consecución de los objetivos fijados por el grupo de trabajo. Por último, la ventaja que ofrece Google Modules también está relacionada con el análisis estadístico de las respuestas al cuestionario. De hecho, la plataforma permite el cálculo automático y en tiempo real de los porcentajes de respuesta a las preguntas, datos recogidos automáticamente en una tabla de Google Sheets, exportable a Excel, con la posibilidad de crear también gráficos de resumen.

Como ya se ha mencionado, el cuestionario es semiestructurado porque se compone de una serie de preguntas abiertas, junto con otras cerradas, que no contemplan alternativas de respuesta pre-codificadas, a pesar de que estas preguntas se inscriben deliberadamente en cuadrículas preestructuradas por el equipo de investigación. El deseo de utilizar preguntas abiertas, junto a las de opción múltiple, está vinculado a la necesidad de dejar la mayor libertad de expresión posible al individuo, evitando forzar sus opciones hacia una o varias respuestas, un enfoque que el equipo de investigación favoreció sobre todo en el caso de temas que se prestan a ofrecer sugerencias de mejora y que, como tales, podrían permitir realizar en el futuro un análisis preliminar para la construcción de un cuestionario aún más detallado. Las preguntas abiertas también resultaron útiles para recabar información específica de una biblioteca escolar concreta, es decir, del contexto sociocultural en

el que se encuentra, también para evaluar las variables que contribuyen a perfilar el éxito de una biblioteca escolar sobre otra.

Desde el punto de vista numérico, las preguntas abiertas son menos numerosas que las cerradas, preferidas porque permiten obtener más información y se prestan a un análisis más preciso de los datos. En este último caso, se pide a los encuestados que elijan una o varias respuestas entre un conjunto de alternativas identificadas por el equipo de investigación. Algunas preguntas cerradas se diseñaron y construyeron para contener, dentro de ellas, una pregunta abierta, caracterizada por la alternativa "otro", que permite añadir uno o más ítems no incluidos en la lista. La opción "otro" se utilizó en los casos en que las opciones de respuesta a la pregunta no se consideraron exhaustivas, ni se quiso hacer la pregunta más pesada ampliando el número de alternativas posibles. Otra ventaja de la opción "otra", bien reseñada en la literatura científica de referencia (Dautriat, 1959; Laeng, 1992; Mantovani, 1998), consiste en la posibilidad de evitar una falsificación de los resultados, que es elevada en el caso en que, al no existir, entre las indicadas, la opción preferida por el encuestado, éste se siente obligado a dar una respuesta, en tal caso no veraz o, en todo caso, no exhaustiva.

Para la construcción del cuestionario se identificaron dos tipos de preguntas cerradas: preguntas de elección forzada y preguntas de elección múltiple. Mientras que, en el primer caso, debidamente indicado al principio de la pregunta, en la que se aclara que "son posibles varias respuestas", el encuestado es libre de seleccionar una o varias respuestas, en el segundo caso el encuestado sólo puede elegir una de las alternativas propuestas. A veces las preguntas de elección forzada se construyen en forma dicotómica, de hecho, se pide a los encuestados que elijan entre sólo dos alternativas.

En las preguntas de opción múltiple, el número de ítems presentados nunca es superior a cinco para que los encuestados puedan responder teniendo en cuenta toda la lista y no sólo una parte de ella.

En un caso, se utilizó una pregunta "filtro", útil para no sobrecargar el cuestionario exigiendo respuestas que el encuestado a veces no estaba en condiciones de proporcionar por falta total de información sobre el tema (Becchi, Vertecchi, 1984).

Más detalladamente, el cuestionario consta de cuatro secciones.

La primera sección tiene por objeto recabar información preliminar del encuestado, relativa a los datos personales completos de la institución, el nombre y apellidos del encuestado y el de la persona de contacto de la biblioteca escolar, en su caso. En el caso de los dos últimos datos, la respuesta es facultativa, mientras que las preguntas anteriores requieren respuestas obligatorias.

La pregunta que cierra la primera sección, también obligatoria, es dicotómica y actúa como pregunta "filtro", ya que una respuesta negativa finaliza el cuestionario, dirigiendo al encuestado a la cuarta sección, con la posibilidad de enviar el formulario sin necesidad de cumplimentar las secciones posteriores. De este modo, se garantiza que incluso la ausencia de ella sea útil para el conjunto de la encuesta.

La segunda sección, relativa a la información sobre los fondos y las actividades de la biblioteca escolar, consta de veintidós preguntas: seis preguntas obligatorias de opción múltiple (núm. 1, 3, 5, 7, 8, 12), de las cuales dos (núm. 1, 3) incluyen la opción "otros" y tres (núm. 1, 3, 5) van seguidas de una pregunta abierta; siete son abiertas, opcionales (2, 4, 6, 9, 10, 11, 17), cuatro son dicotómicas, obligatorias (14, 16, 21, 22), de las cuales una va seguida de una pregunta abierta (16), y cinco, también obligatorias, de elección forzada (15, 18, 19, 20), de las cuales una (15) contempla la opción "otros" y está vinculada a la pregunta anterior (núm. 14), ya que, en caso de respuesta afirmativa, se pide que se especifique quién se encarga de la catalogación.

En aras de la claridad, en el caso de las preguntas abiertas mencionadas, cabe indicar lo siguiente: en la pregunta n.º 2, vinculada a la n.º 1, se pide el sitio *web* de la biblioteca escolar (si existe); en la pregunta n.º 4, vinculada a la n.º 3, se piden los criterios seguidos para elegir al responsable de la biblioteca si es un profesor; en la pregunta n.º 6, vinculada a la n.º 5, relativa al patrimonio que posee principalmente la biblioteca escolar, se pide el tipo de "material didáctico" si se elige como opción; en la pregunta n.º 9 se pide una descripción de los libros más antiguos y más recientes de la biblioteca escolar, si se elige como opción. La pregunta n.º 6, vinculada a la pregunta n.º 5, relativa al patrimonio que posee principalmente la biblioteca escolar, le pide que especifique, si elige una de las opciones, el tipo de "material didáctico"; la pregunta n.º 9 le pide que describa el libro más antiguo y el más reciente conservado en la biblioteca y, a continuación, las preguntas n.º 10 y 11 le piden las referencias bibliográficas de los dos libros indicados; por último, la pregunta n.º 17, vinculada a la posible respuesta afirmativa a la anterior, le pide que indique qué fondos se han destinado al funcionamiento de la biblioteca escolar.

La tercera sección, destinada a recoger información sobre los proyectos de promoción de la lectura llevados a cabo por la biblioteca escolar, se compone de dos preguntas, la primera de elección forzosa, con una petición obligatoria de cumplimentación; y la segunda abierta, opcional, vinculada a la pregunta 1, con una petición de presentación de los proyectos de promoción de la lectura llevados a cabo por la biblioteca escolar a lo largo de los años.

El cuarto apartado, centrado en el papel educativo de la biblioteca escolar y en las posibles acciones que se podrían poner en marcha para mejorar su funcionamiento, consta de tres preguntas, la primera dicotómica, de cumplimentación obligatoria, y la segunda y la tercera abiertas y optativas. En la pregunta 2, se pide al encuestado que especifique las razones por las que, en su opinión, la biblioteca escolar puede ser un recurso educativo para el instituto en el que se encuentra, mientras que en la pregunta 3 se invita al encuestado a indicar las posibles acciones que se podrían poner en marcha para mejorar el funcionamiento de la biblioteca escolar.

El cuestionario se cierra con la clásica declaración de privacidad.

La idea era aplicar el mismo cuestionario, tres años después, a los mismos usuarios, no tanto para medir, como suele hacerse en estos casos, la estabilidad del instrumento y su fidelidad en el tiempo, sino para verificar el estado de la información previamente adquirida, conscientes de que el estado de las bibliotecas escolares en Italia depende mucho del contexto en el que están instaladas y este

contexto puede cambiar con el tiempo, registrando avances o, a veces, retrocesos y detenciones que, en cualquier caso, deben analizarse para diseñar posibles soluciones e intervenciones.

El equipo de investigación también ha previsto activar recordatorios, de nuevo por correo electrónico, para quienes sigan sin enviar el formulario cumplimentado en los seis meses siguientes a la recepción del cuestionario. Como último paso, está previsto proceder a una entrevista telefónica en el caso de todos aquellos que no respondan ni siquiera al segundo envío, a pesar de los recordatorios, aunque sólo sea para comprobar si existe o no una biblioteca escolar en el centro al que pertenecen.

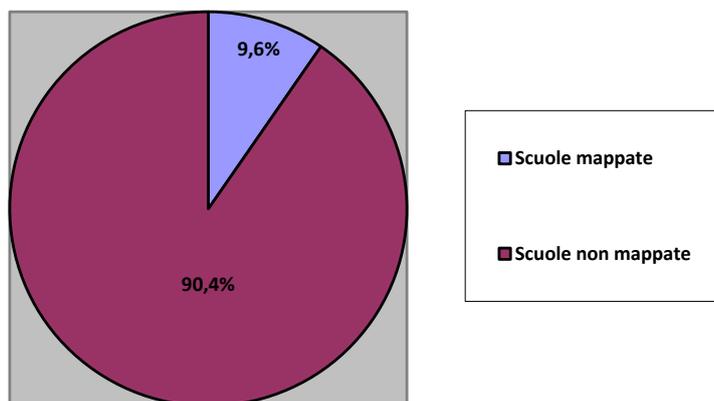
5. Cartografía de las bibliotecas escolares y del patrimonio del libro: el caso de Turín

En 1859, Gabrio Casati, ministro de Educación del Reino de Saboya, promulgó en Turín una ley que reformó todo el sistema escolar y que al año siguiente -con la onstitución del Reino de Italia- se extendió progresivamente a todo el territorio nacional. La Ley Casati preveía la iniciativa directa del Estado en la gestión de las escuelas -de los municipios por lo que respecta a las escuelas primarias-, haciéndolas públicas y normalizándolas administrativa y estructuralmente. La legislación de Casati, con la imposición de la enseñanza elemental obligatoria y gratuita, representó un primer paso en la lucha contra el analfabetismo que, tras la unificación, vio cómo hasta 17 millones de italianos carecían de la capacidad de leer y escribir frente a 6 millones de personas definidas como alfabetizadas, pero que en realidad solo estaban parcialmente alfabetizadas (Chiosso, 2011). De hecho, el primer censo nacional, realizado en 1861, fijó la tasa de analfabetismo en el 78 % de la población (Cipolla, 2002; De Fort, 1979; Ferrari, 1979; Pazzaglia, Sani, 2001; Lacaita, Fugazza, 2013).

La centralidad de la ciudad de Turín en la historia de la educación posterior a la unificación es, por tanto, el motivo de la elección de la capital piemontesa, capital del Reino de Italia hasta 1864, como punto de partida del estudio sobre el estado actual de las bibliotecas escolares y su patrimonio bibliográfico.

En primer lugar, hay que subrayar que la presente encuesta sólo analizó la enseñanza primaria, mientras que el cuestionario fue concebido por el equipo de investigación como destinado a los profesores de las escuelas de todos los niveles. Ello se debió a que, ante la escasa adhesión institucional y las limitadas devoluciones en línea del cuestionario, era necesario proceder de manera más empírica. Por ello, en el mapeo de las bibliotecas escolares participaron los alumnos de los talleres de Historia de la Educación y Literatura Infantil de la Universidad de Turín, que aplicaron el cuestionario en las escuelas donde estaban realizando sus prácticas, guiando a la persona de contacto de la biblioteca escolar en el proceso de respuesta. Para dar mayor homogeneidad a los resultados, se decidió eliminar los (pocos) cuestionarios que no se referían a las escuelas primarias de Turín y sus alrededores, sino que informaban sobre la situación en otras capitales de provincia del Piemonte. Además, algunos cuestionarios se referían a la misma escuela porque varios estudiantes realizaban allí sus prácticas. En este caso, se compararon los cuestionarios para ver si había

disparidades y registrar eventuales adiciones. Esto, sin embargo, redujo aún más el número de instituciones y de sus bibliotecas escolares encuestadas. En total, el territorio de Turín y su provincia consta de 571 instituciones educativas que incluyen una escuela primaria, de las cuales 515 son estatales y 56 no estatales². En total, el cuestionario llegó al 9,6 % de los centros de enseñanza primaria de la zona de Turín.



Por tanto, los resultados de la investigación actual no pretenden ser exhaustivos, pero describen algunas tendencias interesantes sobre las que se puede reflexionar.

Del análisis de los datos recogidos se desprende que la mayoría de los centros disponen de una sala específicamente destinada a biblioteca, pero el 20 % de las escuelas también utilizan la biblioteca para otros fines. De vez en cuando, se convierte en la sala de música o de arte o para actividades alternativas a la enseñanza religiosa. En algunos casos, la biblioteca coincide con la sala de profesores y en uno la sala acoge reuniones entre el psicólogo del colegio y los niños necesitados. Esto, se subraya en las respuestas abiertas, no siempre permite utilizar la biblioteca. A veces, los libros se encuentran recogidos en los espacios comunes de la institución utilizados para las actividades pedagógicas o para la acogida de los niños en horario preescolar o extraescolar. Sin embargo, también hay casos reseñables en los que los institutos (tres) no sólo disfrutan de un espacio dedicado a la biblioteca, sino que cada clase tiene su propia biblioteca, a veces más utilizada que la central. Cabe destacar el caso de un instituto con laboratorios de ciencias, arte, música y teatro que, a su vez, poseen volúmenes relativos a su materia. En algunos casos, sin embargo, la biblioteca de clase parece ser el único recurso de la escuela. Poseer una biblioteca escolar en locales

² Hay 51 escuelas privadas, mientras que sólo cinco no son privadas. Se optó por incluir tantas escuelas estatales como no estatales en la administración del cuestionario. Véase: <http://www.sistemapiemonte.it/scuole/indirizzario/caricaAnagrafica.do> (última consulta 05.01.2023)

específicos no siempre es garantía de algo positivo. En dos casos, por ejemplo, la sala no es utilizable: en uno, porque el sistema de calefacción no cumple las normas y, en el otro, porque los armarios que contienen los libros no cumplen las directrices legales al tener puertas correderas de cristal.

Las bibliotecas escolares parecen estar dirigidas en la mayoría de los casos por profesores de forma voluntaria. Muy a menudo son los profesores (las respuestas al cuestionario no indican los docentes) personalmente más interesados en la lectura los que se presentan espontáneamente para el puesto de bibliotecario escolar o los que son propuestos por área de especialización. Sólo en un caso el profesor es elegido por una "comisión bibliotecaria" que evalúa las candidaturas, en dos se pide el *currículum vitae* del candidato y en un cuestionario se especifica que las horas que el profesor dedica a la gestión de la biblioteca son remuneradas. En al menos cuatro casos, no existe una persona de contacto para la biblioteca ya que, a su vez, todos los profesores se encargan de ella. Un caso concreto es el de un instituto que asignó la función de profesor de biblioteca a una antigua maestra de Infantil que, debido a graves problemas de salud, ya no era apta para el trabajo en el aula. Por otra parte, en un cuestionario se informa de que ningún profesor se encarga de la biblioteca porque el centro está a la espera de un proyecto para digitalizarla y que después se nombrará a una persona de contacto. Sólo en el 9 % de los centros encuestados se menciona a los alumnos junto a los profesores como apoyo, mientras que en un mayor número de cuestionarios se designa a voluntarios como gestores del espacio bibliotecario: en un caso se especifica que antes de la pandemia de la Covid19 los padres ofrecían su ayuda voluntariamente, en otro eran antiguos profesores jubilados. Sólo en una institución el "personal formado" apoya a los profesores, pero no se especifica de qué tipo de formación se trata.

Los fondos predominantes de las bibliotecas escolares parecen ser libros, con predominio de los textos narrativos, seguidos de manuales y libros de texto y, a distancia, poesía y textos populares. Sólo dos institutos declaran también publicaciones periódicas entre el material que poseen, mientras que un número mayor manifiesta tener material educativo tal como guías del profesor, libros de texto de cursos pasados, guías turísticas, dossieres de inglés, DVD de películas o dibujos animados, cintas de vídeo antiguas, mapas, globos terráqueos, atlas, enciclopedias, instrumentos musicales, juegos de mesa.

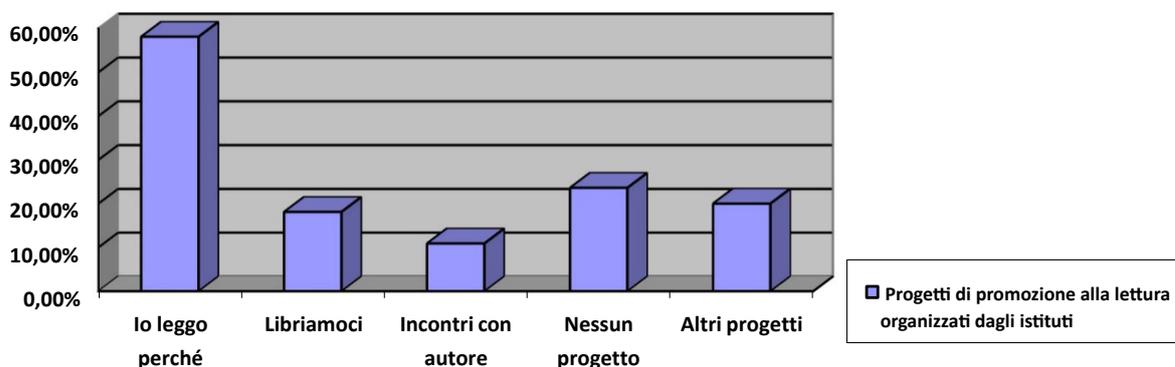
No son muchos los cuestionarios en los que se especifica el texto más antiguo y el más reciente que posee la biblioteca. Esto, aparte del hecho de que la respuesta es opcional, puede estar motivado por la razón de que, aunque casi todas las bibliotecas escolares están catalogadas (y esta labor la realizan, a lo largo del tiempo, los profesores), sólo dos disponen de programas informáticos que permiten rastrear fácilmente la información, mientras que dos instituciones carecen de catalogación y una la ha perdido. El texto más antiguo señalado es una edición de *El principito* de 1943, título que -curiosamente- también es indicado en algunas referencias como la adquisición más reciente en sus bibliotecas escolares, elemento que podría sugerir un desconocimiento de la literatura infantil contemporánea. Otros cuestionarios, sin embargo, indicaban como últimas entradas textos actuales acordes con los gustos infantiles. En conjunto, los volúmenes más antiguos pertenecen a los años sesenta o setenta, mientras que rara vez hay rastro de fondos bibliotecarios

anteriores. Sería interesante incluir en el cuestionario la petición del año de fundación de cada instituto para intentar comprender si la datación de los volúmenes más antiguos corresponde al nacimiento del centro o si, por el contrario, es anterior: esto implicaría la eliminación de fondos históricos de biblioteca considerados inútiles por estar fechados y una falta de sensibilidad hacia su valor documental.

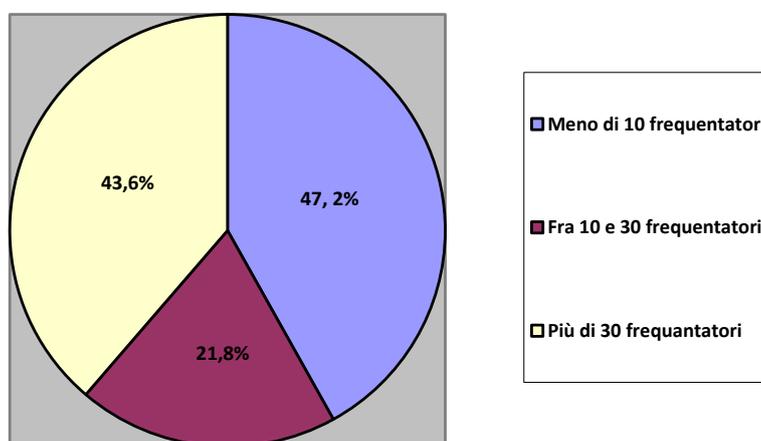
Si nos centramos en las escuelas primarias, el grupo de edad al que se dirigen los fondos de las bibliotecas de los centros es el de 6 a 10 años, aunque no faltan -especialmente en los centros de enseñanza general- indicios de la existencia de textos también para otros grupos de edad. Los fondos de las bibliotecas parecen proceder de compras o donaciones, pero en la mayoría de los casos de una combinación de ambas. Sin embargo, surge un hecho grave que atestigua la escasa importancia concedida a la lectura y al patrimonio bibliográfico: sólo una de las escuelas encuestadas dispone de fondos específicamente destinados a la biblioteca escolar y a su funcionamiento. Frente a este dato desalentador, sin embargo, hay que subrayar que hasta un 76,4 % de los establecimientos han activado uno o varios proyectos vinculados a la promoción de la lectura, frente a un 23,6 % que declaran no tener ninguno. El 58,1 % de los centros de primaria encuestados se adhieren a la iniciativa nacional de apoyo a las bibliotecas escolares #IOLEGGOPERCHÉ, organizada por la AIE y apoyada por el Ministerio de Cultura en colaboración con el Ministerio de Educación. El proyecto, destinado a fomentar la lectura, prevé la compra de libros en las librerías participantes para donarlos a escuelas de todos los niveles con el fin de enriquecer el patrimonio bibliográfico de las bibliotecas escolares. Los datos de Turín coinciden con los facilitados por la organización #IOLEGGOPERCHÉ, que subrayan cómo las escuelas primarias son, a nivel nacional, el grado escolar que más participa en la iniciativa (46,5 %) y cómo el Piemonte ocupa un honroso 5º lugar en donaciones, con el 8,5 % del total nacional (<https://www.ioleggoperche.it>).

El 18,1 % de las escuelas primarias de Turín y de la provincia analizada participan también en el proyecto Libriamoci que, promovido por el CEPELL y el Ministerio de Educación, se centra en la lectura en voz alta. El objetivo es fomentar el hábito de la lectura a través de momentos de escucha y participación activa (<https://libriamoci.cepell.it>). Algunas escuelas de la zona (5,4 %) también se adhieren al proyecto Leggimi ancora, ideado por Federico Batini para Giunti Scuola, que consiste en la lectura diaria en voz alta en clase con el fin de aumentar progresivamente la capacidad de escucha de los niños y su amor por la lectura. Especialmente interesante a efectos de nuestra investigación, es el proyecto Bibliotecario por un día, según el cual se confía a un alumno la entrega y recogida de libros para responsabilizar a los alumnos y concienciarlos de la importancia de la lectura, pero sólo participó una escuela de las analizadas. Además de participar en proyectos nacionales, europeos como Read More o locales como Turín que lee, los colegios encuestados muestran una gran vitalidad promoviendo iniciativas como el *bookcrossing*, la organización de semanas de la lectura, proyectos verticales en los que los mayores leen a los pequeños, lecturas temáticas, encuentros con autores (10,9 %), pero también con ilustradores, libreros y bibliotecarios, *Facebook directs* en los que los profesores leen, lecturas de padres, antiguos profesores o animadas por actores (Municipio de Pianezza), el proyecto en red Una biblioteca para crecer o el organizado por el municipio de Nichelino Una biblioteca en marcha, en el que, a través de

voluntarios, es la biblioteca cívica la que va a la escuela, entre los niños, para concienciarlos de la importancia de los libros y fomentar su utilización.



¿Pero quiénes son los principales usuarios de las bibliotecas escolares? Según las respuestas recogidas a través de los cuestionarios, el 96,3 % de los alumnos y el 41,8 % de los profesores frecuentan la biblioteca. En dos casos, los locales también están abiertos a personas ajenas a la escuela. Lo que se busca principalmente en la biblioteca es la lectura por placer (90,9 %), mientras que el 38,1 % de los usuarios la utiliza para el estudio y la investigación personal o en grupo (especialmente los profesores). Las bibliotecas escolares parecen frecuentadas en un 47,2 % por menos de 10 usuarios a la semana, aunque algunas -el 43,6 % del total- muestran viveza con más de 30 personas que las utilizan.



En la mayoría de los casos, la biblioteca se considera un centro importante para la promoción del préstamo y la lectura, pero en tres casos la finalidad pasa a ser principalmente de conservación, probablemente porque los locales están inutilizados. En unos pocos casos, además, la biblioteca no se evalúa como un recurso educativo para la institución: sería interesante completar el cuestionario preguntando por qué. Para la mayoría de los encuestados, sin embargo, la biblioteca se evalúa como un lugar educativo y como "una herramienta cultural [...] y didáctica. Tiene un

potencial inherente de respeto, autonomía, cuidado, orden y curiosidad", "estimula el placer del descubrimiento" y apoya "a los alumnos menos pudientes que pueden así elegir sus propias lecturas".

En las últimas preguntas abiertas (18 y 19), muchos de los encuestados sintieron la necesidad de describir las instalaciones de la biblioteca, transmitiendo así -positiva o negativamente- la realidad de las bibliotecas escolares en sus instituciones. En un caso, por ejemplo, la sala es grande, "está situada en una zona tranquila y luminosa de la escuela. Las estanterías en las que están dispuestos los libros están abiertas y los textos bien visibles y expuestos de forma atractiva. Los colores de las paredes son alegres y la sala está decorada con carteles y escritos motivadores. Hay adornos hechos por los niños [...]. Hay mesas pequeñas, un escritorio y también alfombras blandas". Sin embargo, la mayoría de las respuestas nos dan una descripción bastante sombría de las bibliotecas escolares de Turín, en las que nada parece estar adaptado a los niños ni ser capaz de fomentar la lectura. Un ejemplo es la siguiente descripción: "Las paredes [de la sala] son blancas y amarillas, no están decoradas y no hay nada escrito en ellas. El único adorno consiste en una decoración floral pintada en la pizarra que cuelga de la pared. [El mobiliario se compone de] cuatro armarios grises con puertas correderas de cristal no estándar, un armario metálico, también gris, con puerta corredera y estante hundido, cinco mesas de seis plazas y trece sillas".

A pesar de que los cuestionarios señalan muchos aspectos criticables en relación con el estado actual de las bibliotecas escolares -falta de espacios adaptados a los niños, como esquinas blandas o alfombras y estanterías abiertas, disposición de los libros poco visible, falta de libros inclusivos, falta de sensibilidad de los profesores hacia el patrimonio de la biblioteca, falta de catalogación digital-, sólo dos encuestados desearían que se destinaran fondos específicamente a la biblioteca escolar. Otros, probablemente, no lo consideran prioridades de la escuela, en línea con una opinión generalizada que esta investigación quiere ayudar a erradicar.

6. Conclusiones

En cuanto al estudio de caso de las bibliotecas escolares de Turín y del patrimonio bibliográfico que poseen, es lamentable constatar que estamos muy lejos de una utilización óptima de los espacios y de los libros. Frente a las dificultades objetivas vinculadas a las instituciones individuales, lo que parece faltar es una verdadera toma de conciencia por parte de los profesores de las ventajas de fomentar la lectura, no sólo desde el punto de vista de un posible y diferente diseño del aprendizaje, sino también desde el de una concepción de la lectura como un puro placer que hay que transmitir a los alumnos. Muchas escuelas de Turín carecen de proyectos destinados a estimular el amor de los niños por los libros, pero también parece haber una falta de conciencia de la importancia histórica y literaria de poseer un patrimonio de libros que debe conservarse como testimonio del pasado y para utilizarlos como fuente que los alumnos deben tratar con cuidado. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes de los talleres de Historia de la Educación y Literatura Infantil de la Universidad de Turín -futuros profesores- aceptaran con entusiasmo la propuesta de aplicar el cuestionario en las escuelas donde estaban realizando sus prácticas abre escenarios más positivos para el futuro, demostrando cómo la formación y la educación pueden marcar la diferencia.

Nuestra intención es ampliar la encuesta a otros territorios italianos significativos y, al mismo tiempo, planificar intervenciones destinadas a difundir el valor del patrimonio bibliográfico de las bibliotecas escolares para que sea protegido y valorado a distintos niveles.

Bibliografía

- Angioletti, G. B. (1941). Il libro nella scuola. *Primato* (3), 2-3.
- Barbagli, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859 – 1973)*. Bologna: Il Mulino.
- Barberi, F. (1967). *Biblioteca e bibliotecario*. Bologna: Cappelli.
- Barone, G. & Petrucci, A. (1976). *Primo: non leggere. Biblioteche e pubblica lettura in Italia dal 1861 ai nostri giorni*. Milano: Mazzotta Editore.
- Becchi, E. & Vertecchi, B. (Eds.). (1984), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bettella, C. (2003). L'unità antica nella collezione libraria scolastica. Progetto LABS e analisi di un caso. *Biblioteche scolastiche: rassegna annuale*, 49-66.
- Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: I.S.U.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- Corbelli, A. (1942). Il problema delle biblioteche. *Accademie e Biblioteche* (XVI), 246-248.
- Dautriat, H. (1999). *Il questionario: guida per la preparazione e l'impiego nelle ricerche sociali di psicologia sociale e di mercato (1959)*. Milano: Franco Angeli.
- De Fort, E. (1979). *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'unità all'età giolittiana*. Milano: Feltrinelli.
- Gattico, E. & Mantovani, S. (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Fabri, S. (Ed.). (1994). *Piccole biblioteche crescono*. Milano: Mondadori.
- Ferrari, G.F. (1979) *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione di scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*. Padova: Cedam.
- Lacaita, C.G. & Fugazza, M. (2013). *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*. Milano: Franco Angeli.
- Laeng, M. (1992). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombello, D. (2009). *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Lombello, D. & Priore, M. (Eds.). (2018). *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*. Roma: Editrice Bibliografica.

- Lombello, D. (2020). La biblioteca scolastica organizzata dal basso. In rete è meglio. *Pepeverde*, 6, 42-43.
- Lovell, R. & Lawson, K. S. (1970). *La ricerca nel campo educativo* (1970). Firenze: Giunti Barbèra.
- Manca, P. (Ed.). (1981). *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*. Roma: NIS.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Meda, J. (2013). La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano. In J. Meda, M. Badanelli (Eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berglana de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)* (pp. 167-198), Macerata: EUM.
- Mialaret, G. (1986). *La pedagogia sperimentale*. Roma: Armando.
- Montecchi, G. (1996). Il ruolo della biblioteca nel processo di qualificazione scolastica. In D. Generali, F. Minazzi (Eds.). *La Scuola italiana. Tra delusione e utopia* (pp. 155-182). Padova: Edizioni Sapere.
- Mortari, L. & Ghirrotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Panizza, P. (2003). Vecchi e nuovi libri. Biblioteca scolastica tra acquisizioni e scarto. *Biblioteche scolastiche: rassegna annuale*, 29-36.
- Pazzaglia, L. & Sani, R. (2001). *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centrosinistra*. Brescia: La Scuola.
- Tentori, P. & Brambilla, R. (1983). Ruolo istituzionale della biblioteca scolastica e riordinamento della didattica. In Aa.Vv., *Ruolo e formazione del bibliotecario*, Atti del XXIX congresso AIB, Firenze 29 gennaio – 1 febbraio 1981. Firenze: Giunta regionale toscana.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Venuda, F., Roncaglia, G. & Marquardt, L. (2019). Piccole e povere ma innovative, i lavori in corso delle biblioteche scolastiche. In V. Ponzani (Ed.), *Rapporto sulle biblioteche italiana 2015-2017* (pp. 133-148). Roma: Associazione italiana biblioteche.
- Venuda, F. (2016). Biblioteche scolastiche “a progetto”. *Biblioteche oggi*, 34, 17- 27.
- Viganò, R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.