

La biblioteca scolastica come ambiente di apprendimento: una mappatura nazionale tra reti, pratiche e condizioni di sviluppo

di Andrea Nardi

Introduzione

Negli ultimi anni, la biblioteca scolastica è tornata al centro dell'attenzione pedagogica e istituzionale non più soltanto come luogo di conservazione del sapere, ma come «terzo spazio di apprendimento»¹ capace di ampliare gli ambienti della classe e di sostenere forme di insegnamento e apprendimento più flessibili, significative e partecipative. Al suo interno si intrecciano educazione alla lettura, esplorazione autonoma, apprendimento collaborativo e alfabetizzazione mediale e informativa, contribuendo allo sviluppo di competenze personali, civiche, sociali, cognitive e socio-emotive oggi riconosciute come centrali per la formazione di cittadini consapevoli e responsabili².

Questo rinnovato interesse si colloca in un contesto segnato da due tendenze convergenti. Da un lato, numerose ricerche evidenziano un progressivo calo della lettura per piacere tra bambini e adolescenti³; dall'altro, le più recenti rilevazioni nazionali e

ANDREA NARDI, Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, Firenze, e-mail: a.nardi@indire.it.

Ultima consultazione siti web: 5 aprile 2026.

1 John K. Elmborg, *Libraries as the spaces between us: recognizing and valuing the third space*, «Reference & user services quarterly», 50 (2011), n. 4, p. 338-350, DOI: 10.5860/ruq.50n4.338; Danielle Raffaele, *Cultivating the 'third place' in school libraries to support student wellbeing*, «Synergy», 19 (2021), n. 1, p. 1-10, <<https://slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/489>>.

2 Organisation for Economic Co-operation and Development, *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing, 2018, DOI: 10.1787/54ac7020-en; International federation of library associations and institutions; United nations educational, scientific and cultural organization, *IFLA-UNESCO public library manifesto 2022*. The Hague: IFLA, 2022, <<https://repository.ifla.org/handle/20.500.14598/2006>>.

3 Jessica K. Bone [et al.], The decline in reading for pleasure over 20 years of the American Time Use Survey, «iScience», 28 (2025), n. 9, art. 113288, DOI: 10.1016/j.isci.2025.113288; Christina Clark [et al.], *Children and young people's reading in 2024*. London: National Literacy Trust, 2024, <https://literacytrust.org.uk/documents/6730/Children_and_young_peoples_reading_in_2024_Report.pdf>; Organisation for Economic Co-operation and Development, *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world*. Paris: OECD Publishing, 2021, DOI: 10.1787/a83d84cb-en.

AIB studi, vol. 66 n. 1 (gennaio/aprile 2026), p. 23-55. DOI 10.2426/aibstudi-14244
ISSN: 2280-9112, E-ISSN: 2239-6152 - Copyright © 2026 Andrea Nardi



internazionali mostrano una diminuzione dei livelli di literacy e delle performance di lettura⁴. In questo scenario, la biblioteca scolastica si configura come un ambiente strategico per sostenere pratiche di lettura continue e significative e per contribuire allo sviluppo del capitale cognitivo, informativo e culturale di studenti e studentesse.

Le evidenze disponibili, a livello internazionale e nazionale, mostrano che la presenza di biblioteche scolastiche curate e gestite da personale adeguatamente formato è associata a migliori risultati scolastici e a livelli più elevati di competenza nella lettura⁵, con effetti osservabili anche nei test standardizzati⁶. In Italia, tale presenza è correlata a un incremento sistematico dei punteggi Invalsi e a migliori risultati nelle indagini PIRLS⁷. Questi effetti restano significativi anche controllando il background socioeconomico degli studenti: la qualità dell'offerta bibliotecaria costituisce quindi un fattore indipendente nel favorire il progresso degli apprendimenti⁸. L'impatto risulta particolarmente rilevante per gli studenti più vulnerabili e per quelli più riluttanti alla lettura, contribuendo così a ridurre divari e disuguaglianze educative⁹.

La biblioteca scolastica contribuisce anche al benessere scolastico¹⁰, mettendo a disposizione spazi di concentrazione, ristoro e autoregolazione emotiva¹¹, partico-

4 Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, *Invalsi Rapporto nazionale 2025*. Roma: Invalsi, 2025, <<https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf>>; Ina V. S. Mullis [et al.], *PIRLS 2021 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2023, <<https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/files/PIRLS-2021-International-Results-in-Reading.pdf>>; National Center for Education Statistics, *NAEP long-term trend assessment results: reading and mathematics*. Washington, DC: *The Nation's Report Card*, 2023, <<https://www.nationsreportcard.gov/highlights/ltt/2023/>>; Organisation for Economic Co-operation and Development, *PISA 2022 results. Volume I: The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing, 2023, DOI: 10.1787/53f23881-en.

5 Aimee Cole, Christina Clark, Anniina Teravainen-Goff, *The impact of school libraries on children and young people's literacy outcomes: an evidence review*. London: National Literacy Trust, 2023, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED645168.pdf>>.

6 Nijma Esad, *Could school librarians be the secret to increasing literacy scores*, «The Political Librarian», 6 (2023), n. 1, p. 84-94, DOI: 10.7936/pollib.8765; Keith Curry Lance, Debra E. Kachel, *Why school librarians matter: what years of research tell us*, «Phi Delta Kappan», 99 (2018), n. 7, p. 15-20, DOI: 10.1177/0031721718767854; Lois D. Wine [et al.], *Impact of school librarians on elementary student achievement in reading and mathematics: a propensity score analysis*, «Library & Information Science Research», 45 (2023), n. 3, art. 101252, DOI: 10.1016/j.lisr.2023.101252.

7 Rita Marzoli, Ornella Papa, *Quando la biblioteca scolastica fa la differenza*, «Biblioteche oggi», 37 (2019), n. 1, p. 28-36, DOI: 10.3302/0392-8586-201901-028-1; Ina V. S. Mullis [et al.], *PIRLS 2016 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2017, <<https://www.iea.nl/publications/pirls-2016-international-results-reading>>.

8 Tania Otero Martinez, *Investing in school libraries and librarians to improve literacy outcomes*, «Maine Policy Review», 33 (2024), n. 2, p. 35-40, DOI: 10.53558/xpop9478.

9 Margaret K. Merga [et al.], *Revisiting collaboration within and beyond the school library: new ways of measuring effectiveness*, «Journal of library administration», 61 (2021), n. 3, p. 332-346, DOI: 10.1080/01930826.2021.1883370.

10 Margaret K. Merga, *School libraries supporting literacy and wellbeing*. London: Facet Publishing, 2022.

11 Chin Ee Loh, Amanda Louise Binny, *"I use the library sometimes just to lose myself": school libraries supporting students' wellbeing and flourishing*, «IFLA Journal», 51 (2025), n. 2, p. 399-408, DOI: 10.1177/03400352241276840.

larmente significativi per gli studenti e le studentesse che vivono condizioni di marginalità o esclusione sociale, come povertà, disabilità o esperienze migratorie, così come per coloro che hanno attraversato esperienze traumatiche, quali abusi, abbandono, lutti, episodi di bullismo o violenza domestica¹². Si configura inoltre come uno spazio inclusivo, in grado di promuovere la partecipazione attiva degli studenti¹³ e di accogliere la varietà dei loro bisogni e delle loro modalità cognitive¹⁴. La disponibilità di testi rappresentativi consente di riconoscersi nelle storie¹⁵ e di esplorare identità diverse in un contesto aperto e non giudicante, contribuendo alla costruzione di ambienti educativi più equi e rispettosi della pluralità¹⁶.

Per gli insegnanti che operano in scuole dotate di biblioteche dinamiche e di personale qualificato, il valore di tali risorse si manifesta quotidianamente: migliorano il clima di classe, l'attenzione e la motivazione degli studenti, e vengono favorite relazioni più aperte e collaborative tra docenti e alunni¹⁷. Tuttavia, la sola presenza di una biblioteca non garantisce di per sé esiti positivi: la sua efficacia dipende dal grado di integrazione nella vita scolastica¹⁸, dalla collaborazione tra docenti e personale bibliotecario e dalla frequentazione regolare da parte degli studenti¹⁹. Le biblioteche più efficaci si caratterizzano per la presenza di bibliotecari certificati a tempo pieno, un budget stabile, spazi accoglienti e funzionali, un patrimonio aggiornato e arricchito da risorse digitali, formazione continua del personale e partecipazione attiva della comunità territoriale²⁰.

Nonostante queste evidenze, la biblioteca scolastica è ancora spesso percepita come un elemento accessorio del sistema educativo e in diversi contesti si registra

12 Elizabeth Pelayo, *Trauma-Informed School Libraries: A Space for All*, «Knowledge Quest», 48 (2020), n. 3, p. 50-55, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238671.pdf>>.

13 Philip Williams, *Student agency for powerful learning*, «Knowledge Quest», 45 (2017), n. 4, p. 8-15, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1136307>>.

14 Barbara Band, *Equality, diversity and inclusion in the school library*. In: *Creating a school library with impact: a beginner's guide*, a cura di Caroline Roche, Barbara Band, Nick Cavender. London: Facet Publishing, 2022, p. 97-112, DOI: 10.29085/9781783305551.010.

15 Mary A. Scorer, Emma J. Vardy, «Children need to see themselves in their reading material»: parental perspectives on the importance of ethnically and culturally diverse reading material, «Literacy», 59 (2025), n. 3, p. 207-218, DOI: 10.1111/lit.12379.

16 Caroline Roche, Barbara Band, Nick Cavender, *Creating a school library with impact: a beginner's guide*. London: Facet Publishing, 2022.

17 BookTrust, *Life-changing libraries: the impact of school libraries on children's reading and wellbeing*. London: BookTrust, 2022, <<https://www.booktrust.org.uk/about-us/our-strategy/life-changing-libraries/>>.

18 Michael S. Radlick, Joette Steffl-Mabry, *Evidence of school library effects: empirical findings challenge long-held professional beliefs*. In: 2019 annual meeting of the American educational research association, Toronto, Canada, 2019. Washington, DC: AERA Online Paper Repository, 2019, DOI: 10.302/1433358.

19 Kathy Colvin, Melanie Lewis Croft, *Indicators of successful school librarian and teacher collaboration: a phenomenology*, «School Library Research», 27 (2024), p. 1-19.

20 American association of school librarians, *National school library standards for learners, school librarians, and school libraries*. 2nd ed. Chicago: AASL, 2025.

una riduzione del personale bibliotecario²¹, con effetti negativi sui progressi di lettura²². Inoltre, la ricerca sulle biblioteche scolastiche presenta ancora rilevanti limiti metodologici, tra cui la scarsità di studi rigorosi e replicabili e il cosiddetto *file drawer effect*, ossia la tendenza a pubblicare soprattutto risultati positivi, sottoappresentando gli esiti nulli o negativi²³.

In Italia, a fronte del crescente rilievo assunto dalla biblioteca scolastica nel dibattito scientifico e istituzionale, manca ancora una ricognizione nazionale aggiornata che ne analizzi in modo sistematico caratteristiche, usi e condizioni di sviluppo come ambiente di apprendimento. Il presente studio intende contribuire a colmare questa lacuna attraverso un'analisi delle biblioteche scolastiche italiane fondata su un'indagine nazionale che ha coinvolto oltre 6.000 dirigenti scolastici e docenti.

Quadro teorico

Il recente Manifesto IFLA-UNESCO (2025) sulle biblioteche scolastiche le definisce come ambienti di apprendimento condiviso, inseriti in una più ampia rete informativa che comprende biblioteche pubbliche, accademiche e altri partner territoriali. Muovendo da questa impostazione, il presente lavoro interpreta la biblioteca scolastica come un centro educativo, culturale e comunitario polifunzionale e assume tale modello come quadro teorico di riferimento per la costruzione degli strumenti di rilevazione, per il disegno della ricerca e per l'analisi dei risultati. La biblioteca viene così intesa come uno spazio flessibile capace di connettere apprendimento formale e informale, produzione culturale e relazioni con il territorio, secondo tre dimensioni complementari: *learning hub*, *cultural hub* e *community hub*.

- *Learning hub*. Una biblioteca scolastica ricca e accogliente rappresenta un fattore rilevante per promuovere la lettura per piacere e contribuire alla costruzione di una cultura condivisa della lettura attraverso pratiche sociali e partecipative²⁴. Dove è presente una biblioteca scolastica, gli studenti leggono di più, con maggiore piacere e fiducia nelle proprie capacità²⁵, consolidando nel tempo buone abitudini di let-

21 Chartered Institute of Public Finance and Accountancy, *Library income rises by 18% in Great Britain as staff numbers decline*. London: Chartered Institute of Public Finance and Accountancy, 2025, <<https://www.cipfa.org/about-cipfa/press-office/latest-press-releases/library-income-rises-by-18-percent-in-great-britain-as-staff-numbers-decline>>; Gina Tomko, Eesha Pendharkar, *What the numbers say about the drop in school librarians*, «Education Week», 27 aprile 2023, <<https://www.edweek.org/teaching-learning/districts-lost-school-librarians-over-the-pandemic/2023/04>>; Scottish Book Trust, *The value and impact of Scotland's secondary school libraries: final report*. Edinburgh: Scottish Book Trust, 2025, <<https://www.scottishbooktrust.com/our-research/the-impact-of-scotland-s-libraries>>.

22 Keith Curry Lance, Linda Hofschire, *Something to shout about: new research shows that more librarians mean higher reading scores*, «School Library Journal», 57 (2011), n. 9, p. 28-33, <<https://www.slj.com/story/something-to-shout-about-new-research-shows-that-more-librarians-means-higher-reading-scores>>.

23 Joette Stefl-Mabry [et al.], *School library research: publication bias and the file drawer effect?*, «Journal of Thought», 53 (2019), n. 3/4, p. 19-34, <<https://www.jstor.org/stable/26898557>>.

24 Margaret K. Merga, Craig Ferguson, *School librarians supporting students' reading for pleasure: a job description analysis*, «Australian Journal of Education», 65 (2021), n. 2, p. 153-172, DOI: 10.1177/0004944121991275.

25 Pamela McKirdy, *Do primary school libraries affect teenagers' attitudes towards leisure reading?*, «IFLA Journal», 47 (2021), n. 4, p. 520-530, DOI: 10.1177/0340035220983359.

tura²⁶. Si osservano inoltre cambiamenti negli atteggiamenti e nelle pratiche: maggiore varietà di letture, incremento delle interazioni tra pari e ampliamento della lettura ai contesti extra-curricolari²⁷. La funzione educativa della biblioteca, tuttavia, non si esaurisce nell'educazione alla lettura. Quando è integrata nella *vision* e nella *mission* dell'istituto, nei documenti strategici, nella programmazione curricolare e nella prassi quotidiana dei docenti, essa può incidere in modo significativo sui processi di insegnamento e apprendimento, configurandosi come estensione della classe e supporto alle attività didattiche. Ciò consente di ricalibrare la progettazione didattica, rendendola più aderente agli interessi e ai bisogni degli studenti, e di promuovere approcci trasversali che superano i confini disciplinari e aprono a percorsi di lavoro per gruppi di interesse e approfondimento, oltre la tradizionale dimensione del gruppo classe²⁸. La biblioteca si configura inoltre come laboratorio di bi-alfabetizzazione²⁹, nel quale si integrano saperi tradizionali e digitali e si sviluppano capacità di ricerca, indagine e valutazione critica delle fonti³⁰; in questo contesto i bibliotecari assumono il ruolo di «*literacy educators*»³¹, sostenendo lo sviluppo di competenze medial e di cittadinanza digitale³².

• **Cultural hub.** Quando si apre al territorio, estende i propri benefici oltre la comunità scolastica, diventando una risorsa per l'intera collettività³³. In particolare, rappresenta un presidio culturale fondamentale nelle aree socio-economicamente svantaggiate³⁴ e nei contesti territorialmente marginali, come le aree

26 Mat Roni Saiyidi, Margaret K. Merga, *The influence of extrinsic and intrinsic variables on children's reading frequency and attitudes: an exploration using an artificial neural network*, «Australian Journal of Education», 63 (2019), n. 3, p. 270-291, DOI: 10.1177/0004944119880621;

27 Clare Wood [et al.], *Exploring the literacy-related behaviors and feelings of pupils eligible for free school meals in relation to their use of and access to school libraries*, «School Library Research», 23 (2020), p. 1-22, <<https://www.ala.org/aasl/slr/volume23/wood-clark-teravainen-goff-rudkin-vardy>>; Chin Ee Loh [et al.], *Building a successful reading culture through the school library: a case study of a Singapore secondary school*, «IFLA Journal», 43 (2017), n. 4, p. 335-347, DOI: 10.1177/0340035217732069.

28 Gino Roncaglia, *Le biblioteche scolastiche e il loro ruolo*, «il manifesto», 18 giugno 2021, <<https://ilmanifesto.it/le-biblioteche-scolastiche-e-il-loro-ruolo>>.

29 Maryanne Wolf, Catherine Ullman-Shade, Stephanie Gottwald, *The Emerging, Evolving Reading Brain in a Digital Culture: Implications for New Readers, Children With Reading Difficulties, and Children Without Schools*, «Journal of Cognitive Education and Psychology», 11 (2012), n. 3, p. 230-240, DOI: 10.1891/1945-8959.11.3.230.

30 Keith Curry Lance, Leslie K. Maniotes, *Linking librarians, inquiry learning, and information literacy?*, «Phi Delta Kappan», 101 (2020), n. 7, p. 47-51, DOI: 10.1177/0031721720917542; Margaret K. Merga, Mat Roni Saiyidi, *School library professionals' perceptions of students' digital information literacy*, «Journal of Library Administration», 65 (2025), n. 4, p. 397-411, DOI: 10.1080/01930826.2025.2475701.

31 Margaret Kristin Merga, *Librarians in schools as literacy educators*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019, DOI: 10.1007/978-3-030-21025-0.

32 Ashley Cooksey, *School librarians as digital citizenship leaders*, «Knowledge Quest», 52 (2024), n. 3, p. 10-15, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1438805>>.

33 IFLA-UNESCO, *IFLA-UNESCO public library manifesto 2022 cit.*, p. 1.

34 María Constanza Errázuriz, Omar Davison, *Perceptions of excellence teachers of different disciplines about the role of the school library and their ways of using it: opportunities to form reading*

rurali³⁵ e le periferie metropolitane³⁶, le piccole comunità prive di biblioteche civiche³⁷ e le zone ad alta povertà e diversità etnica³⁸. In tali contesti, la biblioteca opera come un'infrastruttura culturale di prossimità, capace di garantire pari opportunità indipendentemente dal background socioeconomico, culturale o linguistico. Offrendo un accesso equo alle risorse, contribuisce a ridurre divari e povertà educative³⁹, ad attenuare i «*knowledge gaps*»⁴⁰ e a contrastare il consolidarsi delle disuguaglianze nel tempo.

• *Community hub*. La biblioteca scolastica può diventare un nodo strategico⁴¹ all'interno delle reti territoriali, un «*civic center*»⁴² capace di connettere attori, risorse e opportunità. In tal modo, diventa uno spazio di aggregazione, dialogo e partecipazione per studenti, insegnanti, famiglie e cittadini, ospitando attività di didattica diffusa, progetti intergenerazionali, corsi di alfabetizzazione digitale per adulti, percorsi linguistici per famiglie con background migratorio, letture collettive ed esperienze di educazione civica o di *service learning*. Può quindi essere letta come un laboratorio di cittadinanza, capace di promuovere partecipazione democratica e alfabetizzazione civica⁴³. In questo quadro, la collaborazione con le biblioteche pubbliche assume un ruolo strategico e può svilupparsi attraverso la condivisione di risorse (sistemi integrati di catalogo e prestito digitale), l'uso congiunto degli spazi

communities in the school, «Journal of Higher Education Theory and Practice», 23 (2023), n. 12, p. 185-199, DOI: 10.33423/jhetp.v23i12.6247.

35 Lulama Mdodana-Zide, Godsend T. Chimbi, *Transforming education in a rural ecosystem: school libraries as hubs for teaching-learning innovation*, «Frontiers in Education», 10 (2025), art. 1601206, DOI: 10.3389/educ.2025.1601206.

36 Shana Pribesh, Karen Gavigan, Gail Dickinson, *The access gap: poverty and characteristics of school library media centers*, «The Library Quarterly», 81 (2011), n. 2, p. 143-160, DOI: 10.1086/658868.

37 Sue McDowall [et al.], *School library spaces, resources, and services in Aotearoa New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2025, DOI: 10.18296/rep.0068.

38 Keith Curry Lance, Debra E. Kachel, Caitlin Gerrity, *The school librarian equity gap: inequities associated with race and ethnicity compounded by poverty, locale, and enrollment*, «Peabody Journal of Education», 98 (2023), n. 1, p. 85-99, DOI: 10.1080/0161956X.2023.2160112; Sue McDowall [et al.], *School library spaces, resources, and services in Aotearoa New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2025, DOI: 10.18296/rep.0068.

39 Luisa Marquardt, *Contrastare la povertà educativa: una biblioteca in ogni scuola. Guida pratica per la biblioteca scolastica*. Roma: Forum del libro; Save the children, 2022.

40 Natalie Wexler, *The knowledge gap: the hidden cause of America's broken education system—and how to fix it*. New York: Avery, 2019; Eric Donald Hirsch Jr., *Why knowledge matters: rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016.

41 International federation of library associations and institutions; United nations educational, scientific and cultural organization, *IFLA-UNESCO School Library Manifesto 2025*. The Hague: IFLA, 2025, <<https://repository.ifla.org/handle/20.500.14598/2886.2>>.

42 Nancy Kranich, *Reimagining the civic role of libraries: introduction*, «The Library Quarterly», 94 (2024), n. 1, p. 1-3, DOI: 10.1086/727813.

43 Kathy Lester, *Civic engagement in the school library*, «Knowledge Quest», 51 (2022), n. 2, p. 4-6, <<https://knowledgequest.aasl.org/civic-engagement-in-the-school-library/>>.

– secondo il modello delle *dual-use libraries*⁴⁴ – e la co-progettazione di iniziative culturali⁴⁵. La biblioteca scolastica è inoltre un attore rilevante nei Patti locali per la lettura e, attraverso partenariati territoriali con università, centri di ricerca, biblioteche pubbliche, enti locali, fondazioni, istituzioni culturali e associazioni, può consolidare il proprio ruolo di presidio educativo e culturale nel territorio.

In linea teorica, tutte le biblioteche scolastiche dovrebbero disporre delle condizioni necessarie per offrire tali opportunità. Nella pratica, tuttavia, tali condizioni non sono sempre garantite: in molti casi i bibliotecari operano in solitudine, gravati da compiti gestionali che riducono la possibilità di sviluppare una visione strategica⁴⁶. Non di rado, inoltre, tale responsabilità ricade su docenti che svolgono questo incarico su base volontaria, senza tempi adeguatamente dedicati né una chiara definizione del ruolo⁴⁷. In Italia, tali criticità risultano ulteriormente aggravate dal fatto che il 30,9% dei comuni è privo di qualsiasi infrastruttura del libro: librerie, biblioteche civiche e scolastiche⁴⁸.

Contesto di ricerca

Il progetto di ricerca Avanguardie biblioeducative⁴⁹ è stato avviato nel 2024 da Indire in collaborazione con la rete nazionale delle biblioteche scolastiche innovative Biblòh!⁵⁰ e in stretta sinergia con le attività dell'Osservatorio delle pratiche di lettura a scuola⁵¹. Il progetto mira a indagare il ruolo della biblioteca scolastica come ambiente di apprendimento, individuando buone pratiche didattiche ed educative e le condizioni abilitanti che ne favoriscono la piena valorizzazione. L'iniziativa si pone in coerenza sia con le indicazioni internazionali⁵² sia con il quadro normati-

44 Genevieve Hart, *Dual use school community libraries: expedient compromise or imaginative solutions*. In: 2009 IASL Conference proceedings: preparing pupils and students for the future - School libraries in the picture, Abano Terme, Italy, 2009. Edmonton: University of Alberta Libraries, 2021, DOI: 10.29173/iasl7663; Pei-Chun Lee, *Transitioning elementary school libraries to joint-use spaces: insights from organizational learning*, «IFLA Journal», 50 (2024), n. 3, p. 605-619, DOI: 10.1177/03400352241266151.

45 Denise Moreland, Jenna Kammer, *School and public library collaboration: opportunities for sharing and community connections*, «Knowledge Quest», 49 (2020), n. 1, p. 40-44, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272606.pdf>>.

46 C. Roche, B. Band, N. Cavender, *Creating a school library with impact: A beginner's guide* cit., p. 35.

47 Il Forum del libro ha recentemente rilanciato il tema delle biblioteche scolastiche nel sistema educativo italiano e, nel documento *Le biblioteche scolastiche per il futuro dell'Italia*, ha ribadito la necessità di riconoscere formalmente sia la biblioteca scolastica come istituzione educativa sia il bibliotecario scolastico come figura professionale dedicata, con funzioni, tempi e compensi specifici, <<https://forumdellibro.org/documento-di-proposta-biblioteche-2025/>>.

48 Alessandro Caramis, Alessandra Federici, *Analisi delle infrastrutture librerie in Italia e lo studio di caso di tre regioni: Piemonte, Lazio e Campania*, «AIB Studi», 64 (2024), n. 2, p. 203-220, DOI: 10.2426/aibstudi-14085.

49 Indire, Avanguardie biblioeducative, <<https://www.indire.it/progetto/avanguardie-biblioeducative>>.

50 Rete Biblòh!, <<https://bibloh.medialibrary.it/pagine/pagina.aspx?id=496>>.

51 Indire, Osservatorio sulle pratiche di lettura a scuola, <<https://www.indire.it/progetto/osservatorio-sulle-pratiche-di-lettura-a-scuola/>>.

52 IFLA-UNESCO, *IFLA-UNESCO School Library Manifesto 2025* cit.

vo nazionale⁵³ che riconosce nella biblioteca scolastica uno strumento privilegiato per la crescita personale e culturale degli studenti e delle studentesse.

Le attività progettuali si collocano nel più ampio quadro di ricerca, accompagnamento e diffusione dell'innovazione promosso dalle Reti di avanguardie educative⁵⁴ e Piccole scuole⁵⁵, di cui costituiscono una declinazione specifica nel campo delle biblioteche scolastiche. Entrambe muovono dal riconoscimento delle comunità di pratica⁵⁶ come leva del cambiamento e dispositivo essenziale per lo sviluppo della professionalità docente⁵⁷, fondando la propria azione sullo scambio di pratiche, sul trasferimento riflessivo di conoscenze tra pari e su forme strutturate di sostegno reciproco tra scuole. In questo senso, possono essere interpretate come Professional learning communities (PLC)⁵⁸ e Professional learning networks (PLN)⁵⁹, nodi di aggregazione che collegano diverse comunità di pratica al fine di un miglioramento complessivo del sistema scuola, attraverso processi di *scaling-up* e messa a sistema di buone pratiche, prassi, abitudini, evidenze di efficacia⁶⁰. L'implementazione di tali comunità professionali è oggi considerata una delle strategie organizzative più efficaci per l'innovazione e il miglioramento scolastico⁶¹ e, negli ultimi anni, ha trovato applicazione significativa anche nella biblioteconomia e nello sviluppo delle biblioteche scolastiche, favorendo la diffusione di modelli organizzativi e pedagogici condivisi, la co-progettazione tra scuole e la progressiva integrazione della biblioteca nei processi di innovazione didattica⁶².

53 Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Piano nazionale per la promozione della lettura nelle scuole. Legge n. 15 del 1° febbraio 2020*. Roma: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 2020, <<https://www.mim.gov.it/piano-nazionale-lettura-legge-15/2020>>.

54 Indire, Avanguardie educative, <<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>>.

55 Indire, Piccole scuole, <<https://piccolescuole.indire.it/>>.

56 Jean Lave, Etienne Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

57 European commission, Directorate-General for education, youth, sport and culture, *Study on supporting school innovation across Europe: final report*. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2018.

58 Wilfried Admiraal [et al.], *Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?*, «Professional Development in Education», 47 (2021), n. 4, p. 684-698, DOI: 10.1080/19415257.2019.1665573.

59 Rolf Prenger, Cindy L. Poortman, Adam Handelzalts, *Professional learning networks: from teacher learning to school improvement?*, «Journal of Educational Change», 22 (2021), n. 1, p. 13-52, DOI: 10.1007/s10833-020-09383-2.

60 Andrea Nardi, Laura Parigi, Giuseppina Rita Jose Mangione, *Educational networks as a lever for change. The Italian school towards a "new normality"*. In: Proceedings of the Italian Symposium on Digital Education, ISYDE2023, Reggio Emilia (Italy), 13-15 settembre 2023, a cura di Tommaso Minerva, Annamaria De Santis. Milano: Pearson, 2024, p. 260-279.

61 Linda Darling-Hammond, Maria E. Hyler, Madelyn Gardner, *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

62 Elizabeth A. Burns, Jody K. Howard, Sue C. Kimmel, *Development of communities of practice in school library education*, «Journal of Education for Library and Information Science», 57 (2016), n. 2, p. 101-111, DOI: 10.3138/jelis.57.2.101; Christa Harrelson Deissler [et al.], *Professional Learning Net-*

Metodo

Disegno della ricerca

La ricerca adotta un approccio *mixed methods*⁶³, con l'obiettivo di rafforzare la solidità interpretativa dei risultati attraverso la triangolazione di fonti e strumenti differenti. Tale impostazione consente di accrescere la validità interna ed esterna dell'indagine e di migliorare l'affidabilità complessiva del disegno di ricerca, rendendo più solide le interpretazioni e, nei limiti del campionamento, più trasferibili i risultati⁶⁴. Il disegno si articola in tre fasi – esplorativa, osservativa e valutativa – orientate rispettivamente alla ricognizione dello stato dell'arte, all'analisi delle pratiche e alla valutazione delle condizioni di efficacia delle biblioteche scolastiche come ambienti di apprendimento. Nell'ambito della fase esplorativa è stata realizzata l'indagine nazionale *La biblioteca scolastica come ambiente di apprendimento: literacy, usi, pratiche didattiche* (2025), rivolta a dirigenti scolastici e docenti e somministrata in scuole di ogni ordine e grado. L'indagine mirava a rilevare dotazioni, usi didattici ed educativi della biblioteca scolastica, livelli di integrazione curricolare, criticità infrastrutturali e organizzative, bisogni formativi e condizioni di sostenibilità, anche al fine di favorire la diffusione di modelli efficaci.

Strumenti

Per la rilevazione sono stati predisposti due questionari distinti disponibili online ad accesso libero, rivolti rispettivamente a dirigenti scolastici e docenti, elaborati dal gruppo di ricerca Indire in collaborazione con i referenti della rete Biblòh! e con la scuola capofila, l'Istituto comprensivo Gandhi San Nicolò (PC), così da garantirne la coerenza con i contesti di pratica e con gli obiettivi dell'indagine.

La costruzione degli strumenti si è basata su strumenti recenti validati a livello internazionale, selezionati per la loro coerenza con il quadro di riferimento adottato e con gli obiettivi specifici dell'indagine. La definizione dei questionari ha seguito i principali criteri metodologici della ricerca per indagine in ambito educativo, con particolare attenzione alla coerenza tra costrutti teorici e item, alla chiarezza delle domande, all'organizzazione in sezioni tematiche e alla sostenibilità dei tempi di compilazione. La validazione interna si è basata su un processo di revisione tra i ricercatori, seguito da una fase di pre-testing condotta con un gruppo selezionato di docenti con funzione strumentale per la biblioteca scolastica della scuola capofila, finalizzata a verificarne la comprensibilità, la coerenza interna e l'adeguatezza rispetto agli obiettivi della rilevazione⁶⁵.

Nel loro impianto complessivo, i questionari sono stati progettati per raccogliere sia una prospettiva organizzativa e strategica, sia una prospettiva didattica e operativa sull'uso della biblioteca scolastica, e hanno indagato quattro aree principali: le dotazioni infrastrutturali e organizzative della biblioteca; le risorse e i servizi, analo-

works to Support School Librarians' Development of Instructional Technology Expertise, «TechTrends», 59 (2015), p. 27-40, DOI: 10.1007/s11528-015-0850-1.

63 Roberto Trinchero, Daniela Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università, 2019.

64 John W. Creswell, Vicki L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011.

65 Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Research methods in education*. 8th ed. London: Routledge, 2018.

gici e digitali; le pratiche didattiche e gli usi educativi della biblioteca; l'integrazione strategica nel sistema scolastico e nelle reti territoriali. Sono stati così rilevati aspetti quali spazi, accessibilità, orari di apertura, figure coinvolte nella gestione, cataloghi e servizi digitali, attività di lettura, metodologie e approcci didattici, competenze promosse, documenti di istituto, collaborazioni territoriali e partecipazione a reti.

Il questionario rivolto ai dirigenti scolastici era orientato a rilevare aspetti di governance, pianificazione, sostenibilità e sviluppo organizzativo della biblioteca, mentre quello destinato ai docenti approfondiva gli usi didattici, la frequenza di utilizzo, le pratiche educative e gli ostacoli incontrati nell'uso della biblioteca come ambiente di apprendimento. Entrambi i questionari includevano inoltre item valutativi su scala Likert, finalizzati a rilevare l'impatto percepito sul benessere, la motivazione, gli atteggiamenti di lettura e l'apprendimento degli studenti.

Campione e reclutamento

L'indagine, somministrata tra marzo e maggio 2025, ha raccolto 1.396 risposte da dirigenti scolastici e 5.422 da docenti, coprendo il 99% delle province italiane⁶⁶. Ai fini della presente analisi, sono stati considerati soltanto i rispondenti che dichiaravano la presenza di una biblioteca nel proprio istituto. Il sottoinsieme analizzato comprende pertanto 1.100 dirigenti scolastici e 4.474 docenti.

Gruppo	Genere	Età	Anni di professione	Tipologia istituto
Dirigenti	Femminile:	<35: 6 (0,5%)	<1: 119 (10,8%)	IC: 694 (63,1%)
	831 (75,5%)	35-39: 9 (0,8%)	1-5: 352 (32,0%)	CD: 25 (2,3%)
	Maschile:	40-49: 131 (11,9%)	6-10: 344 (31,3%)	Infanzia: 46 (4,2%)
	267 (24,3%)	50-59: 538 (48,9%)	11-20: 239 (21,7%)	Primaria: 30 (2,7%)
	Non dichiarato:	≥60: 416 (37,8%)	>20: 46 (4,2%)	Sec. I: 25 (2,3%)
	2 (0,2%)			Sec. II: 278 (25,3%)
				CPIA: 2 (0,2%)
Docenti	Femminile:	<25: 6 (0,1%)	<1: 224 (5,0%)	IC: 2890 (64,6%)
	3955 (88,4%)	25-29: 75 (1,7%)	1-5: 1110 (24,8%)	CD: 66 (1,5%)
	Maschile:	30-39: 448 (10,0%)	6-10: 1091 (24,4%)	Infanzia: 62 (1,4%)
	476 (10,6%)	40-49: 1236 (27,6%)	11-20: 1109 (24,8%)	Primaria: 99 (2,2%)
	Non dichiarato:	50-59: 1895 (42,4%)	>20: 940 (21,0%)	Sec. I: 196 (4,4%)
	43 (1,0%)	≥60: 814 (18,2%)		Sec. II: 1152 (25,7%)
				CPIA: 9 (0,2%)

Nota. IC = Istituto comprensivo; CD = Circolo didattico; Sec. I = scuola secondaria di primo grado; Sec. II = scuola secondaria di secondo grado; CPIA = Centro provinciale per l'istruzione degli adulti.

Figura 1 - Caratteristiche dei partecipanti (n = 1.100 dirigenti; n = 4.474 docenti)

L'indagine è stata diffusa attraverso reti scolastiche e professionali già attive sul tema, secondo una logica di campionamento non probabilistico di tipo intenzionale, coerente con la natura esplorativa dello studio. Il campione comprende scuole appartenenti alle reti di innovazione Indire Avanguardie educative e Piccole scuole, a reti bibliotecarie come Biblòh! e la Rete lucana per la promozione della lettura, nonché istituti coinvolti in progetti di promozione della lettura, quali #ioleggoperché, Libria-

66 Indire, Mappa interattiva dei rispondenti, <<https://deft-valkyrie-1e886c.netlify.app/>>.

moci, Nati per leggere e Leggere: forte!. Le scuole appartenenti ad almeno una rete di innovazione Indire rappresentano il 22% del campione ($n = 238$), mentre gli istituti che partecipano a una o più reti di biblioteche scolastiche corrispondono al 24% del totale ($n = 269$). I docenti sono per la maggior parte insegnanti di italiano (31%), seguiti da maestri e maestre della scuola primaria (22%) e da insegnanti di sostegno (13%). Più contenute, ma comunque presenti, risultano le quote relative agli insegnanti di matematica e di lingue straniere, entrambe pari al 5%, mentre le altre discipline mostrano incidenze più basse. Pur non essendo statisticamente rappresentativa dell'intero sistema scolastico italiano, l'indagine si basa su un campione ampio e territorialmente esteso, numericamente adeguato a sostenere analisi esplorative e comparative.

Procedura

L'indagine online è stata somministrata nel corso dell'anno scolastico 2024-2025 tramite Microsoft forms, piattaforma scelta per favorire l'accessibilità, la gestione centralizzata della raccolta dei dati e una diffusione capillare. Tale modalità di somministrazione risulta coerente con il crescente impiego degli ambienti digitali nella raccolta di dati in ambito educativo⁶⁷. L'analisi quantitativa è stata condotta con SPSS mediante procedure descrittive e comparative, in linea con l'impostazione della ricerca per indagine in ambito educativo⁶⁸. In particolare, sono state calcolate frequenze assolute, percentuali e medie per descrivere le principali caratteristiche delle biblioteche scolastiche, i loro usi didattici e le condizioni organizzative. Per i confronti tra gruppi sono stati utilizzati test t per campioni indipendenti nella versione di Welch e test χ^2 , a seconda del tipo di variabile considerata, ed è stata stimata la dimensione dell'effetto. Le appartenenze alle reti di innovazione Indire e alle reti di biblioteche scolastiche sono state trattate come variabili distinte e non mutuamente esclusive; di conseguenza, i confronti tra gruppi sono stati condotti separatamente per ciascuna tipologia di rete. Alcune variabili ordinali sono state ricodificate in punteggi numerici progressivi, mentre le variabili dicotomiche sono state codificate in forma binaria (0-1), così da consentire confronti sintetici tra gruppi. L'analisi dei campi aperti ha avuto una funzione esplorativa e di supporto interpretativo: le risposte testuali sono state lette per individuare ricorrenze e nuclei di senso utili a contestualizzare i risultati quantitativi, senza costituire, in questa sede, un autonomo livello di analisi qualitativa.

Presentazione dei risultati

Per esigenze di sintesi, si riportano qui i principali risultati: i dati dei dirigenti scolastici approfondiscono le dimensioni istituzionali, organizzative e di governance, mentre quelli dei docenti delineano la biblioteca scolastica come ambiente di apprendimento.

Profilo istituzionale e organizzativo della biblioteca scolastica

Sul piano del riconoscimento istituzionale, il 79% dei dirigenti considera la biblioteca importante nella vision e nella mission di istituto: il 48% la valuta «molto» importante e il 31% «completamente» importante. Quote più contenute la considerano «abbastanza» importante (16%), «poco» importante (5%) o «per niente» importante (1%).

67 Rizky Eka Prasetya, Fenti Sofiani, *Assessing the Effectiveness of Google Forms and Microsoft Forms in English Language Evaluation*, «International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL)», 4 (2025), n. 3, p. 422-438, DOI: 10.47709/ijeal.v4i3.5125; Thuy Dieu Thi Pham [et al.], *Applying Microsoft Forms software in formative assessment in teaching mathematical concepts for 7th graders in Vietnam*, «Vietnam Journal of Education», 8 (2024), n. 3, p. 203-217, DOI: 10.52296/vje.2024.400.

68 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education* cit.

Un quadro analogo emerge per l'integrazione della biblioteca nell'offerta formativa e nei documenti strategici di istituto, quali il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), il Curricolo di istituto, il Piano per l'Inclusione (PI) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Per il 53% dei dirigenti la biblioteca rappresenta un elemento chiave, mentre per il 41% è presente in forma più marginale; residui risultano invece i casi di mancata integrazione (5%).

Per quanto riguarda la gestione della biblioteca scolastica, essa è affidata soprattutto al docente referente (64%) e, in misura minore, al personale docente volontario (31%); più contenuto risulta il coinvolgimento di bibliotecari (8%), mentre le altre forme di supporto sono marginali.

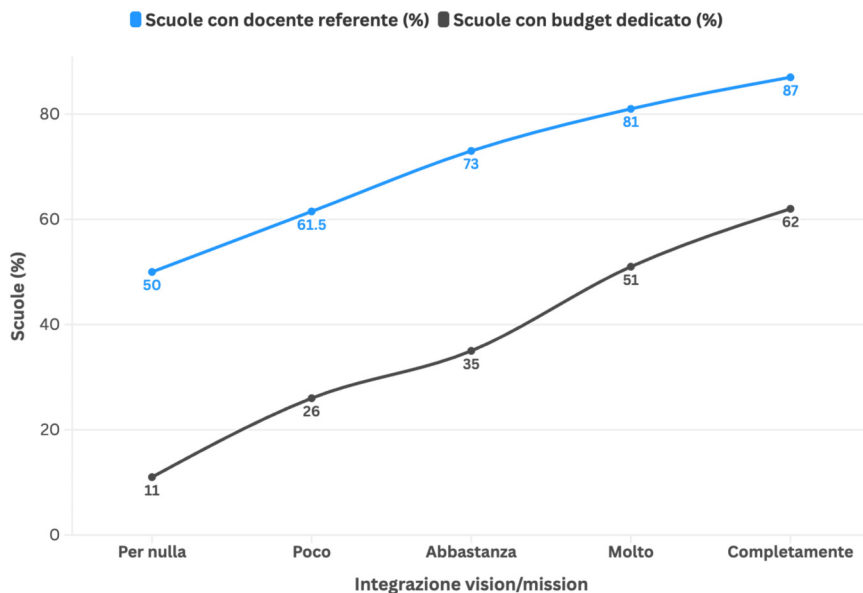


Figura 2 – Integrazione della biblioteca nella *vision/mission* e presenza di risorse organizzative (n. 1.100 dirigenti)

La presenza di figure dedicate aumenta progressivamente al crescere dell'integrazione della biblioteca nella *vision* e nella *mission* dell'istituto (Figura 2): dal 50% negli istituti in cui la biblioteca non è considerata centrale, al 61,5% in quelli in cui essa è ritenuta poco integrata, fino all'81% e all'87% nei casi in cui l'integrazione è giudicata, rispettivamente, molto elevata o completa. In linea con questo andamento, gli istituti che dispongono di figure dedicate riportano un punteggio medio di integrazione significativamente più alto rispetto a quelli che ne sono privi ($p < 0,001$; $d = 0,56$). Lo stesso vale per la presenza di un budget dedicato, che cresce dall'11% al 26%, per poi salire al 51% e al 62% al crescere del livello di integrazione attribuito alla biblioteca. Anche in questo caso, gli istituti dotati di risorse economiche specifiche presentano un punteggio medio significativamente più elevato rispetto a quelli che ne sono privi ($p < 0,001$; $d = 0,48$).

A questa configurazione gestionale si affiancano alcuni elementi che riguardano la sostenibilità economica e le condizioni materiali di funzionamento della biblioteca. Poco più della metà dei dirigenti dichiara che il bilancio dell'istituto include

un budget dedicato alla biblioteca (50,6%), mentre una quota quasi altrettanto ampia riferisce l'assenza di una voce specifica (46,4%). Tra le fonti di finanziamento prevale il budget dell'istituto (52,0%), seguito dalle attività interne di raccolta fondi (36,4%), dai fondi legati a progetti speciali (33,5%), da altri finanziamenti esterni (28,0%) e, più distanziati, dai fondi statali (23,8%). Quanto all'adeguatezza delle risorse, la quota nettamente prevalente dei dirigenti ritiene che i fondi siano insufficienti a garantire un aggiornamento continuo di libri, tecnologie e materiali didattici (63,1%); il 28,0% li considera sufficienti per il funzionamento ordinario, ma non per un aggiornamento costante, mentre solo il 6,3% li giudica adeguati.

Per quanto riguarda i compiti e le funzioni dei referenti della biblioteca scolastica, prevalgono nettamente le attività connesse alla promozione della lettura e all'educazione alla lettura. Le funzioni più ricorrenti sono infatti l'incentivazione della lettura per piacere (65%), l'organizzazione di attività e laboratori di lettura (58%) e la proposta di letture adeguate agli studenti (54%). Su livelli più contenuti si collocano il supporto ai docenti nella scelta delle risorse didattiche (39%) e la promozione della ricerca e dell'uso delle fonti (35%). Risultano invece meno diffuse le attività legate alla dimensione digitale, come l'accompagnamento all'uso di strumenti digitali e risorse online (16%) e la promozione dell'alfabetizzazione digitale e mediale (10%), mentre appare del tutto marginale la preparazione ai test di lettura (3%).

Accanto alle funzioni del referente, i dati consentono di osservare anche alcune dimensioni di sviluppo della biblioteca relative ai programmi informativi, alle collaborazioni territoriali e alla componente digitale. Per quanto riguarda la presenza di programmi o attività di educazione mediale e *information literacy*, il 50% dei dirigenti dichiara che la biblioteca non propone attività specifiche su questo versante, il 39% segnala la presenza di iniziative sporadiche o non ben strutturate e solo l'11% riferisce l'esistenza di programmi strutturati di competenza informativa.

Anche il rapporto con il territorio e con le altre istituzioni culturali o educative locali appare selettivo. Le collaborazioni più diffuse riguardano la promozione della lettura (57%), l'organizzazione di eventi (55%) e la realizzazione di progetti condivisi (48%). Più contenute risultano invece le forme di cooperazione strutturata, come la condivisione di risorse e programmi di prestito (14%), la formazione del personale (13%) e la condivisione di risorse digitali (7%).

I dati relativi alla dimensione digitale, considerati nel loro insieme, delineano uno scenario di marcata fragilità. Il 64% dei dirigenti dichiara che il proprio istituto non aderisce ad alcuna piattaforma di digital lending e, tra le scuole che offrono questo servizio, la soluzione più diffusa è MLOL Scuola (20%), mentre le altre opzioni si attestano su valori molto più contenuti, intorno all'8%. Anche i dati sui prestiti confermano la netta asimmetria tra componente cartacea e digitale: il prestito di materiali fisici risulta ancora relativamente più diffuso, pur mantenendosi su livelli contenuti, dal momento che il 67% delle biblioteche si colloca sotto i 500 prestiti annui e solo il 3% supera i 1.000; sul versante digitale, invece, i volumi restano molto bassi e soprattutto scarsamente monitorati, come mostra l'elevata quota di dirigenti che dichiarano di non saperne quantificare l'entità (58%). In questo quadro si collocano ulteriori elementi di debolezza: il 64% delle biblioteche scolastiche è privo di un catalogo online; il 60% giudica non soddisfacenti le risorse rivolte agli studenti con bisogni educativi speciali; solo il 28% dichiara di utilizzare piattaforme digitali per la condivisione di risorse tra biblioteca e docenti, mentre nel 36% dei casi tali piattaforme non sono presenti. Anche la disponibilità di strumenti e risorse digitali a supporto dell'apprendimento inclusivo e della diversità linguistica e culturale resta limitata: solo il 18% dei dirigenti segnala risorse adeguate, mentre il 47% le considera insufficienti e il 36% ne indica l'assenza.

Reti scolastiche e profilo strutturale della biblioteca

I dati che seguono consentono di confrontare il profilo strutturale della biblioteca in relazione all'appartenenza a reti scolastiche.

Indicatore	Reti biblioteche M (DS)	Altre scuole M (DS)	p*	d	Reti innovazione M (DS)	Altre scuole M (DS)	p**	d
Integrazione nella vision e mission	0,83 (0,21)	0,79 (0,24)	0,011	0,17	0,83 (0,22)	0,79 (0,24)	0,033	0,15
Integrazione documenti strategici	0,83 (0,25)	0,71 (0,31)	<0,001	0,42	0,75 (0,30)	0,74 (0,30)	0,404	0,06
Presenza referente	0,91 (0,29)	0,77 (0,42)	<0,001	0,39	0,84 (0,37)	0,79 (0,47)	0,159	0,12
Budget dedicato	0,65 (0,48)	0,48 (0,50)	<0,001	0,34	0,53 (0,50)	0,52 (0,50)	0,771	0,03
Adeguatezza infrastrutture	0,55 (0,28)	0,50 (0,27)	0,018	0,17	0,52 (0,27)	0,51 (0,28)	0,614	0,04
Ore di apertura	0,37 (0,35)	0,39 (0,36)	0,400	-0,06	0,40 (0,35)	0,38 (0,36)	0,415	0,06
Catalogo online	0,61 (0,49)	0,28 (0,45)	<0,001	0,70	0,38 (0,49)	0,35 (0,48)	0,516	0,05
Adesione servizi prestito digitale	0,64 (0,48)	0,24 (0,43)	<0,001	0,85	0,42 (0,50)	0,32 (0,47)	0,004	0,22
Formazione uso didattico	0,43 (0,30)	0,29 (0,30)	<0,001	0,46	0,35 (0,30)	0,32 (0,31)	0,151	0,11
Formazione uso risorse/strumenti	0,43 (0,32)	0,26 (0,30)	<0,001	0,55	0,33 (0,32)	0,29 (0,31)	0,154	0,11
Educazione mediale	0,42 (0,35)	0,27 (0,33)	<0,001	0,43	0,38 (0,35)	0,29 (0,33)	<0,001	0,28
Collaborazione territorio	0,25 (0,20)	0,27 (0,20)	0,101	-0,12	0,25 (0,21)	0,27 (0,20)	0,429	-0,06
Frequenza attività didattiche	0,60 (0,20)	0,58 (0,21)	0,140	0,10	0,60 (0,21)	0,58 (0,21)	0,283	0,08
Lettura curricolare	0,48 (0,40)	0,49 (0,41)	0,714	-0,03	0,52 (0,40)	0,47 (0,41)	0,128	0,12
Progetti promozione lettura	0,96 (0,21)	0,91 (0,29)	0,015	0,18	0,93 (0,25)	0,91 (0,28)	0,427	0,07
Classi coinvolte progetti lettura	0,59 (0,38)	0,64 (0,35)	0,061	-0,14	0,62 (0,34)	0,62 (0,37)	0,740	-0,02
Prestiti cartacei	0,27 (0,25)	0,24 (0,26)	0,177	0,10	0,24 (0,25)	0,25 (0,26)	0,832	-0,02

Indicatore	Reti biblioteche M (DS)	Altre scuole M (DS)	p*	d	Reti innovazione M (DS)	Altre scuole M (DS)	p**	d
Prestiti digitali	0,11 (0,22)	0,05 (0,15)	0,001	0,35	0,09 (0,19)	0,06 (0,18)	0,321	0,11

Nota. M = media; DS = deviazione standard; d = Cohen’s d. Indicatori ricodificati su scala 0–1; negli item binari, M = quota affermativa. I p-value derivano da t-test di Welch o test χ^2 , secondo il tipo di variabile. Esclusi “Non saprei” e categorie non classificabili. * Reti di biblioteche vs altre scuole; ** reti di innovazione vs altre scuole.

Figura 3 - Elementi strutturali della biblioteca scolastica e appartenenza a reti (n = 1.100 dirigenti)

Nel confronto complessivo (Figura 3), l’appartenenza a reti di biblioteche scolastiche si associa a differenze più marcate rispetto all’adesione a reti di innovazione. Le scuole che vi partecipano presentano valori più alti sul piano strategico, digitale e formativo. Nel caso delle reti di biblioteche, le differenze più evidenti riguardano l’integrazione della biblioteca nei documenti strategici ($p < 0,001$; $d = 0,42$), la presenza di un referente di biblioteca ($p < 0,001$; $d = 0,39$), la disponibilità di un budget dedicato ($p < 0,001$; $d = 0,34$), la presenza di un catalogo online ($p < 0,001$; $d = 0,70$) e, soprattutto, l’adesione a servizi di prestito digitale ($p < 0,001$; $d = 0,85$), che rappresenta l’indicatore con l’effetto più elevato. Differenze significative emergono anche nella formazione sull’uso didattico della biblioteca ($p < 0,001$; $d = 0,46$), nella formazione sull’uso di risorse e strumenti ($p < 0,001$; $d = 0,55$) e nei programmi di educazione mediale e informativa ($p < 0,001$; $d = 0,43$). Non emergono invece differenze statisticamente significative, nel confronto tra reti di biblioteche e altre scuole, per le ore di apertura settimanali, la frequenza delle attività didattiche in biblioteca, la lettura curricolare, i prestiti cartacei e la collaborazione con il territorio. Anche la quota di classi coinvolte nei progetti di lettura non raggiunge la significatività statistica ($p = 0,061$; $d = -0,14$). Il quadro delle reti di innovazione risulta più selettivo: le differenze significative riguardano l’integrazione della biblioteca nella vision e mission dell’istituto ($p = 0,033$; $d = 0,15$), l’adesione ai servizi di prestito digitale ($p = 0,004$; $d = 0,22$) e i programmi di educazione mediale ($p < 0,001$; $d = 0,28$), mentre negli altri indicatori gli scarti risultano contenuti e, nella maggior parte dei casi, non significativi. La Figura 4 sintetizza gli indicatori suddivisi per scuole che appartengono a reti di biblioteche scolastiche, reti di innovazione o che non vi aderiscono.

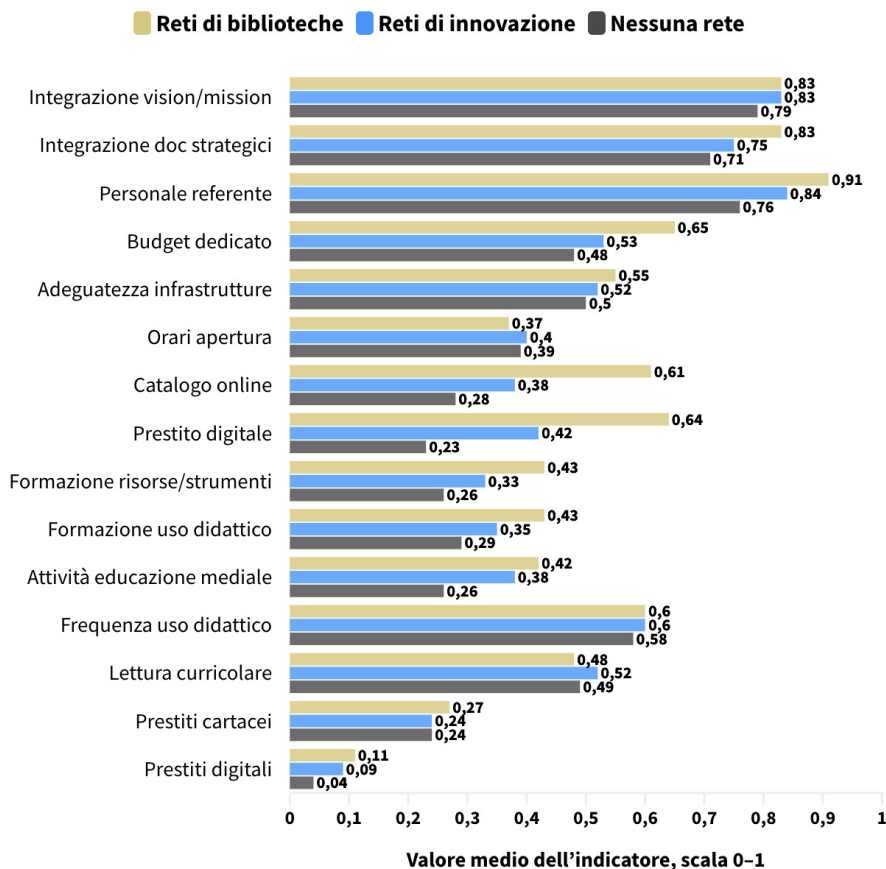


Figura 4 – Elementi strutturali ricodificati su scala 0-1 in base all'appartenenza a reti scolastiche (n = 1.100 dirigenti)

La biblioteca come ambiente di apprendimento: il punto di vista dei docenti

Definito il quadro istituzionale e organizzativo, l'analisi si sposta sul punto di vista dei docenti, per osservare in che misura la biblioteca venga utilizzata come ambiente di apprendimento e come tale uso si associ alle pratiche didattiche.

In relazione alla rilevanza attribuita alla biblioteca scolastica per la didattica, il 35% dei docenti la considera fondamentale e il 29% molto importante; nel complesso, dunque, il 64% le riconosce un ruolo centrale nella pratica educativa. Sul piano dell'utilizzo didattico, i dati restituiscono un quadro di impiego complessivamente sporadico della biblioteca scolastica. Solo una minoranza dei docenti dichiara di ricorrervi "più volte alla settimana" (13%). Le modalità più diffuse si collocano invece su frequenze meno intense: il 31% la utilizza "una volta alla settimana" e il 30% "una volta al mese". A queste si aggiunge una quota non trascurabile di usi molto occasionali o assenti: il 17% vi ricorre solo "1-2 volte a semestre" e il 10% non la utilizza mai per scopi didattici.

Per quanto riguarda le modalità del lavoro didattico in biblioteca, prevalgono nettamente le attività svolte insieme all'insegnante: il 45% dei docenti segnala infatti che questa forma di lavoro ricorre «spesso» o «sempre» mentre un ulteriore 35%

la colloca nella categoria «a volte». Meno frequenti risultano invece le attività di gruppo in autonomia e quelle individuali personalizzate. In entrambi i casi prevale la risposta «a volte», pari rispettivamente al 40% e al 41%, mentre le quote di chi ne indica un ricorso più regolare, ossia «spesso» o «sempre», si attestano al 21% nel primo caso e al 23% nel secondo. Ancora più contenuta appare la diffusione delle forme di lavoro collaborativo più strutturate, come i gruppi interdisciplinari e i gruppi interclasse: i primi sono indicati come presenti «spesso» o «sempre» dal 19% dei rispondenti, i secondi dal 10%.

Con riferimento al rapporto tra referente della biblioteca e progettazione didattica, il 38% dei rispondenti segnala una collaborazione che si attiva in occasione di attività specifiche, mentre il 18% riferisce una forma continua e strutturata di partecipazione alla programmazione curricolare. Di contro, il 26% indica l'assenza di tale collaborazione e un ulteriore 18% dichiara di non saperlo.

Quanto alle attività svolte dagli studenti in biblioteca, emerge una netta prevalenza della lettura per piacere, indicata dal 77% dei rispondenti. Seguono le attività di gruppo (52%) e, su valori analoghi, i laboratori di lettura e scrittura creativa e la lettura per studio, entrambe al 44%. Una quota non marginale riguarda anche progetti e attività di inclusione (34%). Più contenuta risulta invece la presenza di attività legate alla ricerca e alla restituzione dei lavori, come presentazioni ed esposizioni (18%), progetti di ricerca (17%), ricerca online (15%) e tutoraggio (14%). L'uso di risorse digitali resta limitato (8%), mentre la produzione mediale assume un carattere residuale (4%).

I dati relativi alla partecipazione delle scuole a progetti di lettura curricolare mostrano una diffusione ancora disomogenea di queste pratiche. Il 47% dei docenti dichiara che nel proprio istituto non sono previsti progetti o sperimentazioni che riservino un tempo specifico alla lettura. Dove tali pratiche sono presenti, prevale l'integrazione tra lettura silenziosa e lettura ad alta voce, indicata dal 24% dei rispondenti; segue la sola lettura ad alta voce, segnalata dal 21,5%, mentre la sola lettura silenziosa risulta più marginale, pari all'8,0%. Anche il numero di classi coinvolte conferma una diffusione ancora limitata: la lettura curricolare raggiunge «oltre il 75%» delle classi solo nel 5% dei casi per la lettura silenziosa, nel 18% per la lettura ad alta voce e nel 22% quando le due modalità sono integrate. Più spesso, invece, la lettura curricolare coinvolge al massimo la metà delle classi dell'istituto.

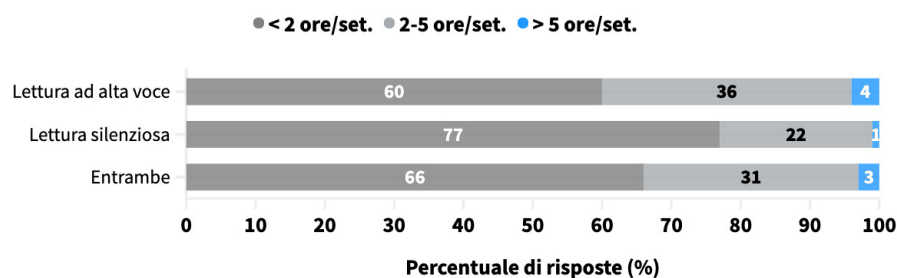


Figura 5 – Ore curricolari settimanali dedicate alla lettura (n. 4.474 docenti)

Se si osserva il tempo settimanale dedicato alla lettura (Figura 5), emerge in tutte le modalità una netta prevalenza della fascia inferiore alle due ore settimanali: 77% nel caso della sola lettura silenziosa, 60% per la sola lettura ad alta voce e 66% quando le due modalità sono integrate. La fascia intermedia, tra due e cinque ore settimanali, risulta più consistente nella lettura ad alta voce, sia quando è praticata da sola (36%)

sia quando è associata alla lettura silenziosa (31%). Resta invece residuale, in tutti i casi, la quota di chi dedica alla lettura più di cinque ore settimanali: 1% per la sola lettura silenziosa, 4% per la sola lettura ad alta voce e 3% per la modalità integrata.

Formazione dei docenti e frequenza d'uso della biblioteca

Sul versante della formazione, i due item previsti dall'indagine delineano un quadro di debole strutturazione dell'offerta formativa. Per quanto riguarda la formazione sull'uso delle risorse e degli strumenti della biblioteca, il 61% dei docenti dichiara l'assenza di percorsi dedicati, il 32% segnala la presenza di iniziative occasionali e solo il 7% riferisce una formazione regolare e strutturata. Un andamento pressoché analogo emerge anche in relazione alla formazione sull'uso didattico della biblioteca: il 62% dichiara l'assenza di percorsi, il 32% segnala iniziative occasionali e appena il 6% indica una formazione continuativa.

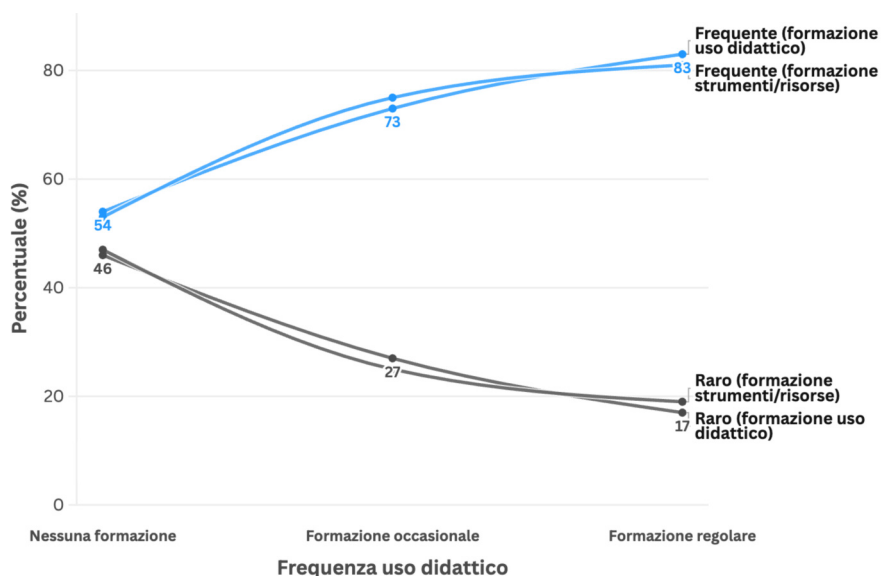


Figura 6 – Formazione e frequenza di utilizzo didattico della biblioteca (n. 4.474 docenti)

Nel confronto tra formazione e frequenza di utilizzo della biblioteca con gli studenti a fini didattici (Figura 6), emerge con chiarezza che all'aumentare della formazione aumenta anche la frequenza d'uso. In assenza di formazione, l'utilizzo frequente si attesta intorno al 53-54%, mentre quello raro rimane al 46-47%. Quando invece la formazione è occasionale, l'uso frequente sale al 73-75% e quello raro scende al 25-27%. Nei casi in cui la formazione è regolare, l'utilizzo frequente supera l'80%, mentre l'uso raro si riduce a quote residuali. L'andamento risulta analogo sia per la formazione sull'uso didattico della biblioteca sia per quella relativa alle risorse e agli strumenti; in entrambi i casi, inoltre, la relazione è statisticamente significativa ($p < 0,001$).

Metodologie, approcci e competenze promosse attraverso la biblioteca

Questa sezione prende in esame il profilo didattico della biblioteca scolastica, considerandone l'impiego in relazione alle metodologie adottate, agli approcci pedagogici attivati e alle competenze che essa contribuisce maggiormente a sviluppare.

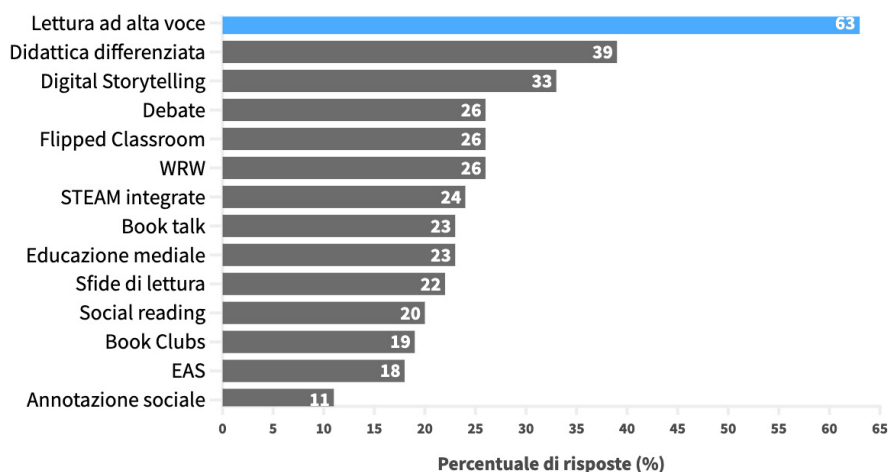


Figura 7 – Utilizzo complessivo della biblioteca per pratiche didattiche (n. 4.474 docenti)

Con riferimento alle metodologie didattiche utilizzate in biblioteca, il quadro appare abbastanza articolato se si considerano le pratiche impiegate almeno occasionalmente, cioè aggregando le risposte “a volte”, “spesso” e “sempre” (Figura 7). In questa prospettiva emergono anzitutto la lettura ad alta voce (63%), la didattica differenziata (39%) e la narrazione o il *digital storytelling* (33%). Su valori intermedi si collocano il *debate*, il *Writing and Reading Workshop (WRW)* e la *Flipped Classroom*, tutti intorno al 26%, insieme alle *STEAM integrate* (24%) e all’educazione mediale e all’*information literacy* (23%). Più contenuta risulta invece la diffusione di pratiche come il *social reading*, i *book club*, i *book-talk*, le sfide di lettura e gli Episodi di Apprendimento Situato (EAS), mentre l’annotazione sociale o digitale si conferma la metodologia meno utilizzata (11%). Se si considera invece l’uso frequente, dato dalla somma delle risposte “spesso” e “sempre”, il quadro risulta molto più circoscritto: la lettura ad alta voce resta nettamente prevalente, con il 30%, mentre tutte le altre pratiche scendono sotto il 12%.

Sul piano degli approcci didattici prevalgono invece modalità collaborative e partecipative, in particolare l’apprendimento cooperativo (28%), l’apprendimento basato sul gioco (*game-based learning*) (21%) e l’apprendimento basato su progetti (*project-based learning*) (14%). Più contenuta appare la presenza della lezione frontale, intesa come spiegazione e pratica guidata (13%), e dell’apprendimento autodiretto, fondato sulla ricerca autonoma degli studenti (12%). Restano ancora più marginali l’apprendimento supportato dalla tecnologia (11%), l’apprendimento basato sull’indagine (*inquiry-based learning*) (10%), l’apprendimento basato sui problemi (*problem-based learning*) (8%) e l’apprendimento basato su casi (*case-based learning*) (4%).

Indicatore	Reti biblioteche M (DS)	Altre scuole M (DS)	p*	d	Reti innovazione M (DS)	Altre scuole M (DS)	p**	d
Lettura ad alta voce	0,47 (0,30)	0,46 (0,29)	0,621	0,02	0,48 (0,29)	0,43 (0,29)	<0,001	0,16
Educazione mediale	0,22 (0,24)	0,16 (0,21)	<0,001	0,25	0,25 (0,25)	0,13 (0,19)	<0,001	0,41
WRW	0,24 (0,28)	0,20 (0,25)	<0,001	0,14	0,25 (0,27)	0,17 (0,24)	<0,001	0,26
Sfide di lettura	0,18 (0,23)	0,17 (0,22)	0,211	0,05	0,21 (0,25)	0,15 (0,21)	<0,001	0,26
Book Club	0,19 (0,26)	0,14 (0,20)	<0,001	0,21	0,19 (0,24)	0,13 (0,19)	<0,001	0,21
Book-talk	0,20 (0,26)	0,18 (0,24)	0,028	0,09	0,20 (0,25)	0,16 (0,22)	<0,001	0,16
Annotazione sociale	0,11 (0,20)	0,07 (0,15)	<0,001	0,21	0,16 (0,22)	0,05 (0,13)	<0,001	0,48
Social reading	0,17 (0,24)	0,15 (0,22)	0,003	0,12	0,21 (0,24)	0,12 (0,19)	<0,001	0,32
Digital Storytelling	0,25 (0,27)	0,22 (0,24)	0,005	0,11	0,30 (0,27)	0,19 (0,22)	<0,001	0,37
Debate	0,23 (0,27)	0,19 (0,23)	<0,001	0,16	0,25 (0,27)	0,17 (0,22)	<0,001	0,33
Flipped Classroom	0,22 (0,26)	0,19 (0,23)	0,007	0,11	0,26 (0,26)	0,17 (0,21)	<0,001	0,37
EAS	0,16 (0,23)	0,13 (0,19)	0,002	0,13	0,22 (0,25)	0,10 (0,17)	<0,001	0,48
Didattica differenziata	0,29 (0,28)	0,27 (0,27)	0,055	0,08	0,34 (0,28)	0,24 (0,25)	<0,001	0,32
STEAM integrate	0,19 (0,25)	0,16 (0,21)	0,046	0,08	0,25 (0,27)	0,13 (0,19)	<0,001	0,39

*Nota. M = media; DS = deviazione standard; d = Cohen's d. Indicatori ricodificati su scala 0-1; negli item binari, M = quota affermativa. I p-value derivano da t-test di Welch o test χ^2 , secondo il tipo di variabile. Esclusi "Non saprei" e categorie non classificabili. * Reti di biblioteche vs altre scuole; ** reti di innovazione vs altre scuole.*

Figura 8 - Frequenza d'uso della biblioteca per attività didattiche (n = 4.474 docenti)

Nel confronto tra scuole appartenenti a reti di biblioteche e scuole inserite in reti di innovazione (Figura 8), anche la frequenza d'uso della biblioteca in relazione a specifiche metodologie didattiche mostra differenze di intensità tra le due forme di partecipazione. L'adesione a reti di biblioteche si associa infatti a scarti generalmente più contenuti e selettivi, mentre la partecipazione a reti di innovazione evidenzia differenze più ampie e sistematiche, sebbene con dimensioni dell'effetto per lo più piccole e, in alcuni casi, moderate. Nel caso delle reti di biblioteche, le differenze significative riguardano soprattutto metodologie riconducibili alla dimensione culturale, dialogica e collaborativa. Gli scarti più evidenti si osservano nell'educazione mediale e nell'information literacy ($p < 0,001$; $d = 0,25$), nei book club e circoli di lettura ($p < 0,001$; $d = 0,21$), nell'annotazione sociale o digitale ($p < 0,001$; $d = 0,21$) e nel debate ($p < 0,001$; $d = 0,16$). Differenze significative, ma più contenute, emergono anche per il WRW (writing and reading workshop), il *social reading*, la narrazione e il *digital storytelling*, la *flipped classroom*, gli EAS (episodi di apprendimento situato) e le STEAM integrate. Nel complesso, tali scarti non sembrano configurare una trasformazione estesa del profilo metodologico, ma piuttosto un vantaggio

circoscritto ad alcuni dispositivi specifici. Più marcato appare invece il profilo delle scuole che partecipano a reti di innovazione. In questo caso, quasi tutti gli indicatori risultano significativamente più elevati rispetto alle scuole che non aderiscono a tali reti. Gli effetti più consistenti riguardano l'annotazione sociale o digitale ($p < 0,001$; $d = 0,48$), gli EAS ($p < 0,001$; $d = 0,48$), l'educazione mediale e l'information literacy ($p < 0,001$; $d = 0,41$), le STEAM integrate ($p < 0,001$; $d = 0,39$), la narrazione e il *digital storytelling* ($p < 0,001$; $d = 0,37$) e la *flipped classroom* ($p < 0,001$; $d = 0,37$). Valori ancora significativi, seppure più contenuti, si osservano per il *debate*, il *social reading*, la didattica differenziata, il WRW, le sfide di lettura, i book club e i book-talk⁶⁹. La Figura 9 sintetizza la frequenza d'uso della biblioteca per attività didattiche distinguendo tra scuole aderenti a reti di biblioteche scolastiche, reti di innovazione e scuole non aderenti.

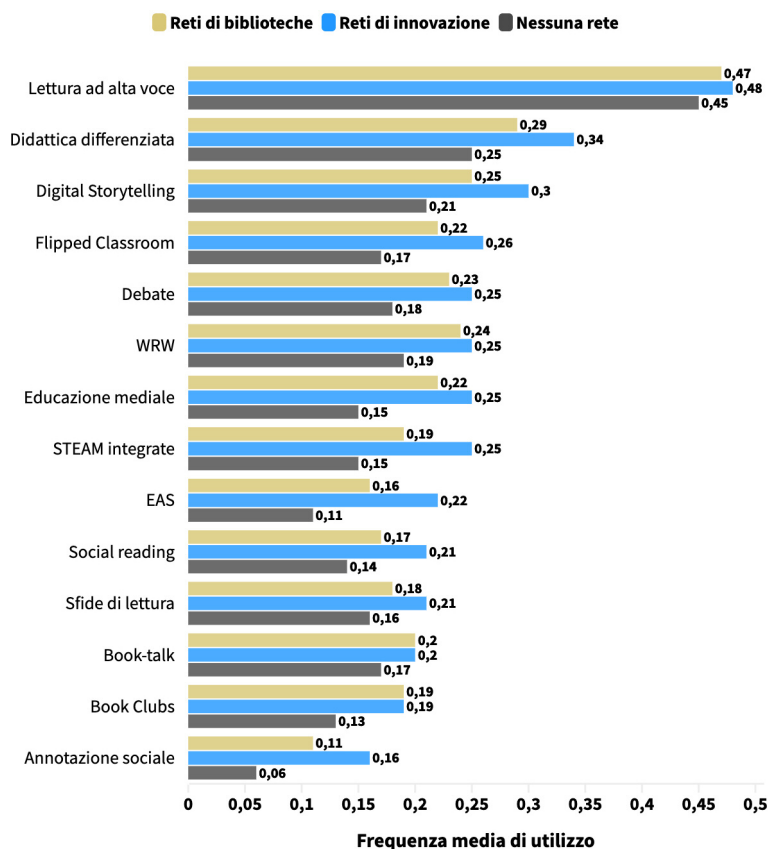


Figura 9 – Attività didattiche ricodificate su scala 0–1 in base all'appartenenza a reti scolastiche (n. 4.474 docenti)

⁶⁹ Per book club si intendono gruppi di lettura organizzati attorno alla lettura condivisa e alla discussione di uno o più testi; per book-talk, brevi presentazioni orali di libri volte a suscitare interesse, orientare la scelta di lettura e promuovere la circolazione dei consigli tra pari.

Indicatore	Reti biblioteche M (DS)	Altre scuole M (DS)	p*	d	Reti innovazione M (DS)	Altre scuole M (DS)	p**	d
Lezione frontale	0,32 (0,27)	0,30 (0,27)	0,037	0,08	0,36 (0,28)	0,29 (0,27)	<0,001	0,26
Apprendimento basato sull'indagine	0,31 (0,26)	0,29 (0,26)	0,117	0,06	0,34 (0,26)	0,27 (0,26)	<0,001	0,27
Apprendimento autodiretto	0,33 (0,26)	0,32 (0,27)	0,321	0,04	0,34 (0,26)	0,30 (0,26)	<0,001	0,16
Apprendimento supportato dalla tecnologia	0,28 (0,27)	0,24 (0,27)	<0,001	0,15	0,33 (0,28)	0,23 (0,26)	<0,001	0,35
Apprendimento basato su casi	0,18 (0,23)	0,16 (0,22)	0,005	0,11	0,24 (0,25)	0,14 (0,21)	<0,001	0,44
Apprendimento basato sui problemi	0,25 (0,26)	0,23 (0,25)	0,015	0,10	0,31 (0,27)	0,21 (0,25)	<0,001	0,37
Apprendimento basato su progetti	0,34 (0,28)	0,32 (0,28)	0,112	0,06	0,37 (0,27)	0,30 (0,28)	<0,001	0,24
Apprendimento cooperativo	0,47 (0,28)	0,45 (0,28)	0,030	0,09	0,48 (0,28)	0,43 (0,28)	<0,001	0,20
Apprendimento basato sul gioco	0,34 (0,30)	0,36 (0,29)	0,255	-0,05	0,42 (0,30)	0,33 (0,30)	<0,001	0,31

*Nota. M = media; DS = deviazione standard; d = Cohen's d. Indicatori ricodificati su scala 0-1; negli item binari, M = quota affermativa. I p-value derivano da t-test di Welch o test χ^2 , secondo il tipo di variabile. Esclusi "Non saprei" e categorie non classificabili. * Reti di biblioteche vs altre scuole; ** reti di innovazione vs altre scuole.*

Figura 10 - Frequenza d'uso della biblioteca per approcci didattici (n = 4.474 docenti)

Nel confronto tra scuole appartenenti a reti di biblioteche e reti di innovazione rispetto a quelle che non vi aderiscono (Figura 10), le differenze associate alle reti di biblioteche risultano limitate e riguardano soprattutto la frequenza d'uso della biblioteca secondo alcuni approcci specifici: apprendimento supportato dalla tecnologia ($p < 0,001$; $d = 0,15$), apprendimento basato su casi ($p = 0,005$; $d = 0,11$), apprendimento basato sui problemi ($p = 0,015$; $d = 0,10$) e apprendimento cooperativo ($p = 0,030$; $d = 0,09$). Restano invece non significative le differenze relative all'apprendimento basato sull'indagine, all'apprendimento autodiretto, all'apprendimento basato su progetti e all'apprendimento basato sul gioco. Nel caso delle reti di innovazione, tutti gli approcci presentano valori significativamente più elevati rispetto alle scuole non aderenti, con gli scarti maggiori nell'apprendimento basato su casi ($p < 0,001$; $d = 0,44$), nell'apprendimento basato sui problemi ($p < 0,001$; $d = 0,37$), nell'apprendimento supportato dalla tecnologia ($p < 0,001$; $d = 0,35$) e nell'apprendimento basato sul gioco ($p < 0,001$; $d = 0,31$). Differenze significative, ma più contenute, emergono anche per apprendimento basato sull'indagine ($p < 0,001$; $d = 0,27$), apprendimento basato su progetti ($p < 0,001$; $d = 0,24$), apprendimento cooperativo ($p < 0,001$; $d = 0,20$), apprendimento autodiretto ($p < 0,001$; $d = 0,16$) e lezione frontale ($p < 0,001$; $d = 0,26$). La Figura 11 sintetizza la frequenza d'uso della biblioteca per

approcci didattici, distinguendo tra scuole appartenenti a reti di biblioteche scolastiche, reti di innovazione e scuole non aderenti.

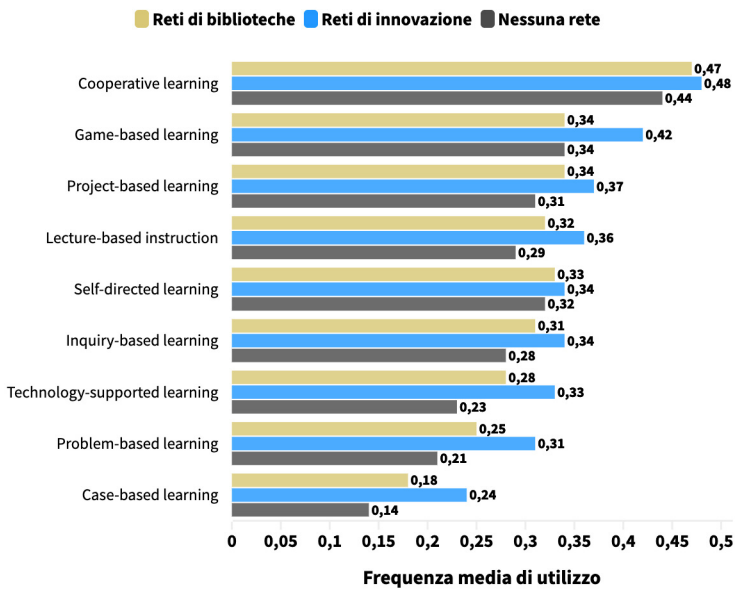


Figura 11 – Approcci didattici ricodificati su scala 0–1 in base all'appartenenza a reti scolastiche (n. 4.474 docenti)

Indicatore	Reti biblioteche M (DS)	Altre scuole M (DS)	p*	d	Reti innovazione M (DS)	Altre scuole M (DS)	p**	d
Pensiero critico e riflessivo	0,58 (0,29)	0,57 (0,30)	0,283	0,04	0,56 (0,29)	0,54 (0,31)	0,038	0,07
Pensiero creativo	0,55 (0,30)	0,55 (0,31)	0,603	0,02	0,56 (0,30)	0,52 (0,31)	<0,001	0,14
Competenze collaborative	0,57 (0,29)	0,56 (0,29)	0,270	0,04	0,59 (0,27)	0,54 (0,30)	<0,001	0,17
Competenze comunicative	0,56 (0,29)	0,54 (0,31)	0,025	0,09	0,57 (0,29)	0,52 (0,31)	<0,001	0,18
Competenze medialì	0,35 (0,29)	0,29 (0,29)	<0,001	0,22	0,38 (0,29)	0,28 (0,28)	<0,001	0,36
Competenze di ricerca	0,39 (0,30)	0,34 (0,29)	<0,001	0,16	0,40 (0,30)	0,33 (0,29)	<0,001	0,25

Nota. M = media; DS = deviazione standard; d = Cohen’s d. Indicatori ricodificati su scala 0–1; negli item binari, M = quota affermativa. I p-value derivano da t-test di Welch o test χ^2 , secondo il tipo di variabile. Esclusi “Non saprei” e categorie non classificabili. * Reti di biblioteche vs altre scuole; ** reti di innovazione vs altre scuole.

Figura 12 - Frequenza d’uso della biblioteca per competenze sviluppate (n = 4.474 docenti)

Nel confronto tra scuole appartenenti a reti di biblioteche e reti di innovazione rispetto a quelle che non vi aderiscono (Figura 12), le differenze associate alle reti di biblioteche risultano modeste e riguardano soprattutto la frequenza d'uso didattico della biblioteca per lo sviluppo delle competenze comunicative ($p = 0,025$; $d = 0,09$), delle competenze medial e digitali ($p < 0,001$; $d = 0,22$) e delle competenze di ricerca e gestione dell'informazione ($p < 0,001$; $d = 0,16$). Restano invece non significative le differenze relative al pensiero critico e riflessivo, al pensiero creativo e alle competenze collaborative. Il profilo delle reti di innovazione risulta più marcato. In questo caso tutti gli indicatori presentano valori più elevati rispetto alle scuole non aderenti e quasi tutti gli scarti sono statisticamente significativi. Le differenze più consistenti riguardano la frequenza d'uso della biblioteca per lo sviluppo delle competenze medial e digitali ($p < 0,001$; $d = 0,36$) e delle competenze di ricerca e gestione dell'informazione ($p < 0,001$; $d = 0,25$). Seguono, con effetti più contenuti, le competenze comunicative ($p < 0,001$; $d = 0,18$), le competenze collaborative ($p < 0,001$; $d = 0,17$), il pensiero creativo ($p < 0,001$; $d = 0,14$) e, più marginalmente, il pensiero critico e riflessivo ($p = 0,038$; $d = 0,07$). La Figura 13 sintetizza la frequenza d'uso didattico della biblioteca per lo sviluppo di queste competenze, distinguendo tra scuole appartenenti a reti di biblioteche scolastiche, reti di innovazione e scuole che non vi partecipano.

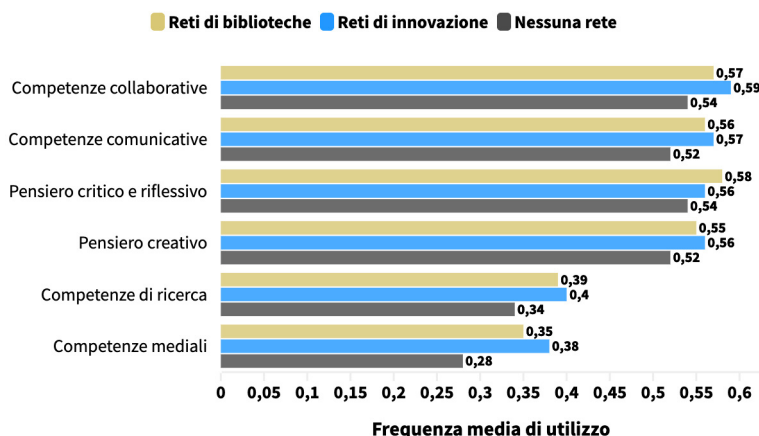


Figura 13 – Competenze sviluppate ricodificate su scala 0–1 in base all'appartenenza a reti scolastiche (n. 4.474 docenti)

Impatto percepito, ostacoli e priorità di sviluppo

Per completare il quadro, l'analisi prende qui in esame l'impatto percepito della biblioteca scolastica, i principali ostacoli al suo utilizzo e le priorità indicate per il suo sviluppo.

La percezione dell'impatto della biblioteca scolastica risulta nel complesso positiva in tutte le dimensioni considerate. Il livello di consenso più elevato riguarda la capacità della biblioteca di creare un ambiente sociale favorevole alla lettura: su questo aspetto, il 76% dei docenti esprime una valutazione «molto» o «completamente» positiva, pari rispettivamente al 48% e al 28%. Valutazioni ampiamente favorevoli emergono anche in relazione al benessere e al clima scolastico, che raccolgono complessivamente il 70% di giudizi positivi, distribuiti tra il 38% di risposte «completamente» e il 32% di risposte «molto». Si mantiene su livelli elevati anche la percezione dell'impatto sulla motivazione e sull'autostima degli studenti, con il 68% di valutazioni positive. Più prudente appare, infine, il giudizio relativo ai risultati di apprendimento, che ottengono comunque il 65% di risposte «molto» o «comple-

tamente» positive, pari al 34% e al 31%. Nel complesso, emerge dunque un profilo largamente favorevole, più marcato sul piano relazionale e motivazionale e leggermente più cauto rispetto agli esiti di apprendimento.

Indicatore	Uso alto (M)	Uso basso (M)	Differenza (ΔM)	p-value
Benessere e clima scolastico	4,41	3,26	+1,15	< 0,001
Motivazione e autostima degli studenti	4,32	3,34	+0,98	< 0,001
Risultati di apprendimento degli studenti	4,23	3,16	+1,07	< 0,001
Atteggiamento positivo verso la lettura	0,973	0,647	+0,326	< 0,001

Nota. M = media delle risposte per ciascuna variabile (scala Likert o variabili binarie codificate 0–1).

Figura 14 - Differenze nella percezione dell’impatto della biblioteca scolastica tra docenti con uso didattico alto e basso della biblioteca (n = 4.474 docenti)

Questa percezione risulta ancora più marcata quando si confrontano i docenti che utilizzano la biblioteca con alta frequenza a fini didattici con quelli che vi ricorrono più raramente (Figura 14). In tutti gli indicatori considerati, le differenze risultano statisticamente significative ($p < 0,001$). Gli scarti più ampi riguardano il contributo al benessere e al clima scolastico ($\Delta M = +1,15$) e ai risultati di apprendimento degli studenti ($\Delta M = +1,07$), seguiti dalla motivazione e dall’autostima ($\Delta M = +0,98$). Anche rispetto al cambiamento positivo dell’atteggiamento verso la lettura emerge una differenza significativa ($\Delta M = +0,326$). Nel loro insieme, questi dati mostrano che a un uso didattico più frequente della biblioteca si associa sistematicamente una percezione più elevata del suo impatto.

Per quanto riguarda gli ostacoli all’utilizzo della biblioteca per attività didattiche individuati dai docenti, le criticità principali risultano di natura organizzativa e strutturale. Il limite più rilevante è la scarsità di tempo da dedicare alle attività in biblioteca (23%), seguita dalla carenza o assenza di spazi adeguati (13%) e di personale dedicato (11%). Emergono inoltre la mancanza di materiali aggiornati (10%), l’insufficienza della formazione dei docenti (10%), le difficoltà di accesso alle risorse (9%) e la disponibilità limitata di strumenti tecnologici adeguati (8%). Più marginali risultano invece le criticità legate alla collaborazione tra insegnanti (6%), all’integrazione con il curriculum scolastico (5%) e allo scarso interesse degli studenti (4%).

A questi ostacoli operativi si affiancano, dal punto di vista dei docenti, alcune difficoltà di apprendimento che rendono ancora più urgente investire sulla biblioteca scolastica. Emerge anzitutto l’impoverimento del linguaggio, indicato dall’82% dei rispondenti. Seguono la disabitudine alla lettura e lo scarso interesse per i libri (58%), il calo della comprensione e delle performance di lettura (52%) e la scarsa capacità di riflessione profonda e di pensiero critico (46%). Meno frequentemente richiamate risultano le difficoltà nell’affrontare contenuti complessi e astratti (20%) e il rischio di disuguaglianze educative legate alla mancanza di accesso alla lettura (17%).

Per quanto riguarda gli elementi ritenuti prioritari per la funzione educativa della biblioteca scolastica, emerge una chiara centralità della lettura. Il 62% dei

docenti indica la necessità di familiarizzare gli studenti con il libro, il 59% sottolinea l'importanza di dedicare più tempo alla lettura per piacere a scuola e il 54% richiama l'esigenza di riabituarli gli studenti a processi di pensiero lento e profondo. Su un piano secondario si collocano la promozione dell'empatia e dell'immaginazione (35%), lo sviluppo di competenze trasversali (25%) e il rafforzamento della dimensione sociale della lettura (24%). Più contenuta appare la funzione compensativa della biblioteca, intesa come accesso a risorse non disponibili a casa (18%), mentre resta marginale il ruolo attribuito allo sviluppo delle competenze digitali e medial (6%).

Quanto ai fattori ritenuti decisivi per l'efficacia della biblioteca scolastica come ambiente di apprendimento, prevalgono dimensioni organizzative e strutturali. L'aspetto considerato più rilevante è l'organizzazione efficace della biblioteca (23%), seguita dalla presenza di spazi adeguati e stimolanti (17%) e dalla piena integrazione nel progetto educativo della scuola (14%). La promozione della lettura (14%) resta una funzione centrale, affiancata dalla presenza di personale qualificato (11%) e di finanziamenti adeguati (11%). Più marginali risultano invece la collaborazione con la comunità scolastica (5%), l'uso delle tecnologie digitali (4%) e il monitoraggio e il feedback (2%).

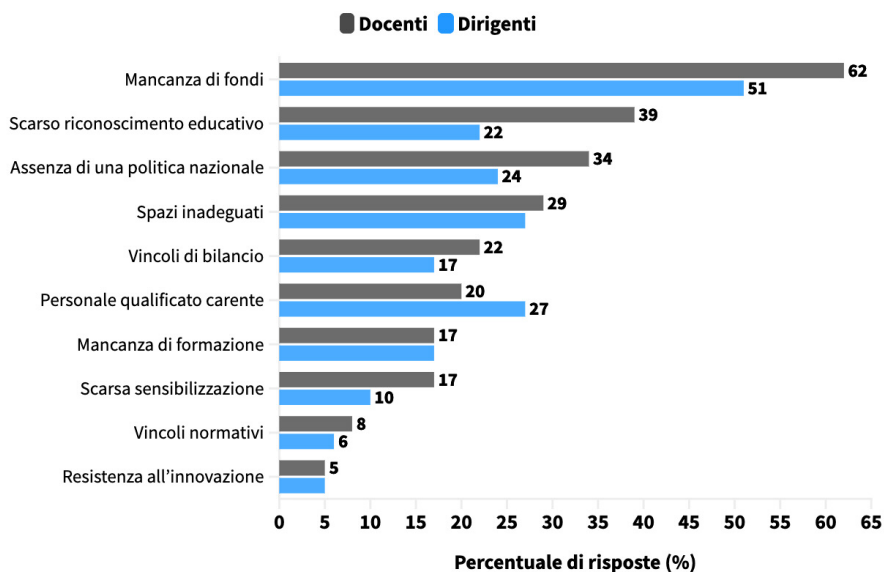


Figura 15 – Ostacoli percepiti da docenti e dirigenti allo sviluppo della biblioteca scolastica

Il confronto tra docenti e dirigenti evidenzia una sostanziale convergenza nell'individuazione degli ostacoli che frenano lo sviluppo della biblioteca scolastica (Figura 15). Per entrambi i gruppi, la criticità principale è la mancanza di fondi, indicata dal 62% dei docenti e dal 51% dei dirigenti. Seguono lo scarso riconoscimento educativo della biblioteca (39% e 22%) e l'assenza di una politica nazionale strutturata (34% e 24%). Anche l'inadeguatezza degli spazi emerge come ostacolo trasversale, con valori simili nei due gruppi (29% e 27%), così come i vincoli di bilancio (22% e 17%). Le differenze tra i due punti di vista riguardano soprattutto il peso attribuito

ad alcuni ostacoli specifici: i docenti insistono maggiormente sul debole riconoscimento pedagogico della biblioteca e sulla mancanza di un indirizzo nazionale chiaro, mentre i dirigenti attribuiscono un peso relativamente maggiore alla carenza di personale qualificato (27% contro 20%). La mancanza di formazione è indicata nella stessa misura nei due gruppi (17%), mentre la scarsa sensibilizzazione di studenti e famiglie appare più avvertita dai docenti (17%) che dai dirigenti (10%). Più marginali risultano, in entrambi i casi, i vincoli normativi (8% e 6%) e la resistenza all'innovazione (5% per entrambi).

Discussione

La mappatura nazionale restituisce un quadro nel complesso incoraggiante, ma ancora attraversato da tensioni significative. In relazione alle tre dimensioni considerate – *learning hub*, *cultural hub* e *community hub* – emergono infatti livelli di sviluppo diseguali: la funzione di centro per l'apprendimento appare relativamente più consolidata, soprattutto sul versante della promozione e dell'educazione alla lettura, mentre la dimensione culturale e quella di apertura al territorio risultano più fragili, selettive e frammentarie.

Sul versante del *learning hub*, dirigenti e docenti riconoscono ampiamente la biblioteca scolastica come ambiente rilevante per il benessere, la motivazione e l'apprendimento. Questo riconoscimento, tuttavia, non si traduce ancora in un impiego didattico stabile e pienamente integrato nel curriculum. I dati descrivono un processo di istituzionalizzazione ancora incompleto: la biblioteca viene spesso utilizzata in modo occasionale e fatica ancora a diventare una risorsa ordinaria della didattica⁷⁰. Le pratiche prevalenti restano centrate sulla lettura per piacere, sulla lettura ad alta voce e su attività laboratoriali di promozione della lettura, mentre risultano meno sviluppate le funzioni legate alla ricerca, alla valutazione critica delle fonti e all'uso sistematico delle risorse digitali, cioè proprio quelle che definiscono la biblioteca come spazio di educazione mediale e informativa⁷¹.

La letteratura mostra che la lettura per piacere produce i suoi effetti più significativi quando assume carattere regolare e routinario, entrando stabilmente nella quotidianità scolastica⁷². I dati indicano invece che quasi la metà delle scuole non prevede progetti che riservino un tempo specifico alla lettura curricolare. Anche laddove queste pratiche siano presenti, il tempo loro dedicato resta, nella maggior parte dei casi, inferiore alle due ore settimanali e non coinvolge in modo esteso l'intero istituto, ma tende a concentrarsi in una parte delle classi. La centralità attribuita alla lettura non si traduce quindi ancora pienamente in una sua stabile organizzazione curricolare.

Sul piano istituzionale, il risultato più chiaro è che, quanto più la biblioteca viene riconosciuta come componente centrale del progetto educativo della scuola, tanto più risulta sostenuta da una strutturazione organizzativa adeguata. Dove essa è maggiormente integrata nella vision e nella mission dell'istituto, aumentano infatti la presenza di figure dedicate e la disponibilità di un budget specifico.

70 BookTrust, *Life-changing libraries* cit.

71 K. C. Lance, L. K. Maniotes, *Linking librarians, inquiry learning, and information literacy?*, cit.; M. K. Merga, S. Mat Roni, *School library professionals' perceptions of students' digital information literacy*, cit.

72 Teresa Cremin [et al.], *Reading and Writing for Pleasure: An Evidence-Informed Framework for Practice*. London: Routledge, 2026, DOI: 10.4324/9781003532606.

Nello stesso tempo, il profilo delle risorse continua a mostrare elementi di fragilità: poco più della metà degli istituti dispone di un budget dedicato, le fonti di finanziamento appaiono spesso eterogenee e non sempre stabili, e una larga maggioranza dei dirigenti giudica le risorse insufficienti a garantire un aggiornamento continuo di libri, tecnologie e materiali didattici. Ne emerge l'immagine di una biblioteca riconosciuta nel suo valore educativo, ma non ancora sostenuta in modo adeguato dalle condizioni materiali necessarie al suo consolidamento⁷³.

Anche il profilo della gestione conferma questa tensione. La biblioteca scolastica continua a reggersi in larga misura sull'impegno del docente referente e, in misura non trascurabile, sul contributo volontario di altre figure interne, mentre la presenza di bibliotecari scolastici o di professionalità specificamente dedicate resta marginale. Questo dato è rilevante perché mostra come la continuità del servizio dipenda ancora prevalentemente dalla disponibilità individuale più che da un riconoscimento strutturale e professionale della funzione all'interno della scuola. La centralità del docente referente rappresenta certamente una risorsa, poiché segnala un investimento pedagogico interno all'istituzione scolastica; al tempo stesso, però, evidenzia una fragilità di fondo, dal momento che la gestione della biblioteca si basa ancora soprattutto su forme di volontariato organizzativo più che su un assetto stabile e qualificato.

L'aspetto più critico della dimensione educativa riguarda tuttavia l'educazione mediale e informativa. Le funzioni connesse alla ricerca, alla produzione mediale e all'uso sistematico delle risorse digitali appaiono meno sviluppate e più disomogenee rispetto alla promozione della lettura, che continua a rappresentare il nucleo prevalente delle pratiche e il principale asse identitario attribuito a questo spazio. Una quota significativa di dirigenti segnala l'assenza di attività strutturate in questi ambiti e, anche dal punto di vista dei docenti, tali competenze occupano una posizione periferica tra le priorità attribuite alla funzione educativa della biblioteca. Lo stesso orientamento emerge anche nelle rappresentazioni più generali della sua efficacia: l'uso di tecnologie e risorse digitali compare solo marginalmente tra i fattori ritenuti decisivi per qualificare la biblioteca come ambiente di apprendimento, così come resta secondario il rilievo assegnato allo sviluppo di competenze digitali e medialità tra le sue funzioni educative prioritarie. Si conferma così la persistenza di una concezione ancora prevalentemente centrata sulla lettura, nella quale la dimensione informativa, mediale e digitale tende a rimanere sullo sfondo. Il dato assume particolare rilievo in un ecosistema educativo e informativo sempre più segnato dalla diffusione e dei sistemi di intelligenza artificiale generativa. Si delinea così quasi un paradosso: mentre le politiche educative⁷⁴ sottolineano la centralità di competenze informative, medialità e digitali, la biblioteca scolastica – uno dei presidi privilegiati per svilupparle – continua a essere associata prevalentemente alla promozione della lettura.

73 AASL, *National school library standards for learners, school librarians, and school libraries* cit.

74 Judith Cosgrove, Romina Cachia, *DigComp 3.0: European digital competence framework*. 5th ed. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2025, DOI: 10.2760/0001149; European commission, Directorate-General for education, youth, sport and culture, *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2022. DOI: 10.2766/153756; Fengchun Miao, Wayne Holmes, *Guidance for generative artificial intelligence in education and research*. Paris: United nations educational, scientific and cultural organization, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.

Sul piano del *cultural hub*, i dati mostrano che la biblioteca scolastica fatica ancora a dispiegare pienamente la propria capacità di estendere i benefici oltre la comunità scolastica e di presidiare la dimensione culturale del territorio. La componente digitale appare particolarmente debole: quasi due terzi delle biblioteche è privo di un catalogo online, la stessa quota non aderisce ad alcun servizio di *digital lending* e l'uso di piattaforme digitali per la condivisione di risorse resta limitato. Anche i dati sui prestiti vanno nella stessa direzione: a fronte di una circolazione ancora relativamente più ampia dei materiali cartacei, pur su livelli contenuti, il prestito digitale resta marginale e scarsamente monitorato, segno di una debole integrazione dei servizi online nella vita ordinaria della biblioteca. In contesti socialmente svantaggiati – dove la biblioteca scolastica potrebbe svolgere un ruolo di presidio culturale di prossimità e di contrasto alla povertà educativa – tale fragilità infrastrutturale e digitale rischia di ampliare, anziché ridurre, le disuguaglianze. In questa prospettiva, la letteratura più recente richiama il rischio che, nei contesti più fragili, l'assenza o la debolezza delle risorse bibliotecarie produca un vero e proprio *equity gap*, cioè una distribuzione diseguale delle opportunità di accesso all'informazione, alla lettura e alle risorse educative; al contrario, la presenza di biblioteche scolastiche solide e ben integrate può tradursi in una forma di *library privilege*, ossia in un effettivo vantaggio culturale ed educativo⁷⁵.

Sul versante del *community hub* emerge l'immagine di una biblioteca che fatica a diventare un nodo strategico delle reti territoriali. Le collaborazioni più diffuse riguardano la promozione della lettura e l'organizzazione di eventi, mentre restano più contenute le forme di cooperazione strutturata con altri attori educativi e culturali: la condivisione di risorse e programmi di prestito, la formazione congiunta del personale e la condivisione di risorse digitali restano pratiche minoritarie. Anche l'apertura verso famiglie, comunità e partner territoriali appare episodica e poco istituzionalizzata.

La debole integrazione della biblioteca emerge anche nel rapporto con il curriculum. Dal punto di vista dei docenti, la collaborazione tra referente della biblioteca e insegnanti è presente in una quota significativa di casi, ma assume più spesso la forma di un raccordo legato ad attività circoscritte che quella di una partecipazione continuativa e strutturata alla programmazione curricolare. Anche sotto questo profilo, la biblioteca appare più spesso come risorsa disponibile che come dispositivo pienamente incorporato nella didattica.

Un ulteriore risultato di particolare rilievo riguarda la formazione. La maggioranza dei docenti segnala l'assenza di percorsi formativi, sia sull'uso delle risorse e degli strumenti della biblioteca sia sul loro impiego didattico. Al tempo stesso, la relazione tra formazione e frequenza d'uso didattico della biblioteca appare netta: all'aumentare delle opportunità formative cresce in modo sistematico anche l'utilizzo della biblioteca con gli studenti. La formazione non costituisce quindi soltanto una variabile di contesto, ma una leva concreta di attivazione didattica. L'uso della biblioteca, infatti, non dipende unicamente dalla disponibilità di spazi o risorse, ma anche dalla presenza di una professionalità diffusa capace di riconoscerla e valorizzarla come ambiente di apprendimento nelle sue molteplici dimensioni.

In questo quadro, la partecipazione a contesti di rete emerge come un fattore abilitante⁷⁶, sebbene con funzioni differenti rispetto alle tre dimensioni del quadro di

⁷⁵ K. C. Lance, D. E. Kachel, C. Gerrity, *The school librarian equity gap: inequities associated with race and ethnicity compounded by poverty, locale, and enrollment* cit., p. 85.

⁷⁶ W. Admiraal [et al.], *Schools as professional learning communities*, cit.; R. Prenger-C. L. Poortman-A. Handelzalts, *Professional learning networks*, cit.

riferimento. Le reti di biblioteche sembrano incidere soprattutto sul consolidamento strutturale e istituzionale della biblioteca: maggiore integrazione nei documenti strategici, più frequente disponibilità di budget dedicati, più ampia presenza di cataloghi online, maggiore adesione ai servizi di prestito digitale, offerta formativa più sviluppata. Esse rafforzano quindi in primo luogo le condizioni materiali e organizzative che rendono possibile il funzionamento della biblioteca come *learning hub* e, in parte, come *cultural hub*. Le reti di innovazione, invece, presentano un profilo meno marcato sul versante strutturale, ma più incisivo sul piano didattico e metodologico: nelle scuole che vi partecipano, la biblioteca risulta associata con maggiore frequenza a metodologie specifiche, ad approcci didattici più attivi e a un utilizzo più intenso orientato allo sviluppo di competenze medial, informative, comunicative e collaborative. I risultati suggeriscono pertanto che le due tipologie di rete agiscano secondo logiche differenti: le reti di biblioteche sembrano rafforzare soprattutto la struttura e il grado di istituzionalizzazione della biblioteca, mentre le reti di innovazione ne favoriscono più direttamente la traduzione in pratiche didattiche e metodologiche. In entrambi i casi emerge il ruolo delle comunità professionali come ambienti di accompagnamento e di sviluppo, particolarmente rilevanti per una biblioteca che fatica ancora, in molte scuole, a diventare parte ordinaria del lavoro didattico⁷⁷.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la percezione dell'impatto educativo della biblioteca. I docenti esprimono valutazioni ampiamente positive in tutte le dimensioni considerate, con un consenso particolarmente elevato per la creazione di un ambiente sociale per la lettura e per il contributo al benessere e al clima scolastico⁷⁸. Il giudizio sui risultati di apprendimento resta leggermente più prudente, ma comunque largamente favorevole. Ancora più significativo è il confronto tra docenti che utilizzano frequentemente la biblioteca a fini didattici e docenti che la utilizzano più raramente: in tutti gli indicatori considerati, i primi mostrano una percezione più alta del suo impatto, con scarti particolarmente ampi sul benessere, sul clima scolastico e sugli apprendimenti. Anche in questo caso non è possibile stabilire nessi causali, ma il pattern osservato rafforza l'idea che la biblioteca venga percepita come ambiente dotato di una rilevante efficacia educativa, soprattutto nelle sue componenti relazionali, motivazionali e culturali, cioè proprio nelle dimensioni che il framework individua come costitutive del *learning hub* e del *cultural hub*.

Proprio questo ampio consenso rende ancora più evidente il peso degli ostacoli che ne limitano lo sviluppo. Docenti e dirigenti convergono nell'individuare soprattutto barriere di natura organizzativa, infrastrutturale ed economica: scarsità di tempo, inadeguatezza degli spazi, carenza di personale dedicato, insufficienza dei fondi, debolezza delle dotazioni e limitata offerta formativa. Il nodo principale non sembra quindi risiedere in una carenza di legittimazione culturale della biblioteca, quanto piuttosto in un deficit strutturale⁷⁹ che impedisce a ciascuna delle tre dimensioni del framework di esprimersi pienamente.

Nel complesso, i risultati indicano quattro priorità principali. La prima riguarda il rafforzamento istituzionale della biblioteca, attraverso la presenza di figure

77 E. A. Burns, J. K. Howard-S. C. Kimmel, *Development of communities of practice in school library education*, cit.; C. H. Deissler [et al.], *Professional learning networks to support school librarians' development of instructional technology expertise*, cit.

78 B. Band, *Equality, diversity and inclusion in the school library*, cit.; C. E. Loh-A. L. Binny, "I use the library sometimes just to lose myself": *School libraries supporting students' wellbeing and flourishing*, cit.

79 *Ibidem*.

dedicate, risorse stabili e una piena integrazione nei documenti strategici e nei processi decisionali della scuola, condizione necessaria affinché tutte e tre le dimensioni del framework possano svilupparsi in modo coerente. La seconda riguarda la formazione di docenti, dirigenti scolastici e referenti della biblioteca, che si conferma decisiva per ampliare l'uso della biblioteca oltre le pratiche più consolidate e per renderla un ambiente didattico effettivamente attivato in tutte le sue potenzialità di *learning hub*. La terza concerne il potenziamento delle infrastrutture e delle risorse digitali, indispensabili per estendere il ruolo della biblioteca verso la competenza informativa, l'educazione mediale e la cittadinanza digitale, e per renderla un *cultural hub* e un *community hub* capaci di rispondere alle sfide di un ecosistema educativo in rapida trasformazione. La quarta riguarda il rafforzamento della partecipazione a reti di biblioteche scolastiche e a reti di innovazione, che i dati mostrano come contesti particolarmente rilevanti per sostenere lo sviluppo della biblioteca. Le prime contribuiscono soprattutto a consolidarne la strutturazione istituzionale, organizzativa e infrastrutturale; le seconde ne favoriscono più direttamente la traduzione in pratiche didattiche, metodologie attive e sviluppo di competenze informative, medial e collaborative. In questa prospettiva, aderire a reti professionali e interscolastiche non rappresenta un elemento accessorio, ma una leva strategica per accompagnare la crescita della biblioteca e contrastarne l'isolamento organizzativo e pedagogico.

Non si tratta, in questa prospettiva, di sostituire la centralità della lettura, che resta la base più solida e condivisa della biblioteca scolastica, ma di ampliarne il raggio d'azione. La sfida consiste nel far evolvere la biblioteca da presidio prevalentemente orientato alla promozione della lettura a un ambiente educativo integrato, nel quale lettura, ricerca, uso critico delle fonti, educazione mediale e pratiche collaborative possano coesistere all'interno di una medesima infrastruttura capace di esprimere pienamente le tre dimensioni del suo potenziale. In questo passaggio, il riconoscimento della figura del bibliotecario scolastico – o, quantomeno, l'istituzione formale di un referente di biblioteca – insieme al rafforzamento delle reti professionali e delle reti di innovazione, assume il carattere di una priorità non più rinviabile.

Limiti dello studio

Lo studio presenta alcuni limiti che è opportuno esplicitare. Anzitutto, il campione, pur essendo ampio e territorialmente diffuso, non è statisticamente rappresentativo dell'intero sistema scolastico italiano, poiché l'indagine è stata diffusa attraverso reti scolastiche e professionali già attive sul tema; ciò può aver favorito una maggiore presenza di scuole più sensibili all'innovazione didattica, alla promozione della lettura e al ruolo della biblioteca scolastica. In secondo luogo, i dati si basano sulle autopercezioni di dirigenti scolastici e docenti e restituiscono quindi il punto di vista dei soggetti coinvolti rispetto al ruolo, agli usi e alle condizioni di sviluppo della biblioteca scolastica, ma non consentono, da soli, di ricostruire pienamente la qualità e l'effettiva intensità delle pratiche osservate. Inoltre, il carattere trasversale dell'indagine non permette di formulare inferenze causali, ma solo di rilevare associazioni tra variabili e di proporre un'interpretazione. Alcune dimensioni, in particolare quelle relative alla qualità delle pratiche didattiche, ai processi di integrazione curricolare e alle modalità concrete di utilizzo della biblioteca, richiederanno ulteriori approfondimenti qualitativi e studi di caso per essere comprese in modo più analitico. Nonostante tali limiti, la ricerca offre una ricognizione ampia e aggiornata di una realtà ancora poco esplorata in modo sistematico in Italia e consente di individuare tendenze ricorrenti e priorità di sviluppo.

Conclusioni

La mappatura nazionale mostra che la biblioteca scolastica è oggi ampiamente riconosciuta dai dirigenti e dai docenti rispondenti all'indagine come ambiente di apprendimento, presidio culturale e spazio capace di incidere su benessere, motivazione e, in misura leggermente più prudente, sugli apprendimenti. Tale riconoscimento, tuttavia, non coincide ancora con una piena istituzionalizzazione della biblioteca nella vita quotidiana delle scuole né con un suo uso didattico stabile e sistematico. Ne emerge l'immagine di una biblioteca ancora fortemente centrata sulla promozione della lettura, mentre risultano meno consolidate le funzioni legate alle competenze informative, medial e digitali. I dati indicano inoltre che la sua efficacia dipende meno dalla semplice presenza che dalle condizioni che ne rendono possibile l'attivazione: integrazione nel progetto educativo, figure dedicate, risorse, formazione e partecipazione a reti. In questo quadro, le reti di biblioteche scolastiche e le reti di innovazione si confermano fattori abilitanti rilevanti, pur con profili differenti: le prime incidono soprattutto sul piano strutturale e organizzativo, le seconde più direttamente sulla diffusione di pratiche, approcci e competenze. Restano tuttavia marcate criticità economiche, organizzative e infrastrutturali, che limitano la possibilità di trasformare questo riconoscimento in uso ordinario e pienamente integrato. Lo studio suggerisce quindi che, per consolidare la biblioteca scolastica come infrastruttura ordinaria dell'educazione contemporanea, non basti riconoscerne il valore in linea di principio: occorrono investimenti, professionalità riconosciute, formazione continua e un'integrazione stabile nei processi decisionali e curricolari. Solo così la biblioteca potrà esprimere pienamente le tre dimensioni del suo potenziale – *learning hub*, *cultural hub* e *community hub* – e affermarsi come dispositivo educativo, culturale e relazionale capace di tenere insieme apprendimento, accesso alle risorse e apertura al territorio.

Articolo proposto il 21 aprile 2026 e accettato il 27 aprile 2026.

ABSTRACT

AIB studi, vol. 66 n. 1 (gennaio/aprile 2026), p. 23-55. DOI 10.2426/aibstudi-14244
ISSN: 2280-9112, E-ISSN: 2239-6152 - Copyright © 2026 Andrea Nardi

ANDREA NARDI, Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, Firenze, e-mail: a.nardi@indire.it.

La biblioteca scolastica come ambiente di apprendimento: una mappatura nazionale tra reti, pratiche e condizioni di sviluppo

La biblioteca scolastica è oggi al centro di una rinnovata attenzione pedagogica e istituzionale come ambiente di apprendimento. In Italia, tuttavia, manca una mappatura nazionale aggiornata che ne analizzi in modo sistematico caratteristiche, usi e condizioni di sviluppo. Il presente studio, realizzato nell'ambito del progetto Avanguardie biblioeducative, contribuisce a colmare in parte questo vuoto conoscitivo, presentando i risultati di un'indagine nazionale che ha coinvolto oltre 6.000 dirigenti scolastici e docenti. I dati restituiscono un quadro complessivamente incoraggiante sul piano del riconoscimento istituzionale ed educativo: la maggior parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti attribuisce alla biblioteca un ruolo rilevante per l'apprendimento, la motivazione e il clima scolastico. Tale riconoscimento, tuttavia, non si traduce ancora in un utilizzo frequente, sistematico e pienamente integrato nel curricolo, segnalando uno

scarto tra legittimazione percepita ed effettiva istituzionalizzazione. Le pratiche prevalenti restano ancorate alla promozione della lettura, mentre risultano meno sviluppate le funzioni legate alla media education e all'information literacy; anche la lettura curricolare appare ancora poco strutturata e spesso episodica. L'analisi mostra inoltre che l'appartenenza a reti di biblioteche scolastiche è associata al rafforzamento della dimensione istituzionale e organizzativa della biblioteca, mentre la partecipazione a reti di innovazione è correlata a un uso didattico più intenso e rivolto allo sviluppo di competenze informative, medial e digitali. Permangono alcune criticità rilevanti, in particolare la carenza di fondi, l'inadeguatezza degli spazi, l'assenza di personale dedicato e la debolezza della formazione del personale. Nel complesso, lo studio evidenzia la necessità di rafforzare l'istituzionalizzazione della biblioteca scolastica attraverso figure dedicate, formazione, infrastrutture e partecipazione a reti professionali e territoriali.

The school library as a learning environment: a national survey of networks, practices, and development conditions

The school library is now at the centre of renewed pedagogical and institutional attention as a learning environment. In Italy, however, there is still no up-to-date national mapping that systematically examines its characteristics, uses, and conditions of development. This study, carried out within the framework of the Avanguardie biblioeducative project, helps to fill this knowledge gap in part by presenting the results of a national survey involving more than 6,000 school leaders and teachers. The findings provide an overall encouraging picture in terms of institutional and educational recognition: most school leaders and teachers attribute to the library a significant role in learning, motivation, and school climate. This recognition, however, has not yet translated into frequent, systematic, and fully curriculum-integrated use, pointing to a gap between perceived legitimacy and actual institutionalisation. Prevailing practices remain anchored in reading promotion, while functions related to media education and information literacy are less developed; curricular reading also remains poorly structured and often episodic. The analysis further shows that membership in school library networks is associated with a strengthening of the library's institutional and organisational dimension, whereas participation in innovation networks is correlated with more intensive didactic use and with the development of information, media, and digital competences. At the same time, several significant critical issues remain, particularly lack of funding, inadequate spaces, the absence of dedicated staff, and weak staff training. Overall, the study highlights the need to strengthen the institutionalisation of the school library through dedicated roles, training, infrastructure, and participation in professional and territorial networks.