

L'INFORMATION LITERACY NEL CONTESTO DELLA POST-VERITÀ. IL RUOLO DELLE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE¹

INFORMATION LITERACY IN THE POST-TRUTH ERA. THE ROLE OF SCHOOLS' LIBRARIES

*Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia,
floriana.falcinelli@unipg.it*

Nini Elisa, Università degli Studi di Perugia, elisa.nini89@gmail.com

*Lorella Lorenza Bianchi, Università degli Studi di Perugia,
lorellalorenza.bianchi@unipg.it*

SOMMARIO

Attuale è il tema della diffusione delle cosiddette *fake news* e della necessità di saperle riconoscere. L'apprendimento di strategie di ricerca delle informazioni è condizione necessaria allo sviluppo dell'*information literacy*. Conseguentemente al Piano Nazionale Scuola Digitale promosso dal Ministero dell'Istruzione (MIUR), si afferma centrale il richiamo allo sviluppo della competenza digitale e, necessariamente in essa, alla già citata *information literacy*. L'azione 24 del PNSD pone al centro proprio l'importanza «di attività di promozione della lettura» e di «formazione alla produzione e alla comprensione di contenuti informativi complessi». Questo contributo esplora il potenziale della biblioteca scolastica come strumento per la promozione dell'*information literacy*.

PAROLE CHIAVE

Biblioteca scolastica digitale, competenza digitale, *information literacy*, *fake news*.

¹ Floriana Falcinelli è autrice del paragrafo 2, Elisa Nini dei paragrafi 1 e 3, Lorella Lorenza Bianchi dei paragrafi 4 e 5.

ABSTRACT

The explosion of *fake news* and the need to be able to recognize them is a timely issue. Learning new research strategies is fundamental to develop information literacy skills. Following the National Plan for Digital School promoted by the Ministry of Education (MIUR), the development of digital competence and, as a consequence, of information literacy has become of crucial importance. The action #24 of the National Plan highlights the importance of activities aiming at promoting reading and training to the production and comprehension of complex informative contents. This article explores the potential of the digital school library as a means to promote information literacy.

KEYWORDS

Digital school library, digital competence, information literacy, fake news.

Autore per corrispondenza

Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia, floriana.falcinelli@unipg.it

1 Introduzione

La diffusione della rete internet e in particolare del web 2.0 con la possibilità di condividere costantemente contenuti, siano essi sotto forma di testo, di immagini, di video o di file audio, ci pone di fronte all'urgenza di capire cosa di quello che troviamo in questa grande mole di informazioni sia valido, attendibile, scientificamente provato e cosa invece errato, infondato, mendace. La scuola ha l'importante compito di educare al pensiero riflessivo e alle adeguate strategie, spendibili non solamente in ambito didattico ma anche nella vita extra-scolastica e in una prospettiva di lifelong learning, che orientino gli studenti tra le vie del web in modo da divenire fruitori e produttori consapevoli e critici di ciò che leggono, scrivono e condividono on-line e off-line.

2 L'Information Literacy nell'epoca della post-verità

Come ha sottolineato l'Oxford English Dictionary, proclamandola parola dell'anno nel 2016, viviamo nell'epoca della cosiddetta post-verità, dimensione non esclusiva del web, ma che ha trovato nel web terreno fertile. Il termine, usato per la prima volta nel 1992 sulla rivista statunitense «The Nation» in un articolo scritto dal drammaturgo serbo-americano Steve Tesich e diffuso dopo gli anni 2000 (Keyes, 2004), voleva descrivere un mondo in cui l'apparenza comincia ad avere più importanza della sostanza; nell'epoca della rete e dei social il significato si è esteso a rappresentare una situazione in cui ciascuno può fare un'affermazione e condividerla con altri senza filtri e controlli a tal punto che il suo valore non dipende dall'aderenza alla realtà ma dal numero delle visualizzazioni e dei consensi ottenuti in rete. Tutto ciò ha fatto da sfondo alla diffusione delle *fake news*, notizie false, non verificabili, capaci però di soddisfare criteri di gradimento e condivisibilità, il più possibile pluralistici, sganciati dai tradizionali meccanismi di legittimazione istituzionale, con un alone pertanto di autenticità. Da molto tempo le scienze umane hanno studiato il meccanismo sociale dei *rumors* (Knapp, 1944; Allport & Postman, 1946-1947; Kapferer, 2012) ma la rete ha ridefinito la problematica in modo più ampio: «le fakes sono come rumors nell'era di Internet. Sono allo stesso modo delle voci, notizie che nascono per dare risposta a bisogni collettivi di conoscenza, elaborazione e controllo di fenomeni che incuriosiscono o preoccupano» (Affuso, 2017, p.10).

Nell'era di Internet, resa ancora più accessibile grazie alla diffusione dei dispositivi mobili, ognuno può avere tutte le informazioni possibili, sempre con sé, ovunque si trovi. Le ICT infatti, grazie alle loro sempre più potenti e sofisticate tecniche di trattamento e archiviazione, hanno enormemente accresciuto la quantità di dati e informazioni disponibili, ponendo il soggetto di fronte a una memoria immensa che per essere a sua volta gestita richiede tecnologie più potenti che aumentano ulteriormente la quantità di informazioni disponibili (Ranieri, 2006). Il flusso di notizie è incessante e portatore di novità, tutte apparentemente

importanti. Va sottolineato che l'informazione nel web ha le caratteristiche di abbondanza e ridondanza, tanto da produrre quella che viene definita *information overload*; si presenta frammentaria, incoerente e a-contestuale, disomogenea qualitativamente e non classificabile, dotata di mutevolezza, provvisorietà e imprevedibilità. Certamente essa ha anche elementi di apertura, flessibilità e stimolo alla scoperta che rendono la rete un luogo della partecipazione diffusa alla costruzione della conoscenza e all'intercreatività (Berners Lee, 2001).

Eppure la «virtualizzazione» dell'informazione e la conseguente accelerazione della messa in circolazione di informazioni hanno prodotto un «diluvio informazionale». L'organizzazione dello spazio informativo così generato sfugge a qualsiasi controllo. Il tutto è definitivamente fuori portata (Lévy, 1999). Il senso non è dato dal dispositivo, la direzione deve essere scoperta e costruita dal soggetto, in funzione dei propri bisogni informativi, delle proprie esigenze di conoscenza e aspettative di vita.

Per questo oggi è sempre più importante saper navigare in rete e selezionare le informazioni, imparare ad utilizzare e gestire in modo consapevole le risorse informative, saper «filtrare» le informazioni. Da ciò l'enfasi che da alcuni anni si è posta sull'*information literacy* (IL) (competenza informativa) e sulla necessità di promuovere negli utenti una consapevolezza critico-riflessiva che porti a distinguere prima di tutto tra informazione e conoscenza.

L'informazione consiste in una serie di dati in relazione tra loro e rappresentati da segni (analisi per livello sintattico e semantico). La conoscenza non è l'accumulo di informazioni né la semplice elaborazione lineare dell'informazione, ma comporta procedure di riflessione e interpretazione. La conoscenza è frutto della costruzione attiva del soggetto, il sapere è la conoscenza che opera nella direzione della capacità di saper vivere meglio la vita (Dewey, 1961). Occorre dunque spostare l'accento dall'elaborazione dell'informazione alla ricerca del significato (Bruner, 1992).

L'IL è dunque la capacità di identificare, individuare, valutare, organizzare, utilizzare e comunicare le informazioni. Il termine è stato coniato nel 1974 dal presidente dell'Information Industry Association, Paul Zurkowski: l'intento era quello di formulare una proposta per l'avvio di un programma nazionale volto a diffondere nella popolazione una nuova alfabetizzazione.

Una delle prime definizioni di IL risale a un documento prodotto dall'American Library Association (ALA) nel gennaio del 1989:

L'information literacy è l'insieme di abilità che vengono richieste agli individui per riconoscere quanto è necessario per reperire informazioni e per essere capaci di localizzare, valutare e utilizzare efficacemente l'informazione necessaria [...]. Per potersi definire *literate* una persona deve essere in grado di riconoscere quando è necessario acquisire l'informazione, avere poi la capacità di individuarla, saperla valutare ed usare in modo efficace. Ai nostri giorni, sono da considerare persone *information literate* quelle che hanno imparato ad apprendere. Esse sanno come apprendere perché conoscono l'organizzazione del sapere, sanno come

l'informazione possa essere rintracciata e come la si possa utilizzare ed elaborare in modo da fornire nuovi elementi a favore dell'apprendimento di altri individui. Sono persone preparate ad apprendere lungo tutto l'arco della vita, poiché sono in grado di trovare l'informazione giusta e appropriata per qualsivoglia compito o decisione debbano intraprendere.

Nel 2006 è stato pubblicato un documento dell'International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), curato da Jesus Lau, *Guidelines on information literacy for lifelong learning*, con lo scopo di fornire una guida e un aiuto a chiunque si appresti a costruire programmi di IL in ambito bibliotecario. Nella premessa troviamo la seguente annotazione: «tutti i professionisti dell'informazione operanti in qualsivoglia tipo di biblioteca dovrebbero porsi l'obiettivo di facilitare gli utenti, riducendone la fatica e le difficoltà, nell'acquisizione di competenze informative». Nel documento, che riprende quasi fedelmente le definizioni e le sintesi già prodotte dall'ALA, viene sottolineata l'evoluzione del concetto di IL inizialmente incentrato sulle tradizionali abilità informative. Oggi l'IL «si incentra sull'utilizzo delle informazioni piuttosto che sulle abilità di carattere bibliografico, il che significa che gli studenti dovranno sviluppare abilità informative per poter apprendere in modo efficace e produttivo».

Viene inoltre sottolineato il rapporto tra la biblioteca e le altre agenzie coinvolte a vario titolo nell'IL, infatti ogni biblioteca, piccola o grande che sia, deve ricoprire una funzione fondamentale assecondando e implementando diverse attività: servizi di reference avanzati, postazioni e strumenti per l'apprendimento, raccolte di documenti nei diversi formati.

Purtroppo indagini condotte nei giovani fruitori della rete ci dicono che essi sono pessimi valutatori dell'attendibilità delle informazioni che trovano in rete (Stanford History Education Group, 2016).

Come sottolinea un recente studio dell'OECD, *Students, Computers and Learning. Making the Collection* (2015), l'uso che gli studenti fanno della rete ha cambiato il modo stesso in cui essi sono coinvolti nell'apprendimento scolastico e nell'approccio ai saperi, tanto da essere sempre più importante apprendere a navigare in rete in modo consapevole: «think, then Click» e conquistare una buona «digital reading proficiency» insieme a «good problem-solving skills».

L'IL è dunque una delle aree che deve essere presa in considerazione nell'ambito della competenza digitale, come sembra aver compreso il MIUR che nel *Modello di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* (DM n. 742/2017, Allegato B) nel quale si trova individua il seguente descrittore: «Utilizza con consapevolezza e responsabilità le tecnologie per ricercare, produrre ed elaborare dati e informazioni, per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi»; ugualmente nel *Modello di certificazione delle competenze al termine della primaria* (DM n. 742/2017, Allegato A): «Usa con responsabilità le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare informazioni e per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi semplici».

3 Piano Nazionale Scuola Digitale e Biblioteche Scolastiche Innovative

La conquista da parte dei ragazzi di tale competenza è, come sottolineato dal Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) (2015), data dalla possibilità di promuovere una didattica innovativa, attenta alle esigenze di una scuola che cambia, in chiave anche, ma non solo, digitale.

Questa intenzione emerge sicuramente nell'azione 24 «Biblioteche Scolastiche come ambienti di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali» all'interno della quale si parla di *Biblioteche Scolastiche Innovative*, il cui programma sostiene la diffusione del digitale calato in un contesto di biblioteca scolastica attenta al setting fisico, all'arredamento, all'offerta culturale, incentivante attività in orario scolastico ed extra-scolastico, aperta alla comunità locale, in rete con scuole e biblioteche comunali, per perseguire l'intento di promuovere la motivazione degli studenti alla lettura e alla scrittura, di sviluppare le abilità legate all'IL e al problem-solving, luoghi in cui si possa realizzare un «incontro fra informazione tradizionale e informazione digitale» (Roncaglia, 2016, p. 13).

La biblioteca è da sempre emblema di custodia e accesso alla conoscenza. Conoscere, sapere, sono prerequisiti necessari ma non sufficienti nella complessità del mondo attuale: ecco perché questo immaginario di biblioteca tradizionale ha necessità di essere rivisitato in prospettiva di biblioteca-laboratorio (MIUR, 2016) aperta anche allo sviluppo di una competenza digitale strettamente correlata a quella della lettura e della ricerca di informazioni.

Già nella definizione di «competenza digitale» data dalla Commissione Europea nel 2006 era sottolineata la necessità di saper cercare informazioni pertinenti rispetto all'obiettivo posto, saper individuare le parole chiave da utilizzare nei motori di ricerca, filtrare informazioni attendibili da altre non veritiere: in sintesi perseguire, riportando un'espressione di Trincherò (2015, p. 49), uno «sviluppo della cultura della verifica».

A livello Europeo è stato elaborato un Documento che rappresenta un ottimo punto di riferimento per la declinazione della competenza digitale in ambito educativo e in prospettiva di lifelong learning: il DigComp, oggi alla versione 2.1 (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). Nel documento sono individuate 5 aree di competenza concernenti la più generale competenza digitale: Information and data literacy, Communication and collaboration, Digital content creation, Safety, Problem solving. Le cinque aree di competenza, distinte le une dalle altre per permetterne una migliore articolazione e chiarezza, sono tra loro fortemente interrelate. La necessità di educare all'IL trova sicuramente notevoli punti di convergenza con tre delle aree di competenza del DigComp quali Information and data literacy, Digital content creation e Problem solving. La prima area si articola infatti nelle sotto-competenze «Navigare, cercare e filtrare» ma anche valutare e gestire «dati, informazioni e contenuti digitali», la Digital content creation concerne lo sviluppo,

l'integrazione e la rielaborazione di contenuti digitali, l'applicazione delle condizioni relative a copyright e licenze e la programmazione, mentre all'area del Problem-solving si riconducono l'uso creativo delle tecnologie digitali e la consapevolezza personale di dover accrescere la propria competenza digitale.

Contestualizzando la riflessione all'interno di una biblioteca scolastica, non possiamo non citare la considerazione di Marquardt (2016, p. 22), in base alla quale la «scolasticità» della biblioteca

non si riferisce soltanto alla sua ubicazione nella scuola o all'appartenenza amministrativa, quanto, piuttosto, all'essere legata all'offerta formativa dell'istituzione scolastica di appartenenza, in generale, e al curriculum in particolare, alle attività educative e alla loro attuazione, al costituire un ponte tra la scuola e l'extrascuola, quale intersezione tra il mondo educativo e quello dell'informazione e della comunicazione.

In un'ottica di IL come competenza trasversale e verticale nel curriculum scolastico, la biblioteca risponde al compito di

garantire l'accesso all'informazione e alla conoscenza registrata su supporti di qualsiasi natura e formato [...]; promuovere l'alfabetizzazione informativa e informatica per permettere ai propri utenti di accedere all'informazione di rete (e no), far acquisire le competenze nella ricerca dell'informazione e di stimolare la capacità di valutazione critica dei risultati delle ricerche; [...]; offrire opportunità per esperienze dirette di produzione e uso dell'informazione [...]; sostenere tutti gli studenti nell'acquisizione e nella messa in pratica delle proprie capacità di valutazione e uso dell'informazione [...]; proclamare che il concetto che la libertà intellettuale e l'accesso all'informazione sono essenziali per una partecipazione piena e responsabile come cittadini di una democrazia (AIB, 2013).

Per comprendere la mission che una biblioteca scolastica dovrebbe perseguire all'interno di questo quadro di competenza digitale appena delineato, non possiamo prescindere dalle *Linee Guida* dell'IFLA (2015), in base alle quali il focus delle biblioteche scolastiche sta «nel supporto e nell'avanzamento dell'apprendimento degli studenti»: infatti «una biblioteca scolastica è un luogo fisico e digitale in cui la lettura, il porsi domande, la ricerca, il pensiero, l'immaginazione, la creatività, sono centrali allo sviluppo di informazioni-conoscenze e alla loro crescita personale, sociale e culturale»² (IFLA, 2015, p. 16). Questo è possibile nel momento in cui una biblioteca predispose l'accesso a fonti di informazione attraverso vari media, compresi stampa, multimedia e collezioni digitali, supporta la curiosità e la creatività; si sviluppa come ambiente d'apprendimento – in cui gli studenti sviluppano abilità per gestire le informazioni e creare conoscenza – e tecnologico, con diversi tipi di strumenti e software. Catalani (2017) evidenzia

² Traduzioni dall'inglese fatte dall'autrice del paragrafo.

che il PNSD sviluppa il tema dell'IL attraverso più di un'azione: la già citata azione 24 sulle biblioteche innovative, l'azione 14 *Un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti* e l'azione 15 *Scenari innovativi per lo sviluppo di competenze digitali applicate*.

Ruolo fondamentale all'educazione all'IL è ricoperto dagli insegnanti. In loro aiuto ci sono materiali disponibili sul web quali siti, documenti PDF, video, che suggeriscono attività da proporre alle diverse fasce di età e interessanti strategie didattiche che mettono gli studenti nella condizione di esplorare le notizie on-line in un contesto sicuro quale quello della biblioteca scolastica. Per sviluppare la competenza informativa è necessario sviluppare anche percorsi di media literacy, intesa come «l'abilità di accedere, analizzare, valutare e creare media, potenziando gli utenti nella valutazione critica di cosa vedono e ascoltano in internet, alla tv, alla radio, cartelloni, video games e altre forme di media» (Commissione Europea, 2016-17, p. 9), tanto che IFLA parla di *Media Information Literacy* (IFLA, 2011). Infatti «La competenza mediale e informativa comprende tutti i tipi di risorse informative: orali, scritte, digitali» (Ibidem). A questo proposito calzanti sono gli spunti forniti nel sito di generazioni connesse (MIUR, n.d.) con il progetto #Basta Bufale e gli schoolkit di *Educazione all'informazione* all'interno della sezione *Educazione civica digitale* del sito stesso.

Una biblioteca scolastica innovativa deve essere per sua natura «lungimirante» dal punto di vista di coordinate spaziali e temporali: le prime come apertura al territorio, quindi alle famiglie degli studenti e alla comunità locale, la seconda in termini di preparazioni al futuro, quindi allo sviluppo delle competenze chiave e alla loro spendibilità nella vita. La ricerca, particolarmente nel web, è un'attività costante di chi dispone di un device mobile con connessione internet; diverso però è «cercare» dal «saper fare ricerca», il «leggere le informazioni in cui ci si imbatte» dal «comprendere e valutare le informazioni trovate».

Come insegnare la competenza alla ricerca, selezione e analisi dell'informazione? Sono state sviluppate alcune strategie didattiche che permettono di seguire dei punti ordinati.

Uno tra questi è il metodo Sewcom (Petrucco, 2002), acronimo per Search the Web with Concept Maps, che dà ampio spazio alla condivisione del processo in gruppo e si articola in quattro fasi: iniziale brainstorming e prima realizzazione di una mappa concettuale relativa all'oggetto di ricerca; ristrutturazione della mappa con organizzazione dei nodi correlati in base a forme geometriche e colori; aggiunta di nuovi termini nella mappa, scaturiti dalla ricerca nel web; ultima revisione della mappa evidenziando i concetti correlati.

Particolarmente famosa è la tassonomia ideata da Eisembergh e Berkowitz (<http://big6.com/>) che consta di sei azioni consecutive, ciascuna suddivisa in due sottocategorie: definizione del compito, individuazione di strategie di ricerca dell'informazione, accesso all'informazione, utilizzo dell'informazione, sintesi, valutazione.

Un altro interessante schema sotto forma di domande guida per orientare la ricerca è quello proposto da Trincherò (2015), con l'obiettivo di valutare la va-

lità di un'informazione reperita nel web. Le domande guida sono raggruppate nei seguenti dieci criteri: accuratezza, aggiornamento, chiarezza, coerenza esterna, coerenza interna, completezza, controllabilità, reputazione dell'autore e del sito, trasparenza, valore aggiunto.

4 Dalla biblioteca scolastica, alla biblioteca digitale di lavoro: un'esperienza laboratoriale in una community of learners

Muovendo da una riflessione introduttiva sul ruolo della biblioteca scolastica, nella promozione della lettura, il presente lavoro illustra il progetto di riqualificazione di una biblioteca di un istituto scolastico umbro ad alta densità immigratoria, da un luogo di conservazione ad «armadi chiusi» a un luogo di animazione, di ricerca, di apprendimento, di inclusione sociale, ovvero, una esperienza di riqualificazione culturale che ha come obiettivo la promozione della tradizionale biblioteca scolastica come uno spazio alternativo di lavoro condiviso, organizzato in forme laboratoriali, aperto al quartiere.

La biblioteca scolastica è da sempre uno spazio educativo finalizzato alla promozione della lettura e della letteratura, per formare lettori appassionati e autonomi; così concepita diventa anche un luogo di alfabetizzazione digitale, per formare cittadini aperti all'innovazione, indipendenti e critici. La biblioteca scolastica assume dunque, in quest'ottica, il valore di particolare ambiente educativo, che, per sua natura epistemologica e didattica, è contro un sapere predefinito e dato come assoluto una volta per tutte, ed è dunque necessariamente legato a percorsi di sperimentazione didattica e di ricerca sociale, volti all'innovazione.

In questa esperienza laboratoriale il rapporto didattico-educativo viene capovolto, riservando al conduttore di laboratorio, il ruolo di tutor, di mediatore, di colui che predispose l'ambiente per lo svolgimento di azioni educative, nelle quali gli allievi diventano i veri protagonisti delle proprie scelte di lettura e di lavoro, pertanto del proprio processo di apprendimento e di crescita culturale. Nel contesto della biblioteca di lavoro, dunque, il lettore acquista una centralità nuova, caratterizzata dall'autonomia di scelta, grazie alle molteplici offerte di trame narrative, collane editoriali, generi e formati multimediali, che il responsabile di laboratorio e l'insegnante sapranno proporre: sollecitando, incuriosendo, intrattenendo, fornendo le occasioni, predisponendo l'ambiente adatto per formare quel gusto e quella passione per la ricerca, l'approfondimento, il leggere che la community of learners saprà poi declinare e orientare.

In relazione, invece, alla formazione delle abilità di ricerca dell'informazione per il cittadino, è da precisare che le strategie che si attueranno nella biblioteca di lavoro digitale si focalizzeranno su attività di problem solving, vale a dire su processi volti alla risoluzione di problemi informativi, che comportano la definizione e la scelta di nuove piste da seguire, di argomenti da analizzare, di metodologie di lavoro da adottare, la localizzazione, e l'accesso alle fonti, all'uso delle

informazioni, delle piattaforme e dei libri digitali e i percorsi di valutazione e di autovalutazione riguardo al lavoro svolto. Gli allievi cooperano attuando processi di co-costruzione della conoscenza, che favoriscono non solo la conquista di abilità cognitive e metacognitive, ma che consentono anche di esercitare la collaborazione in dimensione affettivo-emozionale e relazionale.

La finalità è di accendere negli allievi la motivazione ad avere una testa «ben fatta» piuttosto che una testa «ben piena», come già ci aveva insegnato Montaigne. È dunque evidente, da quanto emerge anche dal dibattito internazionale sul futuro della biblioteca e dal PNSD, elaborato dal MIUR, nell'ambito dell'attuazione della legge 107/2015, i cui esiti si possono cogliere fondamentalmente nel quadro delle competenze di cittadinanza e in un discorso più attento sulla qualità della didattica e della formazione continua.

All'interno di questa cornice, la lettura non deve considerarsi come realtà contrapposta ed alternativa ad altri media, ma deve individuare tutte le connessioni e i collegamenti possibili tra libro tradizionale e strumenti multimediali. L'educazione alla lettura deve essere considerato un processo continuo che va impostato sin dalla più tenera età con l'uso coordinato delle diverse strategie didattiche. Il saper leggere si declina sicuramente attraverso l'interazione di tre variabili che sono da ritenersi prerequisiti essenziali per la formazione di un lettore autonomo e consapevole: capacità di decodifica e comprensione del testo scritto e del testo digitale; motivazione come curiosità all'informazione e alla lettura in quanto tale e non solo come obbligo scolastico; attività libera nel senso di consapevolezza di scelta, superando la scissione fra quello che si vuole e quello che si deve sapere. Solo con questi presupposti si potrà formare un lettore adulto che avrà piena padronanza degli strumenti del comunicare, utili a una lettura, interpretazione e contestualizzazione consapevole dei messaggi socioculturali dell'ambiente in cui vive.

5 Fare ricerca in biblioteca: il laboratorio

In vista del successo formativo, lo studente, per vivere da protagonista nella società della conoscenza, deve saper navigare tra le informazioni come creatore e non fruitore passivo e inconsapevole, selezionarle criticamente, decodificarle e interpretarle per costruire artefatti concettuali condivisi e situati. La didattica laboratoriale può trovare nella biblioteca scolastica l'ambito ideale di sperimentazione dell'apprendimento attivo e cooperativo, di un nuovo approccio alla conoscenza che richiede una diversa disponibilità mentale a individuare problemi rilevanti e congruenti e procedure di risoluzione nell'ambito di un processo che non perviene mai a risultati definitivi. Affinché i frutti dell'indagine si traducano in una nuova e solida conoscenza, è opportuno che il processo di ricerca, per la risoluzione del problema condiviso, si articoli secondo un approccio metodologico sistematico che nel caso specifico è stato mediato tra vari modelli didattici e articolato come segue:

1. Quali sono i miei dubbi?
2. Cosa penso di poter dimostrare?
3. Cosa posso fare per dimostrare la mia tesi?
4. Cosa posso fare per soddisfare la mia curiosità, per colmare i miei dubbi?
5. Dove posso andare? A chi posso rivolgermi?
6. Come posso avere l'informazione?
7. Quali risorse cartacee/digitali posso utilizzare?
8. Come posso usare le risorse?
9. Come devo trattare le fonti?
10. Come sfrutto lo scaffolding dell'/degli insegnante/i?

Durante la sperimentazione del progetto sono stati selezionati casi pratici ed esperienze significative per illustrare come cambia il modo di fare didattica in biblioteca e quando applicare le nuove tecnologie, tenendo presente che l'attenzione deve rimanere sempre sull'apprendimento. La componente essenziale dell'uso didattico delle tecnologie informatiche in biblioteca è la capacità di progettare gli ambienti di lavoro, da proporre agli alunni non sulla base di una presunta e, spesso, effimera, maggiore o minore evoluzione tecnologica, ma in funzione della loro significatività e congruenza con i diversi bisogni formativi. Nelle attività di laboratorio le tecnologie sono state pensate come potenziali agenti di cambiamento, in grado di influenzare il setting didattico nel suo complesso, l'ambiente fisico, i comportamenti e le relazioni fra i vari attori, i compiti, le attività, il clima relazionale e operativo, le motivazioni e le aspettative, in ultima istanza, il processo di apprendimento per la ristrutturazione cognitiva della community of learners.

Bibliografia

- Affuso, O. (2017). Non dire il falso, che tanto ci credo. *La Ricerca*, (5)13, 6-12
<http://www.laricerca.loescher.it/societa/1658-non-dire-il-falso-che-tanto-ci-credo.html> [Accesso 12.02.2018]
- Associazione Italiana Biblioteche (2013). *Le proposte dell'AIB per rilanciare le biblioteche scolastiche italiane*, <http://www.aib.it/struttura/commissioni-e-gruppi/2013/36263-rilanciare-le-biblioteche-scolastiche-italiane/> [Accesso 05.02.2018]
- Allport, G.W., & Postman, L. (1946-1947). An Analysis of Rumor. *The Public Opinion Quarterly*, (10)4, 501-517.
- American Library Association (ALA) (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago: American Library Association, <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [Accesso 28.03.2018]
- Berners-Lee, T. (2001). *L'architettura del nuovo Web*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, P. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2760/38842
- Catalani, L. (2017). I progetti Wikimedia per l'apprendimento delle competenze informative e digitali in biblioteca, a scuola, nelle università. *AIB Studi*, (57)2, 253-263. DOI 10.2426/aibstudi-11654
- Commissione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (2006/962/CE).
- Commissione Europea (2016-17). *Better Internet for Kids. Annual Report 2016-2017*, <https://www.betterinternetforkids.eu/documents/167024/184597/Better+Internet+for+Kids+%28BIK%29%20Annual+Report+2016-17/ca2cfa5f-bc36-4206-91fc-42f3b18cc4bd?version=1.1> [Accesso 05.02.2018]
- Decreto Ministeriale 3 ottobre 2017, n.742, *Allegato A. Certificazione delle competenze al termine della scuola primaria*.
- Decreto Ministeriale 3 ottobre 2017, n.742, *Allegato B. Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1933).
- Eisembergh, M., & Berkowitz, B. (2018). *Big6™*, <http://big6.com/> [Accesso 05.02.2018]
- Faeti, A., & Frabboni, A. (1993). *Il lettore ostinato. Libri, biblioteche, scuole, mass media*. Firenze: La Nuova Italia.
- International Federation of Library Associations and Institutions (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*, <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf> [Accesso 05.02.2018]
- International Federation of Library Associations and Institutions (2011). *IFLA Media and Information Literacy Recommendations*, <https://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations?og=81> [Accesso 05.02.2018]
- International Federation of Library Associations and Institutions (2015) (2nd revision), *IFLA School Library Guidelines*, <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf> [Accesso 05.02.2018]
- Kapferer, J.N. (2012). *Rumors. I più antichi media del mondo*. Roma: Armando.
- Keyes, R. (2004). *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York: St. Martin's Press.
- Knapp, R.H. (1944). A Psychology of Rumor. *The Public Opinion Quarterly*, (8)1, 22-37.
- Lévy, P. (1999). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*. Milano: Feltrinelli.

- Lombello Soffiato, D. (2010). *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Marquardt, L. (2016). La biblioteca scolastica: un ponte tra scuola e territorio, tra carta e digitale, per formare lettori competenti e cittadini attivi. *Bibelot*, (22)1, 21-24, <http://riviste.aib.it/index.php/bibelot/article/view/19624/10708> [Accesso 05.02.2018]
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (n.d.), <http://www.generazioniconnesse.it/site/it/home-page/> [Accesso 05.02.2018]
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2016). *Avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Biblioteche scolastiche innovative, concepite come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale – Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Collection*. PISA: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [Accesso 05.02.2018]
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- Petrucchio, C. (2002). Costruire mappe per cercare in rete: il metodo Sewcom. *TD. Tecnologie Didattiche*, (25)1, 37-48, <http://ijet.itd.cnr.it/article/view-File/525/458> [Accesso 05.02.2018]
- Ranieri, M. (2006). *Formazione e cyberspazio*. Pisa: ETS.
- Roncaglia, G. (2016). Biblioteche scolastiche: le prospettive aperte dall'azione 24 del Piano nazionale scuola digitale. *Biblioteche oggi*, 34. DOI: 10.3302/0392-8586-201606-012-1
- Stanford History Education Group (2016). *Evaluating Information: the Cornerstone of Civic On Line Reasoning*, <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf> [Accesso 05.02.2018]
- Trincherò, R. (2015). Informazione o propaganda. Sviluppare la cittadinanza attiva attraverso il fact checking assistito dalla rete. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, (6)1, 36-50, http://riviste.erickson.it/med/wp-content/uploads/03_Trincherò_I_2015_fin.pdf [Accesso 05.02.2018]