

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

NATHALIE CODINA

DIPLOMA OF ADVANCED STUDIES  
IN BIBLIOTECHE E SCIENZE DELL'INFORMAZIONE

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

**EDUCARE ALLA RICERCA DOCUMENTALE  
ALLE SCUOLE MEDIE**

**UNA PROPOSTA DI LAVORO PER MIGLIORARE L'IMPATTO DELLA  
BIBLIOTECA SCOLASTICA SULLA COSTRUZIONE DELLA  
COMPETENZA INFORMATIVA**

TUTOR  
NATALIA LEPORI



## **Ringraziamenti**

*Il mio primo ringraziamento va alla bibliotecaria della SM di Camignolo Daniela Löffel, per avermi accolta e accompagnata così generosamente lungo il mio percorso formativo.*

*Ringrazio la mia relatrice e docente Natalia Lepori, per il suo supporto sempre puntuale e generoso e per le sue lezioni ricche di contenuti e mai banali nell'approccio, che mi hanno permesso di raggiungere il livello di consapevolezza che ha richiesto la stesura di questo lavoro.*

*Ringrazio mio marito e le mie figlie, per la pazienza nel sopportare le mie assenze e per dare un senso a questi sforzi.*

*Moghegno, aprile 2022*



## **Abstract**

In questo lavoro di diploma, l'autrice propone un piano d'azione per migliorare l'impatto della biblioteca scolastica sulla promozione della competenza informativa alle scuole medie. Nel primo capitolo definisce il concetto di *information literacy* (IL) in ambito biblioteconomico e chiarisce l'orientamento didattico-pedagogico che ne consegue. Nel secondo mostra come la missione formativa del\* bibliotecari\* trovi fondamento nei documenti programmatici e nella letteratura del mondo delle biblioteche, e quanto invece essa sia poco riconosciuta nella politica scolastica e nella realtà delle scuole medie della Svizzera italiana. Nel terzo si occupa di verificare in che misura l'IL rientri negli obiettivi d'apprendimento del curriculum di studio della scuola dell'obbligo e quanto sia praticata la ricerca documentale quale metodo di apprendimento alle scuole medie. Nell'ultimo capitolo trova spazio una proposta di azioni concrete da intraprendere per trasmettere la competenza informativa nell'ottica di un'educazione a documentarsi costruttivista, e per promuovere le collaborazioni con le/i docenti.



## Sommario

1. Introduzione.....	7
2. Il concetto di <i>information literacy</i> .....	9
2.1 Un <i>set</i> di abilità operative o una competenza complessa?.....	9
2.2 L' <i>information literacy education</i> come «educazione a documentarsi».....	11
2.3 La competenza del* bibliotecari* nell'ambito dell'educazione a documentarsi.....	12
2.4 L'IL in relazione alla <i>media and digital literacy</i> .....	12
3. Il ruolo del* bibliotecari* nella promozione dell'IL.....	15
3.1 Il ruolo formativo del* bibliotecari* dalla prospettiva biblioteconomica.....	15
3.2 Il ruolo del* bibliotecari* nella realtà scolastica ticinese.....	16
4. L'IL nel curriculum della Scuola dell'obbligo ticinese.....	21
4.1 L'IL nel <i>Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese</i> .....	21
4.2 La ricerca documentale come metodo d'apprendimento alle SM.....	22
5. Un piano d'azione per migliorare l'impatto delle BS.....	25
5.1 La/il bibliotecari* <i>instructor</i> : potenziamento dell'offerta formativa di base.....	25
5.2 La/il bibliotecari* <i>tutor</i> : uno strumento comunicativo per incoraggiare le collaborazioni.....	27
6. Conclusioni.....	31
7. Bibliografia.....	33
7.1 Testi teorici di riferimento.....	33
7.2 Testi programmatici sulla competenza informativa.....	34
7.3 Documenti relativi alla politica bibliotecaria e scolastica.....	35
8. Lista degli allegati.....	37





# 1. Introduzione

La proposta di azioni da intraprendere in favore della promozione delle competenze informative alle scuole medie (SM) formulata in questo lavoro si basa sull'ipotesi che mediamente l'impatto attuale delle biblioteche scolastiche (BS) non sia commisurato al suo potenziale e alle esigenze della scuola. Sugeriamo che per contrastare le criticità estrinseche e oggettive che, come illustreremo, limitano l'agire del\* bibliotecari\* all'interno degli istituti scolastici, sia necessario maturare una chiara visione teorica dell'*information literacy* e dell'orientamento pedagogico-didattico che ne consegue, una consapevolezza forte della propria missione su cui improntare una strategia altrettanto direzionata, e un'attitudine pronunciata a mettere proattivamente le proprie competenze in relazione con il progetto educativo della scuola. Questi aspetti vengono trattati nei primi tre capitoli del presente lavoro, nella consapevolezza che costituiscono le fondamenta per poter formulare una proposta ragionata e solida atta a far convergere gli obiettivi di biblioteca e scuola.

Nella seconda parte del lavoro, presenterò un piano di azione articolato in due tipi di misure. La prima è quella di estendere gli incontri di istruzione alle fonti documentali e agli strumenti di ricerca a tutti e quattro gli anni, considerando che le competenze operative di base di pertinenza del\* bibliotecari\* e necessarie per avviare un'educazione a documentarsi più approfondita, non si riducano alla conoscenza dei servizi della biblioteca e delle funzionalità del catalogo come vengono solitamente presentati nell'incontro di introduzione alla biblioteca tra la prima e la seconda media. L'interesse di questa proposta non risiede tuttavia nella sua estensione ad ulteriori obiettivi specifici, bensì nel suo approccio per situazione problema, per cui non si affronta la costruzione della competenza per tasselli isolati attraverso l'esercitazione di abilità, ma si modella un'esperienza dotata di senso in cui diversi suoi aspetti vengono attivati in concomitanza, simulando parzialmente la complessità di un processo di indagine documentale.

La seconda proposta è inscindibile dalla prima poiché costituisce la condizione affinché gli incontri formativi di cui sopra si dimostrino efficaci. Accogliendo la premessa metodologica di Laura Ballestra, per cui la costruzione della competenza informativa<sup>1</sup> in un'ottica di educazione a documentarsi non possa avvenire se non attraverso la sperimentazione attiva e ripetuta di percorsi di

---

1 In questo lavoro utilizzeremo «IL» e «competenza informativa» in maniera intercambiabile, consapevoli della loro non esatta corrispondenza concettuale e dei limiti di entrambe le espressioni, dato che sia il concetto di «*literacy*» come «alfabetismo» che quello di «competenza» sembrano rimandare alla sfera delle abilità misurabili, mentre invece come vedremo nel capitolo 1 noi ci muoviamo in una visione più ampia del concetto. Per la questione della traduzione italiana del concetto si vedano Ballestra (2011, 46-50) e Lana (2020, 33-35).

ricerca autonomi (Ballestra, 2011), ci proponiamo di favorire le collaborazioni con le/gli insegnanti che intendono proporre laboratori di ricerca (*resource-based learning*). Si tratterà di creare le condizioni, attraverso uno strumento per facilitare il colloquio con le/i docenti, per il riconoscimento da parte loro della relazione diretta e funzionale tra le competenze biblioteconomiche e i loro obiettivi d'apprendimento trasversali, affinché si verifichino collaborazioni capaci di potenziare lo sviluppo della competenza informativa.

Questa proposta costituisce beninteso un punto di partenza e non di arrivo. È il frutto delle riflessioni di qualcuno che sta entrando nella professione e che vuole farlo con un piano, sapendo e augurandosi però che l'esperienza, le relazioni individuali, le circostanze oggettive, l'immersione nella realtà dell'istituto permetteranno di far maturare queste prime idee in una pratica che potrà dimostrarsi efficace e funzionale.

## 2. Il concetto di *information literacy*

Per definire in che modo sia auspicabile intervenire nel progetto educativo della SM in qualità di bibliotecari\* è necessario innanzitutto chiarire a quale visione di *information literacy* si fa riferimento, in relazione a quali aspetti specifici della stessa entra in gioco la competenza biblioteconomica e quale tipo di azione didattica ne consegue.

### 2.1 Un set di abilità operative o una competenza complessa?

Da quando il termine di *information literacy* (IL) fu coniato nel 1974 da Paul Zurkowski<sup>2</sup>, si possono distinguere sommariamente due visioni che a loro volta stanno alla base di modi diversi di concepire l'azione didattica in questo ambito. In base a un primo approccio – che si riflette in una prima definizione fornita dall'American Library Association (ALA) nel 1989<sup>3</sup> – l'IL consisterebbe in una serie di abilità tecnico operative necessarie alla localizzazione, reperimento, valutazione e utilizzo efficace dell'informazione in risposta all'insorgere di un bisogno conoscitivo. A questa visione sottende una concezione di informazione come dato oggettivo e isolato, recuperabile attraverso strumenti, tecnologie e strategie, e restituibile in maniera meccanica o compilativa, per cui una persona dotata di competenza informativa sarebbe in possesso di capacità procedurali verificabili (*information skills*), sviluppate attraverso un'istruzione di matrice comportamentista<sup>4</sup>.

Secondo lo studio fenomenografico *The seven faces of information literacy* condotto da Christine Bruce nel 1997<sup>5</sup>, queste abilità di natura operativa costituirebbero solo le prime 4 facce di un concetto più complesso che ne conterebbe 7, per cui si può parlare di alfabetismo informativo

2 Allora presidente dell'Information Industry Association, Paul Zurkowski impiegò il termine di «*information literacy*» nel contesto di una proposta per l'avvio di un programma nazionale volto a promuovere una nuova alfabetizzazione, divenuta necessaria per essere in grado di formarsi, prendere decisioni ed esercitare i propri diritti in una società dell'informazione sempre più complessa e in continua espansione (Lana, 2020, 42-58).

3 La definizione compare in un documento programmatico intitolato *Presidential Committee on information literacy. Final Report*, in cui l'ALA fornisce raccomandazioni per la promozione dell'IL da parte di tutte le istituzioni del sistema nazionale di formazione: «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.» (1989, citato da Passerini, 2013, 254).

4 Questo approccio è alla base del modello di formazione della «*user education*», la quale ci si prefigge lo scopo di istruire l'utente sui servizi, sul funzionamento e sulle collezioni della biblioteca (*library instruction*) e di addestrarlo alla ricerca e recupero dell'informazione attraverso OPAC e Banche dati (*bibliographic instruction*). (Ballestra, 2018, 106-108).

5 Attraverso la fenomenografia, che è lo studio empirico dei modi in cui le persone concepiscono un fenomeno, la studiosa ha condotto un'indagine presso 60 professionisti dell'informazione di 16 atenei australiani, mostrando come le diverse concezioni di informazione e competenza informativa si riflettano su altrettanti approcci didattici. Per una sintesi del primo studio di Bruce del 1997, si veda Ballestra (2011, 59-70).

solamente a partire dal momento in cui gli aspetti strumentali della competenza diventano funzionali all'interno di un itinerario di costruzione di conoscenza e di trasformazione del proprio modo di apprendere, in cui il soggetto si rapporta all'informazione in maniera relazionale, rielaborandola e integrandola nel proprio universo di conoscenze, per eventualmente produrre nuove idee al servizio degli altri<sup>6</sup>. Questo presuppone una visione costruttivista per cui ogni percorso di indagine diventa occasione – durante tutto l'arco della vita – per approfondire la consapevolezza circa le modalità in cui l'apprendimento stesso si verifica attraverso il confronto con l'informazione. Questo costituisce la premessa teorica per il superamento di una didattica unicamente improntata agli strumenti di ricerca.

È questa concezione più complessa di IL come presupposto indispensabile per il *lifelong learning* che sembra essersi fatta strada anche nelle istituzioni, andando a costituire la premessa teorica di documenti che fungono da guida per l'elaborazione di proposte formative, quali il *Framework for Information Literacy for Higher Education* dell'ACRL del 2015<sup>7</sup> o gli standard di riferimento elaborati da e-lib.ch nell'ambito del progetto *Competenza informativa nelle università svizzere*<sup>8</sup>. Questi ultimi sono di particolare rilievo per chiunque operi a favore dell'IL in Svizzera, anche se va detto che nonostante le premesse virtuose, per loro natura gli standard si prestano facilmente a interpretazioni meccanicistiche, poiché definiscono obiettivi che sembrano verificabili una volta per tutte e perseguibili singolarmente, con interventi puntuali, in una progressione sequenziale e lineare. Tant'è vero che come rileva Laura Ballestra, seppure i documenti programmatici in generale abbiano accolto una visione più matura dell'IL, non sempre questa riesce a tradursi nella pratica didattica

---

6 Gli aspetti sui quali si focalizza l'attenzione dell'azione didattica in ciascuna delle 7 facce dell'IL individuate da Bruce nel suo primo studio sono: 1) le tecnologie dell'informazione 2) le fonti informative 3) le strategie di *information retrieval* 4) il controllo delle fonti, gestione per un successivo recupero 5) l'impiego critico dell'informazione per ampliare la propria conoscenza 6) lo sviluppo creativo di nuove idee in base alle conoscenze acquisite 7) l'utilizzo delle informazioni a vantaggio degli altri (Lepori, 2014, 5-6).

7 In questo documento l'IL viene definita come «un insieme di capacità integrate comprendente la scoperta riflessiva dell'informazione, la comprensione di come l'informazione è prodotta e valutata, e l'uso dell'informazione per creare nuova conoscenza e partecipare eticamente alle comunità di apprendimento» (ACRL, 2015). Qui il reperimento dell'informazione non risulta dunque più da passi meccanici, bensì da un processo di natura «riflessiva», la conoscenza delle fonti e la capacità di valutarle diventa consapevolezza della complessità del docuverso, e l'utilizzo dell'informazione non è solo una riproduzione compilativa, ma comporta una rielaborazione personale e al servizio dell'altro.

8 Troviamo gli echi delle riflessioni teoriche delineate anche nella definizione proposta sul portale di *informationskompetenz.ch*: «Nel corso degli anni, è divenuto sempre più evidente che la competenza informativa non si limita esclusivamente alla formazione all'uso degli strumenti di ricerca della biblioteca o alla formazione degli utenti. Una persona dotata di competenza informativa è in grado di capire quando e perché ha bisogno di informazioni, di recuperare l'informazione desiderata e di valutarla se l'informazione trovata può effettivamente essere utilizzata. Inoltre, è in grado di rielaborare le informazioni recuperate per creare un prodotto nuovo. Per questa ragione, la formazione alla competenza informativa è ben più che una formazione puntuale. È un processo che stimola le persone a utilizzare l'informazione in modo critico e che fa parte della formazione continua e della nostra stessa cultura dell'informazione.» (*CI in breve*, *informationskompetenz.ch*).

delle biblioteche, che continua in larga misura ad essere improntata all'istruzione sui servizi e sugli strumenti di ricerca<sup>9</sup>.

## **2.2 L'*information literacy education* come «educazione a documentarsi»**

Prima di poter mostrare come una visione complessa dell'IL possa tradursi in azioni educative concrete da parte di un\* bibliotecari\* di SM, è necessario tornare in una dimensione teorica e soffermarsi ulteriormente su una precisazione terminologica riguardo al concetto di informazione. La proposta di Laura Ballestra in questo senso ci pare risolutiva: secondo lei per riflettere sul contributo peculiare della biblioteca in ambito di IL è fondamentale ristabilire un legame forte tra l'informazione e il suo contesto di trasmissione, il documento<sup>10</sup>, dal quale è di fatto inscindibile. Il contesto di produzione del documento e le sue componenti paratestuali costituiscono infatti elementi di significato da cui l'interpretazione critica dell'informazione non può prescindere. Solo così l'*information literacy education* in ambito biblioteconomico è in grado di precisarsi e profilarsi come «educazione a documentarsi», dove l'oggetto dell'apprendimento non sono tanto i contenuti informativi bensì la relazione con i documenti che consente di costruire significato e di far evolvere il proprio modo di apprendere in autonomia (Ballestra, 2011).

Secondo Laura Ballestra, questo tipo di educazione che mira ad instaurare una cultura del sapersi documentare, non può avvenire in maniera compiuta se non attraverso l'accompagnamento di un percorso di indagine complesso razionalizzato in tutte le sue fasi e in tutti i suoi aspetti – tecnici e concettuali. È solo attraverso la sperimentazione diretta, ripetuta e dovutamente guidata di percorsi di ricerca calati in contesti disciplinari capaci di fornire una cornice di senso avvertita come autentica, che la/il discente può modificare gradualmente il suo modo di relazionarsi alle informazioni e alla conoscenza, costruendosi una metodologia trasferibile in qualsiasi situazione di vita in cui è necessario documentarsi per agire, prendere posizione, esprimere un'opinione o partecipare alla crescita della conoscenza, propria e altrui.

---

9 L'analisi delle proposte formative risultate dall'applicazione degli standard dell'ACRL (Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000) porta Laura Ballestra a constatare che si tratta prevalentemente di attività basate su interpretazioni behaviouriste degli obiettivi (Ballestra, 2011, 265). Guardando al contesto italiano, la studiosa constata che nel primo decennio del Duemila «la maggior parte delle esperienze proposte in quegli anni agli studenti dalle biblioteche, in Italia ma anche all'estero, restavano legate alla didattica dell'uso degli strumenti di ricerca, primariamente banche dati bibliografiche e fattuali, OPAC e altre risorse selezionate» (Ballestra, 2018, 110).

10 Con documento intendiamo qualsiasi supporto materiale o immateriale che trasmetta in maniera relativamente stabile un contenuto informativo di qualsiasi tipo, in forma testuale o non. Si vedano le definizioni fornite da Ridi (2010, 10-14) e Cavaleri & Ballestra (2015, 21-24).

Nella Svizzera italiana, la sperimentazione di Natalia Lepori nell'accompagnamento del lavoro di maturità (Progetto Interdisciplinare) alla Scuola Cantonale di Commercio rappresenta il tentativo più compiuto di applicare l'approccio suggerito da Ballestra (Lepori, 2014). L'articolazione e la complessità progettuale di questa sperimentazione dimostra l'entità dello sforzo da fornire per produrre un risultato soddisfacente. Sono seguite in tal senso altre proposte di portata più limitata da parte di bibliotecarie in formazione sulla scia degli insegnamenti di Natalia Lepori, un segno incoraggiante che attraverso la formazione de\* nuov\* bibliotecari\* questa consapevolezza possa prendere piede nelle biblioteche scolastiche (BS) ticinesi<sup>11</sup>.

### **2.3 La competenza del\* bibliotecari\* nell'ambito dell'educazione a documentarsi**

Se si tratta di insegnare come utilizzare al meglio i documenti in un percorso di indagine efficace, affinché ciascuno «sappia esercitare analisi e spirito critico nei confronti delle pubblicazioni utili per capire la realtà che ci circonda» (Ballestra, 2018, 116), diventa più chiaro come la/il bibliotecari\* possa contribuire con il proprio patrimonio di conoscenze al progetto educativo. Le competenze della biblioteconomia e scienza dell'informazione che entrano in gioco sono la conoscenza approfondita del docuverso e la consapevolezza critica dei suoi meccanismi, la capacità di guidare i processi di definizione del bisogno informativo e focalizzazione dell'ambito di ricerca, l'abitudine a raccogliere e organizzare la terminologia per impostare strategie di *information retrieval* efficaci, la consapevolezza della funzione delle diverse tipologie di documenti nelle diverse fasi dell'indagine, la conoscenza approfondita delle forme e strutture dei documenti, le capacità di analisi complessa del paratesto finalizzata alla descrizione bibliografica e semantica e alla valutazione della pertinenza, rilevanza e attendibilità dei documenti. Vedremo più avanti come questo possa generare i contenuti di un'educazione a documentarsi, dove la conoscenza complessa del docuverso, l'atteggiamento critico e le abilità operative vengono promossi nella consapevolezza della loro interdipendenza ai fini dell'apprendimento permanente.

### **2.4 L'IL in relazione alla *media and digital literacy***

La visione dell'IL come modo di rapportarsi ai documenti per costruire conoscenza costituisce solo una faccia parziale del concetto, ovvero quella in base a cui è possibile delimitare il compito educativo peculiare alla biblioteca. Questo restringimento di prospettiva all'interno di quella

<sup>11</sup> Segnaliamo in questo senso i seguenti lavori di diploma della SUPSI: Gianotti, L. (2021). *Il diario personale di lavoro. Uno strumento di valutazione nelle attività di educazione alla ricerca documentale nelle scuole medie.*; Rolli, V. (2021). *Educare alla ricerca: Una proposta di lavoro presso la scuola media di Acquarossa.*; Orтели, A. (2021). *Educare alla ricerca documentale nelle scuole medie superiori. Un'introduzione alla preparazione del lavoro di maturità nelle discipline umanistiche.*

«conglomerate of ways of experiencing information use» (Bruce, 2003) che è l'IL nel suo complesso, ci pare ancor più necessario nel contesto della scuola media, dove il concetto di IL sembra invece intrecciarsi e confondersi in maniera difficilmente districabile alle nozioni altrettanto ampie di *media* e *digital literacy* (DL)<sup>12</sup>. Sullo sfondo dei processi politici che hanno portato all'integrazione – più o meno avanzata a seconda delle regioni linguistiche – di queste *literacies* all'interno dei piani di studio della scuola dell'obbligo, vi sono una serie di esigenze sentite come urgenti nella società attuale<sup>13</sup>. La volontà che più ci riguarda di educare all'uso consapevole del docuverso in un'ottica di espansione della conoscenza e di esercitazione attiva della cittadinanza, si sovrappone perciò nella politica scolastica ad altri obiettivi che riguardano la prevenzione dei rischi legati al cattivo uso dei media e delle tecnologie, lo sviluppo di abilità informatiche per l'apprendimento e per la produzione di comunicazioni multimediali e l'attivazione del pensiero computazionale.

In questo quadro educativo complesso, dove l'educazione alla ricerca documentale si ritrova affiancata a tematiche come la sensibilizzazione contro il cyberbullismo o la programmazione di un robot, la/il bibliotecari\* deve sapersi profilare. Questo però stando attent\* a non chiudere troppo il cerchio, e nel tentativo di tenere sotto controllo la miriade di aspetti che possono stare sotto il cappello dell'IL, finire per occuparsi solamente di quelli che mirano a favorire una migliore fruizione della biblioteca stessa (Lana, 2020, 129). Il nostro sforzo concettuale in questi capitoli è stato proprio quello di conciliare una visione ampia e complessa dell'IL con la competenza specifica del\* bibliotecari\*, facendo in modo che non si snaturino a vicenda. La/il bibliotecario che insegna l'IL attraverso la pratica della ricerca deve dunque essere in grado di mostrare come questo metodo d'apprendimento serva a far maturare una cultura dell'informazione relazionale, critica, consapevole,

---

12 Secondo Maurizio Lana è necessario «liberare l'information literacy da una gabbia di tipo tecnologico in cui la si vede sostanzialmente come (o vi si vede principalmente) una competenza d'uso delle tecnologie dell'informazione (espressa nello schiacciamento dell'information literacy sulla *digital literacy/computer literacy*)» (Lana, 2020, 105).

13 Nella sua tesi, Natalia Lepori sintetizza i processi politici che hanno portato a mettere l'accento sull'educazione alle nuove tecnologie e ai media in Svizzera (Lepori, 2014, 27-38). Nel 2010 il Consiglio Federale lancia un programma nazionale per prevenire i rischi legati all'uso spregiudicato delle nuove tecnologie e dei prodotti mediali, il quale prevede misure in tutti gli ambiti della società, e in particolar modo si concentra sull'educazione. Nell'ambito del progetto che ha preso il nome di *Giovani e Media* sono state pubblicate nel 2014 le guide *Competenze mediali nella realtà scolastica* in tre versioni adattate ai contesti di ogni regione linguistica, dove vengono fornite indicazioni e raccomandazioni su come integrare questi aspetti nelle politiche scolastiche. La versione italiana del 2016 è stata co-redatta dall'allora neonato Centro risorse didattiche e digitali (CERDD).

Un documento con valenza più direttamente prescrittiva per le politiche scolastiche ticinesi è invece il rapporto conclusivo della commissione E-education sulle nuove tecnologie nell'insegnamento promosso dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) nel 2012, nel quale si evidenzia l'urgenza di integrare le ICT nel sistema educativo della scuola dell'obbligo sia a livello di dotazione tecnologica, sia come strumento didattico, sia sul fronte di un'educazione all'uso consapevole delle risorse digitali per l'apprendimento (E-education, 2012). In nessuno di questi documenti viene menzionato il ruolo del\* bibliotecari\* come figura con cui collaborare per promuovere la competenza informativa.

responsabile ed etica, e come questo sia di fatto il minimo comun denominatore di tutte le *literacies* menzionate<sup>14</sup>.

---

14 Per quanto riguarda gli aspetti comuni tra IL e *digital literacy*, Laura Testoni confronta le competenze enunciate rispettivamente nel *Framework for Information literacy for higher education* dell'ACRL (2015) e nel *DigComp* (il framework delle competenze digitali dell'UE del 2017), rilevando che i *cluster* tematici comuni sono: «la capacità di recuperare, organizzare e gestire l'informazione, di filtrarla, valutarla e riconoscere la natura sociale e collaborativa dell'infosfera digitale; la consapevolezza rispetto alle tematiche di privacy, l'idea che l'individuo non è solo fruitore ma anche creatore di contenuti digitali (con le responsabilità che questo comporta), l'attenzione al copyright e alle licenze» (Testoni, 2017, 8)



### 3. Il ruolo del\* bibliotecari\* nella promozione dell'IL

In un contesto come la scuola media ticinese, dove la funzione del\* bibliotecari\* quale attore della pianificazione didattico-pedagogica non è prescritta e pertanto ancora poco riconosciuta o sfruttata, è necessario in attesa che questo si verifichi ricavare da altre fonti una legittimazione forte su cui fondare le iniziative didattiche della biblioteca nell'ambito della competenza informativa. Il fatto che in nessun documento programmatico emanato dalle istanze scolastiche della Svizzera italiana venga esplicitato il ruolo del\* bibliotecari\* in relazione allo sviluppo di obiettivi d'apprendimento trasversali in collaborazione con le/i docenti, e che il tempo da riservare a eventuali attività non sia istituzionalizzato, rendono infatti molto fragili le premesse su cui si basa la sua azione educativa.

#### 3.1 Il ruolo formativo del\* bibliotecari\* dalla prospettiva biblioteconomica

L'esigenza di muoversi attivamente per favorire la promozione dell'IL al fine di contribuire alla capacità di apprendimento autonomo delle/gli alliev\* è sentita fortemente dal\* bibliotecari\* come parte della sua missione per via dell'insistenza su questo aspetto da parte sia delle grandi istituzioni del mondo delle biblioteche, sia della letteratura biblioteconomica. A conferire questa legittimità forte al compito educativo del\* bibliotecari\* in ambito di IL sono i seguenti documenti programmatici: a livello internazionale il *Manifesto IFLA/UNESCO per le biblioteche scolastiche*<sup>15</sup> del 1999 e le linee guida *Information Literacy per l'apprendimento permanente* dell'IFLA curate da Jesùs Lau nel 2007<sup>16</sup>, a livello svizzero le *Normes pour bibliothèques scolaires* del 2014 redatte dalla Comunità di lavoro delle biblioteche pubbliche (CLP/SAB)<sup>17</sup> e per il Ticino la *Politica Bibliotecaria*

15 Il documento afferma che in relazione alla competenza informativa la biblioteca scolastica è tenuta a: «offrire opportunità per esperienze dirette di produzione e uso dell'informazione per la conoscenza, la comprensione, l'immaginazione e il divertimento; (...) sostenere tutti gli studenti nell'acquisizione e nella messa in pratica delle proprie capacità di valutazione e uso dell'informazione, indipendentemente dalla forma, formato o mezzo, in particolare sensibilizzandoli alle diverse modalità di comunicazione nell'ambito della comunità» (Manifesto IFLA/UNESCO, 1999).

16 Si tratta di una guida per costruire programmi di IL in ambito bibliotecario. Partendo dalla premessa che «tutti i professionisti dell'informazione operanti in qualsivoglia tipo di biblioteca dovrebbero porsi l'obiettivo di facilitare gli utenti, riducendone la fatica e la difficoltà, nell'acquisizione di competenze informative», Lau offre indirizzi generali a cui ispirarsi quando una biblioteca formula programmi di IL (Lau, 2007).

17 Nel capitolo 7 «Transmission des compétences» si afferma che la/il bibliotecari\* debba collaborare con le/i docenti per sviluppare le competenze informative degli/le alliev\*, dove si specifica che «par «acquisition de compétences informationnelles», on entend à la fois l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et de capacités qui vont au-delà de l'utilisation actuelle des nouveaux médias dans notre vie quotidienne (connaissance, utilisation, critique et organisation des médias) et l'acquisition d'aptitudes à trouver, comprendre et traiter l'information. Les compétences informationnelles sont devenues incontournables pour pouvoir évoluer de manière efficace dans la société actuelle du savoir et de l'information.» Viene inoltre proposto un programma di massima con contenuti e obiettivi specifici per l'insegnamento «a spirale» dell'IL dalla prima elementare alla scuola media. (Normes pour bibliothèques scolaires, 2014, 32-33)

del Canton Ticino del 2016<sup>18</sup>. In tutti i questi documenti, con gradi di consapevolezza diversi rispetto al concetto di IL, si ribadisce la responsabilità del\* bibliotecari\* nella trasmissione della competenza informativa alle/agli utenti attraverso l'organizzazione delle risorse, la consulenza puntuale (*reference*) e un'offerta formativa adeguata alle esigenze.

Sul fronte della letteratura biblioteconomica di area italoфона invece, va segnalato il contributo di Laura Ballestra nel proclamare e nel promuovere con la sua attività di formatrice e i suoi studi il ruolo della *learning library* nello sviluppo della competenza informativa attraverso le abilità e conoscenze del\* bibliotecari\*, le quali secondo lei si devono esplicare in un'attività di *reference* avanzata e in una proposta formativa strutturata (Ballestra, 2011).<sup>19</sup> Per spiegare più nel dettaglio in che modi si esprime la funzione educativa del\* bibliotecari\* in relazione all'IL, Laura Ballestra fa appello agli studi della ricercatrice americana Carol Kuhlthau, la quale individua le fasi ricorrenti in cui si articola il processo di ricerca e mostra le modalità diverse in cui la/il bibliotecari\* offre il suo supporto in relazione ad esse. Secondo la studiosa, come *organizer* la/il bibliotecari\* organizza le risorse in modo che esse siano facilmente localizzabili e reperibili ai fini di una ricerca. Come *lecturer* si occupa di presentare la biblioteca e i suoi servizi alle/agli utenti affinché siano capaci di recuperare i documenti. Come *instructor* presenta gli strumenti e i tipi di risorse in relazione alla loro funzione nelle varie fasi della ricerca. Come *tutor* accompagna le/i docenti concependo corsi integrativi alla normale didattica. Come *counselor* di «un'indagine documentale, fornisce il supporto di tipo cognitivo, comportamentale e relazionale necessario per raggiungere con successo l'obiettivo prefissato» (Ballestra, 2011, 94). Vedremo più avanti come nel contesto delle SM si possa potenziare l'impatto della biblioteca in ambito di IL migliorando il proprio operato su tutti questi fronti.

### 3.2 Il ruolo del\* bibliotecari\* nella realtà scolastica ticinese

Nonostante i limiti posti dalle contingenze oggettive e dal quadro istituzionale, le iniziative di istruzione bibliografica e alla biblioteca si verificano ad ogni modo in maniera pressoché generalizzata nelle scuole medie ticinesi. Dallo studio condotto da Christian Fortunato sull'uso e

---

18 Il punto 8. recita: «Le biblioteche scolastiche sono chiamate a fornire gli strumenti necessari e a promuovere la competenza informativa negli istituti di formazione». Nel relativo capitolo si specifica che «Particolare attenzione delle istanze educative e delle biblioteche scolastiche va riservata allo sviluppo della competenza informativa degli allievi, affinché essi siano in grado di: determinare la necessaria estensione dell'informazione; accedere all'informazione in modo efficace; valutare criticamente l'informazione e le sue fonti; incorporare l'informazione selezionata nel proprio patrimonio di conoscenze; usare l'informazione per raggiungere un determinato scopo; comprendere gli aspetti legali, economici e sociali connessi con l'uso dell'informazione; utilizzare l'informazione in modo eticamente e legalmente corretto» (Politica bibliotecaria, 2016, 9)

19 Ballestra è, beninteso, una voce tra tante. Segnaliamo in questo senso alcune letture sul ruolo della biblioteca in ambito di IL di cui ci siamo avvalse per nutrire la nostra riflessione: Passerini (2018), Motta (2003), Falcinelli et al. (2018).

percezione delle biblioteche scolastiche da parte de\* docenti delle scuole medie ticinesi emerge infatti un quadro in cui mediamente si considera che la/il bibliotecari\* sia tenut\* a svolgere un ruolo attivo e complementare a quello de\* insegnanti nella didattica della ricerca (anche se non è chiaro se in un'ottica di istruzione o educazione, di *reference* sostitutiva o educativa), e che il 45% de\* docenti ha effettivamente svolto attività di IL in collaborazione con la biblioteca (anche se non se ne conosce la natura e l'incidenza) (Fortunato, 2014).<sup>20</sup> Sembra dunque che a prescindere dal fatto che non sia prescritto, nella realtà della scuola esista una certa forma di riconoscimento del contributo formativo del\* bibliotecari\*, e che le collaborazioni più o meno fruttuose con le/gli insegnanti non siano tutto sommato del tutto inesistenti o insignificanti. Questo non significa beninteso che siano da considerarsi soddisfacenti o commisurate alle esigenze.

Dal dossier «Biblioteche nella scuola» pubblicato nel 2006 in *Verifiche* emerge infatti la prospettiva contrastante de\* bibliotecari\*, secondo cui fino a quel momento l'insegnamento non sarebbe stato ancora sufficientemente improntato alla ricerca autonoma e l'incidenza della biblioteca sull'apprendimento da considerarsi minima perché non percepita e utilizzata nel suo pieno potenziale di risorsa educativa (Corti & Togliani, 2006, 7). Che l'auspicato «rinnovato rilancio dei compiti e delle funzioni della biblioteca scolastica» non sia ancora un fatto da considerarsi compiuto emerge dalla *Presa di posizione su La Scuola che verrà* del 2017, dove un gruppo di bibliotecari\* ticinesi rivendica un'esplicitazione prescrittiva del loro ruolo nella pianificazione didattico-pedagogica all'interno del poi mai realizzato nuovo progetto per la scuola dell'obbligo. Sulla base del citato modello delle 7 facce dell'IL di Bruce, in questo documento si formula in maniera chiara l'auspicio che fa da sfondo alla nostra proposta, ovvero «che vengano posti, quali obiettivi al termine della scuola dell'obbligo: l'acquisizione delle prime quattro categorie (quali competenze di base) e l'acquisizione di almeno le prime due (quale obiettivo minimo)», i quali si ritiene «possano essere raggiunti in maniera proficua tramite la pratica del co-insegnamento docenti-bibliotecari.» (Presa di posizione, 2017, 12).

D'altronde, è sintomatico che nell'attuale mansionario<sup>21</sup> del\* bibliotecari\* delle BS non vi sia alcun riferimento a una sua funzione formativa, se non un limitatissimo cenno a una generica attività di

---

20 Hanno risposto al questionario di Christian Fortunato il 26.1% de\* docenti delle SM ticinesi (Fortunato, 2014, 62)

21 Secondo il mansionario attualmente in vigore, i compiti del\* bibliotecari\* sono: 1. Rende consultabile il contenuto della biblioteca per mezzo di una puntuale catalogazione attraverso una metodologia e uno strumento trasparenti per l'utenza. 2. Aiuta gli utenti nella ricerca dei media e delle informazioni nella biblioteca. 3. Realizza il prestito all'utenza per assicurare un adeguato utilizzo della biblioteca. 4. Amministra gli abbonamenti e le riviste. 5. Anima, in collaborazione con i docenti, e promuove la biblioteca come punto di incontro e scambio con iniziative varie: proposte di letture tematiche, incontri con lettori / scrittori, ecc. 6. Procedo all'arricchimento del fondo librario della biblioteca della Scuola con acquisti oculati e mirati ai bisogni dell'utenza.

*reference*, unicamente incentrata sul fondo librario della biblioteca stessa: «Aiuta gli utenti nella ricerca dei media e delle informazioni nella biblioteca» (Mansionario, 1). Siamo a conoscenza di una proposta di revisione formulata da un gruppo di lavoro di bibliotecari\*, ma non sappiamo ancora in che modalità essa verrà accolta dalle istanze scolastiche e se i riferimenti, ancora piuttosto vaghi, all'attività formativa in ambito di IL potranno produrre un reale cambio di percezione della sua funzione da parte degli istituti.

Posto che il ruolo formativo del\* bibliotecari\* appartiene alla sua missione a pieno titolo e che come premesso dal Manifesto IFLA/UNESCO, «è dimostrato che, quando bibliotecari e insegnanti lavorano insieme, gli studenti raggiungono livelli più alti di alfabetismo, nella lettura, nell'apprendimento, nella capacità di risolvere problemi e nelle abilità relative alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione», in Ticino il *trait d'union* con la scuola deve dunque ancora essere rafforzato in maniera programmatica. In questo senso il fatto che il coordinamento delle biblioteche scolastiche recentemente istituito faccia capo al Centro risorse didattiche e digitali (CERDD) – il centro di competenza che dal 2015 è responsabile di definire le politiche scolastiche nell'ambito delle tecnologie e dei media – potrebbe costituire il fattore di svolta affinché possa verificarsi una convergenza delle strategie con il mondo della scuola.

In questo senso segnaliamo alcune iniziative incontrate durante il nostro percorso formativo che riteniamo significative, come la possibilità per le/i bibliotecari\* di pubblicare la documentazione relativa alle proprie attività sulla piattaforma Moodle del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) nello spazio di condivisione di esperienze didattiche, l'invito a condividere i progetti realizzati in collaborazione con le/i docenti agli atelier di buone pratiche Harnos, il lancio di sperimentazioni ufficiali per progetti di co-teaching tra docenti e bibliotecari<sup>22</sup>, l'organizzazione di corsi con il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) per incoraggiare la progettazione di interventi didattici comuni.<sup>23</sup> L'enfasi posta sull'IL nella formazione de\* futur\* bibliotecari\* scolastici rientra senz'altro nello stesso disegno.

Nonostante stia indubbiamente maturando una nuova sensibilità in questo senso, destinata a riorientamento l'operato di docenti e bibliotecari nei prossimi anni, la proposta formulata in questo lavoro si basa sulla constatazione che attualmente la/il bibliotecari\* debba comunque ancora

---

22 Ci riferiamo al progetto di co-teaching lanciato dalla bibliotecaria Sara Feuler insieme alla RIS di sede Silvia Clio Righetti alle scuole medie di Castione nel 2015/2016, dove hanno sperimentato un percorso di IL all'interno delle 12 ore di «Alfabetizzazione informatica» previste in prima media.

23 Nell'anno accademico in corso si sta tenendo al DFA un corso di formazione continua intitolato «Information Literacy: informarsi con la testa e non solo con la pancia» in cui bibliotecari\* e docenti sono invitati\* a collaborare per progettare un'attività di IL.

guadagnarsi la fiducia all'interno del proprio istituto per potersi creare gli spazi per operare fattivamente in favore dell'IL.



## 4. L'IL nel curriculum della Scuola dell'obbligo ticinese

In questo capitolo faremo astrazione dal fatto che la collaborazione con la/il bibliotecari\* non venga prescritta nelle politiche scolastiche, per andare invece a individuare i punti di contatto tra gli obiettivi di apprendimento del curriculum e la competenza biblioeconomica e informativa. «In particolar modo», lo diciamo con Laura Ballestra, «si tratterà di riflettere sulla mission e sulla strategia della biblioteca, in relazione alla mission dell'istituzione cui appartiene» (Ballestra, 2011, 221). In altre parole, se ci si prefigge di promuovere l'IL con la propria azione, bisogna verificare in che misura essa rientri effettivamente nella visione educativa della scuola dell'obbligo.

### 4.1 L'IL nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*

Nell'attuale *Piano di studio* le competenze informative, mediali e digitali sono ancora trattate in maniera marginale rispetto a quello che si prospetta con la revisione imminente. La proposta formulata in questo lavoro si inserisce in un quadro in mutamento e si propone come piano per rendere la BS significativamente partecipe dei grandi cambiamenti che la scuola deve mettere in atto per stare al passo con le rapide trasformazioni della società dell'informazione.

Per ora, ritroviamo diversi aspetti riconducibili parzialmente all'IL come l'abbiamo definita sparsi all'interno delle altre competenze trasversali attualmente contemplate. In particolare nella progressione dei profili di competenza del «Pensiero riflessivo e critico» alla fine del 3° ciclo ritroviamo: la capacità di identificare il bisogno o il problema da affrontare, di analizzare con sicurezza le informazioni e i dati a disposizione, di mettere in collegamento i dati informativi a disposizione in modo articolato e sicuro, di rivedere i propri comportamenti e le proprie opinioni in funzione dell'analisi critica (Piano di studio, 2016, 35). Nel «Pensiero creativo» segnaliamo la capacità di elaborare ipotesi autonomamente e di pianificare e realizzare autonomamente il percorso risolutivo (37). Nelle «Strategie di apprendimento» ci sembra pertinente richiamare al «Significato della competenza» così espresso: «Fare appello all'autonomia dell'allievo, incitarlo a mettere in relazione obiettivi e mezzi, invitarlo ad analizzare il proprio modo di lavorare e valutare l'efficacia del proprio percorso» (40). Anche se l'IL non è ancora una competenza trasversale a pieno titolo all'interno del *Piano di studio*, questi riferimenti ci sembrano sufficienti per individuare intenti educativi comuni che giustificano l'impiego dell'indagine documentale quale metodo di apprendimento.

Ancora più precisi sono i riferimenti che troviamo nel contesto di formazione generale «Tecnologie e media», e nel rispettivo *Modello di competenza* (2016) elaborato dal CERDD, il quale definisce il profilo di competenze – seppure in termini sommari – che gli allievi devono aver acquisito alla fine di ogni fascia di scuola obbligatoria. Qui, i cenni all’IL come cultura a documentarsi si intrecciano con altri aspetti propri dell’alfabetizzazione alle ICT per l’apprendimento, la produzione e condivisione di contenuti multimediali, la collaborazione in rete, l’uso sicuro e responsabile di internet e dei *social media*, e l’attivazione del pensiero computazionale. Va innanzitutto precisato che, come afferma anche Natalia Lepori, per la biblioteca l’educazione a documentarsi debba prescindere dalla distinzione obsoleta tra fonti online e fisiche, tra supporti digitali e analogici (Lepori, 2014, 33). In mezzo alle tante declinazioni dell’IL in relazione alla *media and digital literacy*, ci interessa in particolare l’enumerazione tra le competenze trasversali sollecitate, del «saper come cercare, trovare, archiviare e richiamare informazioni, stabilire nessi e organizzare informazioni e concetti, fare sintesi e semplificare situazioni complesse» (42). Nelle situazioni di vita in cui esse entrano in gioco vengono menzionati l’utilizzo di documenti e materiali di varia origine, l’impiego di vari canali di informazione, la ricerca e la documentazione su problemi locali e globali (43).

Il *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese* è attualmente in via di revisione ed è da prevedere che l’attenzione rivolta alle tecnologie e ai media sarà molto maggiore e si esplicherà attraverso un’articolazione più complessa del profilo di competenze e delle modalità entro cui esse si possono sviluppare. La direzione in cui si produrrà tale sviluppo si può presagire osservando il quadro entro cui si inseriscono le competenze informative, medialità e digitali nei piani di studio delle altre regioni linguistiche. Il *Plan d’Étude Romand* (PER) ha introdotto nel 2021 un articolato piano di studio per «l’Éducation numérique» di 46 pagine, che prevede l’inserimento di questa materia nella griglia oraria e una precisa declinazione in obiettivi e competenze da sviluppare nei diversi cicli di studio della scuola dell’obbligo all’interno delle discipline. Anche il *Lehrplan21* dispone di un modulo specifico «Medien und Informatik» con un suo «begrenztes, nicht durchgehendes Zeitbudget» (Medien und Informatik, 2016, 2), nel quale si esplicitano in maniera articolata e prescrittiva gli obiettivi specifici da perseguire all’interno delle discipline. È da prevedere che anche la politica scolastica ticinese si adegnerà a questo orientamento. Se verrà esplicitata, la funzione del\* bibliotecari\* assumerà allora tutto il suo rilievo.

## **4.2 La ricerca documentale come metodo d’apprendimento alle SM**

Nell’attuale *Piano di studio*, i riferimenti alla pratica della ricerca quale metodo di apprendimento – che è precisamente il contesto entro cui si iscriverebbe la collaborazione con la/il bibliotecari\* in



un'ottica di educazione a documentarsi – non sono moltissimi e piuttosto generici. Sono tuttavia sufficienti per intuire come la competenza del\* bibliotecari\* possa supportare le/i docenti che decidono di adottare questo approccio.

Nell'area di «Storia» si fa riferimento alla necessità di privilegiare «la scoperta e la costruzione del sapere in autonomia, soprattutto durante il secondo biennio» (8). Nell'area di «Italiano» si parla dell'uso di Internet «per imparare a usare i motori di ricerca in modo mirato, ad esempio per ricavare informazioni attendibili in vista della redazione di testi espositivo-argomentativi» (112). Il riferimento più articolato a un insegnamento orientato alle risorse ci pare tuttavia quello formulato nell'area «Geografia», dove nelle indicazioni metodologiche e didattiche viene prescritto «l'atelier-laboratorio di ricerca», una «situazione di studio e di apprendimento-insegnamento volta a far produrre agli allievi interpretazioni chiare e ordinate su regioni e argomenti di natura territoriale» (196). Si tratta precisamente di una situazione di indagine volta ad attivare procedure, strumenti, risorse e competenze per imparare a sviluppare un discorso autonomo, personale e originale. Qui viene esplicitato che «al docente spettano l'orientamento e la direzione della ricerca», precisando che queste comprendono «il canovaccio e i passi principali della ricerca» (196). Ci sembra che sia proprio su questi aspetti metodologici che è possibile intervenire in supporto al\* docente di materia.

Per capire quanto la pratica della ricerca autonoma sia effettivamente diffusa nell'insegnamento, ho chiesto tramite un questionario (Allegato 1) alle/ai docenti di storia, geografia, scienze e italiano della sede di Camignolo dove ho svolto la pratica professionale, di indicarmi se la loro progettazione didattica preveda laboratori di ricerca documentale e in che modo le/gli alliev\* vengono guidat\* nelle diverse fasi della ricerca (avvio, reperimento delle informazioni, valutazione delle informazioni, elaborazione personale). Posto che si tratta di uno spaccato dalla valenza rappresentativa assolutamente relativa, e che non possiamo in questa sede analizzare i risultati in maniera approfondita, ci interessa qui constatare che in questo istituto la pratica della ricerca è mediamente diffusa in tutte le fasce, con percorsi che dimostrano livelli di consapevolezza molto diversi da parte del\* docente rispetto alle competenze informative in gioco. Tra chi fornisce un accompagnamento, emerge che solitamente il tema (più o meno circoscritto), la sua articolazione (la scaletta) e le fonti e i documenti da consultare sono forniti già pronti, che il discorso della valutazione delle informazioni è affrontato soprattutto dal punto di vista dell'affidabilità e che la rielaborazione personale è attivamente incoraggiata. Esiste senza dubbio un potenziale di miglioramento riguardo alla razionalizzazione dell'intero processo e al perseguimento di un'autentica autonomia nel reperimento e selezione delle informazioni, in particolare in quei punti

laddove la/il bibliotecari\* è più attrezzat\*, ovvero nell'analisi dell'argomento, scelta della focalizzazione e raccolta terminologica su un aspetto specifico attraverso i documenti di sintesi, e nella conoscenza di strategie, strumenti, tipi di fonte e di documenti.

## 5. Un piano d'azione per migliorare l'impatto delle BS

In questo capitolo seguirà una proposta di come concepire le azioni della BS a favore dell'IL, per potenziarne l'impatto il più possibile a discapito di condizioni oggettive sfavorevoli, quali la mancanza di riconoscimento e di tempo. Tenuto conto del livello di competenza delle/degli alliev\* alle SM, si parte dal presupposto che sia necessario riporre gli sforzi prioritariamente sullo sviluppo di conoscenze e abilità informative di base.<sup>24</sup>

In questo senso, il primo fronte su cui si propone di agire è quello di potenziare l'attuale e necessaria introduzione alla biblioteca e istruzione bibliografica in un numero maggiore di incontri distribuiti sui quattro anni, in cui non solo si affrontano tematiche aggiuntive legate alle fonti informative accessibili attraverso il web, ma si cerca di farlo secondo un approccio didattico per situazione problema che non banalizzi la complessità insita nella ricerca di informazioni e conoscenza delle fonti documentali. Il secondo fronte invece riguarda la creazione di condizioni affinché si verifichino collaborazioni con le/i docenti attraverso una proposta strutturata che espliciti le modalità in cui si può essere di supporto con interventi didattici puntuali *ad hoc* nell'accompagnare le classi nei loro laboratori di ricerca. Questo nella consapevolezza che l'efficacia di una proposta di *tutoring* come questa non possa prescindere dal lavoro relazionale con le/i docenti, necessario per guadagnarsi la fiducia e dimostrare la convergenza tra la propria competenza e i loro obiettivi didattici.

### 5.1 La/il bibliotecari\* *instructor*: potenziamento dell'offerta formativa di base

Partiamo dal presupposto che l'introduzione alla biblioteca sia un momento fondamentale sia per conoscere e stabilire una relazione con le/gli alliev\* di prima media, sia per trasmettere informazioni elementari per poter utilizzare la fonte di informazioni più vicina a loro e più adatta alle loro esigenze. Considerando però che la conoscenza dei servizi e dell'organizzazione della biblioteca (ovvero i contenuti della cosiddetta *library instruction*) costituisce solo una minima parte delle competenze elementari fondamentali che sono il presupposto per un'educazione all'informazione più

<sup>24</sup> Nel modello SCONUL elaborato dalla britannica Society of College National and University Libraries nel 1999, le competenze informatiche e le abilità documentali di base sono la premessa affinché possa verificarsi l'acquisizione di competenze informative più avanzate. Queste ultime sono costituite da 7 pilastri: 1. riconoscere un bisogno informativo 2. identificare le informazioni necessarie per colmare questo bisogno 3. costruire strategie per la localizzazione delle informazioni cercate 4. individuare ed accedere alle informazioni 5. confrontare le diverse informazioni recuperate e valutarle 5. Organizzare, applicare e comunicare le informazioni 6. saper sintetizzare e utilizzare le informazioni ottenute ai fini della produzione di nuovo materiale. L'acquisizione di queste competenze si verifica per gradi successivi di approfondimento in un movimento a spirale (*novice, advanced beginner, competent, proficient, expert*) (Lepori, 2022). Alle scuole medie ci troviamo al livello *novice / beginner*.

avanzata, proponiamo di progettare un incontro formativo di due ore<sup>25</sup> anche per ognuno degli anni successivi di scuola media.

In qualità di bibliotecari\* *instructor* e in conformità con gli obiettivi trasversali del *Piano di studio*, nel primo biennio ci si propone di affrontare le questioni legate all'universo documentale circoscritto della biblioteca fisica: i servizi, l'organizzazione delle risorse, gli strumenti e strategie di ricerca, le tipologie di documenti, la valutazione dei documenti attraverso il paratesto. Nel secondo biennio si tratteranno questioni analoghe in relazione però alle fonti informative del web. I contenuti, gli obiettivi d'apprendimento e operativi e le modalità didattiche di questi quattro incontri sono schematizzati nell'Allegato 2. Una proposta esemplificativa più dettagliata è formulata per le attività del primo biennio, negli Allegati 3 e 4.

Qui ci interessa spiegare come questa proposta, all'apparenza del tutto simile alla classica *user education* comportamentista, si inserisca invece in una visione costruttivista propria dell'educazione a documentarsi. Il primo motivo è che queste azioni sono concepite come premessa indissociabile alla loro applicazione il più possibile immediata in un contesto di laboratorio di ricerca disciplinare. Un'applicazione promossa attivamente e possibilmente eseguita dal\* bibliotecari\* stessi\* attraverso la proposta strutturata di *tutoring* che seguirà in queste pagine.

Il secondo motivo è che la modalità didattica per situazione problema decorre dalla consapevolezza che, lo diciamo con Lana, «l'information literacy non può essere insegnata da bibliotecari o docenti, [ma] deve essere appresa dagli studenti attraverso esperienze modellate da bibliotecari e docenti» (Lana, 2020, 131). Le attività didattiche proposte sono un'esperienza modellata per attivare la ricerca autonoma di soluzioni, per cui la costruzione della competenza risulta da un processo di apprendimento. Le situazioni problema di questi quattro interventi brevi non sono beninteso in grado di richiamare tutta la complessità della competenza informativa solitamente coinvolta in un itinerario di indagine completo, ma riescono tuttavia ad evitare una trattazione semplicistica della stessa.

Facciamo un esempio. L'istruzione all'uso del catalogo può avvenire in maniera classica, attraverso spiegazioni ed esercizi volti a esplorarne e sperimentarne tutte le funzionalità. In questo modo si

---

25 Questo *budget* di tempo non è commisurato al bisogno formativo, bensì a diverse constatazioni di ordine pragmatico: considerando che le classi vengono sottratte alle lezioni anche per diverse altre animazioni legate alla promozione e educazione alla lettura, ci sembra questo il tempo massimo che si possa ragionevolmente richiedere per attività extra curriculari. Quando opereremo effettivamente in una sede specifica, sarà più facile capire come le nostre proposte formative potranno inserirsi nell'ambito di giornate di istituto, o all'interno dell'alfabetizzazione informatica in prima media o delle opzioni specifiche di quarta. Per una sede di medie dimensioni, si tratta inoltre di 32 ore lezione (esclusa la preparazione) che la/il bibliotecario deve ricavare da una dotazione oraria del 50%, già ampiamente occupata da tutte le altre sue mansioni. Si tratta dunque di fare il massimo che si può con il poco tempo a disposizione, consapevoli ad ogni modo che anche le/i docenti\* lavorano su queste competenze nei loro contesti disciplinari, conformemente alle loro sensibilità e agli obiettivi del contesto di formazione generale «Tecnologie e media».

lavora in maniera approfondita e delimitata sulle abilità operative relative a uno standard circoscritto, quello del «Reperimento» (Standard svizzeri, 2011). L'approccio per situazione problema proposto nell'attività per la seconda media (Allegato 4) – dove la classe deve preparare una mostra di documenti sul tema del «mare» – comporta invece che l'abilità relativa all'utilizzo del catalogo venga attivata in un contesto che rivela la sua interconnessione con altri aspetti della competenza. In un processo a spirale questa esperienza unitamente a molte altre consente di lavorare in maniera non uniforme o lineare, ma dotata di senso, sulla costruzione di una competenza complessa .

Nel caso specifico, questo approccio ha il vantaggio di mostrare che prima di utilizzare il catalogo bisogna definire precisamente quello che si sta cercando, che per farlo bisogna spesso avvalersi di documenti di sintesi, attivare le preconcoscenze, condividere le riflessioni con le/gli altr\*, schematizzare gli elementi concettuali e terminologici che sono alla base della strategia di ricerca. Il percorso deve rivelare quanto questa fase preliminare sia essenziale per permettere al catalogo (e a qualsiasi altro strumento di ricerca) di restituire risultati rilevanti. La situazione problema offre anche lo stimolo per capire che la ricerca non si conclude con il recupero del documento, ma che per inserirlo all'interno di un discorso organico bisogna essere in grado di determinare a partire da elementi paratestuali perché può essere utile. La redazione di piccoli testi (*abstracts* semplificati) da accompagnare ai documenti della mostra come parte della prestazione di curatela fornita dalla classe, renderanno evidente l'utilità di quest'operazione per un successivo recupero e utilizzo efficiente ed efficace dell'informazione, al servizio altresì dell'espansione della conoscenza altrui.

In questo modo speriamo di fornire un primo incoraggiamento per il trasferimento delle competenze in contesti di vita o d'apprendimento da parte de\* alliev\*, e per la concezione di percorsi di ricerca basati su una chiara razionalizzazione dei processi in gioco da parte de\* docent\*.

## **5.2 La/il bibliotecari\* tutor: uno strumento comunicativo per incoraggiare le collaborazioni**

Questa proposta nasce dalla consapevolezza che gli interventi suggeriti nel capitolo precedente rischiano di non aver alcun impatto se le competenze attivate non vengono applicate ripetutamente in percorsi di indagine con un accompagnamento metodologico dovutamente strutturato e razionalizzato. Questo perché non può esistere apprendimento se non se ne percepisce il senso e per farlo risentire a\* discenti bisogna «provocare il sorgere del bisogno soggettivo di usare i documenti per capire il mondo» (Cavaleri & Ballestra, 2014, 9). Per ragioni di tempo e di funzione però, la/il bibliotecari\* non può e non è tenut\* a progettare e condurre esperienze articolate di *resource-based*

*learning*. Lo può fare in circostanze eccezionali nel contesto di progetti di istituto con singole classi, ma con un impatto circoscritto. Si tratta dunque di trovare il modo di creare il *trait d'union* tra la biblioteca e la classe, proponendosi come *tutor* ai docenti che conducono attività di laboratorio-ricerca, attraverso un intervento in classe in cui le conoscenze e abilità che sono state attivate durante l'incontro formativo vengono applicate alla situazione di indagine disciplinare specifica.

L'impulso a questo tipo di collaborazione – che presuppone come detto un rapporto di fiducia e consapevolezza delle reciproche competenze che matura nel tempo – viene creato innanzitutto dagli incontri formativi del capitolo precedente, e in secondo luogo da un invito rivolto a una classe per ogni fascia di realizzare una mostra in biblioteca (situazione problema) che presenti i risultati di un laboratorio di ricerca condotto in classe.<sup>26</sup> Il progetto di laboratorio-ricerca alla base di questa mostra deve essere presentato al\* bibliotecari\* affinché possa, in qualità di *organizer*, ordinare le risorse utili di modo che la biblioteca possa effettivamente essere utilizzata come fonte di informazioni per rispondere al bisogno specifico (perché troppo spesso non è così e la biblioteca viene scartata a priori come fonte perché troppo limitata).

Questi scambi organizzativi con la/il docente possono essere l'occasione per presentare la propria offerta di *consulenza* o di *tutoring*. Visto però che un ostacolo importante alle collaborazioni con la biblioteca è la mancata percezione del legame tra la competenza biblioteconomica e informativa e gli obiettivi didattici disciplinari e trasversali, ci vogliamo dotare di uno strumento comunicativo che metta in evidenza questa relazione in maniera immediata e visuale (Allegato 5). A questo schema si aggiungeranno dei canovacci di progettazione didattica da adattare alle singole esigenze disciplinari da fornire come esemplificazione di attività concrete possibili in ciascuna fase del processo. Questo per mostrare che la/il bibliotecari\* format\* alla *reference* avanzata è attrazzat\* per rendere autonomi le/gli alliev\* anche in quegli aspetti che solitamente – come risulta anche dall'indagine condotta presso i docenti delle SM di Camignolo (Allegato 1) – la/il docente delle SM preconfeziona, che sono l'analisi dell'argomento, la scelta del focus e della fonte informativa. Questi aspetti vengono trascurati perché la priorità del docente risiede nella trasmissione di contenuti disciplinari dall'autorevolezza controllata, e non tanto nella metodologia per accedere ai documenti e valutarli autonomamente. Crediamo che il senso di collaborare con la/il bibliotecari\* sia quello di integrare queste due prospettive, per trasformare la ricerca in un percorso di costruzione di conoscenza che sia al tempo stesso processo di apprendimento. Attraverso questo strumento di facilitazione per il colloquio con la/il docente, ci proponiamo di supportare annualmente la progettazione di un

---

26 Questo rientra in una più ampia volontà di mettere a disposizione lo spazio della biblioteca quale piattaforma fisica di condivisione e comunicazione dei prodotti multimediali realizzati in classe (come audio libri, audio recensioni, ricerche), quale ulteriore stimolo allo sviluppo di competenze informative, medial e digitali.

laboratorio di ricerca per fascia (i quali saranno oggetto di una mostra nel corso del secondo quadrimestre) con gradi diversi di coinvolgimento a seconda della volontà del\* docente, che potrà scegliere in che misura avvalersi della consulenza e se approfittare di materiali didattici o di un intervento *ad hoc* nella fase di ricerca di sua scelta.

La nostra proposta di *tutoring* si basa sulla scomposizione del processo di una ricerca in diverse fasi proposta originariamente da Carol Kuhlthau<sup>27</sup>, ripresa e adattata da Laura Ballestra e Piero Cavaleri al contesto dell'educazione a documentarsi attraverso un esplicito riferimento ai documenti che entrano in gioco nei diversi momenti. Il loro *Manuale per la didattica della ricerca documentale* (Cavaleri & Ballestra, 2015) è il testo di riferimento su cui abbiamo basato la formulazione della nostra proposta, adattando il loro modello di ricerca guidata – concepito per l'ambito liceale – ai bisogni formativi della scuola media. Ci siamo anche ispirati al percorso e ai materiali didattici concepiti da Natalia Lepori nel contesto della sua sperimentazione alle Scuole Cantonali di Commercio di cui abbiamo già parlato (Lepori, 2014). In entrambi questi casi, i percorsi proposti si prefiggevano di porre le basi per un lavoro scientifico capace di riflettere le ultime due facce del modello di Bruce (*Knowledge extension* e *Wisdom*), mentre nel nostro contesto ci situiamo ad un livello più elementare dove si tratta piuttosto di attivare il bisogno e coltivare l'*habitus* di ricorrere ai documenti in maniera appropriata per costruire conoscenza (*Knowledge construction*), da restituire attraverso testi perlopiù espositivi o argomentativi.

---

27 La ricercatrice americana assume un punto di vista pedagogico/psicologico di matrice costruttivista e attraverso l'analisi empirica di casi mostra come l'indagine documentale sia un vero processo di apprendimento che si articola in diverse fasi con caratteristiche emotive, cognitive e comportamentali proprie (Ballestra, 2011, 88-89)





## 6. Conclusioni

Il percorso intrapreso in questo lavoro di diploma è nato dall'esigenza molto concreta di proiettarmi nella mia futura professione, di immaginarmi come potrò adempiere alla mia missione nel contesto della scuola media e di cominciare ad abbozzare un piano d'azione. Dalla mia formazione esco infatti con una forte consapevolezza di quanto espresso in maniera incisiva nelle premesse del *Framework* dell'ACRL:

«I bibliotecari hanno una crescente responsabilità nell'identificare le idee portanti che all'interno del proprio dominio di conoscenze possano estendere l'apprendimento degli studenti, nel creare un nuovo programma coerente per la competenza informativa e nel collaborare sempre più estesamente con il corpo docente.» (ACRL, 2015)

È esattamente intorno a questi tre assi che si è sviluppata la mia riflessione. Nella prima parte si è trattato di capire con precisione in quale ambito dell'IL si situa la specificità della mia competenza professionale, e in quale approccio pedagogico-didattico è auspicabile che essa si traduca. Questo quadro teorico ha avuto una valenza fondativa per nulla banale. È stato in seguito necessario far incontrare questa visione con il contesto istituzionale effettivo e la politica scolastica in cui si ritrovano ad operare le BS di scuola media nella Svizzera italiana. Di nuovo, un quadro ampiamente decisivo che ha dato forma alla domanda non particolarmente propiziatoria a cui ho tentato di rispondere con la mia proposta di lavoro: come posso agire efficacemente in un contesto dove non mi viene richiesto e senza avere il tempo per farlo?

Tenuto conto di questi vincoli, ho pensato che fosse necessario innanzitutto concepire gli interventi di istruzione documentale di base con una visione progettuale d'insieme che identificasse tutti gli obiettivi operativi strettamente legati alla competenza del\* bibliotecari\* da raggiungere alla fine dei due cicli di scuola media (Allegato 2). Alle scuole medie si tratta dopotutto di passare a un livello di complessità successivo a quello in cui l'alliev\* concepisce la ricerca come l'immissione in Google di alcune parole che sembrano corrispondere a un bisogno non meglio precisato, e la successiva compilazione di frammenti di informazioni pescati indifferenziatamente da qualsiasi contesto, la cui attendibilità si crede essere convalidata dal motore di ricerca percepito come fonte primaria autorevole. A questo fine, ho fornito degli esempi di attività (Allegato 3 e 4) per immaginarmi come, quando si lavora in maniera puntuale su conoscenze e abilità di base, sia possibile farlo nondimeno con un approccio costruttivista che non banalizzi la competenza, mobilitandola all'interno di una cornice di senso fornita dalla situazione problema.

Mi sono accorta che questo però non basta. Rimane infatti il problema che i contenuti trasmessi in biblioteca rischiano di venire del tutto persi se rimangono scollati dalla pratica della ricerca come viene condotta in classe. La competenza documentale può radicarsi solo a patto che venga coltivato il bisogno di ricorrere ai documenti per conoscere, insieme all'abitudine e alle capacità per farlo autonomamente. In questo senso, mi sono immaginata come creare il *trait d'union* tra le attività della biblioteca e dell'aula, rendendomi conto che in un contesto dove la collaborazione con il/la bibliotecari\* non è prescritta, è necessario innanzitutto far capire perché ha senso lavorare insieme. Visto che durante il mio tirocinio mi sono spesso trovata di fronte a un *gap* di consapevolezza rispetto alle modalità in cui il/la bibliotecari\* può essere di supporto alla didattica, ho sentito l'esigenza di creare uno strumento per comunicare schematicamente come questo possa succedere. Lo schema elaborato nel contesto della seconda proposta (Allegato 5) si inserisce nella volontà di proporre la mia consulenza metodologica su aspetti di pertinenza della scienza dell'informazione, all'interno di laboratori di ricerca progettati da\* docenti di materia.

La proposta elaborata nella parte pratica di questo lavoro presenta beninteso tutti i limiti di azioni concepite sulla carta, senza il confronto diretto con il terreno. I materiali sono da considerarsi come dei prototipi che esemplificano un approccio di massima, il quale – perché basato su una riflessione piuttosto solida – possiede nondimeno i presupposti per dimostrarsi valido anche nella realtà. Ora che ho preso le misure del lavoro da compiere, non posso che rimbocarmi le maniche in previsione dell'inizio del prossimo anno scolastico.

## 7. Bibliografia

### 7.1 Testi teorici di riferimento

Ballestra, L. (2011). *Information literacy in biblioteca: Teoria e pratica*. Editrice Bibliografica.

Ballestra, L. (2018). Dalla «user education» all' «information literacy education»: L'evoluzione di un modello. In Associazione Biblioteche oggi, *La biblioteca {in}forma: Digital reference, information literacy, e-learning: Scenari e tendenze: Convegno Milano 15-16 marzo 2018*. Editrice Bibliografica.

Bruce, C. (2003). Information Literacy. In John Feather and Paul Sturges (a c. di), *International Encyclopedia of Information and Library Science* (2nd ed., 261–263). Routledge.

Cavaleri, P., & Ballestra, L. (2015). *Manuale per la didattica della ricerca documentale: Ad uso di biblioteche, università e scuole*. Editrice Bibliografica.

Corti, G., & Togliani, G. (2006). Biblioteche nella scuola. *Verifiche: periodico di cultura e politica dell'educazione*, numero 5. Associazione cantonale docenti socialisti.

Falcinelli, F., Nini, E., & Bianchi, L. L. (2018). L'Information Literacy nel contesto della post-verità. Il ruolo delle biblioteche scolastiche. *Media Education*, 9 (1), 133–145.  
<https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8803>

Fortunato, C. (2014). *Uso e percezione delle biblioteche scolastiche: Un'indagine quantitativa nelle scuole medie del Cantone Ticino* [Tesi di Master. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI]  
<https://www.sbt.ti.ch/sbt/formaz/LavoriDiMaster2014/FortunatoChristian.pdf>

Lana, M. (2020). *Introduzione all'information literacy: Storia, modelli, pratiche*. Editrice Bibliografica.

Lepori, N. (2014). *Educare alla ricerca documentale nelle scuole medie superiori: Un'esperienza didattica alla Scuola Cantonale di Commercio* [Tesi di Master. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI]  
<https://www.sbt.ti.ch/sbt/formaz/LavoriDiMaster2014/LeporiNatalia.pdf>

Lepori, N. (2022). Competenze Informative. Parte teorica 4. Modelli della ricerca, standard, corsi di information literacy [Slides PPT, Icorsi3. SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento]. <https://www.icorsi.ch>

Motta, di M. (2003). Biblioteche scolastiche: Una risorsa per la didattica della ricerca. *Bollettino AIB*, 43 (n.3), 351-368 . <https://bollettino.aib.it/article/view/5033>

Passerini, S. (2013). *Sul concetto di Information Literacy. Il ruolo della biblioteca*. Bibliothecae.it <https://doi.org/10.6092/ISSN.2283-9364/5625>.

Ridi, R. (2010). *Il mondo dei documenti: Cosa sono, come valutarli e organizzarli*. Laterza.

Testoni, L. (2017). Quali «competenze digitali»? *Biblioteche oggi*, 35, 4–12. <https://doi.org/10.3302/0392-8586-201707-004-1>

## 7.2 Testi programmatici sulla competenza informativa

Association of College and Research Libraries (ACRL). (2015). *Un quadro di riferimento per la competenza informativa per gli studi universitari*. Traduzione di AIB – Gruppo di studio sull'Information Literacy. <https://www.aib.it/attivita/2015/51715-il-framework-acrl/>

Giovani e Media – Piattaforma nazionale per la promozione delle competenze medialì. (2021). *Competenze medialì nella realtà scolastica* (3a ed.) [Brochure]. Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS). [https://www.giovanimedia.ch/fileadmin/PDFs/Broschueren/IT/Competenze\\_mediali\\_nella\\_realta\\_scolastica\\_2021.pdf.pdf](https://www.giovanimedia.ch/fileadmin/PDFs/Broschueren/IT/Competenze_mediali_nella_realta_scolastica_2021.pdf.pdf)

Gruppo di lavoro «Nuove tecnologie nell'insegnamento. E-education». (2012). *Rapporto conclusivo E-education*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS). [https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/e-Education/documents/e-education\\_rapporto\\_completo.pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/e-Education/documents/e-education_rapporto_completo.pdf)

Lau, J. (2007). Information Literacy per l'apprendimento permanente. Linee Guida. Information Literacy Section / IFLA. Traduzione di Gruppo di lavoro “Biblioteche e didattica” della Commissione CRUI per le Biblioteche. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/lineeguidaiifla.pdf>

Standard svizzeri sulla competenza informativa. (2011). In *La competenza informativa nelle università svizzere*. Biblioteca elettronica svizzera (e-lib.ch).

[https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1\\_i\\_standard%20svizzeri.pdf](https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_i_standard%20svizzeri.pdf)

School Libraries and Resource Centers Section IFLA/UNESCO. (1999). *Manifesto IFLA/UNESCO sulla biblioteca scolastica*. Traduzione di Associazione Italiana Biblioteche (AIB).

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-it.pdf>

### 7.3 Documenti relativi alla politica bibliotecaria e scolastica

Communauté de travail des bibliothèques suisses de lecture publique (CLP/SAB). (2014). *Normes pour bibliothèques scolaires*. [Link](#)

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2021). *Éducation numérique [Brochure]. Plan d'étude roman*.

[https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10307706/PER\\_BROCHURE\\_Education+nume%CC%81rique.pdf/b4b553e9-8e2d-4431-8b23-fb204453188b](https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10307706/PER_BROCHURE_Education+nume%CC%81rique.pdf/b4b553e9-8e2d-4431-8b23-fb204453188b)

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Medien und Informatik. Lehrplan21*.

[https://zh.lehrplan.ch/container/ZH\\_DE\\_Modul\\_MI.pdf](https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Modul_MI.pdf)

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS). (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

[https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano\\_di\\_studio\\_della\\_scuola\\_dell\\_obbligo\\_ticinese\\_COMPLETO.pdf](https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf)

Dipartimento della cultura, dell'educazione e dello sport (DECS). (2016). *Politica bibliotecaria del Cantone Ticino*.

[https://www.sbt.ti.ch/sbt/formaz/Politica\\_bibliotecaria\\_TI.pdf](https://www.sbt.ti.ch/sbt/formaz/Politica_bibliotecaria_TI.pdf)

Dipartimento delle finanze e dell'economia. (2009). *Mansionario del bibliotecario scolastico. Descrizione della funzione*.

*Presa di posizione sottoscritta da un gruppo di bibliotecari scolastici del Canton Ticino*. (2017).

<https://movimentoscuola.ch/wp-content/uploads/2019/09/BIB-2-Allegato-Proposte-diattivita%CC%80.pdf>

Ufficio dell'insegnamento medio, Ge3i, & CERDD. (2016). *Formazione generale. Modello di competenza: Tecnologia e media.*

[https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CERDD/CERDD\\_documenti/Modello\\_di\\_competenza-tecnologia\\_e\\_media.pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CERDD/CERDD_documenti/Modello_di_competenza-tecnologia_e_media.pdf)

## 8. Lista degli allegati

- Allegato 1: Questionario sulla pratica della ricerca documentale come metodo d'apprendimento alle SM di Camignolo
- Allegato 2: Le competenze informative di base in biblioteca:  
Contesto, contenuti e obiettivi per i due cicli di scuola media
- Allegato 3: Le competenze informative di base in biblioteca:  
attività per la 1<sup>a</sup> media
- Allegato 4: Le competenze informative di base in biblioteca:  
attività per la 2<sup>a</sup> media
- Allegato 5: Uno strumento comunicativo per facilitare la collaborazione tra bibliotecari\* e docenti: la biblioteca come supporto al laboratorio di ricerca in tutte le sue fasi



Questa pubblicazione, *Educare alla ricerca documentale alle scuole medie. Una proposta di lavoro per migliorare l'impatto della biblioteca scolastica sulla costruzione della competenza informativa* [Lavoro di Diploma DAS BSI SUPSI], scritta da *Nathalie Codina*, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.



Allegato 1:

**Questionario sulla pratica della ricerca documentale come metodo d'apprendimento  
alle SM di Camignolo**

Allegato 1

Questionario sulla pratica della ricerca documentale come metodo d'apprendimento alle SM di Camignolo

domande	Che materia insegni?	All'interno della tua progettazione didattica, sono previsti momenti in cui viene richiesto alle allieve e allievi di svolgere una ricerca per la quale è necessario che si documentino in biblioteca, sul web o su fonti fornite da te?	Per ogni percorso di ricerca previsto, potresti specificare: la fascia, l'argomento, il tipo di ricerca.	In che modo accompagni le/gli alliev* nella fase di AVVIO DELLA RICERCA (focalizzazione dell'argomento).	In che modo accompagni le/gli alliev* nel REPERIMENTO DELLE INFORMAZIONI.	In che modo accompagni le/gli alliev* nella VALUTAZIONE DELLE INFORMAZIONI TROVATE.	In che modo accompagni le/gli alliev* nella fase di RIELABORAZIONE PERSONALE DELLE INFORMAZIONI.	Ti ringrazio molto per le risposte! Se hai altre osservazioni, ecco ancora un po' di spazio :) A presto, Nathalie
risposte	1 ITALIANO	Si	Presentazione orale	Lista di argomenti possibili	Web	Verifica delle fonti	Sintesi	
	2 GEO E STORIA	Si	Io ho sempre terze e quarte, geografia. Ci sono due tipologie di ricerche che chiedo: articoli di news (su svariati temi di attualità, per stimolarli a seguire ciò che accade nel mondo e poi capire l'affidabilità delle fonti) oppure quando faccio fare delle ricerche personali su un tema che mi propongono loro.	Se per news di attualità, nulla: vedo cosa portano e lo discutiamo insieme. Se per ricerche personali su una tematica, dico di passare in biblio a vedere se trovano materiale utile, offro qualche riferimento (riviste, siti) o stampo spunti. Sempre chiedo di consultarmi se trovano info ma non sono sicuri/e dell'attendibilità.	Dando spunti e soprattutto chiedendo loro di giustificare - nelle ricerche personali - la pertinenza della fonte di info presa in considerazione.	Aspetto molto importante: si discute - individualmente se per le ricerche personali, in classe quando chiedo di portarmi notizie di attualità - come capire se sono fonti attendibili. A partire da ciò che mi propongono, cerchiamo di costruire insieme i parametri per capire quali siano fonti attendibili.	Ci soffermiamo sulla necessità di sempre citare le fonti e capire come farlo. Per loro è difficile a volte capire la differenza fra il dire "non fate copia incolla" e la possibilità/necessità di citare le fonti. Quindi spiegare che si possono riprendere affermazioni altrui, ma vanno citate e spiegare in che modo.	La mia riflessione su questo argomento è che quando si affronta la questione di fare attenzione all'attendibilità delle fonti e come citarle, le soluzioni emergono facilmente. Nel senso che sono a conoscenza di come fare attenzione. Poi, però, capita spesso che mi riportino news lette sui social senza avere la distanza critica necessaria. È uno di quei temi, come altri, in cui se coscientemente affrontati emergono consapevolezza che poi... nel quotidiano vengono dimenticate.
	3 ED. ALIMENTARE	No	3a media, educazione alimentare					
	4 GEO E STORIA	Si	IV media quest'anno: deforestazione, rifiuti elettronici, urbanizzazione negli Emirati Arabi, ...	Spiegando come svolgere la ricerca (in realtà quest'anno devono scrivere un articolo per una rivista specializzata)	Mi aiuta il doc di italiano durante le ore di laboratorio	Se non chiedono esplicitamente non accompagno.	Ci pensa il collega di ita	Mi dispiace poiché quest'anno ho deciso questa modalità con i colleghi di ita quindi è forse un po' diverso da una tipica ricerca... se hai bisogno di ulteriori ragguagli chiedimi.
	5 SCIENZE	Si	Prima/seconda: animali , principalmente tipo di alimentazione e habitat terza:disturbi alimentari, dipendenze (sostanze: nicotina, alcool, hashish, altre), malattie (diabete, infarto, colesterolo) quarta: elementi chimici, pericoli elettrici, energia (fonti, attualità, costi)	solitamente in base allo scopo della ricerca do io una scaletta con i contenuti richiesti	indico alcune fonti da consultare	lo faccio molto poco	presentare ai compagni	spero di essere stata abbastanza chiara. se hai bisogno resto volentieri a disposizione per ulteriori spiegazioni. Buona lavoro!

Allegato 1

Questionario sulla pratica della ricerca documentale come metodo d'apprendimento alle SM di Camignolo

risposte	6	SCIENZE	Si	Fascia terze: argomento corpo umano, ricerca in risposta a situazioni problema Fascia quarte: argomento genetica, ricerca in risposta a situazioni problema Fascia quarte: argomento energia, ricerca in risposta a situazioni problema	Presentazione situazione problema, materiale a disposizione e obiettivo del lavoro	Fornisco dei siti web o dei documenti da me rielaborati	Spesso limito la ricerca a dei siti web che fornisco io	Passo dai ragazzi e ne discuto con loro direttamente e alla fine del lavoro facciamo una messa in comune tutti assieme	
	7	ITALIANO	Si	Terza media: Le dipendenze - testo espositivo Quarta media: vari argomenti di sensibilizzazione - testo argomentativo	In questa fase introduco la tematica attraverso una mappa mentale al fine di vagliare le conoscenze pregresse che gli allievi già possiedono. In seguito, a dipendenza del tema e della classe si legge un articolo di approfondimento alla tematica oppure si guarda un video inerente all'argomento.	Prima di tutto dedico alcune lezioni alla scelta delle fonti: quali sono le fonti dette "attendibili"? Come si capisce che lo sono? Quali non sono attendibili? Fake news? ... in seguito fornisco io alcuni siti, alcuni testi e una breve bibliografia per guidarli durante la ricerca. In quarta media sono meno guidati, ma durante la fase di reperimento delle informazioni sono in classe, dunque possono chiedermi e possiamo riflettere insieme.	Credo di aver già risposto nella precedente domanda anche a questa...	Le ore di laboratorio sono privilegiate poiché ho la possibilità di sedermi accanto ad ogni singolo allievo e dedicargli del tempo per capire insieme come rielaborare le informazioni: parafrasando, riformulando. Soprattutto, è importante che prima di tutto capiscano ciò che hanno letto e individuato le informazioni principali che intendono rielaborare.	
	8	SCIENZE	Si	Terza via del cibo internet	Dopo una mia narrazione di quanto succede, a gruppi fanno ricerca libera nel web	Giro fra i gruppi e fra una lezione e l'altra leggo i prodotti e do indicazioni	Vedi sopra	Vedi sopra	
	9	ITALIANO	Si	orinetamento in terza, documenti vari relativi a temi trattati in classe, ricerche e recensioni su libri	Introduzione dell'argomento, ricerca in aula informatica o biblioteca	Do indicazioni generali, poi seguo i singoli se necessario	Si fa una riflessione generale in classe sull'affidabilità delle fonti e poi seguo singolarmente.	Raccomando loro di usare parole loro, capire il senso, no copia e incolla	
	10	GEO E STORIA	Si	città/stati europei	espongo punti principali da trattare	indicazioni sul dove andare a cercare	preparando una griglia valutativa esposta all'inizio	parlando con loro	Loro purtroppo per le ricerche cercano molto in internet e si recano poco in biblioteca anche se stimolati a farlo
	11	GEO	No	non lo faccio					
	12	STORIA	Si	Quarta media: mystery su temi trasversali relativi alla seconda guerra mondiale (dossier di fonti + ricerca WEB e/o biblioteca).	Seguendo il metodo mystery agli/alle alliev* viene fornita una "storiella iniziale misteriosa" per introdurli al tema, accompagnata da una serie di parole guida che permette loro di capire quali sono i concetti sui quali focalizzarsi.	Fornisco loro un dossier di fonti primarie e secondarie di diversa tipologia e per le informazioni di contesto invito loro a consultare dei libri di storia o dei siti affidabili.	Dopo una riflessione generale, partendo dai loro spunti su quali sono le fonti affidabili o meno, invito gli allievi e le allieve a chiedersi chi ha prodotto quelle informazioni e per quale motivo e propongo loro una lista di siti ritenuti affidabili cercando di capire insieme il perché lo siano.	La consegna: mettere in relazione la storiella iniziale con il contesto della seconda guerra mondiale "spinge" gli/le allievi/e a dover produrre qualcosa di originale. Inoltre viene spiegato loro come citare le fonti in modo trasparente e corretto.	Percorso provato in DAD che quest'anno sperimenterò dal vivo con una maggiore focalizzazione sulla questione dell'affidabilità delle fonti.

Allegato 2:

**Le competenze informative di base in biblioteca:**

**Contesto, contenuti e obiettivi per i due cicli di scuola media**

## Le competenze informative di base in biblioteca

### Contesto, contenuti e obiettivi per i due cicli di scuola media

	Contesto e situazione problema	Contenuti	Obiettivi operativi	Standard svizzeri sulla CI*
1 <sup>a</sup> media	<p><b>LA BIBLIOTECA</b> Creazione di un info-poster della biblioteca per l'aula di classe.</p> <p><i>Attività descritta nell'Allegato 3</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Servizi e risorse della biblioteca.</li> <li>➤ Differenza fra narrativa e divulgazione.</li> <li>➤ La biblioteca come fonte di informazioni.</li> <li>➤ Organizzazione delle risorse.</li> <li>➤ Elementi minimi del paratesto utili alla valutazione.</li> <li>➤ Descrizione bibliografica e contenutistica di un documento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Esser in grado di utilizzare la biblioteca come fonte di informazioni: conoscere i servizi, la struttura e i tipi di risorse della biblioteca; saper reperire i documenti a scaffale.</li> <li>➤ Conoscere gli elementi del paratesto utili per capire che tipo di documento è (narrativa o divulgazione) di cosa parla e a cosa serve.</li> <li>➤ Saper descrivere oralmente il contenuto di un libro, fornendo anche gli elementi bibliografici minimi (autore, titolo, editore).</li> </ul>	<p>Reperimento Valutazione Organizzazione</p>
2 <sup>a</sup> media	<p><b>LA RICERCA BIBLIOGRAFICA</b> Allestimento di una mostra tematica di documenti (ad esempio: «il mare», «la Svizzera», «i diritti», «le dipendenze»)</p> <p><i>Attività descritta nell'Allegato 4</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'esplorazione di un argomento ampio.</li> <li>➤ I documenti di sintesi e di approfondimento.</li> <li>➤ Funzionalità e strategie di ricerca nel catalogo della biblioteca.</li> <li>➤ Lettura di una notizia bibliografica.</li> <li>➤ Il paratesto e l'analisi di un documento.</li> <li>➤ La redazione di un semplice «abstract».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilizzare efficacemente le voci di sintesi in relazione alle proprie preconcoscenze per co-creare una mappa che mostri le sfaccettature di un argomento e raccolga la terminologia utile alla ricerca.</li> <li>➤ Conoscere diverse tipologie di documenti di sintesi (enciclopedie, manuali) e di approfondimento (monografie su un argomento).</li> <li>➤ Saper utilizzare le funzionalità di base del catalogo (ricerca semplice «in tutti i campi» o per soggetto, filtro biblioteca, prenotazione) e leggere una notizia bibliografica alla ricerca delle informazioni che servono (descrizione bibliografica e semantica, disponibilità, collocazione).</li> <li>➤ Saper localizzare a catalogo e recuperare a scaffale un'opera che risponde a un bisogno informativo formulato con precisione.</li> <li>➤ Analizzare un documento a partire dal paratesto per valutarne la pertinenza e rilevanza.</li> <li>➤ Sintetizzare i contenuti concettuali e le finalità di un documento in maniera semplice.</li> </ul>	<p>Bisogno Reperimento Valutazione Organizzazione</p>

Allegato 2

3 <sup>a</sup> media	<p><b>LE FONTI DEL WEB</b> Creazione di una guida su come valutare le informazioni sul web, a partire da esempi su tematiche dibattute (es: «il veganesimo»)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tipologie di fonti: primarie e secondarie ; enciclopedie online, blog, forum, siti o riviste specializzati, quotidiani di diverso calibro, siti commerciali.</li> <li>➤ Differenze tra web e biblioteca.</li> <li>➤ I criteri per la valutazione di un sito (autore, aspetti formali, paratesto, accuratezza, professionalità, pubblicità ecc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ saper distinguere le diverse tipologie di pagine e siti web.</li> <li>➤ saper valutare l'attendibilità dell'informazione a partire dalle caratteristiche contestuali e paratestuali della pagina web.</li> <li>➤ conoscere alcune strategie per la verifica incrociata di informazioni.</li> <li>➤ Essere consapevoli che la capacità di valutare la qualità delle informazioni deriva più dall'esperienza che dall'applicazione di una checklist.</li> </ul>	Valutazione
4 <sup>a</sup> media	<p><b>LA RICERCA DOCUMENTALE SUL WEB</b> Creazione di un dossier di documentazione su un argomento di società (ad esempio: «mangiare carne fa male?»), per un dibattito o per la stesura di un testo argomentativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Differenze Wikipedia/Treccani.</li> <li>➤ Surface web/deep web.</li> <li>➤ Differenza tra web e biblioteca.</li> <li>➤ L'algoritmo di <i>ranking</i> di Google.</li> <li>➤ Strategie di ricerca sul web.</li> <li>➤ Valutazione delle fonti e selezione dei risultati.</li> <li>➤ Gestione delle fonti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ saper definire il bisogno e l'ambito con precisione e raccogliere la terminologia necessaria attraverso un uso consapevole dei documenti di sintesi.</li> <li>➤ sviluppare la consapevolezza della struttura del web, del funzionamento dei motori di ricerca, delle differenze tra le enciclopedie online e quelle cartacee.</li> <li>➤ adottare strategie di ricerca meno elementari con la combinazione di termini chiave selezionati, cercare anche dentro ai documenti, seguire link di sitografie attendibili ecc.</li> <li>➤ capacità di riconoscere le fonti primarie e di giudicare attraverso il paratesto e una lettura sommaria l'attendibilità e la pertinenza di una fonte web</li> <li>➤ sviluppare il senso critico e la sensibilità nei confronti dell'affidabilità dei siti.</li> <li>➤ saper salvare i risultati selezionati.</li> <li>➤ saper fare una descrizione webgrafica e una sintesi del contenuto da accompagnare a ogni documento del dossier.</li> </ul>	<p>Bisogno Reperimento Valutazione Organizzazione</p> <p><small>*Standard svizzeri sulla competenza informativa. e-lib.ch, 2011</small></p>

Allegato 3:

**Le competenze informative di base in biblioteca:  
attività per la 1a media**

## Le competenze informative di base in biblioteca

### Attività per la 1<sup>a</sup> media

<b>Titolo</b>	Un info-poster della biblioteca per l'aula di classe: alla scoperta dei servizi, degli spazi, delle risorse e dei principi organizzativi della biblioteca attraverso una situazione problema.
<b>Contesto</b>	Scuola Media
<b>Destinatari e prerequisiti</b>	Alliev* di 1 <sup>a</sup> media. Nessun prerequisito.
<b>Durata, struttura e modalità didattiche</b>	2 unità didattiche con la classe intera. L'attività consiste in una serie di problemi da risolvere o compiti da svolgere, come gruppo classe o a coppie, per affrontare la situazione problema. Non vengono dispensate conoscenze in maniera frontale, ma solo spiegazioni su come svolgere l'attività o supporti puntuali a seconda del bisogno. Ci sono inoltre momenti di discussione plenaria, condivisione delle strategie adottate e presentazione da parte delle/gli alliev*.
<b>Personale impiegato</b>	Bibliotecari* e docente.
<b>Collaborazioni necessarie/ auspiccate</b>	Durante l'attività la/il docente deve supportare la/il bibliotecari* nella gestione della classe e nel fornire il supporto puntuale a chi non possiede i presupposti per risolvere i problemi. Se vorrà, potrà richiedere la collaborazione del bibliotecari* per mettere in relazione le competenze attivate qui all'interno di un percorso di ricerca-laboratorio da lei/lui progettato.
<b>Attrezzatura necessaria</b>	Spazio biblioteca, libri, elementi visuali, poster e mappa vergine, colla e materiale per scrivere e colorare.
<b>Standard di riferimento e obiettivi di apprendimento</b>	<p><a href="#">Standard 2 (Reperimento)</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ costruisce e mette in pratica strategie di ricerca efficaci</li> <li>➤ accede all'informazione utilizzando metodi adeguati</li> </ul> <p><a href="#">Standard 3 (Valutazione)</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ definisce e applica criteri per valutare l'informazione</li> </ul> <p><a href="#">Standard 4 (Organizzazione)</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ registra l'informazione selezionata e le fonti da cui è tratta</li> <li>➤ condivide l'informazione con altri</li> </ul> <p>(«Standard svizzeri sulla competenza informativa», e-lib.ch, 2011)</p>
<small>Standard svizzeri sulla competenza informativa. e-lib.ch, 2011</small>	
<b>Obiettivi operativi declinati in conoscenze, abilità e</b>	<p><u>Conoscenze:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'alliev* conosce i servizi, la struttura e i tipi di risorse della biblioteca</li> <li>➤ L'alliev* conosce i principi minimi (generali e specifici al contesto) secondo cui sono</li> </ul>



<p>atteggiamenti</p>	<p>organizzate le opere di narrativa e divulgazione (suddivisione in aree disciplinari e argomenti, funzionamento della progressione numerica della notazione).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'alliev* sa che la biblioteca costituisce una possibile fonte di informazioni.</li> <li>➤ L'alliev* conosce gli elementi del paratesto che le/gli consentono di determinare la tipologia e la funzione del documento.</li> </ul> <p><u>Abilità:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In possesso della segnatura, l'alliev* sa reperire a scaffale un'opera di narrativa o di divulgazione.</li> <li>➤ L'alliev* sa mappare uno spazio documentale usando l'osservazione.</li> <li>➤ L'alliev* sa distinguere un'opera di narrativa da un'opera di divulgazione e opere di divulgazione che trattano tematiche diverse.</li> <li>➤ L'alliev* sa descrivere (oralmente) in maniera minimale un'opera divulgativa, sia bibliograficamente (autore, titolo, editore) sia semanticamente (quale argomento tratta e a cosa serve).</li> </ul> <p><u>Atteggiamenti:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quando si trova in un sistema documentale che non conosce, l'alliev* si sforza di comprendere le logiche di organizzazione delle risorse applicando il ragionamento induttivo e attingendo alle preconoscenze.</li> <li>➤ Davanti a un documento di divulgazione che non conosce, l'alliev* assume un atteggiamento critico e cerca attivamente gli elementi paratestuali che le/gli permettono di definire di cosa parla e a cosa serve.</li> </ul>
<p>Principali contenuti e contesto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Servizi e risorse della biblioteca - La biblioteca come fonte di informazioni</li> <li>➤ Differenza fra narrativa e divulgazione</li> <li>➤ Organizzazione delle risorse</li> <li>➤ Elementi minimi del paratesto - Descrizione bibliografica e contenutistica</li> </ul> <p>Le competenze di base su cui si lavora (dove cerco, come trovo, come valuto) avranno occasione di radicarsi se calate in una situazione disciplinare di laboratorio-ricerca capace di fornire una cornice di senso.</p>
<p>Situazione problema da risolvere e descrizione dell'attività</p>	<p><u>Situazione problema:</u></p> <p>La classe deve creare un poster da appendere in classe con la mappa della biblioteca, le indicazioni principali sui servizi e le istruzioni minime su come accedere ai libri a scaffale. Il risultato deve essere funzionale, ma anche estetico, perché sarà uno strumento che rimarrà in classe tutto l'anno. Per farlo ha a disposizione solamente una catasta di libri in disordine sul tavolo della biblioteca.</p> <p><u>Attività:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ogni alliev* deve prendere un libro sul tavolo e in plenaria rispondere alla domanda: «È un libro che racconta o che spiega?», spiegando anche cosa glielo fa dire. Dopodiché, chi ha in mano un libro che spiega deve trovarne uno che racconta.</li> <li>➤ A questo punto a gruppi di 4 devono elaborare una strategia per capire dove riordinare il libro a scaffale. Nei punti in cui verranno riposti i libri, le/gli allievi troveranno degli elementi grafici (delle frecce rosse, la rappresentazione grafica di uno scaffale, la rappresentazione grafica di un libro con l'autore e la segnatura in vista, delle lettere</li> </ul>

	<p>dell'alfabeto) che serviranno per completare il poster e per la condivisione in plenaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Il gruppo classe rifletterà allora su come gli elementi grafici trovati possono aiutarli a completare il poster. Dopo la discussione dovrebbero essere in grado di completare il poster come segue: con delle frecce che indicano l'inizio e la direzione della progressione alfabetica da A a Z sulla mappa, la direzione della progressione alfabetica a scaffale, l'indicazione che sui libri di narrativa le lettere sulla segnatura si riferiscono al cognome dell'autore, la collocazione dei libri di narrativa nello spazio.</li> <li>➤ A questo punto ogni alliev* prenderà un libro di divulgazione e in plenaria si risponderà alla domanda «di che argomento parla e a cosa mi può servire», spiegando anche come ha fatto a capirlo. La condivisione in plenaria è l'occasione di mostrare gli elementi paratestuali utili alla valutazione che hanno appena effettuato (frontespizio, sommario, quarta di copertina, risvolto).</li> <li>➤ All'interno dei libri ci saranno dei bigliettini plastificati con i macroargomenti a cui appartengono i libri, che corrispondono alle classi o grandi suddivisioni della biblioteca. Le/gli allievi dovranno suddividere i libri in queste categorie, e i gruppi di 4 che si saranno così formati dovranno elaborare una strategia per riporre i libri a scaffale. Nei punti dove andranno riposti i libri troveranno dei numeri corrispondenti alla classificazione CDU. Tornati al tavolo dovranno mettere questi numeri in ordine crescente (Es: 1, 16, 17, 101, 161). Poi dovranno ricomporre la sequenza in base a quello che trovano a scaffale (1, 101, 16, 161, 17).</li> <li>➤ Nella condivisione in plenaria la condivisione delle strategie adottate verrà integrata dalle dovute spiegazioni da parte della bibliotecari*. In seguito a questa attività dovranno risultare ulteriori elementi per completare il poster: sulla mappa dovranno indicare la collocazione della divulgazione e dei rispettivi macroargomenti (classi o suddivisioni, più o meno corrispondenti alle materie scolastiche) indicando anche il numero CDU corrispondente, dovranno formulare con l'aiuto di elementi visuali una spiegazione su come si presenta la progressione numerica dei numeri decimali.</li> <li>➤ Una volta completata la mappa e le indicazioni per il reperimento, a gruppi dovranno raccogliere una serie di domande pratiche da rivolgere alla bibliotecaria che consentiranno loro di completare il poster con le informazioni essenziali per poter usare la biblioteca (orari, regole, tessera). Come spunto avranno una serie di elementi visuali (un orologio per gli orari, una tessera, un calendario con il numero 28 in evidenza ecc.) che potranno usare per completare il poster.</li> </ul>
<p><b>Risultato atteso</b></p>	<p>Con l'aiuto puntuale di docente e bibliotecari*, le/gli alliev* riescono a colmare le lacune conoscitive in modo da completare un poster informativo funzionale.</p>
<p><b>Prove di valutazione dell'apprendimento</b></p>	<p>I momenti di condivisione in plenaria comportano una verifica parziale attraverso la metacognizione delle competenze attivate. La qualità del poster informativo testimonierà del percorso compiuto dal gruppo classe.</p> <p>Un formulario di autovalutazione servirà a verificare che le/gli alliev* siano consapevoli di quanto hanno appreso (se lo hanno appreso).</p> <p>Le abilità attivate potranno radicarsi ed essere l'oggetto di una valutazione capace di rendere conto di un apprendimento e non solo dell'acquisizione di capacità e conoscenze puntuali, nel momento in cui verranno applicate in un percorso di ricerca articolato capace di rivelarne la funzionalità e il senso.</p>

Allegato 4:

**Le competenze informative di base in biblioteca:  
attività per la 2a media**

## Le competenze informative di base in biblioteca

### Attività per la 2<sup>a</sup> media

<b>Titolo</b>	Allestimento di una mostra tematica per la biblioteca: l'esplorazione dell'articolazione di un argomento ampio attraverso i documenti.
<b>Contesto</b>	Scuola Media
<b>Destinatari e prerequisiti</b>	Allievi* di 2 <sup>a</sup> media. Le/gli allievi sanno reperire le opere di divulgazione in biblioteca.
<b>Durata, struttura e modalità didattiche</b>	2 unità didattiche con la classe intera. Risoluzione della situazione problema per passaggi successivi. Brainstorming e condivisione in plenaria delle strategie adottate (metacognizione). Non vengono dispensate conoscenze in maniera strutturata o frontale, ma vengono fatte emergere dalle riflessioni comuni dovutamente guidate.
<b>Personale</b>	Bibliotecari* e docente.
<b>Collaborazioni necessarie/auspiccate</b>	Durante l'attività la/il docente che accompagna la classe deve supportare la/il bibliotecari* nella gestione della classe, nel fornire il supporto puntuale a chi non possiede i presupposti per risolvere i problemi, nel facilitare la condivisione in plenaria. La/il docente di italiano dovrà inoltre guidare le/gli allievi nella redazione delle didascalie, durante il laboratorio di italiano. La/il docente di visiva potrà aiutare la classe a produrre il flyer pubblicitario della mostra o creare elementi grafici o plastici per l'allestimento.
<b>Attrezzatura necessaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Spazio biblioteca e selezione di libri sufficientemente ampia sul tema del «mare»</li> <li>➤ PC e beamer</li> <li>➤ enciclopedie e voci selezionate di opere di sintesi</li> <li>➤ schede didattiche per la descrizione bibliografica e concettuale</li> </ul>
<b>Standard di riferimento e obiettivi di apprendimento</b>	<p><u>Standard 1 (Bisogno)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ seleziona e utilizza diverse fonti d'informazione come aiuto alle decisioni</li> <li>➤ definisce e articola il proprio bisogno informativo in relazione a un determinato fine</li> <li>➤ comprende il fine, lo scopo e l'appropriatezza di una varietà di fonti d'informazione</li> </ul> <p><u>Standard 2 (Reperimento)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ accede all'informazione utilizzando metodi adeguati</li> </ul> <p><u>Standard 3 (Valutazione)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ definisce e applica criteri per valutare l'informazione</li> <li>➤ valuta l'utilità dell'informazione acquisita</li> </ul> <p><u>Standard 4 (Organizzazione)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ registra l'informazione selezionata e le fonti da cui è tratta</li> <li>➤ condivide l'informazione con altri</li> </ul>

<p>Obiettivi operativi declinati in conoscenze, abilità e atteggiamenti</p>	<p><u>Conoscenze:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'alliev* sa che per l'esplorazione preliminare di un argomento si può avvalere delle voci di sintesi, di cui ne conosce alcuni tipi.</li> <li>➤ L'alliev* comprende che una buona strategia di ricerca presuppone la definizione precisa del bisogno e dell'ambito.</li> <li>➤ L'alliev* conosce gli elementi minimi del paratesto necessari a una descrizione bibliografica e contenutistica.</li> </ul> <p><u>Abilità:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'alliev* utilizza efficacemente le voci di sintesi in relazione alle proprie preconoscenze per co-creare una mappa che mostra le sfaccettature di un argomento.</li> <li>➤ L'allievo sa usare le funzionalità di base del catalogo (ricerca semplice «in tutti i campi» o per soggetto, filtro biblioteca, prenotazione) e leggere una notizia bibliografica (descrizione bibliografica e contenutistica, disponibilità, collocazione).</li> <li>➤ L'alliev* è in grado di localizzare a catalogo e recuperare a scaffale un'opera che risponde a un bisogno informativo formulato con precisione.</li> <li>➤ L'alliev* analizza semanticamente un documento a partire dal paratesto per valutarne la pertinenza.</li> <li>➤ L'alliev* sa sintetizzare i contenuti concettuali e le finalità di un documento in maniera semplice, facilitando il successivo recupero dell'informazione per sé e per le/gli altr*</li> </ul> <p><u>Atteggiamenti:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'alliev* realizza l'importanza di mettere in relazione le sue preconoscenze con le informazioni contenute nei documenti per ampliare la sua conoscenza di un argomento.</li> <li>➤ L'alliev* applica la metacognizione e modifica le proprie strategie di ricerca e apprendimento.</li> </ul>
<p>Principali contenuti e contesto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ I documenti di sintesi</li> <li>➤ l'esplorazione di un argomento ampio</li> <li>➤ la definizione di sottoargomenti o approcci</li> <li>➤ le funzionalità e le strategie di ricerca nel catalogo della biblioteca</li> <li>➤ lettura di una notizia bibliografica</li> <li>➤ il paratesto e l'analisi concettuale di un documento</li> <li>➤ la redazione di un semplice «abstract»</li> </ul>
<p>Situazione problema da risolvere e descrizione dell'attività</p>	<p><u>Situazione problema:</u></p> <p>La classe deve creare una mostra di documenti sul tema del «mare».</p> <p><u>Attività:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dopo la presentazione della situazione problema (allestimento di una mostra di documenti sul tema del «mare»), in plenaria si condividono le conoscenze pregresse (<i>brainstorming</i>) sulle articolazioni possibili della tematica del «mare».</li> <li>➤ Alla classe vengono mostrate alcune enciclopedie per ragazz* e altri documenti di sintesi, utili a rappresentare l'argomento in tutte le sue sfaccettature. Dopodiché a gruppi di 2 ricevono un estratto/capitolo/voce dell'enciclopedia tematica del Corriere della Sera (<i>Enciclopedia dei ragazzi</i>, 2006) che tratta un aspetto della tematica, da cui devono estrapolare un descrittore generico e alcune parole chiave. Si tratta di una</li> </ul>

	<p>selezione controllata di «cluster tematici» su cui la biblioteca possiede delle risorse, come ad esempio: gli ecosistemi (flora e fauna), lo sfruttamento dei mari (plastica, pesca intensiva, le associazioni di protezione dell'ambiente, le fonti energetiche), la storia (le crociate, le grandi scoperte, la tratta degli schiavi, i personaggi, le civiltà), la navigazione (imbarcazioni), la mitologia e le leggende.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dopo la lettura delle voci di sintesi, la/il bibliotecari* completa attraverso una condivisione in plenaria guidata la mappa delle conoscenze pregresse con i nuovi aspetti e concetti emersi.</li> <li>➤ A questo punto si apre il catalogo SBT e si chiede di fare 3 ricerche con la parola «mare»: prima inserendola in «tutti i campi» nel catalogo di tutte le biblioteche scolastiche (1596 risultati), poi applicando il filtro biblioteca (149 risultati), e poi impostando la ricerca per «soggetti» (2 risultati). Ne seguirà una riflessione condivisa sulla quantità di risultati, e sulla necessità di precisare il bisogno informativo e affinare la strategia di ricerca per ottenere risultati sufficienti, precisi e pertinenti.</li> <li>➤ A gruppi di 2 dovranno impostare una ricerca che restituisca loro dei documenti pertinenti con l'aspetto che hanno circoscritto grazie alle voci di sintesi, nella biblioteca scolastica di sede e nella biblioteca cantonale. Condivisione in plenaria.</li> <li>➤ A questo punto i gruppi devono prenotare i documenti in cantonale e recuperare quelli localizzati nella BS.</li> <li>➤ Dovranno allora compilare una descrizione bibliografica e concettuale del documento, attraverso una scheda che porterà la loro attenzione sugli elementi paratestuali significativi a questo fine (titolo, quarta di copertina, risvolto, sommario, indice analitico).</li> <li>➤ Su questa base, verrà spiegato loro che dovranno continuare a lavorare in classe a laboratorio di italiano, per preparare una didascalia – ovvero un breve testo da abbinare a ciascun documento – che permetta ai visitatori della loro mostra di capire rapidamente se il libro può interessare o servire loro. La redazione di questa versione molto semplificata di abstract sarà guidata dal* docente di italiano e da una serie di domande: che tipo di documento è, di cosa parla, come ne parla, da chi è stato scritto, a chi è destinato e con quale scopo.</li> </ul>
<p><b>Risultato atteso</b></p>	<p>La classe riesce a costruire una mappa dell'argomento sufficientemente estesa, con i concetti e termini necessari a mettere in atto una strategia di ricerca efficace. Riesce inoltre a localizzare e reperire una quantità di documenti importante tra quelli presenti in biblioteca sulla tematica, e a curare la mostra attraverso didascalie semplici ma funzionali.</p>
<p><b>Prove di valutazione dell'apprendimento</b></p>	<p>I momenti di condivisione in plenaria comportano una verifica parziale attraverso la metacognizione delle competenze attivate. L'articolazione della mappa dell'argomento, la ricchezza dei documenti reperiti e la qualità delle didascalie prodotte sono una prova della qualità del percorso intrapreso dalla classe.</p> <p>Un formulario di autovalutazione servirà a verificare che le/gli alliev* siano consapevoli di quanto hanno appreso e se lo hanno appreso.</p>

Allegato 5:

**Uno strumento comunicativo per facilitare la collaborazione tra bibliotecari\* e docenti: la biblioteca come supporto al laboratorio di ricerca in tutte le sue fasi**

# La biblioteca come supporto al laboratorio di ricerca in tutte le sue fasi

Uno strumento per facilitare le collaborazioni tra docenti e bibliotecar\*  
nella promozione della competenza informativa alle scuole medie

1

## AVVIARE LA RICERCA

i dubbi dell'alliev\*

Come faccio a scegliere un argomento e a restringere l'ambito della mia ricerca?

### I PROCESSI CHIAVE

- definire tipo e estensione della ricerca
- esplorare gli argomenti possibili
- scegliere un argomento ed esplorarlo
- rappresentarne la complessità attraverso una mappa
- formulare il focus, delimitare l'ambito
- raccogliere la terminologia

### La bibliotecaria può insegnare:

- come trovare ispirazione in biblioteca o sul web
- quali documenti di sintesi utilizzare per mappare l'argomento e raccogliere la terminologia
- la differenza tra Wikipedia, Treccani online, le enciclopedie cartacee, le altre opere di sintesi
- come fare una prima ricognizione del materiale pertinente al focus scelto

Questa fase non va sottovalutata!

Le preconoscenze vanno messe in relazione con i documenti

I documenti di sintesi sono un punto di partenza, non d'arrivo

La bibliotecaria può aiutare la/il docente a concepire un'attività per avviare il laboratorio di ricerca, così da coltivare ne\* alliev\* l'abitudine a impostare una ricerca correttamente, e il bisogno di ricorrere ai documenti per farlo.

2

## ACCEDERE ALL'INFORMAZIONE

i dubbi dell'alliev\*

Quando mi trovo di fronte alla barra di ricerca di uno strumento, cosa faccio?

### I PROCESSI CHIAVE

- formulare la strategia di ricerca:
  - che tipo di documento cerco (supporto, tipologia)
  - in quale fonte (opac, banche dati, web)
  - quali termini chiave e in che combinazione
- interrogare cataloghi e motori di ricerca per localizzare i materiali pertinenti
- reperire e selezionare i materiali rilevanti

### La bibliotecaria può insegnare:

- quali sono le fonti possibili o i metodi per scoprirle cammin facendo
- la differenza tra una fonte primaria e secondaria
- le tipologie di documenti di approfondimento
- come raccogliere e combinare la terminologia per affinare la strategia di ricerca
- come fare in modo che gli strumenti restituiscano risultati precisi e pertinenti
- come leggere una notizia bibliografica
- la differenza tra il web e la biblioteca
- come funziona l'algoritmo di Google
- come selezionare i documenti rilevanti in base al paratesto e attraverso una lettura sommaria
- come reperire i documenti negli universi documentali fisici

Le risposte buone arrivano solo se chiedo bene!

Interrogare le fonti richiede un impegno concettuale complesso

La ricerca sul web presenta vantaggi e svantaggi, e non sempre sono quelli che pensiamo!

La bibliotecaria può aiutare la/il docente a rendere autonom\* le/gli alliev\* nel reperimento di fonti informative rilevanti, una competenza chiave per l'apprendimento continuo che va ben oltre l'acquisizione di abilità tecniche!

3

## VALUTARE L'INFORMAZIONE

La capacità di valutare in maniera efficiente ed efficace l'attendibilità, la pertinenza e la rilevanza di un documento in base ad un'interpretazione del suo contesto/paratesto e a una lettura sommaria, è una competenza complessa e fondamentale che si affina con l'esperienza e la frequentazione degli universi documentali.

L'informaz. non è un dato isolato che fa senso di per sé!

Essa è inscindibile dal contesto in cui è prodotta

Per valutare l'informazione non basta applicare una check-list

La bibliotecaria può aiutare il/la docente a modellare esperienze per affinare la sensibilità critica de\* alliev\*, instaurando l'abitudine ad analizzare gli elementi contestuali e paratestuali come portatori di significato.

4

## GESTIRE LE INFORMAZIONI

i dubbi dell'alliev\*

Come faccio a ritrovare le informazioni che ho letto quando mi servono?

### I PROCESSI CHIAVE

- archiviare i documenti, salvare le fonti
- prendere appunti / fare dei riassunti
- compilare schede bibliografiche
- scrivere abstracts

### La bibliotecaria può insegnare:

- come compilare le schede bibliografiche
- come redigere semplici abstracts funzionali al successivo recupero dell'informazione
- come utilizzare il diario di lavoro per registrare conoscenze/competenze apprese, fonti consultate, riflessioni

Il diario di lavoro è uno strumento di gestione delle fonti

Serve alla metacognizione rispetto al processo di apprendimento

Serve al\* docente come strumento di valutazione

La bibliotecaria può fornire al\* docente un modello di **diario di lavoro** per razionalizzare il processo di apprendimento e tenere traccia delle informazioni, delle ricerche, delle riflessioni.

5

## REDIGERE LA RELAZIONE

i dubbi dell'alliev\*

Come faccio a produrre un testo personale senza compilare e copiare le informazioni?

### I PROCESSI CHIAVE

- progettare e scrivere un testo espositivo o argomentativo
- citare le fonti
- redigere una bibliografia

### La bibliotecaria può insegnare:

- cosa significa costruire conoscenza personale attraverso la relazione con le nuove informazioni
- citazioni dirette e indirette
- i software antiplagio
- compilare una bibliografia semplificata

La ricerca è un processo di apprendimento

che comporta la costruzione di conoscenza nuova

Gli aspetti redazionali sono di competenza del\* docente di italiano

La bibliotecaria può aiutare la/il docente a modellare esperienze in cui viene avvertita la responsabilità di condividere la nuova conoscenza prodotta in modo etico, rispettando protocolli semplificati per le scuole medie.