



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale (ordinamento ex
D.M. 270/2004) in **Storia e gestione del
patrimonio archivistico e bibliografico**

Tesi di Laurea

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

***L'Information literacy* nelle biblioteche universitarie**

Relatore

Prof. Riccardo Ridi

Laureanda

Elisa Weiss

Matricola 831629

Anno Accademico

2011 / 2012

«Well, we have one huge advantage over Google – the Library has people: we have our hardworking, expert librarians behind the scenes who do all the precision work so that you can use all our services. They purchase, organize, inform, mediate... they are friendly and most importantly, they have a face. And they certainly won't leave you to drown in 65,600,000 search results!»

*(Biblioteca della Libera
Università di Bolzano)*

«This month, we dedicate ourselves to increasing information literacy awareness so that all citizens understand its vital importance. An informed and educated citizenry is essential to the functioning of our modern democratic society, and I encourage educational and community institutions across the country to help Americans find and evaluate the information they seek, in all its forms.»

*(Barack Obama, Presidente
degli Stati Uniti d'America)*

«Dai un pesce a un uomo e lo nutrirai per un giorno. Insegnagli a pescare e lo nutrirai per tutta la vita.»

(Antico proverbio cinese)

Sommario

Introduzione	7
Capitolo 1. Il ruolo dell'informazione nella società contemporanea	11
Capitolo 2. <i>Information literacy</i> : evoluzione storica di un concetto	29
2.1 - La presa di coscienza dell'importanza delle competenze informative	29
2.2 - La biblioteca come luogo di formazione: dalle biblioteche monastiche alla <i>teaching library</i>	35
2.2.1 - Il bibliotecario del futuro: da custode dei libri a <i>information manager</i>	37
2.3 – Le associazioni bibliotecarie e lo sviluppo di standard e modelli per le competenze informative	41
2.3.1 – Gli standard	49
2.4 – Il ruolo dell' <i>International Federation of Library Associations and Institutions</i> (IFLA) nella promozione dell'alfabetismo informativo	53
Capitolo 3. La formazione di studenti <i>information literate</i> : l'alfabetismo informativo nelle biblioteche universitarie	59
3.1 – La trasmissione di competenze informative nelle biblioteche accademiche: la situazione italiana	65
3.1.2 – Gli studenti e la ricerca.....	68
3.1.3 – Panoramica sulle modalità di insegnamento delle competenze informative nelle biblioteche.....	72
Capitolo 4. Analisi e valutazione di una <i>best-practice</i> : i servizi di <i>Information literacy</i> della biblioteca della Libera Università di Bolzano.....	79
4.1 – La Libera Università di Bolzano: gli inizi.....	79
4.2 – La struttura della Libera Università di Bolzano	81
4.3 - La biblioteca della Libera Università di Bolzano	85
4.4 - Il ruolo dei <i>subject librarians</i> e i servizi di <i>Information literacy</i> della biblioteca della Libera Università di Bolzano.....	92
4.4.1 – <i>How-to guides</i> e materiale <i>online</i>	95
4.4.2 – I corsi della biblioteca.....	96
4.4.2.1 – Le offerte di Information Literacy per gli studenti	96

Seminari pratici: uso dei database e degli strumenti della biblioteca, supporto per la tesi, simulazioni d'esame.....	97
Il corso di “Ricerca e trattamento delle informazioni” e il workshop sul tema “Information literacy”	99
4.4.2.2 – Information literacy per i docenti.....	104
4.4.2.3 – Le offerte di Information literacy verso l'esterno	107
4.4.3 – Il calendario	110
4.5 – I percorsi di <i>Information literacy</i> della LUB: analisi e valutazione.....	110
Conclusioni.....	117
Bibliografia.....	123
Indice delle immagini e fonti.....	135

Introduzione

Nel corso dei miei studi universitari nel campo dei beni culturali e della biblioteconomia in particolare, due cose – strettamente collegate tra loro – mi hanno sempre affascinata e interessata. In primo luogo la capacità delle biblioteche, istituzioni con una tradizione millenaria, di evolversi, modificarsi e plasmarsi sulla base delle esigenze e delle necessità delle società delle quali sono al servizio. In una realtà in cambiamento costante e progressivo, l'istituzione bibliotecaria è sempre riuscita a mantenere nel tempo un ruolo costante di centro di riferimento per quanto riguarda lo studio e la cultura, cambiando ma allo stesso conservando la sua natura.

All'interno di questo continuo mutamento trovavo stimolante analizzare, in particolare, come e in che modalità la componente umana del lavoro bibliotecario rimanesse comunque fondamentale, apparendo quasi immune ai cambiamenti, prima culturali e poi tecnologici, occorsi con il passare dei secoli. In una società come quella in cui stiamo vivendo, la figura del bibliotecario potrebbe a mio avviso essere paragonata quasi a quella di un "ultimo artigiano", capace di far percepire il suo valore e la necessità delle sue competenze al di là di qualsiasi innovazione.

Per questi motivi, al termine del mio percorso magistrale, ho scelto di approfondire una delle ramificazioni interne al servizio di *reference*, considerata la componente umana per eccellenza della biblioteconomia. Nello specifico ero interessata a dimostrare come, in questo periodo storico così permeato da tecnologie e innovazioni, le competenze proprie della professione bibliotecaria restassero fondamentali per una società mai così ricca di informazioni e allo stesso tempo mai così incapace di trattarle in modo corretto ed efficace. I servizi di *Information literacy* (o alfabetizzazione informativa) proposti dalle biblioteche non sono altro, a mio parere, che l'ennesima – e forse la più perfetta – forma che le biblioteche hanno trovato per promuovere il proprio sapere e mantenere vivo il ruolo dell'istituzione bibliotecaria all'interno della società.

La scelta di focalizzare l'attenzione sulle biblioteche universitarie è stata invece dettata principalmente da costatazioni di natura oggettiva. In una situazione in cui l'*Information literacy* non ha ancora la rilevanza – soprattutto a livello di opinione pubblica – che dovrebbe, le biblioteche accademiche, a causa di una concomitanza di motiva-

zioni che vedremo nel dettaglio, si sono dimostrate le più ricettive verso questo tipo di problematiche, diventando le uniche – ad eccezione di qualche caso isolato e virtuoso – a mobilitarsi in questa direzione avviando progetti e percorsi formativi. Nonostante i buoni risultati finora ottenuti, la situazione è ben lontana dall'essere ideale: l'insegnamento a livello unicamente universitario di questo tipo di competenze, oltre a caricare le istituzioni accademiche di responsabilità che vanno ben oltre le proprie, costringendole inoltre ad operare a livelli notevolmente inferiori a quelli accademici, rischia di incrementare ulteriormente il divario informativo (e di conseguenza sociale), essendo proposto al di fuori del circuito della formazione obbligatoria.

In una situazione ideale l'alfabetismo informativo – data anche la sua estrema rilevanza sociale – dovrebbe quindi essere trattato in modo molto più approfondito e prolungato, distribuendo questo tipo di insegnamenti lungo tutto il percorso formativo. Le biblioteche universitarie diventerebbero a questo punto gli agenti formativi finali – e indubbiamente più qualificati – di un percorso iniziato, almeno a livello base, dalle biblioteche scolastiche e dai docenti.

La tesi è stata strutturata partendo da un'ottica volutamente molto ampia sulle caratteristiche proprie della società dell'informazione (Capitolo 1), per focalizzarsi poi sulle competenze informative e sulle modalità finora individuate per definirle e trasmetterle. Recuperando concetti propri della storia delle biblioteche come quello della “*Teaching library*”, l'istituzione bibliotecaria verrà proposta come ente formatore ideale per questo tipo di percorsi (Capitolo 2), analizzando poi nel dettaglio i percorsi di *Information literacy* elaborati dalle biblioteche universitarie (Capitolo 3). L'ultima parte (Capitolo 4) sarà dedicata infine all'analisi di una *best-practice*: la biblioteca della Libera Università di Bolzano, città dove vivo, si è dimostrata fin dalla sua fondazione molto attenta a questo tipo di tematiche, arrivando nel corso degli anni a formare un bagaglio di esperienze e competenze piuttosto rilevante in questo settore. Attraverso le lenti e i modelli presentati nei capitoli precedenti, si cercherà quindi di analizzare i percorsi di alfabetizzazione informativa proposti da quest'istituzione.

Attraverso questo percorso si cercherà quindi di dimostrare come, all'interno di una società in continuo cambiamento e anella quale l'informazione ricopre un ruolo determinante, la trasmissione di questo tipo di competenze non possa più essere considerata

facoltativa né trascurabile, rendendo di conseguenza necessaria una presa di coscienza forte sia da parte della popolazione sia da parte di quelle istituzioni – scuola e biblioteche scolastiche *in primis* – che non possono più permettersi di ignorare questo tipo di richieste e necessità.

Capitolo 1.

Il ruolo dell'informazione nella società contemporanea

«Tandis que les siècles s'écourent, la masse des ouvrages s'accroît sans cesse, & l'on prévoit un moment où il serait presque aussi difficile de s'instruire dans une bibliothèque, que dans l'univers, & presque aussi court de chercher une vérité subsistante dans la nature, qu'égarée dans une multitude immense de volumes» Denis Diderot, *Encyclopédie* (1755)¹

Leggendo questa frase di Diderot, risalente alla metà del XVIII secolo, e poi pensando alla sensazione di spaesamento che tutti, almeno una volta, abbiamo provato di fronte ad una biblioteca nella quale volevamo cercare una semplice informazione, ci verrebbe quasi da dire che la situazione profetizzata dal filosofo francese si stia avverando proprio ora, sotto i nostri occhi.

Oggi ci troviamo nel mezzo di quella che, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, sociologi ed economisti hanno iniziato a chiamare *Information Society*, società dell'informazione. Questa nuova era della storia umana, immediatamente successiva a quella industriale, si differenziava nettamente da quest'ultima principalmente per un cambiamento dal punto di vista economico: dalla produzione materiale, motore e perno della società industriale, si stava passando in maniera sempre più incisiva ad una società dove il bene primario di scambio e produzione non erano più oggetti fisici ma virtuali, ossia i servizi, le notizie, le informazioni. I termini utilizzati nel corso degli anni per definire questo nuovo tipo di società sono molti: *post-industrial society*, società post-moderna, società dell'informazione, società liquida, *network society*... ognuno di questi termini focalizza l'attenzione su una particolare conseguenza (economica, tecnologica o sociale) che questo aumento esponenziale del ruolo dell'informazione ha portato per la vita del singolo uomo e della società².

¹ «Con il passare dei secoli il numero dei libri non farà altro che crescere, ed è possibile prevedere che verrà un tempo in cui istruirsi in una biblioteca sarà altrettanto difficile quanto farlo studiando direttamente l'universo; e cercare una verità rimasta nella natura sarà facile quanto cercarla nascosta tra una moltitudine immensa di volumi» Denis Diderot, *Encyclopédie*, trad. propria.

² In questa sede non si è ritenuto opportuno approfondire le teorie sulla società dell'informazione, che potrebbero costituire argomento di una tesi a sé. Per una prima panoramica sull'argomento, si vedano [Sartori 2012] e [Castells 2000-2004].

È difficile anche solo riuscire ad immaginare la mole di dati e di informazioni che ogni giorno si muovono sul nostro pianeta: studi recenti stanno cercando di quantificare almeno il volume di dati che circolano sulla sola rete internet (la quale, ovviamente, non costituisce l'unico sistema di scambio di informazioni, ma è sicuramente il più facilmente calcolabile). Per farlo, si è dovuti ricorrere a neologismi come exabyte e zettabyte, che corrispondono rispettivamente a un miliardo e a 1000 miliardi di gigabyte: secondo la multinazionale delle telecomunicazioni Cisco, il traffico mensile internet a livello globale nel 2011 ha raggiunto i 23.9 exabytes³. In numeri più comprensibili ai non addetti ai lavori, il traffico globale Internet nel 2011 è stato equivalente a quello che avrebbero potuto contenere 72 miliardi di DVD da 4,7 GB. Ancor più che i dati in sé, però, è la continua crescita di questi numeri che stupisce: secondo i dati forniti dall'*International Telecommunication Union*, l'agenzia delle Nazioni Unite specializzata nel settore delle telecomunicazioni, gli utenti connessi ad internet alla fine del 2011 erano circa 2,25 miliardi contro i 495 milioni del 2001, con un aumento quindi del 495,9% in dieci anni⁴. Quando si parla di informazione, non si parla però ovviamente, come detto, unicamente di quella trasmessa via internet: solo in Italia nel 2010 sono stati pubblicati 63.800 libri a stampa⁵, senza contare i materiali multimediali e gli innumerevoli periodici. In un volume del 2002 del ricercatore Giuliano Da Empoli viene riportato un esempio molto efficace di questo aumento esponenziale del materiale informativo. Egli mette a confronto due eventi della storia culturale francese: nel 1368 Carlo V costituì la biblioteca reale nel palazzo del Louvre, fondando quella che sarebbe poi diventata la Biblioteca Nazionale di Francia. La biblioteca conteneva allora 917 volumi e le cronache dell'epoca stimavano contenesse «più o meno tutto lo scibile umano a disposizione di un sovrano medievale» [Da Empoli 2002, p. 2]. Dopo vari trasferimenti, ampliamenti e successioni, il 20 dicembre 1996 il Presidente della Repubblica francese Jacques Chirac inaugurò la nuova Biblioteca Nazionale Francese, che racchiudeva al suo inter-

³ I dati completi della ricerca si possono consultare liberamente sul sito web della compagnia, all'indirizzo <http://www.cisco.com/web/solutions/sp/vni/vni_forecast_highlights/index.html>.

⁴ I report statistici dell'*International Telecommunication Union* sono liberamente consultabili *online* sul loro sito, nella sezione *Statistics*, raggiungibile all'indirizzo <<http://www.itu.int/ITU-D/ict/index.html>>.

⁵ Dato statistico ricavato dal rapporto ISTAT «La produzione e la lettura di libri in Italia», pubblicato il 21 maggio 2012 e consultabile *online* all'indirizzo <<http://www.istat.it/it/archivio/62518>>.

no 10 milioni di volumi, decine di migliaia di fascicoli e periodici e un milione di documenti audiovisivi [BNF 2007]. Questo numero è ovviamente cresciuto dal 1997 ad oggi, tuttavia nessuno si fiderebbe a dire che la Biblioteca Nazionale Francese contiene tutte le informazioni del mondo.

Quali sono gli effetti che questo aumento esponenziale di informazioni a disposizione ha avuto sulla vita e sui comportamenti delle singole persone? Nei primi anni Ottanta, si pensava che questo incremento delle informazioni a basso costo avesse come unica conseguenza un progresso della società dal punto di vista umano e cognitivo. La disponibilità di un flusso costante di informazioni aggiornate veniva percepita come una forte spinta verso una maggiore “democratizzazione” della società, favorendo la riduzione delle distanze socio-culturali fra le popolazioni dei diversi luoghi del pianeta. In generale, un accesso così libero ad una mole talmente vasta di informazioni non avrebbe potuto far altro che migliorare le condizioni di vita di tutti e portare, secondo i pareri più entusiastici dell’epoca, un aumento complessivo della conoscenza.

Molto presto, però, ci si rese conto che le prospettive non erano poi tanto rosee. In primo luogo, il passaggio informazione-conoscenza acquisita non avveniva in realtà in maniera così immediata e scontata: si arrivò ben presto a capire che l’informazione in sé non è altro che uno strumento, che solo se elaborato e soprattutto confrontato con le conoscenze passate e con gli schemi cognitivi di ognuno può – ma non necessariamente deve – essere usato per produrre nuova conoscenza [Da Empoli 2002]. Come sottolinea anche Siva Vaidhyathan rifacendosi alle tesi di Neil Postman, uno dei principali allievi di Marshall McLuhan, è necessario sempre tenere a mente che vi è una differenza fondamentale tra il concetto di informazione e quello di conoscenza. La conoscenza, infatti, riguarda almeno dal punto di vista pragmatico qualcosa di «vero, buono, bello e utile» [Vaidhyathan 2012, p. 206], mentre le informazioni sono materiale neutro, che andrebbe trattato come tale.

In secondo luogo, non si era tenuto conto dell’impatto che avrebbe potuto avere la presenza di una così grande mole di informazioni sul nostro cervello, né come questo sarebbe stato in grado di gestirle. Con il tempo gli scienziati si resero conto che la capacità della mente umana di elaborare informazioni in un dato tempo era limitata e che, con l’aumento dell’offerta di informazioni, questa capacità risultava sempre più spro-

porzionata rispetto a quanto sarebbe stato necessario. Non si trattava solamente di un problema quantitativo, legato esclusivamente al numero di informazioni che era possibile elaborare in un dato periodo di tempo, bensì anche di tipo qualitativo. Di fronte a questo *overload* di informazioni, infatti, il cervello sembrava perdere almeno in parte la sua capacità di elaborare e valutare correttamente le informazioni. Un gruppo di ricercatori americani, guidati da Daniel T. Gilbert, pubblicò nel 1993 i risultati di una ricerca dal titolo “*You can’t not believe everything you read*” [Gilbert 1993], svolta con l’obiettivo di capire se le persone fossero o meno in grado di comprendere delle affermazioni pur non credendoci. Dal punto di vista teorico i ricercatori si appoggiarono alla dottrina gnoseologica di Baruch Spinoza. Il filosofo olandese, criticando la teoria di Descartes, teorizzò che nel processo gnoseologico la comprensione e l’accettazione di un’informazione fossero in realtà due termini coincidenti e non due processi indipendenti separati l’uno dall’altro. Spinoza, infatti, riteneva inesatta la teoria – fino a quel momento più condivisa – secondo la quale prima “ascoltiamo” un’informazione, dopodiché la valutiamo e decidiamo se prenderla o meno per buona. A suo parere, ogni informazione recepita dal nostro cervello veniva considerata valida e memorizzata come tale: solo dopo una – eventuale – rielaborazione il soggetto avrebbe la possibilità di rigettare la nozione appresa, giudicandola o meno fuorviante [Spinoza 1677].

Allo scopo di dimostrare la veridicità empirica della teoria spinoziana, Gilbert e gli altri ricercatori del suo *team* decisero di sottoporre un gruppo di persone ad una serie di test che dimostrarono, sinteticamente, che in presenza di disturbi esterni informazioni vere e informazioni dichiaratamente false avevano impulsivamente le stesse conseguenze su una scelta finale. In una situazione di sovraccarico informativo, in pratica, la nostra mente non sarebbe in grado di valutare correttamente le informazioni, nemmeno se queste ci vengono presentate chiaramente come informazioni false. Quali conseguenze può avere una constatazione di questo tipo all’interno di una società dove le persone sono sottoposte continuamente ad un bombardamento informativo (e senza nessuna indicazione chiara sull’attendibilità delle informazioni)? Se il nostro processo cognitivo prevede una sorta di “fede” iniziale nella veridicità delle informazioni acquisite, e se il dubbio e la valutazione critica di queste sono processi secondari che implicano uno sforzo cosciente, cosa può succedere alla nostra mente quando va in *overload*?

Pur non volendo scendere nel dettaglio di un tema che potrebbe essere argomento di una ricerca a sé, proviamo a pensare solo per un momento agli effetti che un meccanismo di questo tipo può avere anche solo limitatamente ad una piazza virtuale come internet, dove chiunque è libero di scrivere su tutto e su tutti e rendere pubbliche le proprie idee. Tutto quello che è stato pubblicato su internet verrà letto e inconsciamente (anche se magari solo per un millesimo di secondo) creduto vero. Su questo argomento si è espresso recentemente anche Umberto Eco, in un articolo dal titolo “Che casino, troppe informazioni” [Eco 2012]. Pur scegliendo un esempio potrebbe apparire un po’ troppo estremo⁶, quello che Eco vuole sostenere è che un accesso incontrollato e non sufficientemente critico alle informazioni *online* espone molto facilmente al rischio di non riuscire più a distinguere i dati validi da quelli meno affidabili. *Information overload*, o sovraccarico informativo, è il termine più comunemente usato per definire lo stato di ansietà e di insicurezza causato dalla presenza di un numero troppo grande di informazioni da recepire, scegliere, valutare e ricordare.

⁶ Scegliere di citare la Nonciclopedia per supportare la propria tesi sul fatto che in internet si possono trovare anche informazioni deliranti dimostra che o si conosce molto poco l’idea di base del progetto o si vuole, per così dire “vincere facile”. Eco cita infatti la pagina di Nonciclopedia dedicata alla Groenlandia (“La Groenlandia è un’isola situata in un punto del globo terrestre che, se esistesse davvero, confermerebbe l’ipotesi che la Terra è quadrata”) per poi chiedersi: «Come fa un ragazzo a sospettare che l’autore di questa notizia stia scherzando, o sia un personaggio eccessivamente stravagante?». Basterebbe, in realtà, guardare la homepage del progetto, dove è scritto chiaramente «Nonciclopedia è un’enciclopedia online liberamente modificabile, collaborativa e gratuita, parodia di Wikipedia. Affronta tutti gli argomenti in modo umoristico e parodistico» <http://nonciclopedia.wikia.com/wiki/Pagina_principale>. Gli scritti di natura parodistica non sono inoltre appannaggio unicamente della rete internet, anzi questo tipo di rielaborazione in chiave comica o farsesca di fatti realmente accaduti era diffusa già nell’antica Grecia, dov’era indicata con il nome di $\pi\alpha\rho\omega\delta\iota\alpha$ <<http://www.treccani.it/vocabolario/parodia/>>. Al contrario di quanto sostenuto da Eco, inoltre, l’intento parodistico non viene quasi mai dichiarato esplicitamente, anzi lo smascheramento da parte del lettore, magari dopo alcune righe di incredulità e sospetto, fa parte del gioco instaurato tra l’autore e chi legge i suoi libri. Sostenere che sia «Difficile che un editore accetti di pubblicare notizie del genere, se non precisando sulla copertina o sul risvolto che si tratta di una raccolta di allegri paradossi» è quantomeno generalizzante. Pensiamo ad esempio a Stefano Benni, autore pubblicato dalle principali case editrici italiane, che – senza avvalersi di esplicite precisazioni sui suoi intenti – scrive, nell’introduzione al suo famosissimo “Bar Sport”: «Gli antichi romani, invece, inventarono subito la taverna osservando il volo degli uccelli, e la suburra era un vero pullulare di bar. Gli osti facevano affari d’oro, tanto che divennero presto la classe dominante. Cesare cominciò la sua carriera come cameriere, e conservò per tutta la vita la pessima abitudine di farsi dare mance dai barbari sconfitti.» [Benni 1976].

Nelle pagine successive avremo modo di approfondire il tema del rapporto tra le informazioni e internet: per il momento facciamo un passo indietro e cerchiamo di capire come si è arrivati alla situazione attuale. Immaginatoci lo scenario che si presentava verso la metà degli anni Settanta: il mondo era in rapida trasformazione, la società industriale nella quale gli adulti di allora erano cresciuti si stava sempre più ritirando per far spazio ad un nuovo impero dell'informazione, nel quale i primi computer riuscivano ad elaborare e condividere quantità di dati prima inimmaginabili. Anche dal punto di vista politico la capacità della popolazione di adeguarsi a tutti questi nuovi cambiamenti era percepita come fondamentale per rimanere competitivi a livello mondiale. Si capiva che qualcosa di grande stava per succedere, ci si rendeva conto di non essere ancora pronti, ma ancora non si capiva bene a che cosa bisognava prepararsi. Nel corso degli anni Ottanta questa sensazione di inadeguatezza e spaesamento non fece che aumentare: i computer arrivarono ad avere un ruolo sempre più importante nella vita quotidiana delle persone e la quantità di dati in circolazione, anche grazie a questi, continuava a crescere. Alle istituzioni si chiedeva di intervenire in modo deciso ed efficace, dando alle persone gli strumenti necessari per poter affrontare al meglio queste nuove sfide. Ma anche in questo caso, non si aveva ben chiaro quali fossero le competenze e gli strumenti che mancavano e che era necessario acquisire.

Razionalmente, alla luce delle esperienze e delle conoscenze accumulate fino ad oggi, la scelta a quel punto avrebbe potuto e dovuto orientarsi su due strade parallele e complementari: quella delle competenze tecnologiche e quella delle competenze informative. Purtroppo la scelta fatta allora, della quale stiamo pagando ancora le conseguenze, non fu così illuminata e lungimirante: l'incapacità di gestire correttamente la mole di informazioni in circolazione sui nuovi media venne imputata quasi unicamente alla mancanza di competenze informatiche, e gran parte delle politiche di sviluppo e formazione a livello mondiale iniziarono a lavorare per il superamento di quello che divenne famoso con il nome di *Digital divide* [Ballestra 2001]. Come vedremo, a partire dagli anni Settanta vi furono in realtà dei tentativi di far emergere il problema delle competenze informative, ma si trattava di interventi limitati da parte di settori ben definiti (come quello bibliotecario) e con un impiego di risorse proporzionalmente irrilevante rispetto a quello investito sulle competenze informatiche. Nel corso degli anni

Ottanta e Novanta, infatti, si fecero enormi investimenti per garantire uno sviluppo parallelo delle competenze informatiche per le vecchie e le nuove generazioni, da una parte istituendo corsi di formazione all'uso dei PC riservati agli adulti e programmi di aggiornamento per le aziende, dall'altra introducendo lezioni di informatica (dotando, conseguentemente, le sedi di collegamenti internet e computer adeguati) nelle scuole e nelle università [Ballestra 2003], per fare in modo che una volta completato il ciclo informativo gli studenti potessero utilizzare senza impedimenti questo tipo di tecnologie. I primi risultati di queste politiche si videro tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, quando nei cosiddetti Paesi sviluppati nacquero le prime generazioni di “nativi digitali”, ossia di bambini nati e cresciuti in famiglie ormai abituate all'uso dei PC e di internet. Questa generazione, figlia di una società ormai permeata dalle tecnologie digitali, vedeva come naturale e spontanea l'interazione con questi nuovi strumenti [Ferri 2011]. I bambini riuscivano, fin da piccoli, ad interagire con facilità con internet e con le tecnologie informatiche: il *digital divide*, almeno nei Paesi occidentali, poteva dirsi ormai superato [Ballestra 2001], ma non tutti i problemi erano stati risolti. Insegnanti e professori per primi si resero conto della situazione, quasi paradossale, che si era andata a creare attraverso le politiche educative degli ultimi trent'anni: i ragazzi sapevano perfettamente come usare un PC e un motore di ricerca, ma non avevano la benché minima idea di cosa cercare né come fare per trovarlo. Ancor più remota era la possibilità che, una volta fatta la ricerca, questi riuscissero ad elaborare le informazioni in modo critico e a valutarle. Si era creata una generazione – per fare un paragone con una situazione più immediata e familiare – in cui tutti sapevano guidare un'automobile, ma nessuno conosceva le regole del codice della strada, né le modalità di funzionamento del motore. Una generazione che aveva accesso a tutto e subito, ma non aveva ancora piena consapevolezza delle implicazioni di questo accesso incontrollato e non aveva gli strumenti per sfruttarlo.

Quelle che mancavano quasi completamente – e che, come abbiamo accennato in precedenza, avrebbero dovuto essere sviluppate e supportate parallelamente a quelle informatiche – erano le cosiddette “competenze informative”, ossia quell'insieme di capacità che consentono di cercare le informazioni, trovarle e valutarle in modo efficace ed efficiente, a prescindere dal *medium* di trasmissione delle stesse. Le politiche edu-

cative, concentrate quasi per la totalità sulla diffusione di competenze tecniche e informatiche, avevano trascurato la necessità di riuscire poi a gestire le informazioni che questi strumenti permettevano di ottenere [Bentivegna 2009, Ballestra 2003, Ballestra 2011].

Il trasferimento di gran parte delle informazioni sul web non ha fatto altro che enfatizzare il problema dell'*information overload* e della necessità di saper gestire correttamente i dati. Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, internet ha indubbiamente avuto molti meriti nel favorire una diffusione capillare delle informazioni, ma questa completa libertà di espressione, pubblicazione e diffusione ha portato alla necessità da parte della popolazione di apprendere e sviluppare competenze del tutto nuove e che prima non erano di sua stretta competenza. Come evidenzia efficacemente Heinz Bonfadelli, professore dell'Università di Zurigo e autore di numerose ricerche sullo sviluppo e l'uso dei media:

«meaningful use of the Internet has to be based on new skills like purposeful searching strategies, assessment of source credibility or construction of meaningful frames for interpretation. These functions are usually carried out for the audiences by journalists in the old media» [Bonfadelli 2002, p. 72]

La differenza principale tra i media tradizionali e le nuove forme di comunicazione *online* sta proprio in questa mancanza di mediazione da parte di figure “autorevoli”, che facevano in qualche modo da garanti delle informazioni che riproponevano e diffondevano, esulando il fruitore finale dal compito di valutarne l'affidabilità. Le strutture stesse in cui queste informazioni erano inserite (un determinato quotidiano o telegiornale, un programma radiofonico o televisivo) e i giornalisti che se ne occupavano svolgevano e svolgono tuttora un lavoro di filtraggio e rielaborazione dei dati che, per quanto riguarda l'informazione *online*, spetta quasi unicamente al singolo utente. Dopo essere stati abituati, per anni, ad essere fruitori passivi delle notizie che venivano cercate, filtrate, elaborate e poi “servite” da qualcun altro, ai membri di questa nuova società dell'informazione è richiesto un ruolo molto più attivo e critico per poter sfruttare al meglio le potenzialità della rete e non rimanere esclusi dai canali di comunicazione e informazione.

Un ruolo centrale e particolarmente controverso per quanto riguarda l'accesso e la gestione delle informazioni *online* è svolto dai motori di ricerca, con Google (www.google.com) a fare da padrone quasi indiscusso del mercato⁷. Attraverso un'interfaccia grafica molto semplice e funzionale, Google risponde alle richieste formulate dagli utenti tramite parole chiave ricercando all'interno di un proprio indice, composto da circa 8 miliardi di pagine web. Quello che rende Google così importante e – secondo alcuni – potenzialmente pericoloso non è però l'enorme massa di dati che il sito riesce a gestire, bensì le modalità di restituzione e di ordinamento dei possibili risultati della ricerca: il cosiddetto *PageRank*. Questo algoritmo, tenuto gelosamente segreto dalla compagnia, determina una “classifica” delle pagine web che meglio dovrebbero corrispondere alla ricerca effettuata dall'utente, basandosi principalmente sul presupposto che più spesso una pagina viene “linkata” (collegata) da altre pagine considerate importanti, più è presumibile che questa pagina possa essere considerata a sua volta rilevante. Google svolge in pratica, per l'utente che effettua la ricerca, quel lavoro di filtro su cui si ragionava in precedenza, selezionando i risultati a suo avviso migliori e ponendoli in cima alla lista dei risultati, con la conseguenza di escludere tutti gli altri. In realtà non si tratta di una vera e propria esclusione, ma in pratica è questo il risultato: studi recenti svolti da aziende specializzate nel settore della comunicazione *online* hanno evidenziato come il 90% degli utenti⁸ non vada oltre la prima pagina di risultati di Google (che contiene solitamente i collegamenti a 7 pagine web) per trovare una risposta

⁷ Si calcola che su 10 ricerche svolte *online* tramite motori di ricerca nel mondo, più di 9 siano effettuate attraverso Google, che vanta circa 90.000.000 di utenti unici al mese. Nell'ottobre 2012, Google.com risultava essere il sito più frequentato al mondo. <<http://gs.statcounter.com>> e <<http://www.alexa.com/siteinfo/google.com>>. Su Google sono stati scritti diversi saggi nel corso degli ultimi dieci anni, si vedano ad esempio: [Levy 2012], [Vise 2005] e [Auletta 2010].

⁸ Non esistono attualmente statistiche ufficiali da parte di Google riguardo l'uso del suo motore di ricerca. La maggior parte di queste statistiche viene eseguita o commissionata da aziende che lavorano nel campo della *Search Engine Optimization* (SEO), come ad esempio Chitika <<http://insights.chitika.com/2010/the-value-of-google-result-positioning>> che puntano per motivi economici e commerciali a far investire i proprietari dei siti web in questo tipo di servizi, proponendo soluzioni per aumentare il *ranking* di un sito tra i risultati di Google. Il valore del 90% (che viene comunque ripreso anche da diversi quotidiani autorevoli, si veda ad esempio <<http://www.guardian.co.uk/technology/2012/jun/01/google-european-commission-search-results>>) potrebbe di conseguenza essere leggermente “enfaticizzato” per favorire gli interessi dei committenti.

alla propria ricerca⁹. Questo meccanismo mentale inconscio di esclusione della maggioranza dei risultati crea, direttamente o indirettamente, diversi problemi sia dal punto di vista della qualità dei risultati sia rispetto al livello di approfondimento e completezza che vogliamo ottenere dalla ricerca.

Osservato razionalmente, infatti, Google non sembrerebbe affatto uno strumento *user friendly*. Se di fronte ad una ricerca che restituisce 56.600.000 risultati – come succede ad esempio inserendo le parole chiave “*information literacy*” – l’utente entrasse nell’ordine delle idee che, per averne una panoramica completa, sarebbe necessario consultarli tutti, il motore di ricerca smetterebbe presto di apparire come uno strumento di recupero facile e veloce. Un’enciclopedia, con le sue pagine limitate e un indice che ci permette di sapere, anche senza leggerli completamente, gli argomenti trattati, sembrerebbe molto più rassicurante e fruibile. Nel nostro cervello avviene però un meccanismo diverso: di fronte a 56.600.000 risultati di una ricerca riusciamo ad escluderne mediamente 56.599.993 senza alcun senso di colpa né rimorso, anzi piuttosto soddisfatti dei risultati ottenuti. Questo processo istintivo e inconscio è dovuto principalmente al problema di una mancata distinzione tra i diversi tipi di informazione. L’algoritmo di base di *PageRank*, infatti, è praticamente infallibile per quanto riguarda i dati fattuali: per questo tipo di richieste la risposta cercata si trova solitamente tra le prime tre posizioni della lista dei risultati proposti da Google, e gli altri siti indicati non fanno altro che confermare e ripetere le informazioni contenute nelle pagine precedenti, rendendo di fatto inutile andare a guardare oltre la prima pagina. I motori di ricerca *online* in questo sono pressoché imbattibili: in poche frazioni di secondo l’utente riesce ad ottenere una risposta precisa e sicura alla sua domanda, con risultati in termini di efficienza nemmeno lontanamente paragonabili a quelli di una ricerca cartacea tradizionale. Gran parte delle risposte di questo tipo viene solitamente individuata tramite un’unica fonte: Wikipedia, l’enciclopedia *online* più nota e utilizzata dell’Età

⁹ Per avere una cornice più ampia all’interno della quale poter valutare questo dato, si consideri che ad esempio una ricerca su Google della parola chiave “Governo italiano” restituisce circa 18.600.000 risultati, distribuiti su più di due milioni e mezzo di pagine.

dell'informazione¹⁰. Wikipedia è diventata l'emblema di questo modo di creare e condividere le informazioni *online*, con materiale liberamente accessibile e modificabile da tutti e un patrimonio in continua espansione (la sua versione in lingua inglese contiene più di 4 milioni di voci). Il fattore che stupisce in particolar modo di Wikipedia, oltre alla sua quasi istantanea velocità di aggiornamento¹¹, è l'accuratezza delle informazioni contenute. Per quanto, infatti, ognuno possa potenzialmente scrivere qualsiasi cosa su questa enciclopedia, la comunità ha creato col tempo una sorta di sorveglianza naturale, un “*peer-review* laico” com'è stato definito da James Boyle, uno dei massimi studiosi nell'ambito della conoscenza come bene comune, che la preserva da abusi e incorrettezze. Sempre Boyle scrive a riguardo:

«Se fossi venuto da voi nel 1994 e vi avessi detto che nel giro di dieci anni una rete globale decentralizzata, composta da moltissimi volontari, dilettanti e appassionati e pochi studiosi e fonti informative governative o finanziate da aziende, avrebbe potuto eguagliare e a volte persino superare le opere di consultazione standard o le biblioteche nel fornire informazioni fattuali corrette, sareste scoppiati a ridere» [Boyle 2009, p. 34]

La ricerca di dati fattuali (come possono essere date, nomi, statistiche, ma anche liste dei libri pubblicati da un autore o corsi di laurea proposti da un'università) è diventata grazie al web affidabile e quasi istantanea; nessuno ormai penserebbe di cercare informazioni di questo tipo su un'enciclopedia, anche perché molto spesso non le troverebbe. Le informazioni fattuali sono informazioni poco complesse, oggettive e soprattutto facilmente fruibili: non necessitano di mediazione né elaborazione, chiunque può prendere questi dati e riutilizzarli, riproponendoli così come li ha trovati [Ballestra 2011]. La questione principale sta evidentemente nel fatto che non tutte le informazioni – *online* e non – sono di tipo fattuale e una distinzione netta tra “informazione corretta” e “informazione errata” non è sempre possibile né tantomeno immediata. La maggior parte

¹⁰ Il sito di Wikipedia, nell'ottobre 2012, risultava essere il 6° sito più visitato del mondo, con 456.25 milioni di visitatori unici al mese. <<http://www.alexa.com/siteinfo/wikipedia.org>> e <<http://stats.wikimedia.org>>.

¹¹ La forza di Wikipedia sta proprio nella sua vastissima rete di collaboratori volontari. La sola comunità di Wikipedia italiana è formata da più di 800 mila utenti, circa ottomila dei quali attivi nell'ultimo mese. <<http://it.wikipedia.org>>, 19.10.2012.

dei dati richiederebbe un'elaborazione e soprattutto una valutazione prima di venire utilizzata, mentre molto spesso non viene fatta distinzione tra i due tipi di informazione, che vengono conseguentemente trattati allo stesso modo. Questo può portare a valutare e trattare sullo stesso piano un'informazione fattuale come la data d'inizio della Prima Guerra Mondiale e il concetto di "secolo breve", ignorando il fatto che quest'ultima non è un'informazione oggettiva e universalmente condivisa, bensì un'espressione coniata da uno storico (Eric Hobsbawm) sulla base di una precisa teoria, con la quale si può o meno concordare. Per avere una panoramica su temi complessi e non di tipo fattuale, limitarsi alla consultazione della prima pagina dei risultati è più o meno paragonabile a leggere la prima pagina di un saggio sull'argomento. Ma i meccanismi mentali innescati da Google non ci fanno percepire la complessità di un argomento, anzi ci "ingannano" grazie alla rassicurante limitatezza di un breve elenco¹². Come ha sottolineato Tara Brabazon, docente dell'università di Brighton in un suo discorso ripreso anche dal quotidiano inglese "Times": «*Google offers easy answers to difficult questions*» [Frean 2008].

Oltre alle problematiche causate da questa mancata distinzione tra i dati fattuali e quelli complessi, vi è una seconda questione strettamente legata all'aumento esponenziale delle informazioni *online*, ossia quella della proprietà intellettuale del materiale prodotto. I documenti, se visualizzati sul web invece che su un supporto cartaceo, sembrano infatti perdere almeno in parte la loro solennità e finiscono per essere trattati come meri "oggetti da usare". La facilità di recupero delle informazioni e la semplicità delle funzioni di "copia-incolla" tramite PC non hanno fatto altro che peggiorare problemi, come quello del plagio, che in realtà esistevano da secoli, ma che non sono mai stati così diffusi e semplici da attuare come ora [Johns 2011]. Questo è dovuto principalmente al fatto che le informazioni trovate sul web vengono trattate come oggetti fatti e finiti, accessibili a tutti e per questo appartenenti a nessuno, piuttosto che come frutti di un lavoro intellettuale e di ricerca, figli dell'autore che le ha create e del suo *background*. L'impressione immediata che l'utente ha di un testo trovato *online* è infatti quello di massima flessibilità e malleabilità, quasi al pari di una frase sentita a voce in un

¹² Quasi a voler ulteriormente confermare questa ipotesi, Google di recente ha cambiato la propria pagina dei risultati, passando da 10 a 7 *link* per pagina.

discorso, che ci si sente di riproporre come propria senza troppi scrupoli. Questo ragionamento viene fatto quasi completamente a livello inconscio, ed è quindi molto difficile da sradicare.

Un'ulteriore tendenza potenzialmente pericolosa quando si parla di informazioni sul web è quella di considerare internet – e Google in particolare – come l'unica fonte informativa. Abituati a trovare risposte a qualsiasi tipo di ricerca, si è arrivati a considerare internet come corrispondente a tutta la dimensione documentale disponibile, limitando le ricerche solamente a questo mezzo [Boretti 2008]. La frase “Se non c'è su Google, non esiste” è diventata ormai molto più di una semplice battuta, e finisce per influenzare anche pesantemente la qualità di una ricerca, facendo quasi dimenticare che molto spesso non è sulle prime pagine di un motore di ricerca che si possono trovare materiali di alto livello, come testi scientifici e saggi prodotti da esperti del settore [Ballestra 2011, Selingo 2004]. Nel mondo di Google, un *blogger* ben interconnesso con il resto della rete ha molte più possibilità di essere citato come fonte rispetto ad un professore universitario. Un tentativo da parte di Google di avvicinarsi al mondo della letteratura scientifica è stato fatto attraverso il programma “Google Scholar”¹³, un motore di ricerca interno a Google specializzato nella ricerca di testi accademici pubblicati e messi a disposizione da case editrici scientifiche, ordini professionali e università. Di recente Google Scholar ha iniziato a collaborare anche con le maggiori biblioteche universitarie (principalmente americane) per fornire un accesso diretto anche tramite questo motore di ricerca alle pubblicazioni acquisite [Miller 2005]. Si tratta senza dubbio di uno strumento molto utile e dalle grandi possibilità, anche se ancora non molto conosciuto tra la popolazione studentesca – soprattutto al di fuori degli Stati Uniti d'America. I vantaggi che potrebbe portare una maggiore diffusione di questo servizio sono considerevoli soprattutto tenendo conto di alcuni dati. Sondaggi svolti tra gli studenti delle principali università inglesi, infatti, hanno dimostrato come Google sia la tecnologia primaria di ricerca delle fonti, a prescindere dal tipo di ricerca da effettuare e

¹³ Alcune informazioni relative al motore di ricerca Google Scholar sono consultabili sulla pagina informativa del sito, raggiungibile all'indirizzo <<http://scholar.google.it/intl/it/scholar/about.html>>. Sono inoltre disponibili alcuni saggi sull'argomento, incentrati in particolare sul rapporto con le biblioteche accademiche: si vedano ad esempio [Miller 2009] e [Hsieh-Yee 2009].

da tutti gli altri materiali a disposizione [Vaidhyathan 2012]. Una ricerca analoga svolta dall'*Online Computer Library Center* (OCLC) tra gli studenti del college ha evidenziato come l'89% degli studenti scelga il motore di ricerca californiano come punto di partenza per una ricerca [OCLC 2005]. Ma non si tratta solo di numeri: l'aspetto più interessante evidenziato da questo tipo di studi è che l'uso di questi *search engine* influenza pesantemente la percezione e le aspettative degli utenti anche rispetto alle altre risorse elettroniche. Le informazioni trovate altrove, se non rispecchiano dal punto di vista formale la semplicità e la chiarezza dell'interfaccia di Google, vengono valutate istintivamente in modo negativo. Un utente, in risposta al sondaggio dell'OCLC in cui si chiedevano dei suggerimenti per il miglioramento del catalogo *online* WorldCat, ha risposto laconicamente «*Make it as easy as a Google Book Search...*» [OCLC 2009, p. 14].

Ultimo problema che si sono trovati a dover affrontare i nuovi fruitori dell'informazione *online* è quello della valutazione dei contenuti e della necessità di assumere un atteggiamento critico di fronte ai risultati ottenuti, ad esempio, tramite un motore di ricerca. La valutazione delle fonti, attraverso la capacità di riconoscere quelli che potrebbero essere degli indicatori di qualità, non sono competenze "di base" come il saper leggere e scrivere, ma sarebbe necessario che lo diventassero: il nuovo livello di alfabetizzazione, nel XXI. secolo, non può essere uguale a quello di cent'anni fa, ma dovrebbe adeguarsi ai tempi e comprendere anche la capacità di interagire con tutti i tipi di informazione, servirsi in modo efficace dei motori di ricerca e conoscere l'universo informativo in modo da saper collocare e valutare un'informazione [Ballestra2003]. Soprattutto per quanto riguarda l'aspetto della valutazione, si tratta di competenze non sempre facili da insegnare, poiché per coloro che sanno trattare in modo adeguato il sistema informativo la maggior parte dei processi mentali avviene in modo del tutto inconscio. Boyle sostiene, a ragione, che le persone considerate *information literate* applicano dei filtri personali che agiscono a livello istintivo di fronte ad un'informazione o ai risultati di un motore di ricerca. Si tratta, ad esempio, di una valutazione della veste grafica e delle modalità di presentazione di un sito, di un confronto con altri tipi di risultati, o della semplice assegnazione di diversi livelli di credibilità sulla base delle esperienze passate e del *background* di conoscenze [Boyle 2009]. Il problema, quindi, sta nel riuscire ad intervenire sulla fase di creazione di questi filtri, rendendoli

efficaci e funzionali rispetto alle nuove esigenze in modo che essi riescano ad agire a livello inconscio aiutando l'utente a valutare e a considerare ognuna delle informazioni ottenute in base alla sua importanza e alla sua credibilità. Forse ancora più importante, però, è riuscire a rendere l'utente consapevole di questa necessità: la mancanza di questi filtri e una conseguente accettazione “a scatola chiusa” di tutti i risultati ottenuti può essere molto rischiosa, soprattutto se non si è consci del rischio che si potrebbe corre.

Come vedremo approfonditamente nel capitolo 3, l'insieme di tutte queste tendenze riguardo alle informazioni, in particolare quelle *online*, influisce notevolmente sulla capacità degli utenti (studenti e non) di svolgere in modo efficace delle ricerche e di elaborare testi scientifici: non si tratta, infatti, di mere *skill* tecniche da memorizzare per imparare il funzionamento di uno strumento, bensì di nuove competenze trasversali che devono essere acquisite per poter interagire con l'informazione proveniente da qualsiasi tipo di *medium*. Scrive Vaidhyathan: «sia che gli studenti inizino dai libri di testo, da Wikipedia o da Google, hanno bisogno di sapere dove andare poi, e perché» [Vaidhyathan 2012, p. 224].

Attraverso questa breve panoramica sulle nuove dinamiche della società dell'informazione, si è cercato di mostrare come, per sopravvivere a questi cambiamenti strutturali e all'esponenziale aumento dei dati in circolazione sia necessario acquisire una serie di nuove competenze trasversali nell'ambito informativo. *L'information literacy*, tradotto in italiano solitamente con il termine “competenza informativa” [AIB 2000] o “alfabetismo informativo” [Ridi 2010], non può più essere considerata come una conoscenza opzionale per la formazione: il suo valore – sia dal punto di vista sociale che economico – è ormai al pari di quelle che noi consideriamo competenze di base come il saper leggere, scrivere e far di conto.

Mentre per gli *old media*, infatti, le abilità e le conoscenze richieste per la fruizione erano quelle dell'alfabetizzazione di livello elementare, per tutti i nuovi strumenti (*new media*) la situazione è completamente cambiata: come abbiamo potuto vedere, il riuscire ad avere accesso all'informazione non è più un passaggio sufficiente per considerarla acquisita ed elaborata, la vera sfida sta nel riuscire ad avere il controllo di tutti quei codici che consentono l'organizzazione e l'esatta decodifica di queste informazioni “mu-

tevoli” [Sias 2002]. Mutevoli perché si tratta spesso di informazioni in continuo aggiornamento, mai uguali a se stesse né valutabili separatamente dal resto dell’universo informativo. Lo stesso concetto di apprendimento, nella società dell’informazione, muta di significato. Come sottolinea efficacemente Da Empoli, «tra quelli che sanno, quelli che non sanno e quelli che sanno dove guardare», il vantaggio è di questi ultimi [Da Empoli 2002, p. 103]. Il modello di insegnamento di tradizione mediterranea, fortemente improntato sulla didattica di tipo frontale, non favorisce di certo gli studenti in questo cambiamento. Mentre, infatti, in altre aree culturali – come ad esempio quella americana – si è sempre valutato positivamente il valore della curiosità e dell’interazione con l’insegnante durante le lezioni, negli stati d’influenza latina il porre domande è stato visto a lungo come un segno di debolezza e quasi d’insolenza verso l’autorità del docente: quello che lo studente era chiamato a fare era semplicemente dare delle risposte [Da Empoli 2002]. Questa capacità, nella società dell’informazione, diventerà però sempre meno importante, per non dire superflua. In un mondo in cui qualsiasi tipo di informazione è raggiungibile “*just-in-time*” al momento in cui ci serve¹⁴, lo studio mnemonico avrà un valore sempre più limitato. Quello che verrà chiesto – agli studenti ma non solo – sarà la capacità di porre correttamente le domande e sapere dove cercare le risposte, nel modo più efficiente ed efficace possibile, conoscendo le fonti più che le informazioni che vi si possono trovare. Non si tratta, purtroppo, di competenze che si imparano dall’oggi al domani e che al termine di un percorso possono essere considerate acquisite, bensì di capacità che richiedono tempo e una formazione continua per stare al passo con i repentini cambiamenti dell’ecosistema informativo. Vista l’importanza che stanno assumendo anche a livello economico, tuttavia, l’investimento in termini di tempo e fatica pare essere ben speso, considerando che l’acquisizione di competenze in questo settore avrà un peso sempre maggiore anche in termini di concorrenza lavorativa e di curriculum. Come sostiene van Dijk, infatti, un numero crescente di attività è ormai «legato a forme internazionali di ricerca, elaborazione e uso dell’informazione ed è teso ad acquisire o difendere posizioni in tutti i tipi di relazioni. I soggetti abili nel lavoro di ricerca, elaborazione, uso, acquisizione e man-

¹⁴ Vaidhyanathan a questo proposito commenta: «Ho sempre accesso a più informazioni di quante me ne servano» [Vaidhyanathan 2012, p. 205].

tenimento avranno un vantaggio considerevole nella competizione sociale ed educativa nonché nelle carriere di lavoro» [Bentivegna 2009, pp. 88-89, cita van Dijk 2005]. La differenza tra chi ha sviluppato questo tipo di competenze e chi no è diventato il nuovo *divide* della società dell'informazione, il cosiddetto *Information literacy divide*.

Capitolo 2.

***Information literacy*: evoluzione storica di un concetto**

2.1 - La presa di coscienza dell'importanza delle competenze informative

La principale forza in campo oggi per cercare di superare il divario tra coloro che hanno sviluppato competenze di tipo informativo e chi invece non l'ha fatto sono le biblioteche, in particolare quelle universitarie. Nello svolgere questo compito le biblioteche accademiche si sono trovate sempre più spesso a dover uscire dal proprio stretto ambito di competenza (supporto e aiuto alla didattica dell'università) per offrire servizi nel settore dell'*Information literacy* non solo agli studenti, ma anche ad un'utenza esterna, organizzando ad esempio corsi e seminari sull'argomento aperti a tutta la cittadinanza. In questo capitolo cercheremo di capire come e perché proprio le biblioteche sono arrivate ad assumere questo ruolo fondamentale per la formazione del cittadino, prendendosi delle responsabilità nei confronti della società civile che originariamente non rientravano tra i loro compiti principali.

Per prima cosa, si può dire che molto probabilmente questa tendenza è iniziata su spinta di due forze parallele, quella sociale e quella politica. Come abbiamo visto nel capitolo precedente, dal punto di vista sociale negli ultimi decenni la popolazione ha assunto, infatti, sempre maggiore consapevolezza delle nuove sfide ed esigenze richieste dalla società dell'informazione. Pur non conoscendo spesso il termine "*information literacy*" (né sospettando probabilmente che esista un termine per definire questo tipo di bisogno), sempre più persone si sono scontrate, nella loro quotidianità, con difficoltà in questo settore: ostacoli nel trovare un'informazione su internet, recupero di notizie false o contraddittorie, incapacità di ricordare quando e dove si aveva letto una determinata informazione ecc. Pur non facendolo spesso in modo del tutto consapevole e cosciente, la tendenza in questi casi era quella di rivolgersi a qualcuno che si sperava avesse più esperienza con la ricerca e "con i libri": un figlio studente, un insegnante, oppure il bibliotecario di fiducia. Quest'ultima ipotesi finiva per essere spesso la più quotata: al bibliotecario – anche a causa di secoli di stereotipi che lo vedevano come continuamente sommerso da quantità infinite di libri, nelle quali però riusciva sempre a trovare quello che cercava – veniva riconosciuta quantomeno una certa capacità di comprende-

re la difficile situazione in cui ci si trovava; in secondo luogo, facendolo praticamente per mestiere, egli aveva certamente una certa familiarità con questo tipo di impicci e una conseguente abitudine nel cercare, in qualche modo, di risolverli. A livello inconscio, quindi, al bibliotecario ci si rivolgeva non tanto in qualità di esperto nella gestione delle informazioni, quanto più come persona in grado, più di altri perché testimone diretto, di comprendere le difficoltà altrui in questo settore, finendo per diventare il “compagno di sventure” prescelto per questo tipo di problemi. In realtà, come vedremo, la figura del bibliotecario può essere considerata adatta a svolgere questo tipo di consulenze per una serie di motivi ben più pratici e reali, derivanti da eredità storiche e sociali proprie di questo ruolo.

La società civile, quindi, chiedeva per motivi strettamente pratici e utilitaristici – com'è normale che sia – una risposta a questo nuovo tipo di problemi, una sorta di guida a cui affidarsi per acquisire queste nuove competenze diventate tutto d'un tratto indispensabili. A questa richiesta sempre più esplicita da parte della società, erano chiamate a rispondere principalmente la classe politica e le istituzioni, attraverso politiche di sviluppo e di formazione mirate. Il tema, tuttavia, era di difficile comprensione e soluzione e soprattutto nei governi nazionali non vi era una completa consapevolezza dei termini della questione. Una spinta arrivò, fortunatamente, dalle istituzioni sovranazionali, che iniziarono a lavorare alla definizione del problema e alla sua analisi a livello globale, per definirne le dinamiche e tratteggiare possibili soluzioni condivise. Mentre i governi nazionali, come abbiamo visto nel capitolo precedente, tendevano infatti ad occuparsi principalmente dell'altra faccia della questione (il *Digital divide*), considerandolo nell'immediato come il problema più urgente e importante da risolvere soprattutto in rapporto alla competizione internazionale, le istituzioni sovranazionali e intergovernative come l'Unione Europea e l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) erano riuscite a mantenere una visione più completa e a lungo termine del problema in corso, consapevoli del fatto che le difficoltà risiedevano ad un livello più complesso e radicato di quello delle mere *skill* pratiche. Come ha dichiarato Abdul Waheed Khan nell'introduzione alla pubblicazione “*Understanding Information literacy: a primer*”:

«In the digital age, what information literacy means is that understanding technologies is not enough. What everyone must also do is learn how to utilize those

incredibly diverse and powerful technologies efficiently and effectively to search for, retrieve, organize, analyze, evaluate information and then use it for specific decision-making and problem-solving ends.» [Unesco 2008a, p. II]

Soprattutto a partire dagli anni Duemila, l'ONU e i suoi enti dipendenti (come l'UNESCO e l'UNITAR) iniziarono a proporre e promuovere dei programmi intergovernativi in quest'ambito. Nel 2000, ad esempio, l'UNESCO diede il via all'*Information For All Programme* (IFAP)¹⁵, presentato come una risposta alle sfide e alle opportunità lanciate dalla nuova società dell'informazione. Riconoscendo questo nuovo divario che si andava creando nei vari paesi del mondo – a prescindere dalla loro appartenenza ai paesi considerati “sviluppati” o “non sviluppati” – il programma IFAP si poneva come obiettivo quello di fare da “avvocato” per tutti coloro che si trovano nella parte sbagliata dell'*Information divide*, rivolgendosi in particolare alle donne, ai giovani e agli anziani. Scopo finale di questo programma era quello di sensibilizzare i governi a queste nuove esigenze e al ruolo sempre più importante dell'informazione, *in primis* in quanto strumento per garantire lo sviluppo di società sempre più eque e prive di divari, interni o esterni. Per raggiungere questi obiettivi, l'IFAP si impegnava ad aiutare gli stati membri a sviluppare o implementare politiche per l'informazione e la diffusione della conoscenza a livello nazionale, puntando su 5 aree specifiche: informazione per lo sviluppo; alfabetismo informativo; conservazione dell'informazione; etica dell'informazione; accesso all'informazione.

In riferimento all'area dell'*Information literacy* in particolare, il progetto partiva dalla seguente definizione:

«Information literacy empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. Information-literate people are able to access information about their health, their environment, their education and work, and to make critical decisions about their lives.» [UNESCO 2010]

¹⁵ Una dettagliata descrizione del progetto e dei suoi obiettivi è presente sul sito web dell'Unesco all'indirizzo: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/homepage/>>.

Attraverso questo programma l'UNESCO dimostra inoltre di aver ben chiara la distinzione tra *Information literacy* e competenze tecnologiche, riconoscendone tuttavia la stretta relazione. L'*Information literacy* viene infatti descritta come fortemente collegata ad altri due tipi di alfabetismo: l'alfabetismo informatico e quello mediatico. Il navigare in internet, muovendosi tra diversi ipertesti multimediali, richiederebbe ad esempio sia le competenze informatiche (necessarie per utilizzare internet e il computer) sia quelle informative, fondamentali per interpretare correttamente l'informazione ottenuta.

Nell'ambito di questo programma l'UNESCO ha pubblicato diversi documenti, tra cui si può citare come il più importante e corposo il già citato "*Understanding Information literacy: a primer*" a cura di Forest Woody Horton Jr [Unesco 2008a]. Questo testo, composto da un centinaio di pagine, è stato pensato per politici, tecnici e amministratori che si trovano nelle condizioni di dover applicare o valutare nuove strategie e programmi sul tema dell'*Information literacy* e che necessitano di una breve guida introduttiva su questo argomento. L'*Information literacy*, inserita nella famiglia delle "*21st century survival literacies*", viene descritta come una sequenza composta da undici diverse fasi o *step* in cui si può suddividere un percorso di ricerca di informazioni.

«Prima fase: Realizzare che esiste un bisogno o un problema che richiede un'informazione per essere risolto;

Seconda fase: Sapere come identificare e definire in modo accurato l'informazione necessaria per colmare il bisogno, risolvere il problema o prendere la decisione;

Terza fase: Sapere come determinare se l'informazione necessaria esiste o meno; se non esiste, sapere come crearla o fare in modo che venga creata;

Quarta fase: Sapere come trovare l'informazione necessaria, se si è valutato che questa esiste.

Quinta fase: Sapere come creare, o fare in modo che venga creata, l'informazione di cui si necessita e che non è disponibile altrove;

Sesta fase: Sapere come capire a fondo l'informazione trovata; o sapere dove cercare aiuto in caso di necessità;

Settima fase: Sapere come organizzare, analizzare, interpretare e valutare l'informazione, nonché l'affidabilità delle fonti;

Ottava fase: Saper comunicare e presentare l'informazione ad altre persone con formati e attraverso *medium* appropriati e utilizzabili;

Nona fase: Sapere come utilizzare l'informazione per risolvere un problema, prendere una decisione o colmare un bisogno;

Decima fase: Sapere come conservare, immagazzinare, riutilizzare, registrare e archiviare l'informazione in vista di un uso futuro;

Undicesima fase: Sapere come disfarsi di informazioni non più necessarie e salvaguardare invece le informazioni che devono essere protette.» [Unesco 2008a, traduzione propria]

Un altro passo fondamentale sulla strada di un sempre maggiore riconoscimento dell'importanza di questo tipo di competenze per la società moderna è stato fatto dall'ONU nel 2002, anno in cui ha proclamato il decennio 2003-2012 come “*United Nations literacy decade*”. Sotto lo slogan “*Literacy as freedom*”, la comunità internazionale voleva riconoscere l'alfabetismo (nelle sue varie forme) come un diritto umano fondamentale, da promuovere e difendere attivamente. Quello che l'UNESCO tiene a sottolineare è che i programmi di alfabetizzazione e di sviluppo oggi non possono più basarsi unicamente sulla visione di “alfabetismo” che ha prevalso nel passato, limitata alle competenze base del saper leggere, scrivere e far di conto. È necessario che in tutto il mondo i programmi di alfabetizzazione abbraccino un nuovo e più ampio concetto di “*literacy*”, che comprende competenze trasversali (come appunto l'*Information literacy*) che sono ormai da considerare almeno tanto importanti quanto quelle di base. In riferimento proprio a queste competenze, si legge:

«In order to survive in today's globalized world, it has become necessary for all people to learn new literacies and develop the ability to locate, evaluate and effectively use information in multiple manners». [UNESCO 2002, p. 4]

L'*Information literacy*, quindi, viene indicata come un elemento cruciale per l'acquisizione di quella serie di abilità e conoscenze che consentano di fronteggiare nuove sfide e permettano una partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale ed economica [Lucchini 2007], allo scopo di formare, infine, delle vere e proprie “*Knowledge societies*”.

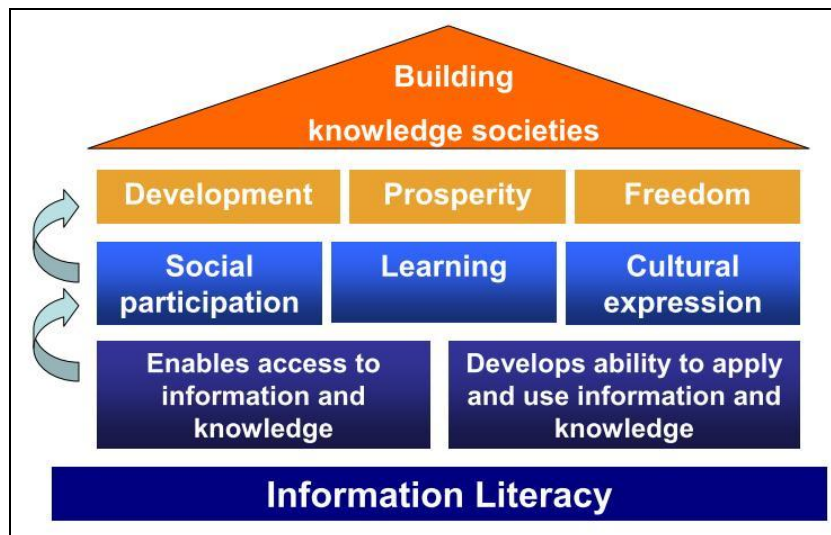


Immagine 1: L'*Information Literacy* viene indicata come base su cui costruire delle società della conoscenza.

Oltre a questi interventi e programmi a livello intergovernativo, vi sono state anche a livello nazionale delle iniziative pubbliche rilevanti. Il riconoscimento più importante per coloro che, da anni, promuovevano la causa dell'*Information literacy* è giunto probabilmente nel 2009, quando Barack Obama, Presidente degli Stati Uniti d'America, ha proclamato il mese di ottobre "*National Information literacy awareness month*", sottolineando l'importanza dell'informazione nella vita quotidiana di ogni cittadino americano. Nel suo discorso, Obama ha dichiarato:

«Every day, we are inundated with vast amounts of information. A 24-hour news cycle and thousands of global television and radio networks, coupled with an immense array of online resources, have challenged our long-held perceptions of information management. Rather than merely possessing data, we must also learn the skills necessary to acquire, collate, and evaluate information for any situation. This new type of literacy also requires competency with communication technologies, including computers and mobile devices that can help in our day-to-day decision-making. National Information Literacy Awareness Month highlights the need for all Americans to be adept in the skills necessary to effectively navigate the Information Age. Though we may know how to find the information we need, we must also know how to evaluate it. Over the past decade, we have seen a crisis of authenticity emerge. We now live in a world where anyone can publish an opinion or perspective, whether true or not, and have that opinion amplified within the information marketplace». [Obama 2009]

Il compito di aiutare i cittadini e le cittadine americane in questo processo di acquisizione di consapevolezza e di competenze viene affidato dal Presidente degli Stati Uniti in particolare alle biblioteche e alle università, alle quali spetta il fondamentale compito di aiutare a «separare la verità dalla finzione, il segnale dal rumore» [Obama 2009, traduzione propria].

Su quali basi proprio alle biblioteche e ai bibliotecari è stato affidato, con tanta fiducia e sicurezza, questo compito di importanza fondamentale per lo sviluppo della società è quello che cercheremo di spiegare nei paragrafi seguenti.

2.2 - La biblioteca come luogo di formazione: dalle biblioteche monastiche alla *teaching library*

Consultando i siti di alcune tra le principali biblioteche italiane, nella sezione relativa alla *mission* della biblioteca abbiamo a che fare spesso con termini quali “condivisione”, “accesso”, “messa a disposizione”, “diffusione”. La biblioteca, in sostanza, ha assunto negli ultimi anni il ruolo di contenitore di materiale, di un luogo che vede come suo unico – o quantomeno principale – scopo quello di garantire l’accesso ad una mole più estesa possibile di documentazione. Questo tipo di *mission*, però, per quanto ci possa suonare ormai familiare ed assodata, non è che il frutto di una recente trasformazione. In passato, infatti, quello che veniva chiesto alla biblioteca andava ben oltre la mera messa a disposizione gratuita dei documenti, partendo da una posizione molto più rilevante e pregnante di contenuti: quella di luogo primario di formazione e di studio. L’accesso alla documentazione, in passato, era sì un aspetto importante delle biblioteche, ma non certo quello principale. Considerate dei veri e propri “beni comuni della conoscenza” [Kranich 2009], le biblioteche erano frequentate dagli studiosi principalmente in quanto luogo adatto allo scambio di idee e alla condivisione del sapere. Il materiale presente nelle biblioteche era destinato allo studio, ma non fine a sé stesso: la lettura della documentazione preesistente non era che un punto di partenza e uno stimolo per il fine ultimo, ossia la produzione di nuovo materiale e di nuove conoscenze [Ballestra 2011]. Le biblioteche erano innanzitutto dei luoghi in cui gli studiosi potevano imparare non tanto concetti o definizioni, quanto le capacità necessarie per creare nuova cultura; dove erano stimolati, dopo un’elaborazione dei materiali già editi, a pro-

durre qualcosa di originale che consentisse di «promuovere il progresso della scienza e delle sue applicazioni» [Kranich 2009, p. 16].

Questo avveniva già nelle biblioteche monastiche del Medioevo, luoghi in cui i monaci si ritiravano per studiare, produrre e riprodurre documenti, ma anche nelle prime università, dove le biblioteche erano collocate non tanto per garantire un facile accesso al materiale necessario per l'autoformazione (come avviene molto spesso oggi), quanto perché esse erano il fulcro delle attività di studio e ricerca non solo degli studenti ma soprattutto degli insegnanti. Progressivamente, in particolare a partire dall'invenzione della stampa e parallelamente all'aumento del numero di persone che avevano accesso ad un'istruzione di livello medio-alto, le biblioteche abbandonarono questa vocazione alla ricerca e alla formazione, finendo per assumere il ruolo sempre più strumentale di "fornitori di libri". Esse venivano sempre più spesso frequentate da utenti che volevano unicamente consultare materiale o trovare informazioni di cui sapevano già l'esistenza, piuttosto che da studiosi che svolgevano lavori di ricerca, e adeguarono la propria offerta di servizi e la propria *mission* a questo scopo. Questa trasformazione delle biblioteche, luoghi del sapere e dello studio per eccellenza, in luoghi di conservazione e – nei casi più virtuosi – di valorizzazione del patrimonio esistente, hanno finito per snaturare però lo scopo stesso dell'istituzione biblioteca. Come sostiene Ballestra, infatti:

«Le biblioteche non nascono e prosperano come strumenti per superare le barriere economiche dell'accesso alla cultura o per garantire la possibilità agli studiosi del futuro di accedere ai documenti attualmente esistenti, ma la ragione che le fonda è più diretta e contemporanea: consentire la produzione di nuovi documenti, di nuova cultura e la riproduzione delle capacità di farlo» [Ballestra 2011, p. 9]

Una biblioteca-magazzino, utile solo per garantire facile accesso al materiale documentario, non è più giustificabile, anzi finisce per perdere la propria legittimità come istituzione culturale pubblica. Quello che la biblioteca dovrebbe fare e purtroppo ancora non fa – a parte alcuni casi particolari, frequenti soprattutto nell'ambito accademico – è tornare alla sua *mission* principale, senza per questo ignorare gli enormi passi avanti fatti nel settore biblioteconomico, non solo dal punto di vista tecnologico. Tornare ad

essere un luogo di formazione di nuove conoscenze e di produzione di nuove idee, un fulcro dell'attività culturale non solo per quanto riguarda le possibilità di fruizione ma anche e soprattutto di generazione di contenuti. Una vera propria *teaching library* [Sühl-Strohmenger 2012b] dove agli utenti non si offre soltanto l'accesso ad un patrimonio documentario, ma anche la possibilità di acquisire nuove competenze e capacità: solo seguendo questa strada le biblioteche riusciranno a mantenere la propria legittimità, anche e soprattutto di fronte all'offerta di dati e di servizi alternativi disponibile *online* [Gentilini 2008].

2.2.1 - Il bibliotecario del futuro: da custode dei libri a *information manager*

«Isn't it true that only librarians like to search? Everyone else likes to *find*...»
[Tennant 2001]

In questo percorso di ri-acquisizione, da parte della biblioteca, di una propria legittimità e di un proprio ruolo chiave all'interno della società dell'informazione, una posizione cardine spetta per forza di cose ai bibliotecari, figure che più di ogni altra cosa potrebbero e dovrebbero riuscire a dare alla biblioteca quel valore aggiunto e irrinunciabile di cui avrà sempre maggiore bisogno per uscire vincente dalla competizione con altri sistemi di ricerca e recupero delle informazioni. Il ruolo dei bibliotecari deve essere proprio e principalmente quello di dimostrare che le biblioteche hanno qualcosa in più, che al loro interno non si possono trovare solo libri e documenti, ma anche strumenti di ricerca funzionali e persone competenti negli ambiti della ricerca e dell'informazione. Un vero e proprio "docuverso" dove è possibile perdersi tra informazioni sconosciute per trovarne una che si stava cercando e della quale non si sospettava l'esistenza, ma anche raggiungere in modo facile, veloce ed efficace un documento già identificato. In quest'ottica i cosiddetti servizi di *reference*, diventato sempre più un termine "ombrello" sotto il cui nome vengono riunite tutte le attività di assistenza e consulenza agli utenti, assumono sempre più importanza e divengono il vero e proprio cavallo di battaglia delle istituzioni bibliotecarie [Ballestra-Cavaleri 2006].

Per farlo, è necessario però che questi servizi cambino radicalmente, adeguandosi alle nuove esigenze dell'utenza e non cristallizzandosi sull'offerta di servizi che possono

ormai essere svolti automaticamente da un computer o un videoterminale. Ai bibliotecari è richiesto, per “sopravvivere” dal punto di vista professionale ai rapidi cambiamenti della società moderna, di fermarsi e chiedersi quale può essere il proprio contributo alla società dell’informazione, prendendo coscienza delle capacità, qualità e competenze che la figura del bibliotecario ha acquisito nel corso dei secoli e cercando di capire se e come queste possano essere utilizzate per valorizzare il proprio ruolo. Il bibliotecario, da quando questa figura esiste, ha dovuto continuamente rapportarsi con l’informazione: imparare la sua struttura, capire come questa poteva essere compresa e interpretata, trovare un metodo per organizzarla e collocarla in mezzo alle altre informazioni, inventare nuovi metodi per trasmetterla e diffonderla [Kranich 2009, Lucchini 2007]. È quasi pleonastico chiedersi, a questo punto, se l’insieme di queste competenze possa in qualche modo rivelarsi utile in una società chiamata, non a caso, società dell’informazione. Ma come può il bibliotecario sfruttare queste competenze – che in molti casi finora sono state considerate quasi marginali nel lavoro quotidiano all’interno delle biblioteche – e soprattutto cosa, di tutto questo sapere considerato erroneamente quasi atavico, può essere utile all’utente esterno?

È piuttosto difficile riuscire a definire, in modo chiaro e delimitato, quelli che dovrebbero essere i compiti specifici del bibliotecario a questi fini: per farlo, si cercherà di delineare un profilo “al negativo”, individuando quella serie di atteggiamenti, azioni e comportamenti che non dovrebbero più far parte del lavoro del bibliotecario, o quantomeno che non dovrebbero più essere le sue attività principali e caratterizzanti.

In primo luogo, il bibliotecario dovrebbe rinunciare quanto più possibile al suo *status* di figura quasi eterea, che si muove tra gli scaffali senza far rumore¹⁶ vegliando sul suo “tesoro” e che conosce a memoria la collocazione di ogni singolo volume del suo regno. Questo tipo di bibliotecario è una figura che appartiene al passato, lontana dalle esigenze di una biblioteca moderna e dei suoi utenti: una conoscenza impeccabile di tutti gli strumenti a disposizione della biblioteca e del loro utilizzo non è più considerata una condizione sufficiente, così come l’aver memoria visiva dell’ordine delle pub-

¹⁶ C’è anche chi lo ha definito, al contrario, come «l’elefante all’interno di una stanza» [Loertscher-Woolls 2012]: enorme o quasi invisibile, il bibliotecario sembra trovarsi sempre più spesso, ultimamente, fuori posto.

blicazioni sugli scaffali, che per quanto pittoresca è diventata una qualità essenzialmente inutile dopo l'invenzione dei PC. Con questo ovviamente non si vuole sostenere l'inutilità delle visite guidate alle biblioteche o dei corsi di introduzione ai servizi bibliotecari, quanto l'obsolescenza di una figura di bibliotecario che «non ha nulla da spiegare, se non come funziona la biblioteca stessa» [Ballestra 2011, p. 13]. Per gli stessi motivi, un bibliotecario non può più limitarsi ad essere il ligio magazziniere dei libri della biblioteca, intervenendo unicamente nella fase di recupero della documentazione [Lau 2006, p. 32]. Come vedremo approfonditamente nel capitolo 3, diversi studi recenti – tra cui quello di Alison J. Head e Michael B. Eisenberg del 2010 citato da Laura Ballestra nel suo volume “*Information Literacy in biblioteca*” [Ballestra 2011] – hanno dimostrato come in molti casi studenti, ricercatori e utenti si allontanano dal sistema biblioteca proprio perché il bibliotecario sembra non capire che la sua figura sarebbe d'aiuto nella fase iniziale della ricerca (scelta e delimitazione del tema, ricerca e scrematura delle fonti ecc.) più che in quella di recupero di informazioni già identificate e valutate [Head, Eisenberg 2010]. Brabazon riassume efficacemente così quello che dovrebbe essere il ruolo dei bibliotecari da questo punto di vista: «*Librarians do not provide information, but a path through information*» [Brabazon 2007, p. 47].

Il bibliotecario dovrebbe quindi puntare sulle proprie conoscenze e competenze nel campo della gestione della valutazione dell'informazione [McAskill 2008, Lor 2006] per poter tornare ad assumere un ruolo prezioso per la società, consapevole del fatto che, grazie ad anni di esperienza nel settore, può essere in grado di insegnare meglio di chiunque altro almeno due delle competenze centrali della società dell'informazione: «sapersi rivolgere alle fonti giuste e saper utilizzare le strategie più efficaci per recuperare i dati; saper valutare e organizzare quello che si è rintracciato» [Lucchini 2007, p. 8].

Un altro aspetto su cui ci si trova poi spesso ad insistere è l'aiuto che i bibliotecari potrebbero dare nella comprensione delle diverse tipologie di documenti, delle strutture che questi possono assumere e del loro valore semantico [Cavaleri 2008]. Nel corso degli ultimi vent'anni, infatti, con la sempre maggiore diffusione dei documenti in formato digitale, si è andata progressivamente a perdere la consapevolezza del significato proprio del termine “documento”, inteso – come dalle definizioni date dal critico Gérard Genette – come un'unione inscindibile tra un testo e un “paratesto”, termine con

il quale egli indica tutta quella serie di informazioni aggiuntive e complementari che possiamo cogliere da un documento al di fuori, appunto, della sua parte testuale (come ad esempio il nome dell'autore, il formato, la presenza di prefazioni o di illustrazioni ecc.). Questa definizione di “documento”, che come sostiene [Ballestra 2011] pareva essere ormai piuttosto consolidata dopo secoli di diffusione dell'oggetto libro, era uno strumento fondamentale per la fase di analisi e soprattutto di valutazione di una fonte: dalla veste grafica di un documento, dal nome dell'editore che lo pubblicava o dall'identità dell'autore di una prefazione era possibile ricavare molte informazioni aggiuntive che, per il solo fatto di essere presenti, costituivano una sorta di “commento non scritto” al testo. L'incapacità attuale di analizzare e dare un adeguato valore a questo tipo di informazioni, o in alcuni casi – come capita spesso ad esempio per i documenti digitali – la loro quasi totale assenza, complica notevolmente la fase di vaglio di un documento. Le conoscenze dei bibliotecari nel campo del mondo editoriale e più in generale sulle strutture degli universi documentali relativi ai diversi ambiti di studio può costituire quindi un aiuto indispensabile in fase di ricerca o anche solo per sensibilizzare gli utenti sull'importanza di questi aspetti extra-testuali.

Tutta questa serie di competenze riconosciute ai bibliotecari più che ad altri professionisti nel settore dell'informazione hanno contribuito a far individuare la biblioteca come territorio ideale per lo sviluppo di percorsi di *Information literacy*, volti appunto alla trasmissione all'utenza di competenze informative. Percorsi che non dovranno limitarsi però ad essere uno fra i tanti servizi offerti all'utenza, ma diventare una *condicio sine qua non* necessaria per giustificare l'esistenza e la peculiarità dell'offerta informativa bibliotecaria in confronto ad altri tipi di realtà. Per fare questo, e garantire conseguentemente all'utenza la presenza di un servizio pervasivo e quanto più possibile funzionale, le biblioteche dovranno innanzitutto uscire dall'ottica che vede tutto il sapere e le informazioni necessarie racchiuse all'interno delle strutture bibliotecarie. I bibliotecari dovranno rendersi finalmente conto del fatto che le risorse informative sono ormai disponibili anche (e soprattutto) fuori dalle mura della loro biblioteca [Minsenti 2004] e che una risorsa trovata *online* potrebbe avere per l'utente più importanza ai fini della sua ricerca di tutti i libri presenti sugli scaffali. Ignorare questo tipo di considerazioni, continuando a coltivare solamente il proprio giardino – o al massimo, sistema bibliotecario – non

considerando che questo non è che una minima parte del “docuverso informativo” a disposizione, toglierebbe in pochissimi anni ogni tipo di funzione e ragion d’essere all’istituzione bibliotecaria, condannandola probabilmente in via definitiva all’inutilità e all’oblio.

2.3 – Le associazioni bibliotecarie e lo sviluppo di standard e modelli per le competenze informative

Se, ad ogni modo, istituzioni sovranazionali come l’ONU e l’UNESCO hanno iniziato a riconoscere, nei tardi anni Novanta, il ruolo fondamentale delle competenze informative per lo sviluppo della società il merito va soprattutto ad una serie di figure e associazioni facenti parte dell’ambito bibliotecario e informativo che già a partire dagli anni Settanta si opposero all’idea predominante di un superamento del divario informativo tramite lo sviluppo di competenze di tipo tecnologico, sostenendo invece l’idea che l’acquisizione di competenze informatiche avrebbe risolto solo in parte problemi che, in realtà, andavano ben oltre la mera capacità di utilizzo degli strumenti.

Il primo a porre queste questioni, nel 1974, fu Paul G. Zurkowski, allora Presidente dell’*Information Industry Association*. In un rapporto presentato alla “*National Commission of Library and Information Science*”, dal titolo “*The information service environment. Relationship and priorities*” [Zurkowski 1974] Zurkowski cercò di analizzare i cambiamenti in corso nel mondo dell’informazione, che descriveva come sempre più sfaccettata e proveniente da un numero di fonti in continuo aumento. Partendo da una concezione di informazione come qualcosa che viene assimilato e che va a cambiare o a rinforzare un’idea preesistente su uno specifico tema, e quindi strettamente collegata e imprescindibile dal soggetto che la riceve («*As beauty is in the eye of the beholder, so information is in the mind of the user*» [Zurkowski 1974, p. 1]), egli lamentava una situazione di sovrabbondanza informativa in cui il numero di dati a disposizione superava la capacità del cervello umano di saperli gestire. Con una lucidità che pochi all’epoca hanno saputo dimostrare, Zurkowski comprese e spiegò alla Commissione che a causa di questa “sovrabbondanza di informazioni” si rendeva necessario sviluppare delle nuove competenze a livello globale che consentissero di poter continuare ad utilizzare la pluralità delle informazioni a disposizione in modo efficace

per scopi specifici. Egli, infatti, non si limitò ad affrontare la questione dal punto di vista teorico, ma cercò di trasmettere l'importanza che stava assumendo l'informazione in tutti gli ambiti della vita delle persone. In particolare, da professionista impiegato nel settore, Zurkowski declinò la sua teoria analizzandola in rapporto al mondo del lavoro, esponendo le nuove esigenze e necessità che sempre più spesso erano richieste anche in quest'ambito [Bawden2001], [Ballestra2011], [Banzato2011]. Non si trattava più solamente di vezzi richiesti da insegnanti troppo esigenti: la capacità di gestire correttamente le informazioni stava diventando un requisito fondamentale nel mondo del lavoro. Ed è proprio riferendosi a questo settore che Zurkowski utilizzò per la prima volta il concetto di “*Information literacy*”. Egli, infatti, scrisse:

«People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems. The individuals in the remaining portion of the population, while literate in the sense that they can read and write, do not have a measure for the value of information, do not have an ability to mold information to their needs, and realistically must be considered to be information illiterates.»

[Zurkowski 1974, p. 6]

Secondo una sua stima, rappresentata efficacemente tramite il disegno di una piramide, solo una piccolissima parte (circa un sesto) della popolazione americana poteva essere considerata *information literate*. Più che un rapporto, quello di Zurkowski nei confronti della commissione era un vero e proprio “*call to action*”: il compito tradizionale delle biblioteche, di fronte ai forti cambiamenti imposti dal nuovo valore assunto dall'informazione anche al di fuori degli ambienti prettamente scolastici, doveva per forza cambiare ed essere adeguato alle esigenze che stavano emergendo. L'obiettivo primario della “*National Commission on Libraries and Information Science*” per gli anni a venire doveva essere, secondo lo studioso, quello di istituire un programma a livello nazionale che portasse a raggiungere, entro il 1984, una *Universal Information literacy*.

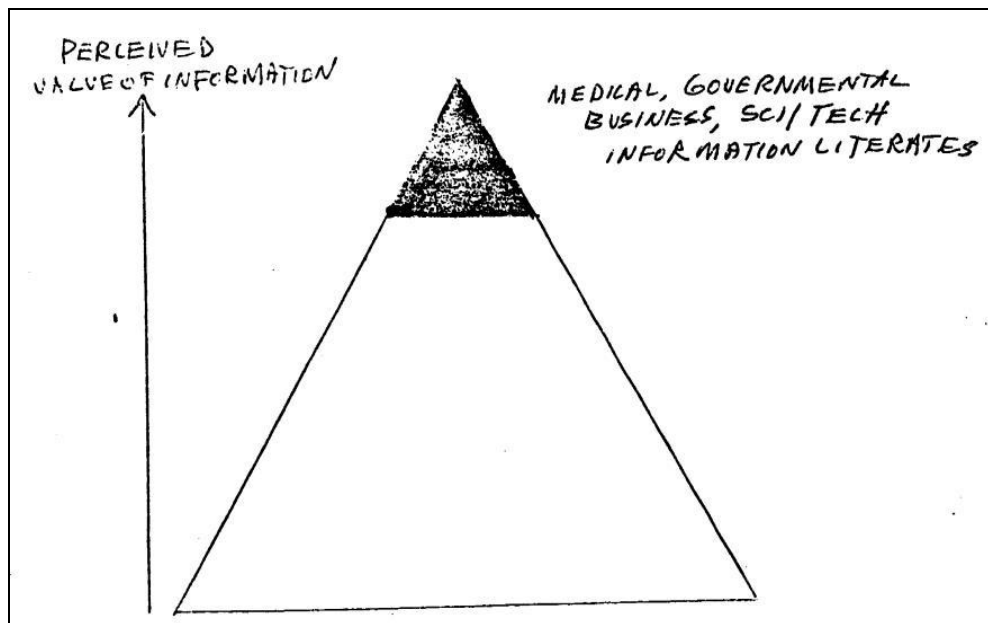


Immagine 2: La piramide illustrata da Zurkowski nel suo rapporto, tesa a rappresentare la percentuale della popolazione americana che nel 1974 poteva essere definita "*information literate*".

Il mondo bibliotecario al quale Zurkowski si rivolgeva rispose a questo appello – a parte qualche caso precedente, ma isolato – a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta. Nel 1987 in particolare l'*American Library Association* (ALA), una delle maggiori associazioni bibliotecarie a livello mondiale, creò un gruppo di lavoro che doveva lavorare proprio sui temi dell'alfabetismo informativo, con gli obiettivi dichiarati di definire il concetto di *Information literacy* e la sua importanza nei settori dell'educazione scolastica, della partecipazione attiva e dell'istruzione permanente; elaborare dei modelli per lo sviluppo di queste competenze informative e verificare come queste nuove esigenze avrebbero richiesto dei cambiamenti anche nella formazione degli insegnanti [ALA 1989, p. 12]. Questo comitato, formato da un gruppo di esperti nei settori dell'educazione e della biblioteconomia, lavorò per i successivi due anni all'elaborazione di un Report finale, diventato negli anni un vero e proprio punto di riferimento per la storia dell'*Information literacy*. Il documento riprende, in principio, alcuni concetti già affrontati da Zurkowski – diritto all'informazione e impatto di questa sulla competizione internazionale di un paese – per poi enunciare quella che è diventata una delle definizioni più riprese e usate di *Information literacy*, ossia l'insieme di quelle competenze acquisite dalle persone che hanno “imparato ad imparare”. In esso si legge, infatti:

«To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. [...] Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.» [ALA 1989]

L'acquisizione di questo tipo di competenze era, agli occhi del gruppo di lavoro, fondamentale per il mantenimento di una struttura democratica ed equa, poiché di fronte ad un sistema (mediatico ma anche scolastico) che tendeva sempre più di frequente a fornire informazioni "preconfezionate" la capacità valutare l'informazione ricevuta, o ancor meglio di saper cercare autonomamente informazioni di buon livello per confrontarle con quelle proposte dal *mainstream*, era considerata fondamentale per non diventare dipendenti da altri nel proprio diritto all'informazione. L'*Information literacy* viene quindi proposta dall'ALA come una forma di *personal empowerment*, che mette in grado le persone di farsi una propria opinione delle cose e saperla argomentare e difendere [ALA 1989].

A partire da questo momento, con la scesa in campo esplicita di una fra le maggiori associazioni bibliotecarie nel settore dell'*Information literacy*, bibliotecari provenienti dalle diverse parti del mondo iniziarono ad approfondire e studiare il tema, consapevoli del ruolo che la loro figura avrebbe dovuto avere nello sviluppo di queste competenze. Allo scopo di definire e delineare in modo più chiaro ed efficace il campo d'intervento, la conseguenza fu quella che negli anni successivi diversi gruppi di bibliotecari o istituzioni iniziarono ad elaborare veri e propri modelli per l'*Information literacy*. Questi modelli cercavano di rappresentare in modo fedele quello che, secondo i loro creatori, doveva essere il processo di ricerca, recupero e acquisizione dell'informazione, spiegando come solo seguendo tutti i passi indicati questo processo sarebbe stato logico e completo. La funzione dei modelli potrebbe essere paragonata a quella di una mappa, utile per muoversi coerentemente attraverso il percorso di ricerca delle informazioni. Di conseguenza questi possono essere anche molto diversi tra loro, non solo per quanto riguarda la "strada" da seguire, ma anche nel numero di tappe in cui questo processo viene suddi-

viso: vi sono infatti dei modelli molto semplici, che vogliono delineare solamente le fasi principali, mentre altri sono molto articolati e complessi. Tutti questi modelli hanno però, come abbiamo già anticipato, due caratteristiche in comune, ossia la suddivisione in fasi e l'approccio orientato al *problem solving* [Progetto 2012].

A seguito dello sviluppo di modelli per le competenze informative sono emerse delle chiare differenze di approccio all'*Information literacy* tra la scuola "cognitivistica" – che all'interno del processo considera unicamente fattori di tipo appunto cognitivo, facendo corrispondere ad ogni avanzamento nel percorso l'acquisizione effettiva di *skill* pratiche – e quella "relazionale", che nel processo considera anche fattori soggettivi ed emotivi, come ad esempio l'incertezza o l'insicurezza [Ballestra 2011].

Non essendo finalità di questo lavoro quella di svolgere un'analisi approfondita delle teorie alla base dell'*Information literacy*, si proporrà di seguito una breve panoramica dei modelli più conosciuti e utilizzati, rimandando ad una letteratura più specialistica per approfondimenti¹⁷.

The Big 6 - Mike Eisenberg, Bob Berkowitz:

Il modello "The Big6" è stato sviluppato nel 1990 in area americana da Mike Eisenberg e Bob Berkowitz [Eisenberg-Berkowitz 1990], entrambi professionisti nel settore dell'educazione. Si tratta, grazie alla sua semplicità e linearità, di uno dei modelli più utilizzati e citati. È diffuso principalmente nell'ambito educativo, non solo universitario ma anche per nelle scuole materne e primarie: è spesso accompagnato, infatti, dalla definizione K-20 (dal *kindergarten* ai 20 anni) per indicare proprio la vasta gamma di persone a cui è rivolto. "The Big6" suddivide, come suggerisce il nome stesso, il processo di ricerca in sei *step*, a loro volta suddivisi in due fasi. Sul sito del progetto l'elenco di questi sei punti è presente anche nella traduzione italiana:

- «1. Definizione dello scopo della ricerca
- 1.1 – Definire il problema

¹⁷ Praticamente ogni pubblicazione che affronta il tema dell'*Information literacy* contiene un capitolo – più o meno approfondito – sulla sua base teorica, con una panoramica sui modelli e gli standard elaborati nel corso degli ultimi decenni. La pubblicazione in italiano più recente che contiene un approfondimento di questo tipo è probabilmente [Ballestra 2011].

- 1.2 – Identificare le informazioni di cui si ha bisogno

- 2. Strategie per la ricerca delle informazioni
 - 2.1 – Determinare tutte le possibili fonti
 - 2.2 – Selezionare la fonte migliore

- 3. Localizzazione e Accesso
 - 3.1 – Localizzare le fonti
 - 3.2 – Trovare le informazioni all'interno delle fonti

- 4. Uso delle informazioni
 - 4.1 – Impegnarsi (ad es. leggere, ascoltare, vedere)
 - 4.2 – Estrapolare le informazioni più importanti

- 5. Sintesi
 - 5.1 – Organizzare le informazioni raccolte da più fonti
 - 5.2 – Presentare il risultato

- 6. Valutazione
 - 6.1 – Giudicare il risultato (efficacia)
 - 6.2 – Giudicare il processo (efficienza)» [The Big6 2004]

Secondo quanto riportato nella panoramica fornita sul sito ufficiale, le sei fasi del processo non devono essere eseguite tassativamente in ordine, ma è importante che, anche a costo di dedicarci solamente qualche minuto, non si salti nessun passaggio [The Big6 2002]. Negli ultimi anni Eisenberg e Berkowitz hanno deciso di elaborare anche una versione semplificata del loro modello, rivolta principalmente ai bambini più piccoli. Il nome del modello è “The Super3” e prevede tre fasi: *plan, do e review*¹⁸.

Seven Pillars of *Information literacy* – SCONUL:

Nel 1999 la britannica *Society of College, National and University Libraries* <<http://www.sconul.ac.uk>> propone un nuovo modello, che cerca di rappresentare il

¹⁸ Si potrebbe discutere a lungo sulla effettiva necessità di elaborare un modello e scrivere libri su un processo che dice di pensare prima di scrivere e poi rileggere quello che si è scritto, tuttavia questo progetto sta avendo molta fortuna e risalto nelle scuole primarie americane, che lo diffondono tramite video *online*, presentazioni *powerpoint* e articoli nelle riviste specializzate.

processo di ricerca dell'informazione come una struttura formata da sette pilastri, uno per ogni elemento su cui si basano le competenze informative [Banzato 2011].

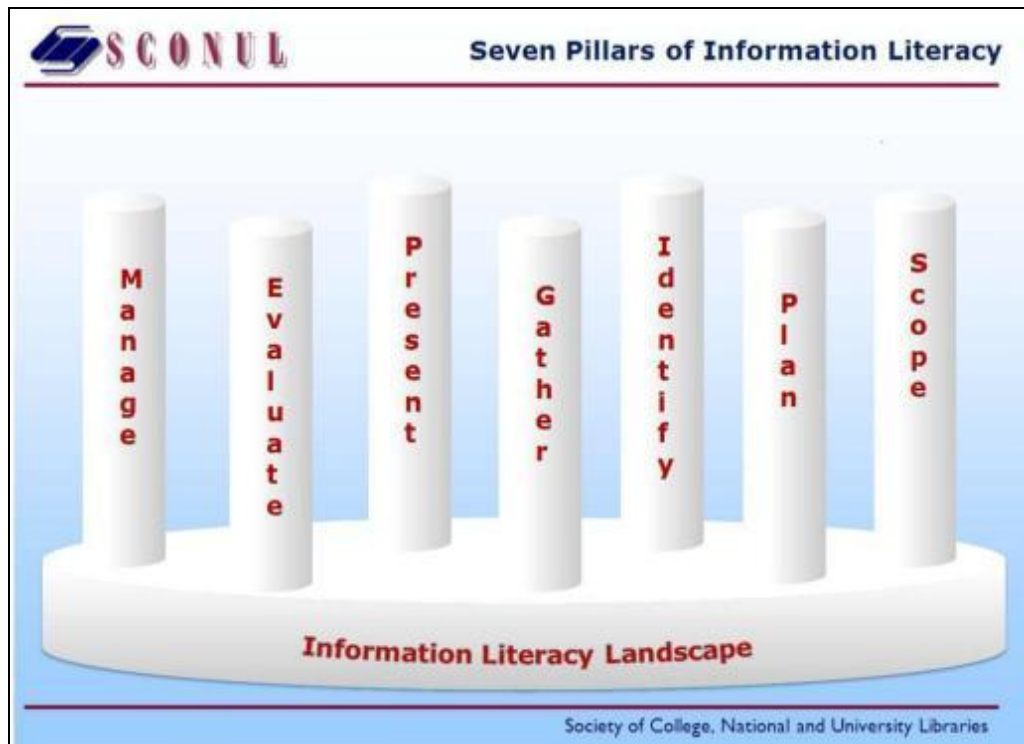


Immagine 3: Rappresentazione grafica del modello SCONUL sui sette pilastri dell'*Information literacy*.

I pilastri proposti da SCONUL sono: riconoscere un bisogno informativo; identificare le informazioni necessarie per colmare questo bisogno; costruire strategie per la localizzazione delle informazioni cercate; individuare ed accedere alle informazioni; confrontare le diverse informazioni recuperate e valutarle; organizzare, applicare e comunicare le informazioni; saper sintetizzare e utilizzare le informazioni ottenute ai fini della produzione di nuovo materiale [SCONUL 1999, traduzione propria]. A differenza di altri modelli, SCONUL individua poi diversi livelli di competenza (*novice, advanced beginner, competent, proficient, expert*) che le persone possono avere relativamente a queste capacità "pilastro". Per questo motivo, è previsto che ognuno percorra più volte il percorso su livelli diversi, per migliorare le singole competenze fino a raggiungere un livello esperto in ognuna di esse [Progetto 2012].

Information Search Process (ISP) – Carol Kuhlthau:

A differenza degli altri due modelli proposti, che come abbiamo visto indicavano una serie di operazioni da eseguire e di *skill* da acquisire per arrivare al termine del percorso, l'ISP di Carol Kuhlthau – professoressa di Scienze dell'informazione e biblioteconomia presso la Rutgers University del New Jersey – analizza e valuta anche variabili di contesto che possono intervenire all'interno del processo, come emozioni e sensazioni soggettive dell'individuo. Per Kuhlthau, che ha proposto questa teoria nel suo volume più famoso, (*“Seeking meaning”* [Kuhlthau 1993] pubblicato per la prima volta nel 1993) il processo di ricerca consiste in un vero e proprio percorso di apprendimento [Ballestra 2011], durante il quale l'individuo acquisisce non solo informazioni ma anche consapevolezza dei propri mezzi e sicurezza nelle attività e azioni da svolgere. L'ISP è formato da sei fasi costanti che si susseguono: ad ognuno di questi sono associati, oltre alle mere azioni da compiere, anche specifiche sensazioni e processi mentali. Ad esempio nel primo di questi stadi, ossia l'avvio del processo e la relativa presa di consapevolezza di un bisogno informativo, gli individui sono caratterizzati solitamente da una sensazione di forte insicurezza e preoccupazione, che svanisce man mano che il processo avanza e l'argomento della ricerca si definisce e focalizza.

Nel dettaglio, gli stadi [Kuhlthau 2012] del processo ISP sono le seguenti:

- *Initiation* (inizio del processo): presa di coscienza del bisogno di informazioni per risolvere un problema, sensazione di preoccupazione ed inadeguatezza;
- *Selection* (selezione del tema): identificazione di un argomento di interesse o definizione del problema; alla preoccupazione si sostituisce lentamente una sensazione di ottimismo e di voglia di iniziare la ricerca;
- *Exploration* (esplorazione del tema): in questa fase l'argomento individuato viene contestualizzato e inserito all'interno di un sistema di contenuti e fonti collegate. L'individuo entra in contatto con una grande mole di documentazione, molta della quale inutile: per questo la sensazione è spesso quella di spaesamento ed incertezza;
- *Formulation* (formulazione del focus): tra i vari punti di vista possibili dai quali affrontare l'argomento se ne riesce ad identificare uno preferito. Questa scelta permette quindi di focalizzare l'attenzione su un numero limitato di argo-

menti correlati e “stringere il cerchio” intorno ad un tema centrale, riacquistando una relativa sicurezza e confidenza;

- *Collection* (raccolta): dopo aver focalizzato l’argomento e il punto di vista da cui osservarlo, è possibile procedere anche con una selezione del materiale raccolto sulla base di questi nuovi filtri. L’insicurezza iniziale è ormai svanita, l’individuo a questo punto ha solitamente acquistato sufficiente confidenza con il tema della ricerca da potersi muovere con disinvoltura all’interno dell’universo documentale ad esso collegato;
- *Presentation* (presentazione): il processo di ricerca è concluso e l’individuo è in grado, grazie alle informazioni trovate e alle competenze apprese, di risolvere con discreta dimestichezza il problema iniziale o rispondere al bisogno emerso.

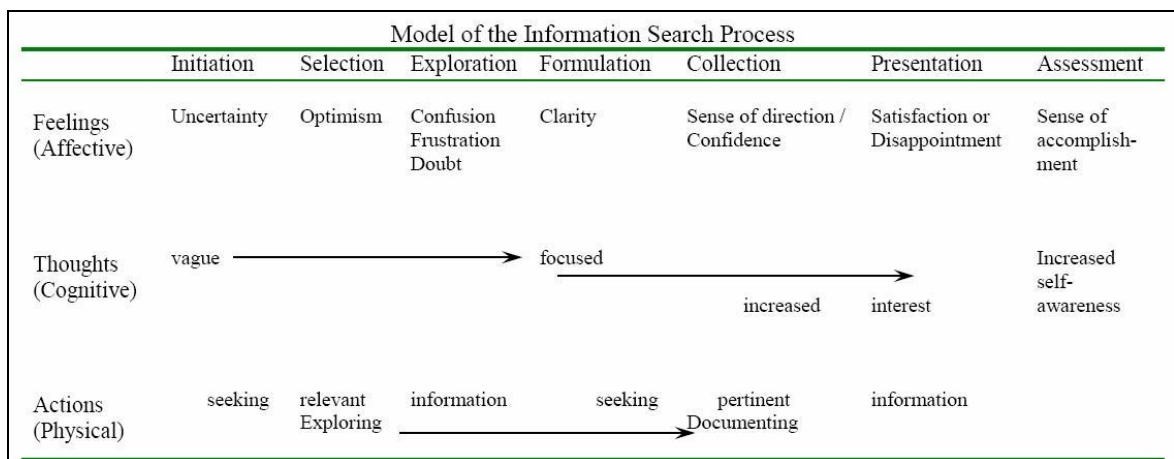


Immagine 4: Modello ISP di Carol Kuhlthau.

2.3.1 – Gli standard

Sulla base di questi e di altri modelli sono stati sviluppati, nel corso degli anni, degli standard di competenza informativa, ossia un elenco di competenze che un individuo dovrebbe acquisire per riuscire a gestire al meglio le informazioni e completare quindi le ricerche in modo efficace ed efficiente [Progetto 2012]. A differenza dei modelli, che avevano il loro focus sul processo di ricerca, gli standard sono dei concetti astratti, delle vere e proprie definizioni delle caratteristiche che rendono una persona *information literate*. Queste singole voci – una per ogni competenza attesa – sono solitamente cor-

redate da uno o più indicatori, che servono a definire meglio la capacità richiesta sotto diversi punti di vista e ne rendono più facile la valutazione. Gli indicatori a loro volta possono essere definiti sulla base dei risultati attesi, ossia di attività pratiche che la persona dovrebbe essere in grado di sostenere per corrispondere al profilo delineato dall'indicatore, risultando così *literate* per quanto riguarda quella specifica competenza. Gli standard sono elaborati in modo che gli obiettivi che essi pongono possano essere misurati e valutati abbastanza agilmente: anche per questo vengono utilizzati da enti e istituzioni formative nella fase di elaborazione di corsi di *Information literacy*, per i quali è fondamentale definire scopi e finalità in modo preciso e avere la possibilità poi di valutare in modo diretto i risultati ottenuti e quindi l'efficacia del corso.

Gli standard più famosi a livello mondiale sono probabilmente quelli elaborati dall'*Association of College and Research Libraries* (ACRL), una divisione dell'*American Library Association*, nel 2000. Questi standard (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*) sono rivolti specificatamente agli studenti universitari e delineano quindi un profilo di alto livello di competenze informative. ACRL tratteggia le caratteristiche proprie dello studente *information literate* attraverso cinque standard di riferimento (individuati dalle parole chiave *know, access, evaluate, use* ed *ethics*), definiti da ventidue indicatori e circa un centinaio di risultati attesi. Vista la presenza di una traduzione italiana degli standard a cura della Commissione nazionale università e ricerca dell'Associazione Italiana Biblioteche, si è deciso, per rendere più immediata la comprensione, di citare questa [AIB 2003] invece dell'edizione originale inglese [ACRL 2000].

1. Lo studente dotato di competenza informativa è in grado di determinare la natura e l'estensione del proprio bisogno informativo.

La prima competenza richiesta per essere definito *information literate* è quella di riuscire a definire e articolare le necessità della ricerca, cercando e consultando materiale per acquisire confidenza con il tema e iniziando a porsi le prime domande al fine di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti piuttosto che su altri. Fondamentale in questa fase è anche riuscire ad identificare una serie di argomenti correlati al tema centrale e alcune parole chiave che aiutino a definirlo e circoscriverlo. Per fare questo è necessario che lo studente possieda già una discreta familiarità con il mondo dell'informazione e con le sue strutture interne,

riuscendo ad esempio a distinguere risorse destinate ad utenze diverse. Per potersi dire competente per questo specifico standard, inoltre, lo studente deve dimostrarsi in grado di gestire la ricerca di fonti anche sulla base delle esigenze e del tempo a disposizione, ridimensionando se necessario il numero di fonti su cui basare il proprio lavoro anche a processo inoltrato.

2. Lo studente dotato di competenza informativa accede all'informazione in maniera efficace ed efficiente.

Una seconda competenza richiesta è quella di saper recuperare le informazioni necessarie alla ricerca in modo appropriato. Questo sottintende in realtà una serie molto lunga e diversificata di capacità, che vanno dalla scelta corretta del metodo di ricerca all'utilizzo efficiente di strumentazione per la registrazione delle informazioni recuperate. Trattare l'informazione in modo efficace significa poi conoscere e saper utilizzare i diversi sistemi di recupero delle informazioni su formati diversi, nonché conoscere e sapere come funzionano, all'occorrenza, tutti quei servizi specializzati che permettono di ampliare la documentazione a disposizione. Efficienza implica anche una corretta gestione delle informazioni trovate, che devono essere registrate e organizzate in modo tale da poterle trovare e riutilizzare nel momento in cui dovessero servire.

3. Lo studente dotato di competenza informativa valuta l'informazione e le sue fonti in forma critica e incorpora l'informazione selezionata nel proprio patrimonio di conoscenze e nel proprio sistema di valori.

Essere *information literate* non significa solo saper svolgere correttamente una ricerca: un'altra serie di competenze fondamentali riguarda la valutazione delle informazioni trovate e la capacità di saperle gestire, anche a livello cognitivo, in maniera corretta. Lo studente deve quindi essere in grado, da una serie di informazioni a disposizione, di estrarre i concetti e i dati rilevanti ai fini della sua ricerca e di saperli parafrasare e riformulare per poterli utilizzare nel proprio lavoro. Queste informazioni, prima di essere utilizzate devono venire valutate, esaminando non solo le fonti da cui provengono e la loro autorevolezza ma anche eventuali indizi sul contesto o il punto di vista particolare da cui derivano. Lo studente "alfabetizzato" deve inoltre essere in grado di integrare le nuove in-

formazioni acquisite all'interno del proprio sistema di valori, confrontandole con le conoscenze pregresse e valutando la presenza di eventuali contraddizioni o incoerenze.

4. Lo studente dotato di competenza informativa sa utilizzare efficacemente l'informazione per il raggiungimento di un determinato scopo, tanto a titolo individuale quanto come membro di un gruppo.

Un fattore importante che spesso invece viene trascurato durante i corsi di *Information literacy* – probabilmente perché si tratta di un passaggio cronologicamente successivo a quello della ricerca vera e propria – è quello del corretto utilizzo dell'informazione rispetto agli obiettivi preposti. La ricerca delle informazioni, infatti, non deve mai essere fine a se stessa, ma deve puntare sempre alla risoluzione di un problema o alla soddisfazione di un bisogno. Tenere presente la necessità di partenza e riuscire ad applicare l'informazione recuperata in modo efficace è forse l'aspetto, dal punto di vista pratico, più rilevante di tutti. Lo studente deve quindi, al termine della ricerca, saper presentare anche pubblicamente i risultati ottenuti e saperli applicare come soluzioni ai problemi presenti.

5. Lo studente dotato di competenza informativa è consapevole di molte delle questioni economiche, legali e sociali implicate dall'uso dell'informazione, e sa accedere e fare uso dell'informazione in modo eticamente e legalmente corretto.

Questo aspetto, considerato quasi marginale fino ad un decennio fa, è diventato invece oggi uno dei più affrontati e dibattuti anche all'interno di corsi e aggiornamenti per i bibliotecari. La capacità, da parte dello studente, di distinguere tra prodotti disponibili gratuitamente e prodotti invece a pagamento, nonché di conoscere le norme che stanno alla base delle pubblicazioni (come quelle del copyright e della proprietà intellettuale) si è infatti rilevata sempre più vitale nella società dell'informazione. Per potersi definire *information literate* non è sufficiente, infatti, saper fare ricerche e saper gestire il materiale ottenuto, ma occorre essere consapevoli anche di tutti i vincoli, formali e stilistici, che permettono di fare riferimento ad altri testi consultati senza cadere nel reato di plagio, rispettando il lavoro intellettuale e i diritti di tutti.

Come abbiamo già accennato, gli standard proposti da ACRL sono forse i più utilizzati, in forma diretta oppure come base per l'elaborazione di nuovi standard. Diversi paesi del mondo, infatti, hanno sviluppato standard propri per l'insegnamento della competenza informativa, adattandoli e plasmandoli in base alle esigenze e alle caratteristiche proprie della popolazione locale. Tra i più noti, vale la pena citare l'*Information literacy frame work* dell'Associazione per l'alfabetismo informativo australiana e neozelandese [Bundy 2004] e gli Standard svizzeri sulla competenza informativa elaborati all'interno del progetto "La competenza informativa nelle università svizzere" [Progetto 2011]. Questi ultimi, in particolare, sono particolarmente interessanti dal nostro punto di vista perché, per adattarsi alle caratteristiche plurilinguistiche proprie del territorio svizzero, sono stati pensati fin dalla nascita nelle traduzioni italiana, francese, tedesca ed inglese. Per il settore bibliotecario italiano questa pubblicazione rappresenta quindi sicuramente una possibilità di confronto interessante rispetto agli standard solitamente utilizzati (nella stragrande maggioranza dei casi, la traduzione italiana degli standard ACRL [AIB 2003]¹⁹), in primo luogo nell'ottica di un futuro sviluppo di standard propri a livello nazionale.

2.4 – Il ruolo dell'*International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) nella promozione dell'alfabetismo informativo

Un tentativo di elaborazione di standard a livello sovranazionale è stato portato avanti a partire dagli anni Duemila dall'IFLA, la federazione internazionale che riunisce le principali associazioni bibliotecarie del mondo. Nel documento "*Guidelines on Information Literacy for lifelong learning*" [Lau 2006], pubblicato nella sua versione definitiva nel 2006, il direttore della sezione dell'IFLA dedicata all'*Information literacy* Jesús Lau propone dei nuovi standard alla comunità internazionale, elaborati tenendo conto di tutte le esperienze e le proposte fatte dai diversi enti e associazioni negli anni precedenti. Quello dell'IFLA voleva essere quindi un tentativo di coordinare e uniformare il concetto di *Information literacy* almeno al livello base degli standard, lasciando poi agli Stati, alle associazioni bibliotecarie nazionali o alle singole biblioteche la possibilità di adatta-

¹⁹ Scelta, come vedremo nel dettaglio nel capitolo 3.1, piuttosto criticata da alcuni fra i maggiori esperti di *Information literacy* a livello italiano.

re questi standard in base alle esigenze locali e all'utenza di riferimento. Gli standard proposti da Lau potrebbero quindi apparire più astratti e generali rispetto a quelli presentati ad esempio da ACRL, ma la finalità era proprio quella di creare qualcosa di largamente condivisibile e comprensibile. Alla base di questi standard stanno tre componenti fondamentali (*access, evaluation, use of information*), che vengono poi articolati e definiti tramite sottocategorie e indicatori [Lau 2006, pp. 16-17].

Alla componente di accesso (l'utente accede in modo efficiente ed efficace all'informazione), corrispondono due standard: la definizione del bisogno informativo e la localizzazione dell'informazione. Per corrispondere a questo profilo gli utenti devono quindi essere in grado di riconoscere la necessità di recuperare delle informazioni e iniziare un processo di ricerca, sviluppando una strategia efficace sia per quanto riguarda l'identificazione delle fonti che il successivo accesso e recupero.

Il secondo concetto chiave è quello della valutazione critica dell'informazione: un soggetto *information literate* deve essere in grado di analizzare e osservare con occhio critico la documentazione ottenuta, valutandone accuratamente la provenienza e l'affidabilità. Il passo successivo è poi quello di saper gestire correttamente questa informazione, sia dal punto di vista "logistico" (catalogazione e organizzazione del materiale) che da quello concettuale (capacità di estrarre concetti chiave, interpretarli e sintetizzarli).

L'ultimo aspetto è quello dell'uso dell'informazione, che deve avvenire in modo accurato e consapevole. È richiesta una buona dose di creatività, per trovare i giusti mezzi e strumenti per comunicare i risultati ottenuti, ma anche di cognizione: l'informazione non può infatti essere presa e riutilizzata così com'è, ma è necessario che venga prima interiorizzata e confrontata con le conoscenze pregresse, in modo da inserirla in un contesto ben delineato. Dal punto di vista etico poi, l'individuo *information literate* è consapevole dell'importanza del valore intellettuale dell'informazione e per questo riconosce i diritti legali dell'autore e la necessità di tributare gli adeguati riconoscimenti nel caso in cui faccia uso di informazioni non proprie.

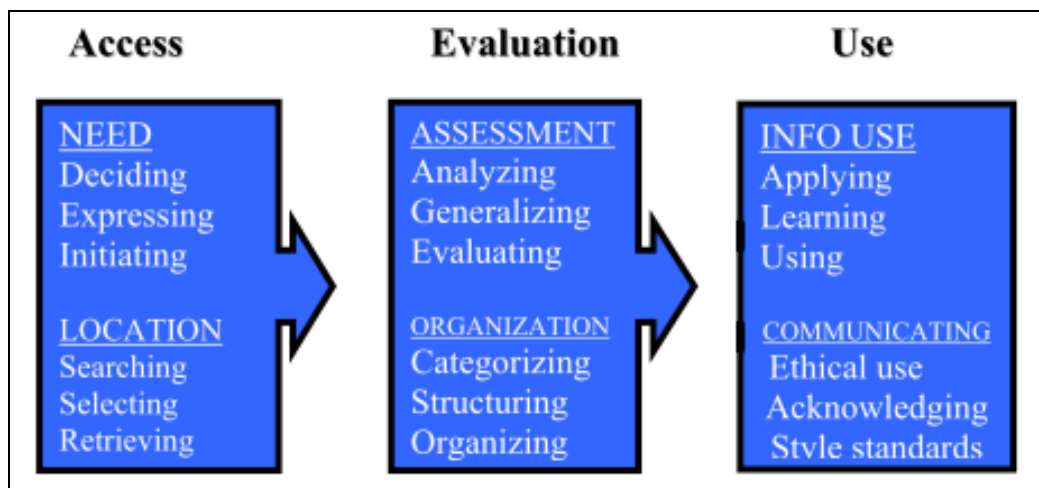


Immagine 5: Rappresentazione grafica delle competenze definite dagli standard IFLA sull'alfabetismo informativo.

L'elaborazione di questi standard internazionali per le competenze informative non è che una delle azioni e progetti nel settore dell'*Information literacy* sviluppati negli ultimi dieci anni dall'IFLA. Da quando nel 2002 è stata creata una sezione al suo interno dedicata esclusivamente a questo tema, con lo scopo dichiarato di «sostenere la cooperazione internazionale nello sviluppo di programmi educativi sulle competenze informative in tutti i tipi di biblioteche e di istituzioni dell'informazione» [IFLA 2012, traduzione propria], l'IFLA – in collaborazione continua con l'UNESCO – ha cercato di perseguire i suoi scopi tramite diversi strumenti e modalità. In primo luogo, è stato creato il portale “*Infolitglobal*”²⁰, dal quale è possibile accedere, tra le altre cose, ad un database che raccoglie materiale sul tema dell'*Information literacy* prodotto da esperti provenienti da varie parti del mondo per corsi, convegni o pubblicazioni. Tutti i contributi, scritti in diverse lingue, sono stati “taggati” con informazioni sul tema specifico, il tipo di uso o l'utenza di riferimento, in modo da poter essere facilmente raggruppati e ricercati.

Questo database è sicuramente una risorsa preziosa per tutti coloro – bibliotecari ma non solo – che vogliono approfondire il tema dell'alfabetismo informativo e proporre programmi di *Information literacy* all'interno di biblioteche, scuole e università. Un altro progetto nel quale UNESCO e IFLA collaborano strettamente è quello del “*State-of-the-art report*”, un documento elaborato ogni anno allo scopo di fornire una panoramica il più completa e dettagliata possibile dello “stato dell'arte”, appunto, delle strate-

²⁰ Il portale “*Infolitglobal*” è raggiungibile all'indirizzo web <<http://infolitglobal.net>>.

gie di *Information literacy* nei vari paesi del mondo. Testimoni diretti che lavorano in questo settore trasmettono ogni anno alla sede centrale informazioni sui progetti elaborati dalle diverse associazioni bibliotecarie locali e eventuali sviluppi per quanto riguarda le politiche pubbliche su questi argomenti. In questo modo IFLA riesce a monitorare in modo costante lo *status quo* e orientare di conseguenza le sue politiche future e i progetti internazionali da proporre.



Immagine 6: Il logo creato dall'UNESCO per diffondere il concetto di *Information Literacy* e per distinguere le iniziative ad esso collegate.

Dal punto di vista pubblico e meno riservato agli addetti ai lavori, IFLA si è assunta poi il non facile compito di promuovere l'accesso libero e consapevole all'informazione come un diritto fondamentale dell'umanità, come uno strumento per il prossimo futuro tramite il quale sarebbe possibile superare molti divari, sia economici che sociali, tra le popolazioni delle diverse parti del mondo. Accesso che, però, presuppone anche delle competenze e capacità nel saperlo sfruttare in modo corretto e soprattutto efficace. Jesús Lau scrive, a questo proposito:

«Information has become a vital source for world economies and is certainly the basic component of education. Information is a vital element to technological and scientific change. It poses several challenges to individuals of all walks of life: students, workers, and citizens of all types. The current information overload re-

quires people to validate and assess information to verify its reliability. Information by itself does not make people information literate.» [Lau 2006, p. 6]

Compito dell'IFLA, in particolare, è di supportare le biblioteche di tutto il mondo in un percorso di presa di consapevolezza del proprio ruolo di promotori e formatori nel campo della competenza informativa. Ai bibliotecari nello specifico l'IFLA chiede di mobilitarsi e di sostenere queste idee anche e soprattutto di fronte a politici e istituzioni, perché riconoscano a loro volta l'importanza di questo tema nelle scelte politiche future [Lau 2006, p. 20]. Attraverso eventi e convegni pubblici, organizzati ogni anno in giro per il mondo, IFLA e UNESCO puntano infatti non solamente all'aggiornamento professionale delle persone che vi partecipano, ma anche alla sensibilizzazione verso coloro che non hanno familiarità con questo tema ma che ne sono direttamente o indirettamente coinvolti, dovendo magari prendere decisioni sulle politiche di sviluppo nel settore dell'informazione di un intero paese. Il primo incontro ufficiale a livello mondiale tra gli esperti del mondo bibliotecario sul tema dell'*Information literacy* si è tenuto a Praga nel 2003. Al termine di questo appuntamento, i partecipanti hanno sottoscritto un appello dal titolo "*Towards an Information literate society*" in cui si dichiarava, per la prima volta in modo così chiaro ed esplicito, la stretta correlazione tra competenze informative e capacità di partecipare attivamente alla società. In esso si legge:

«Information Literacy encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand; it is a prerequisite for participating effectively in the Information Society, and is part of the basic human right of life long learning.» [UNESCO-NFIL-NCLIS 2003]

Diversi altri appuntamenti e convegni sono stati organizzati da IFLA e UNESCO negli anni successivi e continuano ancora oggi. L'ultimo incontro tra gli esperti di *media e information literacy* si è tenuto a Mosca nel giugno 2012. L'appello finale di questo convegno, firmato da 130 partecipanti provenienti da 40 stati del mondo, cerca di rimarcare ancora una volta concetti e temi individuati già da Zurkowski nel 1974, ma mai tanto urgenti e attuali: il mondo, in particolare per quanto riguarda l'informazione, sta cam-

biando in modo rapido ed imprevedibile. I cittadini di tutto il mondo devono “armarsi” al più presto per affrontare queste nuove situazioni in modo coerente e consapevole, o rischiano di trovarsi esclusi dalla società e dalle scelte che riguardano il loro stesso futuro.

Capitolo 3.

La formazione di studenti *information literate*: l'alfabetismo informativo nelle biblioteche universitarie

«A fronte di un concetto nato alla fine degli anni Settanta negli Stati Uniti, che partiva dalla considerazione dell'importanza del ruolo della formazione permanente in una nascente “società dell'informazione” e aveva la sua genesi in un contesto lavorativo, ad oggi l'analisi del numero di contributi presenti pone in evidenza che le biblioteche universitarie e quelle scolastiche, in misura molto minore le biblioteche pubbliche, sono l'ambito della maggior parte delle esperienze documentate incentrate sul tema.» [Ballestra-Cavaleri 2006, p. 3]

Nel capitolo precedente abbiamo visto in che modo, per diverse motivazioni storiche e sociali, le biblioteche siano state individuate come le istituzioni principali e più appropriate per svolgere attività di sensibilizzazione e formazione sul tema dell'alfabetismo informativo. In questo capitolo cercheremo di dimostrare che – all'interno del vasto e molto variegato sistema bibliotecario – sono in particolare le biblioteche accademiche quelle che per struttura interna, obiettivi e caratteristiche del personale, possono ricoprire al meglio questo ruolo così fondamentale per la società nel suo complesso, sia in quanto centri di ricerca sul tema [Lucchini 2007] sia nella fornitura pratica di servizi.

I motivi che portano a riconoscere a questo tipo di biblioteche una parte centrale nel settore dell'*Information literacy* possono essere ricondotti essenzialmente a tre macroaree: le caratteristiche proprie delle biblioteche universitarie [Lucchini 2007], il rapporto con la didattica e la formazione specifica dei bibliotecari.

In primo luogo, le biblioteche universitarie hanno ereditato e tramandato nel tempo alcune caratteristiche, dovute alla loro stessa natura, che le rendono delle “incubatrici” quasi perfette per laboratori di questo tipo, rendendo molto più facile e agevole l'impostazione e la buona riuscita del percorso. La prima di queste caratteristiche riguarda la composizione dell'utenza di riferimento: le biblioteche accademiche, infatti, a differenza di quanto accade ad esempio nelle biblioteche pubbliche, si rivolgono ad un'utenza piuttosto omogenea, sia per quanto riguarda l'età che per il livello di formazione e istruzione. Questo permette, ad esempio, di impostare seminari e corsi anche piuttosto mirati riuscendo comunque a raggiungere e a soddisfare le esigenze di un

gran numero di utenti. La presenza di un'utenza formata principalmente da "interni" (studenti, docenti e ricercatori) permette poi di delimitare in modo considerevole anche gli interessi e gli ambiti di ricerca – circoscritti nella maggior parte dei casi a settori ben definiti, solitamente gli indirizzi delle diverse facoltà – presentando una notevolmente minore variabilità nelle richieste rivolte ai bibliotecari rispetto a quanto avviene nelle biblioteche pubbliche. Questo permette, come vedremo in modo più approfondito nelle pagine seguenti, una possibilità di formazione e di aggiornamento mirato da parte dei bibliotecari e un conseguente innalzamento del livello e della qualità del servizio di consulenza offerto agli utenti. Un'ultima caratteristica che distingue le biblioteche accademiche dalle biblioteche pubbliche è solitamente una condizione economica più favorevole, con conseguenti maggiori disponibilità finanziarie da impiegare per questo tipo di attività.

La seconda area è definita dallo stesso scopo primario delle biblioteche accademiche, ossia quello di «supportare l'esercizio della didattica e della ricerca svolte nelle università» [Guerrini-Crupi 2007, p. 784]. A differenza di altre tipologie di biblioteche, che vedono nell'accesso alla documentazione la loro funzione principale, le biblioteche accademiche sono infatti, già per la loro stessa definizione, un passo oltre la biblioteca-magazzino di cui si è tracciato il profilo nel capitolo precedente [Mazzocchi 2011]. L'insegnamento, da parte dei bibliotecari inseriti nelle università, di metodi di ricerca e di valutazione delle informazioni non è solamente una richiesta generale di tipo etico-morale, bensì una necessità individuata dalla struttura stessa che ospita la biblioteca. L'università, infatti, per svolgere al meglio il proprio compito di formazione, necessita di studenti in grado di rapportarsi in modo efficiente ed efficace alla documentazione e alla letteratura specifica. La formazione dell'utente relativamente agli strumenti e ai metodi della ricerca bibliografica non è quindi, nel caso delle biblioteche accademiche, uno dei tanti servizi che queste possono offrire, bensì uno dei compiti principali sulla base del quale viene valutato anche il loro lavoro complessivo [Guerrini 2012]. Nelle "Linee guida per la valutazione delle biblioteche universitarie" [IFLA-AIB 1999] una delle funzioni principali riconosciute a queste istituzioni è proprio quella della formazione dell'utenza. Sebbene, infatti, le competenze informative in sé dei singoli utenti siano difficili da quantificare e valutare in quanto soggette a moltissime variabili (argo-

mento di ricerca, caratteristiche della letteratura specifica, database a disposizione etc.), molti degli indicatori di qualità delle biblioteche accademiche (uso delle raccolte da parte degli utenti, ricerca di un documento noto, ricerca per argomento) hanno proprio l'obiettivo di verificare con quale livello di difficoltà gli utenti svolgono determinate azioni all'interno della biblioteca: questo livello dipende quasi completamente (tenendo conto che una minima parte potrebbe dipendere dalla qualità del catalogo) dal livello di alfabetismo informativo – e quindi dalle capacità nella ricerca – che l'utente possiede. Come indicato anche nell'introduzione agli standard ACRL,

«Developing lifelong learners is central to the mission of higher education institutions. By ensuring that individuals have the intellectual abilities of reasoning and critical thinking, and by helping them construct a framework for learning how to learn, colleges and universities provide the foundation for continued growth throughout their careers, as well as in their roles as informed citizens and members of communities». [ACRL 2000, p. 4]

Un ultimo aspetto riguarda il personale impiegato nella biblioteca: i bibliotecari universitari, infatti, hanno dovuto negli ultimi anni modificare e adattare continuamente il proprio profilo professionale sulla base delle esigenze avanzate da studenti e istituzioni. In particolare, la necessità di gestire una collezione specialistica, quasi unicamente orientata alla saggistica e alla manualistica, nonché la presenza di un'utenza che possiamo considerare almeno settorialmente esperta ha comportato una sempre maggiore distinzione tra la figura del bibliotecario di biblioteca pubblica e quello universitario. Le caratteristiche e le competenze proprie di un bibliotecario standard – come possono essere la catalogazione, la disposizione del materiale a scaffale e la capacità di svolgere ricerche base all'interno del catalogo – non rispecchiavano più, infatti, il profilo richiesto da una biblioteca universitaria, diventata in misura sempre maggiore una vera e propria agente attiva nel percorso didattico [Mamoli-Gorreri 2003]. La necessità di affiancare e supportare, ad alti livelli, le ricerche di studenti e insegnanti, nonché quella di aiutare tramite percorsi formativi mirati gli studenti nell'acquisizione di conoscenze e competenze relative agli strumenti della biblioteca e ai metodi di ricerca, hanno spinto i bibliotecari accademici a muoversi già da diversi anni nella direzione di quel “bibliotecario del futuro” prospettato nel paragrafo 2.2.1, arrivando in alcuni casi ad assumere

ruoli e caratteristiche così diverse da quelle di partenza da necessitare una definizione specifica.

Queste nuove figure, che sono andate a crearsi e a diffondersi in numero sempre maggiore all'interno della struttura della biblioteca accademica, sono i cosiddetti *subject librarians*, ossia i bibliotecari responsabili di una specifica materia o settore. Essi si distinguono per una formazione e un profilo diverso da quello del bibliotecario tradizionale: per poter svolgere al meglio il proprio lavoro e dare un contributo significativo a studenti e docenti nella ricerca, il bibliotecario addetto al *reference* all'interno di una struttura universitaria deve essere sempre più frequentemente esperto non solo nella gestione delle informazioni, ma anche di una specifica materia o indirizzo, della quale diventa il referente. Ogni *subject librarian* diventa quindi responsabile di uno specifico settore ed ha come compito principale quello di fare da ponte tra l'istituzione bibliotecaria e la facoltà/polo/dipartimento, curando lo sviluppo delle collezioni sulla base delle richieste provenienti da docenti e studenti, supportando le ricerche nel suo campo e gestendo tutti i rapporti tra la facoltà cui fa riferimento e la biblioteca. Questa serie di compiti devono essere svolti, ovviamente, in coordinamento con gli altri bibliotecari e *subject librarian*, in modo da garantire la maggiore uniformità possibile all'interno della struttura bibliotecaria nel suo complesso, soprattutto per quanto riguarda la politica delle acquisizioni. Dal punto di vista formativo i *subject librarian* sono solitamente laureati in una materia diversa dalla biblioteconomia ed hanno acquisito competenze in ambito bibliotecario con una seconda laurea o con una formazione post-universitaria. A livelli così avanzati come quelli universitari si è difatti rivelata necessaria la presenza di bibliotecari con conoscenze approfondite sugli argomenti centrali della didattica accademica: a differenza dei bibliotecari di una biblioteca pubblica, che entrano in relazione solitamente con un'utenza che richiede consulenze sulla narrativa o su argomenti in genere comprensibili anche ai non addetti ai lavori, nelle biblioteche accademiche il bibliotecario di *reference*, per fornire un supporto effettivo nella ricerca non può prescindere dalla conoscenza, ad esempio, delle diverse ramificazioni della materia e del linguaggio specifico e professionale. A livello di competenze informative avanzate, la presenza di un *subject librarian* in grado di formare gli studenti delle singole facoltà in modo mirato, che non si limiti agli aspetti generali e alle metodologie condivise, ma che vada

nello specifico della materia, delle sue esigenze e delle caratteristiche proprie della sua letteratura, costituisce indubbiamente un valore aggiunto per gli studenti che ne possono usufruire.

Una questione ancora molto dibattuta per quanto riguarda la professione bibliotecaria è quella relativa alle competenze necessarie per insegnare *Information literacy*: come capita purtroppo in molti altri settori, con il crescere della richiesta di figure esperte nel campo delle competenze informative si sta diffondendo, all'interno del mondo delle biblioteche, la convinzione che le competenze acquisite dai bibliotecari nel corso dei loro anni di lavoro siano più che sufficienti per permettere loro di tenere corsi di alfabetizzazione informativa. In realtà, la serie di competenze acquisite e le capacità di ricerca proprie della professione bibliotecaria costituiscono indubbiamente un punto di partenza avvantaggiato – come abbiamo visto nel capitolo precedente – rispetto a molte altre categorie per questo tipo di attività, ma di certo non sufficiente [Lucchini 2007]. In primo luogo, le stesse competenze informative in possesso di molti bibliotecari oggi non sono tali da poterli definire *information literate* ad alti livelli [Ballestra-Cavaleri 2006]: di certo il bibliotecario, grazie all'esperienza maturata nel corso degli anni, ha una capacità di ricerca migliore rispetto ad un utente medio sia per quanto riguarda la velocità che l'accuratezza [Guerrini 2012], ma le competenze acquisite esclusivamente con l'esperienza – per quanto preziosissime – possono spesso essere lacunose o non poggiare su basi teoriche solide. La mancanza di una formazione specifica sull'argomento potrebbe portare il bibliotecario a snaturare il concetto di competenza informativa come metodo e percorso unitario, portandolo a limitarsi ad insegnare nozioni “preconfezionate” e scalette di azioni da eseguire per svolgere una ricerca, invece che una vera e propria metodologia di lavoro. Come sottolinea anche Guerrini, la differenza tra questi due tipi di formazione è purtroppo abissale: mentre nel primo caso, infatti, le *skill* e i concetti acquisiti si limitano ed essere utili per un caso particolare o per una tipologia di problema ben definita, «chi apprende il metodo sa come cavarsela anche se cambiano le situazioni e il contesto» [Guerrini 2012, p. 8]. Una formazione non strutturata, basata unicamente sulle proprie personali esperienze nel campo della ricerca, rischia poi di tralasciare aspetti importanti del percorso globale di acquisizione delle competenze informative. In un processo di ricerca vi sono, infatti, alcune azioni che il ricercatore esperto

svolge in maniera quasi automatica e istintiva – come ad esempio la valutazione delle fonti o la consapevolezza, etica e legale, dei diritti d'autore presenti sulle opere citate – e che invece nella formazione di uno studente non possono essere assolutamente date per scontate. Un modulo relativo all'etica del lavoro scientifico, come abbiamo già potuto vedere negli standard e modelli analizzati nel capitolo precedente, è fondamentale per formare uno studente dal punto di vista delle competenze informative tanto quanto un approfondimento sulle tecniche di ricerca all'interno di un database. Un ulteriore rischio in cui si potrebbe facilmente incorrere proponendo pacchetti “standard” di *Information literacy* è poi quello – forse banale, ma di cui non si può non tenere conto – di allontanarsi dalle esigenze specifiche dello studente, della facoltà e del contesto all'interno del quale si svolgono questo tipo di attività. Come sottolinea efficacemente Kühne, infatti, è molto importante tenere sempre a mente il contesto culturale e sociale di base, poiché le esigenze informative e le problematiche che si troveranno ad affrontare, ad esempio, uno studente europeo e uno proveniente dalle campagne della Cina non saranno sicuramente le stesse. Scopo principale di questo tipo di insegnamenti deve essere quello di rendere le persone *information literate* rispetto al loro specifico ambiente di riferimento, adattando metodi e competenze pur mantenendo il fine comune di rendere l'individuo in grado di «vivere all'interno del proprio ambiente nel modo migliore e più consapevole possibile» [Kühne 2005, p. 4, traduzione propria]. Tutto questo senza contare l'aspetto pedagogico, ossia l'effettiva capacità del docente-bibliotecario di insegnare e trasmettere agli studenti le conoscenze e le competenze possedute.

L'importanza di un'adeguata formazione e di un continuo aggiornamento dei bibliotecari nel campo dell'*Information literacy*, attraverso la partecipazione a corsi e seminari, è quindi indubbiamente indispensabile per fornire un servizio di qualità all'utente e soddisfare le forti aspettative riposte dalla società nei confronti delle biblioteche per quanto riguarda la trasmissione di questo tipo di competenze [Ingrosso 2002].

3.1 – La trasmissione di competenze informative nelle biblioteche accademiche: la situazione italiana

Di fronte all'identificazione sempre più condivisa delle biblioteche accademiche come referenti principali nel campo dell'*Information literacy*, la risposta da parte dei bibliotecari universitari è stata generalmente molto positiva: le biblioteche degli atenei di diverse parti del mondo, soprattutto negli ultimi anni, hanno iniziato a diventare dei veri e propri centri di ricerca specializzati nel settore delle competenze informative e della loro trasmissione all'utenza. Negli Stati Uniti d'America, probabilmente anche grazie ad un servizio di *reference* tradizionalmente molto orientato alla didattica [Ballestra 2003], moltissime biblioteche accademiche hanno avviato percorsi di questo tipo, cercando – come vedremo nelle pagine seguenti – anche strategie didattiche alternative per cercare di far interessare e avvicinare gli studenti a questi temi.

In Italia la situazione è diversa e sicuramente meno rosea: sebbene la questione dell'*Information literacy* negli ultimi anni stia acquistando – almeno nel mondo bibliotecario – sempre maggiore importanza e visibilità, per diverse possibili motivazioni che ora cercheremo di presentare il divario su questo fronte rispetto ad altri Stati è sicuramente ancora notevole.

Partiamo da un dato: come riportato da Ballestra, oggi circa il 25% delle biblioteche universitarie italiane ha inserito, nel proprio piano di lavoro annuale, delle attività di *Information literacy* [Ballestra 2011a, p. 395]. Qui troviamo già, purtroppo, il primo punto d'arresto: tra i bibliotecari italiani – accademici e non – è presente, infatti, una notevole confusione terminologica in questo campo. Molto spesso anche a livello di letteratura specialistica l'espressione *Information literacy* viene utilizzata in modo improprio o troppo ampio, spesso adattandola a piacimento per indicare i concetti di “educazione all'uso degli strumenti della biblioteca”, di “formazione dell'utenza” o addirittura di “*reference*” [Ballestra 2010]. Le stesse attività di *Information literacy* proposte e pubblicizzate dalle università sono di conseguenza spesso, volontariamente o involontariamente, dei semplici corsi di istruzione all'uso degli strumenti della biblioteca “mascherati”, portando la percentuale sopracitata del 25% a livelli effettivi decisamente inferiori. Come abbiamo già visto più volte e come torneremo a ripetere, infatti, le differenze tra un'attività di istruzione bibliografica e una di alfabetizzazione informativa sono notevoli e piuttosto

chiare, come mostrato efficacemente da Brunella Longo in una tabella riassuntiva che riportiamo.

Istruzione bibliografica <i>versus</i> Information literacy	
<ul style="list-style-type: none"> • Si svolge nella sede fisica della biblioteca • Si basa sugli strumenti bibliografici • Addestra all'uso • In risposta al bisogno di assistenza per compiti scolastici, tesi di laurea, ecc. • Attività reattiva, episodica, spesso non pianificata • Non è mai stata oggetto di insegnamenti separati 	<ul style="list-style-type: none"> • Non ha limitazioni di luogo fisico • Si basa su concetti astratti • Serve per apprendere come apprendere e facilita la metacognizione • Supporta gli obiettivi di apprendimento dei programmi educativi, la formazione lungo tutto l'arco della vita, la gestione della conoscenza • Attività proattiva, sistematica, va pianificata • Crediti formativi già istituiti in diversi paesi

[Longo 2008, p. 105]

Un ulteriore grandissimo ostacolo verso lo sviluppo di questo tipo di insegnamenti è costituito poi, riprendendo quanto già accennato nel capitolo 1., dalla strutturazione della didattica italiana, sia a livello scolastico che universitario. Basato prevalentemente su una formazione di tipo frontale, il modello italiano non incentiva affatto lo sviluppo di competenze trasversali come il *problem solving* e la capacità di ricerca. L'insegnamento di *Information literacy* sulla base di modelli di stampo americano – quali ad esempio i diffusissimi standard ACRL – diventa quindi, come denuncia a più riprese Laura Ballestra nel report destinato all'IFLA sullo stato dell'arte delle attività di alfabetizzazione informativa in Italia [Ballestra 2010], quasi controproducente, perché non tiene conto di tutte le variabili di contesto che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, sono fondamentali per la strutturazione di un percorso efficace. Sempre [Ballestra 2010] sottolinea inoltre l'eccessiva attenzione posta nell'ultimo decennio dal Governo italiano e dai suoi Ministri sulla questione del *digital divide*, con fondi in quest'ambito dedicati quasi

unicamente a progetti come quello del “Piano scuola digitale”²¹. Queste tendenze hanno portato a sottostimare problemi legati all’alfabetismo informativo (come la forte difficoltà degli studenti italiani nella lettura e nella comprensione di testi elaborati o l’incapacità di condurre ricerche oltre i livelli base²²) che comportano e comporteranno presumibilmente gravi ritardi nello sviluppo del nostro Paese [Ballestra 2010, p. 2]. In un contesto didattico come quello italiano, dove l’esame di maturità (quando non la tesi di laurea) è spesso il primo momento in cui lo studente deve svolgere una ricerca autonoma allo scopo di elaborare un testo originale complesso su un argomento specifico, i problemi relativi alla mancanza di competenze informative emergono troppo tardi e in modo molto precipitoso, comportando una conseguente “corsa agli armamenti” che ha ben poco a vedere con i percorsi strutturati e completi di cui si è parlato nel capitolo precedente.

La situazione, almeno a livello universitario, è andata parzialmente migliorando a partire dal 1999, dopo l’introduzione del decreto 509 relativo all’autonomia didattica degli atenei [Mamoli 2003]. Grazie ad un articolo in particolare di questo decreto (il numero 5.7), veniva prevista la possibilità, da parte delle università, di assegnare crediti formativi agli studenti anche per attività diverse da quelle didattiche²³. Questo ha permesso, per quanto riguarda il nostro ambito di interesse, alle biblioteche accademiche di organizzare corsi di *Information literacy* tenuti da bibliotecari e poter riconoscere agli studenti che li frequentavano dei CFU, portando alcune università ad inserire persino questo tipo di corsi nei piani di studio ufficiali. Questo riconoscimento formale ha dato nei primi anni Duemila nuova linfa alle biblioteche e ai bibliotecari, che hanno iniziato

²¹ Informazioni e approfondimenti su questo piano proposto dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca sono disponibili sul sito <http://www.miur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale>.

²² Si fa riferimento, in particolare, al Rapporto OCSE-PISA 2009, secondo il quale l’Italia ha un punteggio inferiore alla media, ad esempio, nelle capacità di “Accedere alle informazioni e individuarle” e “Riflettere e valutare” [Invalsi 2009].

²³ L’articolo 5.7 del D.L. 509/1999 recita, precisamente: «Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l’università abbia concorso». <http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm>.

da quel momento a lavorare con maggiore convinzione ed intensità, in collaborazione con le strutture accademiche e con i colleghi docenti, per fare in modo che le varie attività di alfabetizzazione informativa venissero inserite nel maggior numero possibile all'interno dei curricula di studi.

Nonostante, quindi, l'educazione all'alfabetismo informativo – e la formazione dell'utente in generale – non siano delle funzioni storicamente strategiche delle biblioteche accademiche italiane [Ballestra 2001a], a partire dai primi anni Duemila diverse università hanno avviato percorsi in questo campo, con alcuni poli d'eccellenza²⁴ e altri in fasi più iniziali, che forniscono per il momento solamente servizi di base in questo settore.

3.1.2 – Gli studenti e la ricerca

Prima di dedicare l'attenzione alle diverse modalità tramite le quali viene attualmente insegnato l'alfabetismo informativo nelle biblioteche universitarie italiane, cerchiamo di capire qual è il contesto nel quale queste competenze vanno ad inserirsi, ossia il rapporto attuale degli studenti con la ricerca e con l'informazione nel suo complesso.

Un primo fattore di cui tenere conto è l'oggettivo generale sottoutilizzo, a livello accademico, dei servizi messi a disposizione dalla biblioteca da parte degli studenti. Come sottolinea anche Ventura, le biblioteche universitarie, nonostante il forte incremento di utenza dovuto al fenomeno della massificazione della formazione universitaria, continuano ad essere usate principalmente in modo piuttosto “elementare” come luogo di studio e di prestito dei libri di testo necessari per la didattica. Molti dei servizi avanzati proposti dalle biblioteche accademiche, come ad esempio la consultazione di riviste *online* specializzate o l'accesso a database professionali, costano molto alle casse della biblioteca e vengono sfruttati proporzionalmente poco. Le stesse esigenze mostrate dagli studenti riguardo ai servizi che necessiterebbero di un'implementazione [OCLC 2005] riportano spesso richieste per il miglioramento di servizi di base (come l'apertura oraria o il numero di posti a sedere) piuttosto che lo sviluppo di offerte avanzate o innovati-

²⁴ Si pensi, ad esempio, alla biblioteca della LIUC di Castellanza, al polo bibliotecario dell'ateneo di Bologna o, come vedremo in modo approfondito nel capitolo 4., la biblioteca della Libera Università di Bolzano.

ve. Estremizzando, si potrebbe quindi quasi dire che i servizi bibliotecari accademici funzionano «senza che alcuni tra gli aspetti di servizio più qualificanti per la specificità della biblioteca siano citati o avvertiti dall'utenza come centrali e prioritari» [Ventura 2006].

A livello italiano, questo sottoutilizzo delle risorse avanzate offerte dalla biblioteca è probabilmente almeno in parte dovuto, ancora una volta, alla strutturazione della didattica. Lo studente medio, infatti, durante gli anni di scuola non entra quasi mai a contatto con le fonti informative tradizionali: sostituita da surrogati come manuali e antologie, la consultazione delle fonti primarie non è solitamente necessaria né stimolata [Ballestra 2007]. Questo implica, molto spesso, una completa inconsapevolezza da parte degli studenti sui servizi offerti dalle biblioteche ad un livello superiore rispetto al semplice prestito di libri e riviste da consultare nel tempo libero: lo scenario prospettato da Guerrini, secondo il quale l'eventualità che gli studenti arrivino all'università senza aver mai avuto necessità di entrare una biblioteca non è affatto remota, è purtroppo in Italia quanto mai attuale e veritiero [Guerrini 2012].

Riprendendo i concetti elaborati a livello generale nel capitolo 1 e inserendoli in questo tipo di situazione e contesto, non può stupire che gli studenti non abbiano, nella maggior parte dei casi, la benché minima consapevolezza delle corrette modalità di svolgimento di una ricerca scientifica. L'essere "nativi digitali" dà loro una fortissima familiarità con strumenti quali i motori di ricerca e internet in generale, che conoscono però – salvo eccezioni – solo dal punto di vista pratico senza alcuna base di tipo teorico. L'abitudine a muoversi, fin da giovanissimi, nel mondo del web li ha resi nella maggior parte dei casi molto sicuri dei propri mezzi e dei risultati che internet può loro fornire [McKay 2011]: la tendenza è però quella, molto pericolosa, di non distinguere minimamente una semplice ricerca svolta nel tempo libero da una necessaria per lo studio, scolastico o universitario. Gli studenti vivono ormai il processo di ricerca come un processo meccanico [Weiner 2010], usando di conseguenza lo stesso piccolo set di risorse informative a prescindere dalla ricerca che devono svolgere: il motore di ricerca di Google è nell'89% dei casi il punto di partenza prescelto.

Come evidenziato dall'indagine [OCLC 2005] già citata, nei meno di vent'anni di vita i motori di ricerca sono riusciti a diventare familiari agli individui tanto quanto le bi-

biblioteche fisiche, che fanno parte della storia dell'uomo da migliaia di anni. In generale, il 53% degli studenti ritiene che i motori di ricerca possano fornire informazioni con lo stesso livello di credibilità rispetto alle biblioteche: i primi, però, si distinguono per una migliore facilità d'uso, raggiungibilità e velocità [OCLC 2005, p. 46]. Il valore aggiunto che potrebbe dare un bibliotecario al progetto è ampiamente riconosciuto [OCLC 2005, p. 37], ma questo non va a modificare le modalità di ricerca preferite, visto che solamente un 2% degli studenti inizia il proprio percorso in una biblioteca. Questo dato è in linea con il grado di soddisfazione degli utenti rispetto alle loro esperienze passate: il 93% degli studenti sostiene di essere molto soddisfatto o soddisfatto dell'esperienza di ricerca avuta con un motore di ricerca, mentre questo valore scende all'84% in riferimento all'esperienza in biblioteca [OCLC 2005, p. 40]. Riguardo le capacità di utilizzo e di ricerca *online* da parte degli studenti, è necessario a questo punto evidenziare una possibile divergenza tra i dati presentati dall'OCLC (che fa riferimento ad un'utenza proveniente da Australia, Canada, India, Singapore, Regno Unito e Stati Uniti d'America) e la situazione a livello italiano. Non esistendo dati specifici e aggiornati riguardo a queste capacità in Italia – dato di per sé già piuttosto significativo – per ipotizzare una verosimile divergenza possiamo basarci principalmente sui dati ISTAT, che presentano uno Stato significativamente arretrato dal punto di vista tecnologico e dell'accesso alla rete internet rispetto agli altri stati d'Europa [ISTAT 2010]²⁵.

Mentre però in altri Paesi (Germania, Stati Uniti e Gran Bretagna *in primis*) le questioni dell'*information overload*, delle capacità di ricerca degli studenti e dell'influenza su queste delle nuove tecnologie sono temi all'ordine del giorno, al centro di sondaggi e articoli presenti anche sulla stampa divulgativa²⁶, in Italia – dove la situazione è proba-

²⁵ « L'Italia continua a rimanere indietro rispetto a molti dei paesi dell'Unione europea sia rispetto al possesso di Internet sia alla qualità della connessione. Il nostro Paese, infatti, si colloca al ventesimo posto sia per quanto riguarda il possesso di Internet da casa (con un tasso di penetrazione tra le famiglie con almeno un componente tra i 16 e i 64 anni del 59% rispetto alla media europea del 70%) sia per l'accesso mediante banda larga (con un tasso di penetrazione del 49% rispetto alla media europea del 61%)» [ISTAT 2010, p. 1].

²⁶ In particolare, molto attuale risulta essere il tema della *Digital literacy*, ossia dell'*Information literacy* limitata alla ricerca *online*. Su questo tema nei soli mesi di novembre e dicembre sono state pubblicati i risultati di due sondaggi piuttosto rilevanti, uno inglese e uno americano. È curioso come, in entrambi i casi, al centro del sondaggio vi fossero gli insegnanti e i docenti, chiamati a rispondere relativamente al

bilmente anche peggiore visto che, come abbiamo detto, le capacità di ricerca non fanno parte del *background* di base fornito dall'istituzione scolastica – l'informazione in questo campo è molto ristretta e spesso limitata al solo problema della sovrabbondanza informativa. Vi sono stati recentemente interventi sulla stampa nazionale che cercavano di evidenziare il problema di fronte all'opinione pubblica: il già citato [Eco 2012], ma anche [Granieri 2012], che su «La Stampa» scrive:

«In un mondo come quello contemporaneo, essere alfabetizzati non significa più solo saper leggere e scrivere. Significa, piuttosto, essere in grado di navigare tra le informazioni, di usare nuovi strumenti, di saper riportare su se stessi il ruolo di «mediazione culturale» che prima delegavamo ai pochi che erano abilitati a diffondere cultura.» [Granieri 2012]

Si tratta, tuttavia, di interventi quasi esclusivamente di stampo “sensazionalistico” e tipicamente giornalistico che – pur favorendo la conoscenza del problema da parte di un pubblico più ampio – dal punto di vista della effettiva mobilitazione per la risoluzione del problema lasciano spesso il tempo che trovano. Quello che probabilmente manca, a livello italiano, è una presa di posizione forte in questo settore da parte di docenti e insegnanti: in altre parti del mondo, come abbiamo visto nella nota 26, sono proprio queste figure, in contatto continuo con gli studenti e con il loro percorso di apprendimento, a rendersi conto per prime in modo tangibile e non solo “teorico” del problema e a mobilitarsi perché questo venga risolto al più presto. Nel contesto italiano, penalizzato anche dalla sopracitata particolarità della didattica quasi esclusivamente di tipo frontale, gran parte degli insegnanti sembra non avere ancora molta consapevolezza della rivoluzione in corso, salvo poi lamentarsi, all'occorrenza, del “copia-incolla da Wikipedia” nelle rare occasioni in cui allo studente è richiesto di elaborare un testo scritto originale.

In risposta a questa situazione le biblioteche accademiche stanno, per il momento, lavorando all'insegnamento di competenze base a livello informativo negli studenti, cercando di sopperire da sole ad un percorso formativo che dovrebbe partire dagli in-

ruolo delle nuove tecnologie nelle capacità e nelle modalità di ricerca dei loro studenti. Per maggiori approfondimenti si vedano [Pew 2012] e [Miller-Bartlett 2012].

segnanti e dai bibliotecari scolastici almeno fin dall'inizio delle scuole superiori. L'individuazione delle biblioteche universitarie come "incubatrici ideali" di progetti di ricerca e formazione nel campo delle competenze informative prospettata all'inizio del capitolo 3., se credibile ed effettivamente attuata in altre parti del mondo, risulta purtroppo a livello italiano ancora quasi "futuristica", perché sottintende una serie di conoscenze pregresse da parte degli studenti che attualmente, invece, non ci sono.

In un modello teorico ideale le biblioteche scolastiche dovrebbero assumere un ruolo fondamentale in questo percorso, insegnando agli studenti le competenze informative basilari (come ad esempio la varietà delle fonti, l'uso della ricerca avanzata nei motori di ricerca, la struttura corretta delle citazioni e della bibliografia), in modo da consentire alle biblioteche accademiche di continuare poi questo percorso ad un livello di complessità e di approfondimento adeguato alla didattica che viene insegnata, arrivando finalmente ad una focalizzazione su specifici ambiti di ricerca, all'interno dei quali individuare la letteratura di riferimento, database specifici etc. Come sostiene anche [Ridi 2010, p. 146], le biblioteche scolastiche dovrebbero «individuare nell'alfabetizzazione informativa la loro missione principale», puntando su questo settore piuttosto che sul tradizionale supporto alla didattica. L'inizio di un percorso di questo tipo già a partire dalla scuola dell'obbligo sarebbe inoltre fondamentale per garantire un livello di competenze informative minime comuni, che permettano di orientarsi con sicurezza nel mondo dell'informazione anche e soprattutto al di fuori delle strutture educative: limitare l'insegnamento all'interno delle sole istituzioni universitarie implica la potenziale esclusione di una fetta sostanziosa di studenti che, al termine degli studi dell'obbligo, scelgono di non proseguire con l'università, e non si tratta certo di una prospettiva contemplabile per un Paese che punta a rimanere al passo con lo sviluppo e con le nuove regole imposte dalla società contemporanea a livello mondiale.

3.1.3 – Panoramica sulle modalità di insegnamento delle competenze informative nelle biblioteche

Quali sono i modi pratici tramite i quali le biblioteche cercano di trasmettere ai propri utenti le competenze informative? Innanzitutto, è necessario precisare – come ricorda efficacemente anche [Ridi 2010] – che l'alfabetizzazione informativa è un processo costantemente *in fieri*. Si tratta, più di molte altre, di una vera e propria attività di

lifelong learning, nella quale non è mai possibile dirsi completamente “arrivati” e per la quale le necessità di aggiornamento sono costanti e potenzialmente infinite. Di conseguenza quando si parla di corsi di *Information literacy* il primo presupposto è quello di essere consapevoli del fatto che nessun singolo corso, workshop o manuale renderà mai uno studente completamente *information literate* [Ridi 2010, p. 148].

Dal punto di vista strumentale, l'alfabetismo informativo può essere trasmesso attraverso corsi o percorsi disponibili esclusivamente *online* (definiti programmi *web-based*) oppure in una modalità mista (*blended*) che prevede l'affiancamento di lezioni in aula a materiale disponibile in rete [Lucchini 2007]. Una forma di trasmissione molto utilizzata è quella del tutorial, inteso come uno «strumento destinato all'auto-istruzione per utenti/discenti inesperti, disponibile in diversi formati (testo, video, audio, ecc.), fruibile in varie modalità (cartacea, elettronica off-line, online ecc.), spesso caratterizzato da una struttura “passo-dopo-passo” e da un test di verifica finale» [Mazzocchi 2012, p. 14]. La praticità del tutorial è data principalmente dal fatto che si tratta di uno strumento mirato, di cui l'utente può fruire in autonomia e *just-in-time*. I tutorial, soprattutto quelli *online*, sono infatti solitamente dei percorsi molto brevi²⁷ su argomenti specifici, in modo che l'utente possa concentrarsi esclusivamente su quello a cui è interessato. Dal punto di vista delle biblioteche, questi strumenti possono essere sicuramente un po' laboriosi da realizzare, ma hanno l'innegabile vantaggio di poter essere fruiti poi da un numero potenzialmente infinito di persone senza che sia necessario l'intervento del personale, se non in fase di aggiornamento dei contenuti. Come per quanto riguarda i corsi, però, anche i tutorial attualmente vengono usati più che altro per illustrare i servizi della biblioteca e l'uso corretto degli strumenti a disposizione degli utenti, piuttosto che per approfondire temi specifici dell'*Information literacy*. A livello italiano, il contributo finora più rilevante per quanto riguarda l'alfabetizzazione informativa via web è quello elaborato dall'Università di Bologna, che ha sviluppato un vero e proprio “Corso di *Information literacy*” *online* e disponibile a tutti²⁸.

²⁷ Secondo l'analisi fatta da Mazzocchi relativamente ai video tutorial *online* delle biblioteche universitarie italiane, il 40% di questi dura tra i 2 e i 4 minuti [Mazzocchi 2012, p. 22].

²⁸ Il corso è raggiungibile tramite il sito della biblioteca dell'ateneo bolognese, all'indirizzo <<http://www.biblioteche.unibo.it/portale/formazione/corso-di-information-literacy>>. È disponibile



Immagine 7: L'unità del tutorial dell'Università di Bologna relativa alla valutazione delle risorse ottenute nel corso di una ricerca.

Una modalità di insegnamento più tradizionale è poi quella del corso, workshop o seminario organizzato dalla biblioteca accademica per i suoi utenti. A seconda del livello di interesse e coinvolgimento della struttura universitaria per queste tematiche, i corsi di *Information literacy* possono essere più o meno riconosciuti e collegati alla didattica. Dove possibile, i bibliotecari cercano sempre di lavorare per fare in modo che i corsi di alfabetizzazione informativa vengano inseriti all'interno degli esami curricolari, con il riconoscimento di CFU al termine del percorso e dopo il superamento di una prova finale. Questo permette, infatti, di lavorare su tempistiche più lunghe (spesso i corsi durano un semestre) e di strutturare un percorso completo, che approfondisca i diversi aspetti della questione. Inoltre, attraverso l'effettivo riconoscimento da parte della struttura universitaria del ruolo formativo della biblioteca, gli studenti stessi sono più portati ad affrontare gli argomenti proposti in modo serio e consapevole [Ridi 2010]. Il ruolo dei docenti, in questo senso, è sicuramente determinante: l'integrazione all'interno dell'orario di un corso di alcune ore gestite in collaborazione con un bibliotecario accademico, chiamato ad intervenire in quanto esperto dell'informazione, ad e-

in versione multimediale o accessibile, anche in lingua inglese. La struttura del corso è suddivisa in quattro unità didattiche: "Definisci e formula la tua ricerca", "Identifica le risorse da utilizzare", "Strategie di ricerca" e "Valuta le risorse".

sempio, sono spesso un “primo passo” molto efficace in questa direzione. La presenza in aula di un bibliotecario che possa sfruttare la propria competenza per illustrare, ad esempio, le principali fonti informative e documentarie di una materia e il loro funzionamento, ha il duplice vantaggio di portare nuove conoscenze agli studenti e di avvicinare questi alla concezione della biblioteca accademica come vero e proprio centro informativo e di ricerca.

Sul territorio statunitense, dove le pratiche di insegnamento dell’alfabetismo informativo a livello di formazione universitaria sono diffuse già da diversi anni, sono in corso alcuni interessanti esperimenti che hanno l’obiettivo di rendere l’apprendimento di questo tipo di competenze più interessante e attraente per gli studenti. Molti di questi esperimenti si basano sul principio dell’apprendimento emozionale, puntando cioè sull’uso di “tecniche di ricerca” applicato a testi e linguaggi più vicini al mondo giovanile. Scopo è quello di attirare il più possibile l’attenzione degli studenti, in modo da far loro affrontare tematiche fondamentali per l’*Information literacy* inserendole in situazioni molto vicine alla loro quotidianità. In questa direzione vanno, ad esempio, i progetti illustrati da Nedra Peterson, della Woodbury University: nella sua biblioteca spezzoni di film, pubblicità, musica commerciale e programmi televisivi vengono utilizzati quotidianamente nelle lezioni di *Information literacy*. Identificando, all’interno di scene note agli studenti, l’utilizzo di diverse tipiche competenze informative, i bibliotecari vogliono far capire proprio come la padronanza di questo tipo di alfabetismo sia ormai essenziale non tanto per lo studio quanto per le situazioni di quotidianità. Il parallelismo tra il film horror “*The Ring*” e il secondo standard ACRL rispetto al processo di ricerca multi-fonte potrebbe apparire forse azzardato, ma secondo i bibliotecari l’immediatezza dell’esempio e l’inusualità della proposta contribuiscono in modo determinante all’effettivo apprendimento della questione da parte degli studenti [Peterson 2010], o quantomeno ad una – altrettanto indispensabile – presa di consapevolezza dell’importanza di questi temi non solo nello studio ma anche nella quotidianità.

L’utilizzo di materiale appartenente al mondo giovanile per l’esemplificazione delle caratteristiche proprie dell’*Information literacy* è, per quanto discutibile e criticabile, uno strumento sicuramente molto in voga nel panorama statunitense per risolvere il problema costante della mancanza di attenzione e di interesse da parte degli studenti per

questo tipo di percorsi: l'uso di scene tratte da *reality show* come “*Jersey Shore*” o di serie televisive come “*True Blood*” è ormai una pratica piuttosto comune e che, almeno per curiosità, viene sperimentata da diverse biblioteche universitarie americane [Springer-Yalinec 2012]. Un ultimo esempio di insegnamento di tipo emozionale, che cerca però di discostarsi almeno in parte dall'uso di materiale di tipo commerciale, può essere trovato nell'iniziativa proposta dal McPherson College, nel Kansas. Sempre basandosi sul presupposto che l'utilizzo di un linguaggio più vicino a quello giovanile (al posto del solito “bibliotechese” che a volte gli stessi bibliotecari stentano a capire) sia più efficace per ottenere una trasmissione efficace di questo tipo di competenze, i bibliotecari della “Miller Library” hanno sviluppato l'idea di una guida alla biblioteca in stile *graphic novel*, nella quale i protagonisti, grazie alle loro conoscenze sulla struttura e sugli strumenti della biblioteca accademica, riescono a sfuggire ad un esercito di *zombie* che li insegue tra gli scaffali. “*Library of the living death*”, questo il nome della pubblicazione, è liberamente scaricabile dal sito della biblioteca²⁹ ed è diventato un chiaro esempio di una tecnica alternativa per la comunicazione degli strumenti della biblioteca. La principale critica mossa a questo tipo di proposte provenienti dalle biblioteche accademiche statunitensi è di essere molto legate ad un modello di stampo cognitivista, dove il corso di *Information literacy* ha come scopo principale quello di trasmettere esclusivamente delle *skill* pratiche e non un vero e proprio metodo di ricerca.

²⁹ Il file .pdf è scaricabile all'indirizzo <<http://blogs.mcpherson.edu/library/zombie-guide-to-the-library>>.



Immagine 8: Una delle tavole della *graphic novel* "Library of the living dead".

Le modalità di insegnamento dell'alfabetismo informativo, come abbiamo visto, sono molteplici e variegate. Le competenze di un bibliotecario specializzato in questo campo stanno anche nel riuscire a trovare la modalità di somministrazione più adatta alle esigenze dei propri utenti, dei docenti e dell'università. A livello generale l'inserimento di corsi di *Information literacy* all'interno del curriculum scolastico degli studenti – anche solo a livello opzionale, ma con un riconoscimento in termini di CFU – è solitamente la strategia più efficace, poiché “legittima” questo tipo di insegnamenti anche agli occhi di studenti che non conoscono la questione e che non si sono mai interessati a questo tipo di problematiche. Laddove non fosse possibile riconoscere dei crediti formativi, un riconoscimento quantomeno formale del ruolo della biblioteca come agente formativo e informativo – da parte dei docenti, tramite l'inserimento all'interno del proprio orario di momenti dedicati all'approfondimento bibliografico affiancati da un bibliotecario accademico, ma anche della stessa struttura universitaria – costituirebbe già un segnale importante verso gli studenti e la società nel suo complesso.

Capitolo 4.

Analisi e valutazione di una *best-practice*: i servizi di *Information literacy* della biblioteca della Libera Università di Bolzano

Dopo aver svolto una breve panoramica sulle caratteristiche della società dell'informazione e sulle nuove competenze che questa richiede per partecipare in modo attivo, consapevole e informato alla vita civile, abbiamo cercato di dimostrare come queste competenze siano fondamentali, in particolare, per gli studenti che hanno a che fare quotidianamente con le risorse informative e con ricerche da svolgere. Le biblioteche, nello specifico quelle scolastiche e accademiche, sono state individuate come i principali centri formativi per questo tipo di alfabetizzazione, a causa della loro caratteristiche storiche e degli obiettivi delle istituzioni che le ospitano. In conclusione a questo percorso, si è voluto riportare l'analisi di un caso particolare: quello della biblioteca della Libera Università di Bolzano e dei suoi percorsi di alfabetizzazione informativa. L'obiettivo è quello di proporre, per i motivi che vedremo, quest'esperienza come un caso virtuoso a livello italiano per quanto riguarda questo tipo di attività.

4.1 – La Libera Università di Bolzano: gli inizi

L'Università di Bolzano ha una storia piuttosto recente: sebbene i primi accenni a riguardo risalgano al 1969, quando due consiglieri comunali bolzanini invitarono il consiglio comunale a riflettere sulla necessità di un'istituzione formativa di alto livello [LUB 2012b], “sbarramenti” di tipo giuridico, sociale e soprattutto politico hanno rallentato notevolmente il percorso di accettazione e la successiva realizzazione di una struttura universitaria nel capoluogo altoatesino.³⁰

In una terra che solo negli ultimi anni ha iniziato lentamente ad uscire da una situazione di tensione e conflitto tra la popolazione italiana (in forte minoranza a livello provinciale) e quella tedesca³¹, la creazione di un'università veniva vista, in primo luogo

³⁰ Per un'analisi esaustiva e dettagliata del percorso che ha portato alla fondazione della Libera Università di Bolzano, si veda [LUB 2009b].

³¹ La letteratura sulla storia dell'Alto Adige è molto vasta e significativa, anche se solitamente interpretata – anche dagli storici più affermati – dal punto di vista di uno o dell'altro gruppo linguistico. Una

dai vertici del partito di raccolta etnica tedesco *Südtiroler Volkspartei*, come un tentativo di “italianizzazione” del territorio: la *Landesuniversität* – l’università di riferimento per la Provincia – era stata e doveva rimanere quella di Innsbruck, città di circa 150 mila abitanti situata poco oltre il confine austriaco del Brennero, da sempre frequentata dall’intelligenza sudtirolese di madrelingua tedesca [Mair 2011]. Gli italiani, se volevano, potevano andare a studiare “in Italia”.

Una scossa decisiva per smuovere le acque di una questione che dopo molti anni stava cadendo ormai nel “dimenticatoio” arrivò, come spesso accade, dall’esterno: nel 1990 fu infatti approvata a livello italiano una riforma che prevedeva la necessità di un titolo di studio universitario anche per gli insegnanti della scuola elementare e materna. L’Alto Adige, territorio mistilingue in cui per ogni gruppo linguistico è prevista una struttura scolastica distinta, ha storicamente una forte necessità di insegnanti per l’istruzione pubblica di entrambi i gruppi linguistici. L’Università di Bolzano nacque quindi principalmente per rispondere a un’urgenza pratica: l’istituzione di una facoltà di Scienze della Formazione che formasse insegnanti competenti in almeno due lingue (italiano e tedesco) era una scelta quasi obbligata per fronteggiare le difficoltà poste in essere dalla riforma. Questo fattore decisivo, unito ad un progressivo consolidamento dell’autonomia provinciale anche a livello di competenze in materia di istruzione e alla sempre più forte richiesta da parte delle imprese locali di personale qualificato e (almeno) trilingue [Buoso 2008], portò quindi alla fondazione, nel 1997, della Libera Università di Bolzano (LUB). Il legame con la politica locale di quest’istituzione, fin dalla fondazione, fu molto stretto: la presenza nel consiglio di ateneo di cinque membri indicati dall’amministrazione provinciale (su un totale di nove) fu e continua ad essere una *conditio sine qua non* per ottenere il benessere della politica di madrelingua tedesca. Condizione ritenuta comunque accettabile, visto che dall’altra parte della bilancia vi era

storia del Südtirol/Alto Adige condivisa e curata da storici appartenenti ad entrambi i gruppi è in fase di realizzazione: di quest’opera, molto attesa soprattutto perché verrà usata nelle scuole per insegnare la storia locale – tema come si potrà intuire molto delicato a livello politico –, sono usciti finora i primi due volumi [Kustatscher-Romeo 2010], mentre il terzo e ultimo, che affronterà la storia contemporanea dalla fine della Prima Guerra Mondiale, è in stesura. In attesa dell’uscita di questo ultimo volume, per quanto riguarda la storia contemporanea dell’Alto Adige si consigliano – per la loro autorevolezza ed esaustività – due testi, uno in lingua italiana e uno in lingua tedesca: si vedano [Steiniger 2006] e [Romeo 2003].

un'università non statale ma riconosciuta dallo Stato, sovvenzionata per la maggior parte dalla Provincia autonoma di Bolzano, che ogni anno va a coprire il 95% circa di un budget che per il 2011 è stato di circa 60 milioni di euro³².

La Libera Università di Bolzano iniziò quindi i suoi corsi (all'inizio con due sole facoltà, Scienze della Formazione ed Economia) nell'ottobre 1998, con l'obiettivo dichiarato di formare giovani *in loco* (ma garantendo un contesto internazionale), incentivare l'innovazione e creare posti di lavoro di alto livello. Il tutto in un ambiente istituzionale e didattico completamente trilingue (italiano, tedesco e inglese).

4.2 – La struttura della Libera Università di Bolzano

La LUB, a quindici anni dalla sua fondazione, è oggi un ateneo di dimensioni medio-piccole, con un'offerta formativa non molto ampia ma mirata e specifica: le facoltà attive, nel 2011, sono infatti solo cinque (Scienze della Formazione, Economia, Informatica, Design e arti, Scienze e Tecnologie), ma i corsi di laurea offerti (10 corsi di laurea triennale, 5 magistrali, 2 master e 4 corsi di dottorato) sono noti a livello accademico per riuscire a fornire una formazione di alto livello e molto specializzata. Si pensi ad esempio al corso di laurea magistrale in “*Fruit science*” o al master “CasaClima”³³, che puntando su caratteristiche e specialità proprie del territorio altoatesino permettono di formare esperti nel settore che potranno poi esportare le loro competenze anche all'estero. La scelta di una formazione specifica e “limitata” è data anche dalla vicinanza territoriale con l'ateneo di Trento, distante poco più di 50 km e meta di studio storica degli studenti bolzanini. L'offerta di corsi di laurea – anche molto validi e riconosciuti a livello nazionale – dell'ateneo trentino hanno per forza di cose spinto i vertici della LUB ad adeguare la propria offerta formativa su settori diversi o comunque più specializzati, da una parte “colmando le lacune” (ad esempio per Scienze della formazione e Design) e contribuendo così a completare l'offerta a livello regionale, dall'altro miran-

³² Questo e tutti i dati relativi alla gestione e organizzazione della Libera Università di Bolzano, se non diversamente indicato, sono tratti dal sito istituzionale dell'ateneo <<http://unibz.it/it/public/university/default.html>>, in particolare dalla sezione “Profilo, statuto e numeri” raggiungibile direttamente dalla homepage.

³³ La stessa struttura della Libera Università di Bolzano, costruita in piazza Sernesi, è stata costruita secondo i parametri CasaClima e vanta un certificato di “CasaClima A”.

do, appunto, all'approfondimento su settori specifici e storicamente di competenza altoatesina.

A livello logistico, l'ateneo si sviluppa capillarmente sul territorio altoatesino attraverso le sue tre sedi: a Bolzano è situata la sede centrale, con tutto il reparto amministrativo e le facoltà di Economia, Informatica, Design e Arti, Scienze e Tecnologie; Bressanone è il centro educativo, con la facoltà di Scienze della Formazione; mentre Brunico, valorizzando e sostenendo le esigenze della popolazione locale e del territorio, è sede del Corso di laurea in Management del Turismo, dello Sport e degli Eventi. Il motivo di questa decentralizzazione è un tentativo di andare in controtendenza rispetto alla consuetudine: l'Alto Adige è infatti caratterizzato da un fortissimo dualismo tra il centro (Bolzano) e tutto il resto della provincia. I bolzanini escono molto raramente dalla città per muoversi verso la periferia, mentre tutti gli altri, percependo fortemente questa tendenza "bolzanocentrica" della provincia, tendono ad arroccarsi nelle proprie cittadine o vallate, preferendo spostarsi in caso oltre il confine verso nord (dove trovano un ambiente, anche dal punto di vista linguistico, più simile al proprio) piuttosto che recarsi a Bolzano.

La scelta di collocare una facoltà strategica come quella di Scienze della Formazione (frequentata da più del 50% degli studenti complessivi dell'ateneo) a Bressanone e non a Bolzano ha contribuito sicuramente a far sentire questa facoltà come una facoltà di tutta la cittadinanza altoatesina, e non solo degli abitanti del capoluogo. Un atteggiamento quasi "filantropico" della Facoltà, ancora più evidente se si pensa al Corso di Laurea in Management del turismo a Brunico, cittadina di 15mila abitanti della Val Pusteria. Obiettivo dell'università era quello, metaforicamente parlando, di "portare la montagna da Maometto", avvicinando il più possibile la sede di un corso di alta specializzazione per le professioni del turismo alle vallate montane dove questo è la fonte principale di reddito della maggior parte della popolazione (gestori di alberghi e impianti, dipendenti di aziende turistiche ecc.), cercando così di favorire la frequenza di un'istruzione universitaria anche per coloro che non potevano/volevano staccarsi dal territorio in cui vivono e lavorano.

Ma non è solo alla popolazione locale che la LUB si rivolge, anzi, una delle *mission* principali è proprio quella di puntare ad una forte apertura internazionale. Questo a-

spetto è immediatamente riscontrabile dai numeri forniti dalla stessa università, *in primis* per quanto riguarda le caratteristiche della componente studentesca: dei 3.204 studenti iscritti nel 2011, il 12% è di provenienza straniera. Numeri che, soprattutto se confrontati con la media degli atenei statali italiani – che si aggira intorno al 2.7% – sono sicuramente molto significativi, ma che non soddisfano ancora la dirigenza dell'Università³⁴. Nel bilancio sociale 2010, presentando numeri che altri atenei difficilmente possono ambire a raggiungere, l'ateneo altoatesino si giustifica:

«Le ragioni della scarsa internazionalizzazione stanno nel fatto, che uno studente inglese, ad esempio, deve imparare sia il tedesco che l'italiano e metterci un impegno maggiore rispetto agli studenti di lingua tedesca e italiana, che di regola hanno imparato l'inglese a scuola.»

[LUB 2012b, p. 6]

Ragionamento che pare essere fondato, se si va ad osservare l'incidenza degli stranieri in una facoltà (quella di Scienze e Tecnologie informatiche), dove il trilinguismo si è dovuto “piegare” alle esigenze e alle caratteristiche del mercato e dove quindi le lezioni vengono tenute per la quasi totalità in lingua inglese. In questa facoltà, gli studenti stranieri superano quota 40%, con addirittura il 15% di provenienza extraeuropea. A livello globale di ateneo, per concludere, il 65,2% degli studenti proviene dal territorio altoatesino, il 22,1% dal resto d'Italia, l'8% da Germania e Austria e il restante 5,8% da altri Stati.

Un secondo aspetto distintivo dell'ateneo bolzanino è la grande attenzione prestata alla responsabilità nei confronti della società: come viene sottolineato dal Presidente della LUB, il prof. Konrad Bergmeister,

«l'impegno sociale di una università non è solo fornire prestazioni d'alto valore nel campo della ricerca e dell'insegnamento, ma anche rendere accessibile – e

³⁴ Dirigenza che sembra comunque essere piuttosto ambiziosa: l'attuale presidente della Libera Università di Bolzano, Konrad Bergmeister, in carica dall'aprile 2010, in un'intervista rilasciata al settimanale locale di lingua tedesca FF ha dichiarato che «al momento non lascerebbe che i suoi figli studiassero alla LUB» [Mair 2001, p. 35], perché non ancora sufficientemente internazionale, professionale e plurilingue.

quindi fruibile – il sapere alla popolazione, alle istituzioni pubbliche e al mondo economico.» [LUB 2012b, p. 1]

Anche per giustificare il generoso investimento pubblico, l'università vuole quindi essere un'istituzione formativa non solo per gli studenti, con l'obiettivo anzi di raggiungere una parte più ampia possibile della società civile. Due esempi di questi tentativi di apertura alla cittadinanza si possono trovare in due progetti avviati di recente: il corso "Studium Generale" e "JuniorUni". Il primo, rivolto agli adulti, è un corso di studio breve e interdisciplinare aperto a tutta la cittadinanza, attivato con l'obiettivo di rendere accessibile a tutti il confronto su temi peculiari del territorio altoatesino, che siano al contempo attuali e di rilevanza internazionale, nonché di favorire l'incontro e lo scambio tra i singoli cittadini e docenti e ricercatori di livello internazionale della LUB.

Il secondo progetto, invece, è prettamente rivolto ai ragazzi dai 5 ai 15 anni: si tratta di una serie di incontri tenuti a fine primavera da docenti dell'università affiancati da studenti su argomenti riguardanti gli ambiti di lavoro delle cinque facoltà. Scopo dell'iniziativa non è ovviamente quello prettamente "formativo", bensì quello di iniziare i ragazzi e le ragazze ad attività di studio extrascolastico (e quindi al concetto di formazione permanente), stimolando allo stesso tempo la loro curiosità verso alcune delle materie insegnate alla LUB.

Si tratta ovviamente solo di due esempi, che possono però permetterci di capire qual è il ruolo che l'università stessa punta a raggiungere per la società: quello di un centro di formazione, informazione e cultura permanente, aperto non solo agli studenti ma a tutta la cittadinanza. Atteggiamento che, come vedremo, avrà ovviamente anche delle fortissime ricadute sulle politiche di servizi al pubblico della biblioteca accademica.

4.3 - La biblioteca della Libera Università di Bolzano



Immagine 9: Interno della biblioteca della LUB, sede di Bolzano.

Forse un semplice dato è sufficiente per comprendere l'attenzione e l'importanza che la Libera Università di Bolzano presta alla propria biblioteca: Il 7 settembre 1997 è stato il primo giorno di lavoro per cinque dipendenti della biblioteca. Questo dato, che di per sé potrebbe sembrare irrilevante, assume un valore particolare appena si realizza che in quella data la biblioteca universitaria ancora non c'era, anzi, nemmeno l'Università era ancora stata fondata. Come sottolinea la direttrice della biblioteca, dott.ssa Elisabeth Frasnelli: «La biblioteca ha mosso i primi passi già mesi prima dell'apertura dell'ateneo: fin dall'inizio è stata chiara l'importanza di creare una base di patrimonio preesistente all'attività didattica.» [Tessaro 2011] Nell'anno successivo all'assunzione, in attesa dell'apertura di una sede (ancora provvisoria) per la biblioteca e dell'inizio delle attività didattiche, i cinque dipendenti hanno ricevuto, innanzitutto, una formazione di prim'ordine: Graz, Vienna, Innsbruck, Brescia e Milano sono state le tappe principali di un vero e proprio “tour di formazione”, durante il quale i futuri bibliotecari hanno potuto aggiornarsi e soprattutto confrontarsi con colleghi delle più importanti strutture bibliotecarie accademiche. Nei momenti di pausa tra un corso di formazione e un altro tornavano a Bressanone, dove si stavano iniziando a raccogliere le prime risorse della collezione e a definire la struttura della futura biblioteca. [LUB 2007]

L'idea di base era quella di non limitarsi a fornire un supporto alla didattica, bensì di creare un'istituzione centrale per la diffusione di informazioni di qualità, a disposizione di tutta la cittadinanza. Così come l'università doveva essere un'università di tutti, strettamente legata alla società e al territorio, anche la sua biblioteca doveva assimilare que-

sta forte attenzione all'ambiente sociale, attraverso la costruzione e il successivo rafforzamento di collaborazioni con le istituzioni e le imprese locali e un'offerta di formazione continua rivolta non solo al proprio staff ma anche all'esterno.

Dal 1997 in avanti, il percorso della biblioteca è stato in continua crescita: nelle strutture, come vedremo, ma anche nel personale: i cinque dipendenti iniziali sono oggi affiancati da diversi altri bibliotecari ed esperti del settore, per un totale di 29 persone impiegate (corrispondenti a 22 FTE), divisi sulle tre sedi di Bolzano, Bressanone e Brunico. I dipendenti sono organizzati sulla base di un sistema non gerarchico: lavorano per processi e sono attivi in più ambiti, a diversi livelli di responsabilità. Vi sono sei livelli principali, che operano a livello sovra-locale:

- *Management & QM* (gestione generale e controllo qualità)
- *Online services & resources* (biblioteca digitale)
- *Subject & Liason Librarians* (consulenza specialistica e supporto a studenti e docenti)
- *Customer service* (servizi bibliotecari non elettronici e assistenza alla clientela)
- *Media processing* (acquisto, catalogazione, predisposizione di supporti informativi e di informazioni)
- *Bozen-Bolzano University Press* (gestione editoriale)

[LUB 2010]

Per quanto riguarda gli aspetti logistici, dopo alcuni anni di sosta temporanea prima nella sola sede di Bressanone e poi anche nell'edificio del vecchio ospedale di Bolzano, la sede centrale della biblioteca universitaria si è trasferita nel 2003 nella sua sede attuale, all'interno del nuovo edificio dell'Università costruito in Piazza Sernesi a Bolzano. Nel 2005 è stata inaugurata una nuova struttura anche per la sede di Bressanone, mentre a Brunico i lavori sono iniziati nel settembre 2011 e verranno completati presumibilmente entro il 2013.

Strutture nuove e funzionali, ispirate ai modelli progettuali dei *learning resource centres* anglosassoni e nordeuropei, erano e sono necessarie per permettere alla biblioteca della LUB di perseguire i suoi obiettivi di *learning library*: un ambiente fisico che supporti l'apprendimento, aperto alle diverse forme di utenza e soprattutto che permetta un ac-

cesso il meno mediato possibile alle risorse, tradizionali e digitali. Inoltre, trovandosi ad affiancare una realtà didattica che punta ad un modello di insegnamento non esclusivamente frontale, la biblioteca ha dovuto concepire i propri spazi in modo da consentire diverse modalità di formazione e studio: frontale, presentazioni in pubblico, lavori di gruppo, studio individuale ecc. Per questo la sede di Bolzano, che si estende su una superficie di 6.220 m² divisi su quattro piani, ha organizzato i propri spazi in modo da consentire agli studenti i più svariati tipi di fruizione: sono a disposizione quattro aule PC, quattro aule per i lavori di gruppo e 22 *carrel* per lo studio individuale, affittabili mensilmente ad un prezzo molto contenuto. Complessivamente, la sede centrale nel capoluogo mette a disposizione 542 posti a sedere (tutti cablati e con illuminazione indipendente), mentre a Bressanone i posti sono 202, disposti su 1.526 m² di superficie.



Immagine 10: Interno della biblioteca, sede di Bolzano. Immagine 11: Alcune postazioni studio.

Questi spazi vengono utilizzati ogni anno da oltre seimila utenti: il 64,5% di questi sono studenti o docenti della LUB, mentre il 35,5% è formato da utenti esterni, che previo pagamento di una quota fissa di 10 euro all'anno possono accedere ai servizi di prestito, internet wireless, fotocopiatura, stampa ecc., mentre l'accesso alla biblioteca e l'uso degli spazi è aperto a tutti senza alcun tipo di limitazione³⁵.

³⁵ Per sottolineare l'attenzione e la totale apertura verso l'utenza esterna, la biblioteca della LUB nell'autunno 2010 ha lanciato la campagna promozionale "Die Bibliothek für alle / La biblioteca per tutti / The library for you", attraverso lo slogan "8:00-24:00" (gli orari di apertura della biblioteca).

Il patrimonio della biblioteca comprende attualmente 236.145 monografie, 25.729 e-books, 846 periodici e 85 database³⁶, con un incremento annuale a livello monografico pari a circa il 18%. La documentazione è per lo più molto recente: fin dalla fondazione, infatti, i vertici della biblioteca hanno chiarito come l'obiettivo non fosse quello di ricostruire storicamente i filoni di ricerca delle discipline, bensì di fornire sempre il materiale più aggiornato a disposizione, rendendo eventualmente disponibile nel minor tempo possibile altro materiale richiesto attraverso servizi di prestito interbibliotecario e *Document Delivery*, secondo il motto "*Just-in-time*" [LUB 2006]. Inoltre, grazie ad un corriere di trasporto quotidiano che collega le tre biblioteche, è possibile soddisfare in tempi molto brevi le richieste degli utenti, riuscendo ad evitare nella maggior parte dei casi l'acquisto di materiale in copie multiple (ad eccezione dei libri di testo). La politica degli acquisti è calibrata sulla base degli ambiti disciplinari coperti dai vari indirizzi di studio, di punti di contatto con materie affini e di eventuali compiti assunti dall'università a livello territoriale. Le collezioni riguardano principalmente le seguenti discipline: economia, diritto, agraria, ingegneria, pedagogia, psicologia, sociologia, informatica, arte e linguistica. Conformemente con l'insegnamento bilingue, le risorse vengono acquistate solitamente in una delle tre lingue di insegnamento (italiano, tedesco o inglese), dando preferenza alla lingua dell'edizione originale. Per l'acquisto delle risorse il budget per il 2010 è stato di 1.254.044 €: questa somma, sulla base di un accordo annuale di supporto e finanziamento, viene coperta solitamente dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Bolzano, fortissimo sponsor della biblioteca che ha partecipato finanziariamente anche alla maggior parte dei progetti per l'innovazione delle strutture e delle tecnologie di gestione³⁷.

Come abbiamo già potuto vedere, uno dei punti di maggiore attenzione da parte della biblioteca – e dell'università in generale – è quello del rapporto con la società e con il territorio altoatesino. Questa particolare sensibilità verso l'esterno viene trasmessa tramite una particolareggiata rendicontazione sociale ma anche attraverso la partecipazio-

³⁶ Dati aggiornati al giugno 2012, ricavati dalla pagina "Facts&Figures" della biblioteca <<http://www.unibz.it/en/library/about/Factsandfigures.html>>

³⁷ La Fondazione Cassa di Risparmio ha finanziato, ad esempio, l'introduzione della tecnologia RFID per la gestione automatizzata del prestito.

ne a diversi *benchmarking* internazionali, che valutano strutture, efficienza e servizi delle biblioteche per poi metterle a confronto: dal 2008 la biblioteca della LUB partecipa, ad esempio, alla valutazione BIX (*Bibliotheksindex*)³⁸ svolta dal *Deutscher Bibliotheksverband* sulla base dei dati statistici forniti da biblioteche accademiche e pubbliche dell'area germanofona. Nel 2012, in particolare, sono state valutate 77 biblioteche accademiche e 269 biblioteche pubbliche provenienti da Germania, Austria, Svizzera e Italia, valutate sulla base di 17 indicatori di rendimento negli ambiti “offerta”, “utilizzo”, “efficienza” e “sviluppo”. La biblioteca della Libera Università di Bolzano ha ricevuto il massimo dei voti in tutti e quattro gli ambiti – risultato raggiunto solamente da 9 biblioteche accademiche sulle 77 valutate – distinguendosi in particolar modo nel campo dell'utilizzo e della fruizione dei materiali e dei servizi offerti dalla struttura³⁹. A livello italiano, la Biblioteca della LUB ha inoltre partecipato alla rilevazione del GIM (Gruppo Interuniversitario di Monitoraggio) sui sistemi bibliotecari d'ateneo, ottenendo buone valutazioni nel 2007, nonostante l'università (e la relativa biblioteca) avessero meno di dieci anni di vita e tutti i servizi fossero ancora in fase di sviluppo e perfezionamento. Una rilevazione più aggiornata è attualmente in corso e i risultati sono attesi entro la fine del 2012⁴⁰.

La partecipazione a questo tipo di valutazioni esterne consente alla LUB di ottenere non solo conferme sul buon andamento delle sue attività, ma anche indicazioni precise e utili che le permettono di orientare le scelte e investire su settori che risultano più deboli, puntando ad un miglioramento costante. Come vedremo nel capitolo successivo, la biblioteca ha partecipato inoltre a rilevamenti per specifici settori o servizi, come ad esempio quello svolto dalla Biblioteca Universitaria di Bologna sui servizi di *Information literacy* nelle biblioteche accademiche.

Ultima cosa da sottolineare, prima di concludere questa breve panoramica sulla biblioteca universitaria della LUB e addentrarci nel *core* dei suoi servizi all'utenza, sono i

³⁸ Per ulteriori informazioni sulla valutazione BIX si veda il sito: <<http://www.bix-bibliotheksindex.de>>.

³⁹ Su questo fattore influisce fortemente la capacità della biblioteca della LUB di attrarre utenti esterni, tasto solitamente “dolente” delle biblioteche accademiche.

⁴⁰ Per ulteriori informazioni sull'indagine del Gruppo Interuniversitario per il Monitoraggio dei sistemi bibliotecari di Ateneo si veda il sito: <<http://www.gimsba.it>>.

vantaggi che l'innovazione tecnologica e l'attenzione alla razionalizzazione delle risorse hanno portato alla biblioteca, *in primis* dal punto di vista qualitativo. L'introduzione della tecnologia RFID per il prestito, nel novembre 2009, è stato un primo grande passo verso l'automatizzazione di quei servizi che in realtà non necessitano di competenze o conoscenze specifiche, ma che solitamente richiedono molto tempo al personale di *front-office*.



Immagine 12: Il banco di prestito automatizzato presso la sede di Bolzano.

L'obiettivo principale è quello di rendere, nel tempo, l'utente autonomo per gran parte delle operazioni, in modo da poter sfruttare le competenze e le capacità del personale bibliotecario per i servizi più specifici di consulenza e *Information literacy*. Lo sviluppo di idee e servizi in questa direzione è sicuramente una priorità, che viene sviluppata a diversi livelli: da un lato, ad esempio, troviamo il *chatbot* Bob, un “bibliotecario virtuale” che dal sito della biblioteca risponde – in tre lingue – alle domande degli utenti, vantando un repertorio in continuo incremento di risposte possibili, che ora si aggira intorno alle 1.400 risposte⁴¹. Una F.A.Q. interattiva, aggiornata e sicuramente più *user friendly* di un elenco puntato.

⁴¹ Ulteriori informazioni sullo sviluppo, la storia e il funzionamento di BoB si possono trovare sul sito del progetto: <<http://www.unibz.it/en/library/about/projects/bob-project.html>>.



Immagine 13: Il *chatbot* BoB come si presenta sul sito della biblioteca.

Altri accorgimenti, meno tecnologici ma non per questo meno efficaci, sono stati adottati nel corso degli anni per rendere più proficuo il tempo impiegato dai bibliotecari: nel 2010, ad esempio, al piano terra della biblioteca di Bolzano è stato istituito uno scaffale dedicato alle risorse prenotate, che possono essere facilmente recuperate direttamente dall'utente richiedente in base al proprio nome, per poi essere prese in prestito tramite il banco del prestito automatico. Soluzioni semplici, ma che permettono agli utenti di risparmiare tempo prezioso anziché stare in fila agli sportelli e ai bibliotecari di concentrarsi – come vedremo con risultati molto soddisfacenti – ad attività in cui l'apporto umano è fondamentale e imprescindibile.

4.4 - Il ruolo dei *subject librarians* e i servizi di *Information literacy* della biblioteca della Libera Università di Bolzano

We are a library in the 21st century, which means we can hear you asking the following question: so what's the point of a library now that there's the internet and basically everything anyone needs to know can be found by inserting a couple of words into Google?

Well, we have one huge advantage over Google – the Library has people: we have our hardworking, expert librarians behind the scenes who do all the precision work so that you can use all our services. They purchase, organize, inform, mediate... they are friendly and most importantly, they have a face. And they certainly won't leave you to drown in 65,600,000 search results! [...]

And of course, if you've got any more questions, come in and have a chat or send us an email. Who needs Google?

[Chaospilot, la guida della matricola della LUB]

Il modo forse più semplice e immediato per conoscere dall'esterno i servizi di *Information Literacy* della LUB è il sito internet della biblioteca, che possiede una sezione interamente dedicata all'argomento. Vista anche l'ottima valutazione ottenuta dalla pagina dedicata all'alfabetismo informativo dell'ateneo bolzanino in una recente indagine sulle modalità di comunicazione di questo tipo di servizi sul web delle biblioteche accademiche italiane – nella quale ha ottenuto un punteggio di 29/30 piazzandosi in testa alla classifica insieme all'Università di Milano-Bicocca⁴² – la seguente analisi dei servizi offerti seguirà l'impostazione scelta dalla biblioteca stessa per le pagine web.

La pagina iniziale del settore “*Information literacy*”, raggiungibile direttamente tramite un link presente sulla homepage della biblioteca⁴³, presenta le informazioni principali relative a quello che, come abbiamo potuto notare anche nella citazione dalla guida per le matricole, è considerato la punta di diamante delle proposte di *Information Literacy* del-

⁴² I risultati dell'indagine, condotta dal gruppo di lavoro del progetto “Formazione Utenti” del Sistema Bibliotecario d'Ateneo di Bologna, sono stati illustrati da Alina Renditiso nell'articolo «L'information literacy nelle biblioteche universitarie italiane: i risultati di un'indagine comparati con le modalità di comunicazione del servizio sul Web» [Renditiso 2011].

⁴³ Dalla homepage della biblioteca <<http://www.unibz.it/it/library/welcome/Default.html>> è raggiungibile, tramite il link “*Information Literacy*”, la pagina relativa <<http://www.unibz.it/it/library/infolit/default.html>>.

la facoltà: il team dei *Subject & Liaison Librarians*. La biblioteca dell'ateneo bolzanino, come sottolinea anche Buoso [2008, p. 261] ha sempre prestato moltissima attenzione alla formazione del personale, e in modo particolare a quella dei cosiddetti *subject librarians*, figure pensate avendo come riferimento i *subject specialists* (area anglosassone e nordeuropea) e i *Fachreferenten* (area germanofona) [Buoso 2008, p. 257]. Nel regolamento della biblioteca, il *subject librarian* viene definito come «la figura che funge da interfaccia tra biblioteca e Facoltà, rappresentando un punto di riferimento per i docenti ed i ricercatori della Facoltà. Provvede al soddisfacimento delle esigenze in ambito bibliotecario delle Facoltà, degli studenti e degli utenti esterni.» [LUB 2010a, p. 4]

Information Literacy nella Biblioteca universitaria

L'iniziativa *Information Literacy* si basa sugli *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* pubblicati dalla *Association of College and Research Libraries (ACRL)*.

Il personale esperto in Information Literacy

Persona da contattare	Competenza	Telefono
Bolzano		
Paolo Buoso	Scienze & Tecnologie	0471-012313
David Gebhardi	Scienze & Tecnologie informatiche	0471-012314
Elena Grigolato	Design & Arti	0471-012321
Jürgen Kirchler	Economia	0471-012324
Astrid Parteli	Linguistica	0471-012312
Bressanone		
Iliaria Miceli	Scienze della formazione	0472-012363
Gerda Winkler	Scienze della formazione	0472-012356
Brunico		
Jürgen Kirchler	Economia	0471-012324

CALENDARIO CORSE
Qui vedi le date dei corsi.

CORSE
Offerta dei corsi per il personale docente, studenti e utenti esterni della Biblioteca.

BENVENUTI

LA BIBLIOTECA

SERVIZI DELLA BIBLIOTECA

STRUMENTI PER LA RICERCA

INFORMATION LITERACY

- Come fare per...
- Corsi della biblioteca
- Calendario corsi

FAQ

BOB

Serve aiuto? Chiedi a BoB!

Clicca qui

Immagine 14: Screenshot della pagina della biblioteca relativa all'*Information literacy*.

La biblioteca della LUB ha incaricato un *subject librarian* per ogni facoltà (due per la facoltà di Scienze della Formazione che, come vedremo, ha un ruolo particolarmente rilevante in questo settore), più uno per l'area linguistica. Si tratta di esperti del settore a cui fanno riferimento, con una successiva specializzazione in ambito biblioteconomico

o didattico: a loro spetta la responsabilità di gestire – in modo continuativo durante tutto l’anno accademico e basandosi sulle esigenze e sulle richieste di docenti e studenti – il budget per quanto riguarda le acquisizioni della biblioteca nei diversi settori di studio, nonché l’organizzazione di tutte le attività della biblioteca in collaborazione con le facoltà o i singoli docenti. Sempre secondo le indicazioni del regolamento, «è compito del *subject librarian*

- La comunicazione con gli studiosi del proprio ambito di competenza
- La consulenza tecnica a tutti gli utenti (studiosi, studenti, utenti esterni)
- La collaborazione a progetti
- La redazione di pubblicazioni e l’organizzazione di conferenze su temi specifici
- La cooperazione a livello regionale, nazionale ed internazionale con altri *subject librarians*» [LUB 2010a, pp. 4-5]

Oltre a questo, ogni *subject librarian* è poi responsabile della trasmissione della competenza informativa per la propria materia di riferimento, organizzando – come vedremo poi nello specifico – sessioni *drop-in* con i docenti, incontri di assistenza individuale per la ricerca con studenti, ricercatori e docenti, simulazioni per esami e test e seminari su temi specifici (quali la scelta dell’argomento della tesi o le modalità di stesura di un testo scientifico).

Nella homepage del settore *Information Literacy* troviamo quindi, divisi sulla base della sede di lavoro, i nomi dei sette *subject librarians*, seguiti dall’ambito di competenza e da un riferimento telefonico e mail per ognuno. Questa pagina rimanda a sua volta a tre sottosezioni principali: “Come fare per?”, “Corsi della biblioteca” e “Calendario corsi”⁴⁴.

⁴⁴ La maggior parte delle pagine web della LUB sono, per esigenze di natura pratica vista l’utenza multicultural, disponibili nelle tre lingue italiana, tedesca e inglese. Per comodità si è scelto di presentare qui la sola versione italiana e di seguire la relativa denominazione delle pagine. Qualora la versione italiana non fosse disponibile, si è optato per la versione inglese.

4.4.1 – *How-to guides* e materiale *online*

La prima delle sezioni a cui rimanda la pagina principale delle attività di *Information literacy* della biblioteca è quella delle “*Guide online*”, contenente materiale informativo liberamente scaricabile.

In questa pagine l’utente può trovare diversi documenti in formato .pdf, che hanno lo scopo di aiutarlo a risolvere questioni pratiche e strettamente legate alla biblioteca, come ad esempio il funzionamento del prestito interbibliotecario, la ricerca nel catalogo *online* della biblioteca o le modalità di rinnovo del prestito e di prenotazione delle risorse.

Argomento	Italiano	Tedesco
Ricerca nel catalogo online	apri PDF	apri PDF
Proroga del prestito - prenotazione del materiale	apri PDF	apri PDF
Prestito interbibliotecario		apri PDF
Upload della tesi di laurea	apri PDF	apri PDF
RefWorks		apri PDF
SFX		apri PDF

Tutorials

- » Curtin University of Technology
- » San Francisco State University
- » Università di Bologna (CIL)
- » Universität Münster (LOTSE)
- » University of Bolton (BISSTO)

ASK BOB

Serve aiuto?
Chiedi a Bob!

Clicca qui

Immagine 15: *Screenshot* della pagina web della biblioteca dedicata alle guide *online* sull'uso della biblioteca.

Tutte le guide sono disponibili in lingua tedesca, mentre solo alcune sono state tradotte in italiano e nessuna in inglese. Oltre a questo materiale elaborato dallo staff della biblioteca della LUB, nella pagina sono presenti alcuni link a tutorial *online* messi a disposizione da alcune biblioteche italiane, tedesche, inglesi e americane.

4.4.2 – I corsi della biblioteca

La parte più articolata e più ricca di informazioni è senza dubbio quella relativa all’offerta formativa della biblioteca per quanto riguarda il settore dell’*Information literacy*: in questa sezione vengono presentati, suddivisi in base all’utenza di riferimento (studenti, docenti o utenti esterni) tutti i corsi e i seminari che la biblioteca organizza nel corso dell’anno.



Immagine 16: Screenshot della pagina web della biblioteca dedicata ai corsi di *Information Literacy*.

4.4.2.1 – Le offerte di *Information Literacy* per gli studenti

Destinatari principali di tutte le offerte e i servizi della biblioteca, e in particolare di quelli di *Information literacy*, sono gli studenti della facoltà. Per loro, i *subject librarians* hanno elaborato – e continuano ad elaborare ogni anno, sulla base dei *feedback* e delle richieste ricevute – nuove proposte per l’accrescimento della cosiddetta “competenza informativa” e della capacità di fare ricerca in modo fruttuoso e consapevole. Come vedremo, in alcuni casi si tratta di veri e propri corsi – con riconoscimento di crediti formativi universitari (CFU) – tenuti da bibliotecari esperti, che puntano a trasmettere, più che le singole tecniche di ricerca o database, una vera e propria *forma mentis* di quello che dovrebbe essere uno studente *information literate*. Non solo *skills* pratiche quindi, ma presa di coscienza anche del senso della ricerca e del valore di un testo scientifico.

In altri casi, che andremo ora a descrivere, i servizi offerti sono più mirati e pratici, e vanno dalla semplice – ma sempre preziosa – assistenza individuale per la ricerca fino a simulazioni dell’esame di laurea finale, per testare le proprie capacità espositive e di sintesi davanti a un pubblico “di pari”.



Immagine 17: Screenshot della pagina web della biblioteca dedicata alle offerte di *Information literacy* per gli studenti.

Seminari pratici: uso dei database e degli strumenti della biblioteca, supporto per la tesi, simulazioni d'esame

Durante tutto l’anno accademico sono molteplici le attività proposte dai *subject librarians* agli studenti delle diverse facoltà per approfondire gli aspetti e le *skills* più “pratiche” dell’*Information literacy*, solitamente sotto forma di seminari della durata di 2-3 ore. Questi seminari vengono organizzati in genere circa 5-6 volte l’anno, in corrispondenza dell’inizio delle attività accademiche, nelle tre sedi dell’università (Bolzano, Bressanone

e Brunico), e trattano di volta in volta argomenti differenti, pensati anche sulla base delle richieste arrivate alla biblioteca attraverso i diversi canali di comunicazione messi a disposizione.

Vi sono tuttavia dei corsi “base” che vengono ripetuti periodicamente e che riflettono le esigenze della maggior parte degli studenti:

- **Core Databases:** L’obiettivo di questo mini-corso è quello di conoscere e imparare ad usare in modo efficace ed efficiente i più importanti database per la ricerca di informazioni. Qualora il corso sia organizzato da un solo *subject librarian* e si rivolga specificamente agli studenti di una facoltà, in genere si tratta di una panoramica dei principali database specialistici per le materie in questione.
- **Getting started with your thesis?:** Questo seminario si rivolge in particolare agli studenti che hanno completato il loro percorso didattico e si apprestano ad iniziare il lavoro di tesi. Per loro, la biblioteca ha pensato un breve percorso in cui si affrontano le principali difficoltà che lo studente solitamente trova all’inizio dei lavori. Gli argomenti trattati vanno dalla scelta iniziale dell’argomento alle strategie di ricerca del materiale, passando per indicazioni utili su argomenti più generali come la gestione del tempo e l’uso avanzato di programmi di scrittura.
- **Library Tools:** In questo mini-seminario ai partecipanti viene fornita una introduzione ai principali strumenti a disposizione nella biblioteca della LUB, come ad esempio il servizio di *document delivery*, i cataloghi e le risorse disponibili.
- **Simulation:** Agli studenti prossimi alla laurea, la biblioteca offre la possibilità di svolgere una simulazione dell’esame finale. Durante la simulazione, ogni partecipante è invitato a presentare davanti agli altri studenti e ai bibliotecari il proprio lavoro, allo scopo di ricevere dei *feedback* sulla chiarezza dell’esposizione, sulla forma e sul contenuto. Gli “spettatori” sono poi invitati a fare delle domande su eventuali dubbi o incomprensioni, in modo da rendere la simulazione più realistica possibile. Vi è inoltre anche l’opportunità di iscriversi a questo incontro anche solo in veste di ascoltatori, per meglio

comprendere le dinamiche della prova prima di iniziare a preparare la propria presentazione e il proprio discorso.

Per gli studenti dei Master sono stati inoltre pensati dei programmi specifici che li affiancano durante tutto il loro percorso, affrontando di volta in volta argomenti differenti e particolarmente rilevanti per coloro che si occupano di ricerca a livello avanzato.

Il corso di “Ricerca e trattamento delle informazioni” e il workshop sul tema “Information literacy”

Il servizio di *Information Literacy* più completo tra quelli offerti dalla LUB agli studenti è senza dubbio il corso opzionale in “Ricerca e trattamento delle informazioni”, tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione. Questo corso, attivo dall’anno accademico 2002/2003, è composto da 15 lezioni di 2 ore ciascuna ed è tenuto – sia per i corsi di laurea in lingua italiana che per quelli in lingua tedesca – dalle due *subject librarians* Ilaria Miceli e Gerda Winkler⁴⁵. Obiettivo di questo corso è innanzitutto quello di rendere gli studenti consapevoli del proprio “bisogno informativo”, aiutandoli poi a tradurre questo bisogno in una vera e propria strategia di ricerca consapevole e ragionata [Buoso 2008]. Attraverso esercitazioni pratiche e partendo sempre da temi inerenti l’ambito del proprio corso di studi, gli studenti acquisiscono familiarità con i diversi strumenti di ricerca e con tutte quelle risorse utili per la stesura di un testo scientifico.

⁴⁵ Vista la carenza di materiali a stampa sull’argomento, dove non diversamente indicato le informazioni sul corso e sui suoi obiettivi sono ricavate da due interviste fatte alla dott.ssa Miceli in data 29.05.2012 e 02.08.2012.



Immagine 18: Studenti durante una lezione del corso di "Ricerca e trattamento delle informazioni".

Il corso, tenendo conto dell'importanza di creare situazioni che siano rilevanti e realmente utili per gli studenti, prevede percorsi e metodi differenziati a seconda del corso di studi e del livello degli studenti [Winkler 2012]. Oltre ad una calibrazione "interna" del programma sulla base delle richieste e delle problematiche sollevate direttamente dagli studenti, infatti, le due docenti predispongono anno per anno una suddivisione in due o più *tranche* di corso a seconda del numero degli studenti iscritti e del loro corso di provenienza [Winkler 2012]. Il programma del corso, dato anche il relativamente alto numero di ore a disposizione, è piuttosto vario e approfondito e comprende una parte teorica e una più pratica, nella quale agli studenti viene chiesto di applicare quanto imparato attraverso esercitazioni di ricerca su diverse piattaforme. Per quanto riguarda la parte teorica, questa è solitamente composta da una parte "standard", comune a tutti i corsi, e da una seconda parte che invece è pensata di volta in volta e cambia in base alle competenze degli studenti e alle richieste avanzate da questi. Nella prima parte comune, solitamente dopo una prima lezione in cui viene introdotta la materia e gli obiettivi del corso, le docenti affrontano il concetto di "alfabetismo informativo", chiedendo agli studenti stessi di definire i requisiti secondo loro necessari per poter definire qualcuno "*information literate*". A seguito delle definizioni e risposte date dai partecipanti (e anche in base alle conoscenze pregresse nel settore che questi dimostrano di avere), viene proposta una breve panoramica delle istituzioni che si occupano di *Information Literacy* in tutto il mondo (IFLA, UNESCO ecc.) e degli standard elaborati fino-

ra (ACRL *in primis*). Dopo questo breve cappello introduttivo, comune a tutti i corsi e workshop proposti dalla LUB in questo ambito, il corso affronta quelli che sono i temi principali dell'*Information literacy*: i metodi di ricerca, le fonti, le basi di dati, la gestione delle citazioni e della bibliografia, l'uso corretto e consapevole di internet e dei motori di ricerca, le regole base per la stesura di un testo scientifico e l'utilizzo completo e funzionale dei programmi di scrittura. Questi argomenti, a seconda degli interessi e delle richieste degli studenti, possono venire affrontati in un'ottica più generale oppure approfonditi e affrontati anche attraverso delle esercitazioni. Tutte le lezioni del corso, non solo quelle "pratiche", vengono svolte all'interno di un aula computer nella quale ogni studente ha un proprio PC a disposizione: questo permette a tutti i frequentanti del corso di seguire passo-passo le ricerche fatte dagli insegnanti, nonché di verificare e "toccare con mano" i siti e i database indicati a cui i docenti fanno riferimento [Schatovic 2007].

La valutazione finale del corso non consiste in una verifica dell'apprendimento della parte teorico-concettuale, bensì in una prova pratica che permetta ai docenti di valutare se gli insegnamenti ricevuti sono stati correttamente assimilati e vengono utilizzati con profitto per la risoluzione di problemi concreti. Per questo agli studenti viene richiesto di compilare, come prova finale, una bibliografia annotata su un tema a scelta. Molti degli studenti solitamente approfittano di questa possibilità scegliendo come tema quello della loro tesi finale, o quello di *paper* che devono scrivere per altri corsi: in questo modo sono molto più motivati a svolgere bene il lavoro (e a non "rimuovere" quanto appreso appena ricevuta una valutazione positiva, come accade in molti casi) e a sfruttare l'assistenza che persone esperte nel campo possono dare loro. Spesso anzi gli studenti, una volta terminato il corso, continuano a mantenere i contatti con le docenti e richiedono appuntamenti individuali per migliorare ulteriormente il proprio lavoro o risolvere eventuali dubbi, spinti proprio dalla consapevolezza dell'utilità pratica – e immediata per il loro futuro accademico – di questi insegnamenti. A differenza dei corsi tenuti in lingua tedesca, agli studenti che frequentano il corso in lingua italiana viene inoltre chiesto di svolgere una "ricerca in diretta" il giorno dell'esame, partendo da un tema proposto dall'insegnante, che può in questo modo verificare in tempi molto brevi

l'effettiva capacità degli studenti di gestire e saper utilizzare correttamente gli strumenti e i database.



Immagine 19: Un momento del workshop in "*Information literacy*".

Il corso di “Ricerca e trattamento delle informazioni” è attualmente inserito nella lista degli insegnamenti della Facoltà come corso opzionale, con il riconoscimento di 4 CFU per coloro che superano la prova finale. Tuttavia, vista proprio la forte percezione di utilità pratica di questo corso, le lezioni sono molto frequentate: nel corso del 2011 hanno partecipato alle diverse sessioni 988 studenti (su un totale di 1.631 studenti iscritti ai diversi corsi della facoltà). La forte partecipazione a questo corso, nonché la presenza di valutazioni e *feedback* sempre molto positivi da parte degli studenti, degli insegnanti e degli stessi bibliotecari, che hanno confermato la presenza di notevoli miglioramenti negli studenti soprattutto nella capacità di selezione del materiale bibliografico e nella correttezza delle citazioni [Buoso 2008], è motivo di forte soddisfazione per tutta la LUB, e in particolare per il personale della biblioteca. Dato il successo dell’iniziativa, uno degli obiettivi principali della direttrice della biblioteca, dott.ssa Elisabeth Frasnelli, è proprio quello di riuscire a convincere anche tutti gli altri consigli di facoltà dell’ateneo ad inserire questo corso nella lista degli insegnamenti proposti.

Al corso opzionale la facoltà di Scienze della Formazione ha poi deciso di affiancare, anche per l’anno accademico 2011/2012, un workshop della durata di 20 ore sul tema dell’*Information literacy*, dedicato agli studenti del corso in Scienze della Comunicazione

Plurilingue. Questa scelta è stata dettata principalmente dal fatto che gli studenti di questo corso erano potenzialmente interessati anche dal punto di vista formativo ai contenuti e agli argomenti dell'*Information literacy*, in quanto uno dei tre curricula del corso di laurea permetteva agli studenti di specializzarsi in “Management delle informazioni in ambito bibliotecario” attraverso la frequenza – nel corso del terzo anno, quello caratterizzante – di corsi come “Editoria comparata e media”, “Introduzione alle banche dati”, “Biblioteche digitali”, “Pedagogia e promozione della lettura”, “Strategie e metodologia di valorizzazione dei servizi di biblioteca” e altri ancora [LUB 2011c]. Secondo quanto riferito dalla dott.ssa Miceli, gli studenti di questo corso di laurea spesso non avevano conoscenze molto più approfondite in materia rispetto agli altri studenti, ma l’interesse e la motivazione nell’apprendimento erano molto forti e la percentuale di presenze era quindi più alta della media. Questo corso di laurea non è stato confermato per l’anno accademico 2012/2013, ma è stato sostituito con un corso simile (Scienze della Comunicazione e Cultura) e le *subject librarians* sono in contatto con la responsabile del corso di laurea per proporre workshop e seminari di alfabetizzazione informativa anche agli studenti di questo nuovo percorso.

Oltre a queste attività programmate ed inserite nei piani di studi, ogni *subject librarian* ha poi il compito di organizzare autonomamente nel corso dell’anno accademico seminari (della durata di alcune ore) su temi specifici dell'*Information literacy* o sull’utilizzo di database specialistici, rivolti agli studenti delle singole facoltà o corsi di laurea⁴⁶. Vi sono inoltre alcuni seminari che, per la loro genericità e ampia fruibilità, vengono organizzati dall’intero team dei *subject librarians* e sono aperti indifferentemente a tutti gli studenti dell’ateneo: in particolare, nel 2011 si è svolto un ciclo di seminari dedicati al tema del plagio e dell’aspetto “etico” del lavoro scientifico, con l’obiettivo di far capire agli studenti cosa significa plagiare e cosa si possa fare per evitarlo. A questo proposito l’ateneo ha deciso, per potenziare ulteriormente i propri strumenti in questo settore, di acquistare le licenze per un software antiplagio (Turnitin⁴⁷), in modo da permettere a

⁴⁶ Per una panoramica sull’offerta seminaristica svolta per gli studenti della facoltà di economia, si veda ad esempio il contributo di Katharina Beberweil e Renke Siems “Informationskompetenz in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften” in [Sühl-Strohmenger 2012, pp. 350-361].

⁴⁷ Per maggiori informazioni sul software si veda il sito <<http://www.turnitin.com>>.

studenti e professori di verificare autonomamente (dopo aver richiesto al proprio *subject librarian* la creazione di un account personale) i propri lavori. Questo strumento, il cui uso è assolutamente libero e facoltativo, non è stato ovviamente adottato dall'università allo scopo di punire i plagiatori, bensì per sensibilizzare al tema e per trasmettere (anche mostrando esempi pratici per far capire come, molto spesso, il plagio sia totalmente involontario) l'importanza di citare correttamente le fonti e di rispettare il lavoro scientifico proprio e altrui [LUB 2012a].

Oltre ai seminari rivolti agli studenti dei corsi di laurea triennale e magistrale, i *subject librarians* organizzano poi ogni anno degli incontri *ad hoc* per gli studenti dei Master e dei PhD. In questi casi, trattandosi di persone già adulte e con competenze e conoscenze piuttosto approfondite nel mondo accademico e della ricerca, sono spesso gli stessi studenti a richiedere alle docenti questi incontri di formazione e il tema (o i temi) dei seminari vengono sempre decisi di comune accordo durante un breve incontro preparatorio.

4.4.2.2 – Information literacy per i docenti

Un secondo gruppo di riferimento per le attività di *Information literacy* della LUB, non meno importante di quello studentesco, è formato dai docenti dell'ateneo. Il *team* dei *subject librarians* è ben conscio dell'importanza e del ruolo dell'insegnante per quanto riguarda la trasmissione di competenze informative, sia in modo diretto sia per quanto riguarda l'influenza che questo può trasmettere agli studenti. Come sottolinea Paolo Buoso, *subject librarian* della facoltà di economia:

«la facoltà e il corpo docente rivestono un ruolo fondamentale nella collaborazione con la biblioteca e nell'accettazione da parte degli studenti del ruolo di professionisti dell'informazione dei bibliotecari, non solamente di addetti al prestito dei libri. L'organizzazione di esercizi in collaborazione con i docenti dà maggiore credibilità alla biblioteca agli occhi degli studenti che, in seguito a queste iniziative, si rivolgono alla biblioteca con ulteriori richieste, migliorando la qualità del contatto.» [Buoso 2008, p. 263]

Per questo motivo, una delle prime attività che vengono proposte ad un docente incaricato di insegnare alla LUB è un breve *tour* della biblioteca, guidato dal *subject librarian*

della sua facoltà di riferimento. In quest'occasione, il bibliotecario cerca di stabilire un primo rapporto con l'insegnante, spiegandogli il proprio ruolo per quanto riguarda la gestione delle collezioni e l'acquisto della bibliografia necessaria per i corsi, nonché l'offerta della biblioteca in termini di risorse e database.

Oltre a questa breve introduzione iniziale, facoltativa ma solitamente molto apprezzata e sfruttata dai docenti, i *subject librarians* sono poi a disposizione durante tutto l'anno accademico per organizzare appuntamenti di consulenza o aiuto nella ricerca. La manifestazione più riuscita della proficua relazione tra il corpo docente e i bibliotecari si manifesta tuttavia nelle cosiddette “*Drop-in Sessions*”, ossia nell'integrazione di attività formative di *Information literacy* all'interno dei corsi attivati dall'ateneo, che avvengono proprio su richiesta degli insegnanti. Queste sessioni, che a seconda dell'argomento e delle esigenze dell'insegnante possono durare due o più ore, riguardano solitamente la presentazione dei principali strumenti di ricerca e dei database specifici per la ricerca di informazioni settoriali. Nel 2011 le ore di *Drop-in* richieste dagli insegnanti sono state 27, ed hanno coinvolto complessivamente 367 studenti dell'ateneo. La richiesta, secondo quanto riferito verbalmente dai *subject librarians* – i dati complessivi relativi all'anno in corso sono ancora in fase di compilazione – è aumentata notevolmente nella prima parte del 2012: i docenti, infatti, si sono resi conto che queste lezioni sulle tecniche e gli strumenti di ricerca specifici possono essere utili non solo agli studenti ma anche a loro stessi, per rimanere aggiornati sulle ultime pubblicazioni e novità nei database del loro campo di studi.

BENVENUTI

LA BIBLIOTECA

SERVIZI DELLA BIBLIOTECA

STRUMENTI PER LA RICERCA

INFORMATION LITERACY

- ↳ Come fare per...
- ↳ Corsi della biblioteca
- ↳ Calendario corsi

FAQ

ASK BOB ↘

 **Serve aiuto? Chiedi a BoB!**

↳ [Clicca qui](#)

Information Literacy per il personale docente

Corsi drop-in

Perché dovrei prenotare una sessione drop-in per la mia classe?
 Gli studenti acquistano maggiore competenza nella ricerca di dati nel catalogo. Quando si chiede loro di cercare, ad esempio, articoli di recente pubblicazione spesso necessitano di assistenza da parte dei bibliotecari. Nel corso delle sessioni drop-in gli studenti impareranno ad utilizzare strategie di ricerca necessarie per trovare l'informazione specifica sulle materie di studio e per migliorare la qualità dei loro lavori scritti.

Quanto dura una sessione?
 La durata della sessione dipenderà da quali argomenti si deciderà di trattare.

Chi può prenotare una sessione?
 Ogni membro del personale docente può utilizzare questo servizio.

Come si può prenotare una sessione?
 Per prenotare una sessione si prega di contattare il **bibliotecario responsabile**.

Consulenze personali per il supporto alla ricerca

Al personale docente e ai ricercatori la Biblioteca offre, su appuntamento, consulenze personali di supporto alle ricerche e all'utilizzo di banche dati specialistiche.

Per le singole consulenze si prega di contattare il **bibliotecario responsabile**.

Introduzione ai servizi della biblioteca

Per ogni nuovo membro del personale docente la Biblioteca organizza un'introduzione personale (guida alla Biblioteca, illustrazione dei servizi bibliotecari).

Gli interessati all'iniziativa possono contattare direttamente il **bibliotecario responsabile**.

Immagine 20: Screenshot della pagina web della biblioteca dedicata alle offerte di *Information literacy* per i docenti della LUB.

Per meglio chiarire tutte le offerte e i servizi che la biblioteca mette a disposizione dei docenti è stata elaborata una brochure apposita dal titolo “La biblioteca universitaria. Vademecum per docenti, ricercatori e assistenti”. Questa breve pubblicazione è particolarmente utile ai docenti anche per conoscere la politica degli acquisti della biblioteca: vengono infatti chiariti i criteri di scelta e le “clausole linguistiche” del materiale da acquistare e le modalità di gestione del materiale scartato.

4.4.2.3 – Le offerte di Information literacy verso l'esterno

L'ultimo dei gruppi a cui si rivolge la biblioteca nella sua pagina web dedicata all'*Information literacy* è quello degli utenti esterni. Come abbiamo potuto vedere, la componente non-studentesca è molto rilevante in termini numerici per quanto riguarda l'utenza della biblioteca, e l'attenzione posta alla responsabilità sociale favorisce ulteriormente una forte apertura verso l'esterno, spingendo ad un sempre maggiore coinvolgimento della popolazione. Per questi motivi, negli ultimi anni sono state portate avanti diverse iniziative mirate nello specifico a due categorie: gli studenti delle scuole superiori e i lavoratori professionisti.



The screenshot shows a library website interface. At the top left is a photograph of four young people (three women and one man) smiling in a library setting. To the right is a vertical navigation menu with the following items: **BENVENUTI**, **LA BIBLIOTECA**, **SERVIZI DELLA BIBLIOTECA**, **STRUMENTI PER LA RICERCA**, **INFORMATION LITERACY** (highlighted in orange), **Come fare per...**, **Corsi della biblioteca**, **Calendario corsi**, and **FAQ**. Below the photo, the main content area has the heading **Introduzione alla biblioteca per utenti esterni**. Underneath, there is a section titled **Training di ricerca per gli studenti delle scuole superiori** with a paragraph of text and a note that the courses are free. Below that is another section titled **Introduzione ai servizi della Biblioteca** with a paragraph and a list of four bullet points:

- ☛ Dove si trovano le biblioteche.
- ☛ Cosa offre la biblioteca.
- ☛ Come utilizzo i servizi della biblioteca.
- ☛ Dove e come posso ottenere consulenza.

 At the bottom of this section, it states that the courses are free and provides contact information for the responsible librarian. On the right side of the page, there is a section titled **ASK BOB** with a cartoon character and the text **Serve aiuto? Chiedi a BoB!** and a button that says **☛ Clicca qui**.

Immagine 21: Screenshot della pagina web della biblioteca dedicata alle offerte di *Information literacy* per gli utenti esterni.

Il progetto “*Research training for high schools*”, del quale si occupano in particolare la dott.ssa Winkler e la dott.ssa Miceli, è rivolto a tutte le scuole superiori della provincia di Bolzano, con particolare attenzione alle classi del 5° anno. Tramite un contatto diret-

to con gli insegnanti e i presidi delle scuole, la biblioteca dell'università propone degli incontri (totalmente gratuiti) durante i quali agli studenti vengono illustrate le competenze base di uno studente *information literate*: la capacità di ricercare in cataloghi e database, l'utilizzo consapevole di internet per lo studio e la stesura di testi con relative bibliografie e citazioni. Come e ancor più marcatamente che per gli studenti della LUB, l'obiettivo primario di questi incontri non è quello di trasmettere delle mere *skills* pratiche, bensì in primo luogo di sensibilizzare i giovani ai temi dell'*Information literacy* e far loro comprendere l'importanza di possedere queste competenze nella vita di tutti i giorni. Nel 2011 si sono svolti complessivamente 35 incontri, con la partecipazione di 371 studenti provenienti da diverse scuole della Provincia. In questo caso è interessante notare come, a fronte della stessa proposta inviata ai presidi delle scuole di lingua italiana e tedesca, nel 2011 non ci sia stata nessuna risposta da parte delle scuole superiori di lingua italiana: tutti i 371 studenti, infatti, appartenevano a classi delle scuole tedesche. Difficile dire se questo dato – anche tenendo conto della brevissima storia di questa iniziativa – possa essere considerato indice di una differente sensibilità sul tema dell'*Information literacy* fra gli insegnanti dei due gruppi linguistici, o se sia influenzato da altri fattori. Potrebbe trattarsi anche di una differenza nei rapporti tra le scuole superiori e l'università, che paiono essere, visti dall'esterno, più stretti e collaborativi per la parte tedesca che per quella italiana. Quest'ipotesi sembrerebbe supportata dal fatto che in tutte le scuole superiori della provincia (sia italiane che tedesche) i temi dell'*Information literacy* vengono in realtà presi sempre più in considerazione da presidi e insegnanti e vengono trattati di conseguenza con sempre maggiore attenzione dai bibliotecari scolastici⁴⁸, per i quali è stato attivato anche un corso *ad hoc* dal titolo “Corso di formazione del docente bibliotecario della biblioteca scolastica centro di risorse educative multimediali della scuola” in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova. Spesso sono gli stessi bibliotecari scolastici, infatti, a fornire

⁴⁸ Per approfondire il tema dell'Information Literacy nelle scuole superiori dell'Alto Adige, si vedano la brochure «Percorsi di Information Literacy nelle biblioteche scolastiche: le *best practice* attuate nella Provincia di Bolzano»

<http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Percorsi_di_information_literacy_nelle_biblioteche_scolastiche.pdf> e il capitolo di Markus Fritz dal titolo «Informationskompetenz und Schulbibliotheken: Beispiele aus Südtirol» in [Sühl-Strohmeier 2012], pp. 221-231.

agli studenti le prime indicazioni sui temi dell'*Information literacy*, soprattutto a quelli del quinto anno per quanto riguarda la redazione della bibliografia e delle citazioni per la tesina della maturità. Queste brevi infarinature – che puntano comunque più alla risoluzione di problemi pratici che alla effettiva trasmissione di competenze informative – non trattano però temi importanti per studenti alle prese con la prima esperienza nella redazione di un testo scientifico come possono essere quelli della ricerca (*online* e su banche dati) e del plagio, e per questo motivo l'offerta proposta dalla LUB non può considerarsi sovrapposta dal punto di vista contenutistico a quella già elaborata dalle scuole. Alla luce di tutti gli sforzi sostenuti all'interno delle biblioteche scolastiche per promuovere questo argomento, un disinteresse da parte dei docenti delle scuole di lingua italiana sembra ad quindi essere poco verosimile, facendo propendere di conseguenza per motivazioni di altro tipo.

Sul tema del plagio in particolare sembrano essere ad ogni modo particolarmente sensibili i docenti di madrelingua tedesca – forse particolarmente colpiti dalla risonanza mediatica delle dimissioni del Ministro della Difesa tedesco Karl-Theodor zu Guttenberg, accusato di “plagio sfacciato” nella sua tesi di dottorato⁴⁹. In alcuni casi essi hanno infatti richiesto specificamente alle bibliotecarie di affrontare esclusivamente e in modo approfondito questo tema con i loro studenti.

L'altro gruppo di utenti esterni a cui la biblioteca si rivolge è quello dei lavoratori professionisti, in particolar modo coloro che lavorano nei settori presenti come indirizzo di studi presso la LUB, come ad esempio insegnanti, architetti, designer e informatici. Il materiale presente all'interno della biblioteca è infatti altamente specialistico, è potrebbe/dovrebbe essere utile non solo durante il periodo degli studi universitari bensì anche e soprattutto per quello che viene ormai comunemente chiamato il *Lifelong Learning*, l'aggiornamento costante e continuo durante tutto l'arco della vita lavorativa. At-

⁴⁹ Questo fatto di cronaca, risalente all'inizio del 2011, è stato al centro del dibattito per diverse settimane in Germania e in generale in tutti i paesi germanofoni, con grande eco sulla stampa e con particolare indignazione da parte dell'opinione pubblica. Si veda, ad esempio, l'articolo del giornale tedesco “*Sueddeutsche Zeitung*”, che presenta anche il testo della tesi “incriminata” evidenziando i passaggi sospetti e affiancando i brani che sarebbero stati copiati
<<http://www.sueddeutsche.de/politik/plagiatsvorwurf-gegen-verteidigungsminister-guttenberg-soll-bei-doktorarbeit-abgeschrieben-haben-1.1060774>>.

traverso contatti diretti con le associazioni di categoria la LUB cerca quindi di presentare l'offerta della biblioteca non solo in termini di risorse consultabili, ma anche e soprattutto di competenze umane che possono essere d'aiuto per ricerche di documentazione e materiale. Uno dei principali canali di comunicazione della biblioteca verso l'esterno è il giornale della biblioteca, che mira proprio a raggiungere queste fasce di "potenziali utenti esterni" attraverso una promozione mirata. Il numero 2 del giornale, ad esempio, uscito nel settembre del 2011, era rivolto specificamente a docenti e insegnanti, presentando il patrimonio bibliografico presente presso la sede di Bressanone della biblioteca e tutti i tipi di servizi e vantaggi di cui avrebbero potuto godere rivolgendosi alle *subject librarians* di riferimento per la materia.

Come sottolineato anche da [Winkler 2012, p. 541], la collaborazione con istituzioni e altri enti di ricerca è un obiettivo importante per i prossimi anni: in previsione vi è l'organizzazione di veri e propri *training* di ricerca mirati per le professioni (ad esempio: quali sono i database, le riviste e i siti che possono essere utili ad un architetto nello svolgimento del suo lavoro e come utilizzarli) e di offerte formative che non richiedano la presenza fisica in biblioteca, come "webinari", videoconferenze ecc.

4.4.3 – Il calendario

L'ultima sottosezione del reparto *Information literacy* presente sul sito è quella che contiene il calendario. Si tratta di un calendario dedicato (quindi separato da quello della biblioteca), nel quale vengono annotati tutti gli appuntamenti organizzati dalla biblioteca dell'ambito dell'*Information literacy*, come corsi, seminari, conferenze ecc., nonché l'orario completo dei corsi opzionali tenuti a Bressanone. A partire da questa pagina studenti dell'ateneo, gli utenti esterni e i docenti possono iscriversi direttamente agli eventi a cui sono interessati, tramite un *form* di registrazione accessibile semplicemente inserendo i propri dati di login per i servizi bibliotecari.

4.5 – I percorsi di *Information literacy* della LUB: analisi e valutazione

Sulla base di quanto presentato nei paragrafi precedenti, emerge in prima battuta un'evidente forte interesse e investimento da parte della Libera Università di Bolzano – e della sua biblioteca in particolare – per il settore dell'*Information Literacy*. La presenza

di sette *subject librarians* specializzati per una biblioteca con un'utenza attiva di circa 4.500 utenti è indubbiamente una condizione più che ragguardevole, che permette inoltre di offrire agli utenti, da questo punto di vista, un'offerta molto ampia e variegata. Un punto dolente, riguardo al *team* dei *subject librarians*, sta forse proprio nella difficoltà di gestire un piano di sviluppo comune ed equilibrato, soprattutto per via dell'assenza di una figura centrale con il compito di coordinare le singole iniziative e osservare il settore dell'alfabetizzazione informativa da un punto di vista più generale e scollegato dalle logiche delle singole facoltà di riferimento. La presenza di una figura di questo tipo permetterebbe inoltre di monitorare in modo costante il lavoro dei *subject librarians*, rendendo in questo modo l'insegnamento delle competenze informative per gli studenti di facoltà diverse meno soggetto alla variabilità delle caratteristiche e delle competenze specifiche del singolo bibliotecario. Questo garantirebbe un'offerta più omogenea, a fronte della situazione attuale dove ad esempio gli studenti di Scienze della Formazione, data la presenza di due bibliotecari di settore e di un corso opzionale riconosciuto, sono indubbiamente avvantaggiati in questo settore rispetto ai colleghi di altre facoltà. Per quanto riguarda, infatti, la situazione specifica della facoltà di Scienze della Formazione, il livello della formazione nell'ambito specifico dell'alfabetismo informativo è molto elevato: il ruolo di questo tipo di competenze per il presente e il futuro degli studenti è ampiamente riconosciuto dai docenti e dalla facoltà, non solo attraverso l'assegnazione di CFU per la frequenza di questo tipo di corsi ma anche e soprattutto tramite l'effettiva integrazione, in tutti i diversi ambiti della didattica, dell'insegnamento di queste competenze trasversali. La forte attenzione istituzionale su queste tematiche è ripagata abbondantemente dagli studenti: sebbene quello di "Ricerca e trattamento delle informazioni", infatti, sia inserito nel curriculum come insegnamento opzionale disponibile esclusivamente per gli studenti del corso di laurea Scienze della Formazione primaria, le lezioni sono state frequentate nel 2011 da 988 persone.

Oltre a questa dimensione strutturale legata al coordinamento interno, gli aspetti su cui la biblioteca dovrebbe ulteriormente lavorare nel settore dell'*Information literacy* per poter garantire un servizio di alto livello sono a mio avviso principalmente due: l'utilizzo di materiale *online* e le offerte nei confronti degli utenti esterni.

Per quanto riguarda il primo aspetto, nonostante le pagine del sito web della biblioteca dedicate all'*Information literacy* siano in effetti molto chiare e visibili – come sottolineato anche dalla ricerca svolta dall'ateneo di Bologna già citata a pagina 90 – il materiale a disposizione degli studenti è piuttosto scarno e comprende unicamente guide all'uso degli strumenti della biblioteca. La presenza di una parte *online* dedicata a tutorial e strumenti interattivi per l'autoapprendimento, come ha rilevato anche il *subject librarian* David Gebhardi⁵⁰, sarebbe indispensabile per raggiungere anche quegli studenti che partecipano meno facilmente di persona a questo tipo di iniziative, ma che sarebbero interessati all'argomento. A livello italiano abbiamo già citato il tutorial “Corso di *Information Literacy*” dell'Università di Bologna, ma non mancano esempi di altissimo livello su scala internazionale da cui si potrebbe prendere spunto per sviluppare uno strumento di questo tipo. Nel 2012, ad esempio, il premio indetto dalla *Librarians' Information Literacy Annual Conference* (LILAC) per la miglior risorsa digitale elaborata per l'insegnamento dell'*Information literacy* [LILAC 2012] è stato vinto dall'Università di Leeds per il progetto “Skills@Library”, una piattaforma *online* di supporto per studenti e docenti per le cosiddette “*academic skills*”, etichetta-ombrello usata per indicare l'insieme di tutte quelle competenze necessarie per affrontare al meglio il percorso universitario.

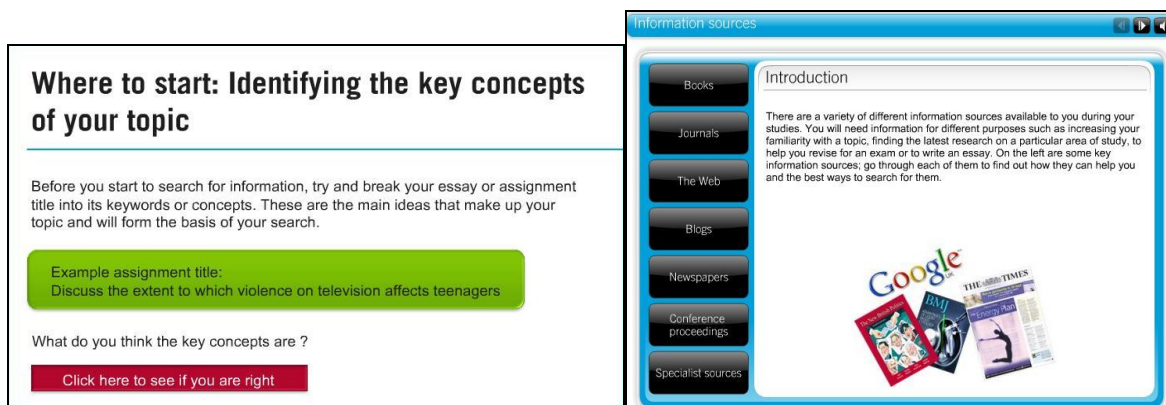


Immagine 22: Due *screenshot* tratti dai tutorial sulla metodologia della ricerca del progetto Skills@Library.

⁵⁰ Nel mese di agosto 2012 i sette *subject librarians* della biblioteca della LUB (Paolo Buoso, David Gebhardi, Elena Grigolato, Jürgen Kirchler, Ilaria Miceli, Astrid Parteli, Gerda Winkler) hanno cortesemente accettato di rispondere ad un questionario informale, formulato allo scopo di acquisire informazioni e impressioni soggettive sul ruolo dell'*Information literacy* e sulle attività svolte all'interno della biblioteca.

All'interno di questo progetto una parte molto consistente è dedicata ai tutorial *online*, alcuni dei quali specifici sulle tematiche centrali dell'*Information literacy*. Molto interessante, ad esempio, l'unità – della quale fanno parte le immagini soprastanti – dedicata alla metodologia della ricerca, con approfondimenti sul recupero delle informazioni, sulle fonti e sulla ricerca *online* tramite Google: tutti questi tutorial si distinguono per una forte interattività, essendo composti da brevi testi o filmati e domande di verifica a risposta multipla. In questo modo lo studente è stimolato a rimanere concentrato e può controllare passo-passo l'effettiva assimilazione dei contenuti proposti.

Sempre prendendo come esempio il progetto “Skills@Library”, particolarmente interessante in riferimento al caso dell'Università di Bolzano è poi l'unità dedicata ai diritti d'autore sui testi accademici, nella quale oltre ad un approfondimento sugli stili citazionali e sulle corrette modalità di citazione e di stesura di una bibliografia è presente un tutorial interamente dedicato al concetto di plagio e al suo effettivo significato. In questo percorso, dopo alcune spiegazioni iniziali, lo studente è invitato attraverso esempi pratici a riconoscere ed individuare in prima persona i diversi tipi di plagio all'interno dei testi riportati, comprendendo in questo modo la questione non solo da un punto di vista teorico ma anche applicato alla realtà. Un tutorial di questo tipo sarebbe a mio avviso di notevole importanza e interesse per la biblioteca della LUB, anche e soprattutto alla luce della recente introduzione della verifica – per il momento non ancora obbligatoria, ma fortemente consigliata – di *paper* e tesi di laurea tramite il software antiplagio Turnitin citato a pag. 103. L'adozione di questo tipo di strumenti, se non supportata da una forte campagna informativa sul tema del plagio e sulle modalità per evitare di incorrere in questo tipo di reato, rischia infatti di essere percepita in modo molto negativo e punitivo, senza raggiungere l'obiettivo principale di creare nuove competenze e sensibilizzare dagli studenti su queste tematiche. Per evitare questo tipo di problemi e permettere agli studenti di affrontare il tema del plagio in modo consapevole e informato, uno strumento di questo tipo, liberamente accessibile sul sito web della biblioteca, potrebbe essere a mio avviso una soluzione efficace.

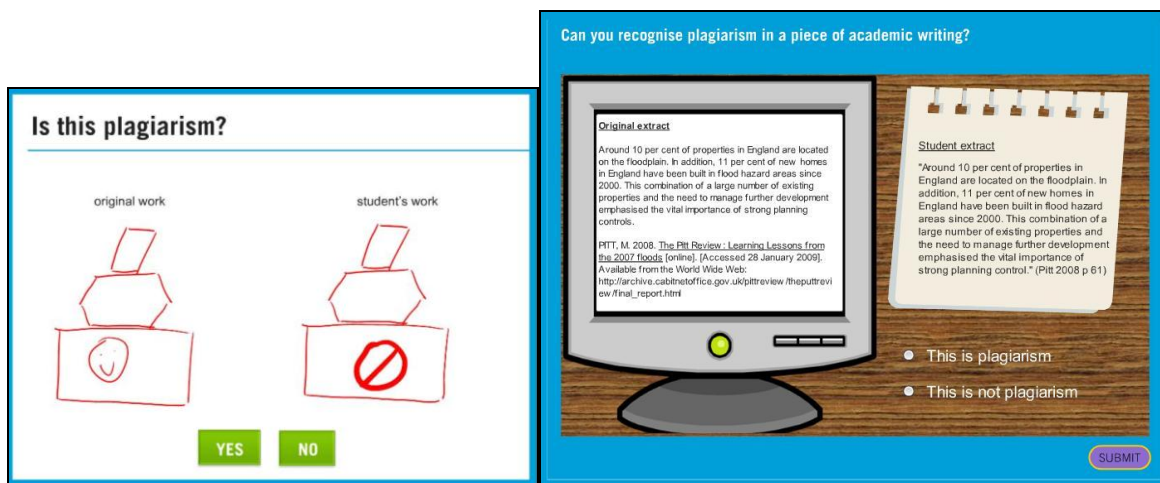


Immagine 23: Due *screenshot* tratti dall'unità del progetto “Skills@Library” sul plagio.

Una proposta di questo tipo, inoltre, andrebbe incontro alla forte richiesta di strumenti di autoapprendimento proveniente dagli studenti, in particolare – secondo quanto riportato anche dal *subject librarian* David Gebhardi – da quelli della facoltà di informatica.

Un secondo aspetto che meriterebbe, a mio parere, una maggiore attenzione è quello riguardante i rapporti della biblioteca con l'esterno. Vista la forte attenzione della LUB alla responsabilità sociale nei confronti della popolazione e del territorio altoatesino⁵¹, nonché l'esplicita ambizione di quest'ultima di diventare un vero e proprio centro di riferimento per quanto riguarda l'informazione e la formazione di qualità, il contributo dato finora all'esterno non corrisponde probabilmente alle aspettative e alle effettive potenzialità della biblioteca. Il settore dell'*Information literacy* potrebbe e dovrebbe essere considerato, da questo punto di vista, una vera e propria opportunità: di fronte alla crescente presa di consapevolezza e richiesta da parte della società civile di questo tipo di competenze, la biblioteca universitaria si trova nella posizione di essere praticamente l'unica struttura a livello altoatesino ad avere avviato percorsi di questo tipo. L'esperienza e le competenze accumulate nel campo dell'*Information literacy* nel corso di questi anni dai bibliotecari accademici costituiscono un vero e proprio “tesoro” che la biblioteca potrebbe mettere a disposizione della cittadinanza. Ad esempio il progetto di alfabetizzazione informativa tenuto dai bibliotecari universitari agli studenti delle scuole

⁵¹ Aspetti che abbiamo già rilevato e analizzato nel paragrafo 4.2, a p. 59.

superiori, intrapreso finora con forse poca convinzione e determinazione, dovrebbe essere invece pubblicizzato e supportato con forza dalla biblioteca e dalla stessa struttura universitaria, in quanto perfettamente in linea con l'idea di una formazione continua e progressiva delle competenze informative prospettata a p. 72.

Le risposte dall'esterno, tra l'altro, non mancano: gli utenti esterni che ogni anno pagano una quota per poter usufruire dei servizi della biblioteca sono, come abbiamo visto, il 35,5% del totale, un numero sicuramente considerevole per una biblioteca accademica. La partecipazione di questa tipologia di utenti alle iniziative di alfabetizzazione informativa aperte all'esterno è a sua volta molto positiva. L'8 novembre 2012, ad esempio, si è tenuto a Bolzano l'evento "Night Shift – La lunga notte delle tesi mai scritte": tra le 18 e le 02 i bibliotecari accademici si sono susseguiti in una serie di interventi, workshop e lezioni sulle principali tematiche legate alla stesura di un testo accademico, come ad esempio le modalità di ricerca, il plagio e gli stili citazionali. A questo evento la partecipazione di utenti non iscritti alla LUB è stata, a colpo d'occhio, notevole: in particolare, si è rilevata una forte presenza di studenti pendolari, residenti a Bolzano ma che studiano all'Università di Trento o Rovereto. Per questi studenti in particolare una maggiore apertura della LUB verso l'esterno sarebbe molto preziosa: lo status di pendolari rende infatti spesso difficoltosa la partecipazione ad eventi, lezioni o seminari tenuti al di fuori dell'orario delle lezioni (e spesso in serata) dalla propria università di appartenenza. Una maggiore attenzione verso questo tipo di utenti⁵² e alle loro particolari esigenze troverebbe quindi ad esempio un sicuro riscontro.

Per concludere, il profilo che emerge è indubbiamente quello di un servizio di alto livello, gestito da personale bibliotecario qualificato e aggiornato, seguito da una struttura bibliotecaria che supporta con forza questo tipo di iniziative. In un contesto favorevole come questo, però, i margini di miglioramento sono sicuramente ancora molto ampi: l'estensione dell'offerta di materiale *online* e il miglioramento dei rapporti con l'esterno sono solo due dei punti principali che un *team* composto da sette persone, se

⁵² Il numero di studenti altoatesini che nel 2011 studia presso l'Università di Trento corrisponde a circa il 20% del totale di tutti gli studenti della provincia che hanno deciso di frequentare l'università nel territorio italiano. [Astat 2012].

adeguatamente coordinato, potrebbe sicuramente affrontare in tempi brevi e con risultati senza dubbio efficaci, contribuendo così in modo considerevole ad innalzare il livello generale delle offerte formative di questo tipo a livello italiano. La biblioteca della LUB, con il suo gruppo di *subject librarians*, avrebbe indubbiamente le qualità e le risorse necessarie per diventare un vero e proprio punto di riferimento nazionale nel campo dell'*Information literacy*: quello che manca forse è proprio la capacità di comunicare verso l'esterno questa propria forza, necessaria per farsi riconoscere finalmente come un centro informativo e formativo di qualità e per tutti.

Conclusioni

Un primo aspetto che dovrebbe apparire chiaro, alla luce delle ricerche e riflessioni che abbiamo visto nei capitoli precedenti, è sicuramente la fortissima necessità che sta nascendo in tutta la società civile – e che ha iniziato a manifestarsi in prima battuta soprattutto nella componente studentesca – di assistenza per riuscire a muoversi in modo efficace nel mondo dell'informazione [Vaidhyathan 2012]. A prescindere dal tipo di ricerca e dai media che si hanno a disposizione, le competenze finora accumulate e utilizzate non risultano più sufficienti: capacità come quella della selezione e valutazione delle fonti, finora considerate un “lusso” da intellettuali, si stanno trasformando rapidamente in vere e proprie *survival skills* necessarie a tutti – a prescindere da età, sesso e occupazione – per poter vivere in maniera consapevole nella nuova società dell'informazione.

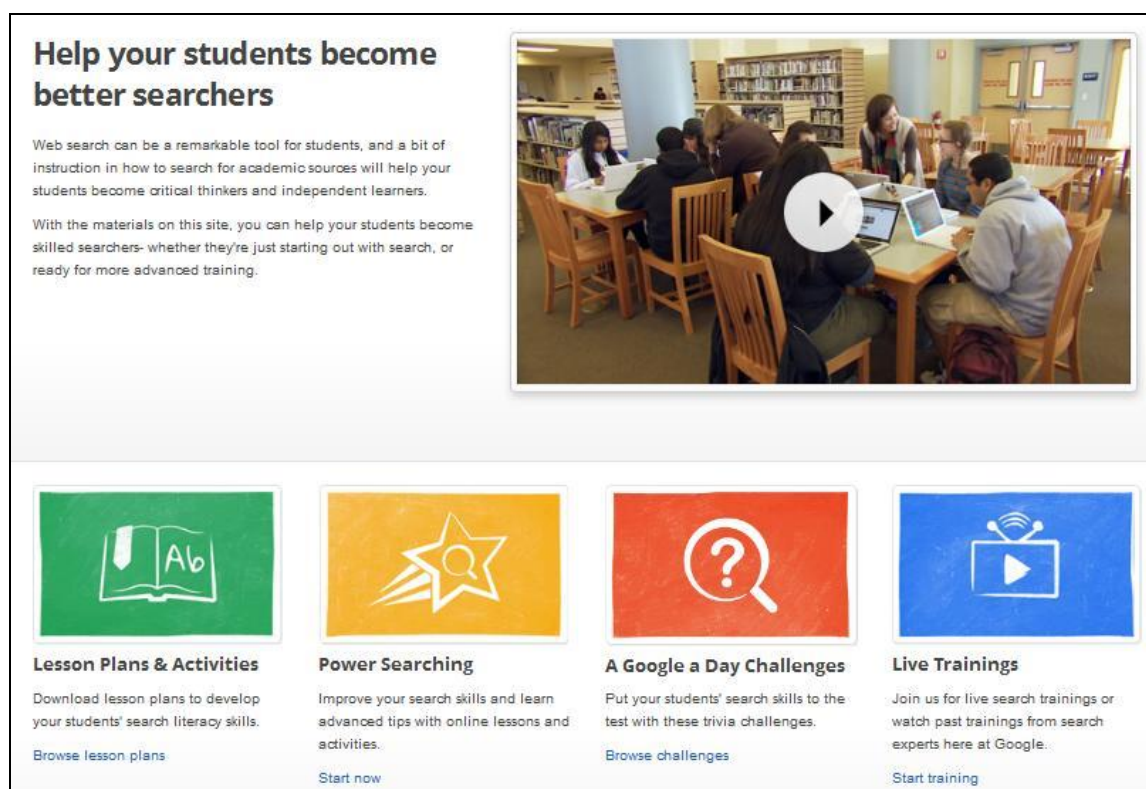
L'estrema attualità del tema ha influito indubbiamente sullo svolgimento di questo lavoro. Nel corso dei nove mesi di elaborazione e stesura del mio percorso di tesi, nuovi interventi e materiali sul tema dell'*Information literacy* e nuovi progetti e soluzioni proposti dalle biblioteche di tutto il mondo andavano ad aggiungersi a ritmo quasi giornaliero alla documentazione già raccolta. Nonostante le difficoltà pratiche, questo ha costituito indubbiamente un grande stimolo, rinvigorendo la mia idea sul fatto che il ruolo delle biblioteche sarà tutt'altro che marginale nel prossimo futuro: tutto starà nella capacità di queste di reagire ai nuovi stimoli e ad adattarsi alle mutevoli esigenze della società, senza per questo snaturare la propria essenza di centri informativi e formativi.

Una notizia in particolare mi ha fatto capire quanto questo tema sia attuale e rilevante, anche per *stakeholder* e a livelli ai quali non mi sarei aspettata: il 2 maggio 2012, sul blog ufficiale del settore “Google Search” l'azienda californiana ha annunciato l'introduzione di un nuovo centro interamente dedicato all'educazione alla ricerca [Google 2012b]. A fronte delle decine di articoli e saggi che arrivavano quasi a demonizzare il famoso motore di ricerca, indicandolo come la principale causa di tutti i problemi relativi all'(in)competenza informativa, Google ha sorpreso tutti, rispondendo indirettamente a queste accuse inaugurando un portale che ha come unico scopo l'alfabetizzazione informativa e l'uso consapevole e a livelli avanzati del motore di ri-

cerca. Alle critiche sulla sua tendenza ad appiattare e a semplificare qualsiasi tipo di indagine, Google ha replicato con note di questo tipo:

«Why teach search?

Google understands the importance of finding the right information at the right time. We create tools to let you find the information you need, of the kind you need, when you need it. In most cases, a simple search works really well. But for more specialized questions, a bit of instruction in how to search improves all searcher – from middle school students to trained professionals – and lets you discover and use more, higher quality sources than ever before.» [Google 2012c]



Help your students become better searchers

Web search can be a remarkable tool for students, and a bit of instruction in how to search for academic sources will help your students become critical thinkers and independent learners.

With the materials on this site, you can help your students become skilled searchers- whether they're just starting out with search, or ready for more advanced training.

Lesson Plans & Activities
Download lesson plans to develop your students' search literacy skills.
[Browse lesson plans](#)

Power Searching
Improve your search skills and learn advanced tips with online lessons and activities.
[Start now](#)

A Google a Day Challenges
Put your students' search skills to the test with these trivia challenges.
[Browse challenges](#)

Live Trainings
Join us for live search trainings or watch past trainings from search experts here at Google.
[Start training](#)

Immagine 24: La *homepage* del nuovo sito Google Search Education.

Il sito Google Search Education si rivolge in particolare agli insegnanti, proponendo loro una serie di materiali di supporto per trasmettere le competenze informative ai propri studenti. Nella sezione “*Lesson Plans & Activities*”, ad esempio, i docenti possono leggere e scaricare delle vere e proprie lezioni pianificate su argomenti collegati alle capacità di ricerca *online*, come la scelta delle parole chiave, la focalizzazione della ricerca e la valutazione delle fonti. Tutte le lezioni sono disponibili a tre diversi livelli: principiante, intermedio e avanzato, in modo da poter essere utilizzate a diversi stadi nel cor-

so della formazione scolastica. Nella sezione “*Live trainings*” sono stati caricati finora una decina di video, che affrontano temi collegati alle capacità di ricerca attraverso *screencast*⁵³: vi si trovano, ad esempio, spiegazioni su come stimolare gli studenti ad andare, nelle loro ricerche, oltre i primi 5 risultati della prima pagina, oppure su come aiutarli a verificare e ponderare i diversi risultati ottenuti. Una forte attenzione da parte di Google è stata rivolta alla presumibile grande differenza di competenze (soprattutto informatiche) dei docenti che potrebbero usufruire di questi servizi. Per questo, le lezioni sono scaricabili e fruibili anche *offline* e nei video viene fatto costante riferimento alle modalità in cui, ad esempio, il docente può fermare il video (tramite il pulsante “pau-sa”) per affrontare un dibattito in classe e poi farlo ripartire dal punto in cui era stato fermato.

Il tutto è strettamente collegato con la realtà delle biblioteche: Tasha Bergson-Michelson, “*Search educator*” e responsabile di questo progetto, è una bibliotecaria specializzata sulla formazione per la ricerca. Nel video introduttivo a questo nuovo servizio, spiega:

«We teach Search because Google is this wealth of tools to be used for finding and making sense of the information and ideas that you can find on the web. But what we discovered through our work, is that most people only know about a small fraction of these tools. [...] We know that educators are awfully busy and that they really need training on their own schedule. So, we provide a lot of online tools--webinars and lesson plans and things that educators can access and use at their own time, in their own pace» [Google 2012a]

In questa registrazione intervengono anche due bibliotecarie della “Moreau Catholic High School” di Hayward (California), che spiegano come il loro ruolo sia sempre stato quello di insegnare a fare ricerca, e quanto oggi questo compito sia cambiato a causa dell’introduzione delle nuove tecnologie. Il video termina con questa frase:

⁵³ «A screencast is a digital recording of computer screen output, also known as a video screen capture, often containing audio narration. The term screencast compares with the related term screenshot; whereas screenshot is a picture of a computer screen, a screencast is essentially a movie of the changes over time that a user sees on a computer screen, enhanced with audio narration.»
<<http://en.wikipedia.org/wiki/Screencast>>.

«The new digital divide is those that are able to search and those that aren't able to search. It's about critical thinking skills. It's about being independent learners. And we need to make sure that we cultivate these skills within our students, so that when they go out into the world after high school, whether it's college, career, life, they will know how to search and be able to be critical thinkers».
[Google 2012a]

I concetti base dell'*Information literacy* spiegati al mondo da una bibliotecaria all'interno di un video prodotto da Google: uno scenario difficile da immaginare anche solo fino a qualche anno fa, che io considero quasi la “chiusura di un cerchio”, un segnale che può darci delle informazioni importanti sullo stato dell'arte sulla materia. Se una delle più rilevanti aziende del mondo, che conta su più di 50 mila dipendenti e un fatturato di quasi 40 miliardi di dollari⁵⁴, decide di intervenire in questo settore, infatti, non lo fa certo in modo istintivo e sragionato. Google ha evidentemente percepito la presenza di una tematica rilevante, nonché l'attuale carenza di concorrenza nella ricerca di una soluzione, e ha deciso di intervenire, investendo denaro e personale. In un momento in cui le biblioteche e le istituzioni pubbliche in generale stentano ancora a muoversi in maniera forte e decisa in questa direzione, Google ha agito con lungimiranza, tramutando i propri punti di debolezza in nuovi progetti e proponendo al mondo una nuova immagine di azienda, attenta al futuro dei suoi utenti, lontana ormai dalla mera funzione “strumentale” del suo motore di ricerca.

Ora che anche Google si è messa in gioco nel settore dell'alfabetizzazione informativa, proponendosi come una valida alternativa dal punto di vista della formazione soprattutto per quanto riguarda almeno la *Digital literacy*, la risposta del settore bibliotecario deve arrivare in modo ancora più forte, deciso e soprattutto intelligente. Attaccare nuovamente Google e i suoi progetti diventerebbe infatti, a questo punto, una vera e propria battaglia contro i mulini a vento. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti l'utente medio, se può scegliere tra un'offerta elaborata e altamente qualificata di una biblioteca e la semplicità e chiarezza di Google, sceglie Google. Sfidare il colosso di Mountain View puntando sull'ancestralità del sapere bibliotecario non avrebbe poi al-

⁵⁴ Dati aggiornati al 2012, provenienti dal sito <http://it.wikipedia.org/wiki/Google_Inc.>.

cun senso, dato che gli stessi “*Search educator*” dell’azienda sono dei bibliotecari, spesso anzi più attivi e propositivi della media professionale. In una situazione come questa, l’unica soluzione possibile è quella di accettare questi nuovi strumenti e utilizzarli a proprio vantaggio, inserendoli in un contesto più completo ed armonico. Ancora una volta, bibliotecari e biblioteche si trovano nella situazione di dover legittimare il proprio ruolo, la propria presenza e la propria professionalità, sfidate da alternative che si propongono come più semplici, chiare ed *user-friendly*. E anche questa volta, i bibliotecari dovranno rispondere in modo attento e versatile, adeguando e valorizzando le proprie indubbe competenze in modo che risultino nuovamente necessarie e insostituibili. Se l’*Information literacy* è promossa come la nuova frontiera dell’alfabetizzazione da istituzioni sovranazionali come l’ONU, le biblioteche dovranno ergersi prima di tutto a paladine di questa causa, sostenendo, ancor prima che gli effettivi strumenti e tecniche di formazione, il diritto di ogni cittadino ad essere informato e consapevole di queste nuove necessità.

Solo attraverso una forte campagna di sensibilizzazione dell’opinione pubblica su queste tematiche, infatti, si riusciranno a creare le condizioni e le spinte dal basso necessarie per indurre decisori politici e istituzioni ad agire, avviando così a pieno regime quel meccanismo complesso e strutturato che per il momento si sta muovendo solo grazie al tenace lavoro delle biblioteche universitarie, e che invece avrebbe bisogno della collaborazione di quante più forze possibili per funzionare al meglio e rispondere in modo efficace alle sempre più pressanti richieste provenienti dalla società dell’informazione.

Bibliografia

- ACRL (2000). *Information literacy competency standards for higher education*, Chicago, Association of College & Research Libraries,
<<http://www.ala.org/acrl/files/standards/standards.pdf>>.
- AIB (2003). Commissione nazionale università e ricerca (a cura di). *Standard sulla competenza informativa per gli studi universitari*, traduzione italiana di [ACRL 2000],
<<http://www.aib.it/aib/commiss/cnur/tracrl.htm3>>.
- ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*,
<<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>.
- Andretta, Susie (2005). *Information literacy: a practitioner's guide*, Oxford, Chandos.
- ASTAT (2012). *Studenti altoatesini nelle università italiane ed austriache 2010/11*, «ASTAT info», n. 46,
<http://www.provincia.bz.it/aprov/amministrazione/service/pubblicazioni.asp?somepubl_action=300&somepubl_image_id=255862>.
- Auletta, Ken (2010). *Effetto Google: la fine del mondo come lo conosciamo*, Milano, Garzanti.
- Avery, Elizabeth Fuseler (2003). *Assessing student learning outcomes for information literacy instruction in academic institutions*, Chicago, American Library Association.
- Ballestra, Laura (2003). *E-learning e information literacy : un connubio vincente*, «Biblioteche oggi», 21, n. 10, pp. 11-23.
- Ballestra, Laura, e Piero Cavaleri (2006). *Information literacy nella scuola superiore e nell'università: percorsi per studenti e insegnanti*, contributo presentato al convegno “Information literacy in biblioteca: Servizio di reference - Formazione degli utenti - Formazione del bibliotecario” tenutosi a Bolzano il 13 ottobre 2006,
<www.biblio.liuc.it/BallestraCavaleriInformationLiteracy.pdf>.
- Ballestra, Laura (2007). *Information literacy in biblioteca: continuità e innovazione*, contributo presentato al convegno “Biblioteche & Formazione: dalla Information Literacy alle nuove sfide della società dell'apprendimento” tenutosi a Milano il 15-16 marzo 2007, <<http://win.cenfor.net/files/Ballestra.pdf>>.

- Ballestra, Laura (2010). *Italy: information literacy state of the art report*, International Federation of Library Associations and Institutions, <<http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/il-report/italy-2010.pdf>>.
- Ballestra, Laura (2011a). *Information literacy education in Italian libraries: evidence from an Italian university*, «Bibliothek Forschung und Praxis», 35, n. 3, pp. 395–401.
- Ballestra, Laura (2011b). *Information literacy in biblioteca*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Banzato, Monica (2011). *Digital literacy: cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Basili, Carla (2001). *Information literacy: un concetto solo statunitense?*, «AIDA-Informazioni», 19, n. 2.
- Basili, Carla (a cura di) (2003). *Information literacy in Europe: a first insight into the state of the art of information literacy in the European Union*, Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Basili, Carla (2004). *Verso una patente europea dell'informazione: il progetto EnIL*, «Biblioteche oggi», 22, n. 5.
- Basili, Carla (a cura di) (2008). *Information literacy at the crossroad of education and information policies in Europe*, Torino, Istituto di Ricerca sull'Impresa e lo Sviluppo.
- Bawden, David (2011). *Information and digital literacies, a review of concepts*, «Journal of documentation», 57, 2, pp. 218-259.
- Bentivegna, Sara (2009). *Disuguaglianze digitali: le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Roma [etc.], Laterza.
- Berger, Franz, e Klaus Kempf (a cura di) (2001). *Riforma universitaria e rivoluzione dei media : una sfida per le biblioteche universitarie*, atti dell'omonimo convegno internazionale tenutosi a Bolzano il 28-29 settembre 2000, Fiesole, Casalini.
- The Big6 (2002). *Big6 skills overview*, <<http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>>.

- The Big6 (2004). *The Big6 in Italian*, tradotto da Ademario Lo Brano, <<http://big6.com/pages/about/translations/italian.php>>.
- Blanchett, Helen, Chris Powis, e Jo Webb (2012). *A guide to teaching information literacy: 101 practical tips*, London, Facet.
- BNF (2007). *1996-2006 : Quelques repères*, «Chroniques de la Bibliothèque Nationale de France», décembre 2006 - février 2007.
- Bonfadelli, Heinz (2002). *The internet and knowledge gaps: a theoretical and empirical investigation*, «European Journal of communication», 17, 1, pp. 65-84.
- Boretti, Elena (2008). *Utenti competenti e cittadinanza digitale: vivere e lavorare nella società dell'apprendimento*, in Gamba, Claudio, e Maria Laura Trapletti (a cura di). *Biblioteche & formazione: dall'information literacy alle nuove sfide della società dell'apprendimento*, atti dell'omonimo convegno tenutosi a Milano il 15-16 marzo 2007, Milano, Editrice Bibliografica.
- Boyle, James (2009). *Merton liberato?*, in Hess, Charlotte, e Elinor Ostrom (a cura di). *La conoscenza come bene comune: dalla teoria alla pratica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Brabazon, Tara (2007). *The University of Google: education in the (post) information age*, Aldershot [etc.], Ashgate.
- Bruce, Christine (2007). *The seven faces of information literacy*, Adelaide, Auslib.
- Bundy, Alan (2004). *Australian and New Zealand Information literacy framework: principles, standards and practice*, Adelaide, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Buoso, Paolo (2008). *La biblioteca come ambiente formativo: l'esperienza della Libera Università di Bolzano*, in Gamba, Claudio, e Maria Laura Trapletti (a cura di). *Biblioteche & formazione: dall'information literacy alle nuove sfide della società dell'apprendimento*, atti dell'omonimo convegno tenutosi a Milano il 15-16 marzo 2007, Milano, Editrice Bibliografica.
- Burbules, Nicholas C., e Thomas A. Callister (2000). *Watch it: the risks and promises of information technologies for education*, Boulder, Westview press.
- Castells, Manuel (2000-2004). *The Information Age: economy, society and culture*, Oxford, Blackwell.

- Cavaleri, Piero (2008). *Contro il metodo: il primato dell'esperienza nell'information literacy instruction*, in Gamba, Claudio, e Maria Laura Trapletti (a cura di). Biblioteche & formazione: dall'information literacy alle nuove sfide della società dell'apprendimento, atti dell'omonimo convegno tenutosi a Milano il 15-16 marzo 2007, Milano, Editrice Bibliografica.
- Dijk, Jan van (2005). *The deepening divide: inequality in the information society*, Thousand Oaks, Sage.
- Eco, Umberto (2012). *Che casino, troppe informazioni*, <<http://espresso.repubblica.it/dettaglio/che-casino-troppe-informazioni/2189205>>
- Eisenberg, Michael B., e Robert E. Berkowitz (1990). *Information problem-solving: the Big Six skills approach to library and information skills instruction*, Norwood, Ablex.
- Eisenberg, Michael B., Carrie A. Lowe, e Kathleen L. Spitzer (2004). *Information Literacy: essential skills for the information age*, Westport, Libraries Unlimited.
- Ferri, Paolo (2011). *Nativi digitali*, Milano, Mondadori.
- Fiorentini, Barbara (2010). *Quando l'information literacy incontra il web 2.0*, «Biblioteche oggi», 28, n. 10.
- Frean, Alexandra (2008). *White bread for young minds, says university professor*, «The Times (London)», January 14., p. 8.
- Gamba, Claudio, e Maria Laura Trapletti (a cura di) (2008). *Biblioteche & formazione: dall'information literacy alle nuove sfide della società dell'apprendimento*, atti dell'omonimo convegno tenutosi a Milano il 15-16 marzo 2007, Milano, Editrice Bibliografica.
- Genette, Gérard (1989). *Soglie: i dintorni del testo*, Torino, Einaudi.
- Gentilini, Virginia (2008). *Non-library reference e reference digitale: i servizi 'concorrenti' delle biblioteche, le tecnologie e l'ampliamento dei servizi*, «Bibliotime», 11, n. 3, <<http://www.aib.it/aib/sezioni/emr/bibttime/num-xi-3/gentilin.htm>>.
- Gilbert, Daniel T., Romin W. Tonfaredi e Patrick S. Malone (1993). *You can't not believe everything you read*, «Journal of personality and social psychology», 65, 2, pp. 221-233.

- Godwin, Peter, e Jo Parker (2009). *Information literacy meets library 2.0.*, London, Facet.
- Google (2012a). *Google Search Education*,
<http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=v9yZco8bwI8>.
- Google (2012b). *Inside Search. Helping students become savvy searchers with our new Search Education hub*, <<http://insidesearch.blogspot.co.uk/2012/05/helping-students-become-savvy-searchers.html>>.
- Google (2012c). *Search Education Evangelism*,
<<https://sites.google.com/site/gwebsearcheducation/>>.
- Granieri, Giuseppe (2012). *L'età dell'abbondanza (di informazioni)*, «La Stampa», 3 dicembre, <<http://www.lastampa.it/2012/12/03/tecnologia/l-eta-dell-abbondanza-di-informazioni-vKuJfkP01500xKn6SDqkeO/pagina.html>>.
- Guerrini, Mauro, e Gianfranco Crupi (2007). *Biblioteconomia: guida classificata*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Guerrini, Mauro (2012). *La biblioteca spiegata agli studenti universitari*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Head, Alison J. e Michael B. Eisenberg (2010). *Truth be told: how college students evaluate and use information in the digital age. Project information literacy progress report*, <http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf>.
- Hess, Charlotte, e Elinor Ostrom (a cura di) (2009). *La conoscenza come bene comune: dalla teoria alla pratica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Hsieh-Yee, Ingrid (2009). *Google Scholar and its competitors : assessing scholarly resources on the Web*, Oxford, Chandos.
- IFLA-AIB (1999) Commissione nazionale università e ricerca AIB (a cura di). *Linee guida per la valutazione delle biblioteche universitarie*, edizione italiana di “Measuring quality”, Roma, AIB.
- IFLA (2012). *Information literacy section*, <<http://www.ifla.org/information-literacy>>.

- Ingresso, Raffaella (2002). *Indagine sui corsi e sui metodi di formazione continua nelle biblioteche universitarie italiane: information technology e identificazione dei bisogni*, «Bibliotime», 5, n. 1, <<http://www.aib.it/aib/sezioni/emr/bibttime/num-v-1/ingrosso.htm>>.
- INVALSI (2009). *Rapporto nazionale Pisa 2009: le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*, <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf>.
- ISTAT (2010). *Cittadini e nuove tecnologie: anno 2010*, comunicato stampa su dati tratti dall'indagine multiscopo "Aspetti della vita quotidiana", <http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/in_calendario/nuovetec/20101223_00/testointegrale20101223.pdf>.
- Ito, Misako (2008). *Unesco and Information literacy*, Paris, Unesco.
- Johns, Adrian (2011). *Pirateria: storia della proprietà intellettuale da Gutenberg a Google*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Kranich, Nancy (2009). *Contrastare la "recinzione": rivendicare i beni comuni della conoscenza*, in Hess, Charlotte, e Elinor Ostrom (a cura di). *La conoscenza come bene comune: dalla teoria alla pratica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Kuhlthau, Carol C. (2012). *Information search process*, <http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm>.
- Kuhlthau, Carol C. (1993). *Seeking meaning: a process approach to library and information services*, Norwood, Ablex.
- Kühne, Brigitte (2005). *Informationssuche oder Informationskompetenz? Aspekte der Ausbildung am Fachbereich Bibliotheks- och informationsvetenskap der schwedischen Växjö universitet*, «Libreas», 1, n. 3, <<http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6847/1/003kue.pdf>>.
- Kustatscher, Erika, e Carlo Romeo (2010). *Passaggi e prospettive : lineamenti di storia locale*, Bolzano, Athesia.
- Lau, Jesús (2006). *IFLA Guidelines on information literacy for lifelong learning*, Final draft, <<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>>.

- Lau, Jesús (a cura di) (2008). *Information literacy: international perspectives*, München, K.G. Saur.
- Leonardi, Carla (2000). *I servizi di informazione al pubblico*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Levy, Steven (2012). *Rivoluzione Google: i segreti dell'azienda che ha cambiato il mondo*, Milano, Hoepli.
- LILAC (2012). *Digital award winners*,
<<http://www.lilconference.com/WP/awards/digital-award-winners/>>.
- Loertscher, David V. e Blanche Woolls (2012). *Librarians: Moving from being "the elephant in the room" to becoming central to the learning process*, in Gwyer, Roisin, Ruth Stubbings, e Graham Walton (a cura di). *The road to Information literacy: librarians as facilitators of learning*, Berlin [etc.], De Gruyter Saur.
- Longo, Brunella (2008). *Chiamatemi coach (e vi svelerò tutti gli errori che il bibliotecario-formatore non deve fare)*, in Gamba, Claudio, e Maria Laura Trapletti (a cura di). *Biblioteche & formazione: dall'information literacy alle nuove sfide della società dell'apprendimento*, atti dell'omonimo convegno tenutosi a Milano il 15-16 marzo 2007, Milano, Editrice Bibliografica.
- Lor, Peter Johan (2006). *Salve! Ci sono bibliotecari in giro? Le prospettive della professione bibliotecaria nel 21. secolo*, «Bollettino AIB», 46, n. 4, pp. 317-330.
- LUB (2006). *La biblioteca universitaria: vademecum per docenti, ricercatori e assistenti*, Bolzano, The library of the Free University of Bozen-Bolzano.
- LUB (2007). *Die Bibliothek - La biblioteca - The library*, Bolzano, The library of the Free University of Bozen-Bolzano.
- LUB (2009a). *Profilo della Libera Università di Bolzano*,
<http://www.unibz.it/it/public/press/Documents/leitbild_profilo_mission.pdf>.
- LUB (2009b). *Universitas Est: saggi e documenti sulla storia della formazione in Tirolo/ Alto Adige*, Bolzano, Bolzano University Press.
- LUB (2010a). *Biblioteca della Libera Università di Bolzano - Regolamento*,
<http://www.unibz.it/en/library/about/regulations/Documents/2010-01-29_Reg-biblioteca_it.pdf>.

- LUB (2010b). *Annual Report 2009*,
<http://www.unibz.it/en/library/about/Documents/2010-06-25_jahresbericht2009.pdf>.
- LUB (2011a). *Dati | fatti 2011*,
<http://www.unibz.it/it/public/press/Documents/2011_Fakten2011_screen_IT.pdf>.
- LUB (2011b). *Annual Report 2010*,
<http://www.unibz.it/en/library/about/Documents/report_2010.pdf>.
- LUB (2011c). *Regolamento didattico del corso di laurea in scienze della comunicazione plurilingue*,
<<http://www.unibz.it/it/education/progs/communication/regulations/Documents/DE%20IT%20Zulassungsordnung%20KommWI.pdf>>
- LUB (2012a). *Annual Report 2011*,
<http://www.unibz.it/en/library/about/Documents/report_2011.pdf>.
- LUB (2012b). *Bilancio sociale 2010*,
<http://www.unibz.it/it/public/press/Documents/2011-bilancio-finale_it.pdf>.
- Lucchini, Patrizia (2007). *La formazione dell'utente: metodi e strategie per apprendere la biblioteca*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Mair, Georg (2011). *Sechs bis sieben*, «FF», 10 novembre, pp. 34-43.
- Mamoli, Fiammetta, e Marina Gorreri (2003). *Dalla formazione dei bibliotecari alla formazione degli studenti: un progetto dell'Università di Parma*, «Biblioteche oggi», 21, n. 4,
<www.bibliotecheoggi.it/2003/20030402101.pdf>.
- Mazzocchi, Juliana (2012). *I video tutorial online nelle biblioteche universitarie*, «Biblioteche oggi», 30, n. 5, pp. 14-26.
- McAskill, William (2008). *Information literacy: the leadership role of the academic librarian*, «College Quarterly», 11, n. 1, <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ813770.pdf>>.
- Miller, William, e Rita M. Pellen (2009). *Google Scholar and more: new Google applications and tools for libraries and library users*, London [etc.], Routledge.

- Minsenti, Pierfranco (2004). *Information literacy al salone di Torino*, «AIB Notizie», 16, n. 8, pp. 15-16.
- Moroni, Ilaria, e Monica Vezzosi (2010). *Biblioteche universitarie tra passato e futuro : esperienze e prospettive dei sistemi bibliotecari di ateneo in un'indagine qualitativa*, «Bollettino AIB», 50, n. 1-2, pp. 89-107.
- Obama, Barack (2009). The White House, Office of the Press Secretary. *National Information literacy awareness month, 2009: a proclamation*, <http://www.whitehouse.gov/assets/documents/2009literacy_prc_rel.pdf>.
- OCLC (2005). *College Students' Perceptions of Libraries and Information Resources*, <<http://www.oclc.org/reports/pdfs/studentperceptions.pdf>>
- OCLC (2009). *Online catalogs: what users and librarians want*, <<http://www.oclc.org/reports/onlinecatalogs/fullreport.pdf>>
- Peterson, Nedra (2010). *It came from Hollywood: using popular media to enhance information literacy instruction*, «College & Research Libraries News», 71, n. 2, pp. 66-74.
- Piccinini, Sabrina (2006). *Valutare il grado di comprensione delle information literacy skills da parte degli studenti universitari*, «Biblioteche oggi», n. 3, pp. 17-27.
- Progetto “La competenza informativa nelle università svizzere” (2011). *Standard svizzeri sulla competenza informativa*, Zurigo, <<http://www.informationskompetenz.ch/it/fondamenti/standar-svizzeri>>.
- Progetto “La competenza informativa nelle università svizzere” (2012). *Modelli CI*, <<http://www.informationskompetenz.ch/it/fondamenti/modelli>>.
- Renditiso, Alina (2011). *L'information literacy nelle biblioteche universitarie italiane : i risultati di un'indagine comparati con le modalità di comunicazione del servizio sul web*, «Bollettino AIB», 51, n. 3, pp. 213-225.
- Ridi, Riccardo (2009). *Oggi si può parlare ancora di ricerca bibliografica?*, «Bibliotime», 12, n. 1, <<http://www.aib.it/aib/sezioni/emr/bibtime/num-xii-1/ridi.htm>>.
- Ridi, Riccardo (2010). *Il mondo dei documenti: cosa sono, come valutarli e organizzarli*, Roma [etc.], Laterza.

- Romeo, Carlo (2003). *Alto Adige/Südtirol XX secolo. Cent'anni e più in parole e immagini*, Bolzano, Edition Raetia.
- Rosco, Michele (2003). *Il marketing dell'informazione e della conoscenza: le biblioteche al tempo della net-economy*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Sartori, Laura (2012). *La società dell'informazione*, Milano, Il mulino.
- Schatovic, Anna Katharina (2007). *Zur Vermittlung von Informationskompetenz an österreichischen Universitätsbibliotheken: Entwicklung, Status quo und Perspektiven im Raum Wien*, Eisenstadt, Fachhochschul-Studiengang Informationsberufe (tesi di laurea), <<http://bibliothek.fh-burgenland.at/fileadmin/Download/bibliothek/diplomarbeiten/AC06004960.pdf>>
- SCONUL (2011). *7 Pillars of Information Literacy Core Model: for Higher education*, <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>.
- Seidelin, Suzanne, Stuart Hamilton, e Paul Sturges (a cura di) (2004). *Libraries for lifelong literacy: unrestricted access to information as a basis for lifelong learning and empowerment*, Copenhagen, IFLA/Faife Office.
- Selinger, Jeffrey (2004). *When a search engine isn't enough, call a librarian*, «The New York Times», 05 febbraio 2004, <<http://www.nytimes.com/2004/02/05/technology/when-a-search-engine-isn-t-enough-call-a-librarian.html>>.
- Sias, Gianfranco (2002). *Società dell'informazione e conoscenza: un futuro ineguale?*, Milano, Franco Angeli.
- Spinoza, Baruch (1677). *Ethica more geometrico demonstrata*, nell'edizione Bompiani (2007) con traduzione di Gaetano Durante e note di Giovanni Gentile, rivedute e ampliate da Giorgio Radetti.
- Steininger, Rolf (2006). *Autonomie oder Selbstbestimmung? Die Südtirolfrage 1945/46 und das Gruber-De Gasperi-Abkommen*, Innsbruck [etc.], Studienverlag.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (a cura di) (2012a). *Handbuch Informationskompetenz*, Berlin [etc.], Mouton De Gruyter.

- Sühl-Strohmenger, Wilfried (2012b). *Teaching library: Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken*, Berlin [etc.], De Gruyter Saur.
- Tennant, Roy (2001). *Digital libraries- cross-database search: one-stop shopping*, «Library journal», 15 ottobre, <<http://www.libraryjournal.com/article/CA170458.html>>.
- Tessaro, Elisa (2011). *Biblioteche: alla Lub nasce un polo dedicato all'arte e alla ricerca*, «Alto Adige», 2 gennaio, p. 45.
- Torras, Marie-Carme, e Tove Pemmer Sætre (2009). *Information literacy education: a process approach: professionalising the pedagogical role of academic libraries*, Oxford, Chandos.
- UNESCO (2002). *United Nations literacy decade: education for all. International plan of action*, <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f0b0f2edfeb55b03ec965501810c9b6caction+plan+English.pdf>.
- UNESCO-NFIL-NCLIS (2003). *The Prague declaration: "Towards an information literate society"*, <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>>.
- UNESCO-IFLA (2007). *Information literacy: an international state-of-the-art report*, <http://www.infolitglobal.info/media/UNESCO_IL_state_of_the_art_report_-_Draft070803.doc>.
- UNESCO (2008a). *Understanding information literacy: a primer*. Paper redatto da Forest Woody Horton Jr, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>>.
- UNESCO (2008b). *Towards information literacy indicators: conceptual framework*. Paper redatto da Ralph Catts e Jesus Lau, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>>.
- UNESCO (2010). *Information for all programme (IFAP). Priorities. Information Literacy*, <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/>>.

- U.S. Department of Labor (1991). The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (a cura di). *What work requires of schools: a SCANS report for America 2000*, <<http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>>
- Vaidhyathan, Siva (2012). *La grande G: come Google domina il mondo e perchè dovremmo preoccuparci*, Milano, Rizzoli Etos.
- Ventura, Roberto (2006). *L'impatto delle biblioteche accademiche: una via per l'integrazione con le comunità universitarie*, contributo presentato al 53. Congresso nazionale AIB "Le politiche delle biblioteche in Italia. La professione" tenutosi a Roma il 18-20 ottobre 2006, <<http://www.aib.it/aib/congr/c53/kd.htm3>>.
- Vickery, Brian C., e Alina Vickery (2004). *Information science in theory and practice*, München, Saur.
- Virkus, Sirje (2003). *Information literacy in Europe: a literature review*, «Information Research», 8, n. 4, <<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>>.
- Vise, David, e Mark Malseed (2005). *Google story*, Milano, Egea.
- Warschauer, Mark (2003). *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*, Cambridge, MIT Press.
- Weiner, Sharon (2010). *Information literacy: a call to action*, «College & research libraries news», 71, n. 7, pp. 356-357, <<http://crln.acrl.org/content/71/7/356.full>>.
- Winkler, Eva, Eva Moser, e Elisabeth Frasnelli (2012). *Informationskompetenz in Südtirol: Entwicklungsstand und Perspektiven*, in Sühl-Strohmeier, Wilfried (a cura di). *Handbuch Informationskompetenz*, Berlin [etc.], Mouton de Gruyter.
- Zurkowski, Paul G. (1974). *The information service environment relationships and priorities*, Washington, National Commission of libraries and information science, National program on library and information services, <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>>.
- Zwimper, Laurence (2005). *Report of the Thematic debate on information literacy*, Paris, Unesco, <http://portal.unesco.org/ci/en/files/18775/11140722941Thematic_Debate_-_Report.doc/Thematic%2BDebate%2B-%2BReport.doc>.

Indice delle immagini e fonti

Immagine 1: L' <i>Information Literacy</i> viene indicata come base su cui costruire delle società della conoscenza. _____	34
Fonte: Ito 2008	
Immagine 2: La piramide illustrata da Zurkowski nel suo rapporto, tesa a rappresentare la percentuale della popolazione americana che nel 1974 poteva essere definita " <i>information literate</i> ". _____	43
Fonte: Zurkowski 1974	
Immagine 3: Rappresentazione grafica del modello SCONUL sui sette pilastri dell' <i>Information literacy</i> . _____	47
Fonte: SCONUL 2011	
Immagine 4: Modello ISP di Carol Kuhlthau. _____	49
Fonte: comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm	
Immagine 5: Rappresentazione grafica delle competenze definite dagli standard IFLA sull'alfabetismo informativo. _____	55
Fonte: Lau 2006	
Immagine 6: Il logo creato dall'UNESCO per diffondere il concetto di <i>Information Literacy</i> e per distinguere le iniziative ad esso collegate. _____	56
Fonte: IFLA 2012	
Immagine 7: L'unità del tutorial dell'Università di Bologna relativa alla valutazione delle risorse ottenute nel corso di una ricerca. _____	74
Fonte: http://www.biblioteche.unibo.it/portale/formazione/corso-di-information-literacy/cil-corso-di-information-literacy/cil/cil-multimediale/ita/default.htm	
Immagine 8: Una delle tavole della <i>graphic novel</i> " <i>Library of the living dead</i> ". _____	77
Fonte: http://blogs.mcpherson.edu/library/zombie-guide-to-the-library	
Immagine 9: Interno della biblioteca della LUB, sede di Bolzano. _____	85
Fonte: http://www.unibz.it	
Immagine 10: Interno della biblioteca, sede di Bolzano.	
Immagine 11: Alcune postazioni studio. _____	87

Fonte:

<http://www.facebook.com/media/set/?set=a.144976475772.125043.98177960772&type=3>

Immagine 12: Il banco di prestito automatizzato presso la sede di Bolzano. _____ 90

Fonte: LUB 2010b

Immagine 13: Il *chatbot* BoB come si presenta sul sito della biblioteca. _____ 91

Fonte: <http://web.inf.unibz.it/bob/?popup=yes&language=en>

Immagine 14: *Screenshot* della pagina della biblioteca relativa all'*Information literacy*. _____ 93

Fonte: <http://www.unibz.it/it/library/infolit/default.html>

Immagine 15: *Screenshot* della pagina web della biblioteca dedicata alle guide *online* sull'uso della biblioteca. _____ 95

Fonte: <http://www.unibz.it/it/library/infolit/howto/default.html>

Immagine 16: *Screenshot* della pagina web della biblioteca dedicata ai corsi di *Information Literacy*. _____ 96

Fonte: <http://www.unibz.it/it/library/infolit/courses/default.html>

Immagine 17: *Screenshot* della pagina web della biblioteca dedicata alle offerte di *Information literacy* per gli studenti. _____ 97

Fonte: http://www.unibz.it/it/library/infolit/courses/courses_students.html

Immagine 18: Studenti durante una lezione del corso di "Ricerca e trattamento delle informazioni". _____ 100

Fonte: LUB 2012a

Immagine 19: Un momento del workshop in "*Information literacy*". _____ 102

Fonte: LUB 2011b

Immagine 20: *Screenshot* della pagina web della biblioteca dedicata alle offerte di *Information literacy* per i docenti della LUB. _____ 106

Fonte: http://www.unibz.it/it/library/infolit/courses/courses_staff.html

Immagine 21: *Screenshot* della pagina web della biblioteca dedicata alle offerte di *Information literacy* per gli utenti esterni. _____ 107

Fonte: http://www.unibz.it/it/library/infolit/courses/courses_external.html

Immagine 22: Quattro *screenshot* tratti dai tutorial sulla metodologia della ricerca del progetto Skills@Library. _____ 112

Fonte: <http://library.leeds.ac.uk/skills-online-tutorials>

Immagine 23: Due *screenshot* tratti dall'unità del progetto “Skills@Library” sul plagio. _ 114

Fonte: <http://library.leeds.ac.uk/skills-online-tutorials>

Immagine 24: La *homepage* del nuovo sito Google Search Education. _____ 118

Fonte: <http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/index.html>

Data ultima consultazione di tutti i siti web: 28 dicembre 2012.

Ringraziamenti

Ringrazio il mio relatore, prof. Riccardo Ridi, per avermi sostenuta e accompagnata in modo sempre cortese e puntuale in questo non facile percorso di tesi “a distanza”.

Grazie a tutti i *subject librarians* della biblioteca della Libera Università di Bolzano per la loro disponibilità, in particolare voglio ringraziare la dott.ssa Ilaria Miceli per il tempo che ha dedicato a rispondere a tutte le mie domande.

N gran deelpai ai miei genitori per essere stati al mio fianco in modo discreto ma sempre presente lungo questo viaggio, sostenendomi in ogni mia scelta.

E infine grazie a Daniel, perché tutto il resto è merito tuo... e per avermi insegnato a pescare, ogni giorno.