

# Con il pretesto delle false notizie: insegnare il pensiero critico nella scuola italiana a partire da Carol C. Kuhlthau

di Matilde Fontanin

## Insegnare il pensiero critico

*Fake news e pensiero critico*

Di false notizie, o *fake news*, parlano ormai tutti, anche impropriamente, includendo sotto l'ombrello del termine fenomeni diversi che vanno dalla più o meno incolpevole inaccuratezza alla vera e propria fabbricazione ad arte di notizie false. Il rinnovato interesse intorno all'argomento si deve, oltre che alla politica<sup>1</sup>, alle caratteristiche dell'informazione nel mondo digitale, all'esplosione dei contenuti autoprodotti sui *social media*, e alla rapidità e facilità con le quali chiunque può diffondere in rete le proprie narrazioni, vere o false che siano.

Il presente articolo vuole riferire di un'esperienza formativa nella quale il concetto costituisce il punto di partenza, e la descrizione preliminare si limiterà a sottolinearne gli aspetti contingenti, in particolare il ruolo che le biblioteche possono giocare nell'educazione al pensiero critico.

Nel tentativo di fondare una scienza delle *fake news*, un recente articolo<sup>2</sup> propone sostanzialmente due strategie di difesa, una incentrata sugli automatismi degli algoritmi matematici e l'altra sull'intervento umano, a sua volta declinabile da un lato nell'affinamento di strumenti di verifica e dall'altro nell'educazione al pensiero critico. Il proliferare dei siti di verifica dei fatti – dice l'articolo – non è scevro dalle imperfezioni che caratterizzano la comunicazione sociale<sup>3</sup>, e conferma la necessità

MATILDE FONTANIN, Sapienza Università di Roma, Dottorato di ricerca in scienze documentarie, linguistiche e letterarie, Roma, e-mail [matilde.fontanin@uniroma1.it](mailto:matilde.fontanin@uniroma1.it).

Si ringrazia l'ISIS "Arturo Malignani" di Udine per la disponibilità a ospitare il laboratorio, in particolare la prof.ssa Donnini e la prof.ssa Brocato, e i ragazzi della classe 1B del Liceo scientifico delle scienze applicate, AS 2017/2018.

Ultima consultazione siti web: 17 agosto 2018.

1 Due esempi su tutti la campagna presidenziale di Donald Trump negli Stati Uniti e quella per il referendum sulla *Brexit* nel Regno Unito.

2 David M. J. Lazer [et al.], *The science of fake news*, «Science», 359 (2018), n. 6380, p. 1094-1096, <<https://doi.org/10.1126/science.aao2998>>.

3 Ad esempio, ma non solo, la tendenza a non mettere in discussione ciò che si allinea con le credenze personali o della propria comunità di riferimento, i pregiudizi (o *bias*) cognitivi di conferma, di desi-



dell'altro approccio, ovvero l'educazione al pensiero critico. Il limite di quest'ultimo è che richiede un immane sforzo capillare: proliferano le iniziative per inserirlo nelle scuole primarie e secondarie ma, avvertono gli autori, «non è certo se tali sforzi potranno perfezionare la capacità di valutare la credibilità dell'informazione, o se tali eventuali effetti potranno persistere nel tempo»<sup>4</sup>.

L'articolo, che pur invita a condurre ulteriori studi in un'ottica interdisciplinare, sembra escludere il mondo delle biblioteche: la bibliografia sull'information literacy riferisce del lavoro di esperti di *media*, comunicazione politica e storici, ma non fa alcun riferimento alla letteratura che si è sviluppata in questi anni nel mondo delle scienze bibliografiche e dell'informazione<sup>5</sup>, né al ruolo della biblioteca e del bibliotecario scolastico; questa assenza ci sembra un grave spreco di risorse. Al contrario, il bibliotecario può giocare un ruolo significativo in questo contesto, come sottolinea Gino Roncaglia<sup>6</sup>, specie se lavora insieme agli altri protagonisti della mediazione informativa e formativa – quindi i giornalisti e gli insegnanti – nel delicato equilibrio etico della negoziazione continua tra valutazione dell'informazione e libertà di espressione. L'information literacy è necessaria, ma non esclude che le biblioteche debbano scegliere le fonti secondo criteri oggettivi, anche se questa valutazione non sempre è neutrale<sup>7</sup>. Un dibattito pubblico e un confronto aperto possono fare in modo che la scelta delle risorse informative non debba essere lasciata alla coscienza individuale – ne sono esempi le questioni di disinformazione sui vaccini o sulle cure per i tumori.

Ricapitolando, l'educazione alla competenza informativa è uno dei metodi per aiutare le persone a proteggersi dalle false notizie, ed è uno sforzo che va compiuto in sinergia tra tutte le figure coinvolte nell'ecosistema informativo, da chi produce i contenuti a chi li organizza a chi li veicola. Prerequisito di questa competenza è la capacità di pensare criticamente, una competenza fondante nella costruzione della cittadinanza attiva, così come la capacità di leggere, scrivere, utilizzare i dispositivi tecnologici e comprenderne il linguaggio<sup>8</sup>.

derabilità sociale, di familiarità – ovvero la tendenza a credere a quanto già sentito, per cui il fatto stesso di parlare delle notizie false, anche solo per smentirle, ne aumenterebbe la credibilità.

**4** «It is uncertain whether such efforts improve assessments of information credibility or if any such effects will persist over time»: D. M. J. Lazer [et al.], *The science of fake news* cit., p. 1095. Questa traduzione e le seguenti, se non diversamente precisato, sono di chi scrive.

**5** Si vedano, ad esempio, i molti riferimenti a partire da: AIB. Gruppo di studio nazionale sulla information literacy, *Manifesto per l'information literacy*, 2016, <<https://bit.ly/2PYoW9q>>.

**6** Gino Roncaglia, *Fake news: bibliotecario neutrale o bibliotecario attivo?*, «AIB studi», 58 (2018), n. 1, p. 83-93, <<http://aibstudi.aib.it/article/view/11772/11157>>, DOI: 10.2426/aibstudi-11772.

**7** «Possiamo chiederci, in particolare, se [...] il ruolo del bibliotecario debba essere solo quello di costruzione di un ambiente informativo e formativo il più possibile equilibrato ed efficace e di pura assistenza nella selezione delle fonti, conservando una sostanziale terzietà e neutralità rispetto alla loro valutazione, o se non gli si richieda di esercitare 'anche' competenze specifiche nella valutazione non già del merito delle questioni affrontate [...] ma della qualità e affidabilità delle diverse fonti informative disponibili»: *ivi*, p. 90. Sulla neutralità del bibliotecario si veda anche Riccardo Ridi, *Etica bibliotecaria: deontologia professionale e dilemmi morali*. Milano: Editrice bibliografica, 2011, in particolare il paragrafo 2.3.

**8** «Le tecnologie emergenti dell'informazione e delle comunicazioni modificano il modo in cui apprendiamo. [...] Il vantaggio dell'immediato accesso a risposte rapide può avere l'effetto indesiderato di

Secondo la recentissima definizione di information literacy elaborata dal CILIP «l'information literacy è l'abilità di pensare criticamente e formare giudizi equilibrati su qualsiasi informazione troviamo e usiamo. Come cittadini, ci mette in condizione di elaborare ed esprimere opinioni informate e di impegnarci a pieno nella società»<sup>9</sup>. Trattandosi di conoscenze di base, si presume che in una società aperta e democratica debbano essere disponibili a tutti, in modo accessibile ed equo, quindi il luogo ideale per veicolarle dovrebbe essere proprio la scuola pubblica, con il supporto dei bibliotecari.

L'esperienza qui descritta costituisce una sperimentazione in tale senso condotta in una scuola secondaria superiore: si descriverà ciò che è stato fatto, riflettendo sull'impatto che ha avuto sugli studenti, sugli elementi che hanno rafforzato l'attività e su quelli che andrebbero eliminati, aggiunti o ritoccati per potenziarla.

### Descrizione dell'esperienza

*Progettazione: il modello di base*

Il laboratorio è stato condotto all'interno di una classe del primo anno del Liceo scientifico delle scienze applicate dell'ISIS "A. Malignani" di Udine in collaborazione tra gli insegnanti e chi scrive, con il supporto della Funzione Strumentale per la Ricerca e la Didattica, referente dell'area *e-learning* della scuola. Si è articolato in 3 incontri in aula (per un totale di 7 ore) nell'arco di 3 settimane, e in un parallelo lavoro su piattaforma *e-learning*<sup>10</sup>, il tutto arricchito dalla visita ad una biblioteca accademica. La valutazione finale dell'anno da parte della docente ha tenuto conto sia della verifica scritta svolta dopo il laboratorio, che delle fasi laboratoriali; la biblioteca<sup>11</sup> è stata coinvolta indirettamente.

La proposta è partita da chi scrive, per la necessità di effettuare osservazioni sul campo ai fini di una ricerca di dottorato<sup>12</sup>. Vista la disponibilità alla collaborazione dell'istituto scolastico ospitante, il quadro generale è stato discusso in un confronto con gli insegnanti che, nel quadro di un progetto educativo formativo più ampio, desideravano stimolare nei ragazzi l'attitudine alla verifica dei fatti.

Fin dai primi colloqui con le docenti dell'istituto è emerso che bibliotecari ed insegnanti condividono le stesse osservazioni sulla superficialità con la quale i nativi digitali si muovono tra le risorse informative, pur con un'indubbia abilità tecnica

non obbligarci a fare domande più difficili. [...] È necessario che le scuole forniscano agli studenti l'opportunità di imparare ad utilizzare le tecnologie dell'informazione per stimolare la creatività e l'ispirazione»: Carol Collier Kuhlthau; Leslie K. Maniotes; Ann K. Caspari, *Guided inquiry: learning in the 21<sup>st</sup> century*, 2<sup>a</sup> ed. Santa Barbara: Libraries Unlimited, 2015, p. 5-7 (riedizione del precedente *Ead., Guided inquiry: learning in the 21st century*. Westport: Libraries Unlimited, 2007).

9 «Information literacy is the ability to think critically and make balanced judgements about any information we find and use. It empowers us as citizens to reach and express informed views and to engage fully with society»: Dan Pullinger, *Help us share the new CILIP definition of information literacy!* 2018, <<https://infolit.org.uk/help-us-share-the-new-cilip-definition-of-information-literacy/>>.

10 La piattaforma della scuola "Malignani Moodle 2.0" è basata su Moodle (Modular object-oriented dynamic learning environment) <[www.moodle.org](http://www.moodle.org)>. Si veda <<http://www.malignani.ud.it/node/4280>> per una descrizione. L'URL di accesso ai corsi è: <<http://moodle2.malignani.ud.it>>.

11 Quando si parla di 'biblioteca' nella descrizione dell'esperienza ci si riferisce a chi scrive.

12 Si tratta del Dottorato di ricerca in scienze documentarie, linguistiche e letterarie dell'Università La Sapienza, Roma.

nell'uso degli strumenti: il nocciolo della questione non è la forma, digitale o analogica, dell'informazione, ma la comprensione e la valutazione della sua natura e della complessità di contenuto. Come avverte Roncaglia<sup>13</sup>, i contenuti in formato digitale nell'attuale fase di evoluzione tendono ad essere granulari: la scuola deve preoccuparsi di formare cittadini in grado di compiere ragionamenti e risolvere problemi complessi, e quindi armarsi per questo scopo.

Su suggerimento dei docenti l'attività è stata integrata nel curriculum e le è stato dato un peso ai fini della valutazione finale dell'anno, approccio che conferisce indubbiamente maggior importanza al lavoro assegnato – Palfrey<sup>14</sup> ha la stessa impressione a livello universitario: gli studenti, già carichi di obblighi scolastici, avrebbero potuto essere meno motivati verso un'attività facoltativa; inoltre, la valutazione rientra nel loro diritto di sapere se hanno corrisposto o meno alle attese.

Il team si è trovato in sintonia nella rinuncia alla didattica trasmissiva e nella tradizione costruttivista dell'imparare facendo, e ha predisposto un laboratorio dove il tema centrale non erano le false notizie ma un argomento a partire dal quale elaborare una domanda di ricerca, per favorire la scoperta autonoma della natura dell'informazione.

Questi sono i principi che sottendono al modello detto della 'ricerca guidata'<sup>15</sup> elaborato da Carol C. Kuhlthau, strumento scelto per lo sviluppo del laboratorio perché se ne condividevano i principi, perché già ben articolato e sperimentato anche al di fuori degli Stati Uniti<sup>16</sup>, ma soprattutto perché costituisce un esempio estremamente avanzato di sviluppo dei principi del costruttivismo nel campo specifico dell'information literacy. Prendendo le mosse dall'evoluzione dell'ISP (Information search process)<sup>17</sup>, il modello espone con chiarezza e sintesi i presupposti psicopedagogici a supporto<sup>18</sup> e fornisce metodi e strumenti concreti per la sua applicazione in aula<sup>19</sup>. Pur con queste solide basi e questa casistica, non si nega che sarebbe interessante valutarne le differenze culturali rispetto al nostro contesto, tuttavia ciò richiederebbe uno spazio ben maggiore di quello ragionevolmente disponibile in un articolo dedicato a descrivere un'esperienza di apprendimento nella quale entrano in gioco molti altri fattori. Ci si riser-

**13** Gino Roncaglia, *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*. Bari-Roma: Laterza, 2018. Si veda in particolare il cap. 5.

**14** John G. Palfrey; Urs Gasser, *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books, 2008, p. 61.

**15** Si veda C. C. Kuhlthau; L. K. Maniotes; A. K. Caspari, *Guided inquiry* cit.

**16** Ad esempio, la semplice ricerca del termine "Kuhlthau" in ERIC, la banca dati di scienze dell'educazione, <<https://eric.ed.gov>>, recupera casi dalla Nigeria, Taiwan, Israele, Colombia accanto a paesi anglosassoni come Stati Uniti, Canada, Regno Unito e Australia.

**17** Che potremmo tradurre con 'processo di ricerca documentale', il corso di studi che Kuhlthau aveva condotto a partire dagli anni Ottanta, pubblicato in Carol Collier Kuhlthau, *Teaching the library research process: a step-by-step program for secondary school students*. West Nyack: Center for Applied Research in Education, 1985, e il successivo *Ead.*, *Teaching the library research process*, 2nd ed. Metuchen: Scarecrow Press, 1994. Per una discussione del modello in italiano si veda Laura Ballestra, *Information literacy in biblioteca: teoria e pratica*. Milano: Editrice bibliografica, 2011, cap. 3.

**18** C. C. Kuhlthau; L. K. Maniotes; A. K. Caspari, *Guided inquiry* cit.

**19** *Ead.*, *Guided inquiry design: a framework for inquiry in your school*. Santa Barbara: Libraries Unlimited, 2012.

va pertanto di affrontare il tema in futuro, e di limitarsi qui a riferire su come il modello è stato applicato in questo specifico contesto.

Il modello della ricerca è stato adattato alla situazione e al tempo a disposizione, facendo attenzione all'obiettivo finale, ovvero far sì che siano gli studenti a sviluppare una loro domanda di ricerca, poiché, secondo Kuhlthau, rendere gli studenti protagonisti del loro apprendimento provoca un cambiamento duraturo. Si potrebbe obiettare che la durezza è tutt'altro che assodata e comunque è condizionata dal contesto: alcuni potranno partecipare solo per dovere, altri, anche se molto motivati, possono limitare la loro attitudine critica agli argomenti di loro interesse<sup>20</sup>, e in generale non è garantito che dopo il laboratorio gli studenti utilizzeranno attitudine, metodo e strumenti per la loro attività di studio generale. Tuttavia, questo può valere per qualunque attività svolta a scuola, e certo, pur con tutte le cautele del caso, ci sentiamo di affermare che l'approccio trasmissivo ha meno possibilità di contribuire alla crescita di un pensiero critico.

Il processo studiato da Kuhlthau risente di una forte componente emotiva, dato che nel percorso lo studente vive momenti di grande incertezza e confusione che possono essere superati grazie alla guida – da qui il concetto di ricerca guidata – congiunta di insegnante e bibliotecario. Essi affiancano lo studente nel superamento dei propri limiti, in quella che Vygotskij<sup>21</sup> definisce 'zona prossimale', la differenza tra il limite che può raggiungere autonomamente e il punto fino al quale riesce spingersi nella risoluzione di problemi se si confronta con adulti o con pari più esperti. La motivazione per compiere questo sforzo è aumentata dall'attivazione del 'terzo spazio'<sup>22</sup>, la connessione che si stabilisce tra l'attività di ricerca e il mondo al di fuori delle mura scolastiche, lo spazio dove il mondo esterno e il programma scolastico si fondono in un apprendimento dinamico.

L'applicazione del modello, così come descritto da Kuhlthau, non può costituire semplicemente l'iniziativa di un insegnante all'interno delle proprie ore o in singole lezioni *una tantum* del bibliotecario<sup>23</sup>, ma necessita di scuole con una cultura collaborativa. Tanto per cominciare si tratta di organizzare un gruppo di progettazione – si raccomandano 3 persone – composto dal bibliotecario, da un docente e da una terza figura da definire – un esperto esterno, un altro docente e via dicendo – che viene incoraggiato a trovare altre collaborazioni nelle varie fasi della ricerca guidata.

In questo caso abbiamo costituito un gruppo di progettazione – bibliotecaria esterna, docente disciplinare e referente per l'*e-learning* – che ha lavorato ai fini di un'esperienza limitata nel tempo e nel taglio disciplinare. Come vedremo, pur con i limiti imposti dal contesto, la collaborazione è stata enormemente fertile sia per i

**20** Si tratta del concetto di apprendimento trasformativo di Mezirow, per una discussione sul quale, nel contesto dell'information literacy, si veda Anthony Anderson; Bill Johnston, *From information literacy to social epistemology: insights from psychology*. Amsterdam: Chandos, 2016, par. 6.2.

**21** Lev S. Vygotskij; Michael Cole, *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1981.

**22** Leslie K. Maniotes, *The transformative power of literary third space: Ph.D. dissertation*. Boulder: School of Education, University of Colorado, 2005, <<https://sites.google.com/site/lesliekmanioetes/home/about/research>>.

**23** Sull'inadeguatezza del modello *one-shot slot*, A. Anderson; B. Johnston, *From information literacy to social epistemology* cit., p. 95; inoltre si veda il cap. 6 dedicato alla riforma del curriculum universitario per incorporarvi l'insegnamento del pensiero critico.

partecipanti al gruppo che per gli studenti stessi e fa pensare che con poco impegno si potrebbe facilmente allargare ad altre discipline, aumentando così la penetrazione trasversale dell'educazione alla competenza informativa.

*Obiettivi di apprendimento: quali competenze*

L'obiettivo di apprendimento globale riguardava la competenza informativa nella risoluzione di problemi. Si desiderava che gli studenti acquisissero consapevolezza rispetto alle diverse nature dell'informazione ai fini della valutazione dell'attendibilità, ma soprattutto che imparassero a formulare una domanda di ricerca a partire dalla quale costruire un personale percorso d'indagine.

La competenza informativa implica competenza digitale, che nel contesto della scuola italiana è descritta sinteticamente dalle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*<sup>24</sup>. Il documento sembra adeguato ad una descrizione sintetica, quella analitica doveva essere sviluppata dall'azione #14 del Piano nazionale scuola digitale (PNSD), *Un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti*<sup>25</sup>. Dal momento che ad oggi su *Normattiva*<sup>26</sup> il d.min. 254 risulta ancora vigente, per l'analisi ricorremo al DigComp 2.1<sup>27</sup>, che rientra tra le fonti del suddetto piano. In questo contesto ci si riferirà soltanto all'area di competenza 1. *Informazione e data literacy*<sup>28</sup>, suddivisa in 3 sotto-aree, per le quali si auspicava il raggiungimento del livello 4<sup>29</sup>, ovvero:

- per l'area 1.1 *Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali*: essere in grado di illustrare i bisogni informativi, di organizzare le ricerche in contesto digitale, di descrivere come accedere alle risorse e di organizzare strategie personali di ricerca;
- per l'area 1.2 *Valutare dati, informazioni e contenuti digitali*: essere in grado di analizzare, confrontare e valutare le risorse digitali;
- per l'area 1.3 *Gestire dati, informazioni e contenuti digitali*: essere in grado di organizzare informazioni, dati e contenuti in un ambiente strutturato, in modo che possano essere facilmente recuperati.

Le descrizioni si riferiscono al livello di competenza digitale del cittadino capace di muoversi in autonomia all'interno di un ambito ben definito, guidato dalle proprie necessità, al fine di svolgere un compito preciso – che nel contesto dell'apprendimento può essere rappresentato dall'elaborazione di una relazione dopo un lavoro di ricerca.

**24** Min. dell'istruzione, dell'università e della ricerca, d.min. 16/11/2012, n. 254 che definisce la competenza digitale attesa dai ragazzi di 14 anni, alla conclusione del ciclo della scuola secondaria inferiore, come «l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite internet».

**25** <[http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)>.

**26** <<http://www.normattiva.it>>.

**27** Stephanie Carretero Gomez; Riina Vuorikari; Yves Punie, *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017, <[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf\\_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)>.

**28** Per una descrizione in italiano si veda Sandra Troia, *DigComp 2.1: osservare e valutare la competenza digitale dei cittadini*, «Cittadinanza digitale», 11 giugno 2017, <<https://bit.ly/2xxMVps>>. Da questa fonte sono prese le descrizioni delle aree in italiano.

**29** Il DigComp 2.1 prevede 8 livelli di competenza.

*Le fasi del laboratorio*

Riprendendo la descrizione del modello di Kuhlthau, ne elenchiamo qui brevemente le 8 fasi<sup>30</sup>, per poi riferire su come sono state coniugate in azioni:

- l'apertura (*open*) o invito alla ricerca, che deve essere potente per invitare le menti ad entrare nel tema e per riuscire a stimolare la curiosità;
- l'immersione (*immerse*), nella quale si costruisce la conoscenza di base immergendosi, creando una connessione al tema e scoprendo idee interessanti;
- l'esplorazione (*explore*) del materiale, a caccia di spunti stimolanti per prepararsi a sviluppare la domanda di ricerca;
- l'identificazione (*identify*), prima pausa di riflessione nel processo, dove ci si ferma a considerare quanto trovato fino a quel momento per formulare una domanda di ricerca significativa e individuare un focus;
- la raccolta (*gather*), quando, forti delle decisioni prese in merito a tema e punto di vista, si selezionano materiali significativi per la propria ricerca, allargando e approfondendo lo sguardo;
- la creazione (*create*), dove si riflette su ciò che si è appreso e si sintetizza ed interpreta il significato del proprio lavoro di ricerca costruendo una narrazione per altri;
- la condivisione (*share*), la fase culminante, nella quale gli studenti, ormai esperti nella loro domanda rispetto alla loro comunità di apprendimento, condividono con gli altri i risultati e imparano gli uni dagli altri;
- e infine la valutazione (*evaluate*), nella quale gli studenti vengono guidati all'auto-riflessione e all'auto-valutazione del percorso compiuto.

Tutto questo dovrebbe avvenire nell'arco dell'intero anno scolastico, mentre nel complesso per il nostro laboratorio in aula avevamo a disposizione 7 ore; tuttavia, tenendo presente questi precetti, abbiamo cercato di elaborare una forma 'leggera' di ricerca guidata, che fosse comunque incisiva perché insisteva sugli elementi di coinvolgimento emotivo e del terzo spazio.

Nel caso qui descritto l'argomento proposto era il coltan, un minerale che costituisce una parte essenziale di tutti i dispositivi tecnologici, e che si trova in Australia, Brasile, ma soprattutto in Congo. In fase estrattiva il minerale è radioattivo, in Congo l'attività avviene in veri e propri inferni a cielo aperto dove vengono sfruttati uomini, donne e bambini. I guadagni per i commercianti che acquistano sul posto, in barba ai diritti umani e dei lavoratori, e agli accordi sul commercio internazionale, sono elevatissimi. Un simile tema si presta ad un approccio multidisciplinare perché tocca, tanto per fare alcuni esempi, la geostoria, la tecnologia, l'economia, i diritti umani.

L'attivazione del terzo spazio costituisce il filo conduttore della ricerca guidata, e comincia dalla fase di apertura del tema con l'obiettivo di mostrare il legame che ha con l'esperienza personale dei partecipanti, lasciando spazio allo sviluppo di tutti i punti di vista. L'esempio di Maniotes<sup>31</sup> – utilizzato nella scuola primaria – è che l'in-

**30** Oltre ai già citati lavori di Kuhlthau, in Italia ha parlato del modello Donatella Lombello. Si veda, ad esempio, *38<sup>th</sup> Annual Conference of the International Association of School Librarianship: incorporating the 13<sup>th</sup> International Forum on Research in School Librarianship, Abano Terme, Padova, 2-4 September 2009*, Conference booklet and proceedings edited by Donatella Lombello and Luisa Marquardt in collaboration with Cristina Uroni. Zillmere: IASL, 2009. Dal punto di vista del bibliotecario, il modello viene analizzato e confrontato con altri da Laura Ballestra, *Information literacy in biblioteca cit.*; Piero Cavaleri; Laura Ballestra, *Manuale per la didattica della ricerca documentale: ad uso di biblioteche, università e scuole*. Milano: Editrice bibliografica, 2015.

**31** L. K. Maniotes, *The transformative power of literary third space cit.*

segnante, per parlare dell'acqua, ne porti in classe una bottiglia e faccia domande aperte ai ragazzi per farli riflettere sulla provenienza di quell'acqua. La presenza di un oggetto del mondo esterno in classe costituisce uno spunto forte.

Nel nostro caso abbiamo scelto di mostrare delle fotografie di oggetti d'uso quotidiano: si sono presentate ai ragazzi immagini di un cellulare a nove tasti e di uno smartphone, e, utilizzando la *Thinking routine* «see-think-wonder»<sup>32</sup> si è chiesto loro, individualmente, di rispondere brevemente alle domande: «Cosa vedi? Cosa pensi? Che domande ti poni?». Le risposte sono state condivise in aula, quindi i ragazzi le hanno commentate in gruppo.

Durante i 15 minuti della fase di riflessione in gruppo si è suggerito, inoltre, di rispondere a domande come:

- avete tutti un cellulare? E uno smartphone?
- Lo avete sempre con voi? Per farci cosa?
- Perché uno smartphone e non un altro cellulare?
- Cosa c'è nel vostro smartphone o cellulare?
- Sapete dove è stato prodotto? Da dove arriva?
- Ogni quanto lo cambiate?

L'obiettivo finale era di scegliere in gruppo le domande che si ritenevano più interessanti e condividerle con il resto della classe. Gli studenti sembravano inizialmente confusi di fronte alla prospettiva di non dover solo ascoltare, ma subito si sono adeguati, mostrandosi coinvolti e curiosi, condividendo spontaneamente le loro esperienze personali, comparando i vari smartphone e cellulari in loro possesso con quelli presentati, discutendo dell'uso che ne fanno, ingaggiando scherzose battaglie tra le fronde sostenitrici dei diversi sistemi operativi. Ha fatto un certo effetto la rivelazione che il 'vecchio' cellulare del quale avevano visto la foto apparteneva ad una persona che indubbiamente non vive fuori dal digitale<sup>33</sup>, perché ha scosso alcuni loro preconcetti.

Si è quindi passati alla fase di immersione, durante la quale si costruisce la conoscenza di base sull'argomento. Kuhlthau<sup>34</sup> suggerisce preferibilmente un'esperienza diretta come una visita sul campo, ma se non è possibile si sceglierà comunque un'attività coinvolgente – anche la lettura di un testo o un video possono essere efficaci. Da John Mpaliza<sup>35</sup>, attivista per i diritti umani che spesso si rivolge agli istituti scolastici, sono arrivati utili suggerimenti di materiali, tra i quali si è scelto, per la sua oggettività e per la ricchezza di informazioni, un video tratto dal TGR Leonardo<sup>36</sup> di soli 2 minuti e mezzo.

**32** Un approccio al quale l'istituto coinvolto sta lavorando da tempo. Si veda Harvard Project Zero; Harvard Graduate School of Education, *See think wonder: a routine for exploring works of art and other interesting things*, «Visible thinking», <<https://bit.ly/1s5MueV>>. Per una visione d'insieme, Ron Ritchhart; David Perkins, *Making thinking visible*, «Educational leadership», 65 (2008), n. 5, p. 57-61.

**33** Si tratta di Andrea Zanni, bibliotecario digitale, che ringrazio per lo scambio di idee e per avermi segnalato la condivisione della sua storia. Andrea Zanni, *Come trovare il tempo di leggere*, «Medium», 6 novembre 2015, <<https://medium.com/@aubreymcfato/come-trovare-il-tempo-di-leggere-108166e0b00a>>.

**34** C. C. Kuhlthau; L. K. Maniotes; A. K. Caspari, *Guided inquiry design* cit., p. 61-63.

**35** Ludovica Iaccino, *John Mpaliza: we are all connected to abuses in DRC fuelled by economic war*, «International business times», 30 gennaio 2016, <<https://bit.ly/2O6s7ib>>. Per seguire la campagna per i diritti umani di John Mpaliza si vedano le pagine Facebook <<https://www.facebook.com/johnmpaliza/>> e <<https://www.facebook.com/peacewalkingman>>.

**36** *Coltan - Cambiare le politiche di estrazione*, TGR Leonardo, condiviso in rete sul canale YouTube di John Mpaliza.



Di seguito, i ragazzi sono stati invitati a rispondere individualmente a questi 3 punti:

- una cosa che già sapevo;
- una cosa che non sapevo;
- una domanda che vorrei fare;

e poi, lavorando in gruppo, a confrontare con gli altri i propri risultati. Ogni gruppo selezionava quindi 3 domande da condividere con la classe intera.

L'esistenza stessa del coltan era sconosciuta praticamente alla totalità degli studenti, mentre buona parte di loro aveva sentito dire che in Africa c'erano ancora oggi situazioni di sfruttamento del lavoro. Entrambi questi fatti destano poca sorpresa, ma, al contrario, sorprendente è stata la varietà delle domande formulate, anche se possono essere classificate essenzialmente in due categorie: da un lato sul presente, o per meglio dire il desiderio di approfondire lo stato delle cose; dall'altro sul futuro, ovvero la ricerca di soluzioni ai problemi. Ad esempio, c'era chi voleva sapere di più sui diritti umani, chi in particolare sullo sfruttamento dei bambini, chi sul danno all'ambiente, chi sulla possibilità che i cellulari stessi potessero emettere radiazioni; qualcuno voleva cercare modelli economici alternativi o materiali che sostituissero il coltan. Possiamo dire che si andava dalla geostoria al diritto, alla geopolitica, all'economia, alla tecnologia. Si noterà l'assenza di domande sul passato: nessuno si interrogava sulle ragioni che avevano portato a quello stato di cose e, nella situazione ideale prospettata da Kuhlthau, questo sarebbe stato un elemento sul quale insistere.

A questo punto siamo passati alla fase di esplorazione e agli studenti sono state presentate delle risorse documentarie. Il laboratorio si svolgeva in aula, perciò si sono portati fisicamente materiali bibliografici come atlanti, atlanti geopolitici, alcuni numeri di riviste italiane e straniere, alcune monografie, un dizionario. Le molte risorse in rete erano state caricate sulla piattaforma Moodle di classe. Tutte le fonti sono state presentate da chi scrive, che ha incentrato il discorso sulla diversa natura dei documenti e sugli elementi dei quali tenere conto nella loro valutazione. Per quanto si sia cercato di procedere in modo interlocutorio, il tempo a disposizione ha reso necessaria una presentazione quasi frontale, il cui impatto è stato attenuato dalla lunghezza non eccessiva (circa 15 minuti) e dal fatto che comunque veniva dopo più di un'ora di lavoro informale.

A quel punto gli allievi hanno potuto valutare la validità delle risorse ai fini degli interessi che cominciavano a maturare. Anche questa fase si è svolta in gruppo, supportata da due strumenti mutuati da Kuhlthau, i moduli *Inquiry log* e *Stop and jot*<sup>37</sup>. Il primo viene usato dalla fase di esplorazione fino a quella di creazione e serve ad annotare le citazioni delle fonti trovate con un breve giudizio sul loro possibile uso, mentre il secondo serve ad annotare le idee man mano che scaturiscono dalla lettura delle fonti.

Per la valutazione delle fonti in rete gli studenti hanno potuto usare i loro smartphone, e si è così avuta una buona esperienza di BYOD<sup>38</sup>, nella quale «i dispositivi vengono usati come strumento di partecipazione a un lavoro comune, ben definito e coordinato dal docente; un lavoro rispetto al quale lo studente è responsabilizzato, non deresponsabilizzato; un lavoro che – se ben indirizzato – contribuisce a costru-

**37** Dei quali solo il primo è stato tradotto da chi scrive con il titolo '*Registro di ricerca*'. I due modelli si trovano in C. C. Kuhlthau; L. K. Maniotes; A. K. Caspari, *Guided inquiry design* cit., p. 78, 84.

**38** BYOD è l'acronimo di 'Bring your own device', ovvero 'porta il tuo dispositivo', un'idea popolare nel mondo dell'istruzione, accolta in Italia dall'azione 6 del Piano nazionale scuola digitale, come ricorda Gino Roncaglia in *L'età della frammentazione* cit.

ire competenze di alfabetizzazione informatica legate proprio all'uso produttivo e non dispersivo degli strumenti di accesso alla rete e dei contenuti disponibili online»<sup>39</sup>.

A conclusione del primo incontro, la bibliotecaria ha mostrato l'infografica IFLA *Riconoscere le false notizie*<sup>40</sup> e ha chiesto agli studenti di commentare gli 8 punti, stimolando una riflessione preliminare che doveva servire a svolgere il compito affidato per la lezione successiva: valutare le risorse informative esaminate e condividerne la valutazione sul forum di Moodle. Oltre a questo, sapevano di dover tornare in aula con una domanda di ricerca definita sulla base delle 5W: Chi, cosa, come, dove, quando.

Alla fine della mattinata, a titolo di *feedback*, si è chiesto agli studenti cosa pensavano del lavoro svolto: rispondeva alle loro aspettative? Perché? L'avrebbero voluto diverso? Segno del clima instauratosi è che hanno risposto liberamente, anche con commenti critici, ma nel complesso la risposta è stata che si aspettavano una lezione frontale, e che erano rimasti positivamente sorpresi di dover essere loro a svolgere delle attività; avevano trovato interessanti i temi, dei quali non conoscevano nulla in precedenza, e dichiaravano che il tempo era volato.

L'incontro successivo è cominciato con la revisione del lavoro svolto in piattaforma. Abbiamo analizzato alcune delle domande formulate e messo in evidenza i processi di elaborazione allo scopo di sottolineare sia le occorrenze di pensiero profondo che le debolezze. Vediamo alcuni esempi: uno studente dichiarava in forum di essere partito dalla domanda fattuale «Per quanti anni le risorse di coltan riusciranno a soddisfare la domanda?» ma, non trovando risposte, l'aveva riformulata come «C'è qualcuno che sta cercando di trovare un materiale alternativo al coltan?» e citava poi due articoli di quotidiani pertinenti. Questo caso ha dato modo di sottolineare da un lato la necessità di riformulare, dall'altro la trappola di cercare fonti secondarie, ovvero articoli già confezionati che rispondano alla nostra domanda, e si è sottolineato il valore della ricerca di dati fattuali tra fonti primarie, come le fonti statistiche nazionali ed internazionali.

A proposito dell'uso del diario di ricerca, un altro studente mostrava di aver compiuto un percorso approfondito: commentava le fonti esaminate con osservazioni sull'attendibilità della sitografia «che riporta ad ogni citazione note e riferimenti»<sup>41</sup>; annotava con cura le proprie riflessioni sul percorso, ad esempio «la fonte n. 2 mi ha indirizzato verso questo sito ... pensavo di trovare qualche informazione aggiuntiva sui rapporti dell'ente CEEC e sulle filiere» o ancora «le notizie riportate sono relative alla trasparenza e non alle trasformazioni chimico-fisiche della sostanza»; recuperava altre fonti a partire da quelle date in partenza. Da segnalare che alcuni avevano abbreviato gli URL nel loro report, utilizzando lo strumento<sup>42</sup> che si era dimostrato durante l'incontro e che per loro era nuovo – un aspetto marginale, ma che dimostra attenzione.

Abbiamo quindi parlato della natura delle fonti primarie e secondarie, dei criteri per la valutazione dell'informazione – analogica o digitale – e del funzionamento dei motori di ricerca, basando il tutto sui commenti degli studenti, quindi dimostrando quanto ciò che si diceva fosse ancorato alle loro credenze e rendendo il discorso maggiormente coinvolgente.

39 *Ivi*, p. 86.

40 <[https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/info-society/images/how\\_to\\_spot\\_fake\\_news\\_-\\_italian.pdf](https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/info-society/images/how_to_spot_fake_news_-_italian.pdf)>.

41 Questo e gli altri brani tra virgolette nel paragrafo sono tratti dal diario dello studente.

42 In questo caso era <[bitly.com](http://bitly.com)>.

Un grande supporto è stato dato dalla docente, la quale sottolineava gli argomenti vicini a quelli già trattati nel corso dell'anno – ad esempio la natura delle fonti – e rimarcava il diverso punto di vista con il quale venivano trattati da una bibliotecaria. Per i ragazzi la docente è non solo autorevole, ma costituisce l'autorità in aula: sottolineando la diversa competenza professionale e la novità dei contenuti, dichiarando che erano nuovi anche per lei, molto intelligentemente ella sottolineava l'importanza e la natura dell'intervento esterno, affiancando alla motivazione interiore dei ragazzi una motivazione esterna – la valutazione finale – che, mettendo momentaneamente da parte il dibattito sul valore della valutazione, non si può negare abbia un suo peso.

Viene ora la fase che Kuhlthau definisce di identificazione, dove, essendosi sufficientemente immersi nell'argomento, gli studenti hanno costruito conoscenze di base atte a formulare molte domande significative tra le quali ne possono scegliere una. «Identificare un'importante domanda focalizzata è essenziale perché nel processo di ricerca si verifichi un apprendimento personale e una comprensione profonda»<sup>43</sup> e lo si fa riflettendo e ponderando quanto appreso fino a quel momento, attraverso una struttura che facilita il compito: individualmente gli studenti vengono invitati a rappresentare le loro idee raggruppandole in forma grafica, con un'idea centrale e tante idee collegate.

Il grafico è poi confrontato in gruppo, ponendosi le seguenti domande:

- quanto tempo ho?
- Quante informazioni sono disponibili?
- Cosa voglio imparare?
- Mi interessa davvero?

L'interesse personale è fondamentale per sostenere lo sforzo di ricerca, gli studenti vanno guidati ad identificare una domanda che per loro sia davvero importante e significativa, anche al di fuori del contesto scolastico. A questo punto si può introdurre la descrizione del lavoro finale, che nel nostro caso consisteva in una breve presentazione in classe per ciascun gruppo, e lasciare che siano i singoli a stabilire i loro obiettivi di apprendimento anche sulla base di quante informazioni sono disponibili e di quanto tempo hanno a disposizione. I docenti, nella fase di progettazione, avevano sottolineato quanto fosse importante esporre chiaramente le aspettative affinché gli studenti potessero elaborare autonomamente un piano di azione.

In seguito, si sono costituiti nuovi gruppi secondo l'affinità delle domande di ricerca individuali, e si è passati alla fase di raccolta, dove gli allievi di norma approfondiscono le informazioni recuperate e ampliano il raggio di ricerca. Già nella fase di esplorazione erano state analizzate delle fonti, ma qui la ricerca sistematica è guidata dalla domanda di ricerca. È possibile allargare il campo, perché i limiti sono segnati in modo chiaro dalla domanda, pertanto si riduce il rischio di disperdere i propri sforzi o di cadere vittime di sovraccarichi informativi.

Nel nostro caso, in aula, piuttosto che chiedere di cercare altri materiali, abbiamo guidato una riflessione su quanto già fatto. Così i gruppi sono stati invitati a selezionare le fonti che ritenevano maggiormente significative, rileggendone i brani più eloquenti per rispondere alle domande: «Che cosa penso sia più importante in questo brano? Come riassumerei i punti chiave? Che cosa potrei citare letteralmente? Che idee, col-

**43** «Identifying an important focused question is essential for personal learning and deep understanding to take place in the inquiry process»: C.C. Kuhlthau; L. K. Maniotes; A. K. Caspari, *Guided inquiry design* cit., p. 95; per la successiva descrizione della strutturazione della riflessione e degli strumenti si veda il cap. 7 *Identify*.

legamenti e interpretazioni mi stimola?». In questa fase hanno potuto aggiungere delle nuove annotazioni al loro registro di ricerca, iniziato nella fase di esplorazione, e annotare definitivamente il peso delle risorse rispetto alla loro domanda di ricerca.

Conclusa questa fase il gruppo ha potuto interrogarsi su quali fonti fossero più importanti, sulle ragioni della scelta, e chiedersi se per rispondere alla loro domanda mancava ancora qualcosa, nel caso che tra gli argomenti collegati restasse ancora qualche domanda senza risposte.

Si può apprezzare come la scelta di far approfondire le fonti in aula e in gruppo fosse più rilevante rispetto a quella di far allargare la ricerca: questo tipo di riflessione è propedeutica anche ad un eventuale allargamento, perché chiarisce quali siano i limiti e gli obiettivi del lavoro, anche attraverso il confronto con i pari. L'analisi in aula di un numero maggiore di fonti avrebbe richiesto molto più tempo, quindi si è scelto di farla svolgere da casa a livello individuale, riservando i momenti in gruppo al confronto.

Un'altra volta ci siano congedati con un compito da condividere in piattaforma. Per l'incontro successivo dovevano avere approfondito l'analisi delle fonti da loro selezionate, essere in grado di sintetizzarle, riassumerle, estrapolarne delle citazioni e condividere in forum questo lavoro: l'analisi svolta in gruppo in classe serviva a questo punto da guida. Avevamo sottolineato che ciascuno doveva analizzare più fonti di natura diversa, ed essere capace di spiegare ai propri compagni cosa aveva scoperto e quale storia desiderava raccontare. L'ultimo incontro di lavoro in aula prevedeva sostanzialmente di dare ai gruppi il tempo di decidere sui materiali, collazionarli e preparare una presentazione di 10 minuti per ciascun gruppo. Sono stati invitati a riprendere in mano il grafico con le loro idee, tenendo bene in mente ciò che loro interessava, e rivedere le relazioni tra le idee dei componenti del gruppo, precisando che la forma della presentazione era libera. I quattro gruppi hanno deciso tutti per la presentazione orale, ciascuna delle quali rispondeva ad una domanda precisa, con una diversa angolazione disciplinare:

1. Diritti umani: quali sono i diritti dei bambini e dei lavoratori e come vengono lesi in Congo?
2. Tecnologia: ci sono dei materiali alternativi al coltan, o delle tecnologie che lo possano rendere superfluo?
3. Economia: è possibile rendere il commercio del coltan più equo con un diverso modello economico?
4. Politica: cosa fanno il governo del Congo e la comunità internazionale per intervenire nello sfruttamento delle persone e del territorio causate dall'estrazione del coltan?

Si può osservare come questa parte del laboratorio si sia rivelata efficace: le domande di ricerca sono state sviluppate in autonomia, a partire da un argomento poco definito – il coltan – che è stato declinato in diversi ambiti disciplinari secondo le preferenze individuali, vale a dire secondo il coinvolgimento personale – che secondo Kuhlthau rientra nella sfera emotiva.

Il tempo, come già sottolineato, era poco, ma i lavori presentati mostravano chiarezza e consapevolezza nel condurre l'esame delle fonti e nell'estrarre da esse delle informazioni pertinenti alla domanda di ricerca, tutti effetti del coinvolgimento emotivo.

#### *Verifica della trasferibilità delle competenze*

Dopo il laboratorio si è assegnato un compito che serviva a verificare se i partecipanti avevano effettivamente compiuto una meta-riflessione sulle strategie di valutazione delle risorse informative, alla luce dell'infografica IFLA *Riconoscere le false*

*notizie*. Mentre la ricerca di informazioni per uno scopo e la formazione della domanda di ricerca erano state guidate tramite la programmazione di attività ben precise, ora si chiedeva agli studenti di produrre dei contenuti che avrebbero dovuto acquisire implicitamente, mentre se ne dibatteva in aula, in una modalità più simile a quella trasmissiva, anche se vivacizzata dal dibattito. Quanto era stato effettivamente recepito per il semplice fatto di aver svolto un lavoro di ricerca che di fatto quei principi li utilizzava? In altre parole, qui non era stata utilizzata alcuna struttura per favorire il superamento della zona prossimale. Si erano effettivamente potenziate le capacità dei ragazzi di avvicinarsi all'informazione in modo critico, così da applicarle in altri settori disciplinari, per altre ricerche<sup>44</sup>? Forse l'attività poteva dare un'indicazione, tuttavia chiedeva ben di più: si chiedeva di spiegare ad altri come ricercare criticamente, e «guidare altri»<sup>45</sup> presuppone non solo autonomia, ma di «mostrare come accedere a questi dati, informazioni e contenuti e navigare tra di essi»<sup>46</sup>, uno sforzo di sintesi che si colloca al livello 5, non 4, di DigComp. 2.1, quindi oltre gli obiettivi del nostro laboratorio.

### "Riconoscere le false notizie" - Spiegalo ad un amico

Ben ritrovati!

Il presente compito, concordato con la Prof. Donnini, serve a verificare che cosa avete imparato dai nostri incontri, non relativamente all'argomento in sé (il Coltan), ma rispetto a che come si cerca informazione in rete. La consegna è prevista entro il prossimo mercoledì sera.

Dovrete guardare l'infografica IFLA "Riconoscere le false notizie" che qui allego, e rispondere a questa domanda:

"Spiega ad un tuo compagno che non lo sa cosa significano gli 8 punti dell'infografica. Per ogni punto aggiungi degli esempi di siti e risorse informative".

Potete essere creativi quanto volete, basta che spieghiate tutti gli 8 punti e siate chiari.

Potete riguardare le fonti citate per cercare delle idee, e guardare la spiegazione del manifesto che è qui, ma dovete dirlo con le vostre parole!

Buon lavoro!

Figura 1 – Specchietto del compito assegnato

Assegnare il lavoro in piattaforma, a livello individuale, a partire dallo strumento «Compito» di Moodle, lasciava comunque aperta la possibilità di utilizzare il forum per le domande, ma non ce ne sono state, il che non significa che non ci fossero dubbi, anzi, spesso indica l'opposto.

Vedremo nelle riflessioni che seguono quale lezione si è appresa da questo azzardo. Va detto, per completare il quadro, che anche l'evidenza rispetto alle competenze

<sup>44</sup> In A. Anderson; B. Johnston, *From information literacy to social epistemology* cit., p. 46-47 si discute sull'ipotesi che il pensiero critico nella competenza informativa sia legato ad uno specifico dominio, per cui le ricerche di informazione in un campo disciplinare distante dalla propria sfera di competenza, o per fini diversi dallo studio, possono venire condotte senza esercitare la capacità di ragionamento argomentativo fondamentale per la competenza informativa. Gli autori dissentono poiché, dal momento che buona parte dell'informazione 'quotidiana' è comunicazione pervasiva, è tanto più importante che utilizziamo le capacità di decostruire criticamente tale informazione che condiziona le nostre scelte quotidiane.

<sup>45</sup> «Guiding others»: S. Carretero Gomez; R. Vuorikari; Y. Punie, *DigComp 2.1* cit., p. 20, <<https://bit.ly/2pGtGll>>.

<sup>46</sup> «Show how to access to these data, information and content and navigate between them»: *ibidem*.

di partenza deriva semplicemente dall'osservazione. In primo luogo, abbiamo la testimonianza dell'insegnante, che lavora con i ragazzi dall'inizio dell'anno, e poi le reazioni alla presentazione degli argomenti, che, come ricordato, è stata condotta in modo interattivo.

In preparazione di una nuova esperienza ci piacerebbe affinare un metodo di rilevazione delle competenze in entrata, tuttavia qui limitiamoci alle considerazioni che si possono fare sul nostro caso, con tutte le cautele che derivano dal contesto descritto.

Il compito è stato consegnato da tutti gli studenti e valutato, su richiesta specifica della docente, solo da chi scrive. La valutazione di un esperto esterno, non coinvolto nelle dinamiche di classe e all'oscuro rispetto all'andamento dell'anno scolastico, può offrire una diversa prospettiva, e la docente non voleva perdere questa opportunità di confronto, dato che ci si poteva aspettare un livello di coinvolgimento diverso rispetto alle attività curriculari più convenzionali e che erano richieste competenze diverse. In ogni caso la responsabilità della valutazione di fine anno restava all'insegnante.

In effetti si sono avute delle sorprese: studenti normalmente molto organizzati e puntuali nello svolgimento dei compiti si sono dimostrati meno coinvolti e più superficiali nello svolgimento, riproponendo una parafrasi dei concetti espressi dalla bibliotecaria e dall'insegnante durante la presentazione, o citando esempi di risorse senza chiarire né la natura né le ragioni per le quali erano state selezionate. Altri studenti si sono dimostrati capaci di elaborare una visione personale, di impiegare e rielaborare i concetti presentati in strategie personali, di fare proprie tecniche e strumenti e di restituire una versione personale dei contenuti dell'infografica.

Al di là delle molteplici ragioni alla base dei comportamenti individuali, nell'insieme constatiamo che è la minoranza ad aver capito che si chiedeva loro di fingere di rivolgersi ad un loro pari, e che potevano spaziare al di fuori dell'argomento di ricerca. Comune a più elaborati è la confusione sul punto relativo alla verifica della data: molti sono preoccupati che l'articolo non sia recente, o che sia stato ri-postato, ma nessuno suggerisce che anche dati storici possano essere utili in determinate circostanze – questo fa pensare che la loro visione fosse incentrata sul tema di ricerca contingente. Tuttavia, quasi tutti hanno colto il concetto di verifica di sito e autore e molti lo rispiegano con un linguaggio personale, alcuni portando esempi di siti e autori più o meno affidabili, o suggerendo strategie di verifica. Il punto che suscita meno sviluppi ad esempio è «È uno scherzo?» sul quale, a parte due casi, si limitano ad una parafrasi o all'indicazione di siti per la verifica dei fatti illustrati in aula; quello maggiormente sviluppato è l'analisi del paratesto delle pagine web.

Per una valutazione complessiva del laboratorio non è sufficiente un test delle conoscenze, si potrebbe ipotizzare una rubrica per i lavori degli studenti, che aiuti ad esplicitare anche gli obiettivi, ma resta il fatto che i risultati più interessanti sono quelli duraturi, il cambiamento a lungo termine. Quest'ultimo non può essere valutato durante il laboratorio stesso, che semmai ne può delinearne la possibilità. Ecco uno dei motivi per i quali è tanto importante inserire l'attività nel curriculum e lavorare con i docenti, che sono le figure in grado di cogliere questi cambiamenti a lungo termine.

Per il momento la docente ha basato sul laboratorio la successiva verifica scritta, che consisteva in questo: ai ragazzi è stato chiesto di portare in aula, nel giorno della verifica, tutti i materiali che avevano utilizzato per la loro ricerca, che fossero a stampa o digitali – anche i link andavano bene, potevano utilizzare internet. È stato loro dato un articolo da *Internazionale* che riferiva di una vicenda completamente diversa, ed è stato chiesto di raccontare nuovamente la loro storia, prendendo a modello la narrazione giornalistica. Dai risultati la docente ha riscontrato un diverso approc-

cio all'esposizione della storia, maggiore consapevolezza e approfondimento, un racconto più personale da parte della maggioranza degli studenti. Il risultato sembra incoraggiante ma, dal momento che si trattava dell'ultima prova scritta dell'anno, per sapere se ci saranno effetti a lungo termine nella modalità di ricerca e indagine si dovrà aspettare il prossimo anno scolastico.

#### *La visita alla biblioteca*

A conclusione del percorso ci siamo accordati con l'Università di Udine per visitare la vicina Biblioteca scientifica e tecnologica<sup>47</sup> e toccare con mano la complessità e la quantità dell'informazione scientifica sia in veste analogica che digitale. Gli scaffali di riviste scientifiche, volumi antichi e moderni, report industriali e statistici, e le spiegazioni delle bibliotecarie rispetto alla loro provenienza, quantità, trattamento, e alla loro disponibilità in rete si sono ricollegati ai temi che erano stati toccati durante il loro lavoro in aula: la diversa tipologia delle fonti, la loro reperibilità, la differenza tra un periodico accademico e una rivista generalista, ma soprattutto il fatto che tra le risorse di una biblioteca accademica la forma – digitale o analogica – può avere effetti sulla modalità di accesso, ma non sulla rilevanza e affidabilità delle fonti.

Alla fine della visita i ragazzi sono stati invitati ad utilizzare i cataloghi e il *research tool* di ateneo, dove hanno effettuato ricerche sul coltan. Sono rimasti sorpresi di trovare poche informazioni sul tema, e comunque di natura molto diversa da quelle che trovavano su internet, quindi hanno sperimentato le possibilità di cambiare parole chiave, precisarle, utilizzare i tesauri per pensare alle strategie e via dicendo. In ogni caso si sono poi 'scatenati' alla ricerca dei volumi cartacei, schizzando come meteore dai terminali agli scaffali, in una entusiasmante caccia al tesoro condotta con la soddisfazione di riuscire a muoversi in una collezione di informazioni tanto grande e complessa. Alla fine della visita in molti hanno richiesto la tessera della biblioteca, dichiarando che intendevano utilizzarla per andare a studiare lì durante l'anno.

#### **Conclusioni**

L'approccio di Kuhlthau si è dimostrato capace di coinvolgere gli studenti, pur con tutte le limitazioni dovute al poco tempo a disposizione. È stato vincente soprattutto l'aggancio con il terzo spazio e il conseguente coinvolgimento emotivo, reso possibile dall'integrazione nel curriculum e dall'interazione con la docente: l'aiuto dei pari e degli esperti aiuta a superare i propri limiti. D'altro canto, si è osservato che la trasferibilità delle competenze di valutazione e ricerca dell'informazione ad altri ambiti disciplinari e la loro interiorizzazione fino a provocare una trasformazione dell'individuo richiede un lavoro specifico: non è stato sufficiente presentare i principi dell'infografica IFLA perché gli studenti cominciarono a farli propri, anche se implicitamente li avevano applicati nel percorso di ricerca. Si potrebbe pensare ad un'esperienza ancora maggiormente efficace nel caso in cui si riuscisse a far durare un simile laboratorio per l'intero anno scolastico, agganciandolo a più discipline e affinando le metodologie di valutazione delle competenze in entrata e in uscita, soprattutto a lungo termine.

Tutto questo sarebbe possibile a scuola, dove si può lavorare con lo stesso gruppo per diversi anni, ma certo richiederebbe un diverso impegno: un lavoro continuati-

<sup>47</sup> Per l'Università di Udine la visita rientrava nella sua *mission* di apertura al territorio – non dimentichiamo che l'ateneo è nato per volontà popolare. Si ringraziano in particolare Antonella Passone e Rita Vanin dell'Area biblioteche per il loro aiuto e la loro disponibilità.

vo richiede non solo l'impegno in questo senso dei docenti, ma che venga costituito un gruppo di progettazione con la collaborazione del bibliotecario scolastico o – nel caso questi non sia presente o non abbia le competenze necessarie – con un bibliotecario esterno, a carico della scuola oppure delle biblioteche del territorio, che possono guadagnare in termini di visibilità. Certo non si può ipotizzare di condurre un progetto a lungo termine su base volontaria, come è stato fatto in questo caso: come sottolinea la stessa Kuhlthau, occorre un team di apprendimento per produrre effetti a lungo termine, il che implica un impegno specifico da parte di più discipline.

D'altro canto, la situazione di questo istituto scolastico è molto favorevole: c'è disponibilità da parte della Direzione, ci sono docenti dinamici ed entusiasti, una notevole dotazione di spazi ed attrezzature<sup>48</sup>. Probabilmente altri istituti scolastici dispongono di simili risorse che potrebbero venire indirizzate a progetti di questo tipo, il cui fine ultimo – non lo dimentichiamo – è far crescere dei cittadini attivi, in grado di muoversi consapevolmente nel mondo dell'informazione in continuo mutamento e distinguere le informazioni attendibili da quelle false per compiere scelte informate.

Articolo proposto il 26 settembre 2018 e accettato il 9 ottobre 2018.

---

## ABSTRACT

AIB studi, 58 n. 2 (maggio/agosto 2018), p. 267-283. DOI 10.2426/aibstudi-11825  
ISSN: 2280-9112, E-ISSN:2239-6152

---

MATILDE FONTANIN, Sapienza Università di Roma, Dottorato di ricerca in scienze documentarie, linguistiche e letterarie, Roma, e-mail matilde.fontanin@uniroma1.it.

### **Con il pretesto delle false notizie: insegnare il pensiero critico nella scuola italiana a partire da Carol C. Kuhlthau**

Il tema delle false notizie è dominante, non solo nel dibattito professionale. Tra i ruoli che le biblioteche sono pronte a giocare c'è quello della *media literacy*, intesa come educazione delle persone a pensare criticamente quando cercano informazione nel mondo digitale. Se la capacità di pensiero critico costituisce una competenza trasversale della cittadinanza attiva, la scuola – l'istituzione a cui è affidato il compito di trasmettere ai cittadini le competenze di base – sembra essere il luogo ideale per insegnare questa *literacy*, accanto alle altre alla base di una cittadinanza attiva e consapevole.

Nel presente articolo, dopo un chiarimento introduttivo sui termini chiave, si riferisce di un'esperienza condotta durante il primo anno di scuola secondaria superiore basandosi sul modello di Carol C. Kuhlthau e sul concetto di 'terzo spazio', adattato alla situazione specifica. Durante il lavoro svolto in sinergia con gli insegnanti sono state formulate osservazioni e sono stati raccolti ulteriori spunti di riflessione su cosa sia necessario fare per educare, appunto, al pensiero critico.

### **Under the pretext of fake news: teach critical thinking in Italian school starting from Carol C. Kuhlthau**

Fake news is a hot topic, not only in the professional debate. Among the roles libraries are ready to play there is educating to media literacy, meaning teaching people to think critically when they seek infor-

<sup>48</sup> L'istituto dispone di una piattaforma Moodle, della possibilità di utilizzare la rete in aula, di computer e di schermi installati nelle aule, di una biblioteca piuttosto fornita con la parte moderna del patrimonio catalogato in linea: (<<http://pprn.infoteca.it/bw5ne7/opac.aspx?web=ISTM&SRC=SBAS>>), che tuttavia questa volta non è stata coinvolta nel progetto.



mation in the digital space. If it is true that critical thinking is a cross-disciplinary skill, the school – the institution in charge of shaping basic skills – seems to be the ideal place to teach this kind of literacy, along with the other indispensable literacies leading to a self-conscious and active citizenship.

The present paper, after a short definition of the key concepts, relates about an experience led during the first year of secondary school, inspired by Carol C. Kuhlthau's guided inquiry model and by the concept of 'third space', adapted to the specific situation. The synergy with the teachers led to many observations and reflections on what it is necessary to do to train students to think critically.