

## Educare all'information literacy e alla reading literacy in contesto scolastico<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Andrea Avellino

*Docente a contratto di Pedagogia Sociale – Università “La Sapienza”*

---

**Abstract:** The immersion in the world of information in which we live today poses a double challenge to society: to build increasingly complete literacy paths, which give the right space to digital, but which are also able to lead to a shrewd and conscious use of information thus avoiding the phenomenon of fake news. But there can be no information literacy without reading literacy, yet reading data is discouraging. How do you understand information if you don't practice critical reading skills?

**Keywords:** Skills – Reading – Information

**Riassunto:** L'immersione nel mondo dell'informazione in cui viviamo oggi pone una doppia sfida alla società: costruire percorsi di alfabetizzazione sempre più completi, che diano il giusto spazio al digitale, ma che siano anche in grado di portare ad un uso accorto e consapevole delle informazioni evitando così il fenomeno delle fake news. Ma non ci può essere alfabetizzazione informativa senza alfabetizzazione alla lettura, eppure i dati di lettura sono scoraggianti. Come si fa a comprendere le informazioni se non si esercitano capacità di lettura critica?

**Parole chiave:** Competenze – Lettura – Informazione

---

### 1. Introduzione

Il livello di sviluppo di un popolo si misura non solo dalle sue capacità economiche ma anche dalle sue capacità culturali. Questo rende imprescindibile per ogni popolo che vuole tenersi al passo con il tempo elevare gli standard di formazione e istruzione dei suoi membri. I processi di alfabetizzazione che caratterizzano l'uomo sin dalla sua nascita, oggi vengono percepiti più che mai come strumento essenziale e ineludibile per lo sviluppo personale e sociale di ognuno di noi. Non è un caso che nell'ultimo secolo e mezzo la maggior parte delle nazioni del mondo abbiano impegnato grandi risorse per finanziare l'aumento dei livelli di istruzione della propria popolazione, cercando di abbattere l'analfabetismo.

L'alfabetizzazione di un popolo non comporta solo un innalzamento del livello di cultura e di produzione scientifica, ma comporta anche un'elevazione dei livelli di democratizzazione e di partecipazione civile ai problemi del proprio paese. Non è un caso che i paesi del mondo in cui i tassi di alfabetizzazione sono i più bassi sono anche quelli dove dilagano problemi di ogni sorta. Senza contare che un basso grado di alfabetizzazione presta il fianco anche allo sviluppo di dittature, fanatismi e terrorismi

(Yousafzai, 2013).

## **2. Dalla literacy alle literacy**

Una possibile definizione di persona analfabeta è quella data in opposizione alla persona alfabetizzata nel OECD Glossary (2004). Ma questa definizione, che richiama l'incapacità di svolgere semplici operazioni necessarie anche per la vita quotidiana è oggi superata da una definizione molto più complessa, che chiama in causa la funzionalità dell'alfabetizzazione. Per cui non abbiamo più un semplice analfabeta, ma un analfabeta funzionale (OECD, 2005).

Questa definizione ci mostra come la capacità di scrivere, leggere e far di conto non è più sufficiente in un mondo così articolato e complesso come il nostro. Essere alfabetizzati significa dare un senso a ciò che si legge e si scrive per poter partecipare attivamente alla vita della comunità. La literacy diviene la capacità di dare un significato a ciò che si legge e che si impara, dando una qualifica più evoluta al concetto stesso di alfabetizzazione (Mascia, 2017).

Nel mondo complesso e frammentario in cui viviamo la based literacy non è più sufficiente e accanto ad essa o forse anche in evoluzione ad essa si sono sviluppate una pluralità di literacy, intese come capacità di base, nei più disparati ambiti, dalla digital literacy alla health literacy e così via. Basterà accostare un ambito al termine literacy per identificarne il sapere di base. Tutto ciò ci fa capire che il compito delle agenzie educative oggi non si può fermare alla trasmissione delle semplici operazioni basilari, ma deve andare oltre offrendo alle persone la capacità di cogliere e interrelare i significati delle azioni che svolgono. Il concetto di alfabetizzazione deve evolvere in quello di acculturazione (Lana, 2020).

Nel percorso scolastico questa evoluzione sarà automatica e comporterà l'acquisizione di skills sempre più specifiche e complesse, per cui potremmo, con un certo grado di certezza dire che uno studente che ha conseguito un grado di studio superiore abbia una capacità di decodifica maggiore rispetto a uno studente con un grado di studio inferiore.

## **3. Dalle literacy all' Information literacy**

L'evoluzione costante da una literacy a una pluralità di literacy ha posto il genere umano di fronte all'acquisizione di una miriade di competenze sempre più specifiche, ma anche di fronte a una maggiore responsabilità e consapevolezza delle azioni che compie o delle

scelte che stanno alla base delle azioni che compie. Molte di queste scelte sono compiute sulla scorta delle informazioni che acquisiamo ogni giorno. Questo bisogno informativo deve essere temperato necessariamente con l'acquisizione di buone informazioni, sia per la fonte dalla quale queste provengono sia per il valore che a esse diamo. L'Information literacy (IL), letteralmente l'alfabetizzazione informativa, è la consapevolezza basilare del valore delle informazioni e quindi della capacità di ognuno di noi di comprenderle e veicarle nel modo giusto. La mancata consapevolezza della responsabilità nei confronti dell'informazione ci rende ovviamente Information illiterate. Sulla scorta di quanto detto sopra si comprende una delle classiche definizioni di IL contenuta nella Proclamazione di Alessandria (IFLA, 2005). La contemporaneità è il tempo dell'informazione, potremmo anche dire della sovrabbondanza dell'informazione. Questa inondazione di informazione richiede da parte di ciascuno di noi una maggiore capacità di comprendere le informazioni che leggiamo e che trasmettiamo, perché l'informazione che passa da noi produce inevitabilmente un cambiamento in noi e nella società che ci circonda (Galdo, 2012). È questo il potere dell'informazione. Ecco perché tesi come quella di Withworth, non sono rispondenti alla realtà. Scrive Withworth, citato da Maurizio Lana (2020), che "il panorama informativo non rappresenta la totalità dell'esistenza umana: tuttora entriamo in rapporto con il mondo a un livello ancora più fondamentale, quello della necessità corporea e dell'esperienza viscerale". In realtà, la nostra stessa esistenza corporea si costruisce come rete di informazioni. Ogni volta che il nostro corpo agisce, non fa altro che codificare stimoli informativi a livello sinaptico. Per cui mi sembra più plausibile ammettere che la nostra intera realtà sia un reticolo informativo che dal nostro sistema neuronale si spande al mondo circostante.

Posto questo, pare ovvio che siamo tutti immersi nell'ecosistema informativo (Lau, 2007), ma non necessariamente ne siamo consapevoli, né tantomeno ne siamo attori principali. La mancanza però di consapevolezza esclude in qualche modo dai principali processi produttivi della nostra epoca. Questo in qualche modo sottolinea lo stretto legame tra Information literacy e contrasto all'analfabetismo funzionale.

I functional illiterate (IFLA, 2012) sono quelli che più di tutti hanno dimostrato incapacità di comprendere il senso delle informazioni e di porle al servizio della costruzione del mondo. Sembra evidente che una maggiore presenza o comunque strutturazione dell'Information literacy sia un buon modo per combattere l'analfabetismo funzionale.

Condivido però con Lana (2020), l'idea che questo processo non sia automatico: “Prima di tutto perché l'Information literacy potrebbe non presentarsi a tutti come un'urgenza vitale. [...] Ma in secondo luogo, e soprattutto, se l'analfabetismo funzionale è una condizione indesiderata che si manifesta come possibile evoluzione dopo la conclusione dell'alfabetizzazione, [...] allora è molto difficile pensare che una persona con alfabetizzazione limitata possa trarre giovamento da iniziative di Information literacy”.

La scuola o gli agenti educativi possono giocare un ruolo essenziale nella formazione sul tema dell'Information literacy, non solo per l'acquisizione delle skills necessarie per la comprensione dell'informazione ma anche per i processi della sua divulgazione. Le linee di azione sono quindi due. La prima attiene alle competenze che si possono acquisire durante il percorso di alfabetizzazione, che non necessariamente coincide con la fine o in toto con il percorso scolastico. L'Unione Europea, nella definizione delle competenze di base per la formazione permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) inserisce, nella descrizione della competenza digitale, la capacità di cogliere e rielaborare in modo critico le informazioni. Più in generale, potremmo dire che la persona che diviene Information literate è una persona che ha “imparato ad imparare”, è una persona che sa quindi riconoscere i propri bisogni informativi ed è in grado di localizzare, accedere, recuperare, valutare, organizzare ed utilizzare l'informazione. È in grado, dunque, anche di trarre beneficio dai diversi ambiti ed espressioni della conoscenza e può assimilare correttamente il contributo scientifico di altri (Lau, 2007). Quindi, bisogna educare in modo permanente ma sin dalla tenera età, ad un uso consapevole delle informazioni al fine di costruire una società inclusiva (CESE, 2017), ridurre le forme di discriminazione e favorire la partecipazione attiva di ognuno ai processi decisionali della comunità.

La seconda linea di azione riguarda invece la divulgazione delle informazioni, che nel mondo mediale è divenuta sempre più costante e abbondante. Nel corso degli ultimi venti anni, con lo sviluppo crescente dei social media e in particolare negli anni della pandemia si è riscontrato un uso sempre maggiore delle piattaforme informative e talvolta una condivisione dei loro contenuti acritica e irresponsabile (Pizzetti, 2017). Lo sviluppo di fake news – che sono state oggetto di una crescente politica anti-fake (Lehner, 2019) da parte di numerosi stati e anche di piattaforme social (Caliandro, Anselmi et al., 2020) - miste a complottismi e ignoranza ha generato disordini informativi tali da mettere in dubbio finanche le verità scientifiche. Questa esperienza ci ha reso consapevoli del fatto che non possiamo vivere affidandoci al sentito dire o ai post di chiunque sulle piattaforme

social. Ci siamo resi conto che bisogna andare alla radice delle informazioni, onde evitare una cascata informativa errata e confusionaria. Sul ruolo, la nascita e la capacità di riconoscere le fake news si può ricorrere al manifesto IFLA. Ma diviene evidente che l'overload informativo a cui siamo sottoposti crea il rischio di generare disInformation literacy, intesa non solo come incapacità personale di cogliere il significato delle informazioni, ma anche come capacità di espandere a macchia d'olio in modo colpevole e talvolta consapevole una lettura della realtà non sostanziata da una corretta interpretazione dei fatti.

#### **4. Educare all'Information literacy**

È importante ribadire quanto le agenzie educative tutte abbiano un ruolo determinante per insegnare un uso e un'interpretazione consapevoli e corretti delle informazioni.

Come già detto in precedenza, la formazione all'informazione non è limitata nel tempo, dato che fa parte del percorso del long life learning, né può essere limitata alla scuola, ma è estesa anche alle famiglie, prima e fondamentale agenzia educativa, alle biblioteche e alla società tutta.

La scuola è da sempre il principale veicolo di trasmissione delle informazioni, una trasmissione spesso improntata sull'acquisizione mnemonica delle informazioni più che sulla loro acquisizione critica.

La scuola, attraverso un'attenta valutazione dei modelli di insegnamento e apprendimento che mette in atto, deve costruire un ambiente capace di produrre senso critico negli studenti e nelle studentesse. Un senso critico capace di fornire loro i giusti attrezzi per comprendere le informazioni e usarle per la costruzione della realtà comunitaria. Essendo immersi totalmente nell'universo digitale, si capisce come il tema centrale a scuola sia la competenza digitale che ingloba in sé la competenza informativa (Marzal & Solimine, 2019). Quindi, una didattica che faccia uso critico degli strumenti digitali, può essere una didattica vincente per favorire i risultati di cui parlavamo. In un articolo del 2017, Luigi Catalani, cita ad esempio l'utilizzo scolastico che si potrebbe fare di Wikipedia, la più grande enciclopedia libera, per informarsi e documentarsi. Uso estendibile anche alle biblioteche. Ma si possono citare anche i lavori di Roncaglia (2008; 2020) a tal proposito. Anche le università hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze informative, così come sostenuto da Sabrina Piccinini (2006) e da Bevilacqua e L'Episcopo (2019).

Un dato certo che si evince dalla letteratura di settore è l'importanza delle biblioteche universitarie per l'evoluzione della formazione sull'Information literacy (Balestra, 2020), sottovalutata invece per le biblioteche pubbliche. D'altronde le biblioteche “hanno fatto Information literacy fin da quando non esisteva la società dell'informazione e all'informazione si accedeva solo attraverso fonti scritte. E dunque sembrerebbe ovvio che esse siano in grado di continuare a svolgere lo stesso ruolo anche nella società dell'informazione” (Lana, 2020). Ma qual è il ruolo effettivo che giocano le biblioteche in questo campo?

Le biblioteche offrono agli utenti gli strumenti per orientarsi nell'informazione. Offrono una linea direttrice e questo per dare alle persone “le necessarie competenze per applicare le risorse informative nelle proprie attività, per essere in grado di utilizzare i diversi strumenti primari dell'informazione (Raeli, 2015). Di rilievo sono le parole sia di Giovanni Solimine sul tema sia di Laura Balestra, citati da Stefano Passerini in un suo articolo del 2013. Entrambi gli studiosi focalizzano l'attenzione sul ruolo che le biblioteche devono svolgere: quello, cioè di mediatrici culturali che con i loro servizi soprattutto quelli di reference per favorire la maggiore formazione dell'utente consapevole (Solimine, 2014).

La biblioteca, offrendo un servizio di navigazione nel mare delle informazioni, svolge una delle sue funzioni primarie. La biblioteca svolge anche un ruolo proattivo nelle attività di formazione all'informazione con corsi, seminari che abbiano al loro centro le informazioni e la loro ricerca. Tutto questo sottolinea Laura Balestra, per la quale la biblioteca è luogo formativo che “propone discorsi intorno ai documenti pubblicati e a come ricercarli e sceglierli, facendo perno sulla tradizione della competenza biblioteconomica e bibliografica, per creare capacità di produrre nuova conoscenza” (Balestra, 2016).

Risulta interessante in questo contesto l'indagine svolta nel 2016 dalla Gruppo di studio AIB sull'Information literacy che nasceva dalla “esigenza di monitorare quello che le biblioteche pubbliche italiane stavano facendo e avevano fatto negli ultimi anni in materia di Information literacy” (Chiessi, 2016). Anche se a causa della scarsa partecipazione all'indagine essa non può avere una pretesa statistica, i risultati delle risposte inviate sono significativi. Si evince, infatti, che la maggior parte delle attività sono rivolte agli studenti e studentesse dei gradi di scuola inferiori e superiori, confermando la tesi già abbozzata in precedenza, che le agenzie educative hanno il compito, anche in collaborazione tra loro

di dedicarsi a tutte le necessarie azioni per favorire le attività di sviluppo delle competenze informative.

### **5. Alla base dell'Information literacy: la reading literacy**

Leggere è una delle attività fondamentali della prima alfabetizzazione ed è anche la chiave per l'accesso alle informazioni e alla loro corretta decodifica. La competenza di lettura diviene ancora più importante nel nostro tempo e lo rileva bene l'OECD (2009). La capacità di leggere però non è limitata alla decodifica del segno alfabetico o numerico (Woolf, 2009), ma si arricchisce di componenti affettive e relazionali, ma anche volitive (Anello, 2013). La reading literacy è anche voglia di leggere, non solo capacità di farlo. Inoltre, l'atto del leggere mette in moto una multiforme gamma di capacità, ma anche elementi oggettivi e soggettivi che generano una relazione tra soggetto e oggetto della lettura che non sempre sono inquadrabili in specifiche griglie di comprensione e valutazione. E a tutti questi fattori dobbiamo aggiungere anche la “consapevolezza del lettore e il suo atteggiamento positivo di fronte al testo [che] determinano una serie di scelte che influiscono sui processi di comprensione: soffermarsi, rileggere, operare inferenze, rendere espliciti legami; a tal riguardo una particolare attenzione è rivolta agli aspetti di meta comprensione, alle abilità di autoregolazione, all'utilizzo di strategie adeguate” (Ibidem).

La lettura diviene strumento di costruzione personale e sociale (Gentilini, 2015) e la scuola, che ben conosce l'importanza della lettura è chiamata, prima ancora e più di chiunque, ad insistere per lo sviluppo delle competenze linguistiche, che sono strumento imprescindibile per la fruizione del testo scritto, come ben riportano le Indicazioni Nazionali.

Eppure, nonostante si avverta l'urgenza di una sempre crescente capacità di lettura essa è spesso trascurata. Le statistiche lo dimostrano. Il numero di lettori, soprattutto in Italia è esiguo. Non intendiamo qui, ed è superfluo ribadirlo, lettori nel senso di coloro che sanno leggere, perché sulla carta in Italia tutti sanno leggere, ma intendiamo la capacità di leggere e comprendere. Capacità che si acquista divenendo lettori costanti e consapevoli di una moltitudine di testi. La competenza di lettura è una delle tante che la scuola dovrebbe veicolare, come detto già sopra, perché attraverso la lettura si decodifica il senso ulteriore del testo scritto. La comprensione del testo, altra faccia dell'attività di lettura, presso i nostri studenti vive una condizione di quasi incapacità, come dimostrano le varie

indagini statistiche promosse sia a livello nazionale che internazionale. Le rilevazioni dell'INVALSI mostrano come le competenze di comprensione testuale siano spesso acquisite per testi facili (come quelli somministrati agli studenti della scuola primaria) ma risultano insufficienti per testi di crescente complessità. Questo potrebbe dipendere dalla scarsa attenzione posta nei curricula scolastici alla lettura in generale e alla comprensione del testo in particolare, demandata la prima alla buona volontà di studenti già oberati da mille carichi didattici e la seconda confusa spesso con una generale intelligenza dello studente, che però non manifesta una specifica competenza acquisita e che si ferma spesso al senso generale del testo (Cardarello & Pintus, 2019).

La criticità degli esiti dovrebbe porci di fronte al tema della rimodulazione delle strategie didattiche, promosse dalle scuole ma anche dagli altri agenti educativi, per favorire una maggiore consapevolezza del testo e una sua maggiore fruizione. Non dimentichiamo che la comprensione del testo che rientra nell'alveo dell'Information literacy deriva dalla lettura. Ma se la lettura continuerà ad essere vista come marginale o anche come attività da poter svolgere senza un'adeguata stimolazione e concentrazione, sarà impossibile darle un significato ulteriore e di conseguenza rimarrà una semplice successione di parole, il cui significato non è poi così importante. A scuola, spesso, il significato del testo viene oltrepassato dalla possibilità di memorizzarlo e ripeterlo al docente che ne chiederà conto. Appare evidente che questo sistema non funziona. Appare anche strano che la fetta più nutrita di lettori sia proprio quella giovanile (ISTAT, 2022).

Sull'interpretazione di questi dati Giovanni Solimine ha proposto diverse spiegazioni (Solimine & Zanchini, 2020). I giovani sono sollecitati dalla scuola, dalle biblioteche, dalla famiglia nella lettura e aggiungendo il tempo libero di cui godono, troviamo una spiegazione del dato di cui alla tabella sopra. Aggiungerei anche una componente secondaria e inconscia. Spesso i giovani leggono, perché sono ancora nella fase della scoperta del mondo che li circonda. Così come il neonato a tentoni cerca di scoprire la realtà che lo circonda e cerca di categorizzarla. Così gli adolescenti che già hanno una buona percezione del mondo materiale, si spostano sul piano ideologico e immateriale a cui la lettura fa da porta di accesso. Leggendo i giovani allargano i loro orizzonti di senso e scoprono una miriade di realtà che materialmente non possono raggiungere o di cui hanno già scorto qualche elemento nel loro passato e ora vogliono approfondire. Questa carica propulsiva verso la lettura va incoraggiata da una capacità di penetrare il testo che non può essere demandata alla esperienza personale. In questo, scuole (Casati, 2013) e



biblioteche sono chiamate a lavorare e collaborare per permettere il moltiplicarsi di esperienze di lettura che siano però consapevoli. Avere dei libri in casa conferisce uno status, ma la sterile riproposizione di una libreria o di una biblioteca nel proprio spazio domestico, senza che quei libri siano stati vissuti o semplicemente compresi, è un'attività inutile. L'esperienza della lettura, di per sé gravida di emozioni e apportatrice di piacere (Giusti, 2013; Eleuteri, 2021) deve essere disciplinata dall'attenzione e dalla capacità di scandagliare il testo. Non a torto Beatrice Eleuteri sostiene, parlando di giovani e lettura, che “la lettura appaga i suoi (dell'adolescente n.d.r.) bisogni di competenza, riconoscimento e immedesimazione, donandogli uno spazio privato dove costruirsi, rifugiarsi, spaventarsi, perdersi e ritrovarsi” (Eleuteri, 2019).

In fin dei conti, imparare a leggere significa trarre dal testo letto immagini, pensieri e ragionamenti che sono un'ulteriore decodifica oltre quella del segno alfabetico. Da qui capiamo come una buona capacità di lettura sia in grado di favorire e implementare la comprensione delle informazioni. Essere in grado di leggere significa cogliere il sottotesto che ci permette anche di valutare la veridicità o meno dell'informazione, che ci permette di cogliere i nessi con altri ambiti del sapere e in definitiva che ci rende veramente alfabetizzati.

Questo mi spinge a sostenere una presenza maggiore nella programmazione didattica delle scuole di ogni ordine e grado della lettura e della comprensione (vera) del testo. Piuttosto che relegare la lettura ad attività parascolastiche e vissute dagli studenti come un peso, la scuola dovrebbe dedicare un congruo tempo alla lettura (individuale, collettiva, seduti, in piedi, in giardino, in aula) e alla fruizione della biblioteca scolastica per la ricerca dei testi da leggere.

Un'ora a settimana o un mese dedicato alla lettura, purché studenti e studentesse modifichino la loro percezione della lettura come mero dovere e la affianchino al mero piacere (Solimine, 2020). Un'attività di lettura che sia scevra da qualsiasi connotato valutativo, ma che funga semplicemente come momento di relazione personale con i libri. Un'attività di lettura che in alcuni momenti sarà personale e in alcuni momenti guidata dal docente, qualunque docente e non solo quelli di letteratura (Giusti, 2013), che indirizzerà i discenti all'acquisizione delle competenze necessarie per capire ciò che leggono. Una didattica della lettura che non releghi la lettura stessa a fenomeno secondario, ma che la mostri come necessario strumento per muoversi nel mondo e cogliere la rete di relazioni che c'è tra le varie branche del sapere.

**Bibliografia**

ANELLO F. (2013), *Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della reading literacy*, «Studium Educationis», XVI, n. 2, p. 33-54.

BALLESTRA L. (2020). *Information literacy*, AIB: Roma.

BALLESTRA L. (2016). *Imparare a documentarsi in biblioteca, educare a documentarsi in biblioteca*, in *La didattica nei Musei Archivi e Biblioteche*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/12637/6/ContributoBallestra.pdf> (consultato il 24 giugno 2023).

BEVILACQUA F. e L'EPISCOPO L. (2019). Università e media Information literacy: un seminario di Jesus Lau, *Biblioteche oggi*, 37, n. 8, 13-18.

CALIANDRO A., ANSELMINI G. e STURIALE V. (2020). Fake news, Covid-19 e Infodemia: un esempio di ricerca sociale in real-time su Twitter, *Mediascapes journal*, 15, 174-188.

CARDARELLO R. e PINTUS A. (2019). *La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico*, in A. Calvani - L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, S.A.Pi.E: Firenze, pp. 47-76.

CASATI R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza: Roma-Bari.

CHIESSI S. (2016). *Information literacy: formare nuove competenze nelle biblioteche pubbliche*, in *Bibliotecari al tempo di Google. Profili, competenze, formazione: convegno delle Stelline, Milano 17-18 marzo 2016*, a cura di Associazione biblioteche oggi, Editrice Bibliografica: Milano, [http://eprints.rclis.org/29128/1/Sara%20Chiessi\\_Information%20literacy%20-%20formare%20nuove%20competenze%20nelle%20biblioteche%20pubbliche.pdf](http://eprints.rclis.org/29128/1/Sara%20Chiessi_Information%20literacy%20-%20formare%20nuove%20competenze%20nelle%20biblioteche%20pubbliche.pdf) (consultato il 24 giugno 2023).

COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO (2017). *Parere del Comitato economico e sociale europeo su: «Un'istruzione di alta qualità per tutti»* (parere esplorativo) (2017/C 173/01) 523<sup>a</sup> Sessione Plenaria del CESE dei giorni 22 e 23 febbraio 2017, 31.05.2017, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016AE5262> (consultato il 24 giugno 2023).

COMMISSIONE EUROPEA (2021). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione per il 2021*, 09.12.2021, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/it/italy.html> (consultato il 24 giugno 2023).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01), 22.05.2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultato il 24 giugno 2023).

Decreto interministeriale MIUR-MEF07 ottobre 2010, n. 211.

ELEUTERI B. (2019). L'adolescente e il libro, *Biblioteche oggi*, 37, n. 5, 8-16.

- ELEUTERI B. (2021), *Ars lectorica. Perché gli adolescenti leggono*, AIB: Roma.
- GALDO A. (2012). *Non sprecare*, Einaudi: Torino.
- GENTILINI V. (2015). *Leggere e fare ricerca in mondo digitale: dal documento al testo connesso*, in G. Solimine - P.G. Weston, *Biblioteche e biblioteconomia*, Carocci: Roma.
- GIUSTI S. (2013). Introduzione: l'esperienza della lettura, *I Quaderni della Ricerca*, 5, 13-16.
- IFLA (2005). *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*, 09.11.2005, <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-Information-society-the-alexandria-proclamation-on-Information-literacy-and-lifelong-learning/?msckid=5a951fbfa6da11ec81145a7979c0998d> (consultato il 24 giugno 2023).
- IFLA (2012). *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*, 28.06.2012, <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-Information-literacy/?msckid=f637fc96a6e411ecad2ff59ba1996a98> (consultato il 24 giugno 2023).
- ISTAT (2020). *Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni*, 15.12.2020, [https://www.istat.it/it/files/2020/12/REPORT\\_CENSIPOP\\_2020.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/12/REPORT_CENSIPOP_2020.pdf) (consultato il 24 giugno 2023).
- ISTAT (2022). *Produzione e lettura di libri in Italia, Anno 2020*, Roma, ISTAT, 2022, [https://www.istat.it/it/files/2022/02/REPORT\\_PRODUZIONE\\_E\\_LETTURA\\_LIBRI\\_2020.pdf](https://www.istat.it/it/files/2022/02/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2020.pdf) (consultato il 24 giugno 2023).
- LANA M. (2020). *Introduzione all'Information literacy*, Editrice bibliografica: Milano.
- LAU J. (2007). *Information literacy per l'apprendimento permanente. Linee Guida*, traduzione a cura del Gruppo di lavoro "Biblioteche e didattica" della Commissione CRUI per le Biblioteche, 2013-2015, IFLA, <https://www.ifla.org/files/assets/Information-literacy/publications/lineeguidaifla.pdf> (consultato il 24 giugno 2023).
- LEHNER E. (2019). Fake news e democrazia, *Media Laws, Rivista di diritto e dei media*, 1, 93-122.
- MARZAL GARCIA-QUISMONDO M. A. e SOLIMINE G. (2019). Integrazione di programmi di Information literacy e visual literacy nel curriculum universitario: una proposta di corso, *AIBstudi*, 59, n. 1-2, 163-183.
- MASCIA T. (2017). La pluralità della literacy, *Libri e riviste d'Italia*, XIII, n. 1-4, 19-24.
- MOSCOW DECLARATION ON MEDIA AND INFORMATION LITERACY (2009). <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-Information-literacy/?msckid=f637fc96a6e411ecad2ff59ba1996a98> (consultato il 24 giugno 2023).
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*, OECD: Paris.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2004). *Glossary of statistical terms, Literate person*, 26.02.2004, <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1537> (consultato il 24 giugno 2023).

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2005). *Glossary of statistical terms, Functionally illiterate*, 21.12.2005, <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1279> (consultato il 24 giugno 2023).

PASSERINI S. (2013). Sul concetto di Information literacy. Il ruolo della biblioteca, *Bibliothecae.it*, vol. 2, n. 1, 255-264.

PICCININI S. (2006). Valutare il grado di comprensione delle Information literacy skills da parte degli studenti universitari. Dall'esperienza della Biblioteca universitaria di Lugano una riflessione sulle tecniche di ricerca, *Biblioteche oggi*, 24, 17-27.

PIZZETTI F. (2017). Fake news e allarme sociale: responsabilità, non censura, Relazione introduttiva presentata al XXXII Convegno dell'Osservatorio "Giordano dell'Amore", Milano, 5 maggio 2017; Id., Fake news e allarme sociale: responsabilità, non censura, in Fake news, pluralismo informativo e responsabilità in rete, *Media laws. Rivista di diritto e dei media*.

RONCAGLIA G. (2016). Biblioteche scolastiche: le prospettive aperte dall'azione 24 del Piano nazionale scuola digitale, *Biblioteche oggi*, 34, n. 6, 12-16.

RONCAGLIA G. (2020). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza: Roma-Bari.

RONCAGLIA G. (2008). *Scuole e nuove tecnologie: dall'aggiornamento tecnologico all'Information literacy*, preprint presentato il 4 settembre 2008, [https://dspace.unitus.it/bitstream/2067/542/1/ItalEurop\\_Roncaglia.pdf](https://dspace.unitus.it/bitstream/2067/542/1/ItalEurop_Roncaglia.pdf) (consultato il 24 giugno 2023).

SEGATORI S. (2018). Fare Information literacy con i MOOCS, *Biblioteche oggi*, 36, n. 7, 36-40.

SOLIMINE G. (2020). Lo stargate della lettura, ovvero il passaggio che stiamo attraversando, *AIB studi*, 60, n. 2, 325-344.

SOLIMINE G. e ZANCHINI G. (2020). *La cultura orizzontale*, Laterza: Roma-Bari.

SOLIMINE G. (2014). *Information literacy e biblioteche universitaria*, «giovannisolimine.it», 02.08.2014, <http://www.giovannisolimine.it/Information-literacy-e-biblioteche-universitarie/> (consultato il 24 giugno 2023).

WOOLF M. (2009). *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero: Milano.

YOUSAFZAI M. (2013). *Discorso all'Assemblea generale dell'ONU*, 12 luglio 2013, <https://www.minori.gov.it/it/notizia/il-discorso-allonu-di-malala-yousafzai?msclkid=a85927f0a5c811ec8a8342ad1f8a8e28> (consultato il 24 giugno 2023).