

**Diritto all'informazione e alla conoscenza:  
il ruolo dell'educazione**

***Derecho a la información y al conocimiento:  
el papel de la educación***

***Right to information and knowledge:  
the role of education***

Sophia Crescentini

*Dottoranda di Studi Umanistici*

*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*

*s.crescentini2@campus.uniurb.it*

**RIASSUNTO**

La società attuale, caratterizzata dal dominio delle tecnologie di informazione e comunicazione (ICT), si distingue per un'elevata intensità di informazione e conoscenza, le quali costituiscono i principali fattori di sviluppo e benessere individuale e collettivo. Benché siamo immersi in un ambiente informazionale e, grazie all'impiego di dispositivi sempre più avanzati, la maggior parte delle persone abbia un facile e rapido accesso a una mole di dati pressoché illimitata, una tale fruizione di contenuti non si traduce necessariamente in una democratizzazione del sapere. Ciò avviene, ad esempio, a causa di fenomeni riconducibili al cosiddetto disordine informativo, quali disinformazione e misinformazione, che ostacolano il diritto all'informazione e alla conoscenza e, di conseguenza, minano la possibilità di una piena partecipazione sociale in direzione democratica. Da questo punto di vista, si crede che l'educazione possa assumere un ruolo fondamentale nel garantire un tale diritto; in questo senso, si auspica un rinnovato impegno per un'autentica educazione alla ragione che, nella direzione della formazione della persona e del cittadino, assuma come mete pedagogiche prioritarie lo sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza epistemica, i quali strutturano abiti mentali essenziali per il cittadino del XXI secolo.

**RESUMEN**

La sociedad actual, caracterizada por el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se caracteriza por una gran intensidad de información y conocimiento, que constituyen los principales factores de desarrollo y bienestar individual y colectivo. Aunque estamos inmersos en un entorno informacional y, gracias al uso de dispositivos cada vez más avanzados, la mayoría de las personas tiene acceso fácil y rápido a una cantidad casi ilimitada de datos, tal fruición de contenidos no se traduce necesariamente en una democratización

del conocimiento. Esto ocurre, por ejemplo, debido a fenómenos atribuibles al llamado desorden informativo, como la desinformación y la desinformación, que obstaculizan el derecho a la información y al conocimiento y, en consecuencia, socavan la posibilidad de una plena participación social en una dirección democrática. Desde este punto de vista, creemos que la educación puede asumir un papel fundamental en la garantía de tal derecho; en este sentido, esperamos una renovada apuesta por una auténtica educación para la razón que, en la dirección de la formación de la persona y del ciudadano, asuma como objetivos pedagógicos prioritarios el desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia epistémica, que estructuran hábitos mentales esenciales para el ciudadano del siglo XXI.

## **ABSTRACT**

Today's society, characterised by the dominance of information and communication technologies (ICTs), is characterised by a high intensity of information and knowledge, which constitute the main factors of individual and collective development and well-being. Although we are immersed in an informational environment and, thanks to the use of ever more advanced devices, most people have easy and rapid access to an almost unlimited amount of data, such a fruition of content does not necessarily translate into a democratisation of knowledge. This happens, for instance, due to phenomena attributable to the so-called information disorder, such as disinformation and misinformation, which hinder the right to information and knowledge and, consequently, undermine the possibility of full social participation in a democratic direction. From this point of view, we believe that education can assume a fundamental role in guaranteeing such a right; in this sense, we hope for a renewed commitment to an authentic education to reason which, in the direction of the formation of the person and the citizen, assumes as priority pedagogical goals the development of critical thinking and epistemic awareness, which structure essential mental habits for the citizen of the 21st century.

**Parole chiave** informazione; conoscenza; educazione; pensiero critico; consapevolezza epistémica.

**Palabras llave:** información; conocimiento; educación; pensamiento crítico; conciencia epistémica.

**Key words:** information; knowledge; education; critical thinking; epistemic cognition.

## **1. INTRODUZIONE**

La società attuale è caratterizzata da un'elevata intensità di informazione e conoscenza, le quali costituiscono i principali fattori di sviluppo e benessere individuale e collettivo. In questa prospettiva, per descrivere l'odierno contesto sociale vengono impiegate espressioni quali 'società dell'informazione' e 'società della conoscenza', indicative della centralità che sapere e informazioni hanno assunto nella vita quotidiana e professionale, personale e sociale. Già nel report redatto a seguito della sessione straordinaria del Consiglio Europeo del 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona, viene sottolineato come, all'alba del nuovo millennio, ci si trovi ad affrontare sfide epocali poste dalla globalizzazione e da un'economia di tipo prevalentemente digitale e basata sulla

conoscenza; in questa direzione, nel documento viene posto l'ambizioso obiettivo di una «società dell'informazione per tutti» (Parlamento Europeo, 2000), evidenziando la necessità che i cittadini siano sostenuti nello sviluppo di competenze che permettano loro di vivere e lavorare in tale tipo di società. In questo senso, il ruolo dei sistemi di istruzione e di formazione viene presentato come centrale al fine di migliorare la qualità della vita e il livello di occupazione. Essi, si legge, «devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi [...]». Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti» (*ibidem*). Educare i cittadini del XXI secolo, dunque, significa formare persone in grado di partecipare attivamente e consapevolmente a un processo di evoluzione sociale contraddistinto da innovazione tecnologica e digitale, da elevata diffusione delle informazioni e da capillarità della conoscenza.

Una società dell'informazione del tipo attuale è stata resa possibile dagli straordinari progressi registrati nel campo dell'informatica e della microelettronica, i quali hanno condotto alla dominanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). I dispositivi tecnologici di facile impiego, con i quali la maggior parte degli individui ha acquisito dimestichezza e che utilizza assiduamente tanto in ambito privato quanto nei contesti professionali, fanno sì che ognuno di noi abbia costantemente accesso a un'imponente quantità di dati. In questo senso, la possibilità di poter reperire informazioni su qualsiasi argomento da parte di un elevato numero di cittadini potrebbe essere considerata come sinonimo di democratizzazione del sapere; tuttavia, tale equazione non sempre è valida, in quanto la diffusione dell'informazione non implica necessariamente quella della conoscenza (Tombolato, 2021). Al contrario, il sovraccarico informativo a cui siamo esposti è legato a fenomeni che ostacolano l'acquisizione del sapere, quali disinformazione, misinformazione, creazione di camere d'eco e deprivazione epistemica (Nguyen, 2018; Piazza & Croce, 2019). Ciò significa che l'accesso all'informazione e alla conoscenza, che, dunque, in un contesto come quello attuale, si crede debba essere considerato quale ineludibile diritto umano, in quanto costituisce un fondamentale requisito per la partecipazione democratica, non viene necessariamente garantito in maniera adeguata. L'assicurazione di tale diritto, inoltre, è coerente con quanto sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che all'articolo 26 enuncia il diritto all'istruzione, la quale «deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali», mentre all'articolo 27 riconosce come «ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici».<sup>1</sup> La responsabilità di ciò, naturalmente, ricade su una pluralità di soggetti e di scelte; tut-

<sup>1</sup> Dichiarazione Universale dei Diritti Umani [https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE\\_diritti\\_umani\\_4lingue.pdf](https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf)

tavia, ci si intende qui limitare a considerare il ruolo che l'educazione può assumere nel promuovere tale facoltà.

In questa prospettiva, seguendo la lezione deweyana, si considera il nesso ineludibile e virtuoso tra educazione e democrazia e tra scuola e società (Dewey, 1916/2020). Si crede, dunque, che istruzione e educazione debbano muovere nella direzione della promozione dello sviluppo umano e della formazione del cittadino capace di partecipazione democratica. In questa direzione, alla luce delle caratteristiche dell'attuale società, si sostiene che lo sviluppo di raffinate capacità intellettuali quali pensiero critico e consapevolezza epistemica (Greene & Yu, 2015; Sandoval & Bråten, 2016) debbano costituire prioritari obiettivi pedagogici e didattici.

## 2. LA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE

L'odierna società è contraddistinta da un elevato tasso di informazione e conoscenza: viviamo in un'epoca nella quale il prodotto interno lordo (PIL) delle maggiori potenze mondiali dipende in gran parte da beni di natura immateriale, basati per lo più sull'impiego di dati; dunque, i Paesi maggiormente sviluppati si caratterizzano, oggi, per un'economia fondata sull'informazione. Si tratta, inoltre, di una società nella quale, saperi e competenze rappresentano le principali forza produttive: informazione e conoscenza sono divenute essenziali fattori per la promozione dello sviluppo e del benessere individuale e sociale.

L'espressione 'knowledge society', spesso accostata anche a 'learning society', rinvia a una società nella quale la conoscenza diviene sempre più capillare e trasversale, fautrice di progresso economico e umano, scenario che richiama anche la necessità di un apprendimento permanente, che non si limiti puramente alla sua dimensione formale e che di estenda durante tutto l'arco della vita in una logica flessibile e riflessiva (Alberici, 2002). Una tale diffusione della conoscenza è strettamente legata alla pervasività e alla facilità di accesso che caratterizza attualmente l'informazione, al punto che una delle espressioni con le quali si fa riferimento al contesto globale odierno è quella di 'società dell'informazione'.

Si è soliti considerare società dell'informazione quella caratterizzata dall'impiego delle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), protagoniste dell'attuale rivoluzione digitale. Tuttavia, seguendo Floridi (2017), possiamo affermare che tale tipo di società affondi le proprie radici nell'invenzione della scrittura, dal momento in cui sono stati implementati i primi sistemi per registrare e trasmettere informazioni, per evolversi attraverso l'introduzione della stampa e l'affermarsi dei media di comunicazione di massa. Secondo tale concezione, l'umanità ha attraversato diverse tipologie di società dell'informazione, a partire, appunto, dal quarto millennio a.C., nell'età del Bronzo, con l'introduzione della scrittura. L'autore (*ibidem*) sottolinea come l'invenzione e lo sviluppo delle ICT connotano l'evoluzione dell'umanità,

segnando il passaggio tra preistoria, storia e «iperstoria» (ivi, p. 3). In questa prospettiva, è possibile ripercorrere il nesso tra progresso delle ICT ed età dello sviluppo umano, considerando quest'ultime non tanto con un'accezione cronologica lineare, quanto come indicazione del modo di vivere degli individui e delle società: la preistoria corrisponde all'assenza delle ICT; la storia, con l'introduzione dei primi sistemi di registrazione, trasmissione e utilizzo di dati, può essere considerata come sinonimo dell'«età dell'Informazione» (*ibidem*), nella quale il benessere individuale e sociale inizia progressivamente a essere legato allo sviluppo delle tecnologie informative e comunicative; oggi, alcuni Stati, si trovano in quella che può essere definita *iperstoria*, età nella quale le ICT rappresentano le tecnologie dominanti e sono divenute condizione essenziale per la crescita e lo sviluppo personale e collettivo. La differenza tra società storiche dell'informazione e società iperstoriche dell'informazione risiede, dunque, nel carattere di essenzialità e nella centralità che hanno assunto le ICT nella vita delle persone e nell'economia dei principali Paesi. Ciò è avvenuto principalmente grazie al fatto che le ICT, dapprima puramente in grado di conservare e trasmettere informazioni, sono divenute capaci di processare dati in maniera sempre più autonoma. Evoluzione che si inserisce nel quadro dell'odierna rivoluzione digitale, nell'ambito della quale giocano un ruolo determinante l'aumento esponenziale di capacità dei dispositivi, quali memoria e connettività. In questo senso, si sono rivelati fondamentali i progressi registrati dall'informatica e dalla microelettronica, i quali sono riferibili alla cosiddetta legge di Moore, che, sebbene non con gli stessi criteri e non per le identiche ragioni individuate dallo studioso, ha continuato a valere fino a oggi e, in estrema sintesi, descrive come la complessità di un microcircuito aumenta seguendo un andamento di tipo esponenziale. Questo significa, sommariamente, che si è reso disponibile un sempre maggior potere computazionale a costi decrescenti, comportando, di conseguenza, l'accesso di un numero progressivamente crescente di persone a tali tecnologie.

Tale potere computazionale permette l'incremento della capacità di interagire sia in termini di interazioni fra macchine che di interazioni essere umano-macchina. Nell'ambito di queste interazioni, il compito dei dispositivi tecnologici che incarnano le ICT è fondamentalmente quello di gestire dati: «un ingente numero di applicazioni ICT opera una serie smisurata di istruzioni ogni secondo della nostra vita, per alimentare il brusio della società iperstorica dell'informazione» (Floridi, 2017, p. 11). In questo senso, le moderne tecnologie digitali generano ininterrottamente una quantità sempre crescente di dati, che a loro volta consentono o richiedono la nascita di nuove ICT. Se, da un lato, ciò rappresenta fonte di opportunità e sviluppo, dall'altro, provoca fenomeni di sovraccarico informativo, per i quali, non solo a livello personale ma anche sistemico, si avverte un senso di inadeguatezza rispetto alla mole di dati prodotto e che si vorrebbe gestire; in questa prospettiva, diviene di fondamentale importanza non tanto sviluppare migliori tecnologie, le quali produrrebbero inevitabilmente

nuove informazioni, quanto piuttosto porre il problema dei modelli di analisi delle informazioni.

Muovere puramente nella direzione dell'accumulo di dati risulta poco proficuo e si scontra anche con il mito della memoria digitale, che si crede più potente rispetto a quanto essa si riveli realmente. Nell'esperienza comune, infatti, è possibile osservare come le tecnologie siano caratterizzate da una rapida obsolescenza: l'accesso ad alcuni documenti digitali può essere impedito puramente dal fatto che la tecnologia corrispondente non è più utilizzata, allo stesso modo le risorse online e le pagine web posseggono spesso una vita limitata. In questo senso, si ha l'impressione di archiviare, conservare e gestire una considerevole quantità di informazioni e dunque di poter meglio connettere passato e futuro, quando, in realtà, «le ICT ci fanno vivere in un eterno presente» (ivi, p. 19). La veloce decadenza della memoria delle odierne tecnologie, unita alle dinamiche che contraddistinguono la produzione di dati all'interno di esse, per cui, ad esempio, le informazioni possono essere ripetutamente riscritte senza tenere traccia delle versioni precedenti, comporta il rischio della perdita dell'attenzione alle differenze e ai processi, in una prospettiva nella quale diviene concreta la possibilità che «il passato sia costantemente riscritto e la storia sia ridotta a un perenne qui e ora» (*ibidem*). Ciò significa che diviene fondamentale sviluppare consapevolezza in merito a quali dati sia opportuno e necessario conservare, comprensione che può avvenire anche attraverso l'impiego delle tecnologie stesse che possono fornirci indicazioni utili a formulare giudizi e a prendere decisioni relativamente alla gestione delle informazioni stesse. Da questo punto di vista, appare già evidente l'importanza di conferire una nuova centralità a facoltà intellettive umane, quali le abilità che strutturano un abito di pensiero critico, che permettano di vivere in maniera consapevole nell'era dell'informazione.

Lo sviluppo e la pervasività delle ICT fanno sì che le nostre interazioni con il mondo e con le tecnologie avvenga attraverso tale tipo di tecnologie, capaci anche di interazione con sé stesse. In questo senso, inquanto dominanti, le ICT contribuiscono a plasmare e orientare le nostre interazioni con il mondo al punto che giungiamo ad interpretare il mondo in termini conformi alle ICT, quindi, in termini informativi. D'altra parte, le ICT di terzo ordine<sup>2</sup> danno vita ad ambienti nuovi che gli esseri umani iniziano ad abitare, influenzandoci nell'interpretare alcune porzioni del mondo che esperiamo come informativi per caratteristica intrinseca.

---

<sup>2</sup> Seguendo l'elaborazione di Floridi (2017), considerando la caratteristica delle tecnologie di "essere-tra", dunque, di porsi in posizione intermedia tra un utente e un suggeritore, ossia un ente che rende possibile o necessario l'impiego di una tecnologia, è possibile distinguere tra tecnologie di primo, di secondo e di terzo ordine. Le tecnologie di primo ordine sono quelle che si pongono tra utenti umani e suggeritori naturali; vengono definite tecnologie di secondo ordine quelle che si collocano in posizione intermedia tra umanità e tecnologia; in ultimo, costituiscono tecnologie di terzo ordine quelle che assumono il ruolo di intermediario tra tecnologia e tecnologia, in una configurazione in cui l'essere umano può esercitare, al più, un controllo sul processo ma non nel processo.

In questa prospettiva, per comprendere la portata dell'influenza delle ICT nella società iperstorica, è utile il riferimento al concetto di *infosfera* (Floridi, 2017), il quale esemplifica come tali tecnologie stiano operando un mutamento tanto nella natura quanto nel significato della realtà. Ciò significa che possiamo considerare la realtà come *infosfera* intendendo con essa l'ambiente informazionale nel suo complesso, il quale comprende la totalità degli enti informazionali, delle loro proprietà, interazioni, processi e relazioni reciproche, inclusi spazi di informazione di tipo analogico e offline. Seguendo l'idea secondo cui «ciò che è reale è informazionale e ciò che è informazionale è reale» (ivi, p. 45), il concetto di *infosfera* può essere impiegato come sinonimo di realtà, in quanto essa viene considerata in termini informazionali. Una tale modificazione dell'ambiente e della nostra percezione di esso è connessa anche a una modificazione delle relazioni che intratteniamo con noi stessi, con gli altri individui e con il mondo. In altri termini, alla luce di tali prospettive e trasformazioni, gli esseri umani possono essere interpretati come organismi informazionali (*inforg*) reciprocamente interconnessi e immersi in un ambiente informazionale (*infosfera*). Più in generale, dunque, a essere mutato è il nostro modo di vivere, che, considerando il progressivo dissipamento della distinzione tra realtà e virtualità e la sempre minore visibilità delle interfacce, può essere interpretato nei termini di un'esperienza *onlife* (*ibidem*), in cui diviene di difficile individuazione e sempre più labile, se non addirittura inesistente, il confine tra condizione online e condizione offline. Ciò esercita, dunque, un'influenza anche sulle nostre abitudini mentali, di pensiero e, conseguentemente, di azione, che si strutturano sulla base delle esperienze che viviamo e che, in questo senso, sono sempre più segnate dalle dinamiche che contraddistinguono la rivoluzione digitale e l'esistenza *onlife* (Michellini, 2024). Tali considerazioni appaiono ancor più valevole se riferita alla cosiddetta generazione Z, nata dopo il Duemila, che, di fatto, non conosce e non può concepire una vita in un ambiente differente da quella dell'*infosfera*. Gli individui che compongono le società iperstoriche, da questo punto di vista, a conseguenza dell'informatizzazione subita dalla realtà quotidiana, stanno vivendo *onlife*. In questo senso, stiamo attraversando un profondo mutamento antropologico: le trasformazioni in atto, infatti, esercitano la propria influenza sui valori, sui significati, sulle azioni e sulle relazioni che contraddistinguono l'esperienza umana, provocando cambiamenti nel nostro modo di interagire, di comunicare, di apprendere, di produrre, di consumare, di compiere scelte, di informarci, di gestire il tempo libero etc. Come è noto, lo sviluppo dell'informatica e delle ICT, a partire, in particolar modo dalla macchina di Turing, viene considerato da Floridi come la quarta rivoluzione, dopo quella copernicana, quella darwiniana e quella freudiana, che ha mutato la nostra comprensione fondamentale, ovvero la nostra comprensione del mondo esterno e, di conseguenza, di noi stessi. Secondo l'elaborazione dell'autore, a seguito delle precedenti tre imponenti rivoluzioni, la concezione che all'uomo rimaneva di sé era quella di contraddistinguersi come essere la cui intelligenza, per quanto essa costituisse una proprietà di difficile definizione, non fosse superabile o



eguagliabile. Tuttavia, già a partire dalle teorie di Pascal e di Hobbes, in cui emerge un'idea di ragione come calcolo, e in maniera definitiva con il lavoro di Turing, il primato intellettuale dell'uomo viene confutato.

Tali innovazioni e rivoluzioni in ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per quanto possano offrire indubbie opportunità di progresso, rischiano di promuovere nuove forme di differenze ed esclusioni tra coloro che sono inclusi nell'ambiente informazionale e coloro che si trovano al di fuori di esso, tra coloro che vivono ancora in società storiche, nelle quali le ICT non costituiscono ancora elemento essenziale di sviluppo economico e sociale, e coloro che si trovano in società iperstoriche, dove le ICT sono già le tecnologie dominanti. Di più, si paventa la possibilità che, determinando un divario all'interno del tessuto sociale, venga ridisegnata «la mappa della società mondiale, generando o rendendo più profonde le divisioni generazionali, geografiche, socioeconomiche e culturali tra la generazione Z<sup>+</sup> e la generazione Z» (Floridi, 2017, p. 54). In questo senso, il fatto di vivere all'interno di una società iperstorica dell'informazione non costituisce, di per sé, garanzia del diritto a un'informazione di qualità e alla conoscenza, i quali costituiscono elementi fondamentali per una reale partecipazione democratica. Non solo, oltre alle questioni relative all'inclusione o esclusione rispetto all'ambiente informazionale, occorre considerare che l'accesso alle ICT più evolute, infatti, non comporta necessariamente la possibilità di fruire di informazioni attendibili e di acquisire conoscenze. Al contrario, l'immersione all'interno dell'ambiente informazionale espone al rischio di fenomeni riconducibili alla categoria del disordine informativo, i quali costituiscono un ostacolo alla conoscenza e allo sviluppo di virtuosi abiti di pensiero.

### **3. DISINFORMAZIONE E DEMOCRAZIA**

L'acquisizione di informazioni e conoscenze, nell'odierna società, come detto, costituisce un diritto fondamentale, in quanto rappresenta un elemento essenziale affinché i cittadini possano partecipare attivamente e consapevolmente alla vita sociale in una prospettiva democratica. L'evoluzione delle ICT, che caratterizza l'attuale società dell'informazione, come visto, permette alla maggior parte degli individui un facile accesso alle informazioni; tuttavia, si modificano radicalmente le modalità e gli strumenti con cui dati e conoscenze vengono acquisiti. Sebbene strumenti di registrazione e trasmissione di informazioni esistano dall'inizio della storia; gli odierni dispositivi digitali, i quali vengono utilizzati da una gamma sempre più ampia di utenti data la semplicità del loro impiego, permettono il contatto con una mole di dati senza precedenti da parte di un elevato numero di persone. Gli ambienti virtuali con i quali siamo costantemente in contatto divengono, dunque, uno dei principali canali informativi; in questo senso, il modo in cui formuliamo credenze, opinioni e giudizi è influenzato dalla nostra esperienza *onlife*. Ciò, sebbene costituisca un'opportunità, dal momento



che permette di raggiungere un numero sempre maggiore di persone, in una logica di democratizzazione dell'informazione e della conoscenza, pone anche dei rischi di carattere tutt'altro che marginale, in quanto, come noto, i canali online come *social media* e *social network*, a cui ci si affida con assidua frequenza nella ricerca di dati, costituiscono spesso anche un veicolo di informazioni errate o inaccurate, alimentando fenomeni riconducibili al cosiddetto disordine informativo (Wardle & Derakhshan, 2017). In questo senso, il diritto a essere informati viene meno nel momento in cui tale esposizione alle informazioni non risulta proficua per le nostre vite; al contrario, il sovraccarico e il disordine informativo possono compromettere la nostra capacità di formulare credenze e giudizi validi o giustificati, di compiere scelte e prendere decisioni consapevoli tanto per quanto riguarda la sfera privata quanto quella pubblica. In ordine alla finalità di educare persone capaci di autonomia e autodeterminazione di pensiero e azione e di educare affinché sia garantito il diritto all'informazione e alla conoscenza, come requisito per l'esercizio della propria cittadinanza, è bene acquisire consapevolezza relativamente alle dinamiche che regolano i processi di informazione e disinformazione, anche allo scopo di rilevarne conseguenti bisogni formativi e educativi.

A tal proposito, Wardle e Derakhshan (2017), nel report redatto per il Consiglio Europeo *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*, distinguono tre tipologie di fenomeni afferenti alla categoria del disordine informativo: *dis-information*, *mis-information* e *mal-information*. La prima viene intesa come la diffusione intenzionale di contenuti falsi, nella consapevolezza della loro non veridicità. Tali informazioni vengono create e trasmesse con la volontà di arrecare un danno, per almeno tre obiettivi principali: finalità economiche, politiche o per mero gusto di diffondere il falso. La creazione di contenuti costruiti o manipolati è favorita dallo sviluppo tecnologico stesso, si pensi, ad esempio, alla possibilità di realizzare immagini e video falsi, spesso con personaggi reali come protagonisti, attraverso gli odierni strumenti di Intelligenza Artificiale. La misinformazione viene definita come la diffusione di contenuti falsi da parte di persone non consapevoli del fatto che essi siano mendaci o fuorvianti. Ciò accade principalmente per fattori sociopsicologici che portano gli individui, soprattutto tramite l'uso dei social network, a condividere informazioni in ordine a un'affermazione della propria identità e alla ricerca di connessione con l'altro che si ritiene simile a sé, spesso in una logica di appartenenza a un determinato gruppo. Questa tendenza, che prevede non di rado un approccio acritico all'informazione, può trasformare la disinformazione in misinformazione; in quanto può indurre le persone a condividere inconsapevolmente contenuti inizialmente generati da altri con intenti volontariamente disinformativi. A tali dinamiche si aggiunge quella relativa alla mala informazione, la quale concerne la diffusione di notizie autentiche, spesso riguardanti anche questioni private di personaggi pubblici, resi noti con l'intento deliberato di causare un danno (Wardle, 2019). Come osserva Wardle, la disinformazione più efficace pare essere quella che prevede la diffusione di

notizie non interamente inventate ma contenenti un fondo di verità, le quali, tuttavia, vengono presentate in maniera fuorviante. Spesso ciò avviene accostando contenuti veritieri ad argomenti o a personaggi polarizzanti oppure risemantizzando i contesti, per cui, ad esempio, la disinformazione viene presentata come satira, eludendo in tal modo i processi di *fact-checking* (*ibidem*).

Seguendo l'elaborazione di Croce e Piazza (2019) può essere considerata una *fake news* un'asserzione veicolata con l'intento di raggiungere un vasto pubblico, trasmessa con l'intento di ingannare i destinatari o con un generale disinteresse per la verità, ad esempio all'unico scopo di trarre profitto dalla diffusione di notizie *clickbait*, caratterizzata dal fatto di enunciare o di implicare contenuti non veritieri o volti a compiere false implicazioni, in cui il mittente originario è consapevole di star mentendo o di asserire qualcosa in mancanza di prove sufficienti. Come osservano gli autori (*ibidem*), un elemento fondamentale che caratterizza le *fake news* riguarda la loro consistente proliferazione, la quale è spiegata da fattori tanto individuali quanto sociali. Uno dei più importanti fattori individuali è costituito dallo scarso livello di attenzione che tendiamo ad assumere nei confronti dei contenuti diffusi dai *social media*, questione che, almeno in parte, è imputabile all'elevata mole di dati con cui veniamo in contatto, tanto attraverso una nostra ricerca attiva quanto per esposizione passiva, e che produce come effetto una scarsa capacità di determinare l'attendibilità delle informazioni a nostra disposizione. Ulteriori elementi che influiscono sulla nostra propensione a credere a notizie false e a condividerle risiedono nelle modalità con cui siamo soliti ragionare, spesso in maniera intuitiva, che possono indurci in errore. Si tratta di quelli che vengono definiti «bias cognitivi» (Kahneman, 2012), in particolare del bias di conferma, che induce a cercare e ad attribuire carattere di validità solo a quelle informazioni che supportano le proprie ipotesi e credenze, tendendo a ignorare o a screditare gli elementi che contrari alla propria posizione, e del bias di desiderabilità, che comporta la tendenza a ritenere maggiormente credibili le informazioni che ci si auspica di ricevere rispetto a quelle che si ritengono indesiderabili. A ciò si aggiungono meccanismi basati sulla memoria ed effetti di fluidità che, benché non ci impediscano di riconoscere un contenuto falso come tale, inducono a dimenticare l'inaffidabilità delle fonti da cui proviene tale contenuto e, in alcuni casi, a ricondurre erroneamente tale informazione a una fonte attendibile (Levy, 2017). L'esposizione massiva e reiterata a notizie false favorisce nel ricevente, che pur ha contezza della loro non veridicità o del loro carattere fuorviante, la tendenza a dimenticare la fonte e, dunque, ad attribuire un errato grado di affidabilità agli autori e, di conseguenza, ai contenuti delle *fake news* (*ibidem*). Per quanto concerne i fattori sociali che soggiacciono alla proliferazione delle false notizie, soprattutto attraverso i *social network*, essi possono essere individuati principalmente nei fenomeni riconducibili alla creazione di bolle epistemiche e camere d'eco e ai gruppi di polarizzazione (Nguyen, 2018; Piazza & Croce, 2019). Bolle epistemiche e camere d'eco costituiscono questioni distinte sebbene interrelate, accomunate dal rappresentare strutture di esclusione, che tendono a

sostenere e rafforzare separazioni di tipo ideologico, ma differenti per origine e meccanismi. Le bolle epistemiche vengono considerate come strutture epistemiche sociali che tendono a escludere per omissione alcune fonti, informazioni e opinioni benché rilevanti; dunque, come strutture informative con un basso grado di connettività. Esse possono formarsi senza che vi sia un'intenzionalità negativa, ma semplicemente attraverso i processi che caratterizzano la selezione sociale e la formazione di comunità; in questo senso, emergono dall'architettura informativa stessa dei sistemi e degli ambienti di informazione quali *social media*, *social network* e reti sociali. In questa prospettiva, si rilevano fenomeni per cui siamo soliti cercare e mantenere il contatto con persone che riteniamo a noi affini e che, dunque, condividono sostanzialmente le nostre credenze e opinioni. Nell'impiego dei *social network*, da questo punto di vista, ci imponiamo un filtro epistemico che fa sì che non siamo esposti a voci che esprimono punti di vista differenti e contrari al nostro, rafforzando così le nostre convinzioni (Nguyen, 2018). Si definisce, invece, camera d'eco una struttura epistemica sociale, che, screditando attivamente le opinioni divergenti, tende a isolare deliberatamente e sistematicamente i propri membri nei quali si sviluppa un atteggiamento di diffidenza nei confronti di quanti non appartengono alla camera d'eco stessa. Tale fenomeno, in questo senso, non è neutro nelle intenzioni come accade nel caso delle bolle epistemiche; si tratta, al contrario, di un effetto di manipolazione della fiducia che alimenta ben noti atteggiamenti quale quello che contraddistingue i gruppi di negazionisti (*ibidem*).

Gli algoritmi che regolano la proposta personalizzata dei contenuti sulle piattaforme social agiscono proprio in tale prospettiva, selezionando per noi notizie e fonte di informazione, ad esempio, sulla base dei prodotti informativi che siamo soliti consumare e degli account con cui siamo in contatto. Gli stessi motori di ricerca seguono logiche simili restituendoci risultati sulla base di dati e informazioni che riguardano elementi come le nostre abitudini e la nostra localizzazione.

Queste dinamiche, le quali esacerbano la già consueta omogeneità delle reti sociali, comportano il fatto che la maggior parte degli individui sia esposta a una visione della realtà fortemente parziale senza un'adeguata consapevolezza di quanto siano limitate le informazioni in proprio possesso. È chiaro, quindi, come in un tale prospettiva venga meno la possibilità di un confronto fra una pluralità di fonti di informazione e di contenuti che presentino opinioni e punti di vista differenti, minando così la possibilità di una corretta e critica formulazione di credenze e giudizi.

Un altro degli effetti dell'era dell'informazione è quello per cui, avendo a disposizione un'ingente quantità di dati consultabili con estrema facilità e rapidità, ci illudiamo anche di essere in possesso di conoscenze in misura alquanto maggiore rispetto a quanto realmente conosciamo (Sloman & Fernbach, 2018). In questo senso, siamo guidati da un «bias della superiorità illusoria» (Rubinelli, Diviani, & Fiordelli, 2020, p. 77) che conduce a una sovrastima delle nostre competenze; l'effetto è spesso quello di comportamenti per cui persone, pur con una limitata competenza in determinati

campi, credono di essere in dovere e in diritto di esprimere la propria opinione su temi più disparati, per il mero fatto di averne fatto una superficiale esperienza o per aver letto qualche informazione a riguardo. Ciò comporta anche fenomeni etichettati come “fine della competenza” e “crisi degli esperti” (Nichols, 2017; Dorato, 2019). In questo senso, l'esperto viene consultato principalmente per risolvere mere questioni tecniche, ma spesso viene denigrato e trattato con sospetto e diffidenza, in quanto non più annoverato come depositario di una conoscenza valida e più ampia di quella di un profano rispetto al proprio ambito. Internet, in questa prospettiva, costituisce una via per una semplicistica e apparente erudizione; è noto e comune il fenomeno per cui, avendo accesso a un'informazione pressoché illimitata, poniamo i nostri quesiti a motori di ricerca e a chatbot AI molto più frequentemente di quanto cerchiamo di rispondere ai nostri interrogativi con una seria indagine e con il consulto di esperti e professionisti. In una certa misura, questo influenza anche la concezione stessa di apprendimento, il quale rischia di essere interpretato sempre più come mero accumulo di informazioni e abilità tecniche anziché come processo di reale comprensione e di formazione intellettuale.

Il rapido esame di tali fenomeni, seppur non esauriente ed esaustivo, suggerisce la riflessione in merito alle minacce poste dalla disinformazione nei confronti della democrazia (Hassan & Pinelli, 2022). In primo luogo, le modalità stesse con cui ci informiamo, profondamente mutate e influenzate dalle moderne ICT, cambiano anche il nostro modo di pensare e ragionare, limitando, date le loro dinamiche, la possibilità di un'informazione di qualità e, di conseguenza, lo sviluppo di una mentalità aperta, di un confronto critico e consapevole fra punti di vista e opinioni, così come l'acquisizione di una conoscenza valida. In questa direzione, uno dei maggiori rischi è quello della deprivazione epistemica (Piazza & Croce, 2019), per cui si assiste a un aumento di credenze false o ingiustificate e a una diminuzione di quelle vere o giustificate. Ciò ci espone a importanti pericoli sia per quanto riguarda la sfera personale che quella pubblica. Si pensi al fatto che tendiamo a formulare giudizi e a compiere scelte, anche su aspetti cruciali come la salute e la rappresentanza politica, sulla base di informazioni false o fuorvianti, di credenze ingiustificate o, almeno, di una visione ristretta e illusoria della realtà. In questo senso, la possibilità di esercitare la propria cittadinanza in modo autonomo e consapevole viene fortemente minata. Oltre a compromettere la possibilità di un'azione critica e autodeterminata a livello individuale, ciò si ripercuote inevitabilmente in maniera più ampia sull'azione sociale alla luce delle credenze collettive. In uno scenario in cui, di fatto, viene compromessa «la salute epistemica della democrazia» (Hassan & Pinelli, p. 10), tale forma di governo e di vita associata risulta fortemente indebolita. La disinformazione, in questo senso, ostacolando il diritto all'informazione e alla conoscenza dei cittadini, crea terreno fertile per scelte demagogiche e populiste, anche attraverso meccanismi come manipolazione e polarizzazione dell'opinione pubblica, che vengono coadiuvati dalla diffusione di notizie false e fuorvianti così come dall'isolamento epistemico e informativo degli individui

che caratterizza bolle epistemiche e camere d'eco. Si pensi, in questo senso, a quanto la proliferazione di fake news caratterizzi i periodi di campagna elettorale e di elezioni politiche e amministrative.

Considerando tale questione da un punto di vista pedagogico, la riflessione inerisce il ruolo dell'educazione nella formazione della persona e del cittadino e, in questa direzione, il nesso tra educazione e democrazia.

#### 4. IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE: FORMARE CITTADINI CRITICI E CONSAPEVOLI

La lezione deweyana, alla luce di una concezione di democrazia non solo come forma di governo, ma prima di tutto come tipologia di vita associata e di esperienza congiunta, consente di comprendere il nesso virtuoso tra democrazia e educazione (Dewey, 1916/2020). In questo senso, se, da un lato, la democrazia costituisce il miglior contesto in cui realizzare l'educazione, dall'altro, l'educazione può agire nella direzione dello sviluppo stesso della democrazia. In questa prospettiva, il ruolo dell'educazione, si crede, debba essere quello dello sviluppo umano, della formazione integrale intellettuale e morale della persona e del cittadino, in direzione democratica (Baldacci, 2019). Considerando, dunque, quale obiettivo pedagogico precipuo l'educazione del cittadino in senso democratico, ai fini della presente trattazione, si sottolinea come ciò significhi anche fare in modo che gli individui siano in possesso di quelle competenze e disposizioni che permettano loro la piena realizzazione di sé e la consapevole e attiva partecipazione alla società. Stanti le caratteristiche della società attuale, in questo senso, si può affermare che l'educazione rivesta un ruolo fondamentale nella garanzia del diritto all'informazione e alla conoscenza, in quanto elemento essenziale per permettere ai cittadini di affrontare le sfide poste dal processo di evoluzione sociale.

In questa prospettiva, coerentemente con le considerazioni fin qui espresse, si sostiene che una delle direzioni che l'educazione debba intraprendere sia quella di sviluppare negli individui opportuni strumenti intellettuali per confrontarsi con l'ambiente informazionale nel quale siamo immersi e con i processi ad alto tasso conoscitivo che contraddistinguono la vita personale e collettiva nel XXI secolo.

Per affrontare problemi quali quello del sovraccarico e del disordine informativo, l'interesse delle istituzioni formative e educative è volto a promuovere un'alfabetizzazione all'informazione. In questo senso, sono state sviluppate e diffuse esperienze didattiche e educative intitolate alla *information literacy*. Ne costituisce un esempio la strategia proposta dall'Unesco rispetto alla combinazione di alfabetizzazione ai media e alfabetizzazione all'informazione nella prospettiva di una *Media and Information Literacy* (MIL), che educi gli individui a una fruizione critica e consapevole dei contenuti online e offline. Uno dei prodotti di questo orientamento, che esemplifica

tale prospettiva, è il MIL Curriculum *Think critically, click wisely*, il quale, fornendo linee guida per la formazione di insegnanti e allievi, propone un framework per le competenze inerenti all'alfabetizzazione ai media e all'informazione articolato su tre aree tematiche: « (i) conoscenza e comprensione dell'informazione, dei media e delle comunicazioni digitali, per lo sviluppo sostenibile, la pace, i discorsi democratici e la partecipazione sociale; (ii) valutazione dei contenuti e delle istituzioni collegate; (iii) produzione e utilizzo dei contenuti » (Grizzle et al., p. 20)<sup>3</sup>.

Pur riconoscendo la necessità della promozione delle diverse *literacy* attraverso un'educazione al digitale e alle ICT, si crede che esse debbano essere contestualizzate in una prospettiva più ampia. In questa direzione, si auspica una rinnovata attenzione per un'autentica educazione alla ragione, che si espliciti tanto nello sviluppo di abili mentali di tipo intellettuale quanto di tipo etico-sociale (Bertin 1968/2021).

In questa sede ci si limiterà a considerare gli aspetti caratterizzanti l'educazione intellettuale, benché si riconosca la necessità di un'integrazione tra i diversi aspetti. In questo senso, si ipotizza che, in una società dell'informazione e della conoscenza, siano da considerare essenziali finalità pedagogiche, entro le quali ricomprendere le differenti tipologie di alfabetizzazione, la promozione dello sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza epistemica. Tale tipologia di educazioni, in questo senso, va interpretata come interessata da processi di deuteroapprendimento (Bateson, 1986/1972), ovvero dalla strutturazione di virtuosi abili mentali, la quale si realizza collateralmente rispetto all'acquisizione di conoscenze e abilità. Inoltre, al fine di assicurarne sistematicità e organicità, si crede che tali educazioni, le quali, spesso, vengono considerate come riconducibili meramente a un livello di curriculum implicito, vadano annoverate nella dimensione esplicita del curriculum (Baldacci, 2021), pur nella consapevolezza della loro natura incompatibile con una logica di insegnamento di tipo formale. Esse, in questo senso, possono essere interpretate quali dotate di carattere trasversale e, dunque, quali nodi comuni alle diverse discipline a partire dai quali promuovere una progettazione curricolare integrata, che realizzi connessioni tra esperienze scolastiche ed esperienze di vita e che valorizzi i nessi interdisciplinari e intradisciplinari (Martini & Micheli, 2020).

In questa direzione, in una ricerca dottorale in corso, si sta formulando l'ipotesi di un curriculum di educazione al pensiero critico per la scuola secondaria di secondo grado, interpretandolo come curriculum trasversale di secondo livello, dunque, collaterale rispetto a quello relativo all'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari, suscettibile di essere progettato secondo la logica dei principi processuali proposta da Stenhouse (1975/1977) e recentemente rivista da Baldacci nell'elaborazione di un curriculum di educazione etico-sociale (Baldacci, 2021). In questa prospettiva, si stanno elaborando principi di strutturazione contestuale che guidino la creazione di un contesto scolastico nel quale vengano promosse concezioni, pratiche e attitudini quali

---

<sup>3</sup> Traduzione mia.

l'autonomia, il dialogo e il confronto, la riflessività, l'apprendere e il comprendere come processo di ricerca. Accanto a essi, si stanno sviluppando dei principi di tipo più prettamente procedurale che traducano le dimensioni costitutive del pensiero critico in una formulazione che possa guidare la progettazione della attività didattiche.

In prima approssimazione, mutuando la concezione foucaultiana, si può considerare l'esercizio della critica come «l'arte di non essere eccessivamente governati» (Foucault 1978/2024, p. 35), intesa come attitudine di tipo etico-politico, modo di vivere, quale interrogativo che, in risposta alla “governamentalizzazione”, pone la questione relativa a «come non essere governato in questo modo, da queste persone, in nome di tali principi, in vista di tali obiettivi e con tali mezzi, non così, non per questo, non da loro?» (*ibidem*). Al di là della peculiare elaborazione di Foucault, in linea generale, si può considerare l'opportunità che tutto il contesto scolastico, a tutti i livelli, sia inner-vato dallo spirito critico, da atteggiamento democratico e antidogmatico, allo scopo di creare le condizioni per cui si possa educare a pensare criticamente, intendendo con ciò, ad esempio, la capacità di formulare giudizi in merito a concezioni, valori, paradigmi, strumenti e finalità che caratterizzano le attuali ideologie e strutture egemoniche. In questa direzione, seguendo la concezione deweyana (Dewey 1933/2019; Michelini, 2013), occorre educare a pensare, intendendo il pensiero critico come metodo d'indagine, come abito mentale capace di emancipare l'individuo rispetto all'azione impulsiva e abitudinaria, la quale spesso è dettata da credenze, pregiudizi e misconoscenze. Le abilità di pensiero critico, infatti, rendono possibile un agire riflessivo, basato su «uno sforzo deliberato e consapevole per stabilire la credenza su una solida base di evidenza e razionalità» (ivi, p. 9). Secondo l'elaborazione di Ennis, possiamo definire il *critical thinking* come un'attività intellettuale e riflessiva volta a prendere decisioni in merito a che cosa fare a che cosa credere (Ennis, 1987). In questo senso, il pensatore critico è caratterizzato da una serie di abilità e disposizioni, interdipendenti fra loro, che costituiscono capacità essenziali per il cittadino della società dell'informazione e della conoscenza, tra queste, ad esempio, l'abilità di identificazione di un problema, di analisi degli argomenti, di valutazione dell'attendibilità delle fonti, di compiere deduzioni e valutare quelle compiute da altri, di comprensione del punto di vista altrui e di compiere scelte integrando più informazioni e posizioni (Ennis, 1985; 1987; Facione, 1990). In una simile prospettiva, dunque, si può considerare un abile ragionatore colui che, oltre a padroneggiare le norme della logica formale, mostra una serie di capacità non strettamente dipendenti dalla logica, quali saper cercare e valutare le evidenze disponibili, dimostrare l'attitudine all'autocorrezione e adottare un atteggiamento antidogmatico (Pastore, Dellantonio, & Job, 2019). Tali capacità, si crede, rappresentano strumenti essenziali per la gestione del disordine informativo, in quanto permettono agli individui di difendersi da fenomeni quali deprivazione epistemica o camere d'eco e, dunque, dalla possibilità di essere manipolati ed eterodiretti nella fruizione di contenuti e nella conseguente formulazione di credenze e opinioni e nella presa di decisioni.



Nella strutturazione di un abito di pensiero critico riveste un ruolo fondamentale anche lo sviluppo di consapevolezza epistemica (Greene & Yu, 2015; Sandoval & Bråten, 2016). Da questo punto di vista, benché non sia realistico pensare di poter sviluppare un'elevata competenza in tutti gli ambiti del sapere da parte di tutti gli individui, in una società la conoscenza e il lavoro cognitivo sono distribuiti (Sloman & Fernbach, 2018), è comunque necessario, affinché, in una logica democratica, le persone siano poste nelle condizione di partecipazione attiva a un processo di evoluzione sociale caratterizzato da elevata intensità di informazione e conoscenza, promuovere un'adeguata alfabetizzazione scientifica (Dorato, 2019) e lo sviluppo di opportune abilità e disposizioni che consentano un pensare e un agire epistemicamente avvertito e responsabile. In questo senso, parallelamente e in sinergia rispetto alla promozione del pensiero critico, occorre educare a processi di *epistemic cognition*, intesa, innanzitutto, come insieme di abilità, competenze e credenze che gli individui impiegano per determinare ciò che effettivamente fanno, distinguendolo da ciò in cui semplicemente credono senza disponibilità di sufficienti evidenze e da ciò rispetto a cui si mostrano in dubbio o diffidenti (Greene & Yu, 2015; Sandoval & Bråten, 2016). Questo significa promuovere una conoscenza non solo di tipo dichiarativo e contenutistico, ma sviluppare una profonda comprensione rispetto alle modalità di funzionamento delle discipline e alle loro logiche, ai relativi meccanismi di produzione e validazione della conoscenza, anche al fine di poter fruire consapevolmente dei contenuti informativi e di poter conseguentemente prendere decisioni in merito a una varietà di questioni, si pensi, ad esempio, alle tematiche della salute e del cambiamento climatico, in cui i saperi sono ampiamente coinvolti. In questo senso, il modo in cui le persone si rapportano alla conoscenza e le teorie che sviluppano in merito a essa influenzano processi come la giustificazione di credenze e la formulazione di giudizi, i quali caratterizzano il pensatore critico. In altri termini, si può ipotizzare che il cittadino del XXI secolo oltre che a un abile pensatore critico, debba caratterizzarsi come agente epistemico virtuoso (Tombolato, 2023), il quale si dimostra capace di agire alla luce di virtù epistemiche e obiettivi conoscitivi, ma anche di essere in grado di valutare e impiegare pratiche e standard epistemicici (*ibidem*). In questa prospettiva, accanto allo sviluppo di abilità cognitive di pensiero critico e conoscitive, è necessario prestare attenzione alla promozione di abiti mentali caratterizzati da opportune disposizioni e virtù che caratterizzano tanto il pensiero critico quanto la competenza e la consapevolezza epistemica, quali la curiosità nei confronti della conoscenza e la fiducia nella scienza, l'umiltà e l'onesta intellettuale, atteggiamento antidogmatico, apertura mentale e disponibilità a considerare una pluralità di punti di vista e a mettere in discussione le proprie convinzioni. In prospettiva didattica, ciò comporta, ad esempio, la realizzazione di situazioni di insegnamento e apprendimento che siano volte non solo alla comprensione del *che cosa*, ma anche del *come* e del *perché* relativi ai diversi ambiti disciplinari. In tale direzione, diviene utile la proposta di attività sfidanti e problematiche, che esercitino quelle operazioni mentali implicate nei

processi e di ragionamento critico ed epistemico, nella prospettiva non di un mero accumulo di nozioni e capacità, ma della strutturazione di adeguati abiti mentali e di una solida «intelligenza disciplinare» (Gardner, 2006, p. 31), che consenta di apprendere a pensare e ad agire in maniera coerente con le strutture, le logiche e le pratiche epistemiche proprie dei diversi campi del sapere.

## 5. CONCLUSIONI

Le sintetiche riflessioni condotte sono state volte ad argomentare in merito alla necessità di garantire il diritto all'informazione e alla conoscenza per i cittadini del XXI secolo. In questa direzione, si è compiuta una breve disamina delle caratteristiche dell'attuale società, la quale, anche alla luce della straordinaria evoluzione delle ICT, si contraddistingue per elevata intensità di informazione e conoscenza. Tuttavia, come si è visto, la mole di dati pressoché illimitata a cui siamo costantemente esposti non si traduce necessariamente in una conoscenza valida e giustificata né, di conseguenza, in una condizione che possa favorire l'esercizio della cittadinanza e la partecipazione sociale. Al contrario, si assiste a fenomeni riconducibili a un elevato disordine informativo e a meccanismi di informazione e apprendimento che ostacolano una reale comprensione e influenzano il nostro pensiero e le nostre modalità conoscitive e di ragionamento (Michellini, 2024).

In questa prospettiva, un'educazione che voglia dirsi democratica assume un ruolo determinante nel favorire il diritto all'informazione e alla conoscenza, alla luce dell'obiettivo prettamente pedagogico dello sviluppo della persona e del cittadino in direzione democratica. In questo senso, al fine di educare individui capaci di una piena realizzazione di sé e di esercitare la propria cittadinanza nella società dell'informazione e della conoscenza, occorre un rinnovato interesse per un'autentica educazione alla ragione. Da questo punto di vista, limitando la riflessione alla direzione intellettuale di questo processo, pur nella contezza del suo nesso inscindibile con altri aspetti educativi quale quello etico-sociale e morale, sono state presentate come mete pedagogiche prioritarie l'educazione al pensiero critico e lo sviluppo della consapevolezza epistemica, le cui abilità e disposizioni, si crede, strutturano abiti mentali virtuosi e imprescindibili per la formazione di persone e cittadini emancipati e capaci di pensiero e azione autonoma e autodeterminata.

## NOTE BIBLIOGRAFICHE

- Alberici, A., (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.  
 Baldacci, M., (2019), *La scuola al bivio*, Milano, FrancoAngeli.  
 Baldacci, M., (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale*, Roma, Carocci.

- Bateson, G. (1986), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi. (Original work published 1972).
- Bertin, G.M., (2021), *Educazione alla ragione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche. (Original work published 1968).
- Dewey, J., (2019), *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1933).
- Dewey, J., (2020), *Democrazia e Educazione*, Roma, Anicia. (Original work published 1916).
- Dorato, M., (2019), *Disinformazione scientifica e democrazia. La competenza dell'esperto e l'autonomia del cittadino*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Ennis, R. H., (1985), "A logical basis for measuring critical thinking skills", *Educational Leadership*, vol. 43 n°2, 44-48.
- Ennis, R. H., (1987), "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities". In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, 9-26, Freeman.
- Facione, P. A., (1990), *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Research findings and recommendations)*, American Philosophical Association.
- Floridi, L., (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Foucault, M., (2024), *Che cos'è la critica?*, Bologna, DeriveApprodi. (Original work published 1978).
- Gardner, H., (2006), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli.
- Greene, J.A. & Yu, S.B., (2015), "Educating Critical Thinkers: The Role of Epistemic Cognition", vol. 3 n°1, 45-53, doi: 10.1177/2372732215622223.
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R.,..., & Gulston, C., (2021), *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners (2nd ed.)*, Paris, UNESCO.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>.
- Hassan, C., & Pinelli, C., (2022), *Disinformazione e democrazia. Populismo rete e regolazione*, Venezia, Marsilio Editore.
- Kahneman, D., (2012), *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori.
- Levy, N., (2017). "The Bad News about Fake News", *Social Epistemology Review and Reply Collective*, vol. 6 n°8, 20-36.
- Michellini, M.C., (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Martini, B. & Michellini, M.C., (2020), *Il curriculum integrato*, Milano, FrancoAngeli.
- Michellini, M.C., (2024), "Il futuro del pensiero nell'era digitale", *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, vol. 24 n°2, 257-27, doi: <https://doi.org/10.36253/form-15966>.
- Nguyen, C. T., (2018), "Echo Chambers and Epistemic Bubbles", *Episteme*, vol. 17n°2, 1-21, doi: <http://dx.doi.org/10.1017/epi.2018.32>
- Nichols, T., (2017), *La conoscenza e i suoi nemici: l'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Roma, Luiss University Press.
- Parlamento Europeo, (2000), *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*, [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

- Pastore, L., Dellantonio, S., & Job, R., (2019), "Il critical thinking e l'arte di ragionare bene", *Giornale italiano di psicologia*, vol. 46 n°4, 877-885.
- Piazza, T., & Croce, M., (2019), "Epistemologia delle fake news", *Sistemi intelligenti*, vol. 31 n°3, 439-468.
- Rubinelli, S., Diviani, N., Fiordelli, M., (2020). *Pensiero critico e disinformazione. Un problema contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Sandoval, W.A & Bråten, I. (Eds.) (2016), *Handbook of epistemic cognition*, New York, NY, Routledge.
- Sloman, S., & Fernbach, Ph., (2018), *L'illusione della conoscenza: perché non pensiamo mai da soli*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Stenhouse, L., (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*; Milano, Armando. (Original work published 1975).
- Tombolato, M., (2021), "Trasformare l'informazione in conoscenza. Il ruolo della divulgazione scientifica nella formazione di cittadini epistemicamente responsabili", *METIS*, vol. 13 n°2, 50-67, doi: 10.30557/MT00275
- Tombolato, M., (2023), "Promoting epistemic virtues across the curriculum to educate 21<sup>st</sup> century citizens". In M. Carmo (Ed.), *Education Applications & Developments VIII*, 95-107, doi: <https://doi.org/10.36315/2023eadVIII>
- Wardle, C., (2019), "A new world disorder", *Scientific America*, vol. 321 n°3, 88-95.
- Wardle, C., & Derakshan, H., (2017), *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>

