

SAGGI – ESSAYS

PER UNA SOGGETTIVITÀ EMANCIPATA.
EDUCARE ALLA CRITICA E ALLA CONOSCENZA

TOWARDS AN EMANCIPATED SUBJECTIVITY.
EDUCATING FOR CRITICAL THINKING AND
KNOWLEDGE

Sophia Crescentini (Università di Urbino Carlo Bo)
<https://orcid.org/0009-0001-4714-1391>

Il contributo affronta alcune delle istanze e delle implicazioni educative poste dall'evoluzione informatica. Divenire soggetti nell'epoca contemporanea, da questo punto di vista, significa sviluppare il proprio io all'interno di un ambiente caratterizzato in modo significativo dalle dinamiche e dagli effetti della rivoluzione digitale in atto. Ciò condurrà all'emergere di nuove forme di marginalità e divergenze; in particolare, significative differenze emergeranno tra coloro che svilupperanno strumenti intellettivi atti a partecipare con contezza al processo di evoluzione informatica e quanti ne saranno semplicemente fruitori inconsapevoli. In questa prospettiva, il compito pedagogico diviene quello della promozione di un'educazione che permetta la formazione di una soggettività emancipata, dotata di un *habitus dei cittadini onlife*. Educare alla conoscenza e alla critica si configura, dunque, come direzione pedagogica per una cittadinanza attiva nella società attuale.

The paper addresses some of the key issues and educational implications arising from the development of information technology. From this perspective, becoming subjects in the contemporary age means developing one's self within an environment significantly shaped by the dynamics and effects of the ongoing digital revolution. This process will lead to the emergence of new forms of marginalization and divergence; in particular, significant differ-

ences will arise between those who develop the intellectual tools necessary to consciously participate in the process of technological evolution and those who merely remain passive and unaware users. Within this framework, the pedagogical task becomes that of promoting an education capable of fostering an emancipated subjectivity, endowed with the habitus of onlife citizens. In this sense, educating toward knowledge and critical thinking emerges as a fundamental pedagogical direction for active citizenship in contemporary society.

1. *Rivoluzione digitale e nuove marginalità*

Relativamente alle caratteristiche del presente, si intendono assumere a oggetto di questo contributo alcune delle istanze e delle implicazioni educative poste dallo sviluppo informatico, nella consapevolezza della parzialità della riflessione condotta rispetto alla molteplicità e alla complessità delle trasformazioni attuali. Divenire soggetti nell'epoca contemporanea, da questo punto di vista, significa sviluppare il proprio io all'interno di un ambiente caratterizzato in modo significativo dalle dinamiche e dagli effetti della rivoluzione digitale in atto.

In questa prospettiva, si evidenzia come lo sviluppo e la pervasività delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) ridefiniscono le nostre interazioni con il mondo nelle forme e nei contenuti. Le ICT di terzo ordine¹, in particolare, plasmano ambienti nuovi che gli esseri umani stanno progressivamente abitando e che esercitano un'influenza nel definire alcune porzioni del

¹ 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.

mondo, le quali vengono esperite come informazionali per caratteristica intrinseca.

Il concetto di *infosfera*, da questo punto di vista, appare efficace nella comprensione della portata dell'influenza delle ICT nella società attuale; esso, infatti, esemplifica come tali tecnologie operino un mutamento tanto nella natura quanto nel significato della realtà. Concepire il mondo nei termini di un'*infosfera* equivale a considerare l'ambiente informazionale nel suo complesso, comprendendo la totalità degli enti informazionali, delle loro proprietà, interazioni, processi e relazioni reciproche, inclusi spazi di informazione di tipo analogico e offline. Seguendo l'assunto secondo cui «ciò che è reale è informazionale e ciò che è informazionale è reale» (Floridi, 2017, p. 45), il termine *infosfera* può, quindi, essere adoperato come sinonimo di realtà, nella misura in cui quest'ultima è interpretata in termini informazionali. Una simile trasformazione dell'ambiente, così come della sua percezione, implica altresì una ridefinizione delle relazioni che gli individui intrattengono con sé stessi, con gli altri e con il mondo circostante. In tale prospettiva, gli esseri umani stessi possono essere concepiti quali organismi informazionali (*inforge*) tra loro interconnessi e immersi in un ambiente anch'esso informazionale (*infosfera*). Più in generale, risulta modificato il nostro stesso modo di vivere: tenuto conto del progressivo dissiparsi della distinzione tra realtà e virtualità e della crescente invisibilità delle interfacce, esso può essere descritto nei termini di un'esperienza *onlife* (Floridi, 2015), nella quale il confine tra dimensione online e offline si fa sempre più labile, fino a risultare difficilmente individuabile, se non del tutto assente. Tale considerazione appare assumere ancor più valore se la si riferisce alla cosiddetta generazione Z, nata dopo il Duemila, che, almeno nei Paesi tecnologicamente avanzati, non conosce e non può concepire una vita in una tipologia di ambiente differente. L'informatizzazione subita dalla realtà quotidiana si riflette in un mutamento antropologico: le trasformazioni in atto incidono sui valori, sui significati, sulle pratiche e sulle relazioni che definiscono l'esperienza umana; esse determinano, infatti, cambiamenti nei modi di interagire, comunicare, apprendere, produrre, consumare, assumere decisioni, informarsi e gestire il tempo libero etc.

L'evoluzione delle ICT e, più in generale, dell'informatica, come noto, viene interpretata da Floridi (2017) come la quarta rivoluzione, dopo quella copernicana, quella darwiniana e quella freudiana, che ha influenzato e modificato la comprensione fondamentale degli esseri umani, ovvero la nostra concezione del mondo esterno e, conseguentemente, di noi stessi. Secondo la ricostruzione dell'autore, a seguito delle tre precedenti rivoluzioni, la concezione che l'uomo conservava di sé consisteva nell'idea di distinguersi quale essere dotato di un'intelligenza che, pur risultando di difficile definizione, non potesse essere né eguagliata né superata. Tuttavia, già nelle teorie di Pascal e Hobbes, in cui la ragione viene intesa in termini di calcolo, e in modo definitivo con l'opera di Turing, tale primato intellettuale dell'essere umano risulta messo in discussione e, in ultima analisi, confutato.

L'attuale sviluppo e la massiva diffusione dell'intelligenza artificiale, in particolar modo, di quella di tipo generativo, esacerbano tale interpretazione dell'essere umano, della propria soggettività e della propria relazione con l'altro da sé, dal momento che non solo vengono incrementate le interazioni essere umano-macchine, ma si assiste anche all'affermazione di tipologie di agenti artificiali che, almeno in apparenza, mostrano abilità che sembrano eguagliare se non superare le capacità umane. Sebbene la tecnica e il rapporto coevolutivo con l'essere umano caratterizzino tutta la storia dell'umanità, l'accelerazione in termini quantitativi e qualitativi della tecnologia rende il rapporto tra umano e non-umano sempre più complesso e intrecciato, tanto da essere interpretato in prospettiva post-umanista o transumanista (Cambi & Pinto Minerva, 2023; Ferrante, 2025).

Nonostante l'evoluzione informatica possa indubbiamente offrire opportunità di progresso ed emancipazione; essa pone rischi non marginali; in particolare, essa può dare esito a nuove forme di marginalità e subordinazione. Marcate differenze possono sorgere tra quanti sono inclusi nell'ambiente informazionale e coloro che si trovano al di fuori di esso; tra coloro che vivono in Paesi e società in cui le ICT non rappresentano ancora elemento essenziale di sviluppo economico e sociale e coloro che si trovano in contesti dove

le ICT sono già le tecnologie dominanti. Non solo, si profila la possibilità che, alla luce di un divario entro il tessuto sociale, venga ridefinita «la mappa della società mondiale, generando o rendendo più profonde le divisioni generazionali, geografiche, socioeconomiche e culturali tra la generazione Z⁺ e la generazione Z» (Floridi, 2017, p. 54). La rapidità dell'evoluzione digitale inasprisce tali divergenze potenziali. Nel momento in cui le tecnologie si caratterizzano come costantemente dirompenti, ne viene impedita una vera comprensione dei meccanismi e dell'utilizzo, in considerazione del fatto che nel tempo in cui ne viene promossa l'alfabetizzazione esse raggiungono un livello di sviluppo superiore rispetto a quello esplorato e con cui si è eventualmente raggiunta una sufficiente dimestichezza da parte di un considerevole numero di utenti.

Le differenze prodotte dalle odierne tecnologie, si crede, possono essere ben più insidiose e diffuse rispetto a quelle appena descritte, già di per sé di ingente portata. Se si considerano, infatti, i potenziali effetti legati a un utilizzo non adeguatamente formato e consapevole dei dispositivi digitali, così come alla pluralità di fenomeni che insorgono negli ambienti virtuali e nelle esperienze ibride, da quelli di natura epistemica e conoscitiva a quelli che investono la sfera etica e sociale, il discrimine emergerà, innanzitutto, tra coloro che saranno in possesso degli strumenti intellettivi per governare l'era digitale e coloro che ne saranno utenti passivi. Seguendo Baldacci (2025), i gruppi egemonici potranno essere rappresentati da coloro che svilupperanno un'*intelligenza alpha*, un gruppo sociale e culturale, che avrà maturato un'intelligenza flessibile e altamente consapevole, capace di gestire con contezza l'ecosistema mediale e di dominare l'interazione con gli agenti artificiali. Al contrario, coloro che saranno distinti da un'*intelligenza beta*, ossia meramente da una padronanza strumentale dei media digitali, senza la strutturazione di facoltà intellettive di secondo ordine, tenderanno a impiegare le tecnologie digitali, in particolare l'intelligenza artificiale, in una logica di subordinazione e sostituzione.

Quest'ultimo tipo di discriminazione, dunque, porterà a una forma di marginalità interna alle stesse società tecnologicamente ed economicamente avanzate, nelle quali la distinzione tra ceti domi-

nanti e subalterni sarebbe dettata, in primo luogo, dalla capacità di comprensione e gestione dei nuovi media e a cui sarebbero correlate diseguaglianze sul piano intellettuale e sociale. Nel seguito del contributo si focalizzerà l'attenzione su alcuni dei fenomeni che possono dare esito a tale forma di marginalità, con particolare riguardo ai processi informativi e di costruzione della conoscenza.

2. Ostacoli a una soggettività emancipata

L'evoluzione delle ICT caratterizza l'attuale società dell'informazione, consentendo alla maggior parte degli individui un rapido e semplice accesso alle informazioni e alla conoscenza. Tuttavia, si assiste a un radicale mutamento delle modalità e degli strumenti con cui dati e conoscenze vengono prodotti, trasmessi e acquisiti. Già nell'elaborazione di Lyotard (1979/2023), viene sottolineato come lo statuto del sapere subisca inevitabili trasformazioni nel momento in cui esso entra nella società e nelle culture dell'età post-moderna. Fin dagli anni Settanta, quando la rivoluzione informatica non aveva certo raggiunto la condizione odierna, il filosofo spiegava come nelle società informatizzate, vi sia un'ineludibile influenza delle trasformazioni tecnologiche nella produzione e nella trasmissione delle conoscenze; egli, infatti, avvertiva come «standardizzando, miniaturizzando e commercializzando le apparecchiature, si siano [...] modificate le operazioni di acquisizione, di classificazione, di messa a disposizione e di utilizzazione delle conoscenze» (Lyotard, 1979/2023, p. 11). Più in generale, tali innovazioni e mutamenti producono un'incidenza sulla natura del sapere, che può circolare nei nuovi canali comunicativi solo se costituisce una conoscenza suscettibile di essere tradotta in informazione, influenzando, in questo senso, l'orientamento della genesi stessa e della conservazione del sapere. Non solo, una tale evoluzione comporta una scissione tra l'acquisizione di informazioni e conoscenze e un reale e profondo processo formativo: «l'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione (*Bildung*) dello spirito, e anche dalla personalità,

cade e cadrà sempre più in disuso» (p. 12). In questa direzione, cambia il rapporto fra la conoscenza e i suoi produttori e fruitori, il quale tende ad assumere la forma della relazione che intercorre fra la merce e i suoi fornitori e consumatori. Da questo punto di vista, la finalità della produzione e del consumo del sapere diventa principalmente quella dello scambio; esso, che diviene progressivamente la principale forza produttiva, «cessa di essere fine a sé stesso» (pp. 12-13).

Nell'attuale scenario sociale, sebbene i sistemi di registrazione e trasmissione dei dati siano presenti sin dalle origini della storia e la rivoluzione informatica sia in atto da diversi decenni, la diffusione dei moderni dispositivi digitali, di carattere altamente *user-friendly*, ha consentito a un'ampia percentuale della popolazione l'accesso a una mole di dati senza precedenti. Gli ambienti mediali e digitali, con i quali l'interazione è ormai costante, si configurano come i principali canali informativi: l'esperienza *onlife*, da questo punto di vista, influenza i processi di costruzione della conoscenza e formulazione di giudizi. Tale fenomeno, pur rappresentando un'opportunità in termini di democratizzazione della conoscenza, introduce rischi rilevanti: il ricorso sistematico ai *social media* e ai *social network* per il reperimento di dati e opinioni favorisce la diffusione di contenuti errati o inaccurati, alimentando fenomeni riconducibili al cosiddetto disordine informativo (Wardle & Derakhshan, 2017).

L'informazione, in questa prospettiva, si lega indissolubilmente alla democrazia e costituisce, di per sé, un potente strumento democratico; qualità che viene immediatamente meno quando questa viene manipolata. Da questo punto di vista, il problema informativo attuale è legato alla questione per cui l'ingente quantità di informazioni a cui accediamo può paradossalmente rappresentare un ostacolo a un adeguato processo informativo. In altri termini, la mole informativa e le dinamiche con cui essa viene diffusa possono impedire la traduzione dell'informazione in conoscenza, ostacolando, conseguentemente, il potenziale formativo ed emancipativo. Di qui, dunque, la distinzione fra "società dell'informazione" e "società della conoscenza": la prima non implica necessariamente la seconda. Come evidenziato nel documento UNESCO *Towards Knowledge Societies* «sebbene l'informazione sia uno strumento che ge-

nera conoscenza, non è conoscenza in sé»² (UNESCO, 2005, p. 19). Costruire una società della conoscenza e vivere in essa esige l'abilità di «identificare, produrre, elaborare, trasformare, diffondere e utilizzare le informazioni per costruire e applicare la conoscenza a favore dello sviluppo umano» (p. 27). Emerge, dunque, come il concetto di “società della conoscenza” si caratterizzi per una maggior onnicomprensività e propensione all'*empowerment* rispetto alle questioni relative alle tecnologie e alla connettività che segnano il dibattito riguardo alla “società dell'informazione”. «In altre parole» – si legge – «la società dell'informazione globale ha senso solo se favorisce la società della conoscenza e si pone l'obiettivo di tendere allo sviluppo umano basato sui diritti umani» (p. 27). Da questo punto di vista, la quantità e la velocità con cui vengono trasmesse le informazioni, così come più in generale la rivoluzione digitale e lo sviluppo delle ICT, rappresentano un potenziale mezzo per lo sviluppo della conoscenza; tuttavia, non ne è una condizione sufficiente, in quanto, in primo luogo, occorrono adeguati strumenti cognitivi al fine, ad esempio, di discriminare le informazioni e decidere a quali attribuire credibilità e quali incorporare nella nostra base di conoscenza; di qui, il ruolo centrale dell'istruzione e dell'educazione.

Nelle società della conoscenza – prosegue il documento – tutti devono essere in grado di muoversi facilmente attraverso il flusso di informazioni che ci sommerge e di sviluppare capacità cognitive e di pensiero critico per distinguere tra informazioni “utili” e “inutili” (p. 19).

Le dinamiche con cui l'informazione è diffusa e recepita in ambienti virtuali, di fatto, pongono considerevoli limiti allo sviluppo di conoscenze valide e all'esercizio della critica. Se si considerano le logiche della profilazione e le caratteristiche di strutture epistemiche sociali emergenti come camere d'eco e bolle epistemiche, si rileva come, quando non a false verità, si è comunque esposti a realtà parziali che eliminano la pluralità di punti di vista e il contraddittorio.

² Le traduzioni del documento *Towards Knowledge Societies* sono a cura dell'autrice del presente contributo.

Tali questioni, pur senza pretese di esaustività, inducono a una riflessione profonda sulle insidie che la disinformazione esercita nei confronti della democrazia (Hassan & Pinelli, 2022). In prima istanza, si rileva come le mutate modalità di accesso all'informazione, plasmate dalle moderne ICT, agiscano sulle forme stesse del pensiero e del ragionamento; tali dinamiche, infatti, tendono a erodere la qualità informativa, ostacolando lo sviluppo di apertura mentale, di mentalità critica e dell'acquisizione di saperi autentici. In tale scenario, emerge il rischio di deprivazione epistemica (Piazza & Croce, 2019), caratterizzata dal proliferare di assunti fallaci a discapito di conoscenze valide e giustificate.

Fenomeni di questo tipo comportano pericoli sostanziali sia per il singolo che per la collettività: formulare giudizi e compiere scelte in aspetti centrali delle dimensioni pubblica e privata, quali la salute o la rappresentanza politica, possono avvenire sulla scorta dell'esposizione a narrazioni fuorvianti o di una percezione distorta della realtà. In questa maniera, l'esercizio di una cittadinanza autonoma e consapevole viene fortemente ostacolato.

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, 2022, p. 10), che risulta considerevolmente 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. Una tale manipolazione dell'informazione, non è nuova, ma è un fenomeno esistente già all'epoca delle *polis* greche dove le idee che circolavano all'interno delle città erano adulterate, ad esempio, dall'opera dei sofisti i quali, per alcuni aspetti, possono essere considerati come fondatori di un'eristica capace di alterare il linguaggio (Cambi, 2021). La novità attuale ri-

siede nel fatto che tale fenomeno si sia progressivamente acuito raggiungendo un'ampia portata nell'era dei social. La manipolazione, inoltre, ha assunto progressivamente un carattere più attento e mirato, oltre che diffuso, per cui, ad esempio, a scopi propagandistici, il pubblico a cui ci si rivolge viene analizzato secondo una lente sociologica al fine di far leva sulle *formae mentis*, sugli stereotipi, le credenze e i pregiudizi dei destinatari.

In questa direzione, lo sviluppo democratico viene fortemente minato, in quanto in una società democratica regolata dal principio di maggioranza ma attenta alla pluralità di valori, in cui la conoscenza presenta un elevato grado di iperspecializzazione, diviene fondamentale la capacità dei cittadini di formulare valide o giustificate (Dorato, 2019). In questo senso, uno dei fattori cruciali per affrontare la minaccia della disinformazione risiede nell'educazione, che può promuovere lo sviluppo di strumenti intellettivi utili a distinguere le notizie affidabili da quelle false o fuorvianti. Compito formativo non è rappresentato solo dalla strutturazione di abilità logiche e di ragionamento, ma anche da quello relativo alla consapevolezza dei propri punti di vista e delle proprie credenze e di come esse possano influire nel nostro processo di formulazione di giudizi.

Ulteriore aspetto che ostacola la promozione di una soggettività emancipata tra coloro che abitano gli ecosistemi digitali e mediali è rappresentato dai fenomeni connessi alla delega cognitiva alle tecnologie da parte degli esseri umani. Da questo punto di vista, attribuire alle macchine facoltà di pensiero che si reputano simili se non sovrapponibili a quelle dell'intelletto umano induce a una scarsa attivazione cognitiva da parte degli esseri umani, che tendono a demandare agli agenti tecnologici anche compiti e processi nei quali sono coinvolte capacità cognitive di ordine superiore. In tal senso, il rapporto essere umano-macchina, anziché assumere connotazione coevolutiva, rischia di dare esito al depauperamento del pensiero e della conoscenza umani.

In sintesi, i fenomeni di informazione e costruzione della conoscenza in ambiente digitale e, più in generale, l'interazione con le tecnologie possono rappresentare un ostacolo allo sviluppo di una soggettività emancipata, dal momento che rischiano di relegare

i soggetti al mero ruolo di utenti anziché a quello di cittadini consapevoli, in grado di partecipare attivamente al processo di evoluzione sociale.

Dal punto di vista pedagogico si pone l'esigenza di un'educazione alla cittadinanza, intesa in senso più ampio rispetto alla promozione dell'educazione civica da tempo presente, seppur con numerose interpretazioni e trasformazioni e spesso con un ruolo marginale, nei curricula scolastici; in una prospettiva più generale, e con riferimento alla scuola, significa riconoscere che uno dei principali esiti di tutta la formazione scolastica debba essere costituito dall'educazione di individui capaci di essere cittadini della propria epoca. Seguendo Cambi (2021), ciò implica, innanzitutto, prendere coscienza di quale tipo di cittadinanza caratterizzi il nostro secolo, riconoscendo come essa sia figlia di un lungo e complesso processo storico, come costituisca un'idea legata a quella di civiltà dei diritti, avendo consapevolezza di come attualmente l'ideale di cittadinanza viva nelle Costituzioni dei Paesi democraticamente avanzati.

Nel tempo presente, inoltre, occorre considerare la dimensione *onlife* in cui si esercita la cittadinanza, per cui, si crede decada la tradizionale distinzione tra "cittadinanza" e "cittadinanza digitale", in favore di una formazione volta a strutturare *l'habitus dei cittadini onlife*, al cui sviluppo concorrono non solo l'alfabetizzazione alla pluralità dei media e delle tecnologie con cui interagiamo, ma anche la promozione di quelle facoltà intellettive che permettano di divenire consapevoli delle dinamiche connesse all'ambiente tecnologico e informazionale, nella direzione di emancipare gli individui da una potenziale posizione subalterna rispetto alla tecnologia stessa.

3. Educazione alla conoscenza e al pensiero critico

L'educazione alla conoscenza e quella al pensiero critico, pur nella contezza della loro parzialità rispetto alla molteplicità delle esigenze formative, vengono individuate quali direzioni educative per lo sviluppo di soggettività caratterizzate da un elevato profilo intellettuale, che permettano l'emancipazione dal rischio di essere relegati alla posizione di fruitori passivi degli ecosistemi mediali,

distinguendosi come cittadini attivi e consapevoli dell'*infosfera*. Seguendo la lezione di Bertin, l'educazione intellettuale rinvia immediatamente allo sviluppo del pensiero critico, in quanto, nell'elaborazione dell'autore, tale direzione educativa, nella sua forma più semplice, consisterà, coerentemente con la lezione deweyana (Dewey, 1933/2019), nell'educare a porre un problema e chiarire una situazione indeterminata, a formulare ipotesi per una possibile soluzione del problema, a verificare tali ipotesi con le metodologie opportune o a giustificarne e argomentarne adeguatamente l'attendibilità (Bertin, 1968/2021). In particolare, l'educazione intellettuale è intesa non solo come acquisizione di conoscenze, abilità e abitudini disciplinari, ma anche come sviluppo di attitudini e virtù legate ai processi conoscitivi e all'impiego della conoscenza, così come alla "conoscenza della conoscenza".

In questo senso, tale direzione educativa deve essere volta, seguendo Morin (2015), al conoscere la conoscenza, la quale non può «essere considerata come un attrezzo *ready made*, che si può utilizzare senza esaminarne la natura» (Morin, 2001, p. 11). Nelle parole dell'autore, insegnare a *conoscere che cos'è conoscere* rappresenta uno degli aspetti fondamentali per l'educazione del Ventunesimo secolo. Questa educazione dovrebbe rispondere a un «bisogno primario del vivere»: evitare l'errore, riconoscere le illusioni e «cercare [...] la conoscenza più pertinente possibile» (Morin, 2015, p. 17). Ciò implica consapevolezza dei processi di produzione e validazione del sapere, in continuità con una visione popperiana della conoscenza come provvisoria e suscettibile di essere sottoposta a revisione (Popper, 1963/2021).

Considerando la distribuzione della conoscenza e del lavoro cognitivo che caratterizza la nostra società (Sloman & Fernbach, 2018), insieme all'unicità che caratterizza il profilo intellettuale di ogni individuo così come le inclinazioni personali, non appare realistico perseguire l'obiettivo di sviluppare un'elevata competenza in tutti gli ambiti del sapere da parte di tutti gli individui. Tuttavia, in una logica democratica, è comunque necessario promuovere un'adeguata alfabetizzazione e lo sviluppo di opportune abilità e disposizioni che permettano di pensare e agire in maniera episte-

micamente consapevole e responsabile. Solo in questo modo, infatti, si possono creare le condizioni di possibilità di partecipazione attiva degli individui a un processo di evoluzione sociale caratterizzato da elevata intensità di informazione e conoscenza. In questo senso, si crede che divenga fondamentale promuovere un'educazione volta allo sviluppo di facoltà relative all'*epistemic cognition*, intesa, in prima approssimazione, 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, Sandoval & Bråten, 2016). Ciò significa promuovere una conoscenza non solo di tipo dichiarativo e contenutistico, ma anche di tipo epistemico, ovvero 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. Accanto a tali acquisizioni, l'*habitus dei cittadini onlife* dovrebbe essere distinto da disposizioni caratteriali riconducibili a virtù epistemiche e intellettuali, quali autonomia, tenacia e umiltà intellettuale, curiosità e apertura mentale (Tombolato, 2023), che sostengono un'azione epistemicamente responsabile e un processo di costruzione della conoscenza volto alla comprensione.

In stretta connessione con l'educare al conoscere, precipua finalità pedagogica è rappresentata dall'educazione all'esercizio della critica. La critica come attitudine di tipo etico e politico (Foucault, 1978/2024) diviene requisito fondamentale per un autentico esercizio della cittadinanza nell'epoca attuale, alla luce di un progetto pedagogico emancipativo capace di promuovere la soggettivazione di un essere umano libero, consapevole e autodeterminato. In questa direzione, l'educazione al pensiero critico si pone quale nuova opera di coscientizzazione in senso freiriano (Freire, 1971) per l'epoca contemporanea.

Allo stesso tempo, acquisire un *habitus* di pensiero critico significa sviluppare capacità di tipo più eminentemente cognitivo, quali

analisi, interpretazione, inferenza, argomentazione, valutazione e autoregolazione (Facione, 1990), che strutturano tale forma di pensiero, la quale si configura, innanzitutto, come processo di indagine (Dewey, 1933/2019). Il pensatore critico, inoltre, si caratterizza per una pluralità di attitudini quali l'interesse a essere ben informato e la propensione a giudicare la credibilità delle fonti, a porre interrogativi e ad analizzare temi e problemi, ma anche caratteristiche quali antidogmatismo, fiducia nella ragione, curiosità, onestà e perseveranza intellettuali (Biesta, 2001; Ennis, 1991). Pensare criticamente si configura come dimensione costitutiva dell'educazione all'esperienza *onlife*; intesa, in senso ampio, come volta a promuovere la capacità di governare la rivoluzione tecnologica in atto, orientandola verso un peculiare progetto umano (Floridi, 2022) e verso prospettive di benessere individuale e collettivo. Ciò richiede soggetti capaci di comprendere i processi che sottendono l'evoluzione digitale, di sottoporli a vaglio critico e di valutarne opportunità e limiti, al fine di contribuire consapevolmente all'orientamento del progresso tecnologico. In una prospettiva più circoscritta, l'uso dei dispositivi tecnologici esige il possesso di strumenti intellettivi di natura eminentemente critica, indispensabili per contenere i rischi connessi al digitale, tanto sul piano etico quanto su quello cognitivo, quali il depauperamento della conoscenza e delle facoltà di ragionamento.

Bibliografia

- Baldacci M. (2025). L'intelligenza fra cento anni: intelligenza di tipo alpha o intelligenza di tipo beta? In G. Annacontini & I. Loiodice (a cura di), *Vorrei incontrarti tra cent'anni. La scuola tra passato, presente e futuro* (pp. 70-87). Bari: Progedit.
- Bertin G.M. (2021). *Educazione alla ragione. Scritti di filosofia dell'educazione* Roma: Armando Editore (ed. orig. 1969).
- Biesta G.J., & Stams G.J. (2001). Critical thinking and the question of critique: Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 57-74.

- Cambi F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Milano: Studium.
- Cambi F., & Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore (ed. orig. 1933).
- Dorato M. (2019). *Disinformazione scientifica e democrazia. La competenza dell'esperto e l'autonomia del cittadino*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ennis R.H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- Facione P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Research findings and recommendations)*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Ferrante A. (2025). Intelligenze postumane: Educare e divenire-macchina. *Paidentika*, 42, 55-72.
- Floridi L. (2015) (a cura di). *The Onlife Manifesto: Essere umani in un'era iperconnessa*. Cham: Springer.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Foucault M. (2024). *Che cos'è la critica? L'arte di non essere eccessivamente governati* Bologna: DeriveApprodi (ed. orig. 1978).
- Freire P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore.
- Green J., Sandoval W.A., & Bråten I. (2016) (eds.). *Handbook of epistemic cognition*. New York, NY: Routledge.
- Hassan C., & Pinelli C. (2022). *Disinformazione e democrazia. Populismo, rete e regolazione*. Venezia: Marsilio Editore.
- Liotard J.-F. (2023). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1979).
- Michellini M.C. (2024). Il futuro del pensiero nell'era digitale. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), 257-271.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Piazza T., & Croce M. (2019). Epistemologia delle fake news. *Sistemi intelligenti*, 31(3), 439-468.
- Popper K.R. (2021). *Congetture e confutazioni*. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1969).

- Sloman S., & Fernbach P. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Tombolato M. (2023). Promuovere virtù epistemiche attraverso il curriculum per educare cittadini del XXI secolo. In M. Carmo (a cura di), *Education Applications & Developments VIII* (pp. 95-107).
- UNESCO (2015). *Towards Knowledge Societies*. Paris: Unesco.
- Wardle C., & Derakhshan H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasburgo: Council of Europe. Disponibile in: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html> [15/03/2026].