

Indice

Abbrivio. Il tempo è ora: scrittura, valutazione, fiducia	11
--	----

Introduzione	15
---------------------	----

PRIMA PARTE CORNICE

Capitolo primo

Archeologia della scrittura. Nuovi media, antichi problemi	21
---	----

1. Scrittura e stampa, tra sapere, autorità, accesso	22
2. Lo schema ricorrente tra apocalittici e integrati	25
3. Rimediare e combinare: il gioco delle tecnologie culturali	28

Capitolo secondo

Scrittura e intelligenza artificiale tra assistenza, delega, autorialità	33
---	----

1. WrAlting: design d'autore e responsabilità	36
---	----

SECONDA PARTE RICERCA

Capitolo primo

Intelligenza artificiale e compiti di scrittura accademica	45
---	----

1. Stato dell'arte sulle pratiche d'uso	45
2. Il campo, il metodo, gli scopi	50
2.1 Metodologia della ricerca: studio di caso e analisi critica del discorso	52
2.2 Il disegno di ricerca	57
3. Evidenze ed interpretazioni	61

4. Questionario in ingresso	61
4.1 <i>Caratteristiche, preconoscenze e familiarità con gli strumenti didattici</i>	61
4.2 <i>Frequenza e modalità d'uso degli strumenti di IA</i>	63
4.3 <i>Punti di forza e debolezze</i>	67
5. Forum come spazio di riflessione e co-costruzione di significato	69
5.1 <i>Scrivere, pensare, apprendere con l'intelligenza artificiale</i>	73
5.1.1 <i>Rappresentazioni e pratiche studentesche tra uso strumentale, riflessione critica e regolazione etica</i>	73
5.2 <i>Analisi delle codifiche</i>	75
5.2.1 <i>L'intelligenza artificiale come supporto cognitivo alla scrittura e all'accesso all'informazione</i>	76
5.2.2 <i>Intelligenza artificiale e apprendimento: la percezione dei rischi</i>	81
5.2.3 <i>La sfida educativa: esperienze, resistenze e politiche di mediazione</i>	86
5.3 <i>Le co-occorrenze: configurazioni discorsive e significati emergenti</i>	90
5.4 <i>Tre modelli di interazione: scrivente, critico, cittadino</i>	94
6. Focus group	96
6.1 <i>Specificità discorsive e relazionali</i>	96
6.2 <i>Dall'ispirazione al confronto critico</i>	98
6.3 <i>Analisi delle codifiche</i>	100
6.3.1 <i>Intelligenza artificiale come supporto all'attività cognitiva</i>	101
6.3.2 <i>Rischio per l'autenticità e il pensiero critico</i>	102
6.3.3 <i>Modalità d'uso e strategie di controllo</i>	103
6.3.4 <i>Tensioni, contraddizioni e posizionamenti ambivalenti</i>	105
7. Farsi soggetto attraverso l'interazione	105
7.1 <i>Una scrittura assistita in cerca di autorialità</i>	107
8. Questionario in uscita: la dichiarazione di utilizzo	109
8.1 <i>Una panoramica iniziale</i>	111
8.2 <i>Gli usi dichiarati nelle pratiche reali</i>	117
8.2.1 <i>Sostenere la riflessione</i>	117
8.2.2 <i>Svolgere revisione o riscrittura</i>	118

8.2.3 Cercare informazioni o risposte	120
8.2.4 Ricercare bibliografia e fonti	122
8.2.5 Supportare la produzione multimediale	124
8.2.6 Organizzare il lavoro	125
8.2.7 Elaborare dati	127
8.2.8 Ispirare idee	128
9. Pratiche dichiarate e agite: una falsa <i>agency</i> ?	129

TERZA PARTE IA E PRATICHE DIDATTICHE

Introduzione	135
<i>Capitolo primo</i>	
Il post-plagio come categoria di passaggio	137
<i>Capitolo secondo</i>	
Agency e validazione, il punto cieco della scrittura algoritmica	143
1. La <i>distanza riflessiva</i> come calibrazione dell' <i>agency</i>	148
2. Scrittura soggettivata	150
<i>Capitolo terzo</i>	
Orizzonte pedagogico e nuove alfabetizzazioni	155
1. I piani di lavoro e le tendenze	159
2. Educazione, <i>literacy</i> e intelligenza artificiale	163
<i>Capitolo quarto</i>	
Orizzonte didattico: i mediatori di secondo grado	169
1. La scrittura come mediazione	171
2. Valutare oltre la logica performativa	177
Conclusioni: un patto formativo negoziabile e un'agenda di ricerca	183
Bibliografia	191

ALLEGATI

Allegato 1 – Corrispondenze tra categoria (L3), tema (L2), sotto-tema (L1)	205
Allegato 2 – Principali corrispondenze tra domande guida e codici	207
Allegato 3 – Elenco delle codifiche	209

Introduzione

L'*Abbrivio* di questo volume racconta di un disagio e di un interrogativo nati all'interno di un'aula universitaria. All'*Introduzione*, invece, si affida il compito di rendere esplicita l'architettura con cui quella condizione è stata trasformata in ricerca e in proposta.

Nella *Prima parte* il lavoro ricostruisce la cornice storica e concettuale entro cui provare, almeno in parte, a leggere il presente e la sua celere evoluzione.

Il punto di partenza è una dichiarazione volta ad argomentare la posizione socio-costruttivista con cui si interpreta l'evoluzione tecnologica e quella delle tecnologie della comunicazione in particolare. Queste portano con sé cambiamenti di ordine epistemico e trasformazioni delle pratiche con cui si insegna e si apprende: lo ha fatto la scrittura, condannata da Platone perché avrebbe prodotto *dimenticanza negli animi* sostituendo la conoscenza viva con parole mute; lo ha fatto la stampa, definita *meretrix* dai suoi detrattori quattrocenteschi perché prostituiva il sapere rendendolo accessibile a chi non ne era degno; lo hanno fatto la televisione, Internet, i *social media*. In ciascuno di questi passaggi si è riproposto uno schema interpretativo polarizzato e deterministico che semplifica la complessità dei processi e che la scuola, istituzione *librocentrica* strutturata attorno alla logica lineare e sequenziale del manuale a stampa, ha pagato in termini di ritardo interpretativo.

L'approccio archeologico allo studio dei media e il costruito di *rimediazione* offrono strumenti interpretativi per non scivolare in questa polarizzazione e per non cedere alla semplificazione di letture eccessivamente deterministiche. La storia mostra come le tecnologie, il più delle volte, non si sostituiscono ma si sovrappongono e si commentano a vicenda e la scrittura stessa, già intuita da Calvino come *ars combinatoria*, è una tecnologia tanto naturalizzata da non essere più percepita come tale, eppure capace di trasformare la memoria in traccia stabile e l'interazione in processo esperibile a distanza.

Così, i salti di paradigma, pur esistendo, non sono la norma e la sensibilità archeologica mostra un'evoluzione che non è fatta solo di salti e rivolgimenti. Da questa ricostruzione emerge l'assunzione teorica della tecnologia come una condizione connaturata all'umano, capace di incidere sui processi culturali, sociali ed educativi portando così alla luce il suo carattere di sistema socio-tecnico.

Allo stesso tempo, è valorizzata la dialettica aperta e franca con il mondo dell'educazione, scuola e università comprese, che hanno il mandato di posizionarsi e indirizzare fenomeni di così grande rilievo per abilitare le persone ad abitarli sia in termini di utilizzo, sia in prospettiva di cittadinanza.

La *Seconda parte* mette alla prova questa tesi nell'incontro con i dati. Lo studio di caso ha raccolto discorsi e pratiche attraverso questionari in ingresso e in uscita, un Forum didattico e diversi *focus group*. Il *corpus* così prodotto restituisce un panorama internamente contraddittorio: le rappresentazioni dell'IA oscillano tra funzione strumentale di supporto cognitivo, rischio per l'autonomia e il pensiero critico e oggetto da regolamentare istituzionalmente; le pratiche dichiarate e quelle effettivamente agite non coincidono; la dimensione etica, presente e articolata sul piano discorsivo, si fa silenziosa quando il lavoro di scrittura entra nelle sue dimensioni operative. Dall'analisi di questi scarti prende forma il costrutto di *distanza riflessiva*: la competenza con cui studenti e studentesse governano (o dovrebbero governare) lo scarto tra generazione automatica ed elaborazione consapevole, rendendo dichiarabile e discutibile il proprio processo di scrittura mediato dall'intelligenza artificiale. Attraverso l'analisi e l'interpretazione dei dati emergono tre posture ricorrenti: il soggetto scrivente, il critico e il cittadino, che articolano in modo diverso il rapporto tra efficacia, autenticità e responsabilità pubblica nell'uso dell'IA.

Infine, la *Terza parte* ricomponе il quadro assumendo la *distanza riflessiva* come lente pedagogica in dialogo con le prassi didattiche. La categoria del *post-plagio*, con cui la letteratura ha cercato di nominare la crisi dell'autorialità tradizionale, si rivela a questo punto utile, ma transitoria: ancora adeguata a descrivere ciò che viene meno e che coincide con l'identificazione tra chi scrive e chi formula materialmente l'enunciato, ma insufficiente per orientare la risposta didattica. Quella risposta richiede di spostare l'attenzione

dalla paternità/maternità del testo alla responsabilità sul processo, dal controllo del prodotto finale alla formazione di soggetti capaci di sostare nello scarto tra *output* algoritmico e decisione assunta con competenza e giudizio.

Da qui derivano indicazioni concrete per una didattica che lavori sui mediatori di secondo grado, forme di valutazione *process-oriented* capaci di cogliere il lavoro cognitivo effettivo e nuove alfabetizzazioni che non coincidono con il solo aggiornamento della *literacy* digitale, ma riguardano la formazione di una postura riflessiva capace di leggere l'*output* come proposta, di verificarne la tenuta epistemologica e di riconoscere la responsabilità che resta in capo al soggetto, anche quando la scrittura è mediata da sistemi generativi.

Il patto formativo è un primo, necessario quanto intermedio, passaggio per sostenere un processo negoziale basato sulla fiducia e da costruire in stretta collaborazione tra docenti e studenti e studentesse per alimentare condizioni di fiducia reciproca e rifuggire la sola logica del controllo e del divieto.

Il volume non approda a un modello compiuto, ma delinea le condizioni entro cui quel patto diventa pensabile e indica, attraverso un'agenda di ricerca aperta, le direzioni su cui continuare a lavorare.