QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Responsible Artificial Intelligence for *Humanities*. Educational Simulations Between Mediation and Dialogical Learning

Intelligenza Artificiale responsabile per la didattica delle *Humanities*. Simulazioni educative in contesti di mediazione ed apprendimento dialogico

Francesco Luigi Gallo, Giuseppe Russo, Sara Gemma, Arturo Puoti
Università degli Studi di Macerata

francescoluigigallo1@gmail.com
g.russo22@unimc.it
s.gemma@unimc.it
a.puoti@unimc.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18227

ABSTRACT

This contribution examines the application of generative artificial intelligence within history and philosophy teaching. The article frames AI not as a replacement for the teacher, but as a cooperative tool for adaptation capable of redefining the teacher's role as a mediator of the instructional process. Particular attention is given to the capacity of generative systems to reformulate complex texts in real time, thereby acting as a third dialogical partner. The theoretical framework is grounded in the study by Puoti et al. (2025a), which draws on the DidActa experience to provide alternative perspectives concerning history education. The investigation entails an educational simulation centered on

analyzing a passage from Thomas Aquinas's Summa Theologiae, aiming to assess how interacting with ChatGPT can foster conceptual clarification and the dialogical construction of knowledge to identify potential learning benefits.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, Didactics of Philosophy, Didactics of History, Dialogical Learning, Educational Mediation.

RIASSUNTO

Il contributo riflette sull'impiego dell'intelligenza artificiale generativa nell'ambito della didattica storico-filosofica. L'articolo interpreta l'IA non come sostituto dell'azione docente, ma come strumento cooperativo di adattamento capace declinare la figura dell'insegnante come mediatore del processo didattico. Particolare attenzione è dedicata alla capacità dei sistemi generativi di riformulare testi complessi in tempo reale, fornendo un partner dialogico terzo. L'impianto teorico trova le sue premesse nello studio di (Puoti et al., 2025a) che a partire dall'esperienza di DidActa fornisce prospettive alternative concernenti l'insegnamento della Storia. L'indagine riguarda una simulazione didattica centrata sull'analisi di un passo della Summa Theologiae di Tommaso d'Aquino, con l'obiettivo di valutare come l'interazione con ChatGPT possa favorire processi di chiarificazione concettuale e costruzione dialogica del sapere al fine di individuare i possibili vantaggi nell'apprendimento.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale Generativa, Didattica della Filosofia, Didattica della Storia, Apprendimento Dialogico, Mediazione Educativa.

---

1. EDUCAZIONE E INTELLIGENZA ARTIFICIALE TRA CRITICITÀ E PROSPETTIVE DIDATTICHE

Rilevare quanto l'evoluzione delle tecnologie digitali abbia inciso sugli ambienti educativi e sulle pratiche di apprendimento rischia ormai di apparire una constatazione quasi ovvia, talvolta prossima alla banalità. La rapida espansione e la pervasività dei dispositivi computazionali nei processi formativi impongono però una riflessione costante sulle trasformazioni profonde concernenti le dinamiche di produzione e trasmissione del sapere, oggi sempre più influenzate dall'integrazione di assistenti virtuali e apparati algoritmici avanzati, sovente poco chiari nelle loro logiche operative (Pasquale, 2015; Williamson, 2017; Aagaard & Lund, 2019). La letteratura internazionale concernente applicazioni e implicazioni dell'intelligenza artificiale nel campo educativo interpreta la diffusione di questi strumenti digitali generativi come un cambiamento che, oltre ai processi di costruzione della conoscenza, coinvolge le forme della mediazione didattica e il ruolo stesso dell'insegnante nei contesti pedagogici (Holmes & Tuomi, 2022; Kasneci *et al.*, 2023). Recenti contributi teorici hanno ulteriormente approfondito le conseguenze epistemologiche di tali trasformazioni, prospettando nuove chiavi di lettura, sovente in un'ottica critica, del rapporto tra conoscenza, algoritmi e pratiche educative (Bonetti & Quattrociocchi, 2023; Allouche, 2024; Le

Nepvou, 2025). Il crescente interesse per l'AI *literacy* ha reso poi evidente come la competenza nell'uso delle diverse tipologie di intelligenze artificiali non possa limitarsi alla padronanza delle loro funzioni. Accanto alla dimensione operativa emerge la necessità di comprendere i processi inferenziali che regolano il funzionamento di questi strumenti generativi e la consapevolezza dei limiti epistemici che li caratterizzano (Lo, 2023; Memarian & Doleck, 2023; Yilmaz & Yilmaz, 2023). L'impiego non regolato ed estensivo di questi strumenti nei contesti formativi rischia di ricondurre l'esperienza della conoscenza a una fruizione prevalentemente strumentale e orientata all'utilità immediata, nella quale il sapere viene ridotto a procedure dirette all'immediata applicabilità. In un quadro di ricerca ancora aperto e caratterizzato da posizioni non univoche circa l'effettiva portata di tali processi, alcuni studi hanno segnalato come la delega sempre più estesa di attività cognitive ai sistemi di IA possa favorire una progressiva riduzione del coinvolgimento riflessivo degli studenti (Lee *et al.*, 2025; Bozkurt *et al.*, 2026). In particolare, le indagini avanzate da Kosmyna *et al.* hanno evidenziato l'esigenza di interrogarsi sugli effetti educativi derivanti da un impiego intensivo delle intelligenze artificiali. Basate su meccanismi di rappresentatività statistica e di generazione probabilistica delle risposte, le architetture degli LLM possono incidere sulle modalità con cui gli studenti affrontano attività di analisi e rielaborazione delle informazioni. In assenza di una progettazione didattica che ne orienti criticamente l'utilizzo, esiste il rischio che alcune operazioni interpretative e argomentative vengano progressivamente delegate in via esclusiva allo strumento, limitando le occasioni di esercizio riflessivo e di sviluppo del pensiero critico (Kosmyna *et al*., 2025).

Il ricorso sistematico alle IA, comunemente percepite come fonti affidabili e pressoché illimitate di informazioni accessibili senza particolare impegno, può alimentare l'idea di un sapere immediatamente disponibile che prescinde dal confronto dialogico. Questa rappresentazione finisce per marginalizzare progressivamente le pratiche interpretative e la riflessione condivisa che tradizionalmente accompagnano i processi di costruzione della conoscenza e della formazione, con ricadute significative sull'apprendimento e sulle dinamiche di mediazione educativa (Lingua & Zamengo, 2025). Il rischio consiste nel favorire fenomeni riconducibili all'agnotologia, vale a dire processi di produzione dell'ignoranza derivanti, in questo caso, dall'affidamento crescente a dispositivi caratterizzati da marcati limiti strutturali e inevitabili margini di incertezza (Proctor, 2008). Le ricadute dovute all'introduzione delle intelligenze artificiali nei contesti educativi investono anche la figura del docente, il quale risente di alcune tendenze che mirano a ricondurre l'insegnamento alle logiche e ai criteri operativi dei sistemi artificiali, con una conseguente riduzione del ruolo educativo a funzioni prevalentemente tecniche o legate alla custodia e alla supervisione di dati (Ambady & Thomas, 2025). In quest'ottica, l'attività dell'educatore finirebbe per essere limitata alla mera organizzazione dei flussi informativi, con la possibile perdita di centralità delle dimensioni relazionali e formative che rendono possibile la costruzione condivisa del sapere e definiscono il mandato pedagogico (Selwyn, 2013, 2019; Lingua & Zamengo, 2025; Bozkurt *et al*., 2026). Nonostante la radicale transizione con cui si confronta e le problematiche individuate, il docente continua però a essere investito della responsabilità di orientare criticamente le dinamiche di apprendimento e la capacità analitica degli studenti in modo autonomo, riconducendo a queste funzioni l'agire educativo, il quale non può essere ridotto unicamente a criteri di efficienza e immediatezza privi di finalità intrinseche e di riferimenti relazionali (Biesta, 2017a, 2017b; Lingua & Zamengo, 2025). Dinanzi alle vulnerabilità individuate, diviene essenziale preservare la sfera esistenziale dell'esperienza educativa, riconoscendo in particolare alle discipline umanistiche uno spazio decisivo per la formazione del pensiero analitico e la maturazione di forme di partecipazione comunitaria responsabilmente orientate (Nussbaum, 2010). L'esclusione totale delle tecnologie digitali dai

processi educativi non appare tuttavia un percorso praticabile, poiché esse costituiscono ormai una componente strutturale delle modalità contemporanee di accesso al sapere. Resta aperta la questione relativa a una loro integrazione pedagogica che sappia preservare autonomia decisionale, profondità riflessiva e singolarità del pensiero all'interno di contesti sempre più regolati dall'immediatezza e dalla standardizzazione algoritmica (Knox, 2019; Lauritzen, 2026).

La proposta didattica presentata muove dall'esigenza di comprendere se sia possibile integrare i nuovi dispositivi digitali nei contesti educativi senza aderire passivamente alle logiche che li governano, preservando la centralità della relazione pedagogica intesa come pratica dialogica e partecipativa di costruzione condivisa del sapere. Il quadro teorico di riferimento della simulazione strutturata si colloca entro la tradizione costruttivista, riconoscendo nell'interazione tra soggetto, esperienza e tecnologia una condizione fondamentale per lo sviluppo di processi riflessivi, interpretativi e di elaborazione attiva della conoscenza (Vygotskij, 1978, 2008; Drouiche, 2025). Assumono particolare rilievo, in questo contesto didattico sperimentale, le ricerche di Massimo Manca e Paolo Giordani riguardanti l'impiego di chatbot addestrati su testi filosofici e letterari. Gli studi indicati mostrano come le IA, inserite in un contesto di insegnamento dialogico, possano favorire l'apprendimento della pratica argomentativo-interpretativa, supportando la riflessione autonoma senza sostituire il pensiero critico. Il buon esito prefigurato dalle indagini citate risulta però possibile soltanto entro i confini di una guida pedagogica in grado di orientare consapevolmente sia gli studenti, sia l'interazione con il dispositivo (Giordani, 2025; Manca, 2025;). Entrambi i lavori, unitamente all'esperienza sperimentale del laboratorio DidActa che sarà discussa in seguito, offrono un supporto teorico ed empirico alla simulazione delineata, la quale si propone di impiegare l'intelligenza artificiale generativa come dispositivo capace di ampliare le pratiche dialogico-conoscitive all'interno della didattica filosofica. A partire dall'impianto concettuale adottato, la sperimentazione assume il pensiero di Tommaso d'Aquino, con particolare riferimento alla *Summa Theologiae*, quale matrice dialogica attraverso cui articolare e problematizzare il confronto interpretativo e la pratica riflessiva con il supporto dell'intelligenza artificiale.

2. PREMESSA EPISTEMOLOGIA E RAGIONI DEL PROGETTO

Il progetto DidActa nasce dalla consapevolezza che la disciplina storica non debba essere ridotta a un repertorio di contenuti da trasmettere in maniera lineare e decontestualizzata, bensì debba essere ripensata come uno spazio privilegiato di incontro umano, capace di intrecciare le grandi narrazioni del passato con le biografie personali degli studenti, attivando processi di identificazione e di rispecchiamento che potenzino la comprensione del presente. In coerenza con il respiro epistemologico delle *Humanities* e con la loro vocazione a interrogare le condizioni fondamentali dell'esistenza umana e sociale (Vito, 2020), DidActa si propone di accompagnare i giovani nell'esplorazione di nodi etici universali – dalla tolleranza all'inclusione, dalla libertà alla pace – utilizzando la storia antica non come fine disciplinare, ma come strumento euristico per la costruzione di "scenari mentali" favorevoli allo sviluppo delle life skills. Questa impostazione si allinea alle indicazioni del Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e trova un ancoraggio normativo nel Decreto Ministeriale n. 139/2007, che disciplina l'adempimento dell'obbligo scolastico e identifica nell'Asse Culturale Storico-Sociale un ambito prioritario per la formazione della cittadinanza attiva e consapevole.

Il laboratorio ha avuto come protagonisti studenti quindicenni della scuola superiore; tale finestra evolutiva risulta cruciale in quanto l'adolescente è impegnato nella costruzione di una propria prospettiva sul mondo e nella ricerca di senso (Erikson, 1968; Vygotsky, 1978). L'intervento didattico si propone di consolidare in questi soggetti una "piena cittadinanza culturale", intesa non come mera acquisizione di contenuti disciplinari, bensì come capacità di percepirsi come soggetti storici consapevoli nel flusso del tempo, in grado di interpretare la realtà presente alla luce delle trasformazioni del passato. Sul piano degli obiettivi a lungo termine, DidActa mira a rinsaldare il patto cooperativo tra docenti e discenti, riposizionando il laboratorio come uno spazio di maturazione. La prospettiva formativa sottesa all'intero progetto è quella di un apprendimento significativo (Ausubel, 1968), capace di connettere i nuovi contenuti con le strutture cognitive preesistenti degli studenti e di radicarsi nella loro esperienza personale. In questa direzione, l'investimento sulla storia antica si giustifica non tanto per il suo valore enciclopedico, quanto per la sua funzione di laboratorio antropologico nel quale le questioni fondamentali della convivenza umana sono state già affrontate e possono essere rilette con occhi contemporanei.

2.1 Il quadro metodologico: mixed methods e contaminazione disciplinare

Sul piano della metodologia di ricerca, il progetto adotta il paradigma dei metodi misti (mixed methods), che integra in modo organico approcci quantitativi e qualitativi (Creswell & Plano Clark, 2017; Trinchero & Robasto, 2019). Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di cogliere sia la dimensione misurabile dell'efficacia didattica – attraverso la comparazione sistematica dei risultati di apprendimento – sia la dimensione esperienziale e interpretativa dei processi attivati nell'interazione tra i partecipanti.

L'esperimento DidActa ha coinvolto due classi seconde di un liceo scientifico tradizionale: una classe ha costituito il gruppo sperimentale, composto da 20 studenti, mentre l'altra ha svolto il ruolo di gruppo di controllo, con 23 studenti.

La materia di interesse dell'intervento è stata il regno di Marco Aurelio, imperatore romano dal 161 d.C. al 180 d.C., momento cruciale della storia di Roma.

La componente quantitativa si articola nella somministrazione di prove di apprendimento standardizzate in due momenti distinti: un test iniziale (T0), volto a rilevare le conoscenze pregresse degli studenti, e un test finale (T1), identico al primo nella struttura, somministrato al termine del laboratorio per misurare l'eventuale progresso.

La componente qualitativa, d'altra parte, si avvale di focus group per esplorare in profondità le percezioni, le motivazioni e le esperienze degli studenti. I focus group, in particolare, hanno la funzione di creare spazi condivisi di discussione e riflessione, favorendo l'emergere di significati che non sarebbero accessibili attraverso strumenti meramente quantitativi (Denzin, 1978; Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

Dal punto di vista metodologico, DidActa adotta un approccio deliberatamente multidisciplinare, integrando narrazioni storico-biografiche e strategie ludico-sensoriali, all'intersezione tra didattica della storia e pedagogia attiva.

L'approccio orientato per scenari e azioni (Piccardo & Norton, 2019) permette di organizzare l'apprendimento attorno a compiti di realtà complessi, che richiedono agli studenti di mobilitare conoscenze e competenze in contesti autentici. Il ricorso al lavoro in piccoli gruppi favorisce inoltre la costruzione cooperativa della conoscenza, intesa come esito di negoziazione intersoggettiva dei significati (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 2009). I risultati qualitativi del laboratorio Historia

Vivens, condotto nel medesimo quadro progettuale, forniscono indicazioni preliminari a sostegno dell'efficacia di tale impostazione.
I dati raccolti nell'ambito di questa ricerca (Puoti *et al.*, 2025a) confermano, per quanto con un campione limitato, l'efficacia del dispositivo didattico anche rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali. Nello specifico, l'80% degli studenti ha registrato un miglioramento complessivo nelle *soft skills* monitorate (European Commission, 2018), mentre il restante 20% ha mantenuto livelli di performance stabili. Tra le competenze che hanno beneficiato maggiormente dell'intervento (Puoti *et al.*, 2025b) si segnalano il pensiero critico (incremento medio del +18,4%), il *team working* (+16,2%) e il *time management* (+13,5%). La consapevolezza culturale ha mostrato un progresso più moderato (+11,7%), risultato comunque rilevante se si considera la durata limitata dell'intervento e la natura intrinsecamente complessa di questa competenza.
Sul lato quantitativo, i risultati lasciano intravedere che questo nuovo approccio ha prodotto, nel gruppo sperimentale, un miglioramento nell'assorbimento delle conoscenze relative al periodo di interesse compreso fra il 20% e il 25% rispetto al gruppo di controllo.
Dai focus group, organizzati secondo il modello di analisi tematica di Braun e Clarke, emerge come la modalità di ingaggio abbia stimolato gli studenti sia sul piano dell'attenzione generale sia su quello della concentrazione rispetto alla materia. Entrambi questi aspetti risultano molto enfatizzati dai ragazzi: i riferimenti all'"attenzione alta" e i riferimenti positivi all'"attività coinvolgente" corrispondono infatti a 16 indicatori su 56.
Questo approccio risulta avere molto in comune con la proposta del collega Gallo, consistente in una simulazione su San Tommaso d'Aquino tramite ChatGPT.

3. DIALOGO FILOSOFICO E IA GENERATIVA: CHATGPT COME «PARTNER INTELLETTUALE» NELLA LETTURA DELLA *SUMMA THEOLOGIAE*

Nel quadro delle riflessioni sull'impiego dell'intelligenza artificiale generativa nei contesti educativi (Holmes, 2022; Panciroli & Rivoltella, 2023), questa sezione propone una simulazione teoricamente orientata finalizzata alla formalizzazione di un possibile protocollo didattico per l'integrazione dei LLM nella didattica della filosofia. La simulazione, realizzata mediante l'interazione con ChatGPT (versione 5.3) (Kasneci *et al*., 2023; Lo, 2023; Memarian & Doleck, 2023; Ray, 2023), non costituisce uno studio empirico né intende dimostrare l'efficacia del modello proposto. Essa rappresenta una proposta metodologica, elaborata a partire dalla letteratura recente (Redaelli, 2025), volta a definire una procedura operativa suscettibile di successiva validazione sperimentale.
L'elemento di originalità del contributo non risiede nell'impiego dell'IA generativa in quanto tale, ormai ampiamente discusso, bensì nella formalizzazione di una procedura didattica replicabile, fondata sulla relazione triadica docente–studenti–chatbot. All'interno di tale cornice, il chatbot è concepito come partner intellettuale (Ferrara, 2025): non sostituisce la mediazione educativa, ma interviene sulla forma linguistica del sapere, sostenendo processi di riformulazione, chiarificazione, esemplificazione ed esplicitazione argomentativa, mentre il docente mantiene la piena responsabilità epistemica e pedagogica del percorso.
La procedura si articola in cinque momenti: (1) selezione del testo e definizione degli obiettivi formativi; (2) progettazione di una sequenza di prompt finalizzati alla riformulazione linguistica, all'esplicitazione delle inferenze, alla produzione di esempi analogici e alla simulazione delle principali difficoltà interpretative; (3) generazione degli output; (4) validazione critica delle risposte

mediante confronto con il testo filosofico e la relativa letteratura specialistica; (5) discussione dialogica guidata dal docente, che utilizza gli output come oggetti di analisi, problematizzazione e rilancio dell'interazione.

L'ipotesi teorica sottesa al protocollo è che il principale valore didattico principale dei LLM risieda nella loro plasticità linguistica. Attraverso opportuni prompt, uno stesso contenuto può essere riformulato immediatamente secondo registri differenti, graduato nei livelli di complessità, schematizzato o esemplificato senza modificarne l'impianto concettuale. L'innovazione proposta consiste precisamente nello spostare il baricentro dell'azione didattica dalla mera trasmissione delle conoscenze alla progettazione delle condizioni linguistiche e dialogiche della loro comprensione. In tale prospettiva, il tempo normalmente destinato alla decodifica del testo può essere orientato verso la discussione critica, la ricostruzione delle inferenze e la problematizzazione filosofica.

Pur nei limiti propri di una simulazione teorica, il protocollo individua una procedura didattica esplicita, replicabile e verificabile empiricamente. Il suo interesse risiede non nella pretesa di anticiparne gli esiti, ma nell'offrire alla ricerca educativa un modello metodologico sul quale fondare future sperimentazioni relative alla comprensione dei testi filosofici, alla qualità dell'interazione dialogica e alle potenziali ricadute in termini di personalizzazione e inclusione.

La simulazione costituisce un'applicazione esemplificativa del protocollo didattico proposto e non descrive una sperimentazione empirica. Essa è stata costruita mediante interazione con ChatGPT 5.3, assumendo come caso di studio il *Respondeo* della *Summa Theologiae* (I, q. 76, a. 1), selezionato per la sua densità concettuale e per la complessità della struttura inferenziale. La costruzione dei prompt ha seguito quattro criteri: riformulazione linguistica, esplicitazione argomentativa, esemplificazione analogica e problematizzazione critica. Le condizioni di interazione prevedono l'uso del sistema in classe, tramite LIM, sotto la regia del docente, che seleziona il testo, raccoglie o anticipa le domande degli studenti e trasforma tali sollecitazioni in richieste rivolte al chatbot.

Il sistema restituisce così alla classe una riformulazione del seguente tipo:

> «Tommaso d'Aquino sostiene che il principio mediante cui l'uomo pensa debba essere la forma del corpo. Ogni essere agisce secondo ciò che è. Poiché ciascuno sperimenta di essere lui stesso a pensare, il pensiero non può dipendere da un principio separato. Se l'intelletto non fosse parte costitutiva dell'uomo, non si spiegherebbe come l'atto del comprendere appartenga a questo individuo concreto. Pertanto, il principio intellettivo deve essere forma dell'uomo».

Su questa base, il docente può richiedere ulteriori elaborazioni, come la costruzione di un quadro sinottico dei principi argomentativi o la produzione di esempi esplicativi, rendendo il testo filosofico un oggetto progressivamente manipolabile e riformulabile (Di Bello, 2023). Qui emerge un ulteriore vantaggio: la possibilità di moltiplicare le rappresentazioni dello stesso contenuto (testo, schema, esempio), favorendo una comprensione multilivello e multimodale.

Particolarmente significativa è la fase dialogica (che, plasticamente, sarebbe potuta avvenire in infiniti altri modi in base alle esigenze apprenditive della classe). A una domanda come:

«Ma cosa significa che una cosa è "forma"?»

Il sistema risponde:

> «Per "forma", Tommaso intende ciò che rende una cosa ciò che è. Ad esempio, la forma di una sedia non è il legno, ma la struttura che fa sì che quel legno sia una sedia. Allo stesso modo, la forma di una statua non coincide con il marmo, ma con l'organizzazione che trasforma il marmo in una statua. Possiamo pensare anche alla forma di una casa: non sono i singoli mattoni, ma il modo in cui essi sono organizzati».

A una richiesta più teorica:

> «Ma perché dal fatto che pensiamo si deve dire che l'anima è forma immateriale?»,

ChatGPT risponde:

> «Tommaso ritiene che il tipo di attività di un essere indichi la sua natura. Se un oggetto compie una certa funzione, questa funzione suggerisce che tipo di realtà esso sia. Ad esempio, se vediamo un oggetto capace di tagliare, inferiamo che possieda una struttura adatta al taglio. Se un essere vivente percepisce e si muove, inferiamo che sia dotato di facoltà sensibili. Allo stesso modo, se l'uomo pensa e comprende concetti universali, Tommaso sostiene che il principio che rende possibile questa attività debba appartenere alle cose immateriali».

Di fronte all'obiezione:

> «Ma il cervello non potrebbe comunque spiegare tutto?»

Il sistema articola una risposta che mette in tensione prospettive neuroscientifiche e impostazione tomista:

> «Secondo prospettive materialiste contemporanee, il pensiero potrebbe essere spiegato attraverso processi cerebrali […] Tuttavia, Tommaso d'Aquino osserva che l'intelletto umano è capace di conoscere universali […] Da questa distinzione Tommaso inferisce che il principio dell'intellezione non possa essere ridotto alla materia».

Ulteriori richieste di chiarimento portano all'introduzione di esempi analogici:

> «Possiamo pensare a un computer […] il contenuto di un file non coincide con i singoli componenti materiali […] Tommaso ritiene che alcune operazioni dell'intelletto mostrino una natura che eccede la dimensione materiale».

Infine, alla domanda:

> «Ma se l'anima è forma del corpo, com'è possibile che resti dopo la morte?»

Il sistema risponde introducendo la distinzione tra forme dipendenti e forme dotate di operazioni non materiali:

> «L'anima umana […] svolge un'attività – l'intellezione – che non si esercita mediante un organo corporeo. Proprio questa capacità consentirebbe alla forma di non essere interamente vincolata alla materia».

Gli output generati non sono assunti come affidabili in sé. La validazione avviene su due livelli: disciplinare, mediante confronto con il testo tomista e con la letteratura filosofica; didattico, valutando chiarezza, pertinenza, livello linguistico e rischio di semplificazione impropria. Il docente mantiene quindi la responsabilità epistemica dell'intero processo: formula e riformula i prompt, controlla gli output, ne corregge eventuali limiti e li integra nella discussione. Il valore aggiunto del protocollo risiede nella possibilità di trasformare il testo filosofico in un oggetto dinamicamente riformulabile: sintesi, esempi, obiezioni e chiarificazioni diventano risorse immediatamente disponibili per la classe. In tal modo l'IA non sostituisce il docente, ma rende più praticabile un lavoro didattico centrato sulla comprensione delle inferenze, sulla discussione critica e sull'accessibilità inclusiva dei contenuti.

In tutte le fasi della simulazione emerge una configurazione triadica della relazione educativa (docente–studenti–IA), nella quale il chatbot opera come partner intellettuale a supporto della mediazione linguistica e concettuale. Il valore del protocollo non risiede nella produzione automatica di risposte, ma nella possibilità di rendere esplicita la struttura del ragionamento filosofico. La progettazione dei prompt orienta infatti la riformulazione del testo, l'esplicitazione delle inferenze, la costruzione di esempi e la problematizzazione delle tesi, trasformando il dialogo con il sistema in un laboratorio di argomentazione.

Gli output non sono assunti come epistemicamente affidabili in sé, ma sottoposti a una duplice validazione: disciplinare, mediante confronto con il testo tomista e la relativa letteratura, e didattica, valutandone chiarezza, pertinenza e adeguatezza linguistica. Il docente mantiene la piena responsabilità del processo: costruisce e riformula i prompt, verifica criticamente le risposte, ne corregge eventuali limiti e le integra nella discussione filosofica.

Il principale valore aggiunto del protocollo consiste nella possibilità di intervenire sulla forma linguistica del sapere senza modificarne la struttura epistemica. Sintesi, schemi, esempi, obiezioni e chiarificazioni possono essere generati e riformulati in tempo reale in funzione delle esigenze della classe, liberando maggiori spazi per l'analisi delle inferenze, la discussione critica e la riflessione metacognitiva. Anche sul piano inclusivo (Pagliara *et al*., 2024; De Mutiis *et al*., 2025) tale procedura appare promettente. La continua riformulazione dei contenuti e la modulazione del registro linguistico consentono di differenziare le modalità di accesso allo stesso sapere senza ridurne la complessità teorica. L'inclusione deriva così dalla pluralità delle forme di rappresentazione e non dalla semplificazione dei contenuti. Pur nei limiti di una simulazione teorica, il protocollo individua una procedura didattica esplicita, replicabile e suscettibile di futura validazione empirica. Il suo contributo consiste nella formalizzazione di un modello di interazione tra docente, studenti e IA generativa che amplia le possibilità di mediazione linguistica, costruzione dialogica e personalizzazione dell'apprendimento, mantenendo la piena centralità epistemica e pedagogica dell'insegnante.

4. CONCLUSIONI

In un momento di profonda transizione come quello attuale, concentrare il dibattito educativo esclusivamente sui contenuti disciplinari, trascurando le competenze per la vita e le modalità didattiche attraverso cui queste vengono sviluppate, rischia di esporre gli apprendenti a una condizione di isolamento cognitivo. È in tali spazi di vuoto formativo che si inserisce il rischio di un utilizzo acritico degli strumenti di intelligenza artificiale conversazionale, la cui affidabilità cognitiva risulta tutt'altro che scontata.

Più che considerarsi come sorveglianti, gli/le insegnanti dovrebbero sentirsi dei veri e propri mediatori e *instructional designer* dell'apprendimento, sviluppando insieme in classe *debate* in cui ci si allena anche alla formulazione di *prompt*, per riuscire a smascherare insieme eventuali errori e allucinazioni di quello che resta niente di più che uno strumento.

Ricordando quanto non siano mai neutrali, le tecnologie rappresentano un importante rischio per chi, prima che le competenze digitali, non ha allenato le competenze critiche e sociali, per poi riuscire a gestire al meglio l'opportunità artificiale.

In qualità di soggetti attivamente coinvolti nell'orientamento della plasticità neurale degli studenti, la funzione docente si configura oggi come impegno volto a promuovere non un semplice adattamento tecnologico, bensì un discernimento consapevole, capace di sostenere la capacità di scelta autonoma e di favorire lo sviluppo del pensiero critico e creativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aagaard, T., & Lund, A. (2019). *Digital agency in higher education: Transforming teaching and learning*. Abingdon: Routledge.

Allouche, E. (2024). Transformation numérique de l'éducation, approche systémique et recherche appliquée. In *Médiations & médiatisations*, (17), pp. 75-107.

Ambady, A., & Thomas K.V. (2025). Persona pedagogica in crisis: are educators becoming data custodians in the age of AI? In *Frontiers in Artificial Intelligence*, *8*, 1743016.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.

Biesta, G. (2017a). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? In *A companion to research in teacher education*, Singapore: Springer Singapore, pp. 435-453.

Biesta, G. (2017b). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.

Bonetti, A., & Quattrociocchi, W. (2023). Echo chambers e bolle epistemiche nell'era digitale: le prospettive della data science. In *Azimuth: philosophical coordinates in modern and contemporary age: 22, 2, 2023*, pp. 43-57.

Bozkurt, A., Crompton, H., & Kurban, C. F. (2026). The devil is in the Det[ai]ls: AI agents, ghost students, and the crisis of verified presence in an agentic AI world. In *Open Praxis*, *18*(1), 1-12.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

De Mutiis, E., Cesaretti, L., Palma, F., Pavone Salafia, P., & Amatori, G. (2025). Intelligenza Artificiale e dinamiche inclusive: un ecosistema educativo adattivo per la personalizzazione dell'apprendimento. In *Italian journal of special education for inclusion*, 13(1), 69-81.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*.

McGraw-Hill.

Di Bello, B. (2023). *Intelligenza artificiale a scuola. Un approccio umanistico all'uso didattico dell'IA generativa*. Milano: Hoepli.

Drouiche, A. (2025). *L'intelligenza artificiale come alleata della didattica: opportunità e limiti pedagogici*. *El-Tawassol, 22-10, (5)31.*

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Ferrara, A. (2025). *Le macchine del linguaggio. L'uomo allo specchio dell'intelligenza artificiale*. Torino: Einaudi.

Giordani, P. (2025), Dialogo con il chatbot socratico. Impiego dell'intelligenza artificiale conversazionale per promuovere la riflessione filosofica. Un'esperienza didattica. In Muller, P.A.M., Bianchi, A., Modugno, A., Monti, P., Sacchi, M., Veneziano, R. (a cura di), *Sapere di non sapere: nuove sfide della conoscenza tra tradizioni e traduzioni: atti del Convegno nazionale della Società filosofica italiana*, 2024, Ledizioni, Milano, pp. 255-265.

Holmes W., Tuomi I. (2022). *State of the Art and Practice in AI Education*. In *European Journal of Education*, 57(4), pp. 542-570.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365–379.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. In *Learning and individual differences*, *103*, 102274.

Knox, J. (2019). What does the 'postdigital'mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. In *Postdigital Science and Education*, *1*(2), pp. 357-370.

Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., Braunstein I. & Maes, P. (2025). Your brain on chatgpt: Accumulation of cognitive debt when using an ai assistant for essay writing task. arXiv preprint arXiv:2506.08872.

Lauritzen, P. (2026). AI and the existential crisis of higher education: A self-examination. In *Artificial Intelligence Advances in Education*, *1*(1), 1-5.

Le Nepvou, A. (2025). *A2. theorizing without theory: Toward a structural diagnosis of epistemic displacement in contemporary science*. DOI:10.5281/zenodo.15626219

Lee, H.P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., & Wilson, N. (2025, April). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. In *Proceedings of the 2025 CHI conference on human factors in computing systems,* pp. 1-22.

Lingua, G., & Zamengo, F. (2025*).* Crisi degli esperti e disintermediazione. Una prospettiva tra filosofia e pedagogia. In *S&F SCIENZAEFILOSOFIA. IT.*, (34), pp. 80-101.

Lo C.K. (2023). What is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of Literature. In *Education Sciences*, 13, 410.

Manca, M. (2025). Conloquia absentium. Le intelligenze generative tra prassi didattica e filologia del possibile. In *CLASSICO CONTEMPORANEO*, *11*(11), pp. 331-357.

Memarian B. & Doleck T. (2023). ChatGPT in education: Methods, potentials, and limitations In *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1, pp. 1-11.

Miles, M.B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Pagliara S.M., Bonavolontà G., Mura A. (2024). Educating with Artificial Intelligence Through an Inclusive Lens: New Horizons for Personalisation in *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*. 4(1), pp. 1-7.

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana.

Pasquale, F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piccardo, E., & Norton, B. (2019). *The complexity turn in applied linguistics*. Routledge.

Proctor, R.N. (2008). Agnotology: A missing term to describe the cultural production of ignorance (and its study). In Proctor R.N. & Schiebinger L. (ed. by), *Agnotology: The making and unmaking of ignorance*, Stanford, Stanford University Press, California, 1-33.

Puoti A., Gemma S., Raffone M., (2025a) *Narr-Azioni sinestetiche. Dalla biografia storica alle Digital Humanities: intrecci educativi per il XXI secolo*, Atti del Convegno Internazionale SIRD "SINESTESIA. Un nuovo paradigma educativo del XXI secolo tra processi, ricerche, pratiche e policy-making in campo educativo e formativo - Università del Salento, 25-26-27 settembre 2025.

Puoti A., Gemma S., Raffone M., (2025b). Past future: innovating history education for soft skill development. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(2).

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C 189/01.

Ray P.P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. In *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, pp. 121-154

Redaelli L. (2025). *La classe potenzIAta. Comprendere e applicare l'Intelligenza Artificiale in classe*. Milano: Mondadori.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. Cambridge, Polity press.

Selwyn, N. (2013). *Distrusting educational technology: Critical questions for changing times*. New York: Routledge.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.

Vito, R. (2020). *Le Humanities nell'era digitale: prospettive per la ricerca e la didattica*. Roma: Carocci.

Vygotskij, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio*, a cura di Luciano Mecacci. Bari: Editori Laterza.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Los Angeles, CA: SAGE

Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2023). Augmented intelligence in programming learning: Examining student views on the use of ChatGPT for programming learning. In *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, *1*(2), 100005.

Copyright (©) Francesco Luigi Gallo, Giuseppe Russo, Sara Gemma, Arturo Puoti



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Gallo, F. L., Russo, G., Gemma, S., Puoti, A. (2026). Intelligenza Artificiale responsabile per la didattica delle *Humanities*. Simulazioni educative in contesti di mediazione ed apprendimento dialogico [Responsible Artificial Intelligence for *Humanities*. Educational Simulations Between Mediation and Dialogical Learning]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 354-366, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18227