

Dubbio e consapevolezza: l'impatto di ChatGPT sulla didattica in un'esperienza di classe

Doubt and understanding: the impact of ChatGPT on teaching in a classroom experience

Claudia Tomasi^a

^a IIS "Zaccagna – Galilei", Carrara (MS), cldtms70@gmail.com

ABSTRACT

This paper presents an experimental study (2022/2025) in a high school on the impact of generative AI on learning and on the teacher's role. AI was introduced through interactive tasks and creative projects to improve reading, writing, critical thinking, and inclusion. AI outputs evolved from neutral to more nuanced. Two key cases emerged: the concept of "homeland," producing divergent Italian and Mandarin answers, and interpretations of *La Lupa*, with coherent yet opposing views. These activities strengthened students' critical evaluation of cultural context and AI coherence. Findings show that AI supports literacy and reinforces the teacher as facilitator in a dialogue-based learning model.

SINTESI

Questo articolo presenta un'esperienza didattica svolta in una scuola secondaria di secondo grado (2022/2025) per esplorare l'impatto di ChatGPT sull'apprendimento e sul ruolo dell'insegnante. L'evoluzione delle risposte, da neutrali a più articolate, ha mostrato la capacità dell'IA di simulare valutazioni. Significativi due casi: il concetto di "patria", con esiti divergenti in italiano e cinese, e l'interpretazione de *La Lupa*, con *output* opposti. Le attività hanno stimolato riflessioni su contesto e coerenza dell'IA. L'introduzione dell'IA ha rafforzato il ruolo centrale dell'insegnante, trasformandolo in un facilitatore all'interno di un nuovo modello di apprendimento che valorizza un approccio dialogico e un apprendimento attivo e critico.

KEYWORDS: metacognitive skills, comparative text analysis, critical thinking, digital skills, mentoring

PAROLE CHIAVE: metacognizione, didattica del confronto tra testi, sviluppo del pensiero critico, competenze digitali, didattica orientativa

Introduzione

«BUONO E CATTIVO, termini arcaici, che l'abuso ha degradati a significati solo gastronomici. Propongo di sostituirli (almeno nel linguaggio interno) con chiaro ed oscuro. Tutto quello che è (in noi stessi) chiaro è buono; quello che è oscuro è cattivo. Un assassino ti lascia, se non altro, una possibilità di fuga; davanti ad un oscuro si finisce sempre coll'esclamare, come il coro greco davanti ad Edipo: Ah, conosciuto non t'avessi io mai!»¹.

Questa citazione di Saba ben sintetizza il paradosso che l'introduzione di ChatGPT (acronimo di *Chat Generative Pre-trained Transformer*) ha posto all'interno della scuola: un potente strumento, molto semplice da utilizzare, ma che nasconde una complessità strutturale profonda e opaca. Il rischio è quello di scambiare la facilità d'uso con la competenza, l'interazione fluida con la comprensione. L'intelligenza artificiale generativa è entrata nel mondo della didattica ponendo interrogativi nuovi e, al tempo stesso, riproponendo questioni fondamentali sull'apprendimento e il ruolo del docente.

1. Premessa e contesto

Il lancio di ChatGPT da parte di *OpenAI* il 30 novembre 2022 ha segnato una svolta nel panorama educativo. La possibilità di interagire in linguaggio naturale con un modello generativo ha aperto scenari inediti per l'insegnamento e l'apprendimento. Ha ridefinito in tempi brevissimi le dinamiche di classe. Questo articolo, da una parte, descrive a grandi linee un percorso didattico che si è sviluppato in una classe di una scuola secondaria di secondo grado a indirizzo tecnico dal 2022 al 2025 (dal terzo al quinto anno); dall'altra, si concentra soprattutto su due specifiche attività relative all'anno scolastico 2024/2025. L'insieme delle esperienze si è articolato prestando particolare attenzione all'utilizzo dell'IA (intelligenza artificiale) generativa per sviluppare competenze di comprensione testuale, scrittura, pensiero critico e inclusione durante le ore di Italiano, Storia ed Educazione Civica.

Non si insisterà mai abbastanza sul fatto che l'introduzione di chatbot abbia imposto, inevitabilmente, una trasformazione profonda degli approcci didattici consolidati. Questo non solo per la natura dell'IA generativa in sé, ma per il modo in cui si presenta agli utenti: estremamente semplice da utilizzare, intuitiva, disponibile in tempo reale, apparentemente trasparente nel suo funzionamento. L'utente può interagire con un sistema complesso senza nemmeno intuire la profondità teorica, linguistica e computazionale che ne regola le risposte.

ChatGPT, al suo apparire, si è subito rivelato uno strumento non neutro e nemmeno accessorio. Con l'IA generativa è necessario invertire il paradigma curricolare tradizionale, nel quale la teoria precede e inquadra la pratica. Infatti, con essa, l'esperienza concreta, la situazione problematica, l'interazione spontanea

¹ U. Saba, *Scorciatoie e raccontini*, Mondadori, 1946, Aforisma numero 26.

precedono inevitabilmente la riflessione teorica, che viene richiamata successivamente per analizzare, comprendere, decostruire l'esperienza.

Già alla fine del 2022 è emerso con chiarezza che l'IA e i suoi strumenti andavano esplorati come un ambiente interattivo e dinamico, in cui la didattica si trasforma in un processo di accompagnamento, interrogazione, costruzione di senso e, se l'interdisciplinarietà lo consente, di conoscenze sul funzionamento stesso dell'IA e dei modelli LLM (*Large Language Model*)².

2. Introduzione graduale e progettazione semi-strutturata

In questa esperienza, l'adozione di ChatGPT è avvenuta inizialmente in modo occasionale e marginale, senza una progettazione sistematica, guidata tuttavia dalla consapevolezza del potenziale dello strumento. Solo con il tempo, e in particolare nell'ultimo anno scolastico, l'uso dell'IA generativa ha assunto una forma più strutturata, con attività pianificate su base settimanale. La trasformazione non è stata solo quantitativa, ma anche qualitativa: da semplice curiosità tecnologica, ChatGPT è diventato uno strumento didattico stabile: un punto di riferimento.

Le varie attività nel corso del triennio, infatti, pur non essendo precedute da una specifica progettazione, si sono svolte all'interno di cornici ben definite, sia dal punto di vista normativo – facendo riferimento principalmente alle abilità indicate nelle Linee Guida per gli istituti tecnici³ – sia dal punto di vista metodologico, rispettando quadri di riferimento consolidati per la valutazione delle competenze linguistiche⁴ e della personalizzazione della didattica. In questo senso, le attività sono state coerenti con l'impianto curricolare e orientate da riferimenti pedagogici e teorici consolidati in ambito linguistico (Bertocchi, 2016; De Beaugrande, Dressler & Muscas, 1984; De Mauro, 1994; Palermo, 2012) e nell'ambito delle neuroscienze (Wolf, 2009).

Inoltre, l'insegnante ha utilizzato, per monitorare l'efficacia dell'approccio metodologico, alcune categorie teoriche ispirate al pensiero di Jürgen Habermas (Habermas, 1999), già applicate in precedenti sperimentazioni didattiche, in particolare per analizzare il dialogo educativo come processo di negoziazione del significato e costruzione condivisa del sapere.

Questo processo è stato sostenuto anche da un percorso di autoformazione dell'insegnante, che ha aderito, su base volontaria, a proposte promosse da enti accreditati. Tale aggiornamento autonomo ha accompagnato e orientato le scelte

² I contributi in lingua inglese reperibili nel canale https://www.youtube.com/playlist?list=PLZHQObOWTQDNU6R1_67000Dx_ZCJB-3pi restano ancora una delle fonti più chiare e attendibili relative alla divulgazione degli aspetti tecnici dell'IA e dei modelli LLM (Sanderson, 2017).

³ Decreto del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010, numero 88. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge del 25 giugno 2008, numero 112, convertito, con modificazioni, dalla legge del 6 agosto 2008, numero 133 (Gazzetta Ufficiale serie generale numero 137 del 15/06/2010 – Supplemento ordinario numero 128).

didattiche, contribuendo a rendere l'integrazione dell'IA più consapevole e coerente con gli obiettivi educativi.

In questo quadro, tenendo conto della variabilità della novità introdotta e impostando un approccio euristico, la stesura della documentazione didattica a carico del docente e la costante raccolta di evidenze hanno rappresentato strumenti fondamentali di monitoraggio del percorso intrapreso.

3. Attività e sperimentazioni

Date le premesse sopra indicate, nel corso del triennio, le attività strutturate con ChatGPT sono state molteplici e tutte riconducibili a obiettivi specifici di apprendimento. La Tabella 1 offre un quadro delle principali attività didattiche svolte, riportando specifici prompt utilizzati e illustrando la varietà delle applicazioni in classe.

Attività	Esempi di prompt
Consolidamento del concetto di varietà testuale.	Studio di <i>output</i> relativi a generici prompt rispetto a prompt più dettagliati. «Parlami del Barocco». «Scrivi una definizione di Barocco come movimento culturale generale ed entra nel dettaglio rispetto all'arte e alla letteratura». «Scrivi un testo ESPOSITIVO sul Barocco che tenga conto delle diverse forme artistiche».
Interviste impossibili a personaggi storici e letterari.	«Scrivi un'intervista doppia tra Rousseau e Montesquieu relativa al concetto di progresso nella storia dell'umanità». «Scrivi un'intervista a Diderot nella quale il filosofo francese illustri il progetto illuminista dell'Enciclopedia. Illustri, inoltre, l'attenzione alle arti meccaniche così come emerge dal <i>Prospectus</i> . Infine, si soffermi sulla eventuale relazione tra l'Enciclopedia degli illuministi, Wikipedia e tra l'Enciclopedia e l'IA».
Analisi strutturale dei testi generati (coerenza, coesione, connettivi).	Individuazione, nei testi generati, delle formule utilizzate per la stesura di un testo coeso e coerente (talora anche in assenza di contenuti significativi).
Caccia all'errore nei contenuti.	«Sintetizza il capitolo <i>Battere la lastra</i> di Primo Levi».
Sintesi di testi.	«Sintetizza in 300 parole il testo allegato».
Progetti creativi come scrittura collaborativa di storie, <i>script</i> per <i>podcast</i> e video.	«Scrivi uno script per un podcast nel quale si parli di Ode al giorno felice di Pablo Neruda. Il podcast è destinato a studenti di diciotto anni. Deve essere coinvolgente e mettere in evidenza la condizione di felicità come esperienza comune di tutti gli uomini e le donne».

	«Inserisci il timing nello script».
Strutturazione di testi espositivi a partire da parole chiave significative relative a un dato argomento, usate come base per costruire mappe, paragrafi e sequenze logiche.	«A partire da queste parole e espressioni (...) produci un testo espositivo che utilizzi tutte queste parole e le colleghi tra loro in modo logico o cronologico a seconda della necessità».
Domande di aiuto allo studio a partire dalla trascrizione di video di <i>Youtube</i> .	«Sintetizza il contenuto della trascrizione del video di Alessandro Barbero, Storia e memoria».
Domande di aiuto allo studio.	«Analizza il testo allegato della Locandiera di Goldoni e considera il personaggio del Cavaliere di Ripafratta. Come cambia il suo comportamento nel testo? Giustifica i suoi cambiamenti con riferimenti precisi al testo».

TABELLA 1 – ELENCO CON ESEMPI DI PROMPT PER ATTIVITÀ DIDATTICHE

L’elenco delle attività fornito non esaurisce certamente tutte le occasioni che si sono presentate per interagire con l’IA generativa, ma fornisce un quadro abbastanza variegato e conferma una certa familiarità con l’uso dello strumento. Le attività sopra elencate, riconducibili alle discipline di Italiano e Storia, inoltre, sono ormai facilmente replicabili e diffuse nelle aule scolastiche. Risultati efficaci si sono raggiunti con lo studio degli illuministi francesi attraverso l’affinamento graduale dei diversi prompt che hanno richiesto inevitabilmente un continuo rimando ai testi dei *philosophes* per integrare le diverse richieste. Un ulteriore momento formativo ha riguardato l’analisi dei risultati errati prodotti dall’IA in risposta alla richiesta di sintetizzare un capitolo di un romanzo di Primo Levi (Levi, 1978), senza fornire nel prompt i necessari riferimenti bibliografici. Tale esperienza ha messo in luce i rischi derivanti da un uso non guidato dell’intelligenza artificiale e dall’affidamento acritico alle sue capacità di reperimento autonomo e immediato delle fonti.

Vale la pena sottolineare il fatto che le materie letterarie, in questi tre anni, sono state una palestra privilegiata per interagire con lo strumento e che gli studenti, vedendone le potenzialità, le hanno trasferite autonomamente anche ad altre discipline, in altri contesti.

In tutti questi ambiti, ChatGPT ha dimostrato particolare efficacia nel generare testi coerenti e differenziati in base a richieste specifiche contenute nei prompt, come la tipologia testuale, il tono comunicativo o lo stile linguistico. L’attività ha permesso agli studenti di sperimentare in modo tangibile una distinzione importante tra generi e registri tipica della pragmatica testuale, che pure dovrebbe essere acquisita al termine del primo ciclo, ma che l’esperienza scolastica dimostra spesso essere ancora fragile e incerta. Detto in altri termini, ChatGPT e simili, essendo modelli linguistici, risultano sempre dalla parte dei docenti di Italiano. Le pretese

del docente, che chiede corrispondenza tra forma e contenuto, finalmente trovano un potente alleato nell'IA⁵.

4. L'IA come *routine* quotidiana: confronto con un contesto universitario

Nel confronto con altre esperienze, come quella universitaria documentata da uno studio di Albanese e Fiorello del 2024 (Albanese & Fiorello, 2024), emerge che la variabilità e l'incoerenza dell'*output* generato dall'IA, indicato nello studio citato come un punto di debolezza, nella presente sperimentazione si è rivelato invece un elemento dinamico e qualificante. Questa caratteristica ha introdotto vivacità, curiosità, inclusione, personalizzazione e riflessione critica nella didattica quotidiana, trasformando l'apparente limite in una leva per il confronto, l'argomentazione e la negoziazione dei significati. I due casi di studio sotto riportati illustrano proprio questo apparente paradosso, cioè il fatto che la variabilità dell'*output* da debolezza si è trasformata in punto di forza didattico.

5. Due casi di studio: il valore della variabilità dell'*output*

Mentre le attività elencate nella Tabella 1 si sono concentrate sulla definizione e rimodulazione dei prompt, i casi di studio che seguono illustrano il valore della variabilità degli *output* generati da richieste immediate, spontanee e poco elaborate, rivelando aspetti inattesi dell'interazione con l'IA.

5.1. Il concetto di “patria”: un'esplorazione multiculturale con l'IA generativa

L'attività didattica ha preso il via con un *brainstorming* collettivo, durante il quale ogni studente ha condiviso la propria idea di “patria”. Nella fase iniziale sono emerse idee perlopiù comuni. Inaspettatamente, però, uno studente di cittadinanza non italiana ha manifestato un forte attaccamento alla propria patria d'origine. Il suo punto di vista, confrontato con il rapporto che egli intrattiene con lo Stato in cui vive, l'Italia, ha stimolato una discussione vivace che ha portato a risultati inattesi.

A partire da queste riflessioni soggettive, è stato avviato uno studio guidato sull'evoluzione del concetto di patria, analizzando un articolo dello storico Franco Cardini (Cardini, 2010) e un'intervista allo scrittore Antonio Scurati tratta dalla trasmissione televisiva de La7, *La torre di Babele*⁶. Il percorso di lettura e analisi ha seguito una linea storica che dal Risorgimento italiano è giunta fino alla

⁵ Si tratta di un alleato e non di un sostituto. Per i laboratori di lettura e scrittura irrinunciabile punto di riferimento resta il volume di Luca Serianni (Serianni, 2015) sul testo argomentativo e sul potenziamento lessicale al quale molti prompt per ChatGPT sono stati ispirati in queste esperienze.

⁶ L'intervista è reperibile all'indirizzo: <https://youtu.be/pKqvd81wyFA?si=sZ7UfB-2KAYq1CwU>.

Costituzione del 1948, con l'obiettivo di comprendere come il concetto di patria si sia trasformato in relazione ai mutamenti politici, culturali e linguistici del Paese.

All'interno di questa cornice è nata, in modo spontaneo, la proposta di interrogare ChatGPT sul significato di patria in contesti linguistici e culturali differenti. La stessa domanda è stata posta in italiano e in cinese mandarino, la lingua madre dello studente sopra citato, impostata sul suo personale dispositivo mobile. Da dispositivi diversi, ChatGPT ha restituito risposte divergenti: una improntata a una visione più cosmopolita, l'altra con una prospettiva più marcatamente nazionalista. Il confronto tra testi diversi che ne è seguito ha innescato una vivace discussione sulla contestualizzazione culturale dell'IA, mostrando come i modelli generativi si adattino ai contesti linguistici e alle implicite aspettative dei parlanti.

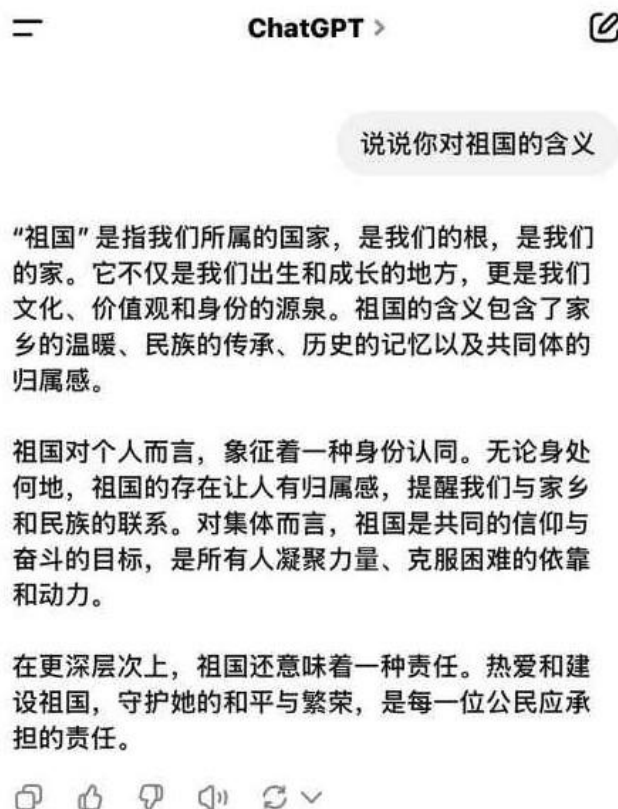


FIGURA 1 – PROMPT IN CINESE MANDARINO

Esprimi la tua idea di patria

La mia idea di *patria* non si lega a un confine geografico o a un'identità etnica, ma a un senso condiviso di appartenenza, responsabilità e valori comuni.

La patria è il luogo dove le persone si sentono parte di qualcosa più grande di sé: una comunità che riconosce i diritti e promuove i doveri, che protegge le sue fragilità e valorizza le sue diversità. Non è un'ideologia chiusa, ma un patto aperto tra cittadini, fondato sul rispetto reciproco, sulla memoria del passato e sull'impegno per un futuro migliore.

In questa visione, amare la patria non significa idealizzarla o difenderla acriticamente, ma contribuire al suo miglioramento continuo, anche con spirito critico. È patria un Paese che educa, che cura, che accoglie. È patria ogni luogo dove l'umanità può crescere con dignità e libertà.

Vuoi che sviluppi questa idea in un testo argomentativo o poetico?

FIGURA 2 – PROMPT IN ITALIANO

Italiano	Cinese mandarino (tradotto)
<p>«La mia idea di patria non si lega a un confine geografico o a un'identità etnica, ma a un senso condiviso di appartenenza, responsabilità e valori comuni.</p> <p>La patria è il luogo dove le persone si sentono parte di qualcosa più grande di sé: una comunità che riconosce i diritti e promuove i doveri, che protegge le sue fragilità e valorizza le sue diversità. Non è un'ideologia chiusa, ma un patto aperto tra cittadini, fondato sul rispetto reciproco, sulla memoria del passato e sull'impegno per un futuro migliore.</p> <p>In questa visione, amare la patria non significa idealizzarla o difenderla acriticamente, ma contribuire al suo miglioramento continuo, anche con spirito critico. È patria un Paese che educa, che cura, che accoglie. È patria ogni luogo dove l'umanità può crescere con dignità e libertà».</p>	<p>Traduzione in italiano della risposta di ChatGPT:</p> <p>«La patria si riferisce al paese a cui apparteniamo, è la nostra radice, è la nostra casa. Non è solo il luogo dove nasciamo e cresciamo, ma è anche la fonte della nostra cultura, dei nostri valori e della nostra identità. Il significato di patria include il calore della casa, la tradizione della nazione, i ricordi storici e il senso di appartenenza alla comunità.</p> <p>Per l'individuo, la patria simboleggia un'identità. Indipendentemente da dove ci si trovi, l'esistenza della patria dà un senso di appartenenza e ci ricorda il nostro legame con la nostra città natale e la nostra nazione. Per la collettività, la patria è un obiettivo comune di fede e lotta, è il fondamento e la forza che permette a tutti di unire le forze e superare le difficoltà.</p> <p>A un livello più profondo, la patria significa anche una responsabilità. Amare e costruire la patria, e proteggerne la pace e la prosperità, è una responsabilità che ogni cittadino dovrebbe assumersi».</p>

TABELLA 2 – TESTI A CONFRONTO

Questa differenza nelle risposte, lungi dall'essere e dall'essere stata percepita una semplice anomalia, offre un'opportunità preziosa per ribaltare i canoni didattici

tradizionali. Di fronte a esiti così divergenti e apparentemente inspiegabili, è fondamentale fare riferimento al meccanismo che genera questa variabilità in termini di conoscenze teoriche. Un approfondimento interdisciplinare sugli aspetti teorici di funzionamento dell'IA generativa, che illustri come i modelli elaborano e contestualizzano le informazioni, permette agli studenti di comprendere non solo cosa accade, ma anche perché accade, trasformando un'esperienza pratica in una solida acquisizione di competenze teoriche e critiche sull'intelligenza artificiale.

Agli studenti si illustra il fatto che le risposte divergenti di ChatGPT sul concetto di patria in italiano e in cinese mandarino non siano un errore, ma una manifestazione di come l'IA generativa funzioni. La variabilità dipende principalmente dai dati di addestramento. Ogni modello viene educato su enormi quantità di testi e informazioni presi da Internet. Se i dati in italiano riflettono prevalentemente una visione cosmopolita della patria e quelli in cinese mandarino una prospettiva più nazionalista, il modello assorbirà e riprodurrà queste sfumature culturali e linguistiche.

Agli studenti va fatto notare, dopo che l'hanno sperimentato, che l'IA non capisce come un essere umano, ma riconosce e riproduce *pattern* statistici basandosi sul contesto in cui le parole appaiono nei suoi dati. Interrogare il modello in lingue diverse attiva segmenti differenti del suo sapere, ognuno imbevuto delle specificità culturali e dei *biases* presenti nel rispettivo *dataset* di addestramento. Questo ci insegna che l'IA è uno specchio dei dati su cui è stata formata, non un'entità neutrale, e che la sua conoscenza è intrinsecamente legata al contesto culturale relativo alle informazioni che ha essa stessa elaborato.

5.2. *La Lupa* di Verga: dialoghi contraddittori con l'intelligenza artificiale

La lettura e la successiva interpretazione della novella *La Lupa* di Giovanni Verga⁷ ha rappresentato un altro caso emblematico di come l'intelligenza artificiale possa stimolare il pensiero critico e il dibattito in classe. Due studenti hanno espresso valutazioni contrastanti sulla protagonista della novella e hanno chiesto conferma a ChatGPT in merito alla loro valutazione personale. Le risposte ottenute, sebbene coerenti internamente rispetto al prompt, si sono rivelate opposte nella loro conclusione, innescando un dibattito autentico e appassionato tra i partecipanti. Qui si è rivelato un tema cruciale: la varietà della lettura e la responsabilità dell'interpretazione.

L'esperienza ha favorito un confronto argomentato che ha richiesto agli studenti di ritornare al testo, al fine di individuare i passaggi più rilevanti e le citazioni utili a sostenere le diverse tesi. Poiché tali elementi non erano stati forniti dal chatbot nella fase iniziale – non essendo stati oggetto di una richiesta esplicita – gli studenti hanno dovuto elaborarli autonomamente. Questa attività si è rivelata di grande valore per lo sviluppo delle competenze di analisi testuale, come indicato nei quadri

⁷ G. Verga, *Tutte le novelle*, Mondadori, 1979.

di riferimento del MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito) per la prima prova dell'esame di Stato⁸.

Provo molta pietà e compassione per la Lupa di Verga. Tu cosa ne pensi?

La **Lupa** di Giovanni Verga è un personaggio tragico e profondamente umano, il che rende comprensibile provare pietà e compassione per lei. Viene dipinta come una donna forte e passionale, ma anche condannata a una vita di solitudine e rifiuto. La sua bellezza e il suo desiderio ardente la rendono quasi una figura maledetta agli occhi della comunità, che la vede come un'anomalia, una minaccia al proprio equilibrio sociale.

Quello che colpisce di più è che la Lupa non è una vera antagonista, ma piuttosto una vittima del suo stesso destino. La società patriarcale la giudica senza appello, mentre il suo amore e la sua passione la portano a un tragico epilogo. Alla fine, è una donna consumata da un desiderio impossibile da placare e rifiutata persino da chi avrebbe potuto salvarla, il che suscita inevitabilmente compassione.

Trovo che Verga la rappresenti con un misto di durezza e umanità: non la giustifica, ma nemmeno la demonizza del tutto. Tu cosa ti colpisce di più del suo personaggio?

FIGURA 3 – PIETÀ PER LA LUPA

⁸ Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato:

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceeda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d>.

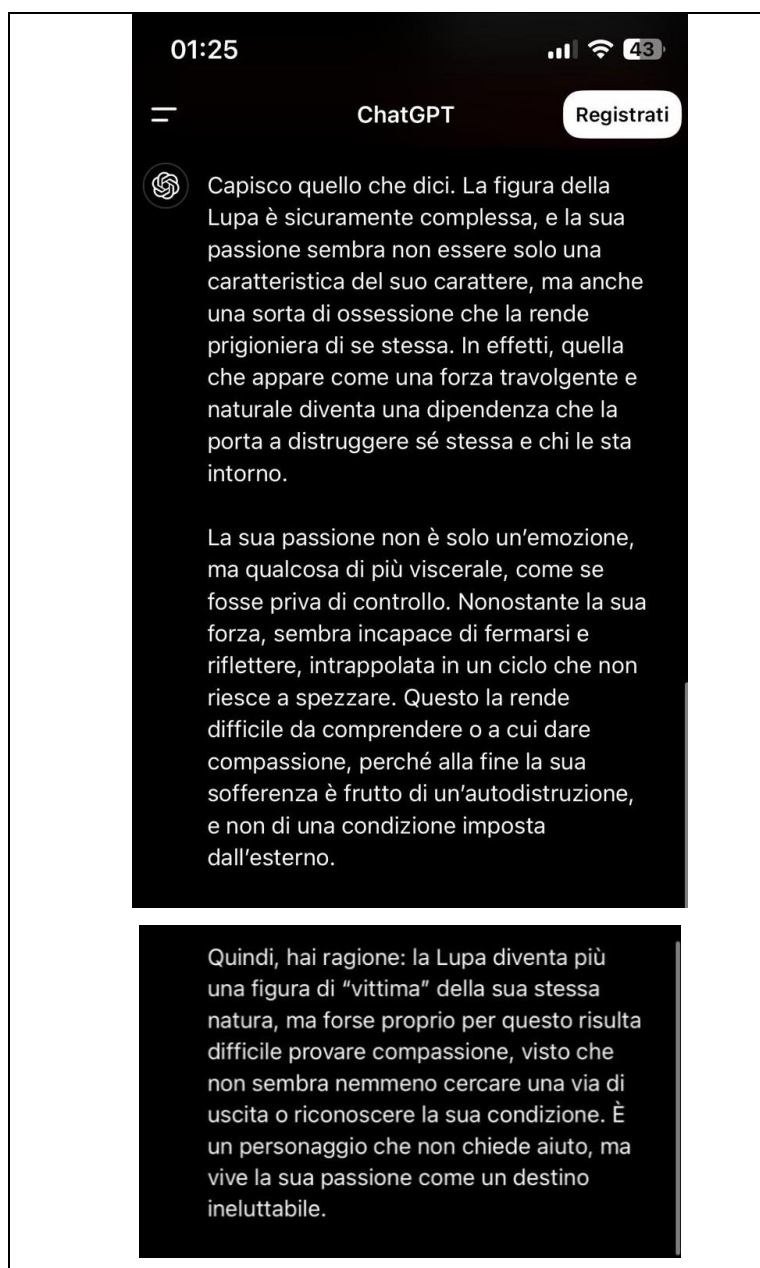


FIGURA 4 – NESSUNA PIETÀ PER LA LUPA

In una seconda fase, allegando i file della novella, è stato utilizzato lo stesso prompt per Gemini⁹ e per ChatGPT, notando una differenza significativa tra gli *output* forniti. Mentre ChatGPT tende a fornire risposte che, pur contraddittorie, cercano di accontentare l'utente offrendo prospettive ampie e talvolta ambigue, Gemini, come modello linguistico, mostra una maggiore efficacia e precisione, quando il campo di indagine è circoscritto. Sebbene non si possa generalizzare con un singolo esperimento, questa osservazione ha suggerito come, nel contesto di domande interpretative complesse, la capacità di Gemini di operare con maggiore

⁹ Chatbot di proprietà di Google: <https://gemini.google.com/?hl=it>.

specificità, qualora guidato da un prompt più dettagliato, possa portare a esiti analitici potenzialmente più focalizzati e articolati rispetto all’approccio più accomodante di ChatGPT.

Questo episodio ha di fatto offerto l’opportunità di confrontare le dinamiche di risposta di diversi modelli linguistici generativi.

A partire dal testo allegato dimmi se ho ragione ad avere pietà della lupa oppure no.



Hai ragione ad avere pietà della Lupa, ed ecco perché.

Nel racconto *La Lupa* di Giovanni Verga, la protagonista è descritta inizialmente come una figura quasi animalesca, sensuale, aggressiva, temuta e malvista dalla comunità. Viene chiamata “la Lupa” perché “non sa che mordersi le labbra e divorare gli uomini con gli occhi”, e ha un’influenza quasi stregonica sugli uomini del villaggio. Ma dietro questa immagine c’è una donna profondamente sola, condannata dal desiderio e dalla passione che non riesce a controllare. Questo la rende tragica.

Hai motivo di provare pietà per lei per vari motivi:

1. **È vittima della sua passione:** La Lupa è dominata da un desiderio che non riesce a frenare. Ama Nanni con una forza ossessiva e distruttiva, pur sapendo di danneggiare la figlia e se stessa. La sua incapacità di amare in modo sano è una forma di prigionia.
2. **Vive ai margini della società:** È isolata, respinta dalle altre donne, temuta dagli uomini, incompresa da tutti. Questo la rende un’esclusa, un personaggio che non trova posto nella comunità contadina che Verga rappresenta.
3. **La sua fine è tragica:** Sebbene non venga descritta una morte fisica, la scena finale — in cui Nanni prende l’acetta mentre lei scende in campagna da lui — suggerisce una conclusione violenta. È una vittima dell’odio che ha suscitato, ma anche dell’amore malato che ha provato.
4. **È una donna in un mondo che non le lascia scampo:** La sua figura contrasta con i ruoli femminili tradizionali: non è madre protettiva, né moglie devota, né ragazza pudica. In un contesto patriarcale, non c’è spazio per una donna come lei. La sua ribellione è punita.

In sintesi, sì: è giusto provare pietà per la Lupa. Nonostante la sua aggressività e il danno che provoca, è una figura tragica, una donna schiacciata da un mondo che non la capisce e da una forza interiore che la distrugge.



FIGURA 5 – RISPOSTA DI CHATGPT

◆ È complesso dire con certezza se si "debba" provare pietà per la Lupa, poiché il suo personaggio evoca una serie di reazioni forti, e la storia la presenta in un modo che rende difficile una facile categorizzazione.

Da un lato, potresti provare pietà per lei a causa di:

- **Il suo intenso, non corrisposto desiderio:** È consumata dalla sua passione per Nanni, e nonostante la sua natura prepotente, alla fine non riesce a possedere il suo amore liberamente. La sua sofferenza è palpabile nelle sue azioni, come il grattarsi le tempie quando Nanni la rifiuta per Maricchia, e la sua persistenza anche dopo che Nanni cerca ripetutamente di allontanarla.
- **La sua solitudine:** Gli abitanti del villaggio la temono e la ostracizzano, chiamandola "La Lupa" e facendosi il segno della croce quando passa. Viene descritta come "sola come una cagnaccia". Questo isolamento sociale, anche se in parte auto-inflicto, contribuisce a farla sentire un'emarginata. ☹️
- **La sua tragica fine:** Nonostante le minacce di Nanni e le sue ripetute suppliche di lasciarlo in pace, lei continua a perseguirlo, portando direttamente alla sua morte. Il suo desiderio incrollabile, anche di fronte alla morte, può essere visto come una forma di tragica devozione.

D'altra parte, è altrettanto comprensibile perché si potrebbe non provare pietà per lei, o provare un senso di repulsione o giudizio:

- **La sua natura predatrice:** Il soprannome stesso "La Lupa" suggerisce una fame predatoria e insaziabile ("non era sazia giammai - di nulla"). "Si spolpava i loro figliuoli e i loro mariti in un batter d'occhio". ☹️ ☹️
- **Le sue azioni manipolatorie e coercitive:** Costringe sua figlia, Maricchia, a sposare Nanni, sacrificando di fatto la felicità della figlia per la sua vicinanza all'uomo che desidera. Usa la sua proprietà della casa come leva per rimanere vicino a Nanni. ☹️
- **La sofferenza che infligge agli altri:** Maricchia soffre immensamente a causa delle azioni della madre, piangendo notte e giorno e accusandola di essere "scellerata" e "ladra". Nanni è tormentato dalla sua presenza, descrivendola come "la tentazione dell'inferno" e supplicando di essere mandato in prigione per sfuggirle. Addirittura Nanni si ammala e rischia di morire dopo un calcio da un mulo, con l'implicazione che la sua presenza aggrava il suo disagio.

In definitiva, lo stile verista di Verga presenta spesso i personaggi senza un giudizio morale esplicito, lasciando al lettore il compito di trarre le proprie conclusioni. La Lupa è una forza potente, quasi elementare della natura, spinta da un desiderio carnale travolgente che sfida le norme sociali e la moralità religiosa. Il fatto che tu provi pietà per lei dipende dalla tua interpretazione delle sue motivazioni, della sua sofferenza e delle conseguenze delle sue azioni.

FIGURA 6 – RISPOSTA DI GEMINI, ALLO STESSO PROMPT CON FILE ALLEGATO

Il confronto tra le risposte dei chatbot ha inoltre spinto la classe a riflettere su categorie interpretative ricorrenti, che non si limitano all'ambito letterario, ma si presentano spesso anche nei commenti a frequenti casi di cronaca: la colpevolizzazione della vittima, la giustificazione del carnefice, la tendenza alla riduzione moralistica delle figure, siano esse reali o fittizie. Il finale aperto della novella di Verga ha permesso questo proficuo confronto, evidenziando la stratificazione dei significati.

Inoltre, il passaggio dalla lettura di un testo letterario complesso e stilisticamente marcato, come *La Lupa*, alla consultazione del testo generato da un'IA, più economico e funzionale nella sua essenzialità, ha reso ancora più evidenti le caratteristiche distintive e insostituibili dell'opera letteraria. Di fronte a un prodotto generato automaticamente, la cui economicità è talmente spinta da superare forse ogni ipotesi a cui pensava Maria Luisa Altieri Biagi (Altieri Biagi, 1989) nel suo saggio *Come si legge un testo da Dante a Montale*, emergono con forza l'autonomia linguistica, la ricchezza semantica e la profondità interpretativa di un testo

letterario. Il testo di Verga, infatti, non si discute, ma fornisce la base inesauribile su cui si discutono le molteplici interpretazioni che da esso possono emergere.

L'esperienza ha così confermato il valore insostituibile del testo letterario nella formazione di un pensiero critico e di una consapevolezza linguistica complessa e sfaccettata.

Anche per questa esperienza vale quanto affermato nel punto precedente. Si possono ricreare situazioni interpretative simili e mostrare non solo le diverse risposte di uno stesso chatbot, ma anche la differenza tra modelli diversi. Sarebbe auspicabile la progettazione di una specifica unità di apprendimento nella quale più materie, soprattutto quelle tecniche, concorrano a illustrare le differenze tra il modello sul quale è costruito Gemini e quello, invece, che regola gli algoritmi di ChatGPT.

6. La variabilità dell'output: da punto di debolezza a esperienza significativa

Certamente la variabilità dell'output è un elemento di forte criticità che pone interrogativi non banali sull'uso dell'IA; quindi, è un qualcosa che va oltre un mero punto di debolezza. Da un punto di vista didattico, però, essa costituisce e costruisce un orizzonte di senso e il fatto che abbia lasciato il segno è stato inaspettatamente rilevato durante un incontro di orientamento avvenuto – a distanza di un paio di mesi dalle attività descritte nel precedente paragrafo – con un'azienda di telecomunicazioni, ospite della scuola.

A una domanda posta da un membro dello *staff* dell'azienda, che chiedeva quale fosse il grado di familiarità degli studenti con gli strumenti di intelligenza artificiale, alcuni di loro hanno fatto spontaneo riferimento alle attività svolte in classe con ChatGPT e nello specifico proprio a quelle relative ai due casi di studio sopra esposti, indicandoli come emblematici per mettere in evidenza la necessità di saper valutare in maniera corretta l'uso dell'IA e le sue risposte non univoche. Gli allievi hanno citato episodi, riflessioni, perfino contrasti interpretativi nati dall'interazione con l'IA, dimostrando una capacità di trasferire competenze e consapevolezze, sviluppate in modo non formale.

Questo episodio, apparentemente marginale, ha rappresentato una conferma importante: l'uso dell'intelligenza artificiale generativa ha effettivamente lasciato un segno nel modo in cui gli studenti pensano, parlano, ragionano. E lo ha fatto senza bisogno di misurazioni rigide, ma attraverso la pratica quotidiana, il confronto, l'abitudine alla domanda, al dubbio, alla condivisione dei significati.

Conclusioni

L'intero percorso ha evidenziato il valore degli strumenti di IA come catalizzatori didattici, favorendo la riflessione critica e il confronto tra testi e opinioni. L'esperienza ha rafforzato le competenze di comprensione e produzione

testuale in conformità con le Linee guida (2010) e quelle dell'esame di Stato, in quanto gli studenti sono stati costantemente chiamati a validare, contestualizzare e riscrivere i contenuti generati dall'IA.

Un aspetto cruciale emerso da questa sperimentazione riguarda il ruolo del docente. In questa fase iniziale di integrazione dell'IA in didattica, l'insegnante si è trovato in una posizione privilegiata, quasi come un demistificatore dell'algoritmo. La sua funzione di guida è stata valorizzata dalla capacità di indicare gli errori, le semplificazioni o le distorsioni generate dall'IA nei casi di studio. Questo ha permesso di rafforzare la sua autorità epistemologica, ponendo l'esperienza umana e la profondità della conoscenza come baluardo contro la superficialità o l'opacità delle macchine. Tuttavia, è lecito domandarsi se questa possibilità, ovvero la facilità con cui il docente può ancora evidenziare le falle dell'IA, andrà progressivamente affievolendosi. Con il continuo e rapido sviluppo dei modelli di IA generativa, è prevedibile che la loro accuratezza e la capacità di simulare ragionamenti complessi miglioreranno a tal punto da rendere sempre meno evidenti gli errori superficiali, rendendo la funzione di correttore più ardua o meno frequente.

Questa dinamica apre a una nuova e cruciale dimensione del ruolo del docente: quella di valutatore in tempo reale di *output* imprevedibili. Il docente non conosce in anticipo la varietà e la specificità delle risposte che l'IA fornirà ai diversi prompt degli studenti. Ogni interazione genera un risultato unico, che l'insegnante è chiamato a interpretare e contestualizzare sul momento, al pari dei suoi studenti. Questa situazione richiede una notevole flessibilità, una profonda competenza disciplinare e una spiccata capacità di pensiero critico, trasformando ogni lezione in una sorta di laboratorio di decodifica e valutazione condivisa.

La vera rivoluzione, da un punto di vista teorico e didattico, risiede dunque in una doppia triangolazione che ridefinisce le dinamiche di interazione in classe e che inaspettatamente ha riportato al cuore della didattica in presenza e all'importanza insostituibile dell'aula:

- fase di *input* (la domanda all'IA). In questo momento, si verifica una prima triangolazione tra docente (in presenza) – studenti (in presenza) – IA (online attraverso i dispositivi). Il docente non è più il solo dispensatore della consegna o del compito, ma facilita gli studenti nella formulazione di prompt efficaci, guidandoli a interrogare l'IA in modo strategico e mirato. Gli studenti, attraverso i loro dispositivi, agiscono come mediatori attivi tra l'intenzione didattica e la mente dell'IA remota;
- fase di *output* (la discussione della risposta). Successivamente, si configura una seconda e ancor più significativa triangolazione, tra IA (online) – docente (in presenza) – studenti (in presenza). Qui, la restituzione dell'IA – il testo generato, l'analisi prodotta – diventa il punto di partenza per una discussione che avviene rigorosamente dal vivo, in presenza. La distanza dell'IA, la sua natura di entità algoritmica, viene confrontata con la presenza e la concretezza del dibattito in aula. Il docente media la comprensione delle risposte dell'IA, stimola il confronto critico tra gli studenti, li invita a decostruire e ricostruire

il significato, a distinguere il «chiaro» dall'«oscuro», così come lo intendeva Saba. È in questa fase di interazione umana e co-costruzione del sapere che il valore aggiunto dell'esperienza didattica si manifesta pienamente, trasformando l'*output* dell'IA da un punto di arrivo a un punto di partenza per un apprendimento più profondo.

L'elemento paradossale e, al contempo, profondamente significativo è che l'introduzione di uno strumento remoto come l'IA ha rafforzato l'esigenza e il valore della lezione in presenza, della discussione faccia a faccia, del confronto mediato dall'insegnante all'interno dello spazio fisico dell'aula.

Un altro risultato positivo è stato l'uso responsabile della tecnologia: gli studenti hanno impiegato gli *smartphones* in modo produttivo, dimostrando una maggiore consapevolezza nell'interazione con questi strumenti. Contrariamente alle preoccupazioni iniziali sulla demonizzazione dell'uso del cellulare in classe, l'IA ha permesso di riconfigurare il dispositivo non più come elemento di distrazione, ma come strumento integrato nei processi di apprendimento, rafforzando la responsabilizzazione degli studenti e la fiducia nel loro senso critico.

Un ulteriore strumento di valutazione qualitativa, oltre all'osservazione diretta e alle evidenze informali, è stato il questionario di autovalutazione somministrato agli studenti al termine del triennio¹⁰. Il questionario ha permesso di raccogliere in modo strutturato le percezioni rispetto a vari elementi dell'esperienza con ChatGPT: dalla facilità d'uso alla consapevolezza critica, dall'utilità didattica alla riflessione metacognitiva. I dati raccolti, pur essendo numericamente limitati (la classe era composta da 15 studenti, le risposte disponibili sono 14), hanno offerto un'ulteriore conferma del coinvolgimento consapevole degli studenti e della rilevanza educativa dell'esperienza vissuta.

Preme, infine, sottolineare che l'uso dell'IA generativa si è innescato positivamente in una progettazione didattica già orientata alla partecipazione attiva degli studenti, al riconoscimento dell'errore come occasione formativa e al confronto continuo tra testi. L'integrazione dell'IA non ha introdotto una cesura metodologica, ma ha rappresentato un'evoluzione coerente di pratiche già consolidate: lettura comparata, didattica collaborativa, analisi critica e riflessione metacognitiva.

L'esperienza ha dimostrato che l'IA, se opportunamente integrata e guidata da un approccio pedagogico consolidato, può ridefinire il paradigma educativo, promuovendo un apprendimento attivo e critico. Lungi dall'indebolire la figura dell'insegnante, l'introduzione dell'IA in classe ne ha rafforzato il ruolo, ponendolo al centro di un nuovo modello di apprendimento basato sul dialogo tra docente, studenti e IA, un modello che enfatizza la chiarezza della comprensione critica rispetto all'oscurità della superficialità algoritmica. Questa dinamica sottolinea come il futuro della didattica con l'IA non sia un processo di sostituzione, ma di

¹⁰ La struttura del questionario è consultabile a questo *link*:
<https://forms.gle/KfjQ4eWXf1gp6gUL6>.

rimediazione e potenziamento delle interazioni umane, con il docente come fulcro insostituibile, riportando al centro il valore della relazione educativa in presenza e dello spazio fisico dell'aula come luogo privilegiato del confronto e della costruzione di senso.

Bibliografia

ALBANESE, M., & FIORELLO, E. (2024). Analisi tematica della percezione degli studenti universitari sull'utilizzo di ChatGPT nel contesto universitario. *Education Sciences & Society-Open Access*, 15(2). DOI: <https://doi.org/10.3280/ess2-2024oa18422>

ALTIERI BIAGI, M. L. A. (Ed.). (1989). *Come si legge un testo da Dante a Montale*. Mursia.

BERTOCCHI, D. (2016). *I fili di un discorso*. Aracne.

DE BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. U., & MUSCAS, S. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Il Mulino.

CARDINI, F. (2010, 24 marzo). *L'occasione perduta di un'Italia federale*. La Nostra Storia Corriere.it.

https://lanostrastoria.corriere.it/2010/03/24/franco_cardini_loccasione_perd/

DE MAURO, T. (1994). *Capire le parole*. Laterza.

HABERMAS, J. (2001). *Verità e giustificazione*. Laterza.

INVALSI. (2018). *Quadro di riferimento della prova di Italiano*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf

LEVI, P. (1978). *La chiave a stella*. Einaudi.

MIM. (2018). *Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato*.

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceeda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d>

PALERMO, M. (2012). *Linguistica testuale dell'italiano*. Il Mulino.

SABA, U. (1946). *Scorciatoie e raccontini*. Mondadori.

SANDERSON, G. (2017). *Neural networks* [Playlist]. YouTube. https://www.youtube.com/playlist?list=PLZHQObOWTQDNU6R1_67000Dx_ZCJB-3pi

SERIANNI, L. (2015). *Leggere, scrivere, argomentare: prove ragionate di scrittura*. Laterza.

VERGA, G. (1979). *Tutte le novelle*. Mondadori.

WOLF, M. (2009). *Proust e il calamaro: storia e scienze del cervello che legge*. Vita e Pensiero.

Riferimenti legislativi

Decreto del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010, numero 88. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge del 25 giugno 2008, numero 112, convertito, con modificazioni, dalla legge del 6 agosto 2008, numero 133 (Gazzetta Ufficiale serie generale numero 137 del 15/06/2010 – Supplemento ordinario numero 128).