

Aspetti pedagogici dell'interazione umano-IA nella scrittura accademica

Domenico Lucchese¹

¹ Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari", Università di Bologna;
domenico.lucchese@studio.unibo.it

Abstract: L'avvento dell'Intelligenza Artificiale Generativa (GenAI) interroga radicalmente l'epistemologia e la didattica della scrittura accademica. Il presente contributo propone una riflessione pedagogica sull'interazione umano-IA basata sul problematicismo di Banfi e Bertin, interpretando la relazione tra scrittore (io) e sistema intelligente (mondo) come un'esperienza intrinsecamente problematica. Rifiutando sia il proibizionismo rigido sia l'accettazione acritica, il modello problematicista valorizza lo "scarto" incolmabile tra umano e artificiale come spazio critico, flessibile e creativo in cui l'IA opera non come sostituto, ma come interlocutore dialettico. Questa cornice teorica trova declinazione metodologica nelle teorie costruttiviste e socio-costruttiviste, inquadrando la GenAI come partner digitale e strumento di scaffolding temporaneo nella Zona di Sviluppo Prossimale dello studente. Attraverso la riconcettualizzazione della scrittura in chiave dialogica, processuale e autentica, vengono delineate strategie didattiche innovative e percorsi di alfabetizzazione critica all'IA, finalizzati a superare la dipendenza algoritmica e a promuovere una rinnovata saggezza pratica nella formazione accademica.

Keywords: Intelligenza artificiale, Scrittura accademica, Problematicismo pedagogico, Collaborazione umano-IA.

1. Introduzione

L'integrazione di tecnologie di intelligenza artificiale generativa nei processi di scrittura ha alterato profondamente le nozioni tradizionali di paternità, creatività e lavoro intellettuale. L'IA generativa (GenAI) sta sempre più trasformando la scrittura da un esercizio cognitivo e creativo prettamente umano ad un processo dai confini ambigui, dove il ruolo dell'autore evolve da produttore diretto di testi a supervisore di sistemi algoritmici (Hutson, 2025). Questo cambiamento non si configura come un mero intervento tecnologico all'interno del processo di scrittura, ma comporta una differente concettualizzazione riguardante il ruolo dell'autore di un testo, che assume come attività principale quella di designer narrativo. Per descrivere questo nuovo modo di concepire la scrittura, Luciano Floridi (2025) ha coniato il termine *distant writing*. Nel processo di *distant writing*, venendo a mancare l'effettiva composizione testuale, il ruolo dell'autore si sposta da quello scrittore vero e proprio a quello di progettista di vincoli narrativi, che agisce sul testo generando un prompt (input) e revisionando l'output ottenuto dall'IA. La scrittura si trasforma così in un'interrogazione sistematica, in cui scrivere significa prima di tutto sviluppare la capacità di formulare prompt mirati, capaci di guidare un LLM verso la generazione



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

dell'output desiderato, la cui qualità dipende direttamente dalla precisione del prompt. A prompt scadenti corrispondono testi incoerenti, mentre a prompt ben formulati possono corrispondere testi sofisticati e tematicamente coerenti. Tuttavia, il risultato finale non corrisponde al primo output ottenuto, ma è il frutto di un affinamento progressivo, grazie al quale l'agente umano modella il testo attraverso cicli iterativi di feedback, in cui ogni output degli LLM viene valutato, filtrato e corretto tramite prompt sempre più specifici. Questo dialogo ciclico permette di superare la piattezza statistica della macchina e garantisce un testo finale che rispecchia la profondità critica e la responsabilità intellettuale dell'autore.

La generazione di testi mediante *distant writing* richiede che l'autore abbia un chiaro modello mentale del funzionamento del processo. Più il modello mentale di IA è accurato, più i sistemi di IA saranno usati correttamente. In questo caso, è necessario che l'autore da un lato si rappresenti non più come uno scrittore ma come un progettista di prompt e un supervisore di output, dall'altro si rappresenti i sistemi intelligenti come generatori di output privi di comprensione semantica, la cui coerenza e plausibilità dipende dalla supervisione e dalla valutazione iterativa umana. La validità del testo generato è determinata dunque dalla precisione con cui l'utente comprende il funzionamento del processo di *distant writing*, cioè dall'accuratezza del suo modello mentale.

Anche la scrittura accademica è stata influenzata da questo rapido cambio di prospettiva. Prima di riflettere criticamente sulle problematiche pedagogiche che l'introduzione della GenAI comporta, è bene chiarire che cosa si intenda per scrittura accademica. Secondo Dumouchel e Peters (2025), la scrittura accademica è il risultato di un processo di scrittura ricorsivo, in cui un prodotto scritto emerge da una serie di azioni iterative di pianificazione, scrittura e revisione. Questo processo scaturisce dalla combinazione di tre competenze complementari: competenze informative, competenze di scrittura e competenze di citazione. Le competenze informative consentono di documentare accuratamente un testo, identificando l'argomento studiato per selezionare al meglio le informazioni che soddisfano le esigenze specifiche dell'autore. Le competenze di scrittura permettono di utilizzare tale documentazione, integrarla nella creazione di un testo e perfezionarla attraverso la correzione, la revisione e la formattazione, servendosi anche dell'assistenza di strumenti di IA. Infine, le competenze di citazione consolidano il testo, attraverso il riconoscimento delle fonti utilizzate tramite citazioni dirette, parafrasi e bibliografia.

2. Una prospettiva problematicista

È interessante considerare gli aspetti pedagogici che riguardano la scrittura accademica assistita dall'IA alla luce del modello teorico del problematicismo pedagogico elaborato da Antonio Banfi e da Giovanni Maria Bertin. Seguendo Contini (2009), il punto di partenza di questa teoria è il concetto generale di esperienza, intesa come rapporto di integrazione tra le due polarità "io" e "mondo", che sono ad ogni modo contrassegnate da una distanza reciproca, tale da rendere la loro integrazione sempre approssimativa e parziale. L'integrazione di queste due polarità è l'obiettivo verso cui tende il soggetto che si trova, di volta in volta, ad avere a che fare con mondi, cioè

oggetti di conoscenza, diversi. Tuttavia, l'integrazione è da intendersi come idea limite e trascendentale, in quanto nel momento in cui si cerca di comprendere un particolare aspetto del mondo, l'obiettivo verso cui si tende si sposta ancora in avanti e al soggetto si rivela la limitatezza e la parzialità di tale ricerca. In questa prospettiva, l'esperienza manifesta l'assenza di significati univoci e si mostra come inevitabilmente problematica. Una volta riconosciuta e affrontata questa intrinseca problematicità, il processo mira al suo superamento, in direzione della massima integrazione possibile, ossia in direzione di ragione. La ragione problematicista è, allora, quell'istanza che tende a fare del momento di problematicità che le è proprio, il principio del proprio sviluppo. Questa ragione non giunge mai ad una soluzione definitiva, né individua nella contrapposizione del contrario la soluzione ad ogni figura del problematico, che sarebbe così soltanto una soluzione stereotipata e astratta. Proceede invece per antinomie, che tende ad integrare in un processo incessante. La ragione problematicista appare forte proprio perché tende a fare del momento di problematicità che la costituisce, il principio del proprio sviluppo e del proprio arricchimento creativo.

L'interazione stessa tra esseri umani (io) e IA (mondo) rievoca quella distanza tipica dell'esperienza che rende sempre parziale l'integrazione tra queste polarità. Il tentativo di antropomorfizzare e attribuire stati mentali ai sistemi intelligenti rivela il desiderio di un'integrazione completa, anche se, ad oggi, non sembra possibile un'operazione di questo tipo. Perciò, è proprio un approccio problematicista diretto razionalmente verso la massima integrazione, pur nella consapevolezza che una soluzione definitiva non è raggiungibile, quello in grado di indicare il modo in cui affrontare tale integrazione.

3. Un approccio collaborativo e multidimensionale

Nel caso specifico dell'interazione umano-IA nell'ambito della scrittura accademica, una possibile direzione di integrazione potrebbe essere quella indicata da un approccio multidimensionale e collaborativo (Hutson, 2025). Secondo Hutson, ad oggi, il modello di scrittura assistita dall'IA opera lungo una scala mobile (*sliding scale*), che va da testi creati esclusivamente dall'uomo a testi generati dall'IA in modo completamente automatizzato. Ad un'estremità dello spettro si colloca la scrittura solo umana, all'estremità opposta la scrittura artificiale, mentre al centro si trova la collaborazione umano-IA, in cui l'IA assiste l'autore in attività come la stesura, la riformulazione, il brainstorming o la correzione grammaticale. Tuttavia, questa scala mobile, pur essendo utile per comprendere interazioni di base tra esseri umani e IA nella scrittura, sta diventando insufficiente per cogliere la complessità dell'evoluzione di questi processi. Infatti, i più recenti sistemi di GenAI non si limitano più ad assistere l'autore in compiti meccanici, ma stanno radicandosi negli aspetti creativi, analitici e strutturali della scrittura. Per questa ragione, è necessario un nuovo modello per meglio comprendere la collaborazione umano-IA nella scrittura e riconoscere la fluidità e la complessità di queste relazioni. Hutson propone un modello multidimensionale che si struttura intorno a cinque assi (generazione di contenuti, assistenza strutturale, input

creativo, contributo analitico, responsabilità etico-intellettuale), ognuno dei quali rappresenta un aspetto diverso del processo di scrittura e riflette la variabilità della collaborazione uomo-IA.

Partendo dall'asse della generazione dei contenuti, l'IA può intervenire a livelli differenti, dalla proposta di semplici spunti alla stesura di intere sezioni, agendo come un'estensione delle idee umane che l'autore deve però filtrare e validare. Si supera così l'immagine del creatore solitario, in favore di un approccio fluido e collaborativo. L'asse dell'assistenza strutturale vede l'IA come uno strumento organizzativo capace di suggerire progressioni logiche, identificare lacune nel ragionamento e migliorare la coerenza complessiva, pur rimanendo una guida subordinata all'intento finale dell'autore, che ne valuta l'implementazione. Per quanto riguarda gli aspetti più soggettivi, l'asse dell'input creativo permette alla macchina di proporre revisioni stilistiche, metafore o varianti narrative che arricchiscono l'estetica del testo, mentre l'umano mantiene il controllo supremo su tono e voce per bilanciare l'innovazione algoritmica con l'intenzionalità creativa. Allo stesso modo, l'asse del contributo analitico sfrutta la capacità dell'IA di esaminare schemi testuali e fornire feedback critici o analisi di dati, lasciando però all'autore il compito di interpretare tali risultanze all'interno di una cornice intellettuale più ampia. Infine, l'asse della responsabilità etica e intellettuale funge da pilastro fondamentale del framework. Esso impone la massima trasparenza sul contributo della macchina e ribadisce l'obbligo dell'autore di rispondere dell'integrità del prodotto finale, affinché l'opera rispetti gli standard etici e professionali richiesti.

Il modello multidimensionale invita a superare una visione binaria della scrittura assistita e propone una comprensione del processo autoriale nei termini di una rete interconnessa di competenze umane e potenzialità tecnologiche. Questo nuovo modello riconosce che la collaborazione umano-IA non è un fenomeno statico, ma un'interazione fluida che ridefinisce i confini della creatività e del lavoro intellettuale. L'IA è dunque da considerarsi come un partner che potenzia le capacità umane di generazione, strutturazione e analisi, a patto che l'autore umano mantenga il controllo interpretativo e la piena responsabilità etica sul prodotto finale.

4. Un modello pedagogico

Si può considerare la problematicità intrinseca a sistemi che producono ed elaborano testi “come se” fossero umani il punto di partenza di una riflessione pedagogica. Proprio un approccio collaborativo all'interazione umano-IA, che necessita ontologicamente di un'integrazione tra uomo e IA, rappresenta da un lato la “resistenza” nei confronti di una visione de-umanizzante e di delega totale agli algoritmi e dall'altro lo “scarto”, cioè quella distanza e quella differenza incolmabili tra sistemi intelligenti ed esseri umani, che rendono tuttavia l'interazione possibile e potenzialmente feconda per lo sviluppo umano.

Da un punto di vista metodologico, è possibile tradurre le riflessioni teoriche in un modello pedagogico che si fonda sulla ragione problematicista (Contini, 2009). Appare opportuno descrivere i vettori interpretativi che costituiscono questo modello, per poter analizzare la complessa interazione tra scrittore e IA, intendendola come una nuova forma di esperienza problematica e creativa. Il modello è innanzitutto antidogmatico. Data l'impossibilità di attribuire all'esperienza significati univoci, è necessario promuovere un'analisi critica e plurale delle idee, sulla scorta di un pluralismo che comporta una comprensione della pluralità dei valori e delle prospettive e dei condizionamenti psicologici e sociali altrui (Bertin & Contini, 2004). Nell'ambito della scrittura assistita da IA, significa evitare una concezione dogmatica o eccessivamente tradizionale della scrittura e reconsiderarne i presupposti, alla luce delle grandi potenzialità che un utilizzo etico e responsabile dei LLM può offrire. In altri termini, è auspicabile una riconcettualizzazione delle attività di scrittura in chiave dialogica e processuale, anziché focalizzate esclusivamente sul prodotto finale. In secondo luogo, il modello pedagogico indica direzioni educative in chiave multilaterale, cioè rifiuta contrapposizioni teoretiche sterili e gerarchiche. In accordo con questo orientamento, sono da rifiutare visioni contrapposte che vedono schierarsi da un lato sostenitori di un utilizzo incontrollato dell'IA e dall'altro fautori di un proibizionismo rigido e sorvegliante. Superare queste unilateralità significa intendere l'IA non come un sostituto del soggetto e delle sue capacità di scrittura, ma come un interlocutore dialettico. Infine, seguendo la prospettiva problematicista, è solo grazie ad indicazioni metodologiche non rigide, ma aperte e flessibili, che si possono individuare vie di superamento della problematicità. Per questa ragione, policy che promuovono un uso efficace e responsabile della GenAI e non implicano necessariamente misure proibitive o improntate alla sorveglianza andrebbero sostenute e incentivate.

Invece di cristallizzare il rapporto tra autore e macchina in una gerarchia rigida, una pedagogia della scrittura assistita da IA dovrebbe favorire una distanza critica che permetta allo scrittore di abitare lo "scarto" tra l'output algoritmico e l'intenzionalità del pensiero. Il superamento della problematicità non avviene dunque nell'eliminazione dello strumento artificiale, né nella sua accettazione acritica, ma nella capacità del soggetto di ricomporre l'antinomia "umano-artificiale" in una sintesi originale, dove la scrittura diviene un progetto di rielaborazione critica e creativa della realtà e dei problemi che la ricerca scientifica si trova ad affrontare.

5. Riconsiderare l'insegnamento della scrittura

L'avvento di strumenti di GenAI interroga la comunità accademica e, più in generale, educatori e docenti sulle metodologie di insegnamento della scrittura. Secondo le principali ricerche condotte sul tema, c'è un accordo sempre maggiore sul fatto che gli strumenti di GenAI possano fungere da partner educativi, specialmente se combinati con metodi di alfabetizzazione critica e una chiara progettazione didattica. Invece di sostituire lo sforzo umano, questi strumenti vengono sempre più considerati come supporti in grado di aumentare la fluidità della scrittura e aiutare nella stesura di bozze e nel brainstorming. Le enormi potenzialità della GenAI hanno incoraggiato i docenti a riconcettualizzare i compiti di scrittura come dialogici e orientati al processo, piuttosto

tosto che incentrati sul prodotto finale (T. Kotsis, 2025). Alla luce delle teorie costruttiviste, gli artefatti di mediazione, in questo caso gli strumenti di GenAI, hanno un ruolo rilevante nell'apprendimento e nello sviluppo cognitivo, poiché permettono un'interazione tramite cui gli utenti costruiscono la propria conoscenza per mezzo dei processi di assimilazione e di accomodamento, grazie ad un impegno personale attivo e responsabile. L'interazione tra umano-IA può essere interpretata anche in un'ottica socio-costruttivista attraverso il concetto di zona di sviluppo prossimale elaborato da Vygotskij. In questi termini, la GenAI non si limita a dispensare semplicemente risposte, ma agisce come un partner digitale più esperto che consente allo studente di raggiungere performance superiori rispetto a quelle che raggiungerebbe individualmente, aiutandolo nel passaggio dalla zona di sviluppo attuale alla zona di sviluppo potenziale (Mazzoni & Benvenuti, 2024). Tuttavia, affinché avvenga un reale sviluppo cognitivo, lo *scaffolding* fornito dalla GenAI deve essere temporaneo e tendere alla dissolvenza (*fading*) ed è necessaria la guida pedagogica di un insegnante che vigili sull'intero processo, onde evitare che lo studente deleghi interamente il compito di scrittura all'algoritmo, impendendo il passaggio dalla performance assistita alla competenza autonoma. Alcuni insegnanti, ad esempio, suggeriscono ai propri allievi di utilizzare gli strumenti di GenAI durante la fase di pre-scrittura per creare mappe concettuali, scalette o formulare bozze, e successivamente propongono discussioni in classe sulla pertinenza, la precisione e l'originalità dei testi prodotti. Questo approccio, oltre a rispondere a metodologie costruttiviste, suggerisce che l'integrazione degli strumenti di IA possa migliorare la comprensione che gli studenti hanno della scrittura accademica, specialmente se istruiti ad analizzare, revisionare e mettere in discussione i testi generati dall'IA. Inoltre, l'evidenza empirica indica che la GenAI può facilitare i cicli di feedback formativo quando i docenti spingono gli studenti a confrontare le proprie bozze con quelle generate dall'IA. Questa applicazione educativa inquadra l'IA come un facilitatore di un impegno cognitivo avanzato, piuttosto che come un sostituto del pensiero critico (T. Kotsis, 2025).

Riconsiderare la natura epistemologica della scrittura accademica, richiede anche una riconcettualizzazione delle metodologie didattiche tramite cui la scrittura viene insegnata e dei compiti che prima dell'avvento della GenAI erano normalmente assegnati agli studenti. Risulta quindi fondamentale adottare pratiche pedagogiche innovative, che integrino la GenAI come un partner educativo, piuttosto che come un sostituto dell'impegno umano. A questo proposito, è bene ricordare che l'allievo dovrebbe essere indirizzato ad un utilizzo funzionale della GenAI. L'utilizzo è funzionale se supporta e completa lo sviluppo umano nei compiti richiesti, mentre è disfunzionale se sostituisce abilità umane necessarie all'esecuzione di un compito, rischiando di limitarle o di eliminarle completamente (Mazzoni & Benvenuti, 2024). King e Garramone (2025) individuano diverse strategie didattiche. In primo luogo, è necessario riaffermare che il processo di scrittura è una modalità di apprendimento in se stessa, a prescindere dal prodotto finale. La pianificazione, la stesura, la revisione, ma anche la discussione delle proprie idee e la revisione tra pari, sono essenziali per l'acquisizione di conoscenze disciplinari. Anche la proposta da parte degli insegnanti di compiti di scrittura autentici, cioè assegnazioni che coinvolgono il vissuto personale, le esperienze o il vissuto sociale degli studenti, costituisce una pratica pedagogica

innovativa, in quanto rende meno attraente la delega totale del compito alla GenAI e promuove un legame più profondo con i contenuti. Allo stesso tempo, l'integrazione di approcci dialogici e riflessivi permette di utilizzare la tecnologia nelle fasi preliminari, come la creazione di mappe concettuali o bozze, purché seguite da un'analisi critica e da una correzione attiva dei contenuti prodotti in aula. Infine, la valutazione del compito di scrittura dovrebbe evolvere verso il riconoscimento di una saggezza pratica, focalizzando la valutazione non tanto sull'accuratezza dell'informazione contenuta nel testo, ma sulla capacità dello studente di riflettere criticamente e di integrare la conoscenza con la propria esperienza.

Ad ogni modo, per realizzare a pieno il potenziale educativo degli strumenti di GenAI, è auspicabile incorporare progetti di alfabetizzazione all'IA nei programmi formativi accademici, supportati da esplicite politiche istituzionali, policy e corsi di formazione per i docenti (T. Kotsis, 2025). L'alfabetizzazione all'IA è necessaria affinché gli studenti utilizzino questi strumenti in modo critico e responsabile, evitando una dipendenza algoritmica che potrebbe compromettere l'originalità e la profondità analitica del processo di scrittura. In questo modo, la tecnologia non viene ridotta ad una questione di comodità, ma diventa parte di un processo di apprendimento riflessivo che incoraggia gli studenti a confrontarsi con la problematicità che la scrittura ibrida comporta.

6. Conclusioni

Il presente contributo ha evidenziato l'importanza di una prospettiva in grado di valorizzare lo "scarto" tra umano e artificiale e intenderlo così come uno spazio critico, flessibile e creativo in cui l'IA opera non come sostituto, ma come interlocutore dialettico. Attraverso la lente del problematicismo pedagogico, l'interazione tra lo scrittore (io) e il sistema algoritmico (mondo) si spoglia da retoriche unilaterali e oscillanti tra proibizionismo ed entusiasmo acritico, per ridefinirsi invece come un'esperienza intrinsecamente antinomica, il cui valore risiede precisamente nella sua natura aperta e mai definitiva.

Abitare questo "scarto" significa riconoscere che una scrittura assistita da IA è efficace nel momento in cui non si risolve nell'automazione del pensiero, bensì in un processo dialogico, collaborativo e ricorsivo. Quando inquadrata nella Zona di Sviluppo Prossimale come strumento di *scaffolding* temporaneo, la GenAI cessa di essere un agente di privazione cognitiva e si trasforma in un partner digitale capace di amplificare le facoltà analitiche e meta-cognitive dello studente.

In conclusione, la transizione verso pratiche didattiche orientate al processo, alla scrittura autentica e all'alfabetizzazione critica non risponde solo a un'esigenza metodologica, ma delinea l'orizzonte etico entro cui muoversi. La sfida che la GenAI pone alla didattica universitaria, infatti, non riguarda la difesa di una purezza autoriale ormai anacronistica, ma la promozione e lo sviluppo di una saggezza pratica in chi si trova a scrivere. Solo riconoscendo una distanza critica dall'output della macchina e rivendicando la piena responsabilità etico-intellettuale del prodotto scientifico, la scrittura accademica può preservare la propria funzione euristica.

Bibliografia

Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando editore.

Dumouchel, G., Peters, M., & King, A. E. (2025). Surveillance and Guidance: An Academic Integrity Crossway for Humans Using Generative AI. In *Artificial Intelligence, Pedagogy and Academic Integrity* (pp. 91–105). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-92534-4_7

Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Clueb.

Floridi, L. (2025). Distant Writing: Literary Production in the Age of Artificial Intelligence. *Minds and Machines*, 35(3). <https://doi.org/10.1007/s11023-025-09732-1>

Hutson, J. (2025). Human-AI Collaboration in Writing: A Multidimensional Framework for Creative and Intellectual Authorship. *International Journal of Changes in Education*. <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE52024908>

King, A.E., Garramone, P. (2025). Teaching Writing in the Time of ChatGPT: Rethinking What Counts as Learning. In: King, A.E. (eds) *Artificial Intelligence, Pedagogy and Academic Integrity*. *Advances in Artificial Intelligence in Education*, vol 1. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-92534-4_6

Mazzoni, E., & Benvenuti, M. (2024). *Educazione tecnologica e psicologia. Come cambiano e si sviluppano i nostri comportamenti*. Maggioli editore.

T. Kotsis, K. (2025). The Role of ChatGPT in Academic Writing: Pedagogical and Ethical Dimensions. *EthAlca*, 4, 420. <https://doi.org/10.56294/ai2025420>