Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193736
pp. 71-105 (giugno 2025)

Formare allo sguardo inclusivo con l'IA generativa

Un'esperienza didattica con futuri educatori scolastici[1]

Shaping the Inclusive Gaze with Generative AI

A Teaching Experience with Future School Educators

DANIELA MANNO*

RIASSUNTO: Il contributo presenta un'esperienza didattica universitaria che ha integrato l'uso dell'IA generativa in un corso di pedagogia speciale per futuri educatori professionali socio-pedagogici. L'analisi delle percezioni degli studenti ne evidenzia l'efficacia nel sostenere l'apprendimento dei contenuti e promuovere lo sviluppo di un pensiero critico, funzionale all'assunzione di una postura autenticamente inclusiva.

PAROLE–CHIAVE: educazione inclusiva, innovazione didattica, pensiero critico.

ABSTRACT: This paper discusses a university teaching experience in which generative AI was integrated into a special pedagogy course for future socio-pedagogical educators. The analysis of student perceptions highlights its effectiveness in supporting content learning and fostering the development of critical thinking, which is essential for adopting an authentically inclusive stance.

KEY–WORDS: inclusive education, innovative teaching practices, critical thinking.

[1] Nel titolo e nel resto del contributo il genere maschile e il genere femminile sono utilizzati in modo alternato e casuale, entrambi sempre in senso sovraesteso.

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

1. Introduzione. *Nuove* emergenze, *antiche* necessità

L'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nei sistemi e nei dispositivi di uso quotidiano non è una novità degli ultimi mesi, ma è indubbio che essa stia progressivamente acquisendo livelli di visibilità sempre più elevati. Fra l'offerta di una sintesi all'apertura di un documento e quella di un assistente personale nella propria app di messagistica istantanea, anche coloro che ignorano il lungo tempo trascorso dalle sperimentazioni di Turing e quanto il funzionamento degli algoritmi abbia inciso sulla trasformazione dei nostri modi di comunicare e di costruire la conoscenza si trovano a fare i conti con un'innovazione ancora in gran parte inesplorata e di fronte alla quale non hanno mancato di ricompattarsi rinnovate fazioni di sostenitori e detrattori. Ma agli "adepti della singolarità" e agli "atei dell'IA", Floridi (2002, p. 273) ricorda, richiamando Turing, che è inutile chiedersi se una macchina sia o meno in grado di pensare. Questo non accadrà mai, ma una macchina potrà certamente "*fare sempre più cose* meglio di come le facciamo noi *senza* pensare" ed è per questo che Floridi suggerisce di abbandonare improduttive diatribe e concentrarsi piuttosto su come usiamo le nostre tecnologie e soprattutto su come potremmo utilizzarle per migliorare la nostra vita e la nostra società.

La riflessione *su* e *per* l'etica dell'IA, come quella in cui si inserisce Floridi, intercetta tutti gli ambiti della vita quotidiana compreso quello educativo che è di primario interesse in questo contributo e in cui, come già qualche anno fa aveva invitato a fare Seldon (2018), è fondamentale intervenire per orientare le trasformazioni in corso affinché l'educazione non diventi la *Cenerentola* dell'IA e finisca per diventare un campo meramente applicativo di soluzioni ideate in ambiti differenti e coerenti con la mera logica del profitto.

In accordo con tali premesse e con la crescente importanza che le tecnologie digitali stanno acquisendo anche nei contesti educativi non formali come strumenti per la riflessività e la condivisione (Ranieri, 2020, p. 29 e sg.; cfr. anche De Marco *et al.*, 2024), il contributo esplora gli effetti di un'esperienza didattica che ha integrato strumenti di IA generativa in un corso universitario di pedagogia speciale rivolto a future educatrici socio-pedagogiche. L'obiettivo era quello di sostenere l'apprendimento disciplinare e, al contempo, promuovere una riflessione critica sull'uso delle tecnologie educative in ottica inclusiva. Se la formazione all'uso dell'IA

sta assumendo un carattere emergenziale, a rinnovarsi è però la necessità – antica, e in tal senso non propriamente un'emergenza – di formare al pensiero: un pensiero capace di scoprire gli impliciti culturali sottesi al funzionamento tanto delle tecnologie quanto delle pratiche educative e, proprio per questo, funzionale all'assunzione di una postura autenticamente inclusiva.

2. L'educatore professionale socio-pedagogico e la formazione all'inclusione

A partire dalla Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (commi 594-601) – anche nota come *Legge Iori*, dal nome dell'allora senatrice che, durante la XVII Legislatura, ha dato forma al lungo dibattito accademico e professionale sulle professioni educative e formative – le figure dell'educatore e del pedagogista hanno ricevuto un riconoscimento normativo fondamentale.

Questo ha contribuito a ridurre quell'"incertezza identitaria" che le aveva a lungo caratterizzate (Iori, 2018) e che, purtroppo, non può ancora dirsi del tutto superata. Con quella legge si riconosceva, nel quadro di un nuovo welfare di tipo generativo, la centralità delle professioniste dell'educazione e della formazione per "innescare circuiti virtuosi nei percorsi di aiuto e di assistenza, attraverso azioni di affiancamento, di interscambio, di promozione delle risorse (spesso non riconosciute) presenti in ogni persona" grazie a specifiche competenze che consentono "di cogliere le potenzialità dove sono presenti e di suscitare legami" (Ivi, p. 13).

Successivamente, ulteriori disposizioni normative hanno contribuito a una progressiva sistematizzazione dei ruoli, delle funzioni e degli ambiti di intervento degli educatori e dei pedagogisti, fino alla recente approvazione della Legge 55/2024 che ha istituito gli albi professionali.

Il lavoro da fare è ancora tanto e il dibattitto accademico pedagogico sul tema è molto vivace: si veda, a titolo di esempio il *Symposium "Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico"*, curato da Cristina Palmieri (2024), ma si osservino anche gli sforzi nella pianificazione di percorsi formativi orientati verso una sempre maggiore professionalizzazione. A proposito delle competenze professionali dell'educatore socio-pedagogico, un recente studio (Fioretti, 2023, p. 209) ha evidenziato l'importanza attribuita, da parte di professioniste già

in servizio, alle "competenze riconducibili ad aspetti relazionali, affettivi e riflessivi" e agli apprendimenti che si realizzano nel corso delle specifiche pratiche educative, nel confronto quotidiano con i colleghi.

Tale considerazione sembra alimentare l'idea di una formazione che Gaspari (2018, p. 28; cfr. anche Gaspari, 2020) definisce "forte" per sottolinearne il suo rifuggire dagli specialismi e dai settorialismi, assumendo come prospettiva privilegiata quella inclusiva in grado di offrire alle educatrici risorse per il "quotidiano operare a diretto contatto con la vasta gamma di soggetti con 'bisogni educativi speciali' e non". Si tratta di risorse e strumenti che per Cottini (2021, p. 47) consentono agli educatori di "allargare lo sguardo per comprendere all'interno dello stesso non solo il problema della persona, ma soprattutto la complessità e la ricchezza dell'interazione fra persona e ambiente".

È proprio nella direzione della *formazione*, potremmo dire, *dello sguardo in senso inclusivo* che si è mossa l'esperienza didattica qui di seguito analizzata e rivolta a future educatrici, con un focus specifico sull'azione educativa non formale in ambito scolastico (cfr. Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018; Cottini, 2021; Montanari, 2022). Si tratta di un contesto professionale in cui l'educatore può svolgere, fra l'altro, il ruolo di assistente all'autonomia e alla comunicazione, figura già prevista dalla Legge 104/1992 e a cui è stata poi assegnata una funzione educativa in affiancamento alla funzione didattica svolta dagli insegnanti specializzati e a quella materiale e igienica svolta dai collaboratori. Rispetto a tale ruolo, nonostante le innovazioni normative degli ultimi anni, permane una certa ambiguità ed esso – complice anche il nome che converrebbe sostituire, suggerisce Cottini (2021, p. 47), con quello di educatore così da valorizzarne a pieno la funzione – è spesso ricoperto da personale con qualifiche differenti da quella della Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) (cfr. Cinotti, 2021; Di Michele, 2023).

3. La proposta didattica

Con il supporto di una IA generativa (ChatGPT, OpenAI, 2024) sono state progettate due diverse attività di gruppo, modalità scelta affinché la dimensione collaborativa potesse rappresentare un'occasione di sostegno e rinforzo reciproco dell'impegno di ciascuna studentessa.

Nella prima attività – focalizzata sulla progettazione di interventi e contesti educativi inclusivi – agli studenti è stato chiesto di analizzare criticamente uno scenario scolastico, individuare ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, selezionare indicatori pertinenti dal *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) e formulare un prompt per richiedere a una IA generativa di proporre un possibile intervento educativo. La risposta dell'IA è stata poi sottoposta a un'analisi critica orientata da alcune domande utili a mettere in evidenza i punti di forza, le eventuali lacune, le incoerenze con il quadro teorico di riferimento e la presenza di semplificazioni o stereotipi. Sulla base di tale analisi, gli studenti hanno elaborato una proposta educativa più articolata, argomentando riflessivamente integrazioni e modifiche.

Nella seconda attività – volta maggiormente alla comprensione e rielaborazione concettuale – le studentesse hanno scelto alcuni concetti fra quelli proposti da uno dei testi in programma, ne hanno fornito una restituzione argomentata e vi hanno poi associato una metafora che ne facilitasse la comprensione. La metafora, come una sorta di ponte rappresentazionale (cfr. Manno, Cataldo, 2024) ha guidato gli studenti nella trasposizione dei concetti in una micronarrazione educativa in tre atti, poi rappresentata graficamente – passando così dall'iniziale immagine mentale a un'immagine visiva – attraverso l'interazione con l'IA. Avvertiti in merito alla natura non neutra delle risposte dell'IA che, riflettendo specifiche scelte culturali, alimentano talvolta visioni stereotipiche e semplificate dell'educazione, soprattutto quando legate alla sfera dei Bisogni Educativi Speciali, anche in questo caso gli studenti, guidati da alcune domande, hanno riflettuto su quali aspetti del concetto fossero stati efficacemente rappresentati, su quali elementi potessero essere stati trascurati o resi secondari e su quale idea di educazione fosse emersa dalla rappresentazione visiva proposta. Ciascun gruppo ha infine prodotto un breve testo metacognitivo attraverso il quale ha esposto che cosa avesse compreso meglio attraverso la metafora e la sua visualizzazione, ciò che lo aveva sorpreso nell'interazione con l'IA, ciò che aveva funzionato oppure no, indicando, inoltre, se fosse eventualmente cambiata la visione dell'educazione inclusiva delle sue partecipanti.

Con l'obiettivo di offrire feedback utili a sostenere l'impegno e la perseveranza degli studenti, in coerenza con un approccio ispirato ai principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2020), le attività sono state

analizzate collettivamente. Al di là dell'aderenza agli specifici criteri di valutazione condivisi per ciascuna attività (dall'efficacia dei prompt alla profondità della riflessione critica sulle risposte dell'IA), ad essere importante è stato soprattutto il confronto riflessivo in gruppo che ha permesso di dare senso e valore anche a ciò che poteva apparire – e talvolta lo era anche – un errore.

4. La percezione degli studenti

4.1. *Il questionario*

Sulla base delle questioni emerse durante la fase di restituzione e discussione collettiva della prima attività, con le studentesse si è deciso di elaborare un questionario (non obbligatorio) per esprimere le proprie percezioni rispetto all'uso dell'IA generativa in un compito didattico e ai suoi effetti sul processo di apprendimento nel suo complesso, tenendo anche conto della modalità di lavoro di gruppo.

Accanto alla richiesta di aggettivi per qualificare l'esperienza e una sezione per eventuali commenti e suggerimenti, ha trovato posto una domanda attraverso la quale gli studenti hanno potuto esprimere il proprio livello di accordo attraverso una scala Likert a 5 punti (5=molto d'accordo; 1=per niente d'accordo) con 19 item ricondotti, a posteriori per i fini dell'analisi, ad alcune categorie e sottocategorie come illustrato nella Tabella 1. Sono i dati ad essi relativi ad essere oggetto specifico dell'analisi di seguito proposta.

4.2. *I risultati*

Hanno partecipato alle attività formative un totale di 58 studenti, suddivisi in nove gruppi di lavoro. Il questionario relativo alla prima attività (Q1) è stato compilato da 46 soggetti, quello relativo alla seconda attività (Q2) da 37.

La Tabella 2 riporta le distribuzioni di frequenza dei livelli di accordo espressi attraverso i due questionari, limitatamente ai 31 soggetti che li hanno compilati entrambi. Considerando la necessità di invertire l'interpretazione dei valori degli item che esprimono negatività, confusione,

disagio o fatica (item che, per l'analisi statistica, sono stati codificati in modo da rendere i punteggi elevati, sempre indice di positività: cfr. Tab. 3), si può rilevare che i livelli di positività sono molto elevati e in alcuni casi, confrontando i valori di Q1 e Q2, sembrano emergere alcune variazioni che indicano un miglioramento dell'atteggiamento nei confronti dell'IA, delle proprie conoscenze e del lavoro di gruppo.

Tabella 1. Articolazione degli item del questionario in categorie e sottocategorie.

Macro-categoria	*Categoria*	*Sotto-categoria*	*Item*
Uso dell' IA generativa nei compiti didattici	Relazione con l' IA	Collaborazione/ Fiducia	L'IA mi ha aiutato a pensare
			L'IA mi ha offerto soluzioni a cui non avevo pensato
		Confusione/ Conflitto	L'IA ha pensato per me
			L'IA mi ha confusa/o: non sapevo quando pensavo io, quando lei...
			L'IA mi ha confuso/a: avevo insufficienti conoscenze per verificare la correttezza delle risposte dell'IA
			Volevo trovare a tutti i costi l'errore (rapporto conflittuale con l'IA)
		Interazione riflessiva	Mi sono aperto al confronto (rapporto dialogico con IA)
	Apprendimento e sviluppo personale	Conoscenze disciplinari	L'IA mi ha spinto ad approfondire le mie conoscenze disciplinari
			Ho capito qualcosa di più dei contenuti del programma
			La modalità è stata utile per studiare e approfondire
		Competenze trasversali	Sento di aver potenziato la mia capacità di usare l'IA
			Sento di aver potenziato la mia creatività
			Sento di aver potenziato la mia capacità di problem solving
		Sforzo e coinvolgimento	Ho trovato la prova sfidante
	Esperienza di lavoro di gruppo	Partecipazione/ Condivisione	Ho partecipato attivamente al lavoro del gruppo
			Il lavoro di gruppo ha permesso di condividere conoscenze
			Il confronto con il gruppo è stato piacevole
		Difficoltà / Resistenze	Non sono abituata/o a lavorare in gruppo
			Il confronto con il gruppo è stato faticoso

Tabella 2. Frequenze delle risposte su scala Likert per ciascun item di Q1 e Q2 [Il totale dei rispondenti per ciascun item è 31].

n.	Item		Molto d'accordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	In disaccordo	Per niente d'accordo
1	L'IA mi ha aiutato a pensare	*Q1*	2	17	11	1	0
		Q2	1	12	12	4	2
2	L'IA ha pensato per me	*Q1*	1	2	7	16	5
		Q2	0	3	0	12	16
3	L'IA mi ha offerto soluzioni a cui non avevo pensato	*Q1*	3	9	13	5	1
		Q2	1	4	13	8	5
4	L'IA mi ha confusa/o: non sapevo quando pensavo io, quando lei…	*Q1*	0	4	6	11	10
		Q2	0	0	5	15	11
5	L'IA mi ha confuso/a: avevo insufficienti conoscenze per verificare la correttezza delle risposte dell'IA	*Q1*	4	5	5	11	6
		Q2	0	0	1	17	13
6	Volevo trovare a tutti i costi l'errore (rapporto conflittuale con l'IA)	*Q1*	1	7	8	12	3
		Q2	0	2	3	14	12
7	Mi sono aperto al confronto (rapporto dialogico con IA)	*Q1*	3	11	15	2	0
		Q2	2	15	11	3	0
8	L'IA mi ha spinto ad approfondire le mie conoscenze disciplinari	*Q1*	5	11	12	2	1
		Q2	2	13	12	3	1
9	Ho capito qualcosa di più dei contenuti del programma	*Q1*	15	9	6	1	0
		Q2	10	14	4	3	0

Tabella 2. Frequenze delle risposte su scala Likert per ciascun item di Q1 e Q2 [Il totale dei rispondenti per ciascun item è 31].

n.	Item		Molto d'accordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	In disaccordo	Per niente d'accordo
11	Ho trovato la prova sfidante	*Q1*	6	10	11	4	0
		Q2	5	14	4	5	3
12	Sento di aver potenziato la mia capacità di usare l'IA	*Q1*	9	13	7	2	0
		Q2	9	14	5	3	0
13	Sento di aver potenziato la mia creatività	*Q1*	8	14	8	1	0
		Q2	10	15	5	1	0
14	Sento di aver potenziato la mia capacità di problem solving	*Q1*	11	11	9	0	0
		Q2	7	16	7	1	0
15	Non sono abituato/a a lavorare in gruppo	*Q1*	1	2	5	12	11
		Q2	0	1	4	9	17
16	Il confronto con il gruppo è stato piacevole	*Q1*	14	9	7	0	1
		Q2	12	12	6	0	1
17	Il confronto con il gruppo è stato faticoso	*Q1*	0	4	4	14	9
		Q2	0	3	3	16	9
18	Ho partecipato attivamente al lavoro del gruppo	*Q1*	18	11	2	0	0
		Q2	22	8	1	0	0
19	Il lavoro di gruppo ha permesso di condividere conoscenze	*Q1*	15	12	4	0	0
		Q2	19	10	2	0	0

Tabella 3. Medie, mediane (IQR), test di Wilcoxon ed effetto r per ciascun item di Q1 e Q2. [Il contrassegno *(ci)* e il *corsivo* indicano gli item che sono stati codificati inversamente; l'asterisco indica la significatività di *p* ed *effetto r*].

n.	Item	Media Q1	Media Q2	Δ Media	Mediana Q1 (IQR)	Mediana Q2 (IQR)	T Wilcoxon	Z	p-value	Effetto r
1	L'IA mi ha aiutato a pensare	3,65	3,19	-0,46	4 (3-4)	3 (3-4)	40	2,33	0,02*	0,53
2	*(ci) L'IA ha pensato per me*	*3,71*	*4,29*	*0,58*	*4 (3-4)*	*5 (4-5)*	*35*	*2,73*	0*	*0,61*
3	L'IA mi ha offerto soluzioni a cui non avevo pensato	3,26	2,61	-0,65	3 (3-4)	3 (2-3)	45	2,92	0*	0,6
4	*(ci) L'IA mi ha confusa/o: non sapevo quando pensavo io, quando lei…*	*3,87*	*4,19*	*0,32*	*4 (3-5)*	*4 (4-5)*	*72*	*1,56*	*0,13*	*0,34*
5	*(ci) L'IA mi ha confuso/a: avevo insufficienti conoscenze per verificare la correttezza delle risposte dell'IA*	*3,32*	*4,39*	*1,07*	*4 (2-4)*	*4 (4-5)*	*35*	*3,34*	0*	*0,68*
6	*(ci) Volevo trovare a tutti i costi l'errore (rapporto conflittuale con l'IA)*	*3,29*	*4,16*	*0,87*	*3 (2,5-4)*	*4 (4-5)*	*40*	*3,22*	0*	*0,65*
7	Mi sono aperto al confronto (rapporto dialogico con IA)	3,48	3,52	0,04	3 (3-4)	4 (3-4)	101	0,14	0,89	0,03
8	L'IA mi ha spinto ad approfondire le mie conoscenze disciplinari	3,55	3,39	-0,16	4 (3-4)	3 (3-4)	123	0,79	0,45	0,16
9	Ho capito qualcosa di più dei contenuti del programma	4,23	4	-0,23	4 (4-5)	4 (4-5)	50	0,94	0,37	0,23

Tabella 3. Medie, mediane (IQR), test di Wilcoxon ed effetto r per ciascun item di Q1 e Q2. [Il contrassegno *(ci)* e il *corsivo* indicano gli item che sono stati codificati inversamente; l'asterisco indica la significatività di *p* ed *effetto r*].

n.	Item	Media Q1	Media Q2	Δ Media	Mediana Q1 (IQR)	Mediana Q2 (IQR)	T Wilcoxon	Z	p-value	Effetto r
10	La modalità è stata utile per studiare e approfondire	4,26	4,23	-0,03	4 (4-5)	4 (4-5)	38	0,4	0,96	0,01
11	Ho trovato la prova sfidante	3,58	3,42	-0,16	4 (3-4)	4 (2,5-4)	72,5	0,92	0,37	0,21
12	Sento di aver potenziato la mia capacità di usare l'IA	3,94	3,94	0	4 (3-5)	4 (3,5-5)	39	0,04	1,03	0,01
13	Sento di aver potenziato la mia creatività	3,94	4,1	0,16	4 (3-4,5)	4 (4-5)	30,5	1,08	0,3	0,3
14	Sento di aver potenziato la mia capacità di problem solving	4,06	3,94	-0,12	4 (3-5)	4 (3,5-4)	39	0,88	0,42	0,23
15	*(ci) Non sono abituato/a a lavorare in gruppo*	*3,97*	*4,35*	*0,38*	*4 (3,5-5)*	*5 (4-5)*	*30*	*2,1*	*0,05**	*0,52*
16	Il confronto con il gruppo è stato piacevole	4,13	4,1	-0,03	4 (3,5-5)	4 (4-5)	111	0,14	0,89	0,03
17	*(ci) Il confronto con il gruppo è stato faticoso*	*3,9*	*4*	*0,1*	*4 (3,5-5)*	*4 (4-5)*	*60,5*	*0,38*	*0,7*	*0,09*
18	Ho partecipato attivamente al lavoro del gruppo	4,52	4,68	0,16	5 (4-5)	5 (4-5)	24	1,24	0,26	0,36
19	Il lavoro di gruppo ha permesso di condividere conoscenze	4,35	4,55	0,2	4 (4-5)	5 (4-5)	27,5	1,29	0,21	0,35

Per verificare l'effettiva presenza, l'ampiezza e la significatività di tali variazioni – considerando la natura ordinale delle risposte che ha orientato verso un test non parametrico per campioni appaiati – è stato effettuato il test di Wilcoxon per ranghi con segno (Viganò, 1999, pp. 288-290), utilizzando Microsoft Excel con il componente aggiuntivo Real Statistics. La Tabella 3 ne riporta i risultati, includendo anche le medie (utili per una valutazione descrittiva dei livelli di positività per ciascun item), le mediane e gli intervalli interquartili (IQR) al fine di evidenziare i livelli di dispersione delle risposte.

Come evidenziato dalla Tabella 3, i cambiamenti statisticamente e anche praticamente significativi riguardano 6 item, cinque dei quali si riferiscono alla categoria *Relazione con l'IA*, mentre il sesto a quella dell'*Esperienza di lavoro di gruppo*.

Con riferimento alla *Relazione con l'IA*, gli item 1 e 3, appartenenti alla sottocategoria *Fiducia/Collaborazione* e gli item 2, 5, 6 appartenenti a quella *Confusione/Conflitto* presentano un p-value nettamente inferiore alla soglia (0,02 per l'item 1 e 0,00 per tutti gli altri) così come *forti* sono i valori dell'effetto r che è superiore a 0,5 (il più basso è pari a 0,53, il più alto a 0,68). L'item 4, appartenente a quest'ultima sottocategoria, e l'item 7, della sottocategoria *Interazione riflessiva* presentano, in entrambe le rilevazioni, valori elevati sul piano delle medie e delle mediane, con livelli di dispersione bassa, ma non registrano variazioni significative.

Anche per gli item delle tre sottocategorie – *Conoscenze disciplinari*, *Competenze trasversali* e *Sforzo e coinvolgimento* – di *Apprendimento e sviluppo personale*, le medie e le mediane restano pressoché stabili e, anche se con leggerissimi decrementi in alcuni casi, si attestano su valori alti, talvolta anche con una diminuzione della dispersione. Tuttavia, tanto a livello statistico, tanto a livello pratico, nessuna variazione significativa è registrabile.

In riferimento, infine, alla categoria *Esperienza di lavoro di gruppo*, solo per l'item 15 della sottocategoria *Difficoltà/Resistenze* è possibile parlare di una significatività statistica, sebbene, con un p-value che si colloca al confine della soglia convenzionale (p=0,05) con un aumento della mediana da 4 a 5 e un effetto r pari a 0,52. Per l'item 17 della medesima sottocategoria e per i tre item (16-18-19) della sottocategoria *Partecipazione/Condivisione* si registra un aumento dei punteggi medi, ma i p-value e gli effetti r restano molto lontani dalle soglie della significatività.

5. Discussione conclusiva

Come si rileva dalle frequenze delle risposte in Q1 e Q2, le studentesse hanno mostrato di apprezzare le attività e le modalità di lavoro proposte, ritenendole utili per il consolidamento e l'approfondimento dei contenuti del programma. L'unico item relativo alle categorie *Apprendimento e sviluppo personale* ed *Esperienza del lavoro di gruppo* che ha una variazione significativa, in senso ulteriormente migliorativo, è quello riferito all'abitudine a lavorare con i colleghi, permettendo di ipotizzare che l'attività abbia contribuito a far superare eventuali difficoltà di collaborazione percepite nella fase iniziale e a consolidare così una percezione comunque già positiva della modalità di lavoro.

Non è, comunque, da considerarsi indice di negatività l'assenza di variazioni significative dei punteggi attribuiti agli item di suddette categorie in quanto le elevate medie e mediane e la bassa dispersione rimandano a un atteggiamento di apertura e positività sin dalla prima attività. Sembrerebbe dunque di poter ritenere raggiunto l'obiettivo di accompagnare e sostenere gli studenti in un processo di apprendimento attivo e partecipato (item 18) e – pur non ignorando e neanche sottovalutando il fatto che una valutazione più consapevole del proprio processo di apprendimento avrebbe richiesto tempi più lunghi di elaborazione nonché anche ulteriori strumenti di rilevazione di carattere qualitativo – poter anche auspicare che gli effetti positivi possano persistere nel tempo, anche grazie alla dimensione collaborativa dell'attività che ha rafforzato l'esperienza attraverso il confronto con prospettive diverse (item 19).

Quanto, invece, al contributo che l'esperienza didattica intendeva offrire in termini di sviluppo di una postura di pensiero consapevole e critica nei confronti dell'IA generativa e al contempo – in coerenza con l'obiettivo trasversale di una formazione inclusiva – nei confronti degli impliciti delle dinamiche di inclusione/esclusione, è interessante notare che i valori degli item relativi alla *Relazione con l'IA* evidenzino, già in Q1, buoni livelli di autonomia di pensiero e che, attraverso gli esercizi offerti, questa abbia registrato anche un incremento statisticamente e praticamente significativo.

Meno studenti ritengono, nettamente, che l'IA abbia pensato per loro o che, in casi che sono più distribuiti sui livelli della scala, abbia rappresentato un supporto ai propri processi di pensiero. La riduzione della delega (item 2) e la diminuzione del senso di confusione rispetto all'autorialità dei contenuti

e di un effetto sorpresa inizialmente vissuto (item 3 e 4) si accompagnano con l'abbandono di un atteggiamento conflittuale (item 6) che non denota, anche in considerazione dei valori degli altri item, un accettare acriticamente le soluzioni offerte dall'IA, quanto l'instaurarsi di una relazione meno difensiva, anche se solo moderatamente dialogica (item 7). Il dato sembra rilevante per ipotizzare che nonostante il raggiungimento di una postura più equilibrata, libera dai paraocchi della caccia all'errore a tutti i costi, l'IA continui a essere percepita più come un supporto tecnico che come partner in una riflessione condivisa. È probabile che proprio pensando alla mera operatività le studentesse abbiamo percepito di non aver migliorato il loro uso dell'IA (item 12), già valutato molto positivamente in Q1.

Considerando che anche in questo caso sarebbero necessari tempi più lunghi per il consolidarsi di una modalità relazionale seriamente improntata al dialogo e dunque fondata sul riconoscimento dell'IA come interlocutore, la proposta didattica sembra comunque aver offerto la possibilità di una, pur embrionale, *AI Literacy*. Un'*AI Literacy* intesa come formazione di "competenze critiche di impiego di sistemi di questa natura" e che secondo Ranieri, Cuomo, Biagini (2023, p. 90) può produttivamente ispirarsi ai sei concetti guida del *Framework for Information Literacy for Higher Education* dell'ACRL (2016), in quanto, tra questi, la costruzione dell'informazione come processo situato e la valutazione critica delle fonti in base al contesto e allo scopo diventano importanti anche nell'interazione con l'IA generativa. Un mero addestramento operativo, infatti, né aiuterebbe a decostruire gli inevitabili *bias* riprodotti dalle Intelligenze Artificiali – la cui generatività si inscrive all'interno della situatività spazio-temporale, e dunque della relatività culturale, dei dati attraverso cui sono addestrate –, né offrirebbe risorse per tenere sveglio il nostro impegno nel pensiero. Si tratta, in sostanza, di pensare la formazione all'IA in una prospettiva critica e non funzionalista, ossia come suggeriscono Panciroli e Rivoltella (2023, pp. 92-93) di non mirare tanto "all'adattamento sociale e [al] placement lavorativo" quanto piuttosto "promuovere l'emancipazione del soggetto e la sua autonomia dalle iscrizioni economiche e politiche sottese alla dataficazione".

I vantaggi di una prospettiva siffatta sono rilevanti anche per lo sviluppo di una mentalità realmente inclusiva. Se con questa espressione intendiamo una postura interrogativa nei confronti delle rappresentazioni dominanti, spesso ancora legate a una cultura che interpreta la differenza dei funzionamenti umani in chiave marginalizzante o, tutt'al più – invertendo la faccia

della stessa medaglia della normalizzazione – in chiave assistenzialistica, allora proprio l'esercizio di decostruzione delle rappresentazioni prodotte dall'IA può offrire un'opportunità per riconoscere e divenire consapevoli degli impliciti che orientano l'agire (Manno, 2019). Anche se, per ragioni di spazio e di focus, non è stata qui proposta un'analisi qualitativa dei commenti inseriti in Q1 e Q2, le parole di una partecipante – che afferma che l'esperienza formativa le ha permesso di avere "occhi nuovi con i quali guardare e render[s]i conto di quante risorse ci sono per sviluppare una realtà che sia volta veramente all'inclusione, come valore reale…" – appaiono particolarmente adatte a concludere queste riflessioni. L'inclusione, anche e forse ancora di più quella educativa, è innanzitutto uno sguardo; uno *sguardo* che non si limita a *contemplare*, ma *zoomma* sulla realtà per comprenderla e trasformarla affinché tutti e ciascuno abbiano la possibilità di svilupparsi secondo le proprie capacità e i propri desideri.

Riferimenti bibliografici

ACRL – Association of College and Researh Libraries, *Framework for Information Literacy for Higher Education*, 2016, https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf.

Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione*, Carocci, Roma, 2014.

CAST, *UDL Tips for Assessment*. Wakefield 2020, https://www.cast.org/resources/tips-articles/udl-tips-assessments/.

Chiappetta Cajola L., Traversetti M., *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 17, 2018, pp. 113-138.

Cinotti A., *Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. IX, 2, 2021, pp. 153-161.

Cottini L., *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Carocci, Roma, 2021.

De Marco E.L, Di Padova, M., Dipace A., *Integrazione dell'Intelligenza Artificiale nella formazione degli educatori socio-pedagogici*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», vol. IX, 2, 2024, pp. 151-164.

DI MICHELE P., *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, 2023.

FIORETTI, S., *Lo sviluppo delle competenze delle educatrici e degli educatori durante l'esperienza professionale. Riflessioni sull''apprendimento situato' sulla base dei dati della ricerca*, in S. FIORETTI, P. SPOSETTI, G. SZPUNAR (a cura di) *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, FrancoAngeli, Milano, 2023, pp. 203-218.

FLORIDI L., *Etica dell'intelligenza artificiale*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

GASPARI P., *Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. VI, 2, 2018, pp. 27-42.

GASPARI P., *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*, Anicia, Roma, 2020.

IORI V., *Introduzione*, in V. IORI (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento, 2018, pp. 9-13.

MANNO D., CATALDO D., *Diventare autori dell'inclusione. Appunti per la formazione degli insegnanti*, «Annali dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa», 2024, pp. 193-216.

MANNO D., *Scoprirsi (per diventare) inclusivi*, «Educational Reflective Practices», vol. 2, 2019, pp. 57-75.

MONTANARI M., *L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo*. «Pedagogia oggi», vol. XX, 2, 2022, pp. 127-135.

PALMIERI C., *Symposium "Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico"*, «Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture», vol. XIII, 2, 2024.

PANCIROLI C., RIVOLTELLA P.C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé, Brescia, 2023.

RANIERI M., CUOMO S., BIAGINI G., *Scuola e intelligenza artificiale*, Carocci, Roma, 2023.

RANIERI M., *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Carocci, Roma, 2020.

SELDON A., *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity*, Legend Press. Edizione del Kindle, 2018.

VIGANÒ R., *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano,1999.