

**Progetto “Digital Education Hub: Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation – ALMA”; PNRR - Missione 4 - Componente 1 - Investimento 3.4 (Didattica e competenze universitarie avanzate) – Subinvestimento 3 “Digital Education Hubs (DEH)” Finanziato dall’Unione europea NextGenerationEU tramite l’Avviso pubblico MUR di cui al Decreto Direttoriale n. 2100 del 15 dicembre 2023 – CUP E68H24000430006**

# **REPORT DIDATTICA DIGITALE DELLA FILOSOFIA NELL’ERA DELL’INTELLIGENZA ARTIFICIALE**

**Giovanni Galli (WP4)**

## Indice

1. Introduzione: la didattica della filosofia e la trasformazione dell'insegnamento filosofico con AI.
  - 1.1. L'AI per la didattica digitale della filosofia: l'importanza del dialogo
  - 1.2. Competenze filosofiche: verso un cambio di paradigma
2. Norme per l'AI nell'educazione
  - 2.1. Riferimenti normativi internazionali: UNESCO
  - 2.2. Il quadro normativo europeo: AI Act, GDPR e DigCompEdu
3. Strumenti AI per la didattica della filosofia: una tassonomia funzionale
  - 3.1. Categoria A: i Large Language Models come strumenti filosofici
  - 3.2. Categoria B: strumenti AI specializzati per l'*engagement* e la *retention* filosofici
    - 3.2.1. SocratiQ
    - 3.2.2. Socratic AI Tutor
    - 3.2.3. ChatPDF applicato ai testi filosofici
    - 3.2.4. Khanmigo (Khan Academy)
    - 3.2.5. Perusall
    - 3.2.6. PotentIA Edu e avatar filosofici immersivi
    - 3.2.7. The Logic Lab
  - 3.3. Categoria C: *Feedback Fruits* per l'insegnamento della filosofia
  - 3.4. Categoria D: AI *assessment* per l'insegnamento della filosofia
4. Casi studio nazionali e internazionali
5. Il caso Platone AI di INDIRE: analisi approfondita di un tool AI per l'*engagement* e la produzione di contenuti didattici
  - 5.1. Genesi e contesto: il progetto PATHS
  - 5.2. Architettura e funzionalità di Platone AI
  - 5.3. Risultati della sperimentazione

6. Come i docenti universitari possono usare Platone AI e strumenti analoghi
    - 6.1 Dal contesto scolastico all'università: adattamenti necessari
    - 6.2 Scenari d'uso concreti per la produzione di materiali didattici
      - A. Produzione di glossari filosofici commentati
      - B. Simulazione di dibattiti filosofici interpersonali
      - C. Produzione di Unità di Apprendimento con struttura PATHS
      - D. Utilizzo per la preparazione all'esame e all'autoapprendimento
      - E. Creazione di materiali multimediali per la flipped classroom
  7. Metodologie didattiche e integrazione degli strumenti AI
    - 7.1 Il Metodo Socratico mediato dall'IA
    - 7.2 Flipped Classroom con AI-Enhanced Pre-Learning
    - 7.3 Problem-Based Learning e dilemmi etici
    - 7.4 Collaborative Learning e intelligenza collettiva
    - 7.5 Critical AI Literacy come meta-competenza filosofica
  8. Strumenti AI per la didattica inclusiva in filosofia
  9. Le caratteristiche dell'insegnante e i rischi dell'uso di strumenti AI nella didattica della filosofia
    - 9.1. Considerazioni critiche e rischi da gestire
      - 9.1.1. Il rischio della pigrizia metacognitiva
      - 9.1.2. Il problema delle allucinazioni filosofiche
      - 9.1.3. L'equità e il digital divide
      - 9.1.4. Il ruolo insostituibile del docente
  10. Conclusioni e raccomandazioni operative
- Appendice: quadro sinottico degli strumenti AI per la didattica della filosofia
- Bibliografia

## Abstract

Il presente report analizza il panorama degli strumenti di Intelligenza Artificiale (AI) applicati alla didattica digitale della filosofia nelle Università. Analizza inoltre gli strumenti AI per la produzione di materiali didattici per l'insegnamento della filosofia in ambito universitario. A partire da una ricognizione della letteratura e di casi di sperimentazione internazionali e nazionali, si esaminano LLMs, tutor, strumenti per l'*engagement*, e si propone una analisi approfondita di Platone AI, il chatbot filosofico sviluppato da INDIRE nell'ambito del progetto PATHS (A Philosophical Approach to Thinking Skills), come paradigma di integrazione tra intelligenza artificiale generativa e didattica della filosofia per il primo ciclo. Il report propone un quadro operativo per l'utilizzo da parte dei docenti universitari di tali strumenti nella progettazione di materiali didattici innovativi, e individua le metodologie didattiche, dialogo socratico mediato dall'IA, flipped classroom, problem-based learning, debate etico, all'interno delle quali tali strumenti risultano più efficaci. Le conclusioni sottolineano la necessità di un approccio critico, che mantenga al centro il ruolo del docente come mediatore epistemico.

## 1. Introduzione: la didattica della filosofia e la trasformazione dell'insegnamento filosofico con AI

L'intelligenza artificiale (AI)<sup>1</sup> ha inaugurato una nuova fase nella storia della tecnologia educativa. L'invenzione e la diffusione di strumenti AI e in particolare di AI generativa, come ChatGPT (OpenAI, 2022), hanno reso improvvisamente accessibile a chiunque la possibilità di interagire in linguaggio naturale con sistemi capaci di elaborare, sintetizzare e produrre contenuti di complessità notevole. Per le discipline umanistiche, la diffusione e l'utilizzo di strumenti di AI generativa come i Large Language Models (LLMs), data la loro capacità interlocutoria nella generazione, analisi e sintesi di testi, impongono importanti domande di natura epistemica e pedagogica (Gavin, 2025; Dong, 2026)<sup>2</sup>. Fra tutte: i LLMs possono comprendere? Come possiamo usarli per progettare una didattica efficace e significativa? In particolare, per la filosofia, questo fenomeno pone importanti domande fondazionali sullo statuto, struttura e dinamica degli strumenti AI, e porta a domandarsi da un punto di vista epistemico, metodologico, pedagogico ed etico, come poterli usare nell'insegnamento della filosofia.

La riflessione sulla didattica della filosofia ha attraversato nel tempo prospettive profondamente diverse, a partire dai filosofi dell'antichità, come Platone e Aristotele, passando per Kant ed Hegel, fino alla filosofia contemporanea. Il tratto comune a questa riflessione millenaria, tuttavia, rimane l'esigenza di ripensare il rapporto tra il pensiero filosofico e il suo insegnamento. Autori come Illetterati (2007), Fabbrichesi (2017), Caputo (2019a, 2019b), e Mugnai (2023), nel panorama italiano, e Lipman (2003), Worley (2011) e

---

<sup>1</sup> In questo report non mi occuperò di che cos'è l'intelligenza artificiale e della filosofia dell'AI. Per chi fosse interessato ad esplorare questi temi in modo più specifico, cfr. Mitchell (2019); Cucchiara (2021); per una prospettiva storica Wooldridge (2021) e Pasquinelli (2023); Roncaglia (2023); Ananthaswamy (2024); Andler (2024); Moriggi e Pireddu (2024); Floridi (2025); Gallese, Moriggi, Rivoltella (2025); Lakoff and Narayanan (2025).

<sup>2</sup> Per chi volesse approfondire, a questo link l'Associazione per l'Informatica Umanistica e la Cultura Digitale offre una bibliografia aperta e condivisa sui temi dell'AI e delle Digital Humanities: <https://aiucd.github.io/DH-AI/biblio.html>

Welch (2025) nel panorama internazionale, hanno indagato i limiti e le possibilità di un insegnamento che non si riduca alla mera storia delle idee<sup>3</sup>, ma la integri in un insieme che delinea un panorama ricco e articolato entro cui si inserisce oggi la questione della didattica digitale della filosofia.

La nostra domanda di partenza, dunque, è sempre la stessa: è possibile insegnare filosofia? Prendendo in prestito le parole di Caputo (2019, p.25):

«la domanda può sembrare oziosa, ma la filosofia è tale perché, tra l'altro, pone in questione l'ovvio. E, d'altra parte, l'interrogativo e la sua risposta tanto ovvi non sono, se dai tempi di Kant ed Hegel (e indubbiamente anche prima) ci si chiede: ma si insegna la filosofia o si insegna a filosofare? E, se si insegna la filosofia, perché preoccuparsi del processo dell'insegnare? E, viceversa, se si deve insegnare a filosofare, come si può dare una didattica di questo processo, così esistenziale e personale? La problematicità della filosofia rende problematica la questione del suo insegnamento»

Queste domande oggi devono essere ampliate tenendo in considerazione l'impatto che l'avvento di strumenti AI porta nelle pratiche di trasmissione e didattica della filosofia.

L'urgenza di definire i confini entro i quali alcuni strumenti AI possono essere usati in modo sostenibile, dal punto di vista pedagogico, didattico, cognitivo, epistemologico ed etico, nel contesto specifico dell'insegnamento della filosofia nelle università ha guidato il gruppo di lavoro WP4, nel progetto ALMA DEH dell'Università di Urbino. La nostra risposta alla domanda di partenza, se sia possibile insegnare la filosofia, è affermativa, come vedremo nelle prossime pagine. Approfondiremo in che misura la risposta rimane affermativa anche inserendo l'utilizzo dell'AI nella pratica didattica della filosofia nelle università.

L'insegnamento universitario della filosofia è tradizionalmente fondato sul dialogo, sulla lettura ravvicinata dei testi e sulla coltivazione del pensiero argomentativo. Si tratta di

---

<sup>3</sup> Riguardo allo sviluppo della riflessione sulla didattica della filosofia in Italia, cfr. Siess (2019).

competenze che non si trasmettono attraverso la semplice trasmissione di informazioni, ma si costruiscono nell'interazione, nel confronto, nella pratica della confutazione e dell'interrogazione critica. La sfida che i docenti universitari si trovano oggi ad affrontare è dunque duplice: comprendere in primo luogo cosa sono e come funzionano gli strumenti AI a disposizione, e in secondo luogo in che misura i nuovi strumenti di IA possano essere alleati di questi processi formativi, e non semplici surrogati o scorciatoie che li svuotano di senso.

Una systematic review recente, sviluppata da Garzón, Patiño e Marulanda (2025), pubblicata su *MultiModal Technologies and Interaction*, ha analizzato 155 studi empirici peer-reviewed sull'IA in educazione pubblicati tra il 2015 e il 2025, registrando un'impennata delle pubblicazioni a partire dal 2023 e identificando come livello di istruzione più studiato quello universitario. Tra i benefici emersi con maggiore frequenza figurano il miglioramento degli esiti di apprendimento, la personalizzazione dell'istruzione e l'aumento della motivazione degli studenti (Ifenthaler et al., 2024; Garzón, Patiño e Marulanda, 2025). Questa impennata nelle pubblicazioni segue una diffusione sempre maggiore di esempi di applicazione di strumenti come i LLMs, creati per rispondere a tanti target e obiettivi, nel contesto specifico della didattica della filosofia, e anche una diffusione di strumenti creati appositamente per l'ambito didattico filosofico. Vedremo che ci sono diversi casi di strumenti e applicazioni AI proposte nelle università a livello internazionale. In parallelo, anche l'Italia ha sviluppato esperienze originali di integrazione della filosofia e dell'IA nel contesto scolastico e della formazione, con INDIRE in prima linea attraverso il progetto PATHS<sup>4</sup> (a Philosophical Approach to Thinking Skills), progetto di ricerca promosso da INDIRE, che ha l'obiettivo di «sviluppare alcune delle proposte avanzate negli Orientamenti come la didattica per competenze, la didattica integrata e il lessico filosofico a costruzione

---

<sup>4</sup> Il progetto di ricerca PAHTS, di INDIRE, «propone tre percorsi principali, in modo da offrire a docenti e studenti la possibilità di fruire di una varietà di materiali per l'approfondimento di contenuti filosofici, il rafforzamento dell'interdisciplinarietà, lo sviluppo di competenze filosofiche e trasversali, il rinnovamento della didattica della filosofia». Cfr. <https://formazione.indire.it/paths/> (pagina consultata il 12/04/2026).

cooperativa» (PATHS, 2026) e lo strumento Platone AI<sup>5</sup>, che offrono un modello esportabile anche all'università. Il presente report intende sistematizzare questi contributi e proporre linee operative concrete per i docenti universitari di filosofia.

Prima di procedere, vorrei specificare meglio i due termini cardine di questo report: didattica digitale e AI. La trasformazione digitale prima, e la disponibilità di strumenti AI poi, nella didattica della filosofia impongono di riflettere in modo critico e approfondito sull'impatto delle assunzioni didattiche e disciplinari, delle metodologie, degli strumenti e metastrumenti e delle applicazioni AI nel contesto dell'insegnamento e apprendimento della filosofia nelle università. Per AI, applicata alla didattica della filosofia, intendiamo invece l'insieme di strumenti, tool e piattaforme, che si coordinano con il digitale per aspetti essenziali, alimentati da sistemi capaci di apprendimento autonomo (*machine learning*)<sup>6</sup>. Nel paragrafo successivo, restringiamo il focus su cosa si intenda per strumenti, tool AI e piattaforme per la didattica digitale della filosofia.

### 1.1. L'AI per la didattica digitale della filosofia: l'importanza del dialogo

Quando parliamo di tool AI per l'insegnamento della filosofia, ci riferiamo per la gran parte all'insieme di strumenti sviluppati da aziende tecnologiche che rientrano nella categoria della AI generativa (GenAI)<sup>7</sup> e in particolare dei *Large Language Models* (LLMs)<sup>8</sup>, i modelli linguistici a grandi dimensioni, di cui gli esempi più diffusi sono le versioni di ChatGPT (Open AI), Claude (Anthropic), prima Bard poi Gemini (Google).

<sup>5</sup> Cfr. <https://platoneai.indire.it/> (pagina consultata il 12/04/2026).

<sup>6</sup> In questo contesto non entro nello specifico circa le caratteristiche e le categorie del *machine learning*, per chi volesse approfondire il tema, cfr. Russell e Norvig (2022, Vol 2).

<sup>7</sup> Per approfondimenti, cfr. Roncaglia (2023, cap. 10 e 12); Cristianini (2024); Badino, D'Asaro, Pedrazzoli (2024, cap. 4). Per applicazioni pratiche della GenAI all'apprendimento e all'insegnamento, cfr. Moorhouse e Wong (2025).

<sup>8</sup> Per chi fosse interessato ad approfondire il funzionamento delle macchine del linguaggio, cfr. Roncaglia (2023, cap. 8 e 9); Giunti (2024); Ferrara (2025).

Una premessa importante sulla didattica nell'era dell'AI generativa<sup>9</sup>, in un orizzonte concettuale più generale, è proposta da Rizzo e Legrenzi (2025), che individuano nel framework composto dal dialogismo di Bachtin (2010), dalla mediazione sociale dell'apprendimento di Vygotskij (1990) e dall'epistemologia genetica di Piaget (1967, 2000) la base teorica fondamentale per avviare qualsiasi riflessione sull'implementazione di strumenti AI nella didattica. Secondo Rizzo e Legrenzi (2025, p. 144), diversamente dai supporti didattici tradizionali: «gli LLMs possono adattarsi dinamicamente al livello attuale dello studente, fornendo esattamente il tipo di assistenza necessaria in quel momento specifico del percorso di apprendimento, né troppo semplice da risultare banale, né troppo complessa da generare frustrazione. [...] inoltre, gli LLMs possono essere configurati per facilitare quel processo di ricostruzione e reinvenzione che Piaget considera essenziale per la vera comprensione». Questa visione è condivisa anche da Farrell e colleghi (2025):

«Ci sono stati molti dibattiti sulle conseguenze sociali e culturali degli LLMs, soprattutto in merito a due punti: gli effetti immediati di questi sistemi alla luce di come vengono attualmente usati e ipotetici futuri in cui potrebbero trasformarsi in agenti super-intelligenti (AGI). Ma questo dibattito sugli LLMs è fondamentalmente concepito male e fuorviante. Se al contrario intrecciamo le idee delle scienze cognitive e informatiche possiamo capire i sistemi di Intelligenza Artificiale in modo più accurato. Gli LLMs non vanno visti tanto come degli agenti intelligenti ma come un nuovo tipo di tecnologie culturali e sociali che permettono agli umani di valorizzare le informazioni cumulate da altri esseri umani».

Gli LLMs vanno dunque concepiti come un tipo di tecnologia culturale e sociale, che offre diverse potenzialità per sviluppare pratiche dialogiche nei setting didattici. Proprio nel dialogo, componente fondamentale della tradizione filosofica, ricordano molti pedagogisti, come Montessori (2002), Freire (1979, 2004), Dewey (2014), Lorenzoni (2019, 2023), sta l'essenza della pratica educativa. In qualità di strumenti AI allenati per dialogare, gli LLMs

---

<sup>9</sup> Per chi volesse inoltre approfondire le differenze tra Artificial Narrow intelligence, General and Super intelligence, cfr. Cristianini (2025).

si prestano ad essere un banco di prova, un'area di sperimentazione, un supporto per lo sviluppo di ambienti di apprendimento innovativi, soprattutto nella didattica della filosofia.

## 1.2. Competenze filosofiche: verso un cambio di paradigma

Guardando all'evoluzione recente della didattica della filosofia in Italia, possiamo individuare negli *Orientamenti* ministeriali del 2017 il momento in cui si è passati da una didattica della filosofia che era prima focalizzata su un approccio teoretico e storico a una disciplina focalizzata sulle competenze (Caputo, 2019a, 2019b; de Pasquale, 2019; Siess, 2019).

Per individuare le specifiche competenze che derivano dalla formazione filosofica, possiamo prendere ad esempio la descrizione del corso di laurea magistrale *Filosofia dell'Informazione* dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo:

«Al termine del percorso, i laureati acquisiscono la capacità di analizzare formalmente i ragionamenti, comprendere lo sviluppo storico delle scienze e, soprattutto, approfondire i fondamenti delle scienze cogliendone i processi e le implicazioni filosofiche. Un obiettivo centrale del corso è formare la capacità di mettere in dialogo saperi e metodologie diverse per affrontare la complessità del mondo contemporaneo. Particolare rilievo è dato anche alla riflessione sulle implicazioni morali ed etiche delle tecnologie, con un'attenzione critica alle trasformazioni sociali e culturali che ne emergono. [...] La formazione punta a creare professionisti in grado di integrare conoscenze umanistiche e scientifiche, con capacità di problem solving, comunicazione efficace e formazione continua. I laureati sapranno operare in contesti educativi, aziendali e di ricerca, con spirito critico, autonomia organizzativa e attitudine alla collaborazione, contribuendo così in modo attivo e consapevole alla crescita della società e della cittadinanza»<sup>10</sup>.

Le competenze filosofiche qui descritte abbracciano ambiti disciplinari specifici e aree di formazione, lavoro e ricerca diverse dalla filosofia, ma con cui le persone che hanno acquisito una formazione filosofica di questo tipo possono intrattenere relazioni significative, dialoghi costruttivi, e mantenendo sempre vigile uno sguardo critico. Per essere capaci di

---

<sup>10</sup> Cfr. Uniurb (2026): <https://www.uniurb.it/corsi/1757281> (pagina consultata il 9/04/2026).

«analizzare formalmente i ragionamenti, comprendere lo sviluppo storico delle scienze e [...] approfondire i fondamenti delle scienze cogliendone i processi e le implicazioni filosofiche» (*ibidem*), occorre lavorare sulle seguenti azioni:

- 1) Lettura lenta e interpretativa: testi primari con attenzione storico-teorica;
- 2) Ricostruzione argomentativa: premesse, inferenze, obiezioni, alternative;
- 3) Scrittura come prova di padronanza: responsabilità autoriale e di ragionamento;
- 4) Dialogo: comprensione, obiezione, confutazione, riformulazione;
- 5) Domandare (*questioning*): la capacità di individuare le assunzioni, i punti cruciali, la proposizione da cui dipende la struttura argomentativa e costruire su questo domande.

Tali competenze filosofiche sono alla base della progettazione didattica in filosofia: vanno considerate come obiettivi formativi da perseguire in ogni lezione e spesso vengono sviluppate in maniera sincrona. L'inserimento di strumenti AI nella didattica digitale della filosofia non sposta il focus rispetto a queste competenze, anzi deve essere una prima fonte di attenzione circa i rischi epistemici in cui possiamo incorrere: allucinazioni, fonti inventate, bias interpretativi, *skill attrition* che erode le capacità di lettura, scrittura e argomentazione autonome.

Con l'inserimento di strumenti AI in questo contesto, secondo Rump (2025) possiamo ravvisare un cambio di paradigma didattico, che non si basa soltanto sulla costruzione e trasmissione di conoscenze, ma tiene insieme conoscenza e comprensione, e struttura ambienti didattici, aiutati da strumenti AI, per facilitare la comprensione dei temi e problemi filosofici. Rump (2025) propone una riflessione molto articolata sul ruolo dei LLMs nell'istruzione universitaria, cercando di rispondere a una domanda oggi cruciale: quali dimensioni dell'educazione superiore devono incorporare l'intelligenza artificiale e quali invece devono rimanere eminentemente umane? Al fine di rigettare la polarizzazione tra

tecnofobia e tecnofilia, Rump propone la metafora del camminare e guidare applicata al rapporto con l'AI in educazione. L'automobile è veloce, efficiente, utile in molti contesti, ma nessuno concluderebbe che, poiché l'auto è più efficiente, allora non si debba più camminare. Camminare continua infatti a essere essenziale perché sviluppa l'orientamento, la percezione dello spazio, l'autonomia corporea e l'esperienza diretta del contesto. Allo stesso modo, i LLM sono utilissimi per alcune operazioni cognitive: recupero rapido di informazioni, sintesi, generazione testuale, supporto alla scrittura. Tuttavia, non possono sostituire le pratiche cognitive lente attraverso cui si costruisce comprensione autentica. La tesi di Rump è dunque che l'AI può sostituire alcune operazioni epistemiche, ma non la comprensione. Riflettendo su come integrare questi strumenti nella pratica didattica universitaria in filosofia, secondo l'autore va prima notato che il problema principale dell'università contemporanea è che continua a pensare l'apprendimento come accumulazione di contenuti, mentre dovrebbe orientarsi verso la comprensione. Rump si colloca nella tradizione dell'epistemologia contemporanea che distingue:

- *knowledge* = conoscenza proposizionale;
- *understanding* = comprensione strutturale.

Secondo questa separazione, la conoscenza riguarda il sapere che qualcosa è vero, mentre la comprensione riguarda il cogliere le relazioni, le strutture, le connessioni causali, le configurazioni contestuali di un dato evento, fenomeno, situazione, contenuto. Secondo Rump, gli LLMs hanno capacità che permettono di contribuire al miglioramento della conoscenza, non della comprensione.

Qui Rump (2025) si colloca esplicitamente nella linea teorica sviluppata da Linda Zagzebski (2001, 2018) e Catherine Elgin (2017), per le quali comprendere non significa semplicemente possedere più proposizioni, ma afferrare strutture non riducibili a enunciati isolati. La comprensione è ciò che permette di vedere come gli elementi stanno insieme, di riconoscere configurazioni concettuali, di integrare elementi differenti in un quadro coerente.

In questa prospettiva, l'autore introduce il concetto di pratica epistemica. Una pratica epistemica è una forma stabile e socialmente condivisa di attività orientata alla produzione di valori cognitivi: verità, giustificazione, coerenza, comprensione. L'uso dei LLM modifica tali pratiche in profondità. Cercare una fonte, sintetizzare un testo, organizzare una bibliografia, costruire una prima mappa concettuale sono attività che oggi possono essere mediate da sistemi linguistici artificiali. Per questa ragione Rump riconosce che l'AI non è semplicemente uno strumento esterno, ma entra nella costituzione stessa delle pratiche cognitive contemporanee. Tuttavia, proprio qui introduce una distinzione cruciale: se i LLMs possono ormai partecipare alle pratiche epistemiche orientate alla conoscenza, non possono svolgere un ruolo analogo nelle pratiche orientate alla comprensione.

La ragione fondamentale di questo limite risiede nella natura linguistica dei modelli generativi. I LLM producono testo, correlano pattern statistici, generano sequenze linguistiche plausibili, ma non possiedono accesso diretto alla struttura degli oggetti cui il linguaggio si riferisce. La comprensione, invece, richiede ciò che Zagzebski (2018) definisce *grasping of non-propositional structure*: un afferramento di strutture non proposizionali. Comprendere un motore, una città, una composizione musicale, una relazione storica o un processo biologico non significa semplicemente possedere descrizioni corrette, ma cogliere direttamente relazioni strutturali che eccedono il linguaggio. Rump insiste sul fatto che questa dimensione non può essere prodotta da un sistema che opera esclusivamente su base linguistica.

In questo senso diventa centrale il concetto di *objectual understanding*, ripreso da Elgin (2017). La comprensione autentica è sempre comprensione di qualcosa: di un oggetto, di un fenomeno, di una struttura reale o teorica. Comprendere la Rivoluzione francese non equivale ad accumulare enunciati sulla Rivoluzione francese; significa coglierne il tessuto causale, i rapporti tra eventi, le implicazioni sociali, politiche e culturali. Analogamente, comprendere una teoria filosofica non coincide con il saperne riassumere i concetti principali, ma implica il saperne abitare le connessioni interne e riconoscerne la posizione

in una rete più ampia di problemi. Secondo Rump, i LLMs possono certamente supportare la trasmissione di conoscenze proposizionali, ma non sostituiscono il lavoro cognitivo attraverso cui si stabilisce una relazione strutturale con l'oggetto.

Un aspetto particolarmente rilevante dell'argomentazione riguarda il pensiero analogico. L'università, sostiene Rump (2025), non ha solo il compito di trasmettere informazioni, ma di sviluppare la capacità di riconoscere strutture comuni in domini differenti. Qui Rump richiama ancora Zagzebski (2018): comprendere significa anche vedere come una struttura possa manifestarsi nella musica, nella geometria, nella cosmologia o nella storia. Il pensiero analogico costituisce una delle forme più alte di comprensione, perché richiede il riconoscimento di configurazioni trasversali e la capacità di spostarsi tra campi diversi del sapere. I modelli linguistici possono risolvere analogie linguistiche elementari, ma incontrano forti limiti quando l'analogia implica pratiche umane, contesti normativi, esperienza situata. La difficoltà dei LLM non riguarda soltanto la mancanza di dati, ma l'assenza di un rapporto diretto con la vita pratica da cui emergono molte analogie autenticamente significative.

Da qui deriva una conseguenza importante per la pedagogia universitaria: la comprensione richiede tempo. Rump insiste molto su questo punto richiamando Elgin (2017): *understanding dawns slowly*. La comprensione nasce lentamente, attraverso processi di sedimentazione, revisione, confronto, errore e ripresa. Questo è uno dei motivi per cui l'AI non può essere semplicemente assunta come acceleratore universale dell'apprendimento. Se la velocità diventa il criterio dominante, il rischio è che l'università perda proprio ciò che le è più proprio: la costruzione lenta del giudizio.

Un'altra sezione molto originale dell'articolo riguarda il concetto di infrastruttura epistemica. Secondo Rump, il problema dell'intelligenza artificiale non può essere isolato dal problema più generale della struttura contemporanea dell'università. In molte istituzioni accademiche, infatti, classi troppo numerose, carichi amministrativi eccessivi, scarsità di tempo per il feedback individuale e pressione produttivistica hanno già ridotto fortemente le

condizioni della comprensione profonda. In questo contesto, l'AI appare spesso come una scorciatoia funzionale: studenti e docenti vi ricorrono non soltanto per comodità, ma perché l'infrastruttura educativa è già diventata strutturalmente accelerata. Quando un docente usa un LLM per rispondere a decine di e-mail ripetitive o uno studente lo usa per produrre rapidamente una sintesi, il problema non è solo tecnologico, ma riguarda il modo in cui l'università è stata progressivamente organizzata.

Per questa ragione Rump propone uno spostamento strategico dall'idea di *mastery of content* all'idea di *skills of understanding*. L'università dovrebbe ridurre la centralità dell'accumulazione di contenuti e investire maggiormente nelle competenze interpretative: analizzare, collegare, problematizzare, argomentare, formulare relazioni. In questo quadro l'analogia con la calcolatrice diventa molto significativa. Nessuno oggi pensa che l'esistenza della calcolatrice renda inutile insegnare matematica; semplicemente alcune operazioni meccaniche perdono centralità rispetto alla comprensione delle strutture matematiche sottostanti. Analogamente, se i LLM svolgono bene certe operazioni linguistiche, il compito dell'università non è difendere meccanicamente tali operazioni, ma rafforzare ciò che esse non possono sostituire.

La conclusione dell'articolo si concentra su una competenza specifica che l'autore considera decisiva: il *questioning*. Non semplicemente il fare domande, ma l'abitare epistemicamente il domandare. La differenza rispetto al *prompt engineering* è qui decisiva. Il *prompt engineering* serve a ottenere risposte efficaci da un modello linguistico; il *questioning* serve invece a capire quali domande meritano di essere poste, quali lacune esistono in un quadro teorico, quali connessioni non sono ancora state esplorate. Questa capacità, secondo Rump, resta profondamente umana perché implica sensibilità normativa, riconoscimento della rilevanza, intuizione delle aperture concettuali.

L'università del futuro, in questa prospettiva, non dovrà semplicemente insegnare a usare l'AI, ma dovrà soprattutto insegnare a conservare e rafforzare ciò che l'AI non produce: comprensione strutturale, pensiero analogico, giudizio situato, lentezza epistemica

e capacità di interrogazione autentica. È proprio in questo equilibrio tra uso intelligente della tecnologia e salvaguardia delle pratiche lente della comprensione che, secondo Rump, si gioca oggi il senso profondo dell'educazione superiore. Su questo equilibrio dobbiamo basare le scelte didattiche in ambito filosofico nell'era dell'intelligenza artificiale.

## 2. Norme per l'AI nell'educazione

Prima di entrare nei dettagli dell'analisi sugli strumenti AI applicati all'insegnamento della filosofia nelle università, è opportuno in questa sezione presentare una panoramica della normativa internazionale, europea e italiana sull'AI nell'educazione, al fine di inquadrare la progettazione didattica in filosofia all'interno di una cornice normativa espressa dai diversi livelli di governo: dalle linee guida universitarie, alle norme nazionali, europee e internazionali.

### 2.1. Riferimenti normativi internazionali: UNESCO

Sul piano globale, il quadro normativo in materia di intelligenza artificiale e istruzione è stato definito dall'UNESCO attraverso tre documenti fondamentali, strettamente intrecciati con le questioni che il DigCompEdu dell'Unione Europea affronta sul versante delle competenze. Il primo, e cronologicamente più risalente, è la *Raccomandazione sull'Etica dell'IA* (UNESCO, 2021), adottata all'unanimità dalla Conferenza Generale il 24 novembre 2021 dai 193 Stati membri: si tratta del primo strumento normativo a vocazione universale che fissa principi etici comuni per guidare lo sviluppo dell'intelligenza artificiale nel rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, con specifica attenzione all'impatto che questi sistemi esercitano sulla mente umana e sulle capacità di pensiero critico. La Raccomandazione non è giuridicamente vincolante, ma costituisce, nelle parole della Direttrice Generale Audrey Azoulay, il primo quadro normativo globale in materia, dando agli Stati la responsabilità di applicarlo a livello nazionale.

Il secondo documento, pubblicato nel settembre 2023, è la *Guida per l'IA Generativa nell'Educazione e nella Ricerca* (UNESCO, 2023): il primo framework globale elaborato specificamente per affrontare le discontinuità introdotte dai sistemi di intelligenza artificiale generativa nei processi di insegnamento e apprendimento. Tra le sue raccomandazioni centrali figura la definizione di soglie d'età per l'accesso a questi strumenti nelle istituzioni educative: la *Guida* prende atto che i termini d'uso di ChatGPT già fissavano a tredici anni il limite minimo (in applicazione del *Children's Online Privacy Protection Act* statunitense del 1998), e ne raccomanda il recepimento regolamentare, segnalando al contempo che numerosi esperti ritengono quella soglia insufficiente e propongono di innalzarla a sedici anni. Viene altresì sottolineata l'urgenza di regolamentare il trattamento dei dati e le questioni relative alla proprietà intellettuale legate all'uso di questi strumenti in ambito educativo.

Il terzo documento, pubblicato nel settembre 2024 in occasione della Digital Learning Week, è costituito dal *AI Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2024), tradotto come *Quadri di Competenze IA per Insegnanti e per Studenti*. Si tratta del primo framework globale specificamente dedicato alle competenze necessarie per operare nell'era dell'intelligenza artificiale. Il documento *Quadri di Competenze IA per Insegnanti e per Studenti* definisce quindici competenze distribuite in cinque dimensioni, una prospettiva centrata sull'essere umano, l'etica dell'IA, le basi e le applicazioni tecnologiche, la pedagogia dell'IA e lo sviluppo professionale continuo, strutturate in tre livelli progressivi (Acquisire, Approfondire, Creare). Questi framework si pongono in continuità e complementarità con il DigCompEdu europeo: mentre quest'ultimo definisce la competenza digitale generale del docente, i framework UNESCO del 2024 la specificano e approfondiscono nella dimensione propria dell'intelligenza artificiale, promuovendo un approccio responsabile, etico e critico alle tecnologie.

Sul piano concettuale, l'UNESCO organizza il rapporto tra intelligenza artificiale ed educazione secondo tre aree distinte e complementari. La prima, apprendere con l'IA,

designa l'utilizzo degli strumenti tecnologici per facilitare l'insegnamento e sostenere percorsi di apprendimento personalizzato. La seconda, apprendere l'IA, riguarda la comprensione delle tecnologie sottostanti, dei dati e degli algoritmi, promuovendo forme di alfabetizzazione computazionale e critica. La terza, apprendere a vivere con l'IA, si orienta verso lo sviluppo di una consapevolezza matura dell'impatto sociale dei sistemi artificiali, incluse le problematiche legate ai pregiudizi algoritmici, ad esempio quelli di genere, e ai dilemmi etici che ne derivano. Quest'ultima dimensione, si nota, risulta di particolare rilevanza anche per la didattica filosofica, in quanto si cita la necessità per insegnanti e studenti di dotarsi degli strumenti concettuali per interrogare criticamente le trasformazioni in atto, esattamente nell'Area 6 che il DigCompEdu assegna al docente come responsabilità professionale.

## 2.2. Il quadro normativo europeo: AI Act, GDPR e DigCompEdu

Sul piano del diritto europeo, l'intelligenza artificiale applicata all'educazione è qualificata come settore ad alto rischio dal Regolamento (UE) 2024/1689, comunemente noto *come AI Act*. Tale classificazione si applica, ai sensi dell'Allegato III, specificamente ai sistemi di IA impiegati per l'ammissione o l'assegnazione di studenti a istituzioni e programmi formativi, per la valutazione degli esiti di apprendimento o del livello di preparazione ritenuto appropriato, nonché per il monitoraggio del comportamento degli studenti durante le prove d'esame. Il Regolamento è entrato in vigore il 2 agosto 2024 con un'applicazione graduale: le pratiche vietate e gli obblighi di AI literacy sono diventati applicabili già dal 2 febbraio 2025, mentre la piena applicabilità degli obblighi per i sistemi ad alto rischio dell'Allegato III è fissata al 2 agosto 2026. I regolamenti dell'Unione Europea (UE) sono atti legislativi di portata generale, obbligatori in tutti i loro elementi e direttamente applicabili in tutti gli Stati membri. Sono le norme più potenti dell'UE e l'Italia, in qualità di stato membro, ha fatto proprio l'AI Act, tanto che da questa norma discendono le applicazioni normative nazionali nel contesto dell'applicazione di strumenti AI, anche in ambito educativo, scolastico e

didattico. Vedremo che le università possono dotarsi di linee guida proprie, in virtù della propria autonomia e libertà didattica, sancite dalla Costituzione della Repubblica Italiana (Art. 33, comma 6).

Nell'AI Act le università sono inquadrare nella categoria di *deployer*, ovvero di soggetti che acquisiscono e impiegano sistemi di IA sviluppati da terzi, comporta l'insorgenza di precisi obblighi in capo agli atenei stessi. Tra questi figura la conduzione di una *Fundamental Rights Impact Assessment* (FRIA), una valutazione d'impatto sui diritti fondamentali che deve essere effettuata prima di qualsiasi messa in produzione di sistemi ad alto rischio. Il biennio 2024–2026 costituisce una finestra operativa decisiva per l'adeguamento delle policy istituzionali, la formazione del personale, l'esecuzione delle valutazioni d'impatto e la revisione delle architetture di gestione dei dati. Dal 2026 si prevede la piena istituzionalizzazione dei processi, con requisiti di tracciabilità e audit sistematici.

Strettamente connessa all'AI Act, e complementare alla FRIA, è la disciplina del GDPR, *General Data Protection Regulation* (Regolamento UE 2016/679), che ne costituisce la spina dorsale sul versante della governance dei dati personali. Due disposizioni risultano di centrale importanza per il contesto didattico: gli articoli 22, "Processo decisionale automatizzato relativo alle persone fisiche, compresa la profilazione" (Reg. UE 27 aprile 2016, n. 679), e 35, "Valutazione d'impatto sulla protezione dei dati" (Reg. UE 27 aprile 2016, n. 679).

L'articolo 22 tutela il diritto dell'individuo a non essere sottoposto a decisioni fondate esclusivamente su trattamenti automatizzati qualora tali decisioni producano effetti giuridici o comunque significativi nella sua sfera personale<sup>11</sup>; tale previsione implica l'obbligo di garantire l'intervento umano nel processo decisionale, nonché il diritto dell'interessato di esprimere il proprio punto di vista e di contestare la decisione. La sua rilevanza per i contesti

---

<sup>11</sup> (Reg. UE 27 aprile 2016, n. 679), Art 22, comma 1: "L'interessato ha il diritto di non essere sottoposto a una decisione basata unicamente sul trattamento automatizzato, compresa la profilazione, che produca effetti giuridici che lo riguardano o che incida in modo analogo significativamente sulla sua persona".

educativi è immediata: si pensi alle pratiche di valutazione automatizzata, alle analitiche predittive sul rendimento degli studenti e ai sistemi di *proctoring* automatico. L'articolo 35<sup>12</sup>, invece, impone la conduzione di una *Data Protection Impact Assessment* (DPIA) prima dell'avvio di qualsiasi trattamento che comporti un rischio elevato per i diritti e le libertà degli interessati, in ragione dell'impiego di nuove tecnologie. La DPIA documenta l'applicazione dei principi di necessità e proporzionalità e le misure di mitigazione adottate: nell'ambito della didattica filosofica, le fattispecie più rilevanti comprendono l'utilizzo di chatbot con conservazione dei log conversazionali, i sistemi di analisi comportamentale degli studenti e le piattaforme di sorveglianza durante le prove d'esame. Va precisato che la DPIA (strumento del GDPR) e la FRIA (strumento dell'AI Act) sono procedure distinte ma complementari: per i sistemi di IA ad alto rischio che comportano trattamento di dati personali, l'AI Act prevede espressamente che la FRIA possa integrarsi con la DPIA già prevista dal GDPR, evitando duplicazioni procedurali e rafforzando complessivamente la tutela dei diritti fondamentali degli studenti.

Il framework che costituisce il principale punto di riferimento europeo per la competenza digitale dei docenti è l'*European Framework for the Digital Competence of Educators*, (Redecker, 2017) noto con l'acronimo DigCompEdu. Elaborato nel 2017 da Christine Redecker e Yves Punie per il Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea, e tradotto in italiano dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR, il DigCompEdu si propone come strumento scientifico di orientamento per politiche nazionali e regionali, nonché come modello di autovalutazione per i professionisti dell'educazione a tutti i livelli, dall'infanzia all'università, inclusa la formazione professionale e i contesti non

---

<sup>12</sup> (Reg. UE 27 aprile 2016, n. 679), Art 35, comma 1: "Quando un tipo di trattamento, allorché prevede in particolare l'uso di nuove tecnologie, considerati la natura, l'oggetto, il contesto e le finalità del trattamento, può presentare un rischio elevato per i diritti e le libertà delle persone fisiche, il titolare del trattamento effettua, prima di procedere al trattamento, una valutazione dell'impatto dei trattamenti previsti sulla protezione dei dati personali. Una singola valutazione può esaminare un insieme di trattamenti simili che presentano rischi elevati analoghi".

formali. Il framework articola 22 competenze digitali in sei aree: coinvolgimento e valorizzazione professionale (Area 1), risorse digitali (Area 2), pratiche di insegnamento e apprendimento (Area 3), valutazione dell'apprendimento (Area 4), valorizzazione delle potenzialità degli studenti (Area 5), e sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Area 6). A queste sei aree si sovrappone un modello progressivo a sei livelli, dal Novizio (A1) al Pioniere (C2), passando per Esploratore, Sperimentatore, Esperto e Leader, che consente ai docenti di collocarsi in un percorso di crescita professionale graduato e verificabile. Per il docente di filosofia, il DigCompEdu riveste una rilevanza specifica soprattutto nell'Area 3, che riguarda l'integrazione critica del digitale nei processi didattici, nell'Area 4, che affronta l'uso di strumenti digitali per la valutazione, e nell'Area 6, che sollecita il docente a promuovere negli studenti competenze di alfabetizzazione informatica, di comunicazione responsabile e di pensiero critico nei confronti delle tecnologie, dimensione quest'ultima di evidente pertinenza filosofica.

### **3. Strumenti AI per la didattica della filosofia: una tassonomia funzionale**

Una volta osservato l'intreccio normativo relativo all'AI nell'educazione, possiamo dedicarci all'analisi degli strumenti AI per l'ambito specifico della didattica digitale della filosofia. La scelta degli strumenti parte dalla funzione didattica e dai *learning outcomes* definiti dal docente. Si tratta in gran parte di strumenti sviluppati o per un pubblico generalista (come gli LLMs), i quali si sono rivelati strumenti utili anche a fini didattici, oppure per gli studenti, le studentesse e i docenti, quindi nello specifico pensati e progettati per scopi didattici.

Possiamo suddividere 4 macrocategorie per la tassonomia funzionale degli strumenti AI per la didattica, indicando alcuni esempi (non esaustivi) e le relative caratteristiche:

<b>Categoria per funzione</b>	<b>Strumenti AI (esempi)</b>	<b>Caratteristiche</b>
A) Progettazione delle attività e preparazione/produzione dei materiali didattici	ChatGPT Edu, Claude for Education, M365 Copilot, Platone AI, Notebook LM, Gemini, Grammarly, Gamma, Platone AI.	Realizzare bozze, guide lettura, quiz. Richiedono la verifica obbligatoria fonti/accuratezza.
B) <i>Engagement e retention</i>	Kialo Edu (argument mapping), Perusall (social annotation), H5P (micro-learning), The Logic Lab, Socratic Tutor, SocratiQ, Elicit, KhanMigo, PotentIA	Rendono visibile il ragionamento, facilitano la comprensione.
C) Soddisfazione e feedback	FeedbackFruits, Moodle AI plugins	Feedback tempestivo, rubriche, peer review scalabile.
D) <i>Assessment</i>	Gradescope, Turnitin AI Report	Valutazione e autovalutazione degli apprendimenti.

Nei paragrafi seguenti, per ciascuna categoria individuata, verranno analizzati alcuni strumenti didattici basati sui tool AI indicati applicati nell'ambito della didattica digitale della filosofia.

### 3.1 Categoria A: i Large Language Models come strumenti filosofici

In questo sottoparagrafo approfondisco temi e problemi relativi ai LLMs, in quanto sono strumenti particolarmente rilevanti per le discipline umanistiche in generale e in particolare per l'insegnamento della filosofia.

Il dibattito accademico sull'utilizzo di Large Language Models (LLM) nella didattica della filosofia ha conosciuto una rapida accelerazione. Alcuni autori, come Freiberg (2024), hanno evidenziato i pericoli correlati all'utilizzo di ChatGPT-4 nell'insegnamento delle discipline umanistiche, sottolineando la tensione tra le possibilità di stimolazione del pensiero critico e il rischio di un progressivo svuotamento delle competenze umane derivante dalla delega alle macchine. D'altra parte, Terravecchia (2024) mostra che ChatGPT offre prestazioni interessanti, se guardiamo alla didattica della filosofia, in compiti specifici: elaborazione di racconti filosofici per illustrare dottrine, generazione di argomenti pro e contro una tesi, costruzione di glossari filosofici, e identificazione dei concetti principali di un pensatore. Queste capacità, opportunamente guidate dal docente, possono diventare il punto di partenza per attività di valutazione critica dei testi e degli argomenti filosofici da parte degli studenti.

Floridi e Cabitza (2021), propongono una distinzione fondamentale tra IA ingegneristica o riproduttiva (elaborazione dati, traduzione, riconoscimento) e IA produttiva o poetica (creatività, comprensione autentica), ricordando che i sistemi attuali, pur impressionanti nel primo dominio, rimangono lontani dall'intelligenza umana nel secondo. Questa distinzione è cruciale per calibrare le aspettative pedagogiche dell'azione didattica con strumenti AI.

La diffusione di strumenti AI e la loro introduzione in ambito didattico hanno evidenziato talvolta criticità di alcune metodologie didattiche tradizionali. Infatti, secondo Basl e Ricks (2025), gli LLMs, in qualità di sistemi di AI generativa, funzionano bene soprattutto quando il compito richiesto allo studente è fortemente standardizzato, ripetitivo e valutato attraverso rubriche molto generiche. In questi casi non sono gli strumenti AI a

creare un problema, ma il fatto che il compito didattico sia già strutturalmente vulnerabile a una produzione meccanica. Da questo punto di vista, l'uso di ChatGPT non rappresenta soltanto una minaccia, ma anche un'occasione critica per interrogare il valore pedagogico delle forme tradizionali di verifica. Se un elaborato può essere facilmente generato da un modello linguistico, forse quel tipo di elaborato non misura realmente comprensione, creatività o capacità argomentativa.

Per verificare concretamente questa ipotesi, Basl e Ricks descrivono un esperimento didattico condotto con studenti universitari di filosofia. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi: uno composto da studenti già abituati a un determinato tipo di *assignment* filosofico, l'altro da studenti senza familiarità specifica con quel formato. A entrambi è stato chiesto di produrre un breve testo filosofico: uno senza AI e uno con assistenza di ChatGPT. Il risultato è stato che i testi generati con AI ottenevano sistematicamente punteggi inferiori rispetto a quelli prodotti autonomamente, soprattutto quando il compito richiedeva ricostruzioni argomentative fini e analisi di sotto-argomentazioni. Inoltre, il docente che aveva progettato l'esercizio riusciva quasi sempre a riconoscere quali elaborati fossero stati assistiti da AI. Questo dato suggerisce che, almeno in compiti filosoficamente ben costruiti, l'AI non sostituisce facilmente il lavoro interpretativo dello studente.

Un altro nucleo dell'articolo riguarda il tema delle cosiddette allucinazioni: gli autori insistono sul fatto che molti docenti temono o utilizzano questi strumenti senza comprenderne realmente la natura tecnica. La produzione di riferimenti falsi, citazioni inesistenti o argomentazioni apparentemente plausibili ma infondate non è un semplice difetto correggibile con un aggiornamento marginale, bensì una conseguenza strutturale del modo in cui i LLMs producono testo attraverso distribuzioni probabilistiche linguistiche. Per questo, secondo Basl e Ricks, una alfabetizzazione minima sul funzionamento dell'AI è ormai una competenza necessaria dei docenti.

Sul piano delle strategie didattiche, il lavoro di Basl e Ricks (2025) riprende tre modelli: approccio difensivo, offensivo e *no-fence*. L'approccio difensivo punta a progettare

*assignment* difficilmente delegabili all'AI, ad esempio lavori in presenza o fortemente personalizzati; quello offensivo integra l'AI nel lavoro didattico, chiedendo agli studenti di analizzare criticamente gli output generati; il *no-fence* rinuncia invece a trasformare il docente in controllore permanente dell'uso tecnologico. Basl e Ricks ritengono che nessuna di queste strategie sia universalmente superiore, in quanto la loro efficacia dipende dal tipo di corso, dagli obiettivi formativi e dalla qualità della progettazione didattica. La nuova proposta di cui trattano è però aggiungere una quarta dimensione: non solo insegnare *con* l'AI, ma insegnare *sull'*AI. Questo significa discutere con gli studenti non soltanto come usare strumenti generativi, ma anche quali infrastrutture materiali, costi energetici, forme di lavoro umano invisibile e implicazioni sociali rendono possibile il loro funzionamento. In questo senso, l'AI diventa anche oggetto di educazione critica. Dunque, è importante che il docente rifletta criticamente sul rapporto tra strumenti, obiettivi formativi e pratiche valutative, nell'ottica dell'inserimento di strumenti AI nella didattica digitale della filosofia.

### **3.2 Categoria B: Strumenti AI specializzati per la digital education filosofica**

In questa sezione approfondisco alcuni strumenti AI per la didattica digitale della filosofia nelle università. Vedremo che accanto ai chatbot generalisti il mercato e il mondo della ricerca hanno prodotto strumenti più specializzati per l'educazione filosofica. È utile esaminare alcuni casi di riferimento internazionale.

#### **3.2.1. SocratiQ**

Il caso di SocratiQ (Jabbour, Kleinbard, Miller, Haussman e Reddi, 2025) può essere considerato particolarmente significativo per comprendere come gli strumenti di intelligenza artificiale generativa stiano progressivamente trasformando il rapporto tra contenuti disciplinari, pratiche di apprendimento e forme di accompagnamento cognitivo nella didattica universitaria. Nato presso Harvard University come sistema integrato all'interno di un manuale digitale di machine learning, SocratiQ è concepito come un *AI-powered learning*

*companion*, cioè come un compagno di apprendimento capace di accompagnare lo studente lungo il percorso di studio attraverso interazioni dialogiche, spiegazioni personalizzate, verifiche adattive e strumenti di monitoraggio del progresso. L'elemento teorico di fondo che orienta il progetto è il recupero del metodo socratico in forma digitale: non un semplice chatbot che restituisce risposte immediate, ma un sistema che struttura il processo cognitivo attraverso domande, riformulazioni progressive e sollecitazioni alla comprensione attiva. In questo senso, SocratiQ traduce in ambiente digitale un principio pedagogico classico: l'apprendimento non come ricezione passiva di contenuti, ma come costruzione graduale del significato attraverso il dialogo.

L'architettura del sistema si fonda su quattro dimensioni principali. La prima è quella delle spiegazioni personalizzate, che consentono allo studente di modulare il livello di complessità della risposta lungo differenti gradi di difficoltà, dal livello introduttivo fino a livelli avanzati ispirati alla tassonomia di Bloom. Questa funzione è particolarmente rilevante in ambito universitario, dove gli studenti presentano spesso background eterogenei e differenti capacità di accesso ai contenuti teorici. Nel contesto della didattica filosofica, una simile possibilità di adattamento risulta di particolare interesse: uno stesso passaggio di un testo complesso può infatti richiedere diversi livelli di mediazione concettuale a seconda della familiarità dello studente con il lessico disciplinare, con il contesto storico o con il problema teorico in esame. Un passo della *Critica della ragion pura* di Kant, ad esempio, può essere riformulato da SocratiQ in termini introduttivi per chi affronta per la prima volta la distinzione tra fenomeno e noumeno, oppure essere approfondito in chiave più analitica per chi possiede già competenze avanzate.

Una seconda dimensione centrale riguarda la generazione di quiz adattivi. SocratiQ non si limita a proporre domande standardizzate, ma costruisce verifiche dinamiche a partire dal contenuto appena letto, differenziando il livello delle domande e offrendo feedback immediati sulle risposte. Nell'ambito filosofico questo meccanismo può assumere una funzione molto rilevante, poiché consente di passare da domande puramente definitorie a

quesiti argomentativi o comparativi. Dopo la lettura di una sezione dedicata, ad esempio, a René Descartes, il sistema può proporre inizialmente una verifica sulla struttura del dubbio metodico, per poi chiedere allo studente di confrontarne la funzione epistemologica con quella del dubbio presente in *On Certainty* di Wittgenstein. In questo modo il quiz non svolge soltanto funzione valutativa, ma diventa esso stesso parte del processo di elaborazione concettuale.

Un aspetto metodologicamente molto importante del sistema è inoltre il principio del *bounded learning*, cioè il vincolo imposto al modello affinché le risposte siano prioritariamente ancorate al contenuto effettivamente studiato e non a conoscenze generiche provenienti dal modello linguistico. Questo elemento è particolarmente rilevante per la filosofia universitaria, disciplina in cui il rischio di generalizzazioni improprie o di semplificazioni concettualmente scorrette è elevato. Il sistema privilegia il materiale selezionato dal docente o il testo effettivamente presente nell'ambiente di apprendimento, garantendo una maggiore coerenza epistemica e riducendo il rischio di interpretazioni arbitrarie. Per un corso universitario di filosofia questo significa poter integrare SocratiQ all'interno di dispense, capitoli, articoli o testi filosofici specificamente scelti dal docente, mantenendo il controllo sulla qualità teorica del materiale utilizzato.

Una quarta dimensione riguarda infine la *gamification*, attraverso badge, tracciamento del progresso, mappe di apprendimento e visualizzazioni del percorso svolto. Sebbene questo elemento possa apparire secondario in discipline ad alta densità teorica come la filosofia, esso assume invece un valore rilevante nei percorsi universitari contemporanei, soprattutto in relazione alla continuità dell'impegno e alla percezione del progresso nello studio individuale. La visualizzazione delle aree già esplorate, dei nodi concettuali consolidati e di quelli ancora problematici può aiutare lo studente a rendere più visibile un processo di apprendimento che nella filosofia è spesso percepito come astratto e difficilmente misurabile.

Trasferito nella didattica digitale della filosofia, SocratiQ mostra dunque un potenziale particolarmente elevato perché interviene precisamente su alcune criticità strutturali della disciplina: la difficoltà di accesso ai testi complessi, la necessità di personalizzare il supporto cognitivo, la centralità del dialogo argomentativo e la richiesta di continuità riflessiva nello studio individuale. Il suo utilizzo più interessante non consiste nel sostituire il docente, ma nel creare una forma di tutorato cognitivo permanente che accompagna lo studente nella lettura, nella riformulazione, nella verifica e nella preparazione seminariale. In particolare, può essere utilizzato per la lettura guidata di testi filosofici, per la simulazione di dialoghi socratici su problemi teorici, per la preparazione di discussioni seminariali o per il supporto alla scrittura argomentativa.

Dal punto di vista pedagogico, il valore di questo case study risiede nel fatto che SocratiQ conserva una struttura dialogica coerente con la tradizione filosofica stessa: il sistema non è semplicemente un generatore di contenuti, ma può diventare uno spazio di problematizzazione continua, in cui lo studente è costantemente sollecitato a chiarire presupposti, distinguere concetti, valutare inferenze e formulare obiezioni. Proprio per questo il suo impiego nella didattica universitaria della filosofia appare particolarmente promettente, purché venga collocato entro un quadro metodologico in cui il docente mantenga il ruolo di guida epistemica e critica, evitando che l'interazione con l'AI venga percepita come sostitutiva del lavoro filosofico propriamente detto. In questo senso, SocratiQ mostra come gli strumenti di AI generativa possano essere integrati nella filosofia universitaria non come sostituti del pensiero, ma come ambienti che ne intensificano l'esercizio dialogico e riflessivo.

### **3.2.2. Socratic Tutor**

Socratic Tutor (Degen e Asanov, 2025) è un sistema AI progettato non per fornire risposte immediate, ma per guidare lo studente attraverso un processo di interrogazione strutturata, ispirato esplicitamente al metodo socratico e alle teorie costruttiviste dell'apprendimento. In

questo modello il tutor non assume il ruolo di “esperto che spiega”, bensì quello di interlocutore dialogico che accompagna lo studente nella costruzione autonoma del pensiero, stimolandolo a chiarire concetti, mettere in discussione presupposti, valutare prove e considerare conseguenze delle proprie affermazioni.

Una caratteristica centrale del Socratic Tutor è il fatto che il sistema è stato configurato affinché non generi direttamente soluzioni, ma restituisca domande progressive e mirate. Il modello utilizza una struttura derivata dalla tassonomia classica delle domande socratiche: domande di chiarificazione, domande che indagano le assunzioni implicite, richieste di giustificazione delle evidenze, confronto di prospettive alternative e analisi delle implicazioni. In questo modo l'interazione con il tutor mantiene attivo il processo cognitivo dello studente, impedendo una delega passiva del ragionamento alla macchina.

Dal punto di vista pedagogico, Degen e Asanov (2025) collegano questa architettura al concetto di *epistemic agency*, cioè alla capacità dello studente di assumere responsabilità nella costruzione della conoscenza. L'idea di fondo è che molti chatbot generativi tradizionali, offrendo risposte fluenti e apparentemente complete, rischiano di ridurre il coinvolgimento critico; al contrario, il Socratic Tutor cerca di preservare il momento della difficoltà cognitiva, cioè quello spazio in cui lo studente deve ancora formulare, rivedere e giustificare il proprio pensiero.

Sul piano tecnico, il tutor è stato realizzato utilizzando GPT-4o con parametri volutamente conservativi: temperatura molto bassa e top-p ridotto, così da privilegiare coerenza logica e continuità argomentativa. Inoltre, il sistema è stato istruito a seguire una struttura metodologica precisa, nel caso sperimentale il framework PICOT, per aiutare gli studenti a formulare domande di ricerca scientificamente ben costruite. Questo significa che il tutor non dialoga in modo generico, ma incanala il dialogo verso una progressiva formalizzazione del problema.

I risultati sperimentali mostrano che gli studenti che hanno utilizzato il Socratic Tutor hanno percepito un supporto significativamente maggiore nello sviluppo del pensiero critico,

indipendente e riflessivo rispetto a chi ha interagito con un chatbot non istruito in modo socratico. In particolare, molti partecipanti hanno sottolineato che il sistema “non diceva cosa fare”, ma offriva continuamente piccoli stimoli che obbligavano a riformulare il proprio ragionamento. Questo elemento è importante perché definisce il tutor non come strumento di automazione, ma come dispositivo di attivazione metacognitiva.

Gli autori evidenziano inoltre che il Socratic Tutor rappresenta solo una prima forma di quella che gli autori chiamano architettura multi-agent orchestrata: in prospettiva, un tutor socratico potrebbe essere affiancato da altri agenti specializzati, ad esempio uno dedicato al feedback critico, uno al supporto motivazionale, uno alla revisione argomentativa, creando un ecosistema di apprendimento nel quale diversi agenti AI cooperano secondo funzioni pedagogiche differenziate. In questa visione il tutor socratico mantiene una funzione specifica: proteggere e sostenere il processo dialogico del pensiero autonomo.

In sintesi, il Socratic Tutor si distingue per cinque caratteristiche fondamentali:

- non sostituisce il ragionamento dello studente ma lo sollecita;
- usa domande strutturate invece di risposte immediate;
- sostiene riflessione metacognitiva e autonomia epistemica;
- mantiene un dialogo coerente attraverso parametri tecnici controllati;
- si presta a essere integrato in ambienti didattici multi-agente.

### 3.2.3 ChatPDF applicato ai testi filosofici

Una pratica diffusa nelle università anglosassoni prevede l'utilizzo di strumenti come ChatPDF o Elicit per l'analisi semantica e l'interrogazione di testi filosofici classici. Gli studenti caricano un dialogo di Platone, un trattato di Kant o un saggio di Heidegger, e possono interagire con il testo tramite domande in linguaggio naturale. Il sistema estrae, parafrase e mette in connessione i passaggi rilevanti. La ricerca empirica condotta in contesti universitari (Artificial Intelligence in Higher Education, ScienceDirect, 2025) mostra

che studenti di corsi di filosofia nelle istituzioni anglofone utilizzano questi strumenti, insieme a Gemini, Grammarly e Gamma, per sviluppare coursework, con risultati ambivalenti sul piano della comprensione profonda.

### 3.2.4. Khanmigo (Khan Academy)

Khanmigo è il tutor IA di Khan Academy, basato su GPT-4, che include moduli specifici per la filosofia e l'etica. Il suo design pedagogico prevede che il sistema non fornisca risposte dirette alle domande filosofiche, ma guidi gli utenti attraverso domande strutturate ispirate al metodo socratico. Samuel et al. (2023) citano questo approccio come esempio di *human-centered AI education* che rispetta i principi della CATE-AI framework (Culturally Adaptive Thinking in Education for AI).

### 3.2.5. Perusall

Perusall è uno strumento digitale AI particolarmente efficace per trasformare la lettura individuale in un processo collaborativo, soprattutto in contesti universitari nei quali gli studenti incontrano testi complessi, come quelli filosofici. Il problema di partenza evidenziato da Chambers (2025) è noto. Quando i docenti assegnano letture regolari, molti studenti o non leggono affatto, oppure leggono in modo superficiale, limitandosi a una comprensione sommaria senza arrivare a formulare domande, obiezioni o interpretazioni personali. Le tradizionali *reading responses* o *discussion boards* spesso producono soltanto sintesi minime, percepite come lavoro meccanico più che come autentico esercizio di pensiero critico. In questo quadro, Perusall modifica radicalmente la dinamica della lettura perché consente agli studenti di annotare direttamente il testo condiviso, evidenziando passaggi, inserendo domande e commentando in tempo reale le annotazioni dei compagni.

L'aspetto pedagogicamente più rilevante è che la lettura smette di essere un'attività isolata e diventa una forma di discussione asincrona strutturata: uno studente che incontra una difficoltà interpretativa può vedere immediatamente le osservazioni di altri studenti o del

docente, e questo produce un effetto simile a quello di una discussione seminariale distribuita nel tempo. In questo senso, Perusall ricrea nello spazio digitale una dimensione dialogica che normalmente emerge solo in aula: la filosofia, osserva Chambers, funziona meglio quando è vissuta come “team sport”, cioè come pratica condivisa di interrogazione e confronto. Il tool permette quindi di anticipare parte della discussione prima dell’incontro in presenza, migliorando la qualità del seminario successivo, perché il docente arriva già conoscendo quali passaggi sono risultati oscuri, quali tesi hanno suscitato dissenso e quali connessioni spontanee gli studenti hanno costruito con la propria esperienza.

Dal punto di vista operativo, Perusall consente al docente di preparare il testo inserendo annotazioni-guida: brevi spiegazioni introduttive, evidenziazioni di passaggi chiave, domande orientative. Questa funzione è importante soprattutto nelle prime fasi, perché aiuta gli studenti a non sentirsi disorientati davanti a testi complessi. Tuttavia, l’articolo mostra anche un elemento critico: un eccesso di annotazione docente rischia di trasformarsi in una guida troppo prescrittiva, inducendo gli studenti a leggere soltanto i passaggi già segnalati e a trascurare il resto del testo. Per questo Chambers descrive un progressivo ridimensionamento delle proprie annotazioni, passando da spiegazioni molto dettagliate a semplici prompt interpretativi, così da lasciare maggiore spazio all’autonomia cognitiva degli studenti.

Un altro elemento particolarmente significativo è la dimensione analitica del sistema. Perusall fornisce dati molto precisi sull’engagement: tempo effettivo di lettura, numero di accessi, distribuzione delle annotazioni lungo il testo, frequenza delle interazioni. Questi indicatori permettono al docente di distinguere chi ha realmente lavorato sul testo da chi ha svolto l’attività in modo minimale. A questo si aggiunge il sistema di smart grading, che combina quantità e qualità delle annotazioni, tempo di lavoro, profondità della lettura e partecipazione alle risposte tra pari. La valutazione non dipende quindi soltanto dal numero di commenti ma da una pluralità di parametri che cercano di misurare il coinvolgimento reale. Nel complesso, Perusall emerge come uno strumento particolarmente adatto agli

ambienti universitari AI-enhanced perché integra tre dimensioni decisive: lettura collaborativa, tracciabilità dell'apprendimento e preparazione del dialogo in aula. Per discipline come la filosofia, nelle quali la comprensione nasce dall'argomentazione e dal confronto, il valore del tool non consiste semplicemente nel far leggere di più, ma nel far leggere in modo più riflessivo, sociale e critico.

### 3.2.6. PotentIA Edu e avatar filosofici immersivi

A livello europeo, progetti di realtà virtuale e aumentata hanno sperimentato avatar tridimensionali di filosofi storici con cui gli studenti possono interagire in ambienti immersivi. Sebbene ancora in fase prototipale, questi sistemi anticipano le possibilità offerte dall'IA generativa multimodale nella creazione di esperienze di apprendimento situato (*situated learning*). L'approccio richiama la tradizione narrativa ed esperienziale che nella storia della filosofia e della pedagogia vede esempi e metodi consolidati, come documentato dallo studio sulla flipped classroom (Coco, Pillera, Strongoli, 2022). Un primo esempio italiano è PotentIA Edu<sup>13</sup>, progetto sviluppato da Exlea e Hevolus che porta l'AI all'interno di Briedoo, piattaforma immersiva che alcune scuole hanno già utilizzato di recente.

### 3.2.7. The Logic Lab

Il LogicLab può essere descritto come uno dei casi più maturi di AI tutor intelligente applicata alla didattica digitale della logica nelle università, perché integra esercitazione simbolica, tutoring automatico e feedback strategico in un unico ambiente di apprendimento interattivo. Nato all'interno del progetto Logic & Proofs<sup>14</sup> sviluppato tra Carnegie Mellon University e il

---

<sup>13</sup> Cfr. <https://hevolus.com/2026/03/10/didacata-italia-firenze-11-13-marzo-2026/>; <https://www.italiaoggi.it/settori/scuola/rivoluzione-in-classe-lezioni-immersive-con-potentia-edu-qbviatqk> (pagine consultate il 29/03/2026).

<sup>14</sup> Cfr. <https://oli.cmu.edu/courses/logic-proofs/> e <https://www.logicandproofs.com/logiclab-and-the-dynamic-proof-tutor> (pagine consultate il 26/03/2026).

sistema Open Learning Initiative, il tool è stato progettato per insegnare la logica non solo come insieme di regole formali, ma come pratica guidata di costruzione del ragionamento. Nel suo nucleo didattico, LogicLab funziona come un laboratorio digitale di proof construction: lo studente lavora in un ambiente di deduzione naturale, costruendo passo dopo passo dimostrazioni formali, selezionando regole inferenziali, verificando la correttezza dei passaggi e apprendendo la struttura strategica della prova. L'elemento più innovativo è il Dynamic ProofTutor, cioè un tutor intelligente che non si limita a dire se un passaggio è corretto o scorretto, ma interviene dinamicamente durante il processo offrendo hint contestuali, calibrati sullo stato attuale della dimostrazione. Questo tutor usa il motore automatico di ricerca dimostrativa AProS, capace di analizzare il proof state corrente e suggerire il prossimo passo logicamente utile, mantenendo però lo studente al centro dell'attività risolutiva. In questo senso il sistema non sostituisce il ragionamento, ma ne sostiene la progressione strategica.

Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che LogicLab implementa una forma di AI scaffolding: il supporto è disponibile on demand, quindi lo studente può decidere quando richiedere aiuto, evitando sia la dipendenza dal tutor sia la frustrazione tipica degli esercizi di logica completamente autonomi. Il feedback non è semplicemente valutativo, ma epistemicamente orientato: il tutor aiuta a comprendere perché una certa regola sia pertinente in quel momento, favorendo la formazione di competenze metacognitive sul problem solving logico.

Un secondo elemento rilevante è che LogicLab non lavora soltanto sulle prove formali, ma integra anche una dimensione semantica attraverso attività di *truth tables* e *truth trees*. In questo modo gli studenti apprendono simultaneamente due competenze centrali della logica universitaria: da un lato la costruzione sintattica della dimostrazione, dall'altro la capacità di individuare controesempi e analizzare semanticamente la validità degli argomenti. Il sistema porta quindi a una comprensione più completa della logica, perché collega il livello inferenziale al livello interpretativo.

Per la didattica universitaria questo strumento è particolarmente interessante perché modifica il tradizionale rapporto tra esercitazione e lezione. In un corso standard di logica, infatti, molte difficoltà emergono durante il lavoro individuale sugli esercizi, quando il docente non è presente. LogicLab riduce questo gap offrendo una forma di presenza tutoriale artificiale continua, capace di accompagnare lo studente anche fuori dall'aula. Per questo viene usato sia in modalità blended, con lezioni in presenza e laboratorio digitale, sia in corsi completamente online o *self-paced*. Secondo i dati del progetto, il corso è stato utilizzato da migliaia di studenti in diverse università internazionali, mostrando efficacia pedagogica stabile in modelli didattici differenti.

Dal punto di vista della didattica digitale della logica, LogicLab rappresenta quindi un caso paradigmatico di AI educativa non generativa ma inferenziale: non produce testi come un LLM, ma supporta l'apprendimento attraverso l'analisi simbolica delle azioni dello studente. Proprio per questo è molto rilevante oggi anche nel confronto con gli strumenti generativi contemporanei: mostra infatti che, nell'insegnamento universitario della logica, il valore dell'intelligenza artificiale non sta soltanto nella generazione automatica di risposte, ma nella capacità di costruire ambienti in cui il ragionamento venga esercitato in modo strutturato, progressivo e verificabile.

### 3.3. Categoria C: *Feedback Fruits* per l'insegnamento della filosofia

Uno degli strumenti che viene usato per facilitare le operazioni di soddisfazione e feedback tra docenti e studenti è *Feedback Fruits*. Si tratta di un *tool suite* che può essere integrata nei principali *Learning Management System* (LMS), come Moodle, Canvas e Blackboard. Un esempio di come utilizzare questo strumento viene offerto dalla testimonianza del Prof. Patrick D. Anderson<sup>15</sup> (2025), docente di filosofia alla Central State University (Ohio). Anderson insegna Critical Thinking e utilizza nei suoi corsi per gli *undergraduate* Feedback

---

<sup>15</sup> Cfr. <https://blog.apaonline.org/2025/11/26/teaching-general-education-philosophy-courses-to-underprepared-college-students/> (pagina consultata il 15/04/2026).

Fruits come risposta pedagogica al disimpegno degli studenti nei corsi di educazione generale. Di fronte a studenti che frequentano il primo anno di università, spesso non adeguatamente preparati dal percorso scolastico precedente, Anderson ha integrato gli strumenti *Interactive Document* e *Interactive Video* di *Feedback Fruits* per incentivare lo studio autonomo dei testi e dei materiali audiovisivi assegnati. Concretamente, i PDF delle lezioni vengono caricati in *Interactive Document* con domande e *discussion thread* collegati al testo, mentre i video vengono pubblicati in *Interactive Video* con quiz incorporati che gli studenti devono completare prima di proseguire la visione. Questi compiti, valutati per completamento e quindi a basso rischio, permettono inoltre al docente di esaminare le annotazioni degli studenti prima di ogni lezione, orientando così la propria spiegazione in classe. Anderson riferisce che gli studenti dichiarano di apprezzare queste attività e che ha osservato un aumento significativo nella disponibilità a studiare i materiali assegnati, un dato rilevante per la ricerca sulla soddisfazione studentesca, poiché suggerisce che strutture di feedback continuo e partecipativo possono trasformare il rapporto degli studenti con i contenuti disciplinari anche in contesti accademici percepiti a volte come distanti.

### 3.4. Categoria D: AI assessment per l'insegnamento della filosofia

L'adozione di piattaforme digitali per la valutazione nei corsi universitari di filosofia presenta limiti strutturali che il panorama internazionale ha cominciato ad affrontare in modo sempre più critico. I due strumenti per l'*assessment* di cui mi occuperò in questa sezione sono Gradescope e Turnitin. Il primo, che è stato sviluppato originariamente per le discipline STEM e acquisito da Turnitin nel 2018, si rivela inadatto alla didattica filosofica per ragioni intrinseche alla sua architettura: la piattaforma non supporta la correzione automatizzata di saggi argomentativi a risposta aperta, tanto da aver ufficialmente dismesso il tipo di assignment "Essay/Report" già nel giugno 2022 (CAEN, 2022<sup>16</sup>). Turnitin rimane invece lo

---

<sup>16</sup> Cfr. News Center – University of Michigan, 2022: <https://caennews.engin.umich.edu/gradescope-to-end-support-for-essay-report-assignment-types/> (pagina consultata l'11/04/2026).

strumento dominante a livello globale, impiegato da oltre 16.000 istituzioni tra cui Harvard, Stanford, Oxford e Cambridge, con un investimento del solo sistema della California State University pari a 1,1 milioni di dollari nel 2025<sup>17</sup>. La piattaforma consente inoltre una configurazione differenziata per dipartimento, lasciando agli atenei margini di flessibilità nella gestione delle policy (Turnitin Review, 2026<sup>18</sup>). Tuttavia, l'applicazione di questi strumenti alle discipline umanistiche solleva problematiche di equità e affidabilità difficilmente trascurabili: ricerche condotte su popolazioni studentesche non anglofone mostrano che oltre il 61% dei saggi prodotti da studenti TOEFL viene erroneamente classificato come generato dall'intelligenza artificiale, con il 97,80% dei testi segnalati almeno una volta, fenomeno imputabile all'uso di strutture lessicali semplici che i modelli di rilevamento associano impropriamente alla scrittura automatizzata (Liang et al., 2023). Non è un caso, dunque, che alcune università abbiano scelto di disattivare la funzione di rilevamento AI di Turnitin. L'University of Waterloo l'ha dismessa nel settembre 2025 citando esplicitamente l'inaffidabilità dello strumento e il suo bias sistematico verso gli studenti non madrelingua<sup>19</sup>. L'University of Pittsburgh ne ha sospeso l'uso ritenendolo non supportato da evidenze sufficienti<sup>20</sup>. L'Australian Catholic University ha abbandonato la piattaforma dopo circa 6.000 false accuse nel solo 2024<sup>21</sup>. A ciò si aggiunge un dato che ridimensiona la narrativa dominante sull'abuso AI nelle umanistiche: solo il 20% degli studenti di discipline umanistiche ritiene che i contenuti generati dall'AI possano performare adeguatamente nella propria disciplina, contro il 40-50% degli studenti STEM (Turnitin Blog, 2025<sup>22</sup>), suggerendo che la specificità epistemica della filosofia, fondata sull'argomentazione critica originale,

<sup>17</sup> Cfr. AcademicJobs.com, 2026: <https://www.academicjobs.com/higher-education-news/what-ai-detector-do-colleges-use-turnitin-leads-in-2026-or-academicjobs-12531> (pagina consultata il 11/04/2026).

<sup>18</sup> Cfr. [fritz.ai/turnitin-review](https://fritz.ai/turnitin-review)

<sup>19</sup> Cfr. University of Waterloo – Educational Technology Hub, 2025: <https://uwaterloo.ca/associate-vice-president-academic/discontinuing-use-ai-detection-functionality-turnitin>.

<sup>20</sup> Cfr. Pitt Teaching Center, 2026: <http://teaching.pitt.edu/resources/encouraging-academic-integrity/>

<sup>21</sup> Cfr. AcademicJobs.com, 2026: [academicjobs.com/higher-education-news/what-ai-detector-do-colleges-use-turnitin-leads-in-2026-or-academicjobs-12531](https://www.academicjobs.com/higher-education-news/what-ai-detector-do-colleges-use-turnitin-leads-in-2026-or-academicjobs-12531).

<sup>22</sup> Cfr. Turnitin Blog (2025): [turnitin.com/blog/what-2025-generative-ai-trends-reveal-about-student-behavior](https://turnitin.com/blog/what-2025-generative-ai-trends-reveal-about-student-behavior).

costituisca già di per sé un argine culturale all'uso acritico dell'AI. La stessa Turnitin raccomanda che il proprio indicatore non venga mai utilizzato come unico criterio decisionale, ma come punto di avvio per una valutazione qualitativa più ampia che includa il dialogo con lo studente e l'analisi del processo di scrittura (Turnitin.app, 2025). In questo contesto, la tendenza emergente a livello internazionale si orienta verso forme di *assessment process-oriented*, portfolio, esami orali, colloqui metacognitivi, che valorizzano la dimensione dialogica e argomentativa propria della tradizione filosofica, e che risultano intrinsecamente più resistenti alle distorsioni introdotte dagli strumenti automatizzati di rilevamento.

#### 4. Casi studio nazionali e internazionali

Dopo aver analizzato alcuni tool AI per lo sviluppo di funzioni didattiche nell'insegnamento della filosofia nelle università, in questa sezione riporto i risultati dell'analisi di 10 casi studio, selezionati nel panorama internazionale e nazionale. I primi 5 casi riguardano l'uso di GenAI, in particolare ChatGPT, anche nella produzione di immagini, per l'engagement e la retention degli studenti e studentesse universitari che frequentano corsi di filosofia dell'AI, filosofia dell'educazione e corsi di filosofia della scienza. Il sesto caso studio riguarda un corso di logica dell'Università di Calgary (Canada) che usa il software Carnap<sup>23</sup>, che non prevede l'uso di tool AI, diversamente dalla piattaforma The Logic Lab, analizzata nel par. 3.2.7, che invece integra strumenti AI; ho scelto di lasciare questo esempio per fare vedere come si possa sviluppare un'interazione didattica in un corso di logica con o senza strumenti AI. Il settimo caso studio riguarda l'implementazione di strumenti LMS nella didattica della filosofia, mentre l'ottavo fa riferimento all'uso di visori di realtà aumentata per l'insegnamento della filosofia in diversi dipartimenti, per poter cogliere preconoscenze di studenti e studentesse universitari non abituati a trattare problemi filosofici. Il nono caso riguarda

---

<sup>23</sup> Cfr. <https://carnap.io/> (pagina visualizzata il 29/03/2026).

invece un approccio didattico deliberatamente AI-free, mentre il decimo caso riguarda il caso italiano dello strumento Platone AI, sviluppato da INDIRE, che tratterò in maniera approfondita nella sezione successiva (par. 5), in quanto ci permette di affrontare il continuum dell'insegnamento della filosofia dalle scuole superiori di secondo grado, ai corsi di filosofia del triennio.

Nel campione analizzato emergono dieci casi studio universitari internazionali che documentano, tra il 2020 e il 2026, modalità molto differenti di integrazione dell'intelligenza artificiale nell'insegnamento filosofico e logico, mostrando una progressiva trasformazione del rapporto tra strumenti digitali, pratiche didattiche e valutazione. Il dato più evidente è che l'adozione dell'AI non avviene secondo un unico modello tecnologico, ma secondo una pluralità di funzioni pedagogiche: dialogo argomentativo, simulazione critica, feedback automatizzato, supporto alla formalizzazione logica, visualizzazione immersiva e ristrutturazione della scrittura accademica.

Istituzione / Paese	Anno	Corso / Contesto	Strumenti AI	Obiettivi pedagogici	Metodologia didattica	Risultati riportati	Fonte
University College Cork (Irlanda)	2022–23	Modulo: «Philosophy of AI in our culture» (3° anno)	ChatGPT (dialogo, role-play, trascritti)	Comprendere approcci filosofici all'AI; valutare obiezioni; collegare AI a filosofia della mente/scienza/e tica	Essay take-home 2500 parole; ChatGPT obbligatorio (Turing Test, role-play Descartes); screenshot + trascritti e rationale dei prompt	Non quantitativi; rischio misconduct mitigato con integrazione guidata	<a href="https://www.ucc.ie/en/ethical-use-of-generative-ai-toolkit/case-studies-in-learning-and-teaching/college-of-arts-celtic-studies-and-social-science/department-of-philosophy/">https://www.ucc.ie/en/ethical-use-of-generative-ai-toolkit/case-studies-in-learning-and-teaching/college-of-arts-celtic-studies-and-social-science/department-of-philosophy/</a> (pagina consultata il 30/03/2026) /
Thompson Rivers	2025–26	«History and	Custom GPT;	Engagement su testi densi;	4 fasi: domande socratiche →	Qualitativi: dialogo più	<a href="https://bccampus.ca/2026/01/29/bre">https://bccampus.ca/2026/01/29/bre</a>

Istituzione / Paese	Anno	Corso / Contesto	Strumenti AI	Obiettivi pedagogici	Metodologia didattica	Risultati riportati	Fonte
University (Canada)		Philosophy of Education» (grad)	Copilot; Poe; immagini con ChatGPT 4o	inquiry filosofica dialogica; AI literacy critica	chat 1:1 → riflessione+auditing errori → presentazioni; alternative senza account per privacy	«meaningful»; rischi: antropomorfismo, fonti non verificabili	<a href="https://wing-dialogue-coffee-chats-with-ai-powered-philosophers/">wing-dialogue-coffee-chats-with-ai-powered-philosophers/</a> (pagina consultata il 15/02/2026)
Arizona State University (USA)	2024	«Introduction to Philosophy of Science» (role-play dibattito)	ChatGPT (persona+scoring); DALL·E	Apprendere tramite dibattito; robustezza argomentativa in tempo reale	Squadre: studenti → Popper; ChatGPT → Carnap; turni con punteggio (correttezza/rilevanza/convincentezza)	Chi si impegna «significantly better» all'esame finale; nessun dato numerico	<a href="https://edunewsletter.openai.com/p/teaching-with-chatgpt-role-playing">https://edunewsletter.openai.com/p/teaching-with-chatgpt-role-playing</a> (pagina consultata il 15/02/2026)
National Taiwan University (Taiwan)	2024 (ca.)	«Introduction to Philosophy» Phil1510	ChatGPT (studio pre-lezione, confronto critico)	Porre domande filosofiche; valutare criticamente risposte LLM; sviluppare posizioni proprie	Gruppi: interrogare/raffinare domande, criticare risposte, produrre risposta «diversa»; presentazioni filmate su LMS	Nessun outcome quantitativo; struttura valutativa: esami 30%, presentazioni 60%, partecipazione e 10%	<a href="https://course.ntu.edu.tw/en/courses/112-2/64038">https://course.ntu.edu.tw/en/courses/112-2/64038</a> (pagina consultata il 18/02/2026)
UNC Wilmington (USA)	2023–24	Corsi di filosofia (più semestri) – LLM dialogues	ChatGPT 3.5/4 con editing e rubric	Spostare focus da «paper» a dialogo filosofico; thread argomentativo sostenuto	3 step: interazione LLM → editing (4 pp., quota min. studente) → consegna transcript; rubric: argomenti,	Osservazionale: dialoghi più «fun» e difficili da «cheat»	Smithson, R., Zwebner, A. (2024). "Reviving the Philosophical Dialogue with Large Language Models", in <i>Teaching Philosophy</i> , DOI:

Istituzione / Paese	Anno	Corso / Contesto	Strumenti AI	Obiettivi pedagogici	Metodologia didattica	Risultati riportati	Fonte
					creatività, prompt control, editing		10.5840/teachphil 2024424196
University of Calgary (Canada)	2020–21	Corsi di logica (flipped/mastery)	Carnap (auto-grading, feedback immediato, export punteggi)	Allenamento su simbolizzazione, truth tables, prove; scalabilità correzione	Pagine Markdown con esercizi; submit; punteggi per esercizio; export spreadsheet	«Used with great success» (osservazionale)	<a href="https://richardzac.h.org/2020/01/adding-online-exercises-with-automated-grading-to-any-logic-course-with-carnap/">https://richardzac.h.org/2020/01/adding-online-exercises-with-automated-grading-to-any-logic-course-with-carnap/</a> (pagina consultata il 21/03/2026)
Ruhr University Bochum (Germania)	n.s.	Corsi universitari di «Philosophical logic»	Iltis (LTI con Moodle; integrazione LMS)	Apprendimento logica formale; integrazione LMS	Esercizi e integrazione via LTI; dettagli corso non riportati	Nessun risultato/valutazione riportati	<a href="https://iltis.rub.de/">https://iltis.rub.de/</a> (pagina consultata il 14/03/2026)
Széchenyi István University (Ungheria)	2024–25	Filosofia «across multiple departments»	Ambienti 3D/VR (MaxWhere); AI mediator	Aumentare engagement; comprensione concetti astratti; preparazione esame	77 studenti primo anno; 10 temi; esame scritto + test anonimo 10 domande; analisi statistica descrittiva e inferenziale	80% «buono/ottimo» all'esame; motivazione/engagement aumentati; maggioranza giudica altamente efficace	<a href="https://www.researchgate.net/publication/395214281_The_Application_of_Virtual_Environments_and_Artificial_Intelligence_in_Higher_Education_Experimental_Findings_in_Philosophy_Teaching">https://www.researchgate.net/publication/395214281_The_Application_of_Virtual_Environments_and_Artificial_Intelligence_in_Higher_Education_Experimental_Findings_in_Philosophy_Teaching</a> (pagina consultata il 23/03/2026)

Istituzione / Paese	Anno	Corso / Contesto	Strumenti AI	Obiettivi pedagogici	Metodologia didattica	Risultati riportati	Fonte
University of South Florida (USA)	2023	Corsi di filosofia – essay scaffolding AI-free	Nessuna AI (design AI-free)	Proteggere «slow thinking»; essay come pratica di ragionamento, non assemblaggio	In-class: annotazioni, problem statement, thesis+peer review, argument map, obiezioni, drafting; workbook dedicato	«First time I really had to think through a paper» (aneddotico)	<a href="https://www.insidehighered.com/opinion/career-advice/teaching/2025/11/07/way-save-essay-opinion">https://www.insidehighered.com/opinion/career-advice/teaching/2025/11/07/way-save-essay-opinion</a> (pagina consultata il 23/03/2026)
INDIRE (Italia)	2025	Corsi di scuola secondaria di II grado ma anche undergrad	Progetto PLATONE+ 4.0 (con Paths)	Progettato per dialogare con student e docenti	In-class: collaborativo, favorisce discussioni, confronto e dialogo socratico tra studenti, docenti e filosofi virtuali.	+550 insegnanti coinvolti, +7000 messaggi già scambiati, +500 immagini create, 9 modalità di apprendimento, 100% gratuito per le scuole	<a href="https://platoneai.in.dire.it/">https://platoneai.in.dire.it/</a> (pagina consultata il 23/03/2026)

Analizzando i casi studio riportati, emerge una prima linea di sviluppo che riguarda l'uso dei LLMs come interlocutori filosofici artificiali. In diversi corsi, come quelli della University College Cork, della Thompson Rivers University, dell'Arizona State University, della National Taiwan University e della University of North Carolina Wilmington, ChatGPT o strumenti derivati vengono impiegati non come semplici generatori di testo, ma come dispositivi dialogici che obbligano lo studente a confrontarsi criticamente con argomenti, obiezioni e simulazioni di pensatori. In Irlanda, ad esempio, ChatGPT è stato reso

obbligatorio all'interno di un modulo di filosofia dell'intelligenza artificiale: gli studenti devono produrre essay corredati da screenshot, trascrizioni e giustificazione dei prompt utilizzati, spostando così il focus dalla sola produzione finale alla documentazione del processo cognitivo. Negli Stati Uniti, all'Arizona State University, il modello è inserito in un role-play filosofico in cui ChatGPT assume la posizione di Carnap e gli studenti quella di Popper, con turni di dibattito valutati secondo criteri di correttezza e rilevanza argomentativa. In Canada, invece, l'uso di custom GPT e di ambienti conversazionali è orientato soprattutto all'engagement con testi complessi, secondo una sequenza socratica che prevede interrogazione, auditing critico degli errori e successiva presentazione riflessiva.

Questi casi mostrano un tratto comune: l'AI funziona bene quando viene usata come generatore di attrito cognitivo, cioè quando costringe lo studente a correggere, verificare, contestare e riformulare. La filosofia sembra beneficiare di questa dinamica perché il valore didattico non coincide con l'accuratezza della risposta del sistema, ma con la possibilità di esplicitare il percorso argomentativo. Tuttavia, tutti i casi segnalano anche limiti epistemici rilevanti: allucinazioni, fonti inventate, incoerenza nei role-play prolungati e tendenza degli studenti ad attribuire al sistema un'autorità indebita, soprattutto quando il tono conversazionale appare persuasivo.

Una seconda famiglia di casi riguarda l'uso dell'AI per il feedback sulla scrittura. Qui il caso più significativo è quello degli "Artificial Reviewers", in cui ChatGPT viene usato come revisore sintetico di testi accademici: il sistema produce una review, lo studente risponde alla review e il docente valuta l'interazione come se fosse un editoriale simulato. Questo modello introduce una forma di peer review artificiale che rende scalabile il feedback individualizzato, soprattutto in classi numerose. Anche nei corsi di filosofia della University of North Carolina Wilmington l'LLM viene integrato nella consegna finale sotto forma di dialogo revisionato: gli studenti interagiscono con il modello, poi editano criticamente il testo e consegnano il transcript secondo rubriche che valutano non solo il contenuto, ma anche il controllo del prompt e la qualità della revisione. In questi casi il dato interessante è che la

valutazione non riguarda più semplicemente il prodotto scritto, ma la capacità di governare una relazione epistemica con il sistema artificiale.

Accanto ai chatbot, il campione mostra che l'ambito più maturo dal punto di vista didattico resta quello dell'auto-grading nella logica formale. University of Calgary e Ruhr University Bochum utilizzano piattaforme come Carnap e Ittis per esercizi di simbolizzazione, truth tables e prove formali. Qui l'AI non svolge una funzione conversazionale ma computazionale: controlla correttezza, fornisce feedback immediato, esporta punteggi e integra il lavoro nel learning management system. Si tratta della tecnologia più consolidata del campione, perché applicata a contenuti altamente formalizzabili, dove il margine di ambiguità interpretativa è ridotto. La differenza rispetto ai chatbot è significativa: mentre i modelli linguistici introducono complessità interpretativa, i sistemi di auto-grading mostrano stabilità, ripetibilità e alta affidabilità per competenze procedurali.

Un ulteriore sviluppo riguarda gli ambienti immersivi. Il caso dell'università ungherese Széchenyi István introduce ambienti 3D e VR con mediatore AI per l'insegnamento filosofico trasversale a più dipartimenti. In questo contesto l'AI è integrata in uno spazio digitale tridimensionale destinato a visualizzare concetti astratti e aumentare il coinvolgimento degli studenti. Il risultato riportato, con l'80% degli studenti che ottiene risultati buoni o ottimi e una percezione elevata di efficacia, suggerisce un potenziale importante, ma il disegno sperimentale non consente ancora conclusioni robuste sulla causalità pedagogica. Ciò nonostante, questo caso è particolarmente rilevante perché mostra una direzione futura: la combinazione tra AI e ambienti spaziali digitali come forma di didattica filosofica incarnata, in cui lo spazio stesso diventa parte dell'esperienza cognitiva.

Infine, il campione include anche un caso di risposta critica all'AI. La University of South Florida sviluppa un design didattico deliberatamente AI-free, fondato su scrittura lenta, mappe argomentative, peer review in presenza e costruzione progressiva di elaborati scritti, senza alcun ausilio di strumenti AI. Questo caso è pedagogicamente rilevante perché

mostra che l'emergere dell'AI non produce solo tool da adottare e integrare nelle pratiche didattiche, ma anche ridefinizione dei confini dell'esperienza formativa. In alcune situazioni, come il caso della University of South Florida testimonia, il valore educativo viene associato proprio alla sospensione dell'automazione, per proteggere tempi lunghi di elaborazione concettuale.

Nel complesso, i casi studio mostrano che l'AI universitaria in filosofia non genera ancora un modello didattico stabile, ma un campo sperimentale in cui convivono innovazione, prudenza e ridefinizione delle pratiche valutative. La tendenza più forte è il passaggio dalla valutazione dell'output alla valutazione del processo: non interessa soltanto ciò che lo studente produce, ma come interagisce con il sistema, come ne corregge i limiti e come trasforma l'assistenza artificiale in esercizio critico autonomo. Questo appare oggi il nucleo pedagogicamente più promettente del rapporto tra AI e insegnamento filosofico

## **5. Il caso Platone AI di INDIRE: analisi approfondita di un tool AI per l'*engagement* e la produzione di contenuti didattici**

In questa sezione propongo un'analisi dello strumento Platone AI, pensato e sviluppato per un pubblico di studenti e studentesse delle classi della scuola superiore di secondo grado, che può essere usato sia come strumento per l'*engagement* e la *retention*, ma anche come strumento per la produzione di materiali didattici. Approfondire questo duplice aspetto dello strumento, permettere di esplorare le sue potenzialità per la progettazione didattica sia sul livello dell'apprendimento, come strumento di *engagement*, che dell'insegnamento, come strumento di produzione di materiali didattici. Platone AI è un sistema conversazionale sviluppato da INDIRE che simula il dialogo con Platone secondo il modello maieutico socratico. Risponde non fornendo risposte dirette, ma guidando l'interlocutore attraverso domande, esempi e confutazioni. È accessibile in modalità "Parla con Platone" e "PATHS con Platone", con possibilità di configurazione da parte del docente.

Ho scelto di analizzare questo strumento per due ragioni principali. La prima è che si tratta di uno strumento ispirato al dialogo socratico, allenato con i testi platonici e che, alla pari di altri LLMs, può essere usato come interlocutore dialogico. Data la rilevanza della pratica dialogica nell'insegnamento della filosofia, è importante avere consapevolezza di come poter usare un tool simile, specializzato sulla produzione letteraria di Platone. La seconda ragione è che può rappresentare il collegamento tra la formazione filosofica, pensata per competenze, come abbiamo visto in precedenza, nella scuola secondaria di secondo grado, per cui l'accento pedagogico sull'educazione alla cittadinanza attiva rimane forte, e la formazione filosofia di livello universitario, che prende le mosse dallo studio approfondito dei testi, delle argomentazioni, dalla produzione di analisi concettuali, di creazione di argomentazioni e controargomentazioni filosofiche, previsto dai corsi di filosofia del primo ciclo per gli studenti e le studentesse *undergraduate*.

### 5.1 Genesi e contesto: il progetto PATHS

Platone AI nasce all'interno di PATHS (A Philosophical Approach to Thinking Skills), un ambizioso progetto di ricerca promosso da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione italiano. PATHS ha raggiunto quasi 2.000 scuole italiane, coinvolgendo oltre 3.000 docenti in un'ampia sperimentazione che promuove il rinnovamento della didattica della filosofia attraverso approcci metodologici innovativi.

Il progetto si fonda su un'idea semplice ma potente: la filosofia, intesa non come storia di dottrine ma come pratica del pensiero critico, è lo strumento più efficace per formare cittadini capaci di navigare nell'era dell'informazione digitale, resistere alla disinformazione, e porre le domande giuste. Come spiega Samuele Calzone, primo ricercatore INDIRE e referente del progetto, PATHS offre agli studenti una vera e propria "cassetta degli attrezzi" per smontare la realtà, comprenderla e, se necessario, correggerla, con la finalità di "Sviluppare il pensiero critico, contrastare la diffusione di fake news e insegnare agli studenti

a porsi le domande giuste, alle quali l'AI può rispondere in modo collaborativo” (Calzone, Didacta Puglia, 2024<sup>24</sup>). Una caratteristica originale della sperimentazione è stata la sua estensione a istituti tecnici e professionali che non hanno la filosofia nel piano di studi curricolare, dimostrando la potenziale universalità dell'approccio filosofico come competenza trasversale.

## 5.2 Architettura e funzionalità di Platone AI

Platone AI è un chatbot filosofico a base di LLM, accessibile tramite la piattaforma [platoneai.indire.it](https://platoneai.indire.it). A differenza dei chatbot generalisti come ChatGPT, Platone AI è progettato specificamente per la didattica e si distingue per alcune scelte architetture fondamentali.

Il progetto è descritto come un “ambiente controllato, nel quale dialogare con il filosofo Platone al riparo dalle allucinazioni”. Questo indica che il sistema è stato fine-tuned e dotato di guardrail specifici per limitare la generazione di informazioni filosoficamente infondate, un problema cruciale quando si lavora con testi storici e dottrine filosofiche precise.

L'interfaccia grafica è pensata per la didattica: l'utente è accolto da una rappresentazione stilizzata di Platone, “un grosso signore, con barba e capelli bianchi e divertenti occhiali da sole”, come descritto da Terravecchia (2025<sup>25</sup>) che comunica immediatamente il tono non solenne e accessibile dello strumento. Platone AI presenta tre modalità (ora è stata rilasciata la versione 4.0):

1. PATHS con Platone: dialogo con il filosofo all'interno del suo contesto storico. Si esplorano le radici del pensiero platonico e il significato originario dei concetti

---

<sup>24</sup> Cfr. <https://www.orizzontescuola.it/calzone-indire-con-il-progetto-paths-leghiamo-filosofia-e-intelligenza-artificiale-una-cassetta-degli-attrezzi-per-la-mente-video/> (pagina visualizzata il 7/02/2026).

<sup>25</sup> Cfr. <https://laricerca.loescher.it/parla-con-platone/> (pagina visualizzata il 20/03/2026).

nell'Atene classica. Restituisce il senso autentico del dialogo socratico come ricerca comune della verità.

2. Parla con Platone: dialogo con una versione contemporanea del filosofo, che commenta temi attuali (fake news, democrazia digitale, etica dell'IA) attraverso le categorie del pensiero platonico.
3. Pensa come Platone: modalità più attiva, in cui l'utente è guidato a ragionare secondo la struttura argomentativa platonica, applicandola a dilemmi etici e situazioni del presente.

Terravecchia (2025) sottolinea la capacità del sistema di valorizzare aspetti meno centrali ma importanti dell'opera platonica, producendo risposte che a volte sorprendono per profondità e coerenza interna.

### **5.3. Risultati della sperimentazione**

La sperimentazione di Platone AI 3.0, avviata nelle classi terze di 200 scuole italiane a partire dalla fine di novembre 2024, prevede un confronto in termini di apprendimento, motivazione e clima scolastico con classi di controllo non coinvolte nella sperimentazione. I dati preliminari e i report disponibili indicano:

- 1) Aumento significativo della motivazione degli studenti, anche in istituti tecnici tradizionalmente resistenti all'approccio filosofico.
- 2) Sviluppo della capacità di formulare domande pertinenti, una competenza spesso trascurata nella didattica tradizionale orientata alle risposte.
- 3) Miglioramento del clima di discussione in classe grazie alla mediazione dello strumento AI come "terza parte" neutrale nei dibattiti.
- 4) Interesse crescente degli studenti per approfondire autonomamente i testi originali platonici dopo l'interazione con il chatbot.

A ottobre 2025, all'evento Didacta Trentino di Riva del Garda, INDIRE ha presentato Platone AI come strumento per la formazione dei docenti e per pratiche di apprendimento personalizzate, segnando l'evoluzione da strumento scolastico a piattaforma di sviluppo professionale.

## **6. Come i docenti universitari possono usare Platone AI e strumenti analoghi**

### **6.1 Dal contesto scolastico all'università: adattamenti necessari**

Sebbene Platone AI sia stato progettato principalmente per la scuola secondaria, le sue potenzialità per la didattica universitaria sono notevoli, a condizione di operare alcuni adattamenti metodologici. A livello universitario, il rapporto con i testi filosofici è più diretto e filologicamente consapevole; la capacità critica degli studenti è maggiore; le esigenze di rigore argomentativo sono più elevate. Questo significa che lo strumento deve essere utilizzato non come semplice strumento di esposizione ma come interlocutore critico, oggetto di analisi oltre che mezzo di comunicazione.

Il docente universitario non si sostituisce allo strumento, ma lo inserisce in una cornice epistemica consapevole: gli studenti devono sapere come funziona un LLM, conoscerne i limiti strutturali (assenza di comprensione autentica, tendenza all'allucinazione plausibile, dipendenza dal training data), e usare questa consapevolezza come strumento di esercizio critico.

### **6.2 Scenari d'uso concreti per la produzione di materiali didattici**

Negli scenari d'uso proposti di seguito, l'utilizzo di Platone AI per la didattica della filosofia nelle università è pensato per strutturare una progettazione didattica in un corso introduttivo, per un corso di filosofia pensato su diversi dipartimenti, per studenti e studentesse afferenti a percorsi disciplinari diversi da filosofia. Per corsi di etica, di filosofia politica, di estetica, di filosofia del linguaggio o di metafisica, per esempio, il docente può introdurre certi argomenti o problemi filosofici utilizzando Platone AI per generare argomenti tratti sia dalle opere di

Platone sia elaborati o discussi da un altro autore o un tema del corso, in quanto il Platone di Platone AI può trattare anche di altri autori e temi, sempre mantenendo una prospettiva platonica. Si tratta inoltre di uno strumento utile per lavorare con gruppi di studenti e studentesse dal background diverso. Vengono presentati di seguito alcuni scenari. Nello scenario A, Platone AI svolge il ruolo di scaffolding iniziale per il lavoro di analisi argomentativa svolto dagli studenti. Nello scenario B, Platone AI viene usato per sviluppare dibattiti tra filosofi, da una parte Platone AI sviluppa le posizioni di Platone, mentre con un altro LLMs si sviluppano le posizioni di altri filosofi, e procedendo con istanze separate, si fanno interloquire le due macchine: il materiale prodotto viene analizzato in classe. Nello scenario C, viene presentato brevemente il metodo PATHS, che può essere integrato in un seminario con l'utilizzo di Platone AI. Lo scenario D riguarda l'utilizzo di questo strumento per la fase di verifica. Lo scenario E racconta dell'utilizzo di Platone AI per il consolidamento degli apprendimenti in una modalità di lavoro laboratoriale in flipped classroom.

### **A. Produzione di argomenti filosofici commentati**

Platone AI è pensato per lavorare su problemi filosofici insieme a un chatbot che svolge il ruolo di interlocutore dialogico secondo il modello dei dialoghi platonici. Quindi è utile all'insegnamento di temi della filosofia platonica in senso stretto, ma è anche utile per poter affrontare temi filosofici dalla prospettiva del metodo di analisi filosofica implicato nei dialoghi platonici. Infatti, il chatbot, se interrogato, difficilmente risponderà in maniera lapidaria e definitiva, ma inviterà l'interlocutore a porre l'attenzione su diversi aspetti e implicazioni della tesi sostenuta. Gli studenti ricevono le argomentazioni come punto di partenza e hanno il compito di:

1. Verificare la correttezza della terminologia rispetto ai testi originali.
2. Identificare eventuali imprecisioni, anacronismi o semplificazioni eccessive.
3. Proporre definizioni alternative più precise, motivandole con citazioni testuali.

4. Confrontare la voce prodotta dall'IA con quella di un'enciclopedia filosofica autorevole (es. Stanford Encyclopedia of Philosophy, Enciclopedia Treccani di Filosofia, Historisches Wörterbuch der Philosophie).

Il risultato è una riflessione critica sulle argomentazioni proposte, costruito collaborativamente, in cui l'IA funge da scaffolding iniziale e gli studenti esercitano competenze di analisi testuale e argomentazione critica.

### **B. Simulazione di dibattiti filosofici interpersonali**

Il docente configura Platone AI in modalità “Parla con Platone” e assegna agli studenti il compito di sostenere una tesi filosofica contro le obiezioni del chatbot. Oppure, utilizzando ChatGPT con due istanze distinte (o prompt separati), organizza un dialogo simulato tra due filosofi di epoche diverse su un tema comune (es. Platone e Rawls sulla giustizia; Aristotele e Kant sull'etica). La trascrizione di questi dialoghi diventa materiale didattico che il docente analizza in classe, identificando i punti in cui l'IA rimane fedele alle posizioni espresse dai filosofi e quelli in cui le deforma o le banalizza.

### **C. Produzione di seminario con struttura PATHS**

Il progetto PATHS offre un modello di Unità di Apprendimento (UdA) strutturato in quattro fasi: (1) fase preparatoria/esplorativa con esplorazione di parole chiave; (2) fase di discussione socratica con domande guida; (3) fase laboratoriale con lettura di testi; (4) fase di restituzione con produzione di un artefatto (video, slide, saggio breve). Il docente universitario può utilizzare questo framework, integrandolo con Platone AI nelle fasi 1 e 2, per costruire percorsi tematici su problemi filosofici classici e contemporanei.

## Esempio di seminario intensivo con Platone AI - Tema: Giustizia e Democrazia

Fase 1 (Esplorazione): Gli studenti dialogano individualmente con Platone AI (modalità 'PATHS con Platone') per esplorare il concetto di giustizia nell'Atene classica. Obiettivo: formulare almeno 5 domande significative.

Fase 2 (Discussione): Dibattito in aula guidato dal docente su "La democrazia ateniese secondo Platone vs. la democrazia liberale contemporanea". Uso di Platone AI come 'terza voce' per chiarire posizioni platoniche contestate.

Fase 3 (Testi): Lettura comparata di un brano della *Repubblica* di Platone, di Rawls (*Teoria della Giustizia*) e di Nozick (*Anarchia, Stato e Utopia*). Ogni gruppo lavora su un testo.

Fase 4 (Restituzione): Ogni gruppo produce un testo argomentativo di 1.500 parole in cui valuta la pertinenza delle categorie platoniche per pensare la giustizia contemporanea.

## D. Utilizzo per la preparazione all'esame e all'autoapprendimento

I docenti possono invitare gli studenti a usare Platone AI come partner di studio per la preparazione all'esame, con alcune accortezze metodologiche: lo studente non deve usare l'IA per farsi fornire risposte da riportare, ma per testare la propria comprensione formulando domande e valutando criticamente la qualità delle risposte ricevute. Questa modalità di metacognizione guidata è supportata dalla letteratura sull'AI in educazione (Ifenthaler et al., 2024) che identifica il rischio della "metacognitive laziness", la pigrizia metacognitiva indotta da strumenti troppo accomodanti (Fan et al., 2024).

## E. Creazione di materiali multimediali per un laboratorio in flipped classroom

Il docente, quando vuole consolidare gli apprendimenti, nel momento più consono utilizza Platone AI per produrre sintesi tematiche, FAQ filosofiche e scenari problematici rilevanti per gli argomenti e gli obiettivi del corso di filosofia che viene insegnato. Gli studenti studiano autonomamente questi materiali prima della lezione. In aula, il tempo è dedicato alla discussione critica, alla confutazione delle sintesi AI prodotte e alla costruzione collaborativa

di posizioni argomentate. Si possono anche proporre paragoni e confronti tra sintesi tematiche prodotte da Platone AI e da altri Chatbot. Questo schema corrisponde alla flipped classroom nella forma teorizzata da Bergmann e Sams (2012, 2014) e sperimentata in contesti universitari italiani con esiti positivi, come documentato dallo studio di Coco, Pillera, Strongoli, (2022) sulla *Community of Inquiry*.

## 7. Metodologie didattiche e integrazione degli strumenti AI

Nella sezione seguente, una volta che sono state introdotte alcune metodologie didattiche nei paragrafi e sottoparagrafi precedenti, presento come può avvenire l'integrazione di strumenti AI nella didattica digitale della filosofia con metodologie didattiche note. In particolare, nel primo sottoparagrafo mi occupo del metodo socratico mediato dall'AI; nel secondo propongo la flipped classroom con AI-enhanced Pre-Learning; nel terzo il modello del Problem-Based Learning per la riflessione su dilemmi etici; nel quarto mi occupo di collaborative learning e di uso di strumenti AI per lavorare in gruppo; nell'ultimo propongo un'interpretazione della critical AI literacy, dell'alfabetizzazione critica per l'AI come meta-competenza filosofica, in quanto si tratta di una competenza trasversale anche a tante altre discipline, ma che conserva caratteri filosofici peculiari.

### 7.1 Il Metodo socratico mediato dall'AI

La struttura del dialogo socratico, interrogazione progressiva, *elenchos*, maieutica, è la più naturalmente compatibile con le potenzialità di un chatbot filosofico. Il metodo socratico presuppone un interlocutore che faccia domande, non uno che fornisca risposte. I chatbot come Platone AI sono stati progettati proprio per interrogare, non per trasmettere. La modalità "Pensa come Platone" è esplicitamente costruita per guidare l'utente attraverso domande strutturate verso una posizione argomentata. Ma con questa clausola si possono utilizzare anche altri LLMs.

Per i docenti universitari, il potenziale didattico è rilevante, in quanto lo strumento IA può fungere da interlocutore disponibile 24 ore su 24, paziente, mai giudicante, capace di adattare il livello di complessità delle domande. Gli studenti possono esercitare l'argomentazione filosofica in un contesto privo delle ansie sociali della discussione in aula pubblica, per poi portare posizioni più elaborate nel dibattito collettivo. Per citare sempre il caso di Platone AI 3.0, "L'IA permette agli studenti di interrogare il filosofo e di sviluppare la capacità di fare domande, che è la competenza fondamentale della filosofia" (Calzone, Didacta Puglia, 2024<sup>26</sup>).

## 7.2 Flipped Classroom con AI-Enhanced Pre-Learning

La flipped classroom, o classe capovolta, inverte la struttura tradizionale dell'insegnamento: l'acquisizione di contenuti avviene in autonomia (a casa, attraverso materiali predisposti dal docente), mentre il tempo in aula è dedicato all'elaborazione attiva, alla discussione e alla risoluzione di problemi. Secondo la Tassonomia di Bloom, poi rivista da Anderson e Krathwohl (2001), i livelli cognitivi inferiori (ricordare, comprendere) si spostano fuori dall'aula, liberando il tempo in presenza per i livelli superiori (analizzare, valutare, creare). L'integrazione dell'AI nella flipped classroom apre nuove possibilità. Il docente può utilizzare strumenti come ChatGPT o Claude per generare materiali di pre-studio altamente personalizzati: sintesi di posizioni filosofiche a diversi livelli di complessità, FAQ sulle difficoltà più frequenti, esercizi di comprensione con auto-correzione. Lo strumento AI diventa così il primo livello del processo di apprendimento, mentre il docente si concentra sul livello superiore della facilitazione del pensiero critico in aula.

Lo studio sperimentale condotto da Coco, Pillera e Strongoli (2022) su una flipped classroom universitaria nel framework della *Community of Inquiry* ha dimostrato che l'approccio filosofico, con la sua attenzione ai contenuti narrativi che legano l'apprendimento

---

<sup>26</sup> Cfr. <https://www.orizzontescuola.it/calzone-indire-con-il-progetto-paths-leghiamo-filosofia-e-intelligenza-artificiale-una-cassetta-degli-attrezzi-per-la-mente-video/> (pagina visualizzata il 7/02/2026).

su una portante intellettuale, emotiva e immaginifica, produce risultati significativamente migliori rispetto alla didattica tradizionale, sia sul piano del rendimento che sulla percezione di far parte di una comunità di ricerca.

### **7.3 Problem-Based Learning e dilemmi etici**

Il Problem-Based Learning (PBL) si fonda sulla presentazione agli studenti di problemi autentici e complessi come punto di partenza dell'apprendimento. In filosofia, questo si traduce nella costruzione di "dilemmi etici" che non hanno soluzioni predeterminate e che richiedono mobilitazione di risorse argomentative, conoscenza storica delle posizioni filosofiche e capacità di confrontare prospettive diverse. Per questa metodologia prendo nuovamente in prestito, come esempio, il progetto PATHS e il tool Platone AI.

Il progetto PATHS ha sviluppato una variante specifica del PBL applicata alla filosofia, denominata "Discussione etica": un'evoluzione del debate tradizionale che si concentra su dilemmi etici favorendo un approccio collaborativo e inclusivo. In questo contesto, Platone AI può essere utilizzato per:

- Presentare il problema iniziale attraverso la voce di Platone, inquadrandolo nel suo contesto storico e concettuale;
- Fornire argomenti pro e contro le diverse posizioni, che gli studenti devono poi valutare criticamente;
- Simulare la posizione di un interlocutore con cui confrontarsi nel dibattito preparatorio;
- Produrre una sintesi delle posizioni emerse nella discussione, che diventa oggetto di ulteriore valutazione critica.

## 7.4 Collaborative Learning e intelligenza collettiva

La letteratura più recente sull'AI in educazione, raccolta dal UNESCO e da DEFI (Digital Education Futures Initiative<sup>27</sup>), un hub ospitato al Hughes Hall di Cambridge, con l'obiettivo, tra gli altri, di rafforzare l'alleanza tra accademia e industria per portare cambiamenti importanti nel settore dell'educazione, insiste sulla distinzione tra AI come strumento per l'apprendimento individuale e AI come supporto all'intelligenza collettiva. Casebourne e colleghi (2024) sottolineano che i LLMs possono fungere da facilitatori del dialogo intersoggettivo, non sostituendo la discussione umana, ma arricchendola con prospettive alternative, domande provocatrici e sintesi che rendono visibili le strutture argomentative del gruppo. Per la didattica universitaria della filosofia, questo significa che gli strumenti AI non vanno necessariamente usati in modalità individuale, ma possono essere utilizzati in aula come oggetto di discussione collettiva: per esempio, il docente mostra la risposta di Platone AI su un tema, e la classe analizza collettivamente i suoi punti di forza e le sue debolezze, costruendo in modo cooperativo una posizione più articolata.

## 7.5 Critical AI Literacy come meta-competenza filosofica

Una delle applicazioni più promettenti degli strumenti AI nella didattica della filosofia universitaria non è il loro uso diretto come fonti di contenuto, ma il loro uso come oggetti di analisi critica. Insegnare agli studenti di filosofia a interrogare i presupposti epistemici, le strutture argomentative e i limiti strutturali di un sistema LLM è un esercizio di filosofia applicata di altissimo valore formativo.

Questo approccio, che potremmo chiamare Critical AI Literacy filosofica, prevede che il docente guidi gli studenti a:

1. Analizzare come un LLM rappresenta le posizioni filosofiche (quali aspetti enfatizza, quali trascura, quali distorce).

---

<sup>27</sup> Cfr. <https://www.deficambridge.org/about-defi/> (pagina visualizzata il 26/02/2026).

2. Comprendere il concetto di allucinazione e le sue implicazioni epistemologiche (una macchina che produce affermazioni plausibili ma false ricorda la figura del sofista platonico più del filosofo).
3. Riflettere sulla natura della comprensione linguistica (la macchina capisce davvero? Questa domanda richiama direttamente la Stanza Cinese di Searle e il Turing Test).
4. Valutare le implicazioni etiche dell'IA nell'educazione: equità, dipendenza tecnologica, riduzione del pensiero autonomo.

## 8. Strumenti AI per la didattica inclusiva della filosofia

Molti strumenti AI disponibili sul mercato possono essere utilizzati in ottica inclusiva. In questa sezione mi occuperò di fare emergere come un docente può utilizzare alcuni strumenti AI nelle sue lezioni in ottica inclusiva, nel contesto della didattica digitale della filosofia. La didattica universitaria della filosofia, come altre discipline, si confronta con una varietà di bisogni educativi che includono disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) come dislessia, disgrafia e ADHD, disabilità sensoriali, disabilità motorie, barriere linguistiche e bisogni emotivo-psicologici<sup>28</sup>. Essendo una disciplina prevalentemente testuale e verbale, la filosofia pone sfide particolari per questi gruppi. Il framework UDL (Universal Design for Learning), elaborato dal CAST, offre un quadro di riferimento strutturato per affrontarle: esso richiede di fornire molteplici mezzi di rappresentazione dei contenuti, di azione ed espressione e di coinvolgimento degli studenti. Gli strumenti basati sull'intelligenza artificiale possono supportare ciascuna di queste dimensioni in modo complementare e integrato.

Per gli studenti con dislessia, i testi filosofici universitari sono densi, tecnici, ricchi di strutture sintattiche complesse e rappresentano una barriera concreta. Strumenti di text-to-speech come Natural Reader e Speechify trasformano i testi scritti in audio, consentendo l'accesso ai contenuti attraverso il canale uditivo. Microsoft Immersive Reader, disponibile

---

<sup>28</sup> Per chi fosse interessato ad una riflessione più ampia di come possiamo ristrutturare l'AI per l'inclusione, cfr. Galli (2025).

all'interno di Microsoft 365, offre funzionalità avanzate particolarmente utili per questo tipo di testi: sillabazione, evidenziazione della riga di lettura, modalità focus e dizionario con immagini; la sua efficacia nel migliorare la comprensione di testi accademici complessi è documentata da diversi studi sulla tecnologia assistiva applicata all'istruzione superiore. Per gli studenti con ADHD, la sfida riguarda piuttosto il mantenimento dell'attenzione in sessioni prolungate e la gestione autonoma del tempo di studio. App come Focusplan e Motion, entrambe dotate di funzionalità AI per la pianificazione adattiva, supportano l'organizzazione dei carichi di lavoro. Le piattaforme adattive come Quizlet AI regolano automaticamente la durata e il ritmo delle sessioni in base al profilo dell'utente, mentre strumenti di trascrizione automatica come Otter.ai e Whisper di OpenAI permettono agli studenti di rivedere le discussioni filosofiche dopo la lezione, compensando le difficoltà di attenzione sostenuta durante le sessioni sincrone.

Sul fronte delle disabilità sensoriali, le necessità degli studenti non vedenti e ipovedenti si concentrano sull'accessibilità dei testi digitalizzati. Strumenti di OCR basati su AI come ABBYY FineReader e Adobe Acrobat AI convertono documenti scansionati in testo leggibile digitalmente, anche in presenza di caratteri tipografici complessi o lingue diverse, rendendo possibile l'uso di screen reader. Tra questi, JAWS, NVDA e VoiceOver integrano capacità AI per la navigazione intelligente di documenti accademici: possono gestire intestazioni, saltare tra sezioni e leggere note a piè di pagina in modo contestuale, garantendo un accesso quasi completo a risorse come la Stanford Encyclopedia of Philosophy. Per gli studenti sordi e ipoudenti, i sottotitoli automatici generati da AI nelle video-lezioni rappresentano lo strumento di accesso principale: YouTube, Zoom e Microsoft Teams offrono sottotitoli in tempo reale con qualità crescente anche per il lessico filosofico specializzato. Servizi come Rev.ai e Verbit.ai consentono trascrizioni di qualità superiore con possibilità di revisione umana, particolarmente importanti in un ambito dove la precisione terminologica è cruciale. In questo settore è attivo il centro AIASL (Artificial

Intelligence, Accessibility and Sign Language Center) dell'Università Gallaudet<sup>29</sup> di Washington DC, che sviluppa soluzioni AI per migliorare l'accessibilità comunicativa delle persone sorde, con ricerche sull'interpretazione automatica della lingua dei segni americana.

Un ambito di crescente rilievo è quello dell'inclusione linguistica e culturale. Per gli studenti internazionali che seguono corsi in una lingua diversa dalla propria, gli strumenti AI di traduzione rappresentano un sostegno fondamentale: DeepL si è affermato per la qualità della resa nei testi accademici complessi, mentre Google Translate, pur meno preciso su testi tecnici, garantisce accessibilità universale e gratuità.

L'integrazione sistematica del framework UDL con gli strumenti AI rappresenta la frontiera più avanzata dell'inclusione nella didattica filosofica universitaria. Un corso progettato secondo questi principi dovrebbe offrire testi in formati multipli (testo, audio, video, infografica), percorsi di apprendimento adattativi basati sul profilo dello studente, strumenti di espressione alternativi alla scrittura tradizionale, presentazioni orali, mappe concettuali, produzioni multimediali, e sistemi di supporto personalizzato gestiti dall'AI. Alcune università stanno sperimentando questi approcci nell'ambito di più ampi programmi di innovazione didattica inclusiva, con risultati promettenti in termini di riduzione dei tassi di abbandono tra studenti con bisogni educativi speciali e di aumento della soddisfazione complessiva dei corsi.

## **9. Le caratteristiche dell'insegnante e i rischi dell'uso di strumenti AI nella didattica della filosofia**

In questa sezione presento alcune considerazioni sulle caratteristiche proprie dell'insegnante di filosofia, che possono essere ampliate anche agli esperti di altri ambiti disciplinari, ma che sono pertinenti in special modo per la didattica della filosofia. Per

---

<sup>29</sup> Cfr. <https://gallaudet.edu/research/artificial-intelligence-accessibility-and-sign-language-center/> (pagina consultata il 12/03/2026).

esplorare questo tema, andando verso la conclusione del report, seguo Malfatti (2025), che affronta una domanda oggi centrale nella riflessione pedagogica ed epistemologica: ChatGPT può essere un buon insegnante? Cioè, ChatGPT può essere un buon insegnante di filosofia? La risposta proposta dall'autrice non è semplicemente tecnica, ma filosofica: per capire se un sistema come ChatGPT possa davvero svolgere una funzione educativa, bisogna chiedersi se esso sia capace di favorire l'acquisizione di comprensione (*understanding*), che costituisce uno degli obiettivi epistemici fondamentali dell'educazione, punto questo che rimanda alle considerazioni di Rump (2025) riportate nel sottoparagrafo 1.2.

Il punto di partenza dell'articolo è una distinzione importante tra conoscenza e comprensione. La comprensione, secondo Malfatti, non coincide soltanto con il possesso di informazioni corrette o con la capacità di ripetere spiegazioni vere; essa implica piuttosto la capacità di collocare contenuti diversi in una struttura coerente, di cogliere connessioni tra fenomeni e di integrare nuove informazioni all'interno di un sistema di pensiero ordinato. In questo senso, l'autrice assume una prospettiva vicina all'*objectual understanding*, secondo cui comprendere significa raggiungere un equilibrio cognitivo più ampio, non semplicemente accumulare risposte corrette. Su questa base, Malfatti individua alcune virtù epistemiche e sociali fondamentali del buon insegnante di filosofia e di altre discipline. La prima è l'onestà intellettuale, distinta dalla sincerità personale: un buon docente non deve necessariamente credere privatamente in ciò che insegna, ma deve essere stabilmente orientato verso ciò che la comunità scientifica considera supportato dalle migliori evidenze disponibili. Attraverso esempi come l'insegnante creazionista che insegna correttamente l'evoluzione, l'autrice mostra che ciò che conta in ambito educativo è la fedeltà epistemica ai fatti, non la coincidenza tra convinzioni private e contenuti trasmessi.

La seconda virtù centrale è l'empatia epistemica: la capacità del docente di comprendere la posizione cognitiva dello studente, di intuire quali connessioni mancano nel suo sistema di pensiero e di intervenire per colmare quelle lacune. Un insegnante efficace

sa cioè mettersi nella prospettiva epistemica dell'altro, individuando errori impliciti, presupposti fragili e possibili percorsi di chiarificazione. Questa virtù è particolarmente importante quando l'obiettivo educativo è la comprensione profonda, perché consente di adattare spiegazioni e percorsi cognitivi alla struttura mentale concreta dello studente.

Accanto all'empatia epistemica, Malfatti introduce la nozione di cura epistemica (*epistemic care*). Un buon insegnante non si limita a fornire informazioni: si prende cura del benessere epistemico dello studente, orientandolo verso fini cognitivi validi, correggendo errori, talvolta anche con interventi paternalistici. La cura epistemica implica quindi una motivazione autentica verso il miglioramento cognitivo dell'altro, e non solo una corretta prestazione comunicativa.

Nella seconda parte dell'articolo, queste categorie vengono applicate a ChatGPT. Malfatti riconosce che versioni avanzate del sistema possono già mostrare forme notevoli di comportamento epistemicamente empatico: ChatGPT riesce spesso a inferire bisogni cognitivi impliciti, adattare il linguaggio al livello dell'interlocutore, offrire spiegazioni multiple e graduare il contenuto in funzione dell'età o della competenza dell'utente. In molti casi, il sistema si comporta come farebbe un insegnante capace di comprendere la prospettiva dell'allievo.

Tuttavia, il limite decisivo emerge sul piano della cura epistemica autentica. ChatGPT può simulare comportamenti simili a quelli di un agente epistemicamente virtuoso, ma non possiede una reale struttura motivazionale: non attribuisce valore al benessere cognitivo dell'utente, non agisce perché ritiene importante la crescita epistemica dell'altro, ma perché genera risposte statisticamente appropriate. Per questo, secondo Malfatti, ChatGPT può forse diventare un ottimo strumento educativo, ma difficilmente un vero insegnante nel senso pieno del termine.

La conclusione dell'articolo è quindi prudente: l'intelligenza artificiale può contribuire significativamente all'apprendimento, ma la dimensione propriamente educativa della

comprensione rimane ancora legata a forme di relazione umana, motivazione e responsabilità epistemica che i sistemi artificiali oggi non possiedono pienamente.

### 9.1. Considerazioni critiche e rischi da gestire

Il passo successivo della riflessione precedente riguarda l'apporto degli strumenti AI nella produzione di *understanding* nella pratica didattica della filosofia. Nel contesto dell'insegnamento universitario della filosofia, infatti, il ruolo dei sistemi di intelligenza artificiale nella produzione di *understanding* deve essere interpretato in modo molto più sottile rispetto a una semplice funzione di supporto informativo. A proposito, Malfatti (2025) suggerisce una distinzione decisiva: i sistemi come ChatGPT possono contribuire alla generazione di comprensione solo se inseriti in un processo didattico in cui la comprensione non è ridotta alla mera trasmissione di contenuti, ma è intesa come riorganizzazione strutturata del sistema concettuale dello studente.

Nel caso specifico della filosofia universitaria, questo significa che l'AI non può essere considerata un sostituto del docente nella produzione del comprendere filosofico, perché il comprendere filosofico implica almeno quattro operazioni cognitive che eccedono la semplice risposta corretta.

Primo, l'AI può agire come strumento di chiarificazione concettuale progressiva. In filosofia lo studente incontra spesso testi ad alta densità teorica, ad esempio Kant, Wittgenstein, Aristotele o Hegel, nei quali il primo ostacolo è lessicale e strutturale. Un sistema come ChatGPT può riformulare concetti, offrire parafrasi multilivello, distinguere diversi significati di uno stesso termine, proporre esempi e controesempi. In questo senso favorisce una prima soglia di comprensione: rende accessibile ciò che inizialmente appare opaco. Tuttavia questa forma di supporto produce soprattutto *pre-understanding*, cioè una condizione preliminare alla comprensione filosofica vera e propria.

Secondo, l'AI può sostenere la costruzione di connessioni tra sistemi teorici differenti, funzione molto rilevante in filosofia. Ad esempio, lo studente può interrogare il sistema sul rapporto tra causalità aristotelica e causalità humana, oppure tra dubitare cartesiano e *hinge epistemology* contemporanea. Qui l'AI favorisce ciò che Malfatti descrive come riorganizzazione del sistema cognitivo: non fornisce solo informazioni isolate, ma aiuta a collocare concetti in una rete. Questo è uno dei punti in cui la produzione di comprensione diventa reale, perché la comprensione filosofica richiede sempre architetture concettuali, non dati sparsi.

Terzo, l'AI può funzionare come dispositivo dialogico di esercizio argomentativo. In filosofia l'*understanding* non coincide con il sapere che cosa ha detto un autore, ma con il saper entrare in una struttura argomentativa: distinguere premesse, inferenze, implicazioni, obiezioni. Un sistema AI può simulare un interlocutore critico: può generare obiezioni a una tesi, formulare controargomentazioni, chiedere chiarimenti. Questo è particolarmente utile nell'università perché trasforma la lettura passiva in esercizio attivo di ragionamento.

Quarto, l'AI può favorire forme di metacomprendimento, cioè aiutare lo studente a capire dove precisamente non sta comprendendo. Questo aspetto è molto vicino a ciò che Malfatti chiama *epistemic empathy* simulata: il sistema spesso individua il livello della difficoltà e adatta la risposta. Nel lavoro filosofico questo è prezioso, perché molte incomprensioni derivano da errori preliminari invisibili allo studente stesso.

Tuttavia, proprio in filosofia emergono anche i limiti strutturali dell'AI. Il comprendere filosofico universitario non è solo riorganizzazione cognitiva: è anche esperienza dialogica, conflitto interpretativo, esposizione alla pluralità dei significati, lentezza ermeneutica. Qui l'AI mostra il proprio limite, perché tende a chiudere troppo rapidamente le ambiguità, mentre la filosofia spesso vive proprio dell'apertura controllata dell'ambiguità. Inoltre, manca nei sistemi AI quella cura epistemica che nell'insegnamento filosofico è decisiva: la docente

di filosofia non offre solo risposte, ma orienta lo studente verso un certo stile di interrogazione, corregge deformazioni interpretative, riconosce quando una risposta apparentemente chiara sta impedendo un autentico lavoro concettuale. ChatGPT, ma questo vale anche per altri LLMs, può simulare questa cura, ma non possiede intenzionalità educativa reale. Per questo, nell'università, il ruolo più corretto dell'AI nella filosofia è quello di amplificatore cognitivo controllato, in quanto:

- accelera l'accesso ai testi;
- supporta la comparazione teorica;
- facilita esercizi argomentativi;
- aiuta la formulazione di domande;
- prepara il terreno alla discussione seminariale.

Ciononostante, la produzione piena di *philosophical understanding* resta legata alla relazione docente-studente, perché la filosofia universitaria richiede ancora una dimensione maieutica, dialogica e incarnata.

### **9.1.1. Il rischio della pigrizia metacognitiva**

Gli studi più recenti segnalano il rischio che l'uso di strumenti AI eccessivamente accomodanti produca, nell'ambito di diverse discipline, quello che Fan et al. (2024) chiamano "metacognitive laziness". Si tratta di una pigrizia cognitiva derivata dall'utilizzo di strumenti AI, a cui gli studenti delegano il carico cognitivo proprio dello studio, per arrivare al risultato gli studenti delegano il processo di apprendimento all'IA, ottenendo risultati apparentemente soddisfacenti nel breve periodo ma perdendo lo sviluppo delle competenze cognitive superiori che costituiscono il vero obiettivo formativo della filosofia universitaria. Questo rischio è particolarmente rilevante in filosofia, in quanto gli studenti devono esercitare attenzione, concentrazione e tutte le funzioni cognitive richieste per la lettura

critica dei testi filosofici, l'analisi delle argomentazioni, e la produzione di testi e di argomentazioni proprie.

La soluzione non è il divieto, ma il design didattico deliberato: ogni utilizzo di strumenti AI deve essere accompagnato da un compito esplicito di valutazione critica del risultato prodotto. L'AI non è mai l'ultimo passaggio del processo di apprendimento, ma sempre il primo.

### **9.1.2. Il problema delle allucinazioni filosofiche**

I sistemi LLM sono soggetti a generare affermazioni false presentate con la stessa sicurezza retorica delle affermazioni vere. In filosofia, dove le distinzioni concettuali sottili sono fondamentali e dove attribuzioni errate di posizioni a filosofi storici possono avere conseguenze formative serie, questo è un rischio rilevante. Platone AI si propone di mitigare questo rischio attraverso un ambiente controllato; per i chatbot generalisti, il docente deve preparare gli studenti all'esercizio sistematico di fact-checking filosofico.

### **9.1.3. L'equità e il digital divide**

Come sottolineato da Gourlay (2024) e dalla letteratura sulla re-immaginazione dell'educazione con l'AI, esiste il rischio concreto che l'adozione acritica di strumenti AI riproduca e amplifichi le disuguaglianze esistenti: studenti con migliore accesso tecnologico, maggiori competenze digitali e contesti familiari più favorevoli trarranno maggiori benefici. I docenti universitari devono pianificare attività che possano essere svolte in aula con strumenti condivisi, non solo come compito individuale extra-curricolare. Un ulteriore problema riguarda le modalità di accesso ad alcune versioni dei tool AI, che sono a pagamento. Il costo di questi strumenti nelle versioni pro dovrebbe essere sostenuto direttamente dalle università, se si ritiene utile il loro utilizzo in ambito didattico.

#### **9.1.4. Il ruolo insostituibile del docente**

Tutta la letteratura esaminata converge su un punto centrale: l'AI non può e non deve sostituire il docente, ma può liberarlo da alcune funzioni trasmissive per consentirgli di concentrarsi su quelle di facilitazione del pensiero, accompagnamento critico e costruzione di comunità di apprendimento. Come osserva il progetto PATHS, il docente rimane al centro delle trasformazioni e delle innovazioni didattiche decisive. La sua professionalità consiste sempre di più nella capacità di progettare ambienti di apprendimento dove gli strumenti tecnologici amplificano, anziché sostituire, la qualità dell'interazione umana.

#### **10. Conclusioni e raccomandazioni operative**

Il panorama degli strumenti AI per la didattica della filosofia universitaria, come abbiamo visto, è in rapida evoluzione. L'AI non dissolve la domanda fondamentale sull'insegnamento della filosofia, ma la rilancia con nuova urgenza. Gli strumenti AI diventano alleati didattici autentici solo se inseriti in una cornice pedagogica consapevole, dove il dialogo, l'argomentazione e la pratica critica del pensiero restano al centro.

Nella sezione 2, abbiamo visto che il quadro normativo internazionale ed europeo sull'AI nell'educazione non è un vincolo burocratico, ma una cornice etica operativa. Conoscerlo è una preconditione per progettare una didattica digitale della filosofia responsabile, che tuteli i diritti degli studenti e orienti l'innovazione verso fini genuinamente formativi. Nella sezione 3, abbiamo notato che la varietà degli strumenti AI disponibili per la didattica della filosofia richiede che la scelta parta sempre dagli obiettivi formativi e non dall'offerta tecnologica. È il fine educativo a selezionare lo strumento, non il contrario: ogni tool risponde a funzioni pedagogiche specifiche e implica scelte didattiche consapevoli. Nella sezione 4 ho analizzato dieci casi che mostrano che l'AI universitaria in filosofia non produce ancora un modello didattico stabile, ma un campo sperimentale in evoluzione. La tendenza più significativa è il passaggio dalla valutazione del prodotto alla valutazione del processo: ciò che conta non è solo ciò che lo studente produce, ma come interagisce con il

sistema e come trasforma l'assistenza artificiale in esercizio critico autonomo. Nella sezione 5, tratto di Platone AI, che rappresenta un esempio maturo di integrazione tra AI generativa e didattica filosofica, pensato per mantenere al centro la pratica dialogica e maieutica propria della tradizione platonica. I dati della sperimentazione confermano il suo potenziale per aumentare motivazione e capacità di domandare negli studenti, mostrando che uno strumento AI specializzato e controllato può essere pedagogicamente più efficace di un chatbot generalista. Nella sezione 6, espongo alcuni scenari d'uso che mostrano che Platone AI, opportunamente adattato al contesto universitario, può svolgere funzioni diverse, scaffolding argomentativo, simulazione di dibattiti, preparazione all'esame, flipped classroom, a condizione che il docente lo inserisca sempre come punto di partenza di un processo critico, mai come punto di arrivo. La sezione 7 tratta invece metodologie e strumenti AI. Le metodologie analizzate (metodo socratico mediato dall'AI, flipped classroom, PBL, collaborative learning e critical AI literacy) mostrano che l'efficacia degli strumenti AI dipende dalla qualità della cornice metodologica in cui sono inseriti. Nessuno strumento funziona da solo: è il design didattico del docente a determinare se l'AI amplifica o depotenzia il pensiero filosofico degli studenti. Nella sezione 8, approfondisco come l'AI possa offrire alla didattica universitaria della filosofia strumenti concreti per abbattere barriere legate a DSA, disabilità sensoriali e differenze linguistiche. Un corso progettato secondo il framework UDL, integrato con strumenti AI per la rappresentazione multipla dei contenuti e la personalizzazione dei percorsi, può ridurre significativamente il divario tra studenti con bisogni educativi speciali e il resto della classe. Nella sezione 10, quasi in conclusione, vengono trattate le caratteristiche dell'insegnante di filosofia e dei rischi connessi all'uso di tool AI nella pratica della didattica digitale della filosofia.

L'AI può contribuire alla chiarificazione concettuale, alla costruzione di connessioni teoriche e all'esercizio argomentativo, ma non possiede quella cura epistemica autentica che distingue un buon insegnante di filosofia. I rischi della pigrizia metacognitiva, delle allucinazioni filosofiche e del digital divide richiedono un design didattico deliberato, in cui

ogni uso dello strumento sia accompagnato da un compito critico esplicito e il docente resti il centro irrinunciabile del processo formativo. Platone AI di INDIRE rappresenta un caso esemplare di come sia possibile integrare intelligenza artificiale generativa e didattica filosofica in modo pedagogicamente consapevole, mantenendo al centro gli obiettivi formativi fondamentali: sviluppo del pensiero critico, capacità argomentativa, consapevolezza epistemica.

Per i docenti universitari che intendono introdurre strumenti AI nella loro pratica didattica, si propongono dunque le seguenti raccomandazioni operative:

- 1) Iniziare dall'epistemologia, non dalla tecnologia: prima di introdurre uno strumento AI, discutere con gli studenti cosa è e cosa non è un LLM dal punto di vista filosofico. La riflessione sull'IA è già, di per sé, filosofia.
- 2) Progettare il compito critico: ogni utilizzo di strumenti AI deve avere come esito un prodotto critico dello studente, non una risposta AI migliorata, ma un'analisi, una confutazione, una riscrittura argomentata.
- 3) Usare il framework PATHS come possibile modello: la struttura in quattro fasi del progetto INDIRE (esplorativa, discussione, laboratoriale, restituzione) è un template metodologico applicabile anche all'università, con gli adattamenti del caso.
- 4) Integrare nella flipped classroom: i materiali generati con strumenti AI (sintesi, FAQ, dilemmi) sono ottimi materiali pre-learning da analizzare criticamente in aula.
- 5) Formarsi continuamente: il panorama tecnologico cambia rapidamente. I docenti hanno la responsabilità di aggiornare la propria competenza digitale e di condividerla con i colleghi attraverso comunità di pratica.
- 6) Documentare e condividere le esperienze: sulla piattaforma PATHS e in riviste di didattica universitaria, la condivisione di casi e pratiche accelera l'innovazione collettiva.

In ultima analisi, l'intelligenza artificiale offre alla didattica della filosofia universitaria un'importante opportunità: rendere il dialogo filosofico più accessibile, più praticato, più presente nella vita degli studenti. Ma questa opportunità si realizza solo se il docente non abdica al suo ruolo di guida epistemica, che nelle vesti di un Socrate della modernità digitale, allo stesso modo di come Platone AI promette di fare, accompagna i propri interlocutori non verso risposte facili, ma verso domande più profonde.

## Appendice: quadro sinottico degli strumenti AI per la didattica della filosofia

La tabella seguente sintetizza i principali strumenti analizzati nel report, con le relative caratteristiche per la didattica universitaria della filosofia.

LLM generalisti
<ul style="list-style-type: none"><li>- ChatGPT (OpenAI): Modello conversazionale per discussioni filosofiche, generazione di testi, spiegazione di concetti, tutoring interattivo.</li><li>- Claude (Anthropic): LLM con elevate capacità di ragionamento etico e filosofico, utile per l'analisi di argomenti complessi.</li><li>- Gemini (Google DeepMind): Modello multimodale con integrazione con Google Scholar, utile per la ricerca bibliografica e l'analisi di testi.</li><li>- Mistral AI: Modello open-source con buone performance nel ragionamento logico e nella comprensione di testi accademici.</li><li>- LLaMA 3 (Meta): Modello open-source adattabile per deployment locale nelle università, con possibilità di fine-tuning su corpus filosofici.</li><li>- Perplexity AI: Motore di ricerca conversazionale con citazioni bibliografiche, utile per la ricerca filosofica assistita.</li></ul>
Piattaforme di E-Learning e LMS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Moodle: LMS open-source più diffuso nelle università europee, con plugin per quiz, forum filosofici, wiki collaborative, H5P.</li><li>- Blackboard / Anthology: piattaforma enterprise per la gestione dei corsi, con strumenti di valutazione automatica e analytics.</li><li>- Canvas LMS: Sistema di gestione dell'apprendimento con forte integrazione API e strumenti di collaboration.</li></ul>

- Coursera for Campus: Accesso alle risorse MOOC filosofici di atenei partner (Yale, Princeton, Stanford, Michigan, Edimburgo).
- edX / 2U: Piattaforma MOOC con corsi di filosofia di Harvard, MIT, Oxford, Berkeley.
- Google Classroom: Piattaforma di gestione didattica integrata con la G-Suite, usata in contesti universitari con dimensioni contenute.
- Microsoft Teams for Education: Ambiente integrato per didattica sincrona e asincrona, con strumenti di collaborazione.

#### Strumenti AI per la Scrittura e l'Argomentazione

- Grammarly: Strumento di revisione testuale con feedback grammaticale e stilistico per elaborati filosofici in lingua inglese.
- DeepL Write: Versione avanzata del traduttore DeepL con revisione stilistica, utile per studenti non anglofoni.
- Turnitin AI Writing Detector: Strumento per il rilevamento di testi generati da AI negli elaborati di filosofia.
- Elicit: Strumento AI per la ricerca bibliografica e la sintesi di paper accademici.
- Argument Web / Argdown: Software per la visualizzazione e l'analisi di strutture argomentative, utile per la logica informale.
- Rationale: Strumento per il mapping e l'analisi di argomenti, con funzionalità AI per suggerire obiezioni.

#### Strumenti per la Ricerca Filosofica e la Gestione Bibliografica

- PhilPapers: Database filosofico specializzato con oltre 2 milioni di voci, integrabile nei LMS.

- Stanford Encyclopedia of Philosophy (SEP): Risorsa di riferimento per l'insegnamento universitario della filosofia.
- Zotero: Software di gestione bibliografica open-source con integrazione per LMS e strumenti AI.
- Connected Papers: Strumento per la visualizzazione di reti di citazioni in letteratura filosofica.
- ResearchRabbit: Tool AI per la scoperta automatica di letteratura rilevante in filosofia.
- Consensus: LLM-Motore di ricerca AI per la sintesi di evidenze da paper accademici.

#### Strumenti di Analisi Computazionale del Testo

- Voyant Tools: Piattaforma web-based per l'analisi computazionale di corpus testuali filosofici.
- AntConc: Software per la corpus linguistics applicato ai testi filosofici.
- Stylo (R package): Strumento per la stilometria e l'analisi autoriale di testi filosofici.
- NLTK / spaCy (Python): Librerie NLP per analisi avanzate di testi filosofici in ambito di ricerca e didattica avanzata.
- Gephi: Software di visualizzazione di grafi per mappare reti concettuali in filosofia.

#### Strumenti per la Produzione di Contenuti Multimediali

- Notion AI: Strumento per la creazione di materiali didattici strutturati con assistenza AI.
- Canva AI: Piattaforma per la creazione di infografiche filosofiche con funzionalità di design assistito.

- Adobe Firefly: Generatore di immagini AI per la creazione di illustrazioni per materiali didattici filosofici.
- Sora (OpenAI): Generatore di video AI per la creazione di contenuti audiovisivi per corsi di filosofia.
- Synthesia: Piattaforma per la creazione di video didattici con avatar AI per lezioni di filosofia.
- DALL-E 3: Generatore di immagini per illustrare concetti filosofici astratti in presentazioni e materiali didattici.
- Gamma.app / Tome.app: Generatori di presentazioni AI, produzione rapida di materiali visivi per lezioni.

#### Strumenti per la Realtà Virtuale e Aumentata (VR/AR)

- Engage VR: Piattaforma di apprendimento in realtà virtuale per la creazione di ambienti di discussione filosofica immersivi.
- Mozilla Hubs: Ambiente VR open-source per meeting e seminari filosofici in spazi 3D.
- AltspaceVR (Microsoft): Piattaforma VR per eventi accademici e seminari filosofici virtuali.
- Google Expeditions: Strumento AR/VR per visite virtuali a luoghi storicamente significativi per la filosofia (Atene, Accademia).
- Oculus Education (Meta Quest): Dispositivi VR per esperienze immersive legate alla storia della filosofia e a simulazioni etiche.

### Strumenti per l'Engagement e la Gamification

- Kahoot!: Piattaforma di quiz interattivi per verifiche istantanee di comprensione in corsi di filosofia.
- Mentimeter: Strumento per sondaggi in tempo reale, word clouds, votazioni su dilemmi filosofici.
- Poll Everywhere: Sistema di risposta interattiva per discussioni filosofiche in aula e online.
- Quizlet: Piattaforma di studio con flashcard AI-assisted per la memorizzazione di concetti filosofici.
- Perusall: Strumento per l'annotazione collaborativa di testi filosofici online con analisi AI dell'engagement.
- Hypothesis: Piattaforma open-source per l'annotazione condivisa di testi filosofici online.

### Strumenti per l'Inclusione e l'Accessibilità

- Microsoft Immersive Reader: Strumento per l'accessibilità della lettura di testi filosofici per studenti con DSA.
- Otter.ai: Trascrizione automatica delle lezioni di filosofia per studenti con difficoltà uditive.
- Natural Reader: Text-to-speech per la lettura di testi filosofici per studenti con dislessia.
- Speechify: Strumento audio per l'ascolto di testi filosofici accademici complessi.
- Grackle: Strumento per la verifica e la correzione dell'accessibilità dei materiali didattici filosofici in formato PDF e PowerPoint.

## Bibliografia

- Abadal, L., M. (2024). Ensuring Genuine Assessment in Philosophy Education: Strategies for Scaffolding Writing Assessment in an LLM Era. *Teaching Philosophy*, doi.org/10.5840/teachphil2024422195.
- Amir, L. B. (2018). Philosophical Inquiry in the University. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 38(1), 1–12.
- Ananthaswamy, A. (2024). *The Elegant Math Behind Modern AI*. New York, Penguin.
- Anderson, L. W., Kratwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Pearson.
- Andler, D. (2024). *Il duplice enigma. Intelligenza artificiale e intelligenza umana*. Torino, Einaudi.
- Bachtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*, Austin, University of Texas Press.
- Badino, M., D'Asaro, F. A., Pedrazzoli, F. (2024). *Educare all'IA. La sfida didattica dell'intelligenza artificiale: ChatGPT e Gemini*. Milano-Torino, Sanoma.
- Caputo, A. (2019a). *Manual di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di Scuola Secondaria Superiore*. Roma, Armando Editore.
- Caputo, A. (2019b). *Ripensare le competenze filosofiche a scuola*, Roma, Carocci.
- Casebourne, I., Shi, S., Hogan, M., Holmes, W., Hoel, T., Wegerif, R., & Yuan, L. (2024). Using AI to support education for collective intelligence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*.
- Coco, E., Pillera, G. C., Strongoli, R. C. (2022). Capovolgere" la didattica universitaria: sperimentazione di una flipped classroom nel framework della Community of Inquiry.

*Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*  
17, 3, 1–23.

Cristianini, N. (2024). *Machina sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*. Bologna, Mulino,

Cristianini, N. (2025). *Sovrumano. Oltre i limiti della nostra intelligenza*. Bologna, Mulino.

Cucchiara, R. (2021). *L'intelligenza non è artificiale*. Milano, Mondadori.

De Pasquale, M. (2019). Intervista alla Prof.ssa Annalisa Caputo: insegnare e apprendere competenze filosofiche. *Comunicazione Filosofica*, SFI, 43, pp. 6–14.

Degen, P. B. e Asanov, I. (2025). Beyond Automation: Socratic AI, Epistemic Agency, and the Implications of the Emergence of Orchestrated Multi-Agent Learning Architectures, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2508.05116>

Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano, Raffaello Cortina.

Dong, Y. (2026). Generative AI technologies and educational outcomes: a comprehensive meta-analysis comparing traditional and AI-driven approaches. *Humanit Soc Sci Commun* <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06903-y>

Elgin, C. Z. (2017). *True enough*. Massachusetts, MIT Press.

Elkins, K., & Chun, J. (2020). Can GPT-3 Pass a Writer's Turing Test? *Journal of Cultural Analytics*. <https://doi.org/10.22148/001c.17212>

Fan, Y., Tang, L., Le, H. et al. (2024). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>

Farrell, H., et al. (2025). Large AI models are cultural and social technologies. *Science*, 387,1153-1156. DOI: [doi/10.1126/science.adt9819](https://doi.org/10.1126/science.adt9819).

Ferrara, A. (2025). *Le macchine del linguaggio*. Torino, Einaudi.

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M. et al. (2018). AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds & Machines* 28, 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>

- Floridi, L., Cabitza, F. (2021). *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano, Bompiani.
- Floridi, L. (2025). *La differenza fondamentale. Artificial Agency: una nuova filosofia dell'intelligenza artificiale*. Milano, Mondadori.
- Freiberg, C. (2024). Generative AI and the necessity of an existential crisis for the liberal arts. *Educational Philosophy and Theory*, 56(14), 1428–1438. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2409744>.
- Freire, P. (1979), *Pedagogia in cammino*, Milano, Arnoldo Mondadori.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.
- Gallese, V., Moriggi, S., Rivoltella, P. C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano, Raffaello Cortina.
- Galli, G. (2025). Pluralism, Disability and Inclusive Artificial Intelligence. *Digit. Soc.* 4, 68, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s44206-025-00231-5>.
- Gavin, D. J. (2025). *Generative AI and the Future of the Humanities*, Palgrave Macmillan.
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Giordani, P. (2024). “Intelligenza artificiale e didattica della filosofia. Insegnare filosofia con l'IA per promuovere le competenze strategiche e affrontare la sfida della complessità”, *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 3, 89–105.
- Giunti, M. (2025). Tutto quello che avreste voluto sapere su ChatGPT ma non avete mai osato chiedere. Note sui Transformer decoder-only. DOI:10.13140/RG.2.2.31444.62084/3

- Gourlay, L. (2024). Generative Ais, more-than-human authorship, and Husserl's phenomenological 'horizons', *Proceedings of the Fourteenth International Conference on Networked Learning 2024*, Edited by Cutajar, M., Borg, C., De Laat, M., Dohn, N.B., Ryberg, T.
- Ifenthaler, D., Majumdar, R., Gorissen, P. et al. (2024). Artificial Intelligence in Education: Implications for Policymakers, Researchers, and Practitioners. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1693–1710. Springer. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09747-0>.
- Illetterati, L. (2007). *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Segrate, Utet.
- Lakoff, G., Narayanan, S., (2025). *The Neural Mind. How Brains Think*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Liang, W., Yuksekgonul, M., Mao, Y., Wu, E., & Zou, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. arXiv preprint arXiv:2304.02819.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2<sup>a</sup> ed., Cambridge University Press, Cambridge 2003 (1<sup>a</sup> ed. 1991).
- Lorenzoni, F. (2019). *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*. Palermo, Sellerio.
- Lorenzoni, F. (2019). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo, Sellerio.
- Luckin, R., et al. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Malfatti, F., (2025). ChatGPT, Education, and Understanding. *Social Epistemology*, 39(6), 652–666. <https://doi.org/10.1080/02691728.2025.2449599>
- Mitchell, M. (2019). *Artificial Intelligence: A Guide for Thinking Humans*. New York, Farrar, Strauss and Giroux.
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts (March 17, 2023). *The Wharton*

*School Research Paper*, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4391243> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243>

- Montessori M. (2002). *L'inconscio nella storia*. In A. Scocchera, (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Scritti e documenti inediti e rari. Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Moorhouse BL, Wong KM. *Generative Artificial Intelligence and Language Teaching*. Cambridge University Press; 2025.
- Moriggi, S., Pireddu, M. (2024). *L'intelligenza artificiale e i suoi fantasmi*. Trento, Il Margine.
- Mouser, R. (2024). Writing with ChatGPT. *Teaching Philosophy* 47 (2):173–191.
- Mugnai, M. (2023). *Come (non) insegnare filosofia*. Roma, Cortina.
- Pasquinelli, M. (2023). *The Eye of the Master. A Social History of Artificial Intelligence*, London e NY, Verso.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino, Einaudi.
- Piaget, J. (2000). *Dove va l'educazione*. Roma, Armando Editore.
- Rizzo, A., Legrenzi, P. (2025). *Pensare con l'Intelligenza Artificiale. Un'alleata possibile*. Bologna, Mulino.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Roncaglia, G. (2023). *L'architetto e l'oracolo. Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT*. Roma-Bari, Laterza.
- Rump, J. AI, Education, and Understanding: When to Drive and When to Walk. *Digit. Soc.* 4, 77 (2025). <https://doi.org/10.1007/s44206-025-00236-0>
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Samuel, Y., Brennan-Tonetta, M., Samuel, J., Kashyap, R., Kumar, V., Krishna, Kaashyap, S., Chidipothu, N., Anand, I. and Jain, P. (2023). *Cultivation of human centered*

artificial intelligence: culturally adaptive thinking in education (CATE) for AI. *Front. Artif. Intell.* <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1198180>

Selwyn, N. (2019). *What Is Digital Sociology?* Polity Press.

Siess, D. (2019). “Per una nuova didattica della filosofia”. *Comunicazione Filosofica*, SFI, 43, pp. 43-56.

Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio (1934)*, a cura di L. Mecacci. Roma-Bari, Laterza.

Welch, B. (2024). *The Art of Teaching Philosophy: Reflective Values and Concrete Practices*. Bloomsbury.

Welch, B. (2025). *Innovations in Teaching Philosophy*. Bloomsbury.

Wooldridge, M. (2021). *The Road to Conscious Machines. The Story of AI*. London, Penguin.

Worley, P. (2011). *The If Machine*. London, Continuum.

Zagzebski, L. (2001). Recovering understanding. In M. Steup (Ed.), *Knowledge, truth, and duty: Essays on epistemic justification, responsibility, and virtue* (pp. 235–252). Oxford University Press.

Zagzebski, L. (2018). Toward a theory of understanding. In S. Grimm (Ed.), *Varieties of understanding: New perspectives from philosophy, psychology, and theology* (pp. 123–135). Oxford University Press.

## Normativa

AI Act, Regolamento (UE) 2024/1689.

Costituzione della Repubblica Italiana

Council of Europe (2019). *Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)*. Publications Office of the European Union.

European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (Redecker, 2017)

European Commission (2021). 2021 Digital Education Action Plan. Publications Office of the European Union.

MIUR (2022). Piano Nazionale per la Scuola Digitale: Aggiornamento. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

Orientamenti MIUR 2017

OECD (2021). AI and Education: Guidance for Policymakers. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/3a13dc08-en>

UNESCO (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.

UNESCO (2022). K-12 AI Curricula: A Mapping of Government-Endorsed AI Curricula.

UNESCO (2025) Digital Education Futures Initiative. AI and Education for Collective Intelligence: A Futures Perspective. Hughes Hall, Cambridge.

## Sitografia

AcademicJobs (2026), <https://www.academicjobs.com/higher-education-news/what-ai-detector-do-colleges-use-turnitin-leads-in-2026-or-academicjobs-12531>.

Anderson (2025), <https://blog.apaonline.org/2025/11/26/teaching-general-education-philosophy-courses-to-underprepared-college-students/>.

Artificial Reviewers (preprint) Preprint – LLM come revisore sintetico in corsi di filosofia (EN)  
<https://lemanek.eu/download/328/?tmstv=1771047643>

ASU / OpenAI Newsletter Arizona State University – role-play Carnap/Popper con ChatGPT  
<https://edunewsletter.openai.com/p/teaching-with-chatgpt-role-playin>

CAEN (2022), <https://caennews.engin.umich.edu/gradescope-to-end-support-for-essay-report-assignment-types/>.

- Calgary / Carnap University of Calgary – auto-grading logica con Carnap (EN)  
<https://richardzach.org/2020/01/adding-online-exercises-with-automated-grading-to-any-logic-course-with-carnap/>
- Calgary CV (Zach) Richard Zach – affiliazione e contesto (EN) <https://richardzach.org/wp-content/uploads/2024/10/cv-zach.pdf>
- Casco Magazine (2025). Platone 3.0, un filosofo artificiale in classe per stimolare il pensiero critico. <https://cascolearning.it/magazine/2025/03/07/platone-3-0>
- DEFI <https://www.deficambridge.org/about-defi/>
- HAEVOLUS (2026) <https://hevolus.com/2026/03/10/didacata-italia-firenze-11-13-marzo-2026>; <https://www.italiaoggi.it/settori/scuola/rivoluzione-in-classe-lezioni-immersive-con-potentia-edu-qbviatqk>
- INDIRE – Progetto PATHS (A Philosophical Approach to Thinking Skills). Piattaforma: <https://formazione.indire.it/paths/>
- NTU Corso Ph1510 National Taiwan University – pagina corso (EN)  
<https://course.ntu.edu.tw/en/courses/112-2/64038>
- Orizzonte Scuola (2024). Calzone (Indire): 'Con il progetto PATHS leghiamo filosofia e intelligenza artificiale'. <https://www.orizzontescuola.it/calzone-indire-con-il-progetto-paths-leghiamo-filosofia-e-intelligenza-artificiale-una-cassetta-degli-attrezzi-per-la-mente-video/>.
- Omero, P. (2025). ChatGPT e la didattica: Opportunità e sfide per docenti e studenti. ICTEDMagazine. <https://www.ictedmagazine.com>
- PATHS 2026, <https://formazione.indire.it/paths/>.
- Platone AI – INDIRE (2024-2025). Piattaforma: <https://platoneai.indire.it/>
- Pitt Teaching Center, 2026: [teaching.pitt.edu/resources/encouraging-academic-integrity](https://teaching.pitt.edu/resources/encouraging-academic-integrity).
- Rossi, T. (2025). Platone IA e la nuova coscienza del pensiero digitale. Tuttoscuola, ottobre 2025.

- RUB / Iltis Ruhr University Bochum – piattaforma ITS per logica filosofica (EN)  
<https://iltis.rub.de/>
- RUB / AI Assessment Scale (arXiv) Articolo arXiv su AI assessment scale per contesti educativi (EN) <https://arxiv.org/abs/2412.09029>
- Széchenyi / arXiv Széchenyi István University – VR+AI mediator abstract (EN)  
<https://arxiv.org/abs/2509.00110>
- Széchenyi / ResearchGate Preprint completo – ambienti virtuali e AI in insegnamento filosofia (EN)  
[https://www.researchgate.net/publication/395214281\\_The\\_Application\\_of\\_Virtual\\_Environments\\_and\\_Artificial\\_Intelligence\\_in\\_Higher\\_Education\\_Experimental\\_Findings\\_in\\_Philosophy\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/395214281_The_Application_of_Virtual_Environments_and_Artificial_Intelligence_in_Higher_Education_Experimental_Findings_in_Philosophy_Teaching)
- Terravecchia, G.P. (2025). Parla con Platone. La Ricerca – Loescher, 17 aprile 2025.  
<https://laricerca.loescher.it/parla-con-platone/>
- Terravecchia, G.P. (2024). L'intelligenza artificiale nella didattica della filosofia. La Ricerca – Loescher. <https://laricerca.loescher.it/lintelligenza-artificiale-nella-didattica-della-filosofia/>
- TRU / BCcampus Thompson Rivers University – custom GPT filosofici (EN)  
<https://bccampus.ca/2026/01/29/brewing-dialogue-coffee-chats-with-ai-powered-philosophers/>
- TRU Sito attività PhilosopherChats – sito del progetto TRU (EN)  
<https://philosopherchats.trubox.ca/>
- Turnitin.app, 2025, <https://turnitin.app/blog/The-Truth-About-Turnitins-AI-Detection-Accuracy-in-2025.html>
- Turnitin Blog (2025): [turnitin.com/blog/what-2025-generative-ai-trends-reveal-about-student-behavior](https://turnitin.com/blog/what-2025-generative-ai-trends-reveal-about-student-behavior).
- Turnitin review (2026), <https://fritz.ai/turnitin-review/>.

- UCC Case Study, University College Cork integrazione ChatGPT in essay di filosofia (EN)  
<https://www.ucc.ie/en/media/support/genai/documents/CaseStudyPhilosophy.pdf>
- Tuttoscuola (2025). Platone IA e la nuova coscienza del pensiero digitale.  
<https://www.tuttoscuola.com/platone-ia-pensiero-digitale/>
- UCC Toolkit UCC – toolkit uso etico AI in didattica della filosofia (EN)  
<https://www.ucc.ie/en/ethical-use-of-generative-ai-toolkit/case-studies-in-learning-and-teaching/college-of-arts-celtic-studies-and-social-science/department-of-philosophy/>
- UNIURB (2026) <https://www.uniurb.it/corsi/1757281>
- University of Waterloo – Educational Technology Hub, 2025, <https://uwaterloo.ca/associate-vice-president-academic/discontinuing-use-ai-detection-functionality-turnitin>.
- UNCW / Smithson & Zweber UNC Wilmington – LLM dialogues assignment (EN, open access) <https://libres.uncg.edu/ir/uncw/f/SmithsonR2024.pdf> |Reviving philosophical dialogues (<https://repository.uncw.edu/items/718c18e3-e934-4a40-83b8-02729ae03724> ) | Creare corsi con AI (<https://repository.uncw.edu/items/634efaaf-11d0-459e-8652-18820934f4e5> )
- USF / Inside Higher Ed University of South Florida – essay scaffolding AI-free (EN)  
<https://www.insidehighered.com/opinion/career-advice/teaching/2025/11/07/way-save-essay-opinion>