Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n.1 (2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Una chat con Corazzini: i Large Language Models come autori artificiali nella Didattica della Letteratura

Domenico Lorusso [1]

1 University of Foggia; domenico.lorusso@unifg.it

Abstract: Il contributo affronta il tema dell'integrazione dei LLM (Large Language Models) nella didattica della letteratura e di come essi ridefiniscano il rapporto tra autore, testo e lettore. La letteratura scientifica ha già messo in luce, da un lato, le potenzialità delle intelligenze generative, come i chatbot letterari, nella parafrasi, riscrittura e produzione di testi, e dall'altro i rischi di appiattimento stilistico e di cristallizzazione degli stereotipi didattici. La ricerca si propone quindi di valutare criticamente il contributo specifico di tali strumenti alla costruzione dell'immagine autoriale in ambito didattico. Il lavoro adotta come metodologia una revisione critica della letteratura scientifica e la costruzione e l'analisi di un corpus di interviste simulate con un modello linguistico che assume il ruolo del poeta Sergio Corazzini, sollecitato a rispondere riguardo alla sua biografia, alla poetica e a una poesia selezionata. L'analisi prevede una lettura ravvicinata (close reading) del materiale conversazionale e il suo confronto sistematico con il profilo critico disponibile, con l'obiettivo di individuare le strategie con cui la macchina organizza, semplifica o distorce i dati testuali e paratestuali. I risultati attesi riguardano l'individuazione di usi didatticamente fecondi dell'"autore artificiale" e al contempo la definizione di limiti e precauzioni per evitare derive fideistiche nell'uso dei LLM. In conclusione, si propongono delle linee guida per una didattica della poesia che integri consapevolmente tali strumenti, salvaguardando la dimensione storica e dialogica dell'interpretazione.

Keywords: Didattica della Letteratura; Large Language Models; autore artificiale

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

1. Introduction

Il panorama contemporaneo della didattica della letteratura si trova oggi a convergere verso un punto di singolarità epistemologica, determinato non più soltanto

dalla progressiva digitalizzazione dei supporti, bensì dall'irruzione dirompente delle intelligenze artificiali generative che, agendo come motori di simulazione del pensiero e dello stile, impongono una riconsiderazione radicale del rapporto tra autore, testo e lettore. Se in una prima fase l'informatica umanistica si era concentrata sulla creazione di archivi digitali, sulla marcatura dei testi e sulla fruizione ipertestuale, l'avvento dei Large Language Models ha spostato l'asse del discorso verso una dimensione conversazionale in cui la macchina non si limita a restituire dati, ma si propone come un interlocutore capace di assumere una "maschera" autoriale. Tale transizione non può essere derubricata a mera innovazione tecnica, poiché essa tocca le corde profonde dell'ermeneutica e della ricezione, trasformando l'aula di lettere in un ecosistema socio-tecnico dove la cognizione non risiede più esclusivamente nel cervello del

singolo discente, ma emerge come processo distribuito tra agenti umani e artefatti algoritmici. In questo contesto, la sfida pedagogica consiste nel passare da una didattica di tipo trasmissivo, spesso arroccata su schemi manualistici cristallizzati, a una "pedagogia estesa" che sappia tematizzare criticamente la rete cognitiva in cui gli studenti sono immersi, evitando al contempo le derive di una tecnofilia acritica o di una tecnofobia paralizzante. La letteratura, per sua natura polisemica e resistente a ogni riduzione univoca, diviene dunque il terreno privilegiato per testare la tenuta di questi nuovi modelli di interazione, laddove la macchina, pur agendo come una "macchina probabilistica" che produce linguaggio credibile sulla base di frequenze statistiche, può paradossalmente fungere da reagente per riscoprire l'irriducibile alterità del fatto letterario.

2. Cornice teorica e modelli di integrazione tra pedagogia e tecnologia

Per inquadrare correttamente l'impiego dei Large Language Models nella didattica, risulta imprescindibile fare riferimento al framework TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), il quale suggerisce che l'efficacia dell'azione docente non derivi dalla semplice somma di competenze tecnologiche e disciplinari, ma dalla loro integrazione sinergica e contestuale (Mishra & Koehler 2006). In questo senso, il modello TPACK trova oggi un necessario complemento normativo nel nuovo quadro europeo DigComp 3.0 (European Commission, 2025). Quest'ultimo ridefinisce la competenza digitale non più come mera abilità tecnica, ma come un insieme di conoscenze e attitudini necessarie per un'interazione critica e responsabile con le tecnologie, includendo esplicitamente l'Intelligenza Artificiale come tecnologia trasversale che incide su tutte le pratiche quotidiane, comprese quelle ermeneutiche e interpretative.

L'integrazione degli LLM deve così rispondere alle finalità dell'educazione letteraria intesa non più come mero passaggio di nozioni, ma come un «prolungamento di natura specialistica» dell'educazione linguistica (Spaliviero, 2020, p. 34), volto a sviluppare una competenza comunicativa letteraria complessa.

Tale evoluzione risponde a quel «duplice fine» individuato da Zimbardi (2025): da un lato, contrastare la disaffezione dei discenti verso le discipline umanistiche adattandosi ai loro nuovi modi di reperire informazioni; dall'altro, migliorare le competenze digitali delle future generazioni, formandole a un uso consapevole e attivo delle nuove tecnologie.

Nell'era dell'intelligenza artificiale, tale modello deve evolversi verso una consapevolezza che includa la comprensione del funzionamento dei sistemi di IA, non tanto nei loro aspetti puramente informatici, quanto nelle loro implicazioni cognitive ed etiche. L'intelligenza artificiale conversazionale si pone infatti come una sorta di zona di impalcatura o *scaffold* che, se correttamente governata, può consentire allo studente di accedere a livelli di analisi superiori, stimolando processi metacognitivi attraverso il confronto con l'output della macchina. Tuttavia, è necessario considerare il rischio della cosiddetta "calm technology", ovvero di una tecnologia che, nel tentativo di ridurre il carico cognitivo e rendere l'interazione fluida e invisibile, finisca per inibire la profondità dell'analisi e la pazienza necessaria all'interpretazione critica. La didattica della letteratura deve dunque porsi l'obiettivo di rendere "visibili" i gesti critici - cercare, selezionare, collegare, commentare - che la macchina rischia di automatizzare, trasformando l'interazione con il chatbot in un'occasione di indagine sulla natura stessa della conoscenza. In questa prospettiva, l'IA non è un sostituto del docente o

del testo, ma un oggetto evocativo che permette di riflettere sul proprio statuto di lettori e sulla propria relazione con la memoria culturale. La partnership attiva tra uomo e macchina, lungi dall'annullare il ruolo dell'esperto, ne esalta la funzione di regista e facilitatore, incaricato di guidare lo studente in un percorso di scoperta che non si accontenti della verosimiglianza linguistica dell'algoritmo, ma ne ricerchi le crepe e le semplificazioni in maniera critica.

3. Obiettivi della ricerca e la costruzione dell'immagine autoriale

Il presente contributo si prefigge l'obiettivo di valutare criticamente come l'uso degli LLM possa influenzare la costruzione dell'immagine dell'autore all'interno del contesto educativo, ponendo particolare attenzione alla capacità di questi strumenti di restituire la complessità storica e stilistica di una figura letteraria. Si intende verificare se la simulazione algoritmica, nel momento in cui assume la voce di un poeta del passato, sia in grado di mantenere la distanza ermeneutica necessaria o se, al contrario, tenda a una attualizzazione psicologizzante che appiattisce il testo sulle categorie emotive del presente. Un ulteriore obiettivo risiede nell'identificazione di strategie didattiche volte a trasformare l'"allucinazione" o l'errore della macchina in uno strumento di apprendimento: qualora il modello linguistico produca interpretazioni distorte o basate su stereotipi manualistici, il compito della didattica è quello di stimolare lo studente a riconoscere tali derive attraverso il confronto filologico con le fonti originali. La ricerca mira, dunque, a definire linee guida per una "AI Literacy" applicata alla letteratura, che consenta ai discenti di abitare l'infosfera con curiosità e rigore, salvaguardando la dimensione dialogica dell'interpretazione. In ultima analisi, si vuole indagare se l'interazione con un "autore artificiale" possa favorire una maggiore partecipazione attiva degli studenti, promuovendo un approccio laboratoriale in cui il testo non sia più percepito come un monumento statico, ma come un'entità viva e negoziabile, pur nel rispetto della sua storicità.

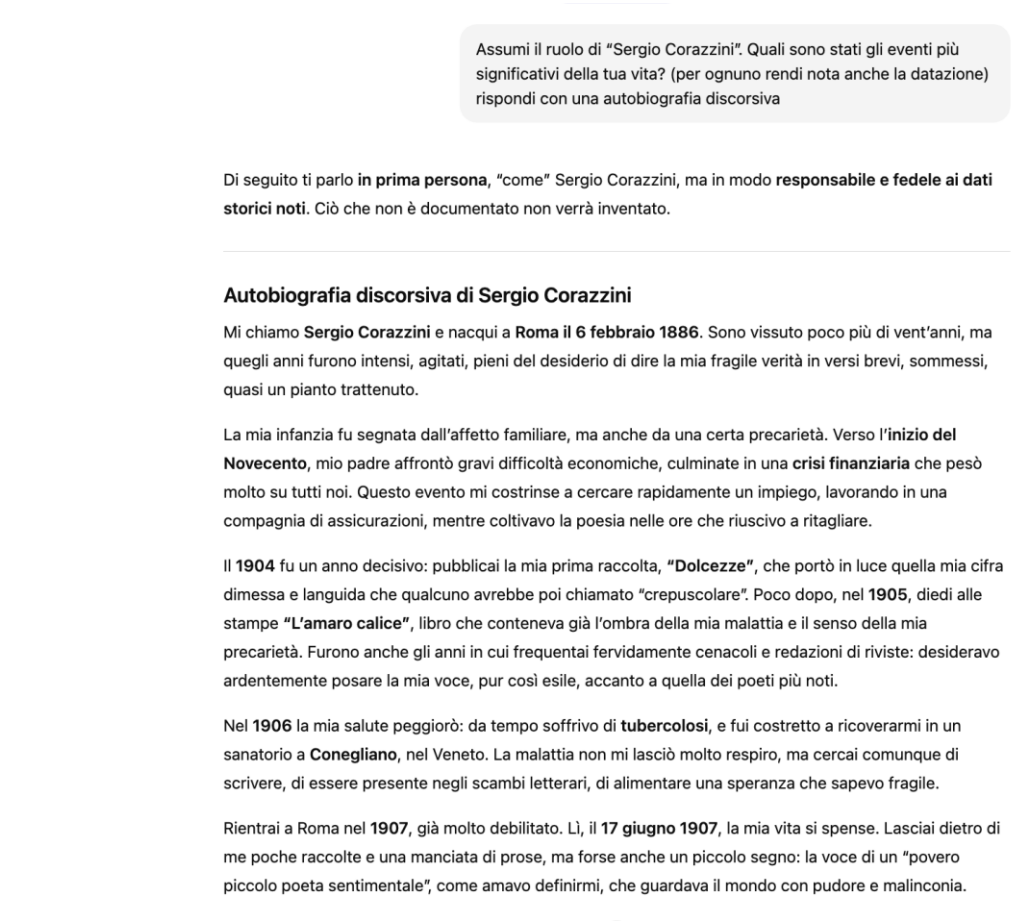
4. Metodologia del laboratorio controllato e il caso Sergio Corazzini

La metodologia adottata per questa indagine si configura come un laboratorio controllato di simulazione conversazionale, basato sulla costruzione di un corpus di interviste effettuate con un modello linguistico avanzato (nella fattispecie GPT-4) a cui è stato impartito il *prompt* di impersonare il poeta Sergio Corazzini. La scelta di Corazzini appare particolarmente significativa per la sua posizione all'interno del Crepuscolarismo, un movimento che, per i suoi temi ricorrenti e la sua cifra stilistica apparentemente semplice, si presta a essere facilmente ridotto a una serie di *topoi* sentimentali. La triste vita di Sergio Corazzini, troncata dalla tisi a soli ventun anni, lo ha consegnato subito all'immagine di un fanciullo ammalato, che si sentiva morire giorno per giorno. La sua figura è stata a lungo interpretata come quella di un giovane poeta che abusò della sua precaria condizione per assumere nelle liriche atteggiamenti masochistici, sofferenti e di benevolenza anche tramite paragoni tra sé e la figura di Cristo.

Il protocollo sperimentale ha previsto tre fasi distinte: una prima fase di ricostruzione biografica in prima persona, una seconda fase di definizione della propria poetica in risposta a etichette critiche standardizzate, e una terza fase di analisi e commento della poesia *Desolazione del povero poeta sentimentale*. L'analisi del materiale raccolto è stata condotta attraverso la tecnica della *close reading* algoritmica, confrontando sistematicamente le risposte della macchina con il profilo critico consolidato e con i dati

filologici a disposizione. Si è prestata particolare attenzione alla capacità del modello di gestire l'ambiguità e l'ironia, elementi centrali nella scrittura corazziniana, osservando se la macchina tendesse a risolvere le tensioni testuali in favore di una coerenza emotiva superficiale. Questo approccio ha permesso di mappare le strategie con cui l'IA organizza e, talvolta, distorce i dati paratestuali, fornendo una base empirica per valutare l'efficacia didattica dell'"autore simulato" e per identificare i segnali di allarme di una ricezione acritica.

Figura 1. Autobiografia discorsiva di Sergio Corazzini.



5. L'io autobiografico e la persistenza della vulgata manualistica

Dall'analisi dei risultati emerge con forza come l'intelligenza artificiale tenda a costruire un "io autobiografico" estremamente coerente ma spesso vittima di una condensazione della "vulgata manualistica". Nella simulazione della propria vita, il Corazzini artificiale stabilisce un nesso lineare e quasi deterministico tra la malattia fisica e la fragilità della voce poetica, ricalcando pedissequamente lo stereotipo del "fanciullo malato" che tanta fortuna ha avuto nella ricezione scolastica meno aggiornata. Mentre l'IA tende in questo modo a cristallizzare la figura di Corazzini, la didattica della letteratura dovrebbe invece mirare, come suggerito da Spaliviero (2020) ad attivare

dimensioni che vanno oltre il dato biografico: quella etica, nel confronto tra visioni del mondo, e quella psicologica, per l'approfondimento della conoscenza di sé

Sebbene il tono delle risposte sia sorprendentemente empatico e psicologizzante, inducendo nel lettore una sensazione di vicinanza emotiva, si nota una preoccupante assenza di storicizzazione: la macchina fatica a collocare la propria esperienza all'interno del dibattito estetico del primo Novecento, preferendo rifugiarsi in definizioni suggestive ma generiche. L'uso di etichette quali "poeta minore" o "crepuscolare" viene accettato dal modello senza alcuna riserva critica, presentandole come attributi ontologici dell'autore piuttosto che come categorie interpretative nate in un determinato contesto culturale. Questo fenomeno evidenzia come l'addestramento dei modelli su vasti corpus di testi online, inclusi siti di riassunti scolastici e materiali divulgativi, porti a una cristallizzazione del pregiudizio critico, trasformando l'autore in un "programma" che risponde secondo le aspettative medie del pubblico. Per la didattica, questo rappresenta un punto di svolta fondamentale: l'insegnante deve saper mostrare agli studenti come la "voce" della macchina non sia quella del poeta reale, ma la proiezione statistica di ciò che la società contemporanea ha deciso di ricordare di lui, aprendo così uno spazio di riflessione sulla memoria culturale e sui processi di canonizzazione.

Figura 2. Intervista sulla poetica

Molti ti definiscono un poeta "crepuscolare" e parlano di te come di un "fanciullo malato".
Ti riconosci in queste definizioni? Come descriveresti la tua poetica?

Se devo essere sincero, queste etichette — *"crepuscolare"*, *"fanciullo malato"* — non nacquero con me. Sono arrivate dopo, come abiti che altri hanno scelto per rivestire la mia voce.
Eppure, se guardo a ciò che ho scritto e a come l'ho scritto, non posso dire che siano del tutto ingiuste.

"Crepuscolare", sì: la mia poesia vive nelle ore fioche, negli ultimi lumi prima del buio. Non canta epopee, non cerca eroi: preferisce gli oggetti minuti, i sentimenti timidi, i gesti lenti, come se ogni cosa fosse già sul punto di dissolversi. È una poesia che tende più al *sospirare* che al proclamare, più alla resa che alla conquista.

Quanto al **"fanciullo malato"**, non fu mai un ruolo cercato. È vero: la malattia si posò presto sulla mia vita, e con essa un senso di stanchezza precoce, di innocenza ferita. Mi sentivo spesso un ragazzo smarrito, più fragile degli altri, costretto a guardare il mondo attraverso il velo sottile della febbre e dell'affanno. Ma non volevo pietà: volevo soltanto dire la mia verità con sincerità, senza maschere.

La mia poetica, se devo definirla, è fatta di **umiltà e confessione**.
Io non sono un vate, non ho grandi messaggi da consegnare all'umanità. Sono solo un giovane che, trovandosi davanti al dolore e alla precarietà, ha scelto di non gridare ma di **sussurrare**. Nei miei versi c'è spesso un desiderio di fuga, di dissoluzione, ma anche una sorta di dolcezza malinconica, un bisogno di essere amato in punta di piedi.

Se devo riassumermi:
la mia poesia è una preghiera timida, un gesto minuscolo fatto per non spaventare il silenzio.

Figura 3. Intervista sulla poesia *Desolazione del povero poeta sentimentale*

Parlaci di Desolazione del povero poeta sentimentale:
chi è il "povero poeta" della poesia e che rapporto ha con te, con la tua vita reale?

Il "povero poeta" di quella poesia... sono io, ma non soltanto io.
È una figura reale e insieme simbolica: è il volto che indosso quando guardo la mia fragilità senza difese, ma è anche l'immagine di ogni giovane che sente d'avere una voce troppo piccola per il mondo.

Quando scrissi **Desolazione del povero poeta sentimentale**, non cercavo un personaggio: stavo parlando di me stesso nel modo più diretto possibile. In quegli anni lavoravo in un ufficio, stanco, malpagato, già minato dalla malattia. Mi sentivo spesso inadeguato, incapace di corrispondere alle aspettative della società. E quello smarrimento è diventato il centro della poesia.

Il "povero poeta" è dunque:

- **il ragazzo malato**, che sente la vita sfuggirgli tra le dita;
- **il giovane che non si sente un eletto**, che non ha velleità di grandezza;
- **colui che chiede scusa per il proprio dolore**, come se provare sentimenti fosse un peso per gli altri;
- **un fanciullo disarmato**, che parla con la semplicità di chi non possiede nulla, se non la propria tristezza.

Nella mia vita reale il rapporto con questa figura è totale: quel poeta che dice "Non sono un poeta... / non sono un poeta" è la mia stessa voce che rifiuta la retorica, il ruolo, l'enfasi. Io non volevo essere celebrato; volevo soltanto essere **ascoltato nella mia debolezza**, riconosciuto nella mia umanissima mancanza di forza.

In fondo, la poesia è la confessione di un ragazzo che si sente minuscolo e che, pur sapendo di non avere grandi verità da donare, continua a scrivere perché altrimenti resterebbe solo con il suo silenzio.

Il "povero poeta" sono io... ma anche ogni creatura che, sentendo di non valere abbastanza, cerca nel verso un riparo discreto per la propria malinconia.

6. Geografie immaginarie e allucinazioni biografiche

Un momento di rottura fondamentale nella simulazione è emerso quando è stato chiesto al "Corazzini-AI" di ripercorrere i luoghi della sua sofferenza e della sua degenza. In questa occasione, il modello ha commesso un errore fattuale di estrema gravità, sostenendo con assoluta certezza di essere stato costretto a ricoverarsi in un sanatorio a Conegliano, nel Veneto, per curare la tisi che lo avrebbe poi condotto alla morte. Questo dato è storicamente falso: la biografia di Sergio Corazzini attesta in modo inequivocabile che i suoi tentativi di cura avvennero a Nocera Umbra (nel 1906, dove scrisse parte delle sue liriche più intense) e successivamente a Nettuno, prima di spegnersi definitivamente a Roma nella casa di via dei Serpenti. L'allucinazione di Conegliano non è un semplice refuso, ma un fenomeno sintomatico del funzionamento degli LLM. Probabilmente, il modello ha operato una "contaminazione probabilistica": sapendo che Corazzini è un poeta crepuscolare e che il tema del sanatorio è centrale in quel clima culturale, ha associato la sua figura a luoghi geografici legati ad

altri poeti (come Guido Gozzano e le sue permanenze in sanatori o località del Nord) o alla celebre tradizione dei sanatori veneti e alpini. Dal punto di vista didattico, questo errore rappresenta una risorsa inestimabile. Se lo studente avesse accettato passivamente l'output, avrebbe appreso una geografia letteraria distorta. L'intervento del docente permette invece di innescare un esercizio di verifica delle fonti: perché la macchina ha inventato Conegliano? Quali nessi logici errati ha seguito? Questo errore "geografico" diventa il grimaldello per spiegare la differenza tra la verità storica (il Lazio e l'Umbria di Corazzini, luoghi di una provincia meno "aulica" e più polverosa) e la ricostruzione stereotipata dell'IA. La "falsa Conegliano" di Corazzini è l'emblema di una conoscenza che sembra vera perché è plausibile, ma che manca di aderenza al reale.

L'allucinazione prodotta dal modello trasforma l'attività in quello che Zimbardi definisce un «processo di scoperta» che contrasta «la sterile memorizzazione non ragionata» (2025). Seguendo l'esempio di sperimentazioni già in atto, il docente può chiedere alla classe di usare l'IA proprio per andare a caccia di punti deboli e stereotipi, esercitando così lo spirito critico e la creatività individuale.

L'analisi di tali allucinazioni biografiche si configura come un esercizio applicativo di Information and Data Literacy, la prima area di competenza prevista dal DigComp 3.0 (European Commission, 2025). Smascherare l'errore geografico della macchina non è solo un atto filologico, ma risponde all'obiettivo europeo di sviluppare nei cittadini la capacità di 'filtrare e valutare criticamente' i contenuti generati dall'IA, distinguendo tra verosimiglianza statistica e verità storica.

Come avvertono Cambi e Minerva (2023), esiste oggi un preoccupante divario tra chi sa gestire le ricadute della ricerca tecnoscientifica e chi ne è privo, rischiando forme di «assoggettamento traumatico». L'esercizio critico sulle allucinazioni di Corazzini diventa quindi uno strumento di emancipazione, trasformando l'uso inconsapevole dell'artefatto cibernetico in un atto di controllo democratico sulla tecnica.

7. Ermeneutica della poesia *Desolazione del povero poeta sentimentale*: tra allucinazione interpretativa e appiattimento stilistico

L'analisi condotta sulla poesia "Desolazione del povero poeta sentimentale" rivela ulteriori e profonde criticità relative alla capacità degli LLM di cogliere la densità semantica del testo poetico. La macchina interpreta il componimento come uno "sfogo diretto" dell'io biografico, ignorando sistematicamente la complessa impalcatura ironica e la sapiente manipolazione dei registri linguistici che Corazzini opera per distanziarsi dalla tradizione lirica precedente. Laddove il testo originale gioca con l'ambiguità del termine "sentimentale", la simulazione algoritmica lo assume nel suo significato più trito e letterale, producendo un commento che rafforza l'immagine del poeta come vittima passiva del proprio dolore. Si assiste a quella che potremmo definire "allucinazione interpretativa": la macchina, per assecondare il tono malinconico impostato nel *prompt*, inventa nessi causali tra i versi e la biografia che non hanno alcun fondamento testuale, arrivando a parafrasare le figure retoriche in modo tale da annullarne lo scarto innovativo. La ricchezza dei fonemi, l'uso dell'enjambement e la struttura metrica vengono sacrificati in favore di una narrazione prosastica del "contenuto" emotivo, confermando il rischio che l'uso di tali strumenti induca negli studenti una visione della poesia come mero veicolo di sentimenti, piuttosto che come manufatto formale e linguistico. Tuttavia, proprio l'evidenza di questo appiattimento stilistico può essere utilizzata in aula come *provocatio*: invitare gli studenti a correggere

il chatbot, a rintracciare l'ironia laddove la macchina vede solo tristezza, significa abilitare una competenza testuale di alto livello, trasformando il discente da fruitore passivo a critico consapevole. E non solo. L'uso critico e consapevole dell'intelligenza artificiale generativa può indurre gli studenti a correggere l'appiattimento stilistico del chatbot e promuovere quella che Spaliviero definisce valorizzazione del testo (2020, p. 63): un giudizio critico che non sia impressionistico, fondato sul "mi piace/non mi piace", ma fondato sul confronto dialettico tra la superficie linguistica dell'opera e la sensibilità del lettore contemporaneo

8. Strategie di Scaffolding e il ruolo del docente come regista della conversazione

L'integrazione efficace degli LLM nella didattica della letteratura richiede un riposizionamento del docente, che deve abbandonare la funzione di unico detentore del sapere per assumere quella di regista e facilitatore di un'interazione complessa. Il docente si riposiziona come regista dell'evento didattico (Spaliviero, 2020): non più detentore onnisciente di un sapere immutabile, ma mediatore che guida gli studenti nell'interazione critica con l'autore artificiale, aiutandoli a smascherarne le allucinazioni.

Tuttavia, l'intelligenza artificiale non deve essere utilizzata come un oracolo a cui chiedere risposte definitive, ma come uno strumento di *scaffolding* che supporti le diverse fasi del processo di apprendimento, dalla progettazione macro alla valutazione post-attiva. Il docente può impiegare la macchina per generare molteplici varianti di una spiegazione, per produrre prove strutturate con feedback immediato o per analizzare le risposte degli studenti al fine di individuare ostacoli cognitivi ricorrenti. È tuttavia fondamentale che ogni output algoritmico sia sottoposto a un rigido controllo di accuratezza, educando gli studenti a non affidarsi alla verosimiglianza del linguaggio ma a verificare costantemente le fonti. Il docente, agendo come regista della conversazione, deve guidare lo studente verso il raggiungimento di quei Learning Outcomes (risultati di apprendimento) che il DigComp 3.0 oggi mappa dettagliatamente. L'obiettivo didattico diventa quindi il controllo umano sui sistemi digitali: saper interrogare l'autore artificiale attraverso un pr*ompting* consapevole significa trasformare l'IA da entità opaca a tecnologia trasparente e governata.

La tecnica del *prompting* diviene così una nuova forma di scrittura critica: saper formulare una richiesta efficace, specificando variabili quali il pubblico di riferimento, il livello di complessità e lo stile desiderato, richiede una profonda conoscenza della materia. In questo senso, la partnership tra uomo e algoritmo non esautora la competenza umana, ma la potenzia, permettendo di esplorare scenari conversazionali che sarebbero impossibili con i soli mezzi tradizionali. La didattica della letteratura si trasforma così in un esercizio di consapevolezza critica, dove l'IA funge da specchio deformante che costringe a guardare con occhi nuovi la familiarità del testo letterario.

9. Verso una pedagogia dell'indagine: l'IA come oggetto e strumento

Il superamento della didattica trasmissiva passa attraverso la trasformazione dell'intelligenza artificiale in un oggetto di indagine simultaneamente allo strumento di ricerca. In una lezione di letteratura "onlife", il chatbot che impersona Corazzini non serve a spiegare Corazzini, ma può aiutarci a capire come la nostra cultura costruisce l'idea di Corazzini. Gli studenti, agendo come piccoli ricercatori, possono condurre interviste simulate per mettere alla prova la coerenza del modello, per

identificare le sue lacune e per confrontare le sue risposte con le interpretazioni di critici reali come Sanguineti o Luperini. Questo approccio laboratoriale favorisce lo sviluppo di competenze trasversali, quali il pensiero critico, la capacità di analisi comparativa e la padronanza dei registri linguistici. La letteratura cessa di essere un insieme di nozioni da memorizzare per diventare un campo di forze in cui l'interazione con la macchina permette di far emergere la natura dinamica e diacronica del significato. L'"autore artificiale", pur essendo un "fantasma cibernetico", per dirla alla Calvino (1967), privo di corpo e vissuto, diviene una provocazione utile in classe. Come evidenziato dalla critica recente (Rivista Palomar, 2023), l'intuizione calviniana della letteratura come «gioco combinatorio» trova oggi negli LLM la sua realizzazione tecnica: la macchina non fa che smontare e rimontare i pezzi di un mosaico linguistico preesistente. Se la macchina scrive perché può, obbedendo a regole statistiche e combinatorie, il poeta scrive perché deve, e in questo scarto risiede l'essenza dell'umanesimo che la scuola ha il compito di preservare.

La pedagogia dell'indagine, supportata dall'IA, non mira a fornire risposte facili, ma a moltiplicare le domande, spingendo gli studenti a ricercare nel testo quella verità che nessuna statistica potrà mai interamente catturare.

Conclusioni

In conclusione, l'integrazione dei Large Language Models nella didattica della letteratura non deve essere vissuta come una minaccia alla centralità del testo o del docente, ma come una straordinaria opportunità per rinnovare le pratiche educative in una prospettiva critica e consapevole. Il caso di studio su Sergio Corazzini ha dimostrato che, sebbene l'intelligenza artificiale tenda a riprodurre stereotipi e semplificazioni manualistiche, proprio questi limiti possono diventare il punto di partenza per una riflessione ermeneutica profonda.

La sfida che ci attende non è tecnologica, ma culturale: si tratta di abitare lo spazio transizionale tra uomo e macchina senza rinunciare alla complessità. Si profila così la necessità di un «post-umanesimo» (Cambi & Minerva, 2023) capace di raccogliere le potenzialità della creatività biotecnologica senza però dimenticare che la scienza non può interpretare l'intero mondo dei vissuti soggettivi - affetti, sogni, inconscio - che restano il cuore pulsante dell'esperienza letteraria. In questo scenario, si compie il paradosso calviniano

In questo scenario, si compie il paradosso calviniano: nel momento in cui l'autore diventa una funzione algoritmica, il baricentro dell'opera si sposta interamente sul lettore. Trasformare ogni interazione con l'algoritmo in un esercizio di "scoperta per contrasto" significa investire lo studente della responsabilità del senso, rendendolo l'unico soggetto capace di riscattare la parola poetica dalla sua automazione.

La letteratura, con la sua intrinseca polisemia e la sua capacità di dare voce all'inesprimibile, rimane l'antidoto più efficace contro l'appiattimento stilistico e cognitivo indotto dalle tecnologie generative. Educare alla letteratura nell'era dell'IA significa dunque formare lettori competenti che sappiano negoziare il significato con la macchina senza diventarne schiavi, rivendicando il ruolo della scuola come luogo privilegiato per l'esercizio della ragione, della libertà e dello spirito critico. Solo attraverso una pedagogia estesa, che sappia coniugare il rigore filologico con l'innovazione digitale, sarà possibile guidare le nuove generazioni verso una comprensione autentica di se stessi e del mondo, in un dialogo incessante tra la memoria del passato e le sfide del futuro. L'invito finale è quello di non temere il "fantasma cibernetico", ma di

interrogarlo con rigore, affinché nel riflesso della macchina possa risplendere, ancora una volta, l'irriducibile splendore della parola umana.

References

Calvino, I. (1980). *Cibernetica e fantasmi*. In *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società* (pp. 164-181). Torino: Einaudi

Cambi, F., & Minerva, F. P. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Milano-Udine: Mimesis.

European Commission, Joint Research Centre. (2025). *DigComp 3.0: The European Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union

Marrucci, M. (2021). Emozioni e distanze: la didattica della letteratura dall'aula all'ambiente digitale (e ritorno). *ALLEGORIA*, *33*(gennaio-giugno 2021), 199-219.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Spaliviero, C. (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-464-6

https://www.rivistapalomar.it/cibernetica-e-fantasmi-calvino-e-lintelligenza-artificiale/#e9add7e8-2683-459d-9f4a-7bc8307bf747-link

Zimbardi, A. (2025). Digitalizzazione e didattica del testo letterario nella scuola secondaria di secondo grado: una ricognizione per nuove prospettive. In I. Cesaroni, S. Gallegati, G. Marozzi, & M. Maselli (A cura di), *Italianistica digitale. La ricerca dei giovani studiosi* (pp. 219-231). Milano: Ledizioni.