

Do ut des. Gli attori del welfare educativo alla sfida dell'IA

di Giuseppe Luca De Luca Picione*, Domenico Trezza**

Questo lavoro analizza rischi e opportunità legati all'uso dell'IA nel welfare educativo. Partendo dalla logica del *do ut des* e dalla sua apparente reciprocità algoritmica, gli autori mirano a individuare le condizioni perché l'IA diventi leva di giustizia socio-educativa, anziché nuovo fattore di diseguaglianza. L'analisi si concentra sull'esperienza di Govern-AI Eda Lab nei CPIA campani, esplorando come integrare l'IA nelle pratiche educative senza compromettere la dimensione umana e relazionale dell'apprendimento.

Parole chiave: Welfare educativo; intelligenza artificiale; chatbot; adult education; CPIA; algoritmi.

Do ut des. Educational welfare actors at the challenge of AI

This paper examines the risks and opportunities associated with the use of AI in educational welfare. Starting from the logic of *do ut des* and its seemingly reciprocal algorithmic exchange, the authors aim to identify the conditions under which AI can become a driver of socio-educational justice rather than a new source of inequality. The analysis focuses on the experience of the Govern-AI Eda Lab in Campania's CPIAs, exploring how AI can be integrated into educational practices without compromising the human and relational dimensions of learning.

Keywords: educational Welfare; artificial intelligence; chatbots; adult education; CPIA; algorithms.

DOI: 10.5281/zenodo.18435621

* Università di Napoli Federico II. giuseppe.picionedeluca@unina.it.

** Università Pegaso II, domenico.trezza@unipegaso.it.

Il presente articolo è frutto della collaborazione congiunta degli autori. Nello specifico, il paragrafo 1 è stato redatto da Domenico Trezza; il paragrafo 2 da Giuseppe Luca de Luca Picione; i paragrafi 3 e 4 sono stati elaborati in forma condivisa da entrambi gli autori.

Sicurezza e scienze sociali XIV, 1/2026, ISSN 2283-8740, ISSNe 2283-7523

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

1. Welfare educativo nell'era dell'Intelligenza Artificiale: tra aspetti ambivalenti e sfide aperte

L'intelligenza artificiale (d'ora in avanti IA¹) sta progressivamente perdendo lo status di tema di nicchia nelle scienze sociali e si impone oggi come una delle chiavi di lettura più incisive delle trasformazioni in corso nei sistemi di welfare, inclusi quelli educativi (Cooper, 2023; De Luca Picione, Trezza, 2024; Grimaldi, 2022; Selwyn, 2019). Non si tratta soltanto dell'ingresso di nuovi strumenti tecnologici, ma di un cambiamento più profondo: l'IA sta ridefinendo i presupposti su cui costruiamo e legittimiamo la conoscenza, con effetti che attraversano tutti i settori della sfera pubblica e normativa (Bentley, 2025; Cosenza *et al.*, 2023; Elliott, 2021; Floridi, 2020).

Nei contesti educativi, questa trasformazione assume un significato ancora più centrale. Qui, la conoscenza non è semplicemente un insieme di dati da gestire, ma rappresenta il fulcro stesso del diritto all'inclusione, alla cittadinanza e alla mobilità sociale. Ed è proprio nelle realtà educative più complesse – come l'istruzione degli adulti e i percorsi di lifelong learning – che l'IA diventa terreno di tensione tra innovazione e disuguaglianza, ovvero, tra necessità di mettere in campo nuovi strumenti per raggiungere buoni standard di efficacia ed efficienza e i nuovi rischi che aumentino i gap sociali, tecnologici, digitali e culturali tra persone (e luoghi) che hanno capacità di attivare risorse e chi invece queste disponibilità non ce l'ha (Fortino *et al.*, 2024; Oberdieck, Mock, 2024).

In Italia, i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)² rappresentano il cuore del welfare educativo rivolto a chi, per ragioni biografiche, migratorie o sociali, rischia di restare escluso dai circuiti tradizionali della formazione. Istituiti con il DPR 263/2012 in sostituzione dei Centri Territoriali Permanenti, i CPIA operano come rete provinciale per l'istruzione in età adulta, offrendo percorsi di primo livello, alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, ma anche attività di ampliamento dell'offerta formativa rivolte a cittadini italiani e stranieri, con particolare attenzione a chi vive condizioni di fragilità o marginalità educativa. Nei CPIA, educazione e welfare si intrecciano: la scuola diventa luogo di apprendimento ma anche di

¹ Siamo consapevoli che il termine “intelligenza artificiale” racchiuda un ampio spettro di tecnologie, dal machine learning ai sistemi di automazione complessi. In questa sede, tuttavia, con tale etichetta ci riferiamo in particolare ai sistemi generativi, ossia a quelle tecnologie di IA di recente introduzione capaci di produrre testi, immagini, video o altri contenuti inediti a partire da input testuali o vocali. Il più noto tra questi è il chatbot ChatGPT dell'azienda Open-AI.

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

protezione sociale, in un’ottica integrata che va ben oltre la mera erogazione di corsi.

È proprio in questi contesti che le promesse dell’IA – personalizzazione, efficienza, supporto didattico – si scontrano con rischi tangibili. I modelli predittivi e generativi non si limitano a gestire informazioni, ma definiscono cosa sia rilevante, tracciano profili, stabiliscono priorità educative (Kitchin, 2014; O’Neil, 2016). Il rischio è duplice: da un lato, algoritmi che costruiscono categorie rigide, appiattendo la complessità delle biografie; dall’altro, la creazione di relazioni profondamente asimmetriche tra chi fornisce i dati – studenti, docenti e personale – e chi elabora decisioni automatizzate (Foley, Malese, 2025).

D’altra parte, la logica algoritmica delle piattaforme online, le cui implicazioni sociologiche sono ormai attenzionate con costanza (Airoldi, 2022; Aragona, 2021; Boccia Artieri, 2020; Williamson, 2019) ricorda, a chi scrive, una vecchia espressione latina, *do ut des* (io do a te, affinché tu dia a me), che, se sulla carta prospetta reciprocità – offro dati, ricevo servizi personalizzati – rischia di tradursi, nei fatti, in una governance verticale dove la conoscenza restituita dai sistemi algoritmici è filtrata da logiche opache e spesso estranee ai contesti locali. Nei CPIA, dove molte storie educative sono intrecciate a percorsi di marginalità o migrazione, questa tensione si fa particolarmente acuta.

In questo scenario si colloca l’esperienza di *Govern-AI Eda Lab* (Govern-AI EL), un progetto sperimentale realizzato grazie alla collaborazione tra Regione Campania e Università Federico II, che esplora l’uso dell’intelligenza artificiale generativa per supportare docenti e governance scolastica nei CPIA. *Govern-AI EL* non si presenta come una “buona pratica” definitiva, ma come un laboratorio critico, un terreno di sperimentazione per comprendere sia le potenzialità sia i limiti dell’IA applicata al welfare educativo.

Scopo di questo contributo è riflettere su questa ambivalenza. A partire dall’esperienza di *Govern-AI*, intendiamo analizzare i tentativi concreti messi in atto per ridurre il divario insito nelle logiche algoritmiche e per trasformare l’IA in uno strumento capace di promuovere inclusione, anziché diventare un nuovo vettore di disuguaglianze. Soprattutto, ci interroghiamo su quali condizioni culturali, organizzative ed etiche siano necessarie perché l’innovazione tecnologica non eroda la dimensione umana, relazionale e plurale dell’educazione, in particolare nei contesti più vulnerabili come quelli dei CPIA.

Giuseppe Luca De Luca Pacione, Domenico Trezza

2. IA e algoritmi nelle scuole degli adulti. Tra divari e tentativi di convergenza

L'intelligenza artificiale sta assumendo un ruolo sempre più rilevante anche nei sistemi educativi, dove il dibattito si concentra non soltanto sull'introduzione di nuovi strumenti tecnologici, ma su trasformazioni più profonde che investono le pratiche didattiche, i processi di apprendimento e le forme di governance scolastica (Foley, Malese, 2025; Selwyn, 2022). Le sperimentazioni in atto, sebbene ancora in fase iniziale, si propongono di rendere l'istruzione più inclusiva, attraverso soluzioni come tecnologie multisensoriali finalizzate a supportare l'apprendimento e a migliorare le interazioni, in particolare con studenti che presentano disturbi dello spettro autistico, bisogni educativi speciali o disturbi specifici dell'apprendimento (Grimaldi, 2022; Selwyn, 2019; Yang, 2024). Tuttavia, anche in questi ambiti, le promesse dell'IA non possono farci dimenticare che esistono potenziali effetti indesiderati o rischi che riguardano tanto gli attori istituzionali quanto gli utenti finali.

Un primo nodo critico riguarda la natura "costruttiva" degli algoritmi, che non si limitano a elaborare dati, ma plasmano categorie sociali, priorità educative e visioni di realtà. Come osservano Espeland e Stevens (2008), i processi di quantificazione non sono mai neutri: definiscono cosa diventa visibile e meritevole di attenzione, riducendo la complessità sociale a dimensioni misurabili. Eubanks (2018) ha documentato come, nei servizi sociali, i sistemi algoritmici tendano a classificare i bisogni secondo logiche burocratiche, spesso cancellando specificità culturali o biografiche. Questo rischio si amplifica nei contesti educativi più fragili, dove ogni storia di apprendimento è intrecciata a percorsi di marginalità sociale.

Nei CPIA che, lo ricordiamo, sono le "scuole per gli adulti" in Italia, la complessità delle biografie degli immigrati o dei percorsi discontinui, ad esempio, viene spesso tradotta in indicatori standardizzati, come il "livello linguistico" o il "rischio di abbandono" (De Luca Pacione, Madonia, 2018). Tali categorie, pur necessarie per gestire la didattica, rischiano di consolidare stereotipi o di rendere invisibili risorse preziose, come il plurilinguismo o le competenze informali maturate nei contesti migratori (Fricker, 2007). Williamson (2019), ad esempio, ha mostrato come i sistemi di tracking educativo nel Regno Unito tendano a cristallizzare disuguaglianze, fissando i profili predittivi degli studenti e precludendo percorsi alternativi.

L'applicazione dell'IA nei sistemi educativi – attraverso l'uso di strumenti come chatbot, tutor virtuali, sistemi di profilazione o dashboard pre-dittive in chiave formativa ma anche di organizzazione e governance dei sistemi scolastici – rischia, quindi, da un lato, di esacerbare certi divari già

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

molto significativi con la tecnologia digitale consolidata (digital divide dei territori e degli utenti, gap nelle competenze informatiche, etc..), dall’altro, di allargare l’asimmetria che emerge dal rapporto (e dal potenziale scambio) utente – piattaforma. In teoria, lo scambio è chiaro: gli utenti – in questo caso, studenti, ma anche insegnanti e amministratori scolastici – forniscono dati (informazioni anagrafiche, tracciamento delle attività di apprendimento, preferenze linguistiche, comportamenti digitali, interazioni con le piattaforme e altro ancora...) in cambio di servizi educativi più personalizzati o di interventi mirati. Nella pratica, però, lo squilibrio di *potere* è evidente: gli utenti cedono informazioni personali senza reale controllo su come queste verranno utilizzate, archiviate o eventualmente commercializzate (Foley, Malese, 2025; Pasquale, 2015; Selwyn, 2022).

Spesso, ciò che viene presentato come personalizzazione si traduce in servizi standardizzati che difficilmente compensano il valore estratto dai dati, ma che tendono a valorizzare, invece, il cosiddetto “capitale culturale istituzionalizzato” (Bourdieu, 1979). Nei percorsi di *adult education*, questo si potrebbe tradurre nel rischio che metriche costruite sulla base di competenze formali penalizzino i saperi esperienziali o informali, cruciali invece per l’integrazione sociale. Gli algoritmi possono finire per privilegiare competenze “occupazionali” – più facilmente quantificabili e spendibili sul mercato del lavoro – a scapito di saperi emancipativi e critici, come insegnava Freire (1970). García e Wei (2014), peraltro, hanno inoltre evidenziato come la pluralità linguistica tipica, ad esempio, dei CPIA, renderebbe spesso inefficaci modelli addestrati su dati prevalentemente monolingui.

Ne sono esempio emblematico molte piattaforme di *adaptive learning*³, che escludono variabili culturali non quantificabili, impongono percorsi didattici rigidi e trasformano i docenti in meri esecutori di scelte algoritmiche (Selwyn, 2022; Yang, 2024). In queste condizioni, la logica del *do ut des* rischia di apparire più come un esercizio di governance verticale che come uno strumento autentico di inclusione educativa.

L’impatto dell’IA nel welfare educativo solleva interrogativi etici che tuttavia vanno ben oltre la tutela della privacy. Noddings (1984) e Arendt (1958) ricordano come l’educazione sia, innanzitutto, relazione, cura e capacità di giudizio contestuale. Delegare decisioni pedagogiche a sistemi automatizzati comporta il rischio di erosione di questi valori fondanti. Perrotta

³ L’*adaptive learning* è un approccio educativo basato su algoritmi e intelligenza artificiale che personalizza in tempo reale i percorsi di apprendimento, adattando contenuti, livello di difficoltà e feedback alle caratteristiche dello studente. Il sistema analizza dati su risposte, tempi di esecuzione e interazioni, ridefinendo costantemente il tracciato formativo in base a performance e bisogni individuali.

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

(2021) documenta come i sistemi di valutazione automatizzata tendano a sostituire il feedback umano, riducendo il momento educativo a un semplice atto transazionale.

Servono, dunque, quadri etici e normativi più solidi. Pasquale (2015) propone il principio della “trasparenza radicale”, secondo cui i criteri decisionali degli algoritmi devono essere pubblici e accessibili: in sostanza, i sistemi *algorithm-based* e *AI-based* devono essere “spiegabili” (Felaco *et al.*, 2024). Benjamin (2019) d’altra parte, sottolinea la necessità di audit indipendenti per individuare bias algoritmici, mentre Glissant (1990) evoca il diritto all’opacità: il diritto, cioè, di sottrarsi alla datificazione senza subire penalizzazioni.

In ambito normativo, tra gli interventi più incisivi si segnala l’AI Act europeo (2024) che classifica i sistemi educativi basati su IA come “ad alto rischio”, imponendo valutazioni d’impatto sui diritti fondamentali, garanzie contro la discriminazione e tracciabilità delle decisioni. Tuttavia, l’effettiva implementazione di tali garanzie resta una sfida aperta, e ovviamente lo è ancora di più per i CPIA.

D’altra parte, lo diciamo ancora una volta, i CPIA rappresentano un campo di tensione e di dilemmi: da un lato, la personalizzazione offerta dall’IA può diventare certamente strumento potente di inclusione; dall’altro, non bisogna però trascurare il risvolto della medaglia, ossia che gli stessi algoritmi rischino di agire come fattori di “colonialismo digitale”, imponendo logiche esterne alle comunità locali (Couldry, Mejias, 2019), che a loro volta affrontano situazioni interne molto variegate dal punto di vista socio-culturale.

Affinché l’IA diventi davvero leva di welfare educativo, sono necessarie condizioni stringenti: processi di co-design che coinvolgano docenti e studenti, modelli algoritmici open-source e verificabili, clausole etiche vincolanti nei contratti con i fornitori tecnologici. In ultima analisi, la sfida consiste nel trasformare l’IA da strumento di governance verticale a tecnologia conviviale, radicata nelle pratiche comunitarie e nella pluralità dei territori (Illich, 1973). È questa la cornice entro la quale si è mosso chi è stato coinvolto nella programmazione di Govern-AI, oggetto di discussione di questo paper e, in particolare, del paragrafo che segue.

3. Govern-AI Eda Lab: IA conviviale e nodi irrisolti

Se il rischio dell’intelligenza artificiale nei sistemi educativi è quello di cristallizzare le disuguaglianze e standardizzare i percorsi, esistono tuttavia spazi di sperimentazione che cercano, se non di rovesciare completamente

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

questa logica, quantomeno di ridimensionarla e, soprattutto, di problematizzarla. Il progetto *Govern-AI Eda Lab* (Govern-AI EL), sviluppato a partire da Luglio 2023 e reso operativo da Giugno 2025, grazie alla collaborazione tra la Regione Campania e l'Università Federico II, si colloca precisamente in questa tensione. Non si propone come una buona pratica definitiva né come una soluzione immediatamente esportabile, ma come un laboratorio critico che esplora le possibilità di un'IA pensata come strumento di inclusione e di empowerment, soprattutto nei contesti complessi dell'educazione degli adulti.

L'iniziativa ha concentrato la propria azione sui CPIA della Campania, spazi in cui l'esperienza educativa si intreccia costantemente con percorsi biografici segnati da migrazione, interruzione scolastica e vulnerabilità sociale (De Luca Picione, Madonia, 2018). È proprio in questi contesti, densi di complessità culturale e linguistica, che si è tentato di sperimentare come l'IA possa costituire non soltanto un ausilio strumentale, ma anche un dispositivo capace di riconoscere la singolarità dei percorsi educativi, sostenere l'autonomia e costruire un ponte verso nuove forme di cittadinanza attiva.

L'infrastruttura sviluppata da *Govern-AI EL* si basa su una piattaforma conversazionale alimentata da un sistema di IA generativa, progettata specificamente per il CPIA Napoli città 2. Ciò che rende peculiare questo progetto è la scelta di costruire la piattaforma a partire da basi dati locali, elaborate attraverso sessioni di audit e co-progettazione con dirigenti scolastici, docenti e personale amministrativo. Si è così evitato di importare modelli esterni potenzialmente inadatti, preferendo integrare conoscenze e pratiche già presenti nel contesto educativo, in linea con le critiche mosse in letteratura verso l'applicazione acritica di sistemi algoritmici (Eubanks, 2018; Espeland, Stevens, 2008).

Il percorso di sviluppo ha seguito tre fasi: una fase preliminare di definizione tecnica e costruzione del corpus informativo locale; una fase implementativa in cui il personale scolastico ha ricevuto formazione e ha potuto discutere collettivamente rischi e opportunità legati all'uso dell'IA; e una fase valutativa, attualmente in corso, dedicata alla raccolta di feedback qualitativi e quantitativi per il miglioramento continuo del sistema.

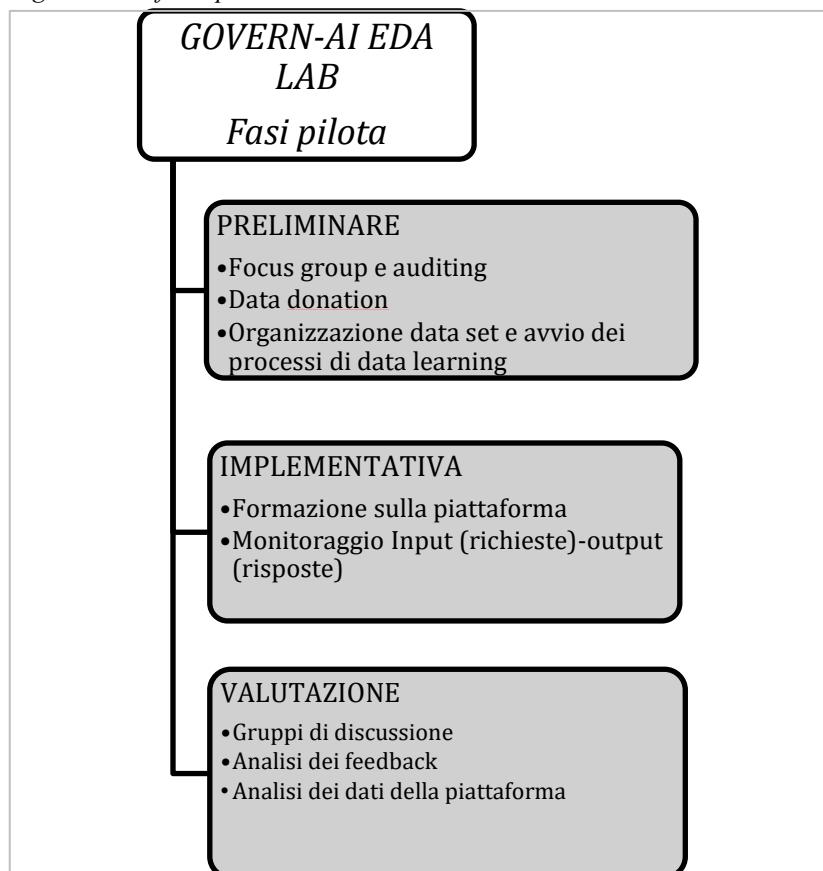
Dai focus group sono emerse rappresentazioni della tecnologia e sentimenti verso l'IA ambivalenti. Da un lato, gli insegnanti riconoscono nella piattaforma uno strumento utile per alleggerire il carico burocratico, per organizzare lezioni in tempi rapidi – come nel caso di chi ha utilizzato il sistema per preparare, ad esempio, una lezione sul sistema solare – o per facilitare le traduzioni simultanee in classi plurilingui. Dall'altro, permangono timori rispetto alla possibilità che l'uso dell'IA possa appiattire la dimensione creativa dell'insegnamento, ridurre l'autonomia professionale e

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

trasformare l’atto educativo in una transazione standardizzata, come d’altra parte aveva già evidenziato Perrotta (2021).

Per rispondere a questi timori, il progetto ha operato lungo due assi fondamentali. Il primo è quello della co-costruzione, attraverso la partecipazione attiva dei docenti nella definizione di contenuti e modalità di interazione, così da ancorare lo strumento alle reali esigenze pedagogiche. Il secondo è quello della trasparenza, con la scelta di rendere esplicite le logiche che governano le risposte dell’IA e di garantire agli utenti la possibilità di interagire senza obbligo di cedere dati personali, in coerenza con il principio del diritto all’opacità (Glissant, 1990).

Fig.1 - Le tre fasi operative di Govern-AI EL



Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

Una delle scelte più interessanti dal punto di vista metodologico riguarda l'impianto bifasico su cui si fonda la piattaforma. Fin dall'apertura del dialogo, l'utente viene invitato a dichiarare il proprio profilo – studente, docente o personale amministrativo – così da permettere al sistema di modulare linguaggio, contenuti e complessità delle informazioni (Tab.1). Da questo punto, il percorso si biforca in due direzioni: una modalità guidata, in cui vengono proposte attività strutturate e progressivamente più complesse, come simulazioni, quiz, esercizi di orientamento o analisi di casi didattici; e una modalità libera, dove l'utente può esprimere bisogni, porre domande aperte o condividere casi concreti, ricevendo risposte adattate al contesto e al ruolo.

Nei confronti degli studenti, il sistema offre strumenti di orientamento, supporto linguistico multilingue, spiegazioni semplificate e attività interattive, con un'attenzione particolare alla valorizzazione delle competenze pregresse e al riconoscimento dei saperi informali. Nel caso dei docenti, invece, il percorso guidato propone spazi di riflessione professionale, simulazioni di casi didattici e possibilità di sperimentare scenari di utilizzo dell'IA nell'insegnamento, specie in contesti multiculturali e multilingue. Il personale amministrativo, dal canto suo, trova nel sistema un supporto per navigare normative, procedure organizzative e strumenti comunicativi interni, oltre a poter sottoporre casi pratici per ricevere indicazioni contestuali.

L'infrastruttura non si limita a fornire risposte immediate, ma è stata concepita come un ambiente di apprendimento dinamico, capace di raccogliere e organizzare in forma anonima e aggregata i dati provenienti dalle interazioni, per individuare temi ricorrenti, bisogni formativi emergenti e aree di criticità. Questa logica di feedback continuo è parte integrante della natura sperimentale del progetto e rappresenta una delle sue principali innovazioni.

Tuttavia, anche in un contesto tanto attento, permangono alcuni nodi irrisolti del paradigma *do ut des*. L'accesso a servizi personalizzati comporta inevitabilmente la produzione e la cessione di dati a strutture esterne (il sistema infatti si basa su modelli IA già esistenti) alimentando quella tensione ineludibile tra personalizzazione e sorveglianza algoritmica. *Govern-AI EL* cerca di riequilibrare questo scambio attraverso pratiche di co-design e la costruzione di comunità educanti intorno alla tecnologia (Illich, 1973), ma la questione rimane aperta.

In definitiva, ciò che l'esperienza di *Govern-AI Eda Lab* dimostra è che un'IA davvero emancipativa non si gioca soltanto sul terreno tecnico, ma innanzitutto su quello organizzativo, culturale e politico. La sfida, soprattutto nei CPIA, è progettare dispositivi digitali che non si limitino a gestire dati o automatizzare processi, ma siano capaci di riconoscere la profondità delle biografie individuali e rispettare la complessità dei contesti educativi. È in

Giuseppe Luca De Luca Pacione, Domenico Trezza

questo spazio, fragile e fertile, che l'IA può trasformarsi da tecnologia estrattiva a tecnologia conviviale, radicata nelle pratiche comunitarie e capace di potenziare, piuttosto che omologare, le traiettorie individuali.

Tab.1 - Nel chatbot Govern-AI EL: profili di scelta e funzionalità connesse

<i>Profilo utente</i>	<i>Funzionalità e contenuti specifici</i>
Studenti	Orientamento, supporto linguistico multilingue, spiegazioni semplificate, attività interattive, valorizzazione competenze pregresse e saperi informali
Docenti	Spazi di riflessione professionale, simulazioni di casi didattici, sperimentazione di scenari IA nell'insegnamento, con attenzione a contesti multiculturali e multilingue
Personale amministrativo	Supporto su normative, procedure organizzative, strumenti comunicativi interni, gestione di casi pratici con indicazioni contestuali

4. Adult education e IA: prospettive per un *do ut des* più equo

L'intelligenza artificiale, lo abbiamo visto, non è semplicemente una tecnologia in più fra molte altre: è una lente che ridefinisce ciò che conta come conoscenza, chi ha il diritto di insegnare e imparare, e secondo quali priorità. Nei contesti educativi, e soprattutto nei CPIA, questa trasformazione si carica di un peso specifico enorme, perché qui l'educazione non è mai solo trasmissione di saperi, ma una possibilità molto concreta di inclusione sociale, non solo nelle intenzioni del legislatore, ma anche da alcuni output empirici che ben documentano segmenti di vita durante e post percorsi CPIA (De Luca Pacione, Madonia, 2018; Fortini, Trezza, 2021).

Se c'è un aspetto che emerge dal lavoro di revisione del paper, è che l'IA nel welfare educativo è una leva significativamente ambivalente. Può personalizzare i percorsi, sostenendo chi si occupa di didattica e abbattendo le barriere linguistiche per gli studenti stranieri. Tuttavia, e questo come abbiamo visto è un po' il rovescio della medaglia delle recentissime tecnologie generative, può anche semplificare eccessivamente la complessità delle biografie e fissare in schemi rigidi realtà sociali che invece chiedono di essere comprese nella loro ricchezza.

I rischi epistemologici non sono un'astrazione teorica: sono già presenti

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

nei sistemi che trasformano studenti in profili predittivi, spesso senza che docenti e comunità locali abbiano voce nel processo. È il paradosso di quello che qui abbiamo definito, forse anche semplificando, *do ut des*: gli utenti cedono dati, nella speranza di ricevere servizi più efficaci, ma in cambio ottengono spesso algoritmi opachi, che restituiscono soluzioni preconfezionate e poco aderenti ai contesti locali. Una contraddizione ancora più evidente se si pensa che molti di questi strumenti, pur operando in contesti educativi pubblici, sono progettati da aziende private, secondo logiche che non sempre perseguono i bisogni sociali o educativi del territorio (De Luca Picione, Trezza, 2024; Eubanks, 2018). Nei CPIA, dove ogni percorso educativo è anche un pezzo di biografia migrante, questo rischio non è marginale, anzi.

Al tempo stesso, non possiamo cedere a un *tecnopessimismo* sterile. Esperienze come quella di Govern-AI EL dimostrano, o almeno provano a farlo, che un'altra via è possibile. Quando i sistemi vengono progettati insieme agli operatori scolastici, quando la piattaforma è plasmata sulle specificità del territorio, quando le persone che ogni giorno vivono la scuola hanno la possibilità di dire la loro, allora l'IA smette di essere un'imposizione dall'alto e inizia a diventare uno strumento conviviale, per dirla con Illich: un mezzo che le comunità possono governare, negoziare, e adattare alle loro esigenze e a quelle dei loro contesti.

Se vogliamo che l'IA diventi una leva di giustizia sociale e non di nuove disuguaglianze, servono alcune condizioni irrinunciabili. Primo, il co-design, che significa progettare sistemi con, e non per, chi li userà. Secondo, la trasparenza, perché nessuna macchina dovrebbe decidere sul destino educativo delle persone senza poter spiegare come. Terzo, la sensibilità pedagogica e culturale, perché gli algoritmi non possono ignorare il valore del plurilinguismo, dei saperi informali e delle storie personali. Quarto, percorsi di formazione critica per docenti e studenti, affinché non siano spettatori passivi ma protagonisti consapevoli della rivoluzione digitale.

La partita che si gioca nei CPIA è emblematica di una questione più grande: il futuro del welfare educativo nell'era dell'IA. Non si tratta di respingere la tecnologia, ma di negoziarne le condizioni. Di preservare quella dimensione relazionale, umana e plurale dell'educazione che è, in fondo, la migliore garanzia di giustizia sociale ed educativa.

Il nostro auspicio è che progetti come *Govern-AI EL* – nonostante lascino in sospeso diverse questioni – possano diventare non solo casi isolati, ma laboratori permanenti di riflessione e innovazione, capaci di dimostrare che sì, è possibile un'IA che non governa dall'alto, ma cresce dentro le comunità, ne rispetta la complessità e contribuisce, davvero, a liberare le potenzialità di chi, troppo spesso, è rimasto ai margini.

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

Riferimenti bibliografici

- Airoldi M. (2021). *Machine habitus: Toward a sociology of algorithms*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Aragona B. (2021). *Algorithm audit: Why, what, and how?* London: Routledge.
- Boccia Artieri G. (2020). Fare sociologia attraverso l'algoritmo: potere, cultura e agency. *Sociologia italiana*, 15.
- Benjamin R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code*. Cambridge: Polity Press.
- Bentley S.V. (2025). Knowing you know nothing in the age of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12: 409. DOI: 10.1057/s41599-025-04731-0.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Cooper G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3): 444-452. DOI: 10.1007/s10956-023-10039-y.
- Cosenza M., Giannini G., Pescapè A. (2023). L'IA tra tecnologia e filosofia. *Rivista di Digital Politics*, 3. DOI: 10.53227/113107.
- De Luca Picione G.L., Madonia E. (2018). *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*. Napoli: Guida Editore.
- De Luca Picione G.L., Trezza D. (2024). Empowering educators with generative AI: The Govern-AI program for adult education governance. In *Conference Papers*. Napoli: Guida Editore: 5-16.
- Espeland W.N., Stevens M.L. (2008). A sociology of quantification. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 49(3): 401-436. DOI: 10.1017/S0003975608000202.
- Eubanks V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. New York: St. Martin's Press.
- European Parliament, Council of the European Union (2024). Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union*, L 2024/1689. Disponibile online (consultato il 15 settembre 2025).
- Felaco C., Amato F., Aragona B. (2024). Digital methods for social sciences. *Mathematical Population Studies*, 31(4): 237-241. DOI: 10.1080/08898480.2024.2414653.
- Foley A., Melese F. (2025). Disabling AI: Power, exclusion, and disability. *British Journal of Sociology of Education*: 1-22. DOI: 10.1080/01425692.2025.2519482.
- Fortini L., Trezza D. (2021). New profiles of adults in education. In *New Profiles of Adults in Education*. Roma: Associazione per la Scuola Democratica: 162-163.
- Fortino G., Mangione F., Pupo F. (2024). Intersezione tra intelligenza artificiale generativa e educazione: un'ipotesi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 30: 25-52. DOI: 10.7358/ecps-2024-030-fort.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fricker M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- García O., Wei L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Glissant É. (1990). *Poetics of relation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grimaldi R. (2022). *La società dei robot*. Milano: Mondadori.
- Illich I. (1973). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Giuseppe Luca De Luca Picione, Domenico Trezza

- Kitchin R. (2014). *The data revolution*. London: SAGE.
- Noddings N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Oberdieck T., Moch E. (2024). Lifelong learning with artificial intelligence: potentials, challenges and future perspectives. *International Journal of Advanced Research*: 545-555. Disponibile online (consultato il 15 settembre 2025).
- O'Neil C. (2016). *Weapons of math destruction*. New York: Crown.
- Pasquale F. (2015). *The black box society*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Perrotta C. (2021). Automated assessment and the erosion of educational feedback: A critical perspective. *Journal of Educational Technology*, 17(2): 45-60.
- Selwyn N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.
- Selwyn N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates*, 3^a ed. London: Bloomsbury Academic.
- Tirozzi S. (2024). Digital education. Dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale. @DIGITCULT, 8(2): 75-89.
- Williamson B. (2017). *Big data in education*. London: SAGE.
- Williamson B. (2019). Digital policy sociology: Software and science in data-intensive precision education. *Critical Studies in Education*, 62(3): 354-370. DOI: 10.1080/17508487.2019.1691030.
- Yang Z. (2024). Empowering teaching and learning with artificial intelligence. *Frontiers of Digital Education*, 1(1): 1-3.