

Against the neutrality of content. Secular didactics between knowledge construction and sociomaterial devices

Contro la neutralità dei contenuti. Didattica laica tra costruzione del sapere e dispositivi socio-materiali

Raffaella C. Strongoli^a

^a *Università degli Studi di Catania, raffaella.strongoli@unict.it*

Abstract

This article critically examines the relationship between secularism and pedagogy, starting from the assumption that privileging content as the primary dimension of teaching contributes to an implicitly dogmatic conception of education. Drawing on studies of educational latencies, the article explores the reduction of education to instruction, highlighting how this process obscures the material, relational, and symbolic conditions that shape pedagogical mediation. Adopting a theoretical and interpretive approach, the article engages socio-constructivist and socio-materialist scholarship to investigate material arrangements and pedagogical apparatuses as constitutive dimensions of mediation in teaching and learning. The article ultimately identifies some of the ways in which educational latencies operate within a secular pedagogy attentive to the conditions under which knowledge is produced, made accessible, and legitimized in educational contexts. In doing so, it challenges the technicist reduction of education to instruction and interrogates the forms through which educational experience takes shape as a situated practice.

Keywords: secular didactics; sociomaterial devices; didactic mediation; educational latency; educational technologies.

Sintesi

Il contributo interroga criticamente il rapporto tra laicità e didattica a partire dall'ipotesi che il riconoscimento del primato dei contenuti concorra a configurare una concezione implicitamente dogmatica dell'insegnamento. Riprendendo gli studi sulle latenze educative, l'articolo analizza la tendenza della riduzione dell'educazione a istruzione, evidenziando come tale processo implichi la rimozione delle condizioni materiali, relazionali e simboliche che strutturano la mediazione didattica. Attraverso l'adozione di un approccio teorico-interpretativo, e avvalendosi della letteratura socio-costruttivista e socio-materialista, l'articolo conduce un'analisi dei dispositivi e delle configurazioni materiali come dimensioni costitutive della mediazione didattica. L'approdo è costituito dall'emersione di alcune delle modalità di azione delle latenze educative nell'ambito di una didattica laica che consentono di porre attenzione sulle condizioni di produzione del sapere e sulle configurazioni attraverso cui la conoscenza viene resa accessibile e legittimata nei contesti educativi, sottraendo l'istruzione a una riduzione tecnicistica e interpellando le forme attraverso cui l'esperienza formativa si costituisce come pratica situata.

Parole chiave: didattica laica; dispositivi socio-materiali; mediazione didattica; latenze educative; tecnologie educative.

1. Dall'afasia laica alle latenze educative

Il tema della laicità in educazione è una questione complessa e stratificata che assume in sé aspetti tanto di natura storico-sociale quanto dimensioni strutturali delle istituzioni formative e delle loro relative assunzioni ideologiche. Il fronte di analisi che storicamente è stato maggiormente percorso è quello relativo alla contrapposizione tra istituzioni statali e confessioni religiose, configurando la laicità come questione prevalentemente di ordine politico e culturale. Tuttavia, come evidenziato nel *Manifesto della pedagogia laica* (2026), una tale prospettiva risulta oggi insufficiente a cogliere le forme più pervasive attraverso cui vincoli ideologici, dispositivi simbolici e logiche di potere incidono sull'autonomia del pensiero e sui processi di formazione. In questo senso, la laicità si definisce non soltanto come principio di separazione, ma come condizione di possibilità della libertà critica, intesa quale capacità di interrogare, discutere e trasformare i presupposti del sapere e della convivenza sociale.

Nonostante questa rilevanza, tra le principali difficoltà riferibili alla riflessione pedagogica contemporanea sul tema della laicità risulta particolarmente sfidante la traduzione di tale principio costituzionale in termini propriamente didattici. Se, infatti, la laicità viene frequentemente richiamata sul piano dei valori e delle finalità educative, più raro è il tentativo di declinarla come criterio operativo nella progettazione e nella conduzione delle pratiche di insegnamento e apprendimento. Da qui deriva una separazione tra un discorso pedagogico sulla laicità e le forme concrete attraverso cui l'educazione prende corpo nei contesti formativi. Una chiave di lettura utile per comprendere tale scarto può essere rintracciata nella riflessione di Riccardo Massa, il quale ha messo in luce come la cultura laica tenda a rimuovere la dimensione propriamente educativa, riducendola, da un lato, a tecnologia dell'istruzione e, dall'altro, a discorso ideologico privo di incidenza operativa (Massa, 1987); in questa direzione interpretativa, l'educazione in senso ampio si configura come una dimensione latente, tanto più pervasiva e agente quanto meno tematizzata, mentre la didattica è concepita come ambito neutrale di trasmissione dei contenuti disciplinari. Come scrive Massa (1987): “Solo la cultura religiosa continua ad occuparsi in blocco e senza reticenze di educazione e di pedagogia. Ma in modo così smaccatamente moraleggiante, e di livello culturale sovente così inferiore rispetto agli altri settori di essa, da giustificare ulteriormente sia il pregiudizio antipedagogico sia il sospetto che vi è qualcosa di cui bisogna nascondersi l'essenza; da mascherare in tale maniera agli occhi della cultura laica, ed anche a sé medesima, la propria efficacia educativa. Da rendere cioè la cultura laica incapace di contrastarla, e da costringerla a limitarsi soltanto ad un confronto ideologico ed istituzionale [...] Così i problemi educativi si configurano anzitutto come un ambito di chiacchiere da parte del senso comune, di intrusioni strumentali ed estetizzanti dei vari saperi istituiti, di scorribande furbesche dei più diversi interessi organizzati. Ed al tempo stesso rappresentano null'altro che un campo non tanto di battaglia, ma piuttosto di scaramucce ideologiche e di sbavature politiche” (pp. 13-14). L'analisi di Massa si innesta sulla considerazione dell'educazione come un fatto essenzialmente latente che opera con un'efficacia proporzionale alla sua mancata tematizzazione che egli attribuisce in misura significativa alla cultura laica. Quest'ultima, infatti, non riuscendo a nominare la sostanza profonda dell'educazione, finisce per consegnarla alla chiacchiera del senso comune o a interessi organizzati che ne annullano la portata emancipativa. Lo scenario che si delinea è quello di un'afasia pedagogica e soprattutto didattica di fronte a ciò che Massa definisce “imbarazzante”, ovvero l'inestricabile legame tra formazione, eros e potere. Ciò che si delinea dunque è la tendenza

da parte della ricerca didattica ad abdicare a tale compito di svelamento, rifugiandosi in una rassicurante e sterile neutralità di metodi, strumenti, tecniche e soprattutto delle dimensioni tecnologiche.

La riflessione di Riccardo Massa offre un punto di osservazione particolarmente efficace per comprendere le ambivalenze della cultura laica nei confronti dell'educazione e della didattica. Sebbene le riflessioni dello studioso vercellese siano storicamente collocate in un momento peculiare del dibattito pedagogico, tuttavia risultano ancora oggi particolarmente pregne di portato critico nei confronti di una scienza dell'educazione che fatica a lasciarsi alle spalle le forme di riduzionismo che non di rado conducono a pratiche di didatticismo legate a modelli di rappresentazione della relazione educativa iscritti nelle logiche del se-allora. In una tale direzione di senso, in *Educare o istruire?* (Massa, 1987) l'autore mette in luce come la pedagogia occupi una posizione marginale all'interno della cultura contemporanea poiché appare stretta tra riduzione tecnicista e deriva ideologica, così come chiarisce efficacemente in un passaggio: "della pedagogia non si sa pensare altro che possa essere didattica pseudo scientifica o ideologica pseudo filosofica. La cultura laica e la politica progressista poi, specie in Italia, non hanno trovato di meglio, per spiare sino in fondo l'antipedagogismo contestatario, e per stanare lo spiritualismo pedagogico mescolato ad esso, che compiacersi della propria incapacità di dire e di agire l'educazione se non come tecnologia dell'istruzione, e come primato dei contenuti rispetto alle forme ed ai soggetti dell'apprendimento" (p. 15). Le parole lapidarie dello studioso sono cariche di significatività lette a quasi quaranta anni di distanza, poiché la pedagogia che si legge in questo quadro sembra avere molti punti di contatto con quella contemporanea e, dunque, presenta più di qualche incrinatura: per un verso, essa viene assimilata a una didattica pseudo-scientifica, orientata alla gestione efficiente dei processi d'istruzione, e, per altro verso, è relegata a un discorso normativo e astratto, privo di reale incidenza sulle pratiche formative (Massa, 1987).

In questa prospettiva, l'educazione si configura come una dimensione latente costitutiva dei processi sociali e culturali, ma al tempo stesso, essa è privata della consapevolezza teorica e operativa. Una tale rimozione appare, secondo Massa, evidente proprio nella cultura laica, che, nel tentativo di sottrarsi a modelli esplicitamente dogmatici, finisce per evitare una tematizzazione diretta delle dinamiche educative, lasciandole operare in forma implicita. Il risultato è una sorta di afasia pedagogica e didattica, per cui i processi di formazione continuano ad agire, ma senza essere riconosciuti, discussi o governati criticamente. Questa apparente neutralizzazione non elimina le dinamiche educative, ma le rende meno visibili e quindi meno discutibili dal punto di vista scientifico. Il campo educativo finisce così per configurarsi come uno spazio attraversato da discorsi di senso comune, interessi istituzionali e interventi frammentari, piuttosto che come un ambito di elaborazione teorica e pratica consapevole (Massa, 1987). Ne deriva una situazione paradossale: mentre la laicità rivendica la libertà di pensiero e il rifiuto di ogni forma di dogmatismo, le pratiche educative rischiano di riprodurre implicitamente assetti non interrogati. È a partire da questa tensione che diventa possibile indagare il rapporto tra laicità e didattica nell'ambito delle sollecitazioni rilanciate alla comunità scientifica dal *Manifesto della pedagogia laica* (Movimento della pedagogia laica, 2026), poiché se la rimozione dell'educazione costituisce una condizione storicamente situata, allora una didattica autenticamente laica non può limitarsi a dichiarare principi di libertà, ma deve assumere il compito di rendere espliciti e criticamente discutibili i processi attraverso cui il sapere viene costruito, selezionato e organizzato.

2. Progettazione socio-materialista dei contesti di apprendimento

La riflessione sulle latenze educative consente di mettere in discussione uno dei presupposti più radicati della cultura scolastica moderna, cioè l'idea che la didattica possa essere considerata uno spazio neutrale deputato alla trasmissione di contenuti oggettivi. La riduzione dell'educazione a istruzione produce, infatti, un effetto di naturalizzazione del sapere nel quale i contenuti disciplinari vengono presentati come realtà autosufficienti, separabili dalle condizioni storiche, simboliche e materiali della loro costruzione (Tomarchio, 2009). In questo modo, ciò che è culturalmente e socialmente mediato tende ad apparire neutrale e i dispositivi che organizzano l'esperienza educativa diventano invisibili proprio nel momento in cui esercitano maggiore efficacia e, soprattutto, potere. L'adozione di una prospettiva pedagogica laica implica, al contrario, la necessità di riportare alla visibilità critica tali mediazioni. Come mette in evidenza il *Manifesto della pedagogia laica* (Movimento della pedagogia laica, 2026), la laicità non coincide con una presunta asepsi metodologica, ma con una postura antidogmatica capace di problematizzare ciò che viene assunto come naturale, autoevidente o incontestabile; pertanto, la formazione del soggetto si realizza attraverso pratiche di critica, dissenso, dialogo e partecipazione democratica e il sapere viene concepito come esito di processi aperti, storicamente situati e continuamente ridefinibili.

Uno dei nodi che vengono posti all'attenzione da parte delle studiose e degli studiosi che hanno elaborato il *Manifesto* è la necessità di storicizzare i saperi, sottraendoli alla loro apparente neutralità e rendendo visibili le relazioni tra pratiche discorsive, dispositivi materiali e rapporti di potere che attraversano i contesti educativi. Da questo punto di vista, assegnare il primato ai contenuti disciplinari appare già come una precisa costruzione culturale; pensare il contenuto come nucleo stabile e autonomo dell'insegnamento significa presupporre che il sapere possa essere trasferito indipendentemente dalle forme della sua mediazione. Tuttavia, le acquisizioni della didattica contemporanea hanno mostrato l'insostenibilità di tale separazione; il sapere scolastico non coincide mai pienamente con il sapere scientifico o culturale di riferimento, ma emerge attraverso processi di selezione, trasformazione e ricontestualizzazione che ne ridefiniscono linguaggi, finalità e modalità di accesso (Chevallard, 1985). Non esistono contenuti puri, ma soltanto contenuti mediati da pratiche istituzionali, dispositivi simbolici e configurazioni relazionali che ne orientano il significato e le possibilità di appropriazione. La mediazione didattica non rappresenta un elemento secondario rispetto al sapere, ma una componente strutturale della sua stessa esistenza educativa; le forme dell'insegnamento partecipano attivamente alla costruzione epistemologica degli oggetti culturali (Damiano, 2013). Linguaggi, ritualità scolastiche, pratiche valutative, organizzazione dello spazio e modalità d'interazione non costituiscono semplici supporti dell'apprendimento, ma condizioni che definiscono implicitamente, in modo latente, ciò che può essere riconosciuto come sapere legittimo (Strongoli, 2024). In questo senso, i metodi e le tecniche sono quanto di meno neutrale si possa pensare perché incorporano sempre una determinata idea di conoscenza, di soggetto e di relazione educativa; essi non sono "indifferentemente al servizio di Dio e di Satana" (Ciari, 1972, p. 7).

Muovere criticamente dalla neutralità metodologica significa chiamare in causa dinamiche di potere, esclusione e riproduzione culturale (Freire, 1970; Giroux, 1988) insieme al ruolo dei dispositivi pedagogici nella regolazione simbolica dei saperi e delle forme della partecipazione (Bernstein, 2000). Nella medesima direzione di senso si muove la progressiva *learnification* dell'educazione che rischia di ridurre la formazione a processo performativo e misurabile, neutralizzandone, o meglio, rendendo latenti, le dimensioni

etiche, politiche e relazionali (Biesta, 2010). Contrastare ogni forma di dogmatismo culturale è un principio che deve caratterizzare non soltanto la didattica che voglia definirsi laica, ma più in generale, la scuola di un paese democratico che non può attestarsi sull'individuazione di contenuti, come se questi possano essere considerati aprioristicamente educativi, e sull'idea che l'educazione si basi essenzialmente sulla loro mera trasmissione (Baldacci, 2014; Ianes, 2025; Sebastiani & Rosati, 2025). In una siffatta rappresentazione della didattica, rimangono colpevolmente sullo sfondo le ricerche d'ispirazione costruttivista e socio-costruttivista che hanno mostrato come la conoscenza non venga semplicemente acquisita, ma costruita attraverso processi situati d'interazione con altri soggetti, con linguaggi, strumenti culturali e pratiche condivise (Bruner, 1996; Fosnot, 2005) perché ciò che i soggetti apprendono dipende dalle forme della partecipazione rese possibili nei contesti educativi, dalle modalità di accesso alla parola, dalle configurazioni relazionali e dai dispositivi che organizzano concretamente l'esperienza formativa. A tutto ciò si aggiungono gli studi sull'apprendimento situato e sulle comunità di pratica, che hanno evidenziato come il sapere emerga dalla partecipazione progressiva a pratiche socialmente condivise (Lave & Wenger, 1991), mentre le ricerche sull'apprendimento collaborativo hanno mostrato il ruolo costitutivo della reciprocità, del dialogo e della negoziazione nella costruzione del significato (Ligorio & Cacciamani, 2013; Wells, 1999). La collaborazione non rappresenta soltanto una metodologia funzionale all'efficacia dell'apprendimento, ma una precisa postura epistemologica poiché la conoscenza si edifica attraverso relazioni, pratiche discorsive e processi di co-costruzione del sapere.

Il riconoscimento della centralità dei contesti porta con sé anche un'importante messa in discussione di una visione esclusivamente cognitiva dell'apprendimento, che riconosce come i processi educativi siano inseparabili dalle dimensioni corporee, spaziali, affettive e materiali dell'esperienza (Rivoltella, 2018; Rossi, 2011). È in questa direzione che gli approcci socio-materiali hanno ulteriormente radicalizzato la critica alla neutralità educativa considerando l'apprendimento come un fenomeno emergente dall'interazione tra soggetti, pratiche sociali e dispositivi materiali, superando ogni separazione rigida tra dimensioni umane e non umane (Fenwick et al., 2011; Latour, 2005). Le condizioni materiali dell'educazione non si limitano a ospitare i processi formativi, ma partecipano attivamente alla loro configurazione; spazi, artefatti e infrastrutture organizzano possibilità di azione, modalità relazionali e forme di accesso al sapere, contribuendo alla produzione stessa dell'esperienza educativa. Più recentemente, gli studi neo-materialisti e post-umanisti hanno approfondito questa prospettiva, mostrando come la conoscenza emerga da assemblaggi dinamici di pratiche, corpi, ambienti e tecnologie (Decuyper, 2019; Fenwick & Landri, 2012).

Praticare una didattica laica allora significa porre in essere una progettazione critica dei contesti di apprendimento che si propone di rendere visibili alcuni degli aspetti latenti dei processi educativi, quali le mediazioni, le implicazioni epistemologiche e le condizioni materiali di funzionamento. Assumere una postura laica in ambito educativo non coincide con l'eliminazione dei vincoli che attraversano l'esperienza formativa, bensì con la possibilità di esplicitarli, discuterli e trasformarli criticamente attraverso una progettazione didattica che consenta a tutte le soggettività coinvolte di interrogare il sapere nelle proprie forme di costruzione, accessibilità e legittimazione. Questa declinazione didattica della laicità richiede uno spostamento radicale del focus: dal contenuto come unità primaria dell'insegnamento ai contesti nei quali tale contenuto viene prodotto, mediato e trasformato in esperienza di apprendimento.

La prospettiva si rafforza con il contributo degli approcci socio-materiali, che hanno mostrato come i processi educativi non siano riducibili alla sola dimensione intersoggettiva, ma emergano da assemblaggi eterogenei di soggetti, pratiche, artefatti, spazi e infrastrutture (Fenwick et al., 2011; Latour, 2005). L'accesso al processo di costruzione del sapere non riguarda soltanto le condizioni relazionali, ma anche le configurazioni materiali e sociali che rendono possibile, orientano o limitano tale accesso: l'apprendimento non può essere compreso come effetto esclusivo dell'interazione tra soggetti, ma come esito di reti socio-materiali in cui elementi umani e non umani contribuiscono congiuntamente alla produzione dell'esperienza educativa. In questo senso, la classe non rappresenta un contenitore neutrale di pratiche didattiche, ma un dispositivo situato che organizza ruoli, forme di partecipazione, distribuzione della parola e modalità di relazione con il sapere, determinando così le condizioni effettive attraverso cui l'apprendimento può realizzarsi (Arena, 2025). L'accesso al processo di costruzione del sapere dipende dalla qualità delle mediazioni didattiche e dalla struttura delle interazioni che il contesto rende possibili. Dispositivi, ambienti, tecnologie e organizzazioni dello spazio non si limitano a supportare l'azione didattica, ma partecipano attivamente alla definizione di ciò che può essere appreso e delle forme in cui può essere appreso (Decuyper, 2019; Fenwick & Landri, 2012). Ne consegue che il problema della laicità in educazione non può essere ricondotto a una postura di neutralità rispetto ai contenuti, poiché è proprio la pretesa d'imparzialità a occultare le condizioni che rendono quei contenuti visibili, praticabili e trasformabili (Batini et al., 2019). La questione diventa dunque quella delle forme di accesso alla costruzione del sapere nei contesti educativi, intese come configurazioni socio-materiali attraverso cui si stabilisce chi può partecipare ai processi di produzione della conoscenza e a quali condizioni. È in questo passaggio che la critica al primato dei contenuti si trasforma in un'ipotesi di riorganizzazione del campo didattico: non come sostituzione di un centro, cioè i contenuti, con un altro, cioè i processi, ma come decentramento della stessa idea di centro a favore di una logica delle condizioni, delle mediazioni e delle configurazioni che rendono possibile l'esperienza del sapere.

3. Dispositivi che fanno scuola: oltre la neutralità

Nell'ampio movimento di trasformazione dei processi di produzione e circolazione del sapere, nel quale risulta sempre meno sostenibile una distinzione netta tra contenuti e condizioni della loro mediazione, si inserisce la progressiva riconfigurazione tecnologica dei contesti educativi cui stiamo assistendo nel corso dell'ultimo decennio. In linea con gli studi socio-materiali, cui abbiamo accennato, i dispositivi digitali non possono essere interpretati come meri strumenti neutri di supporto ai processi di insegnamento-apprendimento, ma come assemblaggi eterogenei che concorrono attivamente alla definizione delle pratiche educative (Fenwick et al., 2011; Fenwick & Landri, 2012; Latour, 2005). L'apprendimento emerge all'interno di reti di relazioni che coinvolgono simultaneamente soggetti, pratiche discorsive, artefatti tecnologici e infrastrutture materiali, secondo logiche che superano la tradizionale separazione tra dimensione cognitiva, sociale e tecnico-materiale (Orlikowski, 2007; Suchman, 2007). All'interno di tale quadro, la letteratura sulle *affordance* ha ulteriormente problematizzato l'idea di neutralità tecnologica, evidenziando come ogni artefatto incorpori specifiche possibilità d'azione che orientano le pratiche degli utenti (Gibson, 1979; Hutchby, 2001). Analogamente, i lavori di Selwyn (2016), Williamson (2017) e Knox (2019) mostrano come le tecnologie digitali in ambito educativo debbano essere comprese quali dispositivi profondamente politici e culturali, in quanto veicolano visioni implicite

dell'apprendimento, della valutazione e delle soggettività, contribuendo a ridefinire le forme di governance dell'educazione contemporanea attraverso infrastrutture sempre più dataficate. In questa direzione, il quadro del TPACK (Mishra & Koehler, 2006) evidenziava già come la conoscenza didattica possa essere considerata frutto dell'intreccio inscindibile tra contenuti disciplinari, mediazioni pedagogiche e configurazioni tecnologiche, rendendo evidente l'impossibilità di pensare il sapere come entità autonoma rispetto ai dispositivi che ne rendono possibile la circolazione.

È proprio in questo intreccio tra dimensione materiale, simbolica e istituzionale che può trovare spazio un particolare tipo di latenza elaborata da Massa (1987; 1992), cioè quella procedurale, che rinvia al dispositivo in atto e alla materialità a questo soggiacente con riferimento a strategie, metodi e organizzazione; essa corrisponde alla gestione e realizzazione dell'azione educativa e rimanda alla progettazione didattica con particolare riferimento alle strategie metodologiche, all'articolazione dei tempi e delle attività, alla predisposizione di spazi, mezzi e materiali. Come accennato, la latenza educativa non coincide con ciò che è semplicemente implicito o non detto, ma con l'insieme delle configurazioni, delle regolarità istituzionali e dei dispositivi che strutturano l'esperienza formativa senza essere riconosciuti come tali. In questa prospettiva, la riflessione di Foucault (1975, 1977) sui dispositivi disciplinari consente ulteriormente di precisare come tali forme latenti non siano accidentali, ma costitutive dei regimi di sapere-potere che attraversano i contesti educativi. I dispositivi tecnologici non si limitano, dunque, a introdurre nuovi strumenti nella didattica, ma contribuiscono a produrre nuove forme di latenza, rendendo opache le condizioni attraverso cui il sapere viene costruito, organizzato e reso accessibile.

Questa dinamica è molto attiva, sebbene non sempre consapevole, nelle tecnologie scolastiche consolidate come la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) che non si limita a digitalizzare la lezione frontale, ma interviene nella riconfigurazione dello spazio, dell'attenzione e delle modalità di interazione in classe (Pitzalis & De Feo, 2016). Gli effetti risultano strettamente dipendenti dalla configurazione del setting educativo, pertanto in assenza di una riprogettazione dell'ambiente didattico, la tecnologia tende a essere riassorbita nelle forme tradizionali della trasmissione, producendo una latenza procedurale dello spazio che coincide con la persistenza implicita di una *built pedagogy* (Monahan, 2002), ovvero di una pedagogia incorporata nelle architetture materiali e spaziali dell'educazione. In questo assemblaggio rigido, la LIM smette di essere un mediatore di interattività per trasformarsi in un simulacro della lavagna d'ardesia.

La stessa logica si intensifica negli ambienti digitali contemporanei. Le piattaforme educative, i Learning Management Systems (Downes, 2012; Siemens, 2005) e gli ecosistemi cloud sono infrastrutture che organizzano l'accesso al sapere attraverso logiche di tracciamento, segmentazione e valutazione continua (Knox, 2019; Williamson, 2017). In una tale direzione di senso, essi producono una latenza procedurale che potremmo definire algoritmica, poiché incorporano nei propri dispositivi interfacce e criteri di visibilità che definiscono in anticipo ciò che è rilevante, comunicabile e valutabile all'interno dell'esperienza formativa. L'emergere delle intelligenze artificiali generative accentua ulteriormente questa trasformazione, introducendo una latenza epistemica nella misura in cui i processi di produzione del sapere diventano sempre più mediati da sistemi che riformulano, selezionano e riorganizzano i contenuti secondo logiche statistiche e predittive (Floridi, 2014; Selwyn, 2022) rendendo evidente come i processi educativi contemporanei possano essere compresi soltanto guardando a essi come ecologie ibride in cui umano e non umano co-producono le condizioni dell'apprendimento (Decuyper, 2019;

Edwards, 2018; Fenwick et al., 2011).

Nel quadro che abbiamo sinteticamente tracciato, la didattica laica si configura quale postura critica che rifiuta il primato dei contenuti e assume come oggetto di analisi anche le diverse forme di latenza prodotte dai dispositivi educativi. Non si tratta di negare il valore dei saperi disciplinari, ma di sottrarli alla loro apparente autosufficienza, riconoscendo che essi esistono sempre all'interno di configurazioni sociotecniche che ne determinano forma, accessibilità e significato. Opporsi al primato dei contenuti significa dunque rendere visibili le condizioni materiali, tecnologiche e organizzative dell'educazione, assumendo che ogni dispositivo didattico, dalla LIM alle piattaforme digitali, fino ai sistemi di intelligenza artificiale, partecipi attivamente alla costruzione dell'esperienza formativa attraverso la produzione di specifiche forme di latenza. Ignorare questa dimensione non elimina i suoi effetti, ma li rende semplicemente meno visibili e quindi meno criticabili. Quando un'interfaccia privilegia la consegna di file individuali o il monitoraggio dei tempi di connessione, attua una latenza procedurale che orienta la relazione verso la sorveglianza e la performance, indipendentemente dalle dichiarazioni di principio del docente. Considerare tali strumenti come neutri significa ignorare come il software "*faccia*" didattica, imponendo una grammatica della relazione che condiziona i vissuti dei soggetti e ridefinisce le pratiche educative. La dimensione materiale della latenza assume una rilevanza fondamentale se analizzata attraverso la lente della scuola democratica poiché la partecipazione alla costruzione della conoscenza non è un'astrazione pedagogica, ma una possibilità situata e condizionata dalla categoria della prossimità (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2014). La disposizione degli attori e degli attanti (Latour, 2005) nello spazio fisico o digitale definisce chi può prendere parte alle pratiche della comunità e chi ne viene escluso. La latenza degli spazi e delle piattaforme non progettati agisce allora come un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze: un ambiente didattico che non favorisce lo scambio transattivo non è semplicemente un ambiente inefficiente, ma è un dispositivo che nega attivamente i margini di educabilità. In un siffatto scenario, la responsabilità della progettazione didattica consiste nel rendere espliciti questi condizionamenti materiali e sociali, sottraendo lo strumento alla logica della tecnologia nuda.

Sotto il profilo progettuale, queste notazioni richiedono alla ricerca didattica e alla formazione docente d'intendere l'insegnante non come il detentore sovrano del potere pedagogico, ma come un nodo critico di un assemblaggio complesso. La sfida non è usare la tecnologia, ma co-abitare il dispositivo con consapevolezza socio-materiale. In questo senso, possono essere rilevanti i cosiddetti ambienti relazionali di apprendimento (Strongoli, 2023) che richiedono di essere progettati come ecosistemi ad alto tasso di organicità, capaci di ospitare la complessità delle transazioni tra umano e non-umano. In questi ambienti, la latenza non viene eliminata, poiché ogni dispositivo non smette di produrre un margine di implicito, ma viene governata attraverso una regia eterogenea, che mira a una *built pedagogy* (Monahan, 2002) esplicita, in cui la scelta architettonica, l'infrastruttura tecnologica e l'architettura delle piattaforme siano interpretate come elementi costitutivi della postura epistemologica dell'istituzione. In questa direzione, la consapevolezza critica della materialità può agire come dispositivo di decostruzione delle invisibili barriere prodotte dalle latenze procedurali: senza questa analisi, la scuola rischia di rimanere un apparato di cattura che, pur enunciando democrazia e innovazione, riproduce nei fatti dinamiche di esclusione attraverso la rigidità dei suoi assemblaggi.

L'agire didattico si configura dunque come una pratica di resistenza contro la reificazione del setting. Se, come suggerito da Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), la professionalità

docente non è un'essenza ma un effetto emergente da relazioni materialmente eterogenee, allora il compito della didattica è quello di presidiare la qualità di tali relazioni. Ciò implica il riconoscimento che la libertà di apprendere sia una possibilità materiale situata, che è distribuita nella capacità di un software di essere aperto, nella prossemica di un'aula che favorisce il decentramento, nella flessibilità di tempi che rispettino l'organicità dei processi vitali.

La trasformazione della materia educativa da vincolo dormiente a risorsa vitale richiede, in ultima istanza, un salto di paradigma nell'orizzonte delle latenze che non devono essere negate, ma abitate criticamente. La progettazione didattica deve farsi carico del rischio della contingenza, accettando che l'esito formativo sia il risultato di un'interazione non del tutto controllabile tra intenzionalità umana e agentività non-umana; la fine del processo di analisi delle latenze non coincide con la loro risoluzione, ma con l'attivazione di un dispositivo pedagogico ad alto tasso di organicità, materialità e relazionalità. Soltanto sottraendo la tecnologia e lo spazio alla finzione della neutralità è possibile riconfigurare la scuola come un assemblaggio pluralista, dove la materialità non agisce più come un'impalcatura che imprigiona l'esperienza, ma come una trama vibrante di connessioni che abilita nuovi modi di esistere e di apprendere nel mondo contemporaneo.

La sfida lanciata alla didattica laica, dunque, non risiede più nella gestione del consenso o nella trasmissione del sapere, ma nella manutenzione etica e materiale dei contesti in cui la conoscenza si genera come evento situato e collettivo. In termini operativi, ciò significa innanzitutto esplicitare sistematicamente le condizioni di funzionamento dei dispositivi educativi, rendendo discutibili con studentesse e studenti non soltanto i contenuti, ma anche le regole implicite attraverso cui tali contenuti vengono selezionati, organizzati e valutati, incluse le logiche operative delle piattaforme digitali e dei sistemi algoritmici. In secondo luogo, implica la progettazione consapevole delle configurazioni spaziali e relazionali dell'aula come dispositivi epistemici, capaci di influenzare in modo esplicito le forme della partecipazione e dell'accesso a quella *parola* di cui scriveva Lorenzo Milani (Boffo et al., 2024), sottraendo tali dimensioni alla loro naturalizzazione. In questa prospettiva, la pratica didattica è sottratta al didatticismo applicativo delle tecniche per divenire un esercizio continuo di esplicitazione, progettazione e ri-configurazione delle condizioni materiali, relazionali e tecnologiche dell'apprendimento. Qui la latenza, lungi dall'essere eliminata, diventa un oggetto permanente di lavoro critico condiviso, e la laicità educativa si definisce come la capacità di governarne consapevolmente le forme, rendendole discutibili, trasformabili e accessibili alla riflessione e alla pratica collettive.

Riferimenti bibliografici

- Arena, M. (2025). *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*. Il Margine.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Giusti, S., Marchetta, G., & Roghi, V. (Eds.). (2019). *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*. Effequ.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm.

- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Malavasi, P. (Eds.). (2024). *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani. Sessioni plenarie*. Pensa MultiMedia.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Ciari, B. (1972). *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica: Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.
- Decuyper, M. (2019). Researching educational apps: Ecologies, technologies, subjectivities. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 414–427.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
- Edwards, R. (2018). *Pedagogy and digital learning: Shifting relationships*. Routledge.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Routledge.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, assemblages, and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(4), 593–598.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *Il faut défendre la société*. Seuil.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology*, 35(2), 441–456.
- Ianes, D. (Ed.). (2025). *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*. Erickson.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? *Postdigital Science and Education*, 1, 357–368. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Ligorio, M. B., & Cacciamani, S. (2013). *La scuola come comunità di apprendimento*. Carocci.

- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Massa, R. (1992). *Clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- Monahan, T. (2002). Flexible space and built pedagogy: Emerging IT embodiments. *Inventio*, 4(1).
- Movimento della pedagogia laica. (2026). Manifesto of Secular Pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, 24(M1), 1–19. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-M1-26_01
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization Studies*, 28(9), 1435–1448. <https://doi.org/10.1177/0170840607081138>
- Pitzalis, M., & De Feo, A. (2016). La logica delle cose. *Scuola democratica*, 1, 47–68.
- Rivoltella, P. C. (2018). *Teoria della didattica*. Schol .
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessit , teorie dell'azione, professionalit  docente*. Pensa Multimedia.
- Sebastiani, R., & Rosati, A. (2025). Il sapere pedagogico tra autorit  e alterit : scenari per una scuola democratica. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 3(2). <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-05>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.
- Selwyn, N. (2022). *Digital technology and the contemporary university*. Routledge.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
- Strongoli, R. C. (2023). Ambienti relazionali di apprendimento: Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 287–293. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-34>
- Strongoli R.C. (2024). Spazi educanti e strutture latenti della materialit . In Barone G., Cucuzza G., Ferrante A. (eds.) *Ecologie della materia. Educazione e materialit  nello scenario contemporaneo* (pp. 112-120). FrancoAngeli.
- Suchman, L. (2007). *Human-machine reconfigurations*. Cambridge University Press.
- Tomarchio, M. S. (2009). *Sapere scegliere apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*. Bonanno.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.