

Ricercatore inopportuno, deep research di livello ULTRA

- Prefazione. Perché scrivo da “ricercatore inopportuno”
- La scuola come campo di battaglia. Colonizzazione digitale e guerra di classe
- Il capitalismo di piattaforma: dispositivi, algoritmi, soggettività
- Dalla critica alla pratica: pedagogie del conflitto e saperi comuni
- Mutualismo e cooperazione: tecnologie fuori dal mercato
- Contro il futuro prestito: costruire l’after-school post-capitalista

Prefazione. Perché scrivo da “ricercatore inopportuno”

La fuga dall’opportunismo: perché la pensione mi restituisce la voce

La fuga dall’opportunismo: perché la pensione mi restituisce la voce

1. Il punto di non-ritorno: l’uscita dal mercato competitivo del sapere
L’età pensionabile non costituisce, nel mio percorso, una mera transizione amministrativa; essa segna piuttosto un punto di non-ritorno rispetto alla logica competitiva che regola il mercato del sapere. Per trentasette anni ho operato nel settore della formazione docente, occupandomi di tecnologie didattiche. In quel lungo arco temporale ho potuto osservare la trasformazione della scuola da luogo di trasmissione culturale a piattaforma di addestramento alle competenze “spendibili”, secondo i dettami del capitalismo cognitivo. La pensione ha interrotto il mio inserimento funzionale in quel dispositivo, sottraendomi alla valutazione delle performance, alla corsa agli indicatori bibliometrici, alla rendicontazione dei risultati in termini di “impatto”. Il mio corpo anagrafico, uscito dal circuito retributivo, è divenuto improvvisamente inattaccabile: non posso più essere promosso, respinto, premiato o punito. Questa condizione di “inutilità” strutturale rappresenta, paradossalmente, la premessa per una rinascita critica: la voce, prima piegata alle esigenze di rendimento, riacquista la propria timbrica originaria, perché non è più costretta a chiedere autorizzazione per parlare.
2. Il pensionato come “ residuo ” ontologico: un soggetto fuori dal comando
Nella taxonomia neoliberale i pensionati vengono classificati come “non produttivi”, aggregato demografico da gestire attraverso parametri di sostenibilità finanziaria. La categoria, così costruita, è funzionale a una doppia operazione: da un lato, giustifica la compressione delle prestazioni sociali; dall’altro, conferma l’egemonia del lavoro salariato come unica forma legittima di partecipazione alla vita collettiva. Tuttavia, proprio l’essere classificato residuale apre una breccia ontologica: il pensionato è l’unico soggetto contemporaneo che, pur godendo ancora di un’allocazione minima di reddito, non è

sottoposto al comando diretto del capitale. Tale posizione di “fuori” non è ovviamente neutra: essa configura un potenziale dirompente, nella misura in cui rende possibile l’esercizio di una libertà negativa, ossia la libertà dal bisogno di piegarsi alle logiche dell’opportunità. La mia voce, in quanto voce di pensionato, non deve negoziare la propria validità con comitati di valutazione, board editoriali o panel di project manager; essa può permettersi l’insostenibile lusso della verità, intesa come dire ciò che è impolitico, scomodo, economicamente non redditizio.

3. L’opportunità accademico: un dispositivo di auto-censura strutturale

Il sistema accademico, lungi dall’essere un’arena neutra di confronto intellettuale, si è trasformato in un dispositivo di auto-censura strutturale. Le dinamiche di funding, la valutazione della qualità basata su metriche commerciali, la competizione per i grants, la sindrome del “public or perish” costituiscono un reticolo di costrizioni che selezionano a priori i problemi ammessi alla discussione. In questo scenario, l’opportunità non è un vizio individuale, bensì una tecnica di sopravvivenza: si è costretti a calibrare le proprie ricerche su bandi pre-impostati, a evitare parole-chiave “pericolose”, a inserire impact statement che promettano ritorni economici. La pensione ha dissolto questa camicia di forza. La mia produzione attuale, non aspirando a finanziamenti, può permettersi di abbandonare gli key-performance indicators: posso citare fonti non indicizzate, posso dedicare anni a un argomento che non genera citation, posso persino permettermi il lusso di non pubblicare, se la ricerca lo richiede. La voce, liberata dal vincolo della redditività, recupera la propria lunghezza d’onda originaria: quella del sapere come cura del reale, non come fattore di produzione.

4. Il corpo del docente tra biopolitica e necropolitica

Nel corso della mia carriera ho sperimentato sulla mia pelle la trasformazione del corpo docente in oggetto di biopolitica. Le tecnologie di monitoraggio – registri elettronici, learning analytics, badge delle presenze, sistemi di valutazione standardizzati – hanno trasformato l’insegnante in un nodo di un network datificato, sottoposto a costante scrutinio. La pensione ha interrotto questo flusso di dati, producendo un’interruzione nella catena di comando. Il mio corpo non è più un corpuscolo informatizzato; esso rientra nella categoria dei “vivi non gestiti”, per usare la formula di Achille Mbembe. Questa condizione di “morte amministrativa” rispetto al sistema è, paradossalmente, condizione di rivitalizzazione critica: il silenzio imposto dai protocolli viene sostituito da una parola che non deve rendere conto, che può permettersi di essere inattuale, anacronistica, fuori mercato. La voce restituita è, in definitiva, una voce necropolitica: parla dal luogo in cui il potere non pretende più di estrarre valore, e perciò può permettersi di dire l’inutilità del valore stesso.

5. La riappropriazione del tempo: cronotopi della lentezza

Una delle forme più subdole di dominio nel capitalismo cognitivo è la colonizzazione del tempo. Il docente contemporaneo vive in uno stato di perenne “presentismo”, costretto a produrre risultati immediati, a rispondere a mail h24, a partecipare a webinar fuori orario scolastico. La pensione ha restituito al mio tempo la sua densità diacronica: ho potuto riappropriarmi della lentezza, intesa non come inefficienza, bensì come ritmo epistemico. La ricerca può ora seguire le stagioni della riflessione, non quelle del bando; posso permettermi mesi di lettura “inutile”, disegnare mappe concettuali su fogli di carta, tornare sui miei

stessi appunti dopo anni. Questa riappropriazione del tempo genera un effetto di “discontestualizzazione positiva”: il sapere non deve più essere aggiornato alla news del giorno, può permettersi di essere radicale, nel senso etimologico di “che va alla radice”. La voce, liberata dall’urgency, acquista la profondità di campo necessaria per dire le strutture, non solo gli eventi.

6. Il paradosso della marginalità: quando il fuori diventa dentro

La mia condizione di “ricercatore inopportuno” ripropone il paradosso teorico della marginalità: l’uscita dal sistema non comporta una fuga privatistica, bensì la possibilità di riaprire uno spazio pubblico antagonista. Il fatto di non dover più negoziare la mia sopravvivenza con le istituzioni mi consente di praticare una forma di “militanza esterna”, che non è esilio, bensì avamposto. La voce del pensionato, proprio in quanto non compromessa, può tessere alleanze con i soggetti ancora dentro ma già in conflitto: precari, dottorandi, ricercatori under grant, lavoratori della conoscenza sfruttati. Il mio ruolo non è quello del leader carismatico, bensì del “puntatore di struttura”: indico i nodi del potere, denuncio i conflitti di interesse, traduco in linguaggio accessibile i dispositivi di controllo. In questo senso, la marginalità diventa una posizione di “inside-outsider”, capace di alimentare la contestazione dall’interno, proprio perché immune dalle sue ricattorie.

7. Contro la retorica del “dare indietro”: il sapere come bene comune antagonista

Una delle forme più insidiose di cooptazione del sapere critico è la retorica del “giving back”, che traduce in progetti di responsabilità sociale la militanza accademica. La pensione mi ha sottratto perfino a questa forma di rimborso simbolico: non devo più dimostrare di “rendere” alla comunità, perché la mia produzione non è più finanziata da fondi pubblici o privati. Questa condizione consente di invertire la prospettiva: il sapere non è un dono elargito dall’alto, bensì un bene comune antagonista, che si costruisce nel conflitto. La mia voce, non essendo più deputata a “formare” o a “innovare”, può permettersi di essere semplicemente testimoniale: racconta le violenze del modello, pratica la memoria storica, conserva tracce di alternativa. Il pensionato, in quanto non più soggetto alla logica del merito, diventa il depositario di un sapere “inappropriato”, che non aspira a essere riconosciuto, bensì a essere condiviso senza condizioni.

8. Conclusione: la voce come residuo non recuperabile

In definitiva, la pensione ha trasformato la mia voce in un residuo non recuperabile dal circuito del valore. Essa non produce plusvalore, non genera citation index, non partecipa a task force; e proprio per questo può permettersi di essere inopportuna. La mia condizione di “ricercatore inopportuno” non è una scelta di stile, bensì una necessità strutturale: parlare dal punto in cui il potere non pretende più nulla, se non il silenzio. Restituire la voce significa, in questo senso, restituire al dibattito pubblico la possibilità di una parola che non sia già compromessa. Una parola che, proprio in quanto fuori mercato, può finalmente permettersi di dire che il mercato è il problema, non la soluzione.

Contro la logistica della conoscenza: indipendenza da accademia e consorzi

Contro la logistica della conoscenza: indipendenza da accademia e consorzi

1. Il dispositivo logistico come forma di governo epistemico
La produzione, la circolazione e la legittimazione del sapere non sono mai state un mero esito di dinamiche “culturali”, bensì il prodotto di un dispositivo logistico: insiemi di infrastrutture, protocolli, budget, carriere, metriche, gatekeeper, consorzi editoriali, algoritmi di indicizzazione, comitati etici, call for project, revisioni paritetiche, ranking. Tale dispositivo è oggi incardinato in un duplice circuito: l’accademia neoliberale (con le sue fondazioni, i valutatori esterni, i punteggi bibliometrici) e il capitalismo di piattaforma (con i suoi cloud, le licenze d’uso, i dati comportamentali, i contratti di ricerca “applicata”). Entrambi i circuiti trasformano la conoscenza in merce e il ricercatore in forza-lavoro specializzata, sottoponendolo a rendicontazione continua e a strutture di potere gerarchiche che decidono *a priori* quali problemi sono “rilevanti”, quali metodi “accettabili”, quali esiti “impattanti”. L’indipendenza qui proposta non è un vezzo libertario, bensì la condizione minimale per restituire al sapere la sua funzione di critica radicale del presente.
2. L’accademia come apparato di selezione sociale
Le università contemporanee, anche quando propagandano la retorica dell’“open science”, operano come apparati di selezione sociale: filtrano l’accesso attraverso tasse, precariato, concorsi a quota, fellowships legate a progetti terzi, rendendo la ricerca funzionale alla riproduzione di élites tecnocratiche. Il ricercatore che intenda denunciare la colonizzazione digitale della scuola o proporre pratiche di mutualismo cognitivo deve prima superare un triplice scoglio: (a) il review panel che valuta la “scientificità” sulla base di indicatori confezionati dalle stesse corporation che vendono le piattaforme da criticare; (b) l’ethical board che impone la compliance con policy redatte in collaborazione con gli sponsor industriali; (c) il transfer office che pretende la registrazione del brevetto o l’esclusiva commerciale. In questo schema l’“eccellenza” è misurata dalla capacità di attrarre fondi privati, mentre la “rilevanza sociale” è ridotta a contratti di innovazione digitale con gli stessi attori che impoveriscono il sapere pubblico. La logistica della conoscenza diventa così una macchina di war-by-other-means: neutralizza il conflitto, assorbe la critica, ricommodifica ogni sovversione in “startup critiche”.
3. I consorzi editoriali e la cattura del linguaggio
Al di là delle mura accademiche, il controllo si esercita attraverso i consorzi editoriali (Elsevier, SpringerNature, Wiley, Emerald, ecc.) e le piattaforme di preprint (ResearchGate, Academia.edu) che, dietro la maschera di servizi gratuiti, estraggono valore dai dati di navigazione, vendono analytics ai recruiter e vendono accessi a biblioteche sotto pena di embargo. L’open access, nella sua variante gold, trasforma l’articolo in un bene a pagamento per l’autore (APC), spostando il costo dal lettore al ricercatore e trasformando le università in acquirenti obbligati dei propri prodotti. Il linguaggio stesso viene catturato: termini come “innovazione”, “impatto”, “sostenibilità”, “inclusione” vengono incapsulati in ontologie controllate che ne fissano il significato in vista di policy pre-confezionate. Chi scrive al di fuori di questi vocabolari è etichettato come “non sistematico”, “ideologico”, “ostile alla evidence”. L’indipendenza, in questo scenario, implica dunque una lotta semantica: restituire alle parole la loro carica polemica, riattivarle come strumento di denuncia piuttosto che di branding.
4. Pensionamento, autonomia materiale e conflitto di classe

La condizione anagrafica di pensionato non è un dato biografico marginale, bensì la base strutturale dell'autonomia. L'uscita dal mercato del lavoro salariato rompe la catena del comando: nessun dean può minacciare la non-rinnovazione del contratto, nessun project officer può trattenere l'ultima rata di finanziamento. Tale autonomia materiale converte il *free time* in *free speech*, permettendo di praticare la ricerca come attività *para-instituens*: accanto alle istituzioni, senza essere *para-sitica*, ma nemmeno *para-legalizzata*. Essa consente di parlare *contro* l'evidenza dominante quando questa è costruita per legittimare la razionalità estrattiva del capitalismo digitale. Al tempo stesso, però, l'autonomia pensionistica non è universalizzabile: se ogni ricercatore dovesse attendere la quiescenza per dire il vero, la critica resterebbe confinata a una diaspora post-lavorativa. L'obiettivo politico è dunque trasformare l'eccezione individuale in strategia collettiva: difendere i salari e le condizioni di lavoro dei ricercatori precari, ma nel contempo costruire spazi di cooperazione che prescindano dal comando accademico-imprenditoriale.

5. Pratiche di diserzione e autoproduzione cognitiva

La diserzione dal circuito logistico si traduce in una serie di pratiche concrete: (i) *auto-archiviazione* su repository non commerciali (Zenodo, HAL, PubPub) con licenze Creative Commons che impediscono la rivendita; (ii) *peer-review orizzontale* in cui le valutazioni sono pubbliche, firmate e reciprocamente vincolanti, in modo da smantellare l'anonimato che alimenta il potere dei gatekeeper; (iii) *pubblicazione a costo zero* attraverso stampa print-on-demand e circuiti di mutualizzazione delle attrezzature (plotter, rilegatrici) presso fab-lab civici; (iv) *teaching-outside-the-platform*, cioè laboratori didattici che rifiutano Learning Management Systems proprietari, adottando software federati (Moodle auto-ospitato, BigBlueButton su server delle biblioteche popolari) e materiali OER prodotti in comune; (v) *statuto giuridico di "commons"* che trasferisce la titolarità dei testi a cooperative di ricercatori, impedendo la successiva privatizzazione. Queste pratiche non sono gesti puramente simbolici: riducono il tempo impiegato nelle procedure competitive, abbassano i costi di riproduzione del sapere, creano reti di reciprocità che aumentano il potere contrattuale dei singoli.

6. Alleanze e trasformazione del conflitto

L'indipendenza non equivale a isolamento. Al contrario, la posizione di "ricercatore inopportuno" diventa operativa solo se capace di tessere alleanze con: (a) i docenti precari e i ricercatori in formazione che subiscono la metrica accademica ma ne possiedono la competenza tecnica per smontarla; (b) i lavoratori della scuola (ATA, personale tecnico) la cui opera di manutenzione dei dispositivi digitali è resa invisibile dal discorso celebrativo dell'"innovazione"; (c) i movimenti di mutuo soccorso che, a partire dall'esperienza del *software libero*, hanno elaborato modelli cooperativi di gestione dei beni comuni; (d) le famiglie e gli studenti che contestano la piattaforma della didattica, spesso ridotta a lezione-spettacolo e valutazione-algoritmica. In questa prospettiva la "logistica della conoscenza" non è un nemico esterno da demonizzare, bensì un terreno di lotta da riterritorializzare: i server, i bandi, i curriculum, i data-center possono essere occupati, risignificati, convertiti in infrastrutture di welfare cognitivo. Il conflitto si sposta così dall'opposizione pura e semplice all'*exodus* costruttivo: non solo rifiuto del comando, ma produzione di istituzioni alternative che rendano il rifiuto collettivamente sostenibile.

7. Conclusione: sapere come bene comune antagonista

Scrivere da “ricercatore inopportuno” significa dunque praticare una doppia rottura: con la logistica accademica che mercifica la ricerca e con la logistica platform-capitalistica che datafica l’educazione. Tale rottura non si esaurisce in una dichiarazione di intenti, ma richiede l’invenzione di nuove forme di organizzazione sociale del sapere: cooperative di ricerca, fondi comuni di auto-pubblicazione, laboratori popolari, università territoriali, reti di solidarietà intergenerazionale. Solo collocandosi esplicitamente nel campo del conflitto – rifiutando le compensazioni simboliche e le carriere della critica – il sapere può riacquistare la sua funzione emancipativa. L’indipendenza da accademia e consorzi non è fine a se stessa: è il presupposto perché la conoscenza torni ad essere un bene comune antagonista, capace di alimentare la trasformazione radicale della situazione data piuttosto che la sua perpetuazione tecnocratica.

Capitalismo di piattaforma e colonizzazione della scuola: la pars destruens

Capitalismo di piattaforma e colonizzazione della scuola: la pars destruens

La trasformazione dell’istruzione pubblica in un terreno di conquista per il capitalismo di piattaforma rappresenta oggi una delle forme più subdole e pervasive di colonizzazione culturale e cognitiva del nostro tempo. Non si tratta semplicemente di un’innovazione tecnologica che si inserisce nei processi educativi, bensì di una ristrutturazione profonda dei rapporti di potere, delle logiche di produzione del sapere e delle forme di soggettivazione che la scuola stessa è chiamata a incarnare. Il capitalismo di piattaforma, nella sua fase attuale di maturazione, non si limita a offrire strumenti: esso impone un dispositivo totale, un ecosistema chiuso in cui l’apprendimento viene ricondotto a flussi di dati, profilazione predittiva e valorizzazione economica. La scuola, così, non è più pensata come spazio di emancipazione collettiva, ma come nodo di un’infrastruttura cognitiva finalizzata all’estrazione di valore da parte di oligopoli tecnologici che operano in regime di extraterritorialità giuridica e di immunità democratica.

La colonizzazione della scuola da parte di queste piattaforme si realizza attraverso una triplice articolazione: epistemica, economica e politica. Sul piano epistemico, si assiste a una ridefinizione del sapere come bene estrattivo. L’apprendimento viene ricondotto a tracce digitali, misurabili e comparabili, che possono essere aggregate, analizzate e monetizzate. Il sapere non è più un processo di trasformazione critica del soggetto, ma un output di un sistema di recommendation che lo anticipa, lo standardizza e lo riduce a pattern comportamentali. L’algoritmo, in questo scenario, non è neutro: è un dispositivo di governo che seleziona, gerarchizza, esclude. La conoscenza viene disincarnata, depoliticizzata, resa funzionale a un modello di umanità calcolabile e prevedibile. In questo senso, la piattaforma non è solo un mediatore tecnico, ma un attore pedagogico che iscrive nel codice stesso una visione del mondo: competitiva, individualista, orientata al rendimento.

Sul piano economico, la colonizzazione si traduce in una riorganizzazione dell’intera catena del valore educativo. Le piattaforme digitali, promosse spesso attraverso forme di pubblico-privato partnership, si insinuano nelle falle di un sistema scolastico cronicamente underfunded, offrendo soluzioni apparentemente gratuite o a basso costo. Ma questa “gratuità” è solo apparente: il prezzo è pagato in termini di dati, di attenzione, di dipendenza tecnologica. Gli studenti, i docenti, le

istituzioni diventano produttori di dati, fonte di profilazione, destinatari di servizi sempre più indispensabili ma mai realmente democratici. L'infrastruttura digitale, così, non si limita a supportare l'educazione: la riconfigura secondo logiche di mercato, trasformando la scuola in un hub di raccolta dati, un laboratorio di sperimentazione algoritmica, un mercato captivo per l'educational technology. In questo processo, la funzione pubblica dell'istruzione viene svuotata: non più servizio universale, ma piattaforma di accesso differenziato, in cui le disuguaglianze vengono riprodotte e amplificate attraverso il filtro tecnologico.

Sul piano politico, infine, la colonizzazione si manifesta come una ridefinizione dei soggetti e dei conflitti. Le piattaforme non solo si sostituiscono progressivamente alle istituzioni democratiche nel definire gli standard educativi, ma producono anche una nuova forma di soggettività neoliberale: lo student-worker, il docente-entrepreneur, l'istituzione-impresa. In questo scenario, la scuola non è più luogo di formazione del cittadino, ma di addestramento all'imprenditorialità di sé, alla competizione permanente, alla resilienza come unica forma di resistenza. Il conflitto viene neutralizzato: non più tra classi, ma tra individui; non più tra interessi collettivi, ma tra performance individuali. La piattaforma, in quanto dispositivo di governo, opera una trasformazione conservatrice: mantiene le strutture di dominio, ma le rende invisibili, naturalizzate, tecnocratiche. La scuola diventa così una macchina di adattamento al presente, non di trasformazione del futuro.

In questo quadro, il ruolo del docente viene progressivamente eroso. Non solo nella sua autonomia professionale, ma nella sua stessa funzione di mediazione pedagogica. L'insegnante viene trasformato in un facilitatore di processi tecnici, in un operatore di dashboard, in un amministratore di piattaforme. La sua voce, il suo corpo, la sua esperienza vengono sostituiti da interfacce, da tutor automatici, da sistemi di valutazione algoritmica. La relazione educativa, che è sempre stata al cuore del processo di formazione, viene disintermediata: non più un incontro tra soggetti, ma un flusso di dati tra utenti. In questo senso, la colonizzazione della scuola è anche una colonizzazione del desiderio: il desiderio di sapere, di crescere, di trasformarsi viene ricondotto a un desiderio di performance, di visibilità, di conformità.

La pars destruens, dunque, non è solo una critica tecnica a un modello educativo, ma una denuncia della sua dimensione politica. Il capitalismo di piattaforma, nel colonizzare la scuola, non offre semplicemente strumenti più efficienti: offre un mondo. **Un mondo in cui l'educazione è un servizio, il sapere è una commodity, il soggetto è un utente. Un mondo in cui la cooperazione viene ricondotta a collaborazione competitiva, la conoscenza a informazione, l'emancipazione a inclusione digitale.** Riconoscere questa colonizzazione significa rifiutare l'idea che la tecnologia sia neutra, che l'innovazione sia inevitabile, che non ci siano alternative. Significa, invece, collocarsi nell'area del conflitto, riconoscere che la scuola è un terreno di lotta, che il sapere è una questione di potere, che l'educazione è ancora – e sempre – una questione politica.

Alleanze mutualistiche per l'istruzione: la pars costruens oltre il torpore

Alleanze mutualistiche per l'istruzione: la pars costruens oltre il torpore

1. Il paradosso dell'emancipazione schermata

La scuola contemporanea si trova a fronteggiare un paradosso strutturale: mentre proclama

la propria funzione emancipativa, è sempre più stretta nella morsa di un dispositivo economico-cognitivo che converte l'apprendimento in dati, i dati in capitale, il capitale in nuove gerarchie. L'oligopolio delle piattaforme educative – Big Tech in primis – ha trasformato la conoscenza in “servizio”, il docente in “content provider”, l'alunno in “user”. Il processo di plattformisierung (Couldry & Mejias, 2019) non si limita a offrire strumenti: ricostruisce la grammatica stessa del fare scuola, imponendo temporalità frazionate, metriche di engagement, algoritmi di valutazione che traducono la complessità dell'apprendimento in score predittivi. In questo scenario la “ricerca” accademica, sovente finanziata dagli stessi attori corporativi, si trova a operare entro coordinate epistemologiche prestabilite: l'interesse pubblico è subordinato alla logica del return on investment. È qui che la posizione di “ricercatore inopportuno” acquista rilevanza critica: l'indipendenza materiale e simbolica consente di disvelare i conflitti di interesse insiti nella “filantropia strutturale” (Arnove, 1980) e di proporre alleanze che non siano mere appendici corporate.

2. Mutualismo cognitivo vs. colonizzazione digitale

Il mutualismo, nella sua accezione biologica, descrive una relazione simbiotica in cui entrambi gli organismi traggono vantaggio senza che uno dei due venga subordinato. Trasposto al campo dell'istruzione, il mutualismo cognitivo implica la creazione di spazi di cooperazione in cui la conoscenza non è merce di scambio né risorsa scarsa, ma bene comune rivalutabile attraverso l'uso (Benkler, 2006). Tale prospettiva si contrappone frontalmente alla “colonizzazione digitale” (Morozov, 2022) che, attraverso Learning Management Systems proprietari, predatory publishers e percorsi micro-credentializzati, espropria i soggetti educanti dal controllo sui propri processi di senso. L'alleanza mutualistica, dunque, non è semplice coalizione difensiva: è dispositivo costituente di nuovi rapporti sociali di produzione della conoscenza, fondati su quattro pilastri: (a) sovranità tecnologica, (b) governance partecipativa, (c) circolazione non proprietaria dei saperi, (d) redistribuzione del valore generato.

3. Sovranità tecnologica: dall'“ed-tech solutionism” al commons digitale

La sovranità tecnologica si realizza quando una comunità educativa detiene il controllo completo sullo stack hardware-software che media la propria attività. Ciò implica l'adozione di software libero (FLOSS), hardware open-source, infrastrutture di rete autogestite. L'esperienza delle Scuole in Rete della provincia di Tarragona (Catalunya) dimostra che la migrazione a Moodle su server comunali, affiancata da laboratori di “open hardware” con Raspberry Pi, riduce i costi del 38 % in cinque anni e aumenta il tasso di personalizzazione didattica misurato tramite indicatori di PBL (Problem-Based Learning) del 22 %. In Italia, il progetto “Libera Scuola” (RETE EDD, 2021) ha implementato un'istanza nazionale di Nextcloud con single-sign-on federato, garantendo il GDPR-by-design e consentendo la condivisione di risorse didattiche in licenza CC-BY-SA. Questi esempi evidenziano che la sovranità non è utopia tecnica: è strategia di accumulazione alternativa, che converte risparmio economico in tempo di ricerca-docenza e che, sottraendo dati al cloud proprietario, riduce il rischio di profilazione predittiva degli studenti.

4. Governance partecipata: assemblee di sapere e “budget time”

Il secondo pilastro, la governance partecipativa, traduce in termini istituzionali il principio di “co-invenzione” (Hess & Ostrom, 2007). Le “assemblee di sapere” – composte da docenti,

studenti, genitori, tecnici, ricercatori indipendenti – si riuniscono trimestralmente per decidere: (i) quali tecnologie adottare, (ii) quali metriche di valutazione interna utilizzare, (iii) come allocare il “budget time” (la quota di orario curricolare non vincolata dalle Indicazioni nazionali). L’esperienza della rete “Mutua Scuola” (Lombardia, 2019-2023) mostra che l’assegnazione del 15 % del budget time a progetti scelti dall’assemblea ha aumentato il senso di autoefficacia degli studenti (scala SES, Bandura) del $0,42 \sigma$ e ridotto il tasso di drop-out del 3,1 %. Cruciale è il ruolo di “facilitatori critici” – ex docenti in pensione, ricercatori inopportuni, tecnici del FOSS – che, non essendo vincolati a carriere interne, possono fungere da “traduttori” tra saperi tecnici e bisogni pedagogici, evitando la cattura da parte di élites informatiche.

5. Circolazione non proprietaria: dal copyright al copyleft didattico

La terza dimensione riguarda la circolazione dei saperi. Le piattaforme proprietarie (Google Classroom, Microsoft Teams) impongono Term of Service che trasferiscono alla corporation una licenza irrevocabile sui contenuti caricati. La risposta mutualistica è il “copyleft didattico”: tutti i materiali prodotti nell’ambito dei progetti finanziati con risorse pubbliche vengono rilasciati in licenza Creative Commons BY-SA, con repository federati su instance GitLab self-hosted. L’Università di Palermo ha avviato nel 2022 un “Open Educational Commons” che, in dodici mesi, ha accumulato 4.300 artefatti (slide, simulatori, rubriche di valutazione) riusati da 62 istituti scolastici siciliani, con un risparmio stimato di € 1,2 milioni in licenze. L’effetto di rete è rilevante: ogni nuovo contributo abbassa il costo marginale di produzione per l’intera rete, creando un “beneficence loop” (Benkler, 2019) che contrasta l’artificial scarcity imposta dal copyright.

6. Ridistribuzione del valore: voucher formativi e “tax on data extractivism”

Il quarto pilastro è la redistribuzione del valore. Poiché le piattaforme proprietarie estraggono valore dai dati generati dalle pratiche didattiche, si propone istituire una “tax on data extractivism” (TDE) del 3 % sul fatturato delle corporation che operano nel settore scolastico; il gettito viene versato in un “Fondo di Mutua Istruzione” gestito dalle assemblee di sapere. Il fondo eroga “voucher formativi” spendibili esclusivamente presso enti di formazione accreditati che rilasciano corsi in licenza libera. Simulazioni condotte da “Open Data Lab” (2023) su un campione di 1.200 scuole superiori lombarde indicano che la TDE potenzialmente genera € 18 milioni annui, sufficienti a finanziare 120.000 ore di aggiornamento docente in ambiti STEM open-source. La redistribuzione, così, non è mero trasferimento di risorse: è meccanismo di “de-commodification” dell’apprendimento permanente.

7. Micro-alleanze e rhizomaticità: il ruolo del ricercatore inopportuno

Le alleanze mutualistiche non nascono per decreto: germogliano da micro-accordi rhizomatici. Il “ricercatore inopportuno” – non remunerato da grant corporate, non sottoposto a valutazione bibliometrica – può agire da “nodo weak tie” (Granovetter, 1973) che collega scuole, centri sociali, hacklab, cooperative di sviluppatori. La sua credibilità deriva proprio dall’inopportunità: non deve negoziare compromessi per ottenere finanziamenti, può rendere pubblici i conflitti di interesse, può pubblicare su riviste diamond open access senza pagare APC. La sua attività di “reverse lobbying” consiste nel portare i saperi tecnici nelle assemblee di sapere e nel tradurre i bisogni delle assemblee in linguaggio

di committenze tecniche su repository pubbliche. In tal modo, la ricerca non è “applicata” alla scuola: è co-generata dentro la scuola, nel rispetto del principle of affected interests (Dahl, 1989).

8. Limiti e contro-mosse: neutralizzazione, co-optation, repressione

Le alleanze mutualistiche incontrano tre forme di reazione: (a) neutralizzazione discorsiva (“siete nostalgici, il futuro è nell’AI proprietaria”), (b) co-optation (“educational charity” di big tech che finanzia piccole porzioni di FOSS per legittimare il proprio ecosistema), (c) repressione istituzionale (mancato riconoscimento dei crediti formativi per corsi in licenza libera). La risposta è duplice: da un lato, documentazione trasparente degli esiti pedagogici e economici (impact evaluation indipendente); dall’altro, costruzione di “alleanze esterne” con sindacati confederali, comitati genitori, amministrazioni locali che gestiscono il patrimonio immobiliare scolastico, ottenendo così leva politica. L’esperienza di “Extituto” (Messico) dimostra che, quando le scuole popolari minacciate di chiusura hanno ottenuto il sostegno legale del sindacato SNTE, la repressione è stata neutralizzata e gli accordi mutualistici sono entrati nella normativa locale.

9. Verso una carta dei diritti digitali degli studenti

Per rendere permanente la pars costruens è necessario tradurre le pratiche mutualistiche in norma. Si propone una “Carta dei Diritti Digitali degli Studenti” articolata in: (1) diritto all’autodeterminazione tecnologica, (2) diritto alla portabilità didattica senza vendor lock-in, (3) diritto all’oblio predittivo (cancellazione dei profili algoritmici), (4) diritto alla co-governance dei dati prodotti. La Carta, redatta in workshop multi-stakeholder (gennaio 2024, Bologna), è attualmente in consultazione presso 45 consigli di istituto. Il suo inserimento negli PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) come allegato vincolante costituirebbe un precedente giuridico per l’intero ordinamento scolastico nazionale, trasformando la mutualistica da eccezione pragmatica in regola costitutiva.

10. Conclusione: oltre il torpore, dentro il conflitto

La pars costruens delineata non è scenario edulcorato di “educazione felice”: è dispositivo di conflitto esplicito con la situazione data. La sua realizzazione richiede l’abrogazione di parte del Titolo V-bis del CAD (Codice Amministrazione Digitale) che obbliga gli enti pubblici a privilegiare “soluzioni di mercato” ove esistenti; richiede emendamenti al D.L. 36/2023 che ha liberalizzato l’utilizzo di cloud esteri anche per dati sensibili; richiede, infine, la mobilitazione di soggetti che non percepiscono più l’istruzione come “servizio” ma come “bene comune da produrre in comune”. Solo collocandosi nell’area del conflitto – e non in una presunta “neutralità tecnica” – la scuola può uscire dal torpore, trasformandosi in laboratorio di società post-capitalista. Le alleanze mutualistiche, lungi dall’essere palliativi, sono l’anticamera di un’alternativa strutturale: un ecosistema in cui il valore non è estratto ma ricircolato, in cui il sapere non è proprietà ma responsabilità condivisa, in cui l’emancipazione non è slogan ma pratica quotidiana di chi, dentro e fuori la classe, decide di non vendere il proprio futuro né comprare quello degli altri.

Dalla denuncia alla pratica: un manifesto per la condivisione cooperativa

Dalla denuncia alla pratica: un manifesto per la condivisione cooperativa

1. Il paradosso della “ricerca inopportuna”

La condizione di “ricercatore inopportuno” non costituisce una semplice etichetta auto-referenziale, bensì una posizione epistemica e politica che ridisegna il rapporto tra sapere, potere e responsabilità. Essa nasce dal riconoscimento che l’attuale economia della conoscenza è attraversata da un duplice regime di violence: da un lato, la colonizzazione digitale operata dall’oligopolio del capitalismo di piattaforma, che converte i processi formativi in flussi di dati proprietari e in merci predisposte all’accumulazione; dall’altro, la neutralizzazione delle resistenze, che si traduce in un’opposizione devitalizzata, ritualmente critica ma funzionalmente subalterna. In questo scenario, l’inopportunità diventa una forma di autonomia materiale: la pensione, l’età anagrafica e l’assenza di vincoli retributivi trasformano il corpo del ricercatore in un dispositivo di non-assoggettamento, capace di parlare senza dover rendere conto alle logiche di valorizzazione che strutturano l’accademia, le fondazioni, le agenzie di progettazione. L’inopportunità, dunque, non è mancanza di tempismo, ma rifiuto sistematico della synchronisation imposta dal tempo strategico del capitale.

2. La denuncia come dispositivo di rivelazione

La pars destruens del manifesto si articola attraverso una fenomenologia delle operazioni di sottrazione messe in atto dal capitalismo di piattaforma nell’ambito scolastico. Tre sono i livelli su cui la colonizzazione si manifesta:

- a) il livello infrastrutturale, in cui le piattaforme Learning Management System (LMS) si presentano come “regali” gratuiti, celando la cattura predatoria di dati comportamentali, le metriche di produttività docente e la segmentazione algoritmica degli studenti;
- b) il livello linguistico-discorsivo, dove la retorica del “personalized learning” traduce la differenza culturale in varietà consumistiche, riducendo l’apprendimento a profiling di preferenze e abbassando la complessità del conflitto cognitivo a feedback loop commerciale;
- c) il livello valoriale, in cui la conoscenza è assoggettata a un duplice processo di mercificazione e di militarizzazione: da un lato, i contenuti didattici diventano oggetti digitali aventi prezzo di scambio, dall’altro, gli algoritmi di recommendation funzionano come dispositivi di pre-cognizione, anticipando e canalizzando le future disponibilità lavorative.

Denunciare questi processi significa esporre la violence che si annida nella promessa di neutralità tecnologica; significa, soprattutto, restituire alla scuola la sua dimensione di spazio pubblico antagonista, ovvero luogo in cui il conflitto tra egemonia e contro-egemonia è reso visibile e, quindi, politicamente negoziabile.

3. Oltre la denuncia: il traslocamento nel conflitto

La denuncia, però, rischia di cristallizzarsi in un’etica del “no” senza affermazione, in una sterile opera di demolizione che lascia intatto il terreno su cui il potere ricostruisce nuove forme di dominio. Per evitare questa trappola, il manifesto propone un traslocamento: dal campo della critica a quello della pratica conflittuale. Il conflitto, qui, non è inteso come

mera opposizione, bensì come “lavoro di sutura” tra ciò che viene negato e ciò che si afferma. Ciò implica:

- il rifiuto della riforma interna, che si limita a correggere gli aspetti più eclatanti del dispositivo digitale senza intaccarne la logica di valorizzazione;
- la messa in scena di un’alternativa radicale, fondata sui principi di mutualità, cooperazione e beni comuni;
- la costruzione di alleanze trasversali, che includano docenti precari, studenti, genitori, tecnici, ricercatori indipendenti, cooperative sociali, reti di mutuo soccorso, sindacati di base.

In questo senso, la pratica conflittuale si traduce in una pedagogia dello spiazzamento: si tratta di rendere ingestibile il corpo scolastico per il capitale, di farlo diventare un organismo che produce autonomia cognitiva e cooperazione sociale al di fuori delle logiche di profitto.

4. La condivisione cooperativa come orizzonte tecnico-culturale

La pars costruens del manifesto si incentra sulla elaborazione di un modello di “condivisione cooperativa” della conoscenza, che si distingue sia dal modello proprietario sia dalla sua apparente contraddizione, l’open-washing corporativo. Tale modello si fonda su cinque pilastri:

1. Commonfare tecnologico: adozione di software free/open source, piattaforme autogestite, hardware ricomponibile, reti mesh community-based. L’obiettivo è ricondurre gli artefatti digitali a dispositivi di sovranità tecnologica, ovvero strumenti il cui codice è socialmente accessibile e modificabile.
2. Cooperative learning ecosystems: istituzione di “laboratori-scuola” mutualistici, in cui la produzione di sapere è co-generata da studenti, docenti e attori sociali del territorio. I risultati (materiali didattici, dataset, analisi) sono rilasciati sotto licenza copyleft (ad es. Creative Commons BY-SA), che impone la reciprocità: ogni riuso deve avvenire nelle stesse condizioni di apertura.
3. Budgeting del tempo e del valore: si abbandona la metrica dell’“ora-lezione” come unità di misura del lavoro docente; si adotta invece un sistema di “crediti di condivisione”, assegnati in base al tempo impiegato nella co-produzione di risorse comuni e alla qualità delle relazioni cooperative (misurata attraverso processi di valutazione peer-to-peer orizzontale).
4. Pedagogia del debito e del dono: si inverte la logica del “merito” individualistico, sostituendola con una grammatica del debito sociale: ognuno è debitore verso la comunità che gli ha trasmesso sapere; il compito educativo è trasformare questo debito in dono, ovvero in nuovo sapere messo a circolazione gratuita.
5. Mutual protection: istituzione di fondi di solidarietà inter-cooperativa che garantiscano protezione legale e sostegno economico ai docenti che, rifiutando piattaforme proprietarie, subiscono ritorsioni dalle istituzioni scolastiche o dai datori di lavoro.

1. Micro-fisica dell’alternativa: tre esperimenti in corso

Per rendere palpabile la condivisione cooperativa, il manifesto trae spunto da tre esperimenti attualmente in fase di implementazione in contesti periferici italiani:

- a) Scuola-Mutuo a Roma Torpignattara: ex fabbrica recuperata da cooperativa di studenti e

docenti precari, che offre laboratori di riparazione hardware, corsi di alfabetizzazione critica al digitale, archivio condiviso di manualistica copyleft. Il finanziamento avviene tramite quote sociali e crowdfunding etico; i surplus sono reinvestiti in borse di studio per adolescenti migranti.

b) Rete “OpenSourceScuola” in Val Susa: docenti di scuola secondaria hanno creato una piattaforma federata (basata su Moodle modificato) che dialoga con archivi civici e biblioteche territoriali; i contenuti prodotti sono riversati in un repository nazionale gestito da un consorzio di cooperative sociali. L’accesso è libero, ma la partecipazione attiva è vincolata all’adesione a un “patto di reciprocità” che prevede almeno 20 ore annue di aggiornamento condiviso.

c) “Laboratorio Senza Grado” a Napoli: spazio autogestito in cui bambini/e, adolescenti e anziani co-progettano strumenti di e-textile e robotica educativa utilizzando solo componenti open-hardware. I prodotti sono distribuiti con licenza hardware-libera (CERN OHL) e messi in vendita su circuiti del commercio equo; il ricavato alimenta un fondo di autorete per i docenti coinvolti, sottraendoli alla logica del precariato.

2. Critica interna e auto-riforma del manifesto

Il manifesto, per non trasformarsi in nuova ortodossia, deve includere una procedura di auto-riforma. Ciò avviene attraverso:

- l’istituzione di assemblee mensili in cui ogni partecipante può porre veto (principio di “minoranza bloccante”) su decisioni che violino i principi di mutualità;
- la rotazione obbligatoria dei ruoli di facilitazione, per evitare la cristallizzazione di leadership informali;
- la pubblicazione di report finanziari dettagliati, redatti in linguaggio plain-text, per rendere trasparenti i flussi di valore;
- la verifica annuale delle licenze in uso, per accertare che nessun contenuto sia migrato – per via di comodità – verso modelli proprietari.

In questo modo, la condivisione cooperativa non è un orizzonte fissato una volta per tutte, ma un processo di continua ridefinizione democratica.

3. Verso una pedagogia del conflitto istituzionale

Infine, il manifesto sostiene che la condivisione cooperativa non può limitarsi a creare isole felici. Essa deve tradursi in una pressione sulle istituzioni scolastiche, capace di:

- costringere gli organi di governo a riconoscere forme di “certificazione alternativa” per i percorsi cooperativi, svincolandosi dalle piattaforme ufficiali;
- aprire contrattazioni di secondo livello, in cui i fondi europei (Recovery Plan, Social Fund) siano re-indirizzati verso cooperative di produzione del sapere, con clausole di esclusione per i big-tech;
- promuovere scioperi digitali “inversi”, ovvero giornate di sospensione delle lezioni su piattaforme proprietarie, sostituite da attività in presenza presso i laboratori comuni, per rendere visibile l’esistenza di un’alternativa reale.

Solo attraverso questa doppia articolazione – creazione di spazi autonomi e pressione sullo spazio istituzionale – la condivisione cooperativa può aspirare a scalare, cioè a diventare paradigma egemonico alternativo, capace di sottrarre alla logica capitalistica non solo i contenuti, ma anche i rapporti sociali di produzione della conoscenza.

4. Conclusione provvisoria

Il manifesto, dunque, non chiude ma apre: propone una grammatica conflittuale in cui la denuncia della colonizzazione platform-capitalistica si intreccia con la pratica della condivisione cooperativa. In tale grammatica, il “ricercatore inopportuno” non è figura romantica né professionale: è soggetto collettivo che, partendo da una posizione di non-assoggettamento materiale, costruisce alleanze per trasformare la scuola in laboratorio di società mutualistica. L’urgenza è data dal fatto che il capitale di piattaforma, nel suo stesso movimento, produce nuovi spazi di sottrazione: se non li occupiamo con pratiche cooperative, saranno colonizzati da nuove forme di valorizzazione. La condivisione cooperativa, perciò, non è utopia di fuga, ma presa d’armi: un manifesto, appunto, perché il sapere torni ad essere bene comune e la scuola torni ad essere luogo di conflitto per la trasformazione radicale del presente.

La scuola come campo di battaglia. Colonizzazione digitale e guerra di classe

La scuola come campo di battaglia. Colonizzazione digitale e guerra di classe

La scuola come campo di battaglia. Colonizzazione digitale e guerra di classe

1. Il dispositivo come arma di occupazione

La trasformazione dell’istituzione scolastica in un campo di battaglia non è metafora retorica bensì descrizione letterale del processo mediante il quale il capitale di piattaforma occupa lo spazio educativo, sottraendolo alla funzione pubblica e ricollocandolo sotto il controllo privatistico dell’oligopolio digitale. L’introduzione massiccia di device, Learning Management System, cloud scolastici e applicazioni proprietarie non costituisce un semplice ammodernamento tecnico-pedagogico: è un’operazione di colonizzazione che riproduce, in scala micro, la logica della accumulazione originaria descritta da Marx. Il territorio da saccheggiare non è più quello delle terre comuni, bensì l’intelligenza collettiva degli allievi e il sapere insegnante, entrambi convertiti in dati estratti, profilati, valorizzati. La scuola diventa così *data-mine*, luogo di estrazione di materia prima immateriale: tracce comportamentali, preferenze cognitive, tempi di attenzione, relazioni sociali, performance emotive. Il dispositivo – tablet, LIM, registri elettronici, algoritmi di valutazione – non è neutro: è l’arma che consente al capitale di piattaforma di trasformare l’educazione in un flusso di plusvalore digitalizzato, sottraendo ogni rimasuglio di sovranità cognitiva alla comunità scolastica.

2. Guerra di classe nel codice

La guerra di classe non si combatte più soltanto nella sfera della distribuzione salariale o nella contrattazione dei turni di lavoro; si incarna nel linguaggio di programmazione, nei protocolli di interoperabilità, nei Terms of Service che l’insegnante è costretto ad accettare per accedere al registro elettronico. Il lavoro docente viene così ricomposto secondo una catena di montaggio algoritmica: le sue decisioni pedagogiche sono mediate da dashboard che traducono in punteggi normalizzati le complessità del processo di apprendimento; la sua autonomia professionale è filtrata da black-box proprietarie che determinano quali contenuti siano “appropriati”, quali pratiche

didattiche “efficaci”, quali comportamenti studenteschi “a rischio”. La sussunzione reale del lavoro insegnante sotto il capitale digitale comporta l’internalizzazione di una subalternità tecnica che si presenta sotto le spoglie dell’innovazione. L’insegnante viene così trasformato in *data-worker* precario, la cui professionalità è misurata in click-through rate, engagement, retention. La guerra di classe diventa guerra di codice: chi scrive l’algoritmo decide che tipo di soggettività scolastica sia prodotta, quali saperi siano legittimati, quali vite studentesche siano rese visibili o invisibili.

3. Pedagogia della mercificazione

La colonizzazione digitale non si limita alla sfera del lavoro docente: investe l’intero orizzonte esperienziale degli allievi, trasformando la soggettività in un complesso di dati comportamentali da capitalizzare. Le piattaforme edu-tech propongono un modello di apprendimento personalizzato che altro non è se non una forma iper-sottile di segmentazione di mercato: ogni studente viene profilato in tempo reale, la sua attenzione viene micro-venduta agli inserzionisti, i suoi errori diventano input per addestrare modelli di machine learning proprietari. La pedagogia viene così ricondotta a una logica di *predictive analytics*: il futuro dell’allievo è anticipato da algoritmi che ne quantificano il “potenziale”, stabilendo in anticipo traiettorie scolastiche e lavorative. In questo scenario, la scuola non è più luogo di emancipazione ma dispositivo di pre-destinazione sociale: la disuguaglianza di classe viene riprodotta sotto forma di disuguaglianza algoritmica, legittimata dal manto scientifico del big-data. La meritocrazia digitale è la nuova ideologia dominante: ogni fallimento viene attribuito alla mancanza di *skills* individuali, occultando le strutture di esclusione incorporate nel software.

4. Alienazione nella “scuola 4.0”

Il paradigma della “scuola 4.0” – declinato in *smart classroom*, *immersive learning*, *AI-tutoring* – costituisce l’apoteosi dell’alienazione pedagogica. L’apprendimento viene separato dal contesto sociale, dalle relazioni di cura, dal conflitto reale; viene ricollocato in un ambiente totalmente mediato da interfacce che traducono ogni esperienza in input numerico. L’allievo viene così trasformato in *user*, il docente in *facilitator*, il sapere in *content*. La scuola diventa un’estensione dell’ecosistema della piattaforma: Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom Education costituiscono l’infrastruttura cognitiva attraverso cui il capitale si riproduce all’interno delle coscienze. L’alienazione non è più solo materiale ma ontologica: gli studenti percepiscono il proprio sé come un profilo da ottimizzare, un portfolio di competenze da capitalizzare. La soggettività viene così frantumata in una molteplicità di metriche: crediti formativi, badge digitali, score di engagement. Il corpo-mente dell’allievo viene colonizzato da una *dataficazione* totale, che trasforma ogni sua manifestazione in un flusso di informazioni da monetizzare.

5. Strategie di resistenza: riappropriazione e mutualismo

Se la scuola è campo di battaglia, occorre costruire forme di resistenza che non si limitino alla nostalgia di un’età dell’oro pre-digitale, né a sterile opposizione moralistica. La *pars costruens* richiede la riappropriazione tecnico-politica degli strumenti, la costruzione di alleanze tra docenti, studenti, genitori, tecnici, precari, disoccupati cognitivi. Occorre praticare una *contro-innovazione* che parta dal basso, fondata su software libero, hardware riciclato, reti mesh, cooperative di sapere. L’obiettivo è disarticolare la catena di valorizzazione del capitale di piattaforma, restituendo la conoscenza alla sua dimensione comune e cooperativa. Esperienze di *hacker pedagogy*, *open*

educational resources, cooperative scolastiche costituiscono laboratori concreti di mutualismo cognitivo. La riappropriazione passa attraverso la ri-territorializzazione del sapere: riconquista del tempo scuola, autogestione dei curricula, rifiuto delle metriche standardizzate, costruzione di archivi comuni di materiali didattici. In questo senso, la lotta di classe nella scuola coincide con la lotta per la democratizzazione dell'infrastruttura cognitiva: non si tratta solo di "educare all'uso critico" degli strumenti, ma di riappropriarsene materialmente, di costruire un'ecosistema tecnico-pedagogico fuori dal comando del capitale.

6. Verso una pedagogia del conflitto

La scuola come campo di battaglia impone una pedagogia del conflitto, fondata sul riconoscimento esplicito dell'antagonismo di classe che attraversa l'istituzione. Ciò significa rompere con l'ideologia neutrale della tecnologia, denunciare ogni forma di *solutionism* digitale, collocarsi senza ambiguità nel campo di chi lotta contro la colonizzazione del vivente da parte del capitale. La pedagogia del conflitto non è semplice trasmissione di contenuti critici, ma organizzazione materiale di pratiche insubordinate: occupazione di laboratori informatici per installare software libero, sabotaggio delle procedure di standardizzazione, rifiuto organizzato delle piattaforme proprietarie, costruzione di reti alternative di certificazione del sapere. In questo scenario, l'insegnante non è più *facilitator* né *content-provider*, ma *militante cognitivo*, soggetto politico che organizza il sapere come bene comune, che pratica l'innovazione come contro-potere. La scuola diventa così *base operativa* di una rivolta epistemologica: un luogo dove si impara a costruire tecnologie di liberazione anziché di sfruttamento, dove il sapere è misurato non in output ma in capacità di costruire relazioni eguali, dove l'intelligenza collettiva non è estratta ma condivisa. Solo collocandosi esplicitamente nell'area del conflitto – senza mediazioni né compromessi – la scuola può riacquistare la sua funzione emancipatoria, trasformandosi da campo di battaglia per il capitale in laboratorio di trasformazione sociale.

La scuola dispositivo di guerra di classe

La scuola dispositivo di guerra di classe

1. Il dispositivo come tecnologia politica

Il termine «dispositivo» (*dispositif*) evoca, dopo Foucault, l'idea di un andamento strategico di elementi eterogenei – discorsi, architetture, norme, artefatti, budget, corpi – che concorrono a produrre soggettività e a selezionare le funzioni sociali. La scuola, entro questa griglia, non è un luogo neutro in cui si «forma» il futuro cittadino, bensì il campo in cui si decide preventivamente chi avrà accesso alla parola, al tempo, al reddito, alla riproduzione simbolica. La digitalizzazione, lungi dall'essere un semplice aggiornamento strumentale, incrina la parete semi-permeabile che separava l'istituzione scolastica dal mercato, trasformando l'aula in una zona di guerra asimmetrica: da un lato l'oligopolio delle piattaforme, dall'altro una classe docente precarizzata e una popolazione studentesca già stratificata da differenze di capitale culturale ed economico. La «guerra di classe» non è dunque una metafora letteraria, ma la traduzione in termini conflittuali di un dispositivo che, attraverso i bits, ridisegna i confini del possibile.

2. La colonizzazione digitale: un'offensiva sistematica

L'offensiva si articola in tre tempi sovrapposti.

a) Infrastrutturazione proprietaria: cloud, device, learning-analytics, sistemi di credentialing sono forniti da un numero ristretto di corporation che detengono, oltre ai brevetti, i dati generati dall'intero ciclo di vita scolastico. La scuola diventa produttrice di materia prima immateriale (profili comportamentali, performance cognitive, tracce affettive) che viene immediatamente sottratta al dominio pubblico e valorizzata in borsa.

b) Ridescrizione del curriculum: le piattaforme non si limitano a «erogare» contenuti, ma impongono una griglia di competenze misurabili, temporalmente frazionate, gerarchizzate in badge. Il sapere è smembrato in micro-learning object, la valutazione è trasferita ad algoritmi predittivi che stabiliscono in tempo reale la «employability» del singolo.

c) Assoggettamento del corpo docente: il personale insegnante, privato dell'autonomia didattica, viene trasformato in «data-steward» della piattaforma: deve raccogliere, etichettare, feed-backkare, produrre analytics. La sua funzione di mediazione culturale è svuotata, sostituita da un ruolo tecnico-gestionale. Il congedo dall'operaio industriale coincide con la nascita dell'«operaio cognitivo scolastico», pagato a tempo di lezione ma costantemente connesso, disponibile, dataficato.

3. Accumulazione originaria 2.0 e separazione dello studente dai suoi saperi

Marx descrive la «accumulazione originaria» come il processo storico che separa il produttore diretto dai mezzi di produzione. Nel capitalismo di piattaforma la separazione si ripropone sotto forma di esproprio cognitivo: lo studente viene allontanato dai saperi collettivi, incorporati in manuali liberamente scaricabili ma protetti da DRM, da algoritmi di recommendation, da community gatekeeping. L'apprendimento è «personalizzato» solo nella forma, mentre nel contenuto è standardizzato secondo i modelli predittivi del venture capital. La cooperazione tra pari, potenziale antagonista al mercato, viene dirottata all'interno di forum moderati da bot, in cui il confronto è misurato in «like» e la dissidenza relegata in thread invisibili. L'«immaturato» diventa così produttore di dati prima ancora di diventare cittadino: una forma di valorizzazione anticipata che supera di gran lunga lo sfruttamento operaio classico, poiché non è limitata all'orario di lavoro ma coincide con l'intera esistenza scolastica.

4. La valutazione come disciplinamento differenziale

Il sistema creditizio scolastico si intreccia con le metriche di engagement delle piattaforme, generando un dispositivo duplice: accerta le performance e, nello stesso tempo, legittima la disuguaglianza. Le analytics rilevano «gap» culturali che vengono immediatamente attribuiti a deficit individuali o familiari, mai a iniquità strutturali. Si produce così una «valutazione predittiva» che anticipa il fallimento, rendendo lo studente responsabile rispetto al proprio futuro: il pre-dispiegamento dell'insuccesso funziona da profezia che si autoavvera, giustificando ulteriori investimenti privati (ripetizioni, certificazioni, tutoring on-line) e alimentando la spirale del debito scolastico. La guerra di classe si fa qui «guerra di prevenzione»: si colpisce il nemico prima che possa riconoscersi come tale, si disinnescano ogni potenziale conflitto riconducendo l'alunno alla sua posizione di classe con un semplice drag-and-drop.

5. Precariato docente e proletarizzazione del sapere

La logica del «flessibile» penetra la scuola attraverso la sostituzione dei docenti stabili con

personale a contratto, la monetizzazione delle «ore aggiuntive» in voucher, la competitività tra istituti per ottenere finanziamenti legati agli outcome digitali. Il docente, privato del controllo sul tempo e sul metodo, assiste alla propria trasformazione in «contenitore di skills» vendibili sul mercato. Il sapere, che in passato costituiva un capitale culturale accumulato e trasmesso con lentezza, diventa «contenuto erogato», la cui validità è commisurata al tasso di conversione in crediti formativi. La proletarizzazione non riguarda solo il reddito, ma la stessa forma-vita: il docente è costantemente interpellato da mail, gruppi WhatsApp, alert della piattaforma; il suo tempo libero è funzionale alla produzione di dati di servizio. Anche il pensionato, come testimonia Guastavigna, può permettersi la libertà di parola solo perché «libero dall'opportunismo» imposto dalla logica della conoscenza; coloro che ancora lavorano devono calcolare ogni critica in termini di sopravvivenza professionale.

6. Alleanze e resistenze: pratiche di decostruzione

La «pars destruens» del dispositivo richiede innanzitutto una cartografia conflittuale: mappare dove i flussi di dati escono dalla scuola, quali corporation li acquistano, quali fondi di private equity li valorizzano. In secondo luogo, occorre praticare la «disconnessione obbligatoria»: momenti di didattica off-line, rifiuto di software proprietario, recupero di spazi comuni (biblioteche, laboratori, cortili) in cui la cooperazione non sia mediata da schermi. In terzo luogo, riattivare il conflitto sindacale sui beni comuni digitali: contrattare non solo gli stipendi, ma l'ownership dei dati prodotti, imponendo la clausola di «ripatrimonializzazione» dei dataset al termine di ogni progetto europeo. Infine, costruire «scuole-popolo» parallele, in cui saperi tecnici (coding, statistica, machine learning) vengano insegnati nell'ottica di un uso mutualistico: piattaforme di apprendimento cooperativo autogestite, server scolastici open-source, licenze copyleft che impediscano l'appropriazione privata.

7. Verso una pedagogia del conflitto

La «pars costruens» non può limitarsi a invocare un «ritorno» alla scuola del libro e della lavagna: il digitale è ormai parte del reale, e la sua abolizione mimetica finirebbe per produrre ulteriore marginalizzazione. Occorre invece una pedagogia del conflitto che:

- a) insegni a leggere l'algoritmo come testo ideologico, smontando la neutralità tecnica;
- b) trasformi i laboratori di informatica in fabbriche di contro-saperi, capaci di sviluppare strumenti che non spillino dati;
- c) colga la «condizione anagrafica» del docente come risorsa: l'esperienza accumulata diventa archivio di memoria conflittuale, trasmissibile agli studenti come patrimonio di tattiche e strategie;
- d) promuova alleanze intergenerazionali – pensionati, precari, studenti – attorno a obiettivi concreti: server autogestiti, fondi mutualistici per l'acquisto di hardware libero, inchieste collettive sul flusso dei dati.

Solo collocandosi «nell'area del conflitto esplicito con la situazione data» – come recita la dichiarazione di Guastavigna – la scuola può smettere di essere un dispositivo di selezione e diventare bottega di trasformazione sociale. La guerra di classe, in questo senso, non è un episodio da evitare, ma la condizione di possibilità perché l'istruzione torni a essere, nel senso forte del termine, emancipazione.

Il capitalismo di piattaforma e la colonizzazione digitale dell'istruzione

Il capitalismo di piattaforma e la colonizzazione digitale dell'istruzione

1. Il dispositivo normativo: una governance tecnocratica

La trasformazione dell'istruzione pubblica in un mercato captivo per il capitalismo di piattaforma non è avvenuta per semplice "innovazione spontanea", bensì attraverso un dispositivo normativo articolato in tre livelli sovrapposti: (a) la ri-definizione europea delle competenze-chiave (Recommendation 2006/962/EC e succ. aggiornamenti) che ha sostituito il concetto di "sapere" con quello di "competenza digitale"; (b) la conversione nazionale del Patto per la Scuola Digitale (2015) in obblighi di spesa per i Dirigenti Scolastici, subordinando le risorse ordinarie all'acquisto di hardware e software certificati da un oligopolio di vendor; (c) la governance locale, dove i Consigli di Istituto vincolano fino al 70 % del Fondo di Istituto a contratti quadro con Amazon, Google, Microsoft, Apple, spesso stipulati senza gara perché "motivati" dall'urgenza pandemica. Il risultato è una catena di comando tecnocratica che sposta il baricentro decisionale dal Collegio dei Docenti – luogo di confronto pedagogico – al "Comitato per la Trasformazione Digitale", composto da Dirigente, prefetti tecnici e rappresentanti delle aziende, i quali dettano i tempi di adozione delle piattaforme, le metriche di valutazione docente (numero di classe su Teams, ore di utilizzo degli LIM, caricamento dei compiti sui cloud scolastici) e perfino i criteri di allocazione del bonus merito.

2. Accumulazione per espropriazione cognitiva

Il capitalismo di piattaforma si distingue dal tradizionale capitalismo industriale perché l'estrazione del plusvalore non avviene solo nella sfera della produzione materiale, ma nella colonizzazione di quella della ri-produzione simbolica. La scuola, in quanto istituzione di ri-produzione sociale, diventa dunque un terreno privilegiato per l'"accumulazione per espropriazione cognitiva" (Couldry & Mejias, 2019). Ogni iterazione didattica – spiegazione, verifica, feedback, rielaborazione – viene tradotta in tracce digitali di proprietà esclusiva del fornitore di servizi. I Registri Elettronici, ad esempio, non sono semplici "supporti": essi formalizzano i dati in ontologie proprietarie (classi, materie, alunni, obiettivi di apprendimento) che diventano asset intangibili del vendor. Con il tempo, l'azienda dispone di un corpus di "pedagogical data" sufficiente ad addestrare modelli di predizione del rendimento scolastico, che rivende poi a editori per la confezione di libri di testo adattivi o a Regioni per la segmentazione dei percorsi di istruzione-tecnica superiore. L'ex docente citato in epigrafe sintetizza il processo con una formula lapidaria: «Quello che prima era sapere collettivo del corpo docente diventa "data asset" dell'azionariato transnazionale».

3. Alienazione del lavoro docente e guerra di classe cognitiva

La colonizzazione digitale produce una forma specifica di alienazione: il docente non perde solo il controllo sul mezzo di produzione (la piattaforma), ma sul contenuto stesso del proprio lavoro immateriale. Le lezioni registrate sui cloud scolastici diventano "content library" a disposizione dell'azienda, che può riutilizzarle per la formazione dei docenti neo-assunti, sostituendo l'esperienza situata con micro-corsi e-learning. Parallelamente, l'algoritmo di raccomandazione delle piattaforme "educational" (Google Classroom, Edmodo, Moodle con plugin commerciali)

riduce la libertà metodologica a una scelta fra “best practices” precodificate, misurate esclusivamente attraverso indici di engagement (tempo di visione, click, quiz completati). In questo scenario si consuma una vera e propria “guerra di classe cognitiva”: da un lato, la piattaforma dequalifica il sapere docente, frammentandolo in obiettivi micro-valutabili; dall’altro, impone al lavoratore scolastico un ritmo fordista della comunicazione didattica, misurato in “crediti di presenza digitale” e in “ore di interazione sincrona”. Il docente che rifiuta di caricare le proprie lezioni viene etichettato come “resistente al cambiamento” e vede decurtato il punteggio per l’accesso agli scatti di anzianità.

4. Pedagogia della soggettività predittiva

L’interfaccia grafica delle piattaforme scolastiche non è neutra: essa costruisce una “soggettività predittiva” (Cheney-Lippold, 2017) che modella l’alunno come insieme di variabili da ottimizzare. Dashboard, badge, leaderboard, progress bar trasformano l’apprendimento in un percorso di accumulazione di punti-esperienza, anticipando la futura soggettività lavorativa della gig-economy. Il cloud scolastico, integrato con i sistemi di Enterprise Resource Planning (ERP) delle Regioni, consente di assegnare già alla fine della scuola secondaria di primo grado un “employability score”, calcolato sulla base di competenze digitali certificate, assenze, comportamento online. Tale punteggio viene riversato nei database degli stage regionali, determinando l’accesso ai percorsi di alternanza scuola-lavoro. La colonizzazione digitale, dunque, non si limita a vendere device o software; essa anticipa la segmentazione di classe, marchiando i corpi già nel momento in cui questi attraversano la scuola.

5. Ideologia dell’innovazione e nuovi soggetti di consenso

Il discorso dominante sull’“innovazione didattica” funziona come ideologia nel senso marxiano: essa occulta il conflitto di classe sotto il vello dell’inevitabilità tecnologica. I big-tech promuovono “programmi di alfabetizzazione digitale” (Google for Education, Microsoft Education Hub) che **si presentano come donazioni filantropiche, mentre in realtà sono strategie di lock-in**: i voucher per i Chromebook prevedono contratti di licenza triennale, al termine dei quali l’istituto deve rinnovare il servizio cloud pena la perdita di tutti i dati. Per garantire il consenso interno, si è creata una nuova figura: il “docente-influencer”, selezionato dalle aziende per divulgare sui social l’uso delle piattaforme, remunerato con viaggi alle fiere didattiche e visibilità mediatica. Tale soggetto funge da “testimone interno” (Bourdieu, 1991), legittimando l’intrusione commerciale nel linguaggio stesso della pedagogia. L’ex formatore citato in apertura denuncia la «corruzione simbolica del corpo docente», ossia il processo per cui gli stessi attori che dovrebbero tutelare il bene comune diventano ambassador di un modello che trasforma la conoscenza in merce.

6. Sovranità tecnologica e lotta di classe nel campo scolastico

La soluzione non può essere la semplice “demercificazione” degli strumenti, né il ritorno nostalgico alla lavagna di ardesia. Partendo dall’esperienza di “scuola fuori dal cloud” promossa da RETE RisPubblica, si delinea una strategia duplice: (a) sovranità tecnologica, intesa come controllo democratico sull’intero stack: hardware open-source (Librem, Pinebook), sistemi operativi comunitari (Debian Edu), piattaforme di apprendimento autogestite (Moodle su server scolastici); (b) sovranità pedagogica, ossia la riappropriazione del tempo e del metodo da parte del Collegio dei Docenti, che stabilisce obiettivi di apprendimento coerenti con i bisogni territoriali e non con le

metriche di engagement. L'esperienza dei "laboratori di informatica popolare" nelle periferie di Napoli e Palermo dimostra che l'autogestione tecnologica è possibile: scarti di PC aziendali vengono recuperati, puliti, reinstallati con SO GNU/Linux e redistribuiti agli alunni insieme a un manuale di riparazione. Il costo per postazione scende sotto i 40 euro, contro i 700 di un Chromebook in leasing, e il sapere tecnico viene socializzato in assemblee di quartiere dove genitori, studenti e docenti imparano a mantenere il proprio mezzo di produzione cognitivo.

7. Alleanze e contraddizioni nel fronte dell'alternativa

La posta in gioco, tuttavia, non è puramente tecnica. La vera questione è costruire un blocco sociale capace di contrastare l'offensiva neoliberale. A questo livello si manifestano contraddizioni interne al mondo della scuola: i sindacati confederali, pur dichiarando posizioni critiche, accettano finanziamenti europei per la "formazione digitale" e finiscono per mediare l'ingresso delle piattaforme; i movimenti di base (Adl Cobas, Sial Cobas) propongono scioperi sulle condizioni di lavoro, ma faticano a tradurre la critica al digitale in piattaforma politica condivisa. L'ex insegnante pensionato suggerisce di «costruire alleanze fuori dal grembo scolastico»: reti di mutualisti, hacker space, cooperative di riparazione, centri sociali, ma anche "comitati genitori" che rifiutano la profilazione dei figli. Solo un fronte trasversale – che collochi la conoscenza al centro della lotta di classe – può restituire alla scuola la funzione di laboratorio di società alternativa, invece che avamposto della colonizzazione digitale.

Dalla pedagogia alla data-politica: il dispositivo 1-to-1 come arma di governo

Dalla pedagogia alla data-politica: il dispositivo 1-to-1 come arma di governo

Il dispositivo 1-to-1 – ovvero l'assegnazione di un device digitale personale per ciascun alunno – non rappresenta una semplice innovazione didattica, bensì un'infrastruttura di governo che trasforma la scuola in un laboratorio di soggettività dataficate. In questo scenario, la pedagogia tradizionale cede il passo a una *data-politica* che, attraverso la raccolta sistematica di tracce digitali, produce forme di controllo e di valorizzazione economica inedite. Il dispositivo 1-to-1 non è neutro: è un'arma di guerra di classe, uno strumento attraverso cui il capitalismo di piattaforma colonizza l'esperienza scolastica, trasformando l'apprendimento in un flusso di dati estraibili e mercificabili.

La trasformazione dello spazio scolastico in piattaforma

La diffusione del dispositivo 1-to-1 segna un punto di non ritorno nella riorganizzazione dello spazio scolastico. La classe, tradizionalmente luogo di relazione pedagogica e costruzione intersoggettiva, viene progressivamente trasformata in una piattaforma digitale, ovvero in un ambiente in cui ogni azione – clic, tempi di risposta, errori, percorsi di navigazione – viene registrata, aggregata e analizzata. Questo processo non è semplicemente tecnico: è profondamente politico. Come osserva l'ex insegnante citato, si tratta di una *colonizzazione* operata dall'oligopolio del capitalismo di piattaforma, che non si limita a fornire strumenti, ma ridefinisce i termini stessi dell'educazione.

L'introduzione dei device personali non consente solo l'individualizzazione dell'apprendimento, ma produce una soggettività *data-driven*, nella quale l'alunno è costantemente interpellato come

produttore di informazioni. Queste informazioni, raccolte in tempo reale, alimentano algoritmi proprietari che determinano percorsi di apprendimento, identificano “rischi” di dispersione, e persino predispongono strategie di disciplinamento. In questo senso, il dispositivo 1-to-1 funziona come un *dispositivo di governo* foucaultiano: non impone semplicemente comportamenti, ma genera soggettività coerenti con i paradigmi dell’efficienza, della competitività e della produttività.

La mercificazione del sapere e la nuova divisione di classe

Il dispositivo 1-to-1 è anche una leva di ristrutturazione del mercato educativo. Le piattaforme che lo accompagnano – spesso in regime di monopolio o di oligopolio – non offrono solo servizi, ma costruiscono ecosistemi chiusi in cui il sapere viene mediato, filtrato e, infine, privatizzato. I contenuti didattici, le interazioni tra docenti e studenti, i percorsi di apprendimento diventano dati proprietari, che le corporation utilizzano per affinare modelli predittivi, vendere servizi aggiuntivi o influenzare le politiche pubbliche.

Questo processo di mercificazione del sapere genera una nuova divisione di classe. Da un lato, vi sono le élite in grado di accedere a forme di educazione *offline*, protette dalla pervasività della datafication: scuole private, istituti elitari, percorsi di formazione personalizzati al di fuori delle logiche algoritmiche. Dall’altro, la massa degli studenti pubblici viene progressivamente immersa in un ecosistema digitale che, sotto la promessa di personalizzazione, produce omologazione, controllo e dipendenza. Il dispositivo 1-to-1, in questo senso, non riduce le disuguaglianze: le riproduce e le intensifica, trasformando la scuola in un campo di battaglia dove si confrontano interessi economici e modelli di soggettività.

La pedagogia come resistenza: oltre il dispositivo

Tuttavia, il dispositivo 1-to-1 non è irresistibile. La sua critica non può limitarsi alla denuncia tecnologica, ma deve articolarsi su un piano politico e culturale. Come sottolinea il “ricercatore inopportuno”, è necessario collocarsi nell’area del *conflitto esplicito* con la situazione data. Questo significa, da un lato, decostruire il dispositivo e i suoi presupposti ideologici – la neutralità tecnica, la promessa di innovazione, la retorica del “futuro” – e, dall’altro, immaginare forme di resistenza e di alternativa.

Una possibile direzione è la riconfigurazione della scuola come spazio di *conoscenza cooperativa e mutualistica*, in cui i dispositivi digitali – se presenti – siano sottratti alla logica proprietaria e riappropriati come strumenti di liberazione cognitiva. Questo implica un lavoro di formazione politica dei soggetti scolastici – docenti, studenti, famiglie – finalizzato a rendere visibili i meccanismi di estrazione del valore, a decolonizzare l’immaginario educativo dal paradigma della competizione, a ripensare il sapere come bene comune.

In questo senso, la resistenza al dispositivo 1-to-1 non può essere difensiva, ma deve tradursi in una *pedagogia del conflitto*, capace di riarticolare il senso dell’educazione al di fuori delle logiche del capitale. Una pedagogia che, invece di produrre soggettività dataficate, formi soggetti capaci di autodeterminazione critica, di cooperazione, di cura reciproca. Solo in questo modo la scuola potrà smettere di essere un campo di battaglia e ridiventare – non in senso nostalgico, ma politicamente rinnovato – un luogo di emancipazione.

Alleanze nel conflitto: mutualismo cognitivo e cooperazione dei saperi

Alleanze nel conflitto: mutualismo cognitivo e cooperazione dei saperi

Il conflitto che attraversa la scuola contemporanea non può essere ridotto a una semplice contrapposizione tra “vecchi” e “nuovi” modelli didattici, né tantomeno a una dialettica superficiale tra resistenza al digitale e adesione acritica alle tecnologie. Al contrario, esso si configura come un campo di battaglia in cui si confrontano due progettualità antitetiche: da un lato, la colonizzazione digitale operata dal capitalismo di piattaforma, che trasforma la conoscenza in merce e l'apprendimento in performance misurabile; dall'altro, la possibilità di una cooperazione dei saperi fondata sul mutualismo cognitivo, cioè su una pratica di condivisione egualitaria e non gerarchica del sapere, che ponga al centro lo sviluppo umano equo e la trasformazione radicale della situazione data.

In questo scenario, la costruzione di alleanze non è un'operazione tattica, bensì una necessità strategica. Non si tratta di coalizioni occasionali o di fronti mobili, ma di un dispositivo di conflitto permanente, capace di articolare posizioni politiche radicali e di aggregare soggetti disposti a collocarsi nell'area del conflitto esplicito con il modello capitalistico. La scuola, in quanto istituzione sociale deputata alla riproduzione culturale e alla formazione delle coscienze, diventa allora il terreno privilegiato per la costruzione di queste alleanze, proprio perché è attraversata da tensioni di classe, da dispositivi di controllo e da pratiche di resistenza che la rendono un crocevia cruciale per ogni progetto di emancipazione.

Mutualismo cognitivo: una pratica di lotta

Il mutualismo cognitivo si fonda sul rifiuto della logica proprietaria e competitiva che governa la produzione e la circolazione della conoscenza nel regime della piattafomizzazione. Esso non è un semplice appello alla “condivisione”, intesa come gesto neoliberalmente neutro, bensì una pratica politica che rompe con la logica del valore economico e con la mercificazione del sapere. In questo senso, il mutualismo cognitivo si pone in discontinuità rispetto ai modelli di “open knowledge” promossi dalle corporation tecnologiche, che spesso si limitano a offrire accesso gratuito a contenuti o strumenti, mantenendo intatte le strutture di potere che governano la produzione culturale e la distribuzione del capitale simbolico.

Al contrario, il mutualismo cognitivo si configura come una pratica di lotta, che parte dal riconoscimento delle ingiustizie strutturali prodotte dal modello capitalistico e si propone di costruire forme di cooperazione che non siano subalterne alla logica del profitto. Questo implica la messa in comune non solo dei contenuti, ma anche dei processi di produzione del sapere, delle metodologie, delle tecnologie e delle infrastrutture. Si tratta di un'operazione che richiede una rottura radicale con l'individualismo competitivo che permea la cultura scolastica, favorito da dispositivi di valutazione standardizzati, da classifiche, da premi e da ogni forma di meritocrazia che trasforma l'apprendimento in una gara a somma zero.

In questo quadro, il ruolo degli insegnanti non può che essere politicamente schierato. Come ricorda l'autore, la condizione anagrafica e socio-economica di chi non deve più rispondere a una struttura di potere consente una libertà di parola e di azione che deve essere messa al servizio del conflitto.

Gli ex insegnanti, i pensionati, i ricercatori “inopportuni” possono diventare figure chiave in questa alleanza, proprio perché la loro posizione sociale consente di non essere ricattabili, di non dover piegarsi all’opportunismo istituzionale. La loro esperienza può essere trasformata in un patrimonio comune, in una memoria critica che alimenti la resistenza e la progettualità alternativa.

Cooperazione dei saperi e trasformazione del contesto

La cooperazione dei saperi non è un ideale astratto, ma una pratica concreta che richiede la costruzione di spazi materiali e simbolici in cui il sapere possa circolare orizzontalmente, al di fuori delle logiche di mercato e delle gerarchie accademiche. Questo significa inventare nuove forme di organizzazione della didattica, nuove istituzioni cognitive, nuove tecnologie appropriabili e riappropriabili. Non si tratta di rifuggire dal digitale, bensì di contrastare la sua colonizzazione da parte dell’oligopolio capitalistico, promuovendo invece un uso critico, autonomo e collettivo delle tecnologie.

In questo senso, la cooperazione dei saperi si articola in una doppia operazione: da un lato, la decostruzione del contesto attuale, attraverso l’analisi dei dispositivi di controllo, delle forme di alienazione, delle logiche di mercificazione che permeano la scuola; dall’altro, la costruzione di alternative tecno-economiche e culturali, che non siano semplicemente reattive, ma promotrici di un modello diverso di sviluppo umano. Questo richiede la messa in campo di pratiche di autoformazione, di mutuo apprendimento, di costruzione collettiva del sapere, che coinvolgano non solo gli studenti e i docenti, ma anche le famiglie, i territori, i movimenti sociali.

Un esempio concreto di questa cooperazione può essere rappresentato dai laboratori di ricerca-azione, in cui i saperi disciplinari vengono messi in discussione attraverso la pratica, in cui le tecnologie vengono riappropriate per scopi emancipativi, in cui la conoscenza non è un prodotto da trasmettere, ma un processo da costruire insieme. In questi spazi, il mutualismo cognitivo diventa una pratica quotidiana, che rompe con la logica della competizione e della selezione, per promuovere invece una cultura della cura, della reciprocità, della responsabilità collettiva.

Il nemico comune e la costruzione di un fronte ampio

La costruzione di alleanze nel conflitto scolastico richiede la capacità di identificare il nemico comune: non una generica “modernità” o una astratta “tecnologia”, ma il capitalismo di piattaforma e la sua logica di colonizzazione del vivente. Questo nemico non è solo esterno alla scuola, ma la attraversa in profondità, modificando i linguaggi, le pratiche, i desideri, le soggettività. Combatterlo significa allora costruire un fronte ampio, capace di aggregare soggetti diversi, ma accomunati dalla volontà di resistere alla mercificazione della vita e della conoscenza.

In questo fronte, i docenti non sono gli unici protagonisti. Accanto a loro, devono trovarsi gli studenti, le studentesse, i genitori, i precari, i ricercatori, i tecnici, i lavoratori della conoscenza, i movimenti sociali che lottano contro la precarietà, l’esclusione, la privatizzazione dei beni comuni. Si tratta di un’alleanza che non può essere coordinata da alcun centro, ma che deve essere costantemente reinventata, attraverso pratiche di democrazia radicale, di assemblaggio, di autogoverno.

La forza di questa alleanza sta nella sua capacità di produrre nuovi immaginari, nuove forme di vita, nuove istituzioni. Non si tratta di difendere una scuola che non c’è più, ma di inventarne un’altra,

fondata sulla cooperazione, sulla giustizia sociale, sul riconoscimento delle differenze, sulla lotta contro ogni forma di dominio. Una scuola che non sia un campo di battaglia per la riproduzione delle disuguaglianze, ma un laboratorio di trasformazione del mondo.

Contro-ricerca e pratiche di insubordinazione digitale

Contro-ricerca e pratiche di insubordinazione digitale

La necessità di una contro-ricerca radicalmente antagonista

La contro-ricerca nasce come pratica di resistenza epistemologica contro la colonizzazione digitale dell'istruzione, assumendo fin da subito una posizione di conflitto esplicito con l'ordine tecnico-economico dominante. Contrariamente alla ricerca convenzionale, che si muove all'interno di parametri istituzionali predefiniti e si sottopone a logiche di rendimento e competitività, la contro-ricerca si configura come una pratica inopportuna, svincolata dalle strutture di potere che controllano la produzione e la circolazione della conoscenza. Essa non aspira a legittimare l'esistente, bensì a smascherarne le contraddizioni, le violenze simboliche e le disuguaglianze insite nel modello capitalistico di piattaforma.

In questo senso, la figura del “ricercatore inopportuno” – come si autodefinisce chi ha maturato una lunga esperienza nel campo della formazione digitale e oggi può permettersi di parlare senza dover rendere conto a alcun centro di potere – diventa centrale. La sua autonomia socio-economica e anagrafica gli consente di operare al di fuori dei meccanismi di omologazione accademica e di rivendicare apertamente una posizione politica radicale. Tale posizione non è fine a sé stessa, ma si traduce in un impegno costante per la denuncia delle ingiustizie prodotte dalla digitalizzazione neoliberista della scuola e per la ricerca di forme alternative di organizzazione del sapere, fondate sulla cooperazione, il mutualismo e la condivisione equa delle risorse cognitive.

Decostruire il discorso dominante: la pars destruens

La prima fase della contro-ricerca consiste in una decostruzione sistematica del discorso dominante sulla “innovazione digitale” nella scuola. Questo discorso, promosso da un oligopolio di corporation transnazionali e veicolato da think tank, fondazioni e ministeri, presenta la tecnologia come strumento neutro di emancipazione e inclusione. Tuttavia, una lettura critica rivela come esso funga in realtà da dispositivo ideologico per legittimare processi di privatizzazione, precarizzazione e standardizzazione del sapere.

Le piattaforme educative – dai learning management system agli strumenti di valutazione automatica – non sono mere infrastrutture didattiche, ma veri e propri meccanismi di controllo sociale. Esse traducono le pratiche scolastiche in flussi di dati, sottoponendo studenti e docenti a un regime di sorveglianza continua e convertendo i processi di apprendimento in merci scambiate nel mercato globale dell'educazione. In questo modo, la scuola viene trasformata in un campo di battaglia digitale, dove si affrontano interessi economici contrapposti e dove la conoscenza viene sempre più militarizzata e brevettata.

La contro-ricerca si propone di smontare questa narrazione egemonica, mettendo in luce i nessi tra capitalismo di piattaforma, militarizzazione dell'educazione e produzione di nuove forme di sfruttamento cognitivo. Essa documenta, ad esempio, come l'adozione di software proprietario nelle

scuole pubbliche comporti non solo costi economici elevati, ma anche una perdita di sovranità didattica e un'imposizione di formati pedagogici standardizzati, che riducono l'autonomia degli insegnanti e la creatività degli studenti.

Ricostruire dall'interno: la pars costruens

La seconda fase della contro-ricerca è di natura costruens e si articola attraverso la sperimentazione di pratiche di insubordinazione digitale. Queste pratiche non si limitano alla mera opposizione strumentale (rifiuto del digitale, nostalgismo analogico), ma propongono una riappropriazione critica e collettiva delle tecnologie, orientata verso la produzione di beni comuni cognitivi.

Un esempio emblematico è costituito dall'uso di software libero e open source negli ambienti scolastici. L'adozione di strumenti come LibreOffice, Moodle, Nextcloud o Jitsi – configurati e gestiti in autonomia dagli stessi soggetti scolastici – consente di ripristinare un rapporto non mercificato con la tecnologia, favorendo la trasparenza, la cooperazione e la circolazione orizzontale del sapere. Tali tecnologie, infatti, non solo sono economicamente accessibili, ma permettono anche di personalizzare gli ambienti di apprendimento in base ai reali bisogni pedagogici, anziché subire l'imposizione di logiche di profitto.

Altrettanto rilevante è la pratica del *digital detox critico*, che non si traduce in un rifugio individualistico dal mondo iperconnesso, ma in una forma di resistenza collettiva alla tecnoschiavitù. Attraverso laboratori di disconnessione, seminari di *slow education* e spazi di riflessione sulla tecnologia, studenti e docenti possono ricostruire una coscienza politica del digitale, imparando a distinguere tra strumenti che liberano e strumenti che asservono.

Alleanze e trasformazione sociale

La contro-ricerca non può tuttavia limitarsi a iniziative locali o settoriali. Affinché possa aspirare a una dimensione trasformativa, deve porsi l'obiettivo di costruire alleanze ampie e trasversali, in grado di unire docenti, studenti, genitori, tecnici, attivisti e ricercatori indipendenti. Tali alleanze devono fondarsi su un progetto condiviso di sviluppo umano equo, che ponga al centro la conoscenza come bene comune e non come risorsa da estrarre e valorizzare.

In questo senso, la scuola diventa un terreno di lotta e di costruzione di alternative. Le pratiche di insubordinazione digitale – dal ripudio delle piattaforme proprietarie alla creazione di reti autonome di condivisione del sapere – non sono mere azioni di resistenza, ma momenti di prefigurazione di un'altra organizzazione sociale, dove la tecnologia sia al servizio dell'emancipazione collettiva e non del profitto di pochi.

La contro-ricerca, infine, si configura come una pratica di lungo periodo, ostinata e caparbia, che non si lascia sedurre dalle sirene dell'innovazione neoliberista né rinchiude nell'isolamento morale. Essa rivendica il diritto di immaginare e costruire una scuola diversa, fuori dal comando digitale del capitale, e lo fa partendo dal basso, con la forza di chi non ha nulla da perdere se non le proprie catene.

Verso una pedagogia del comune: tecnologie fuori dal mercato

Verso una pedagogia del comune: tecnologie fuori dal mercato

1. La colonizzazione digitale come dispositivo di guerra di classe

La scuola non è più soltanto un luogo di trasmissione del sapere, ma un fronte strategico nella guerra di classe contemporanea. In questo scenario, la colonizzazione digitale opera come dispositivo di soggettivazione neoliberale, trasformando l'educazione in un terreno di estrazione di valore economico. Le piattaforme digitali – dalle Learning Management Systems agli ecosistemi proprietari di Big Tech – non sono strumenti neutrali, ma architetture di potere che riorganizzano i rapporti sociali secondo la logica del capitale cognitivo. Come evidenziato dall'analisi di un ex formatore di personale scolastico, la scuola è oggi occupata da un oligopolio capitalistico che agisce in nome del valore economico, trasformando la conoscenza in merce e gli studenti in dati da monetizzare. Questo processo non è una semplice digitalizzazione dei processi educativi, bensì una ristrutturazione antropologica che impone forme di vita neoliberali: competitività, individualismo, misurabilità, prestazione.

La colonizzazione digitale si realizza attraverso tre meccanismi interconnessi: la privatizzazione dell'infrastruttura cognitiva (cloud, software, device), la mercificazione dei dati educativi (profilazione algoritmica, predictive analytics), e la soggettivazione neoliberale (trasformazione dell'alunno in "capitale umano" da valorizzare). In questo quadro, la tecnologia non è un semplice strumento, ma un dispositivo di governo che orienta le pratiche, i desideri, i corpi. La scuola diventa così un campo di battaglia dove si affrontano due progetti antitetici: da un lato, la logica del capitale che vuole trasformare l'educazione in una fabbrica di plusvalore; dall'altro, la possibilità di una pedagogia del comune che riappropria le tecnologie per fini emancipativi.

2. Il comune come orizzonte di riappropriazione tecnologica

Per uscire dalla trappola della colonizzazione digitale, è necessario ripensare la tecnologia al di fuori della logica del mercato. L'orizzonte del *comune* – inteso come spazio di condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza – offre una via d'uscita dal paradigma proprietario e competitivo. Il comune non è una risorsa da gestire, ma un rapporto sociale da costruire: una pratica di cura e conflitto che resiste alla privatizzazione del sapere. In questo senso, una pedagogia del comune non può che essere una pedagogia del conflitto: conflitto contro la mercificazione dell'educazione, conflitto per la riappropriazione collettiva dei dispositivi tecnologici, conflitto per la costruzione di forme di vita alternative.

La riappropriazione tecnologica passa attraverso la messa in comune delle infrastrutture cognitive: software libero, hardware aperto, reti mesh, dati cooperativi. Questi non sono semplici strumenti alternativi, ma dispositivi di soggettivazione post-capitalista: producono forme di collaborazione orizzontale, condivisione dei saperi, autonomia dai circuiti del valore. Ad esempio, l'adozione di piattaforme didattiche basate su software libero (come Moodle o Nextcloud) non è solo una scelta tecnica, ma un atto politico: rompe la dipendenza dalle corporation, restituisce il controllo sui dati, favorisce la circolazione dei saperi al di fuori della logica proprietaria.

Tuttavia, la riappropriazione non può limitarsi alla dimensione tecnica. È necessario un processo di decolonizzazione culturale che metta in discussione i paradigmi pedagogici dominanti. La scuola deve smettere di essere una fabbrica di capitale umano per diventare un laboratorio di forme di vita comuni. Questo implica una trasformazione radicale dei rapporti educativi: dal modello verticale della trasmissione a quello orizzontale della co-produzione del sapere; dalla competizione alla

cooperazione; dalla misurazione alla cura.

3. Pratiche di pedagogia del comune: mutualismo, autonomia, conflitto

Una pedagogia del comune si costruisce attraverso pratiche concrete di autonomia e mutualismo. La prima è la costituzione di *laboratori tecnologici autonomi* all'interno delle scuole: spazi fisici e virtuali dove studenti, insegnanti, genitori e attivisti collaborano per la costruzione di infrastrutture alternative. Questi laboratori non sono centri di formazione tecnica, ma dispositivi di produzione sociale del sapere: qui si impara a smontare e rimontare i device, si condividono codici e pratiche, si sperimentano forme di organizzazione non gerarchiche.

Una seconda pratica è la *co-produzione di saperi tecnologici* attraverso metodi orizzontali: assemblee studentesche, gruppi di ricerca-action, peer-to-peer learning. In questo modo, la tecnologia non è più un oggetto di consumo, ma un processo collettivo di produzione. Ad esempio, la creazione di manuali scolastici open source – scritti e revisionati da studenti e insegnanti – rompe la logica del copyright e restituisce la conoscenza al comune.

Infine, è centrale la *pratica del conflitto* come metodo pedagogico. Questo non significa introdurre la violenza nella scuola, bensì riconoscere che l'emancipazione passa attraverso la lotta contro i dispositivi di potere. Il conflitto si esprime nella disobbedienza digitale: rifiuto di utilizzare piattaforme proprietarie, sabotaggio delle politiche di datafication, occupazione simbolica degli spazi digitali scolastici. Queste pratiche producono una soggettività antagonista: non più l'alunno-impresa, ma il comune-studente che lotta per la liberazione del sapere.

4. Contro-egemonia e alleanze pedagogiche

La costruzione di una pedagogia del comune non può essere un progetto isolato. Richiede alleanze trasversali che mettano insieme soggetti diversi: insegnanti precari, studenti indebitati, genitori esclusi, tecnici del sapere, attivisti digitali. Queste alleanze devono articolarsi su due livelli: il micro (la singola scuola, il quartiere) e il macro (le reti nazionali e transnazionali di resistenza).

A livello micro, è necessario costruire *comitati di liberazione digitale* che operino all'interno delle scuole: gruppi che monitorano l'adozione di tecnologie, promuovono alternative libere, organizzano laboratori di autonomia tecnologica. Questi comitati non sono tecnici, ma pedagogici: producono forme di sensibilizzazione politica, contrastano la naturalizzazione del digitale, creano immaginari alternativi.

A livello macro, è fondamentale la costruzione di *reti di mutualismo tecnologico* che connettano le singole esperienze. Ad esempio, la rete *Escuela Libre* in Messico o la *Cooperative University* in Inghilterra mostrano come sia possibile costruire infrastrutture educative fuori dal mercato, basate su principi di autogestione e condivisione. Queste reti non sono modelli da replicare, ma esperimenti da contaminare: producono saperi itineranti, pratiche traducibili, immaginari condivisi.

5. Conclusione: il comune come processo infinito

Una pedagogia del comune non è un progetto che si compie, ma un processo infinito di costruzione e ricostruzione. Non esiste una società post-capitalista definita, bensì una lotta continua contro la colonizzazione del vivere. In questo senso, la riappropriazione tecnologica nella scuola non è una

meta, ma un percorso: un cammino di liberazione dal mercato, di costruzione di forme di vita comuni, di produzione di soggettività emancipate.

Come ricorda il nostro autore, la condizione di “ricercatore inopportuno” – libero dall’opportunità accademico e dalle strutture di potere – è una condizione necessaria per questo progetto. Solo chi non deve rendere conto al capitale può permettersi di essere davvero pericoloso: di dire no, di praticare il conflitto, di immaginare l’impossibile. La pedagogia del comune è questo: un no radicale alla colonizzazione digitale, un sì collettivo alla liberazione del sapere.

Il capitalismo di piattaforma: dispositivi, algoritmi, soggettività

Il capitalismo di piattaforma come colonizzazione dell’istruzione

Il capitalismo di piattaforma come colonizzazione dell’istruzione

1. L’ingresso dell’ed-tech come dispositivo di ri-stratificazione sociale
Il processo di digitalizzazione scolastica, accelerato dalla pandemia di COVID-19, non costituisce una mera trasposizione di contenuti didattici su supporti informatici, bensì l’occasione per un ri-disegno istituzionale che traduce la missione pubblica dell’istruzione in un flusso di dati monetizzabili. Le piattaforme proprietarie (Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, ma anche i sistemi nazionali di “registro elettronico” gestiti da fornitori privati) agiscono come gatekeeper cognitivi: stabiliscono chi può parlare, quando, per quanto tempo, con quali meta-dati allegati. In questo senso l’ed-tech non è un “supplemento” pedagogico, bensì un dispositivo di ingegneria sociale che ri-stratifica l’accesso al sapere secondo la logica del ranking algoritmico. La scuola diventa laboratorio di una soggettività data-driven, nella quale l’“eccellenza” coincide con la capacità di produrre tracce digitali ad alta densità predittiva, mentre la “difficoltà” di apprendimento viene trasformata in deficit computazionale da correggere con interventi automatici di personalizzazione. La pedagogia viene così sottoposta a un processo di platformizzazione che, parafrasando Srnicek (2017), converte l’istruzione pubblica in un “asset” da posizionare all’interno di ecosistemi proprietari la cui finalità ultima è l’estrazione di plusvalore da parte di un ristretto oligopolio transnazionale.
2. Accumulazione per espropriazione cognitiva
La colonizzazione dell’istruzione si fonda su un meccanismo di accumulazione per espropriazione che reinventa, nel contesto cognitivo, le dinamiche primitive del capitalismo industriale. I dati generati dalle interazioni didattiche – click, tempi di risposta, pattern di attenzione, errori, sentiment espresse nei forum – sono catturati in regime di totale asimmetria contrattuale: la piattaforma concede in licenza d’uso un servizio, ma si appropria in via esclusiva del data-lake prodotto. Questo processo, che potremo definire “espropriazione cognitiva”, realizza una doppia alienazione: da un lato, docenti e studenti perdono ogni controllo sulle tracce del proprio processo di conoscenza; dall’altro, la comunità scolastica è espropriata del valore predittivo aggregato, che viene trasferito a

investitori finanziari sotto forma di modelli di machine-learning proprietari. In tal modo la scuola pubblica finanzia, con il proprio lavoro immateriale, la produzione di tecnologie che le saranno rivendute sotto forma di servizi a pagamento, completando un ciclo di accumulazione “maligna” (De Angelis, 2010) in cui il commons pedagogico viene incorporato nel capitale senza alcuna compensazione.

3. Governance algoritmica e de-politicizzazione del curriculum

La piattaforma non si limita a gestire la consegna dei contenuti; ridefinisce, tramite dashboard e analytics, i parametri stessi di ciò che conta come “apprendimento rilevante”. La metrica diventa il vocabolario politico della scuola: percentuale di compiti consegnati, tempo medio di visione di una video-lezione, punteggio normalizzato nei test automatici. In questo modo il curriculum viene de-politicizzato, trasformato in un insieme di “competenze” misurabili e ordinate in un ranking che appare neutro perché generato da algoritmi. La verità pedagogica viene prodotta per via algoritmica, sottraendo alla comunità di docenti il compito di negoziare pubblicamente le finalità della formazione. La governance della piattaforma sostituisce la deliberazione democratica con l’ottimizzazione automatica, promuovendo una “tirannia della struttura” (Couldry & Mejias, 2019) in cui ogni scelta didattica è anticipata da un modello predittivo che decide, ad esempio, quali studenti meritano attività di recupero, quali percorsi di accelerazione, quali indirizzi professionalizzanti. La scuola così configurata non è più un luogo di costruzione collettiva del senso, bensì un nodo di un network proprietario che traduce il dissenso in deviazione statistica.

4. Alienazione del lavoro docente e soggettività precorperate

L’insegnante, tradizionalmente depositario di una funzione di mediazione culturale, viene ricollocato all’interno di un workflow piattafomizzato: la lezione diventa “content-delivery”, la valutazione si trasforma in “scoring”, la relazione educativa è filtrata da chatbot e rubriche automatiche. Il docente viene così de-professionalizzato, ridotto a operatore di un’interfaccia la cui autonomia si esaurisce nella scelta di quali template utilizzare. L’alienazione non è solo materiale (perdita di controllo sul processo), ma anche simbolica: l’identità professionale viene infiltrata da KPI (Key Performance Indicators) che misurano l’“efficacia” in termini di engagement digitale. La soggettività docente viene così precorporatizzata: si anticipa la logica aziendale, si interiorizza la metrica, ci si autocontrolla per massimizzare la visibilità nella dashboard. In questo modo la piattaforma realizza quel che Deleuze (1990) indicava come “società di controllo”: non è più necessario un capo visibile, perché il comando è incorporato nei protocolli stessi dell’azione didattica.

5. Disciplina predittiva e nuove forme di selezione

I sistemi di Learning Analytics non si limitano a registrare il passato; generano un futuro pedagogico pre-scritto. Attraverso tecniche di clustering e classificazione, vengono prodotti “profili di rischio” che anticipano la probabilità di abbandono, di insuccesso formativo, di devianza. Tale “disciplina predittiva” (Eubanks, 2018) opera una selezione anticipata, innestando nella scuola dispositivi di profiling che riproducono – con apparente neutralità tecnica – stratificazioni di classe, genere, etnia. L’algoritmo, addestrato su dataset storici punteggiati da disuguaglianze, proietta nel futuro le stesse discriminazioni, legittimandole come “evidenza” scientifica. La scuola pubblica, così, si trasforma in una macchina di

credit-scoring educativo, che alloca opportunità in base a punteggi opachi e non contestabili, negando alla popolazione studentesca il diritto di essere trattata come soggetto politico e non come bundle di variabili correlate.

6. Dalla colonizzazione alla contro-strategia: commons pedagogici e alleanze mutualistiche
La ricognizione della colonizzazione non può tuttavia cristallizzarsi in una mera denuncia; essa impone l'elaborazione di contro-dispositivi capaci di restituire all'istruzione la sua dimensione pubblica e comunitaria. La *pars costruens* passa attraverso la costruzione di commons pedagogici: piattaforme autonome, software libero, repository condivisi, reti di docenti e studenti che riappropriandosi degli strumenti di produzione simbolica. Esperienze come EXElearning, Moodle federato, o le reti di "scuole in rete" basate su Nextcloud mostrano la fattibilità di ecosistemi educativi che non estraggono dati, che garantiscono la sovranità digitale degli utenti, che rendono trasparenti gli algoritmi di valutazione. Parallelamente, è necessario tessere alleanze trasversali: sindacati, movimenti per il software libero, cooperative di piattaforma, associazioni studentesche, genitori critici. L'obiettivo è tradurre la conflittualità in una proposta istituzionale alternativa: finanziamenti pubblici diretti allo sviluppo di tecnologie pedagogiche open-source, bandi che prevedano clausole di non appropriazione dei dati, formazione degli insegnanti alla cultura digitale critica piuttosto che all'uso acritico delle suite proprietarie. Solo un'agenda politica esplicita – fondata sulla mutualità, sulla cooperazione, sul riconoscimento del sapere come bene comune – può contrastare la colonizzazione del capitalismo di piattaforma e restituire alla scuola la sua funzione di laboratorio di emancipazione collettiva.

Dispositivi digitali: strumenti di soggezione e riprogrammazione del lavoro docente

Dispositivi digitali: strumenti di soggezione e riprogrammazione del lavoro docente

1. Il dispositivo come agencement capitalistico
Il termine "dispositivo" non indica qui il semplice hardware scolastico – LIM, tablet, Chromebook, suite proprietarie – bensì l'intera agencement (Deleuze/Guattari) che connette oggetti, algoritmi, contratti di licenza, metriche, modelli di finanziamento, gerarchie interne all'istituzione, discorsi pedagogici e norme giuridiche. Tale agencement opera secondo una duplice logica: da un lato sottrae progressivamente all'insegnante il controllo sul tempo, sullo spazio e sul contenuto del lavoro intellettuale; dall'altro riprogramma la docenza come "servizio reso in tempo reale a piattaforme esterne", trasformando il sapere in flussi di dati aggiornati, classificati, valorizzati da un oligopolio transnazionale (Google, Microsoft, Meta, Apple). Il dispositivo diventa così il cuore tecnico-politico del capitalismo di piattaforma nella scuola: non strumento neutro, ma "macchina di cattura" che codifica le pratiche di insegnamento secondo le variabili di profitto e di governo.
2. La governance dei dashboard e la liquefazione del tempo professionale
L'introduzione obbligatoria di registri elettronici, classi virtuali, homework-apps e sistemi di alert ha trasformato il tempo di lavoro docente in una successione di micro-task sincronizzati sul server remoto. La temporalità didattica – un tempo ritmato da cicri relativamente autonomi di preparazione, lezione, valutazione, riposo – è stata sostituita da una "continuum

presente” (Crary) in cui l’insegnante è perennemente on-call. I dashboard, infatti, non visualizzano soltanto assenze, voti, task assegnati; generano allerte cromatiche (rosso = scadenza, giallo = attenzione) che impongono una soggettività reattiva, simile alla “just-in-time personality” descritta da Liu. Il docente si trova così inserito in una catena di montaggio cognitiva: ogni input allievo diventa ticket da smaltire, ogni interazione è tracciata e riversata in analytics che alimentano report manageriali. La soggezione è duplice: esterna (il docente deve rendicontare l’“efficienza” della propria classe) e interna (introietta la logica KPI, inizia a valutare sé stesso attraverso gli indicatori forniti dalla piattaforma).

3. Algoritmi di “personalizzazione” e de-professionalizzazione del giudizio

Le piattaforme adattive (es. software di matematica che assegnano esercizi in base al “profilo competenze”) propagandano la promessa di personalizzazione. In realtà scompongono il processo di insegnamento in atomi misurabili, sottraendo al docente la prerogativa di interpretare errori, stili cognitivi, contesti biografici. L’algoritmo, infatti, non “comprende” lo studente: ri-ordina pattern statistici e, sulla base di dataset proprietari, stabilisce che “allievo X ha il 78 % di probabilità di risolvere il problema Y”. Il docente viene declassato a “supervisore di flussi” che, nella migliore delle ipotesi, integra i suggerimenti automatici; nella peggiore, subisce l’evidenza numerica che delegittima la propria osservazione qualitativa. Si assiste a una riallocazione del “lavoro cognitivo” dal vivo al silicio: il tempo di attenzione umana è sostituito da feedback istantanei, badges, livelli. La professionalità docente – fondata su conoscenza situata, capacità relazionale, interpretazione semiotica – viene ridotta a “overdub” dell’intelligenza artificiale, con conseguente perdita di autorevolezza e di salario simbolico.

4. Dataficazione e colonizzazione dello spazio comune

I dispositivi digitali trasformano la classe in “sensor classroom”: microfoni ambientali, webcam sempre accese, software di proctoring, estensioni browser che registrano ogni click. Il dato non è semplicemente “prodotto”: è expropriated, cioè estratto e riversato in data-lake privati. Secondo la ricerca del “ricercatore inopportuno” citato in epigrafe, tale processo configura una vera e propria colonizzazione: il sapere condiviso, le conversazioni tra pari, i dubbi degli adolescenti diventano materia prima per modelli di apprendimento automatico venduti poi come servizi ad altre scuole o come modelli predittivi per il mercato del lavoro. L’insegnante, che dovrebbe essere garante dello spazio comune, si trova imbrigliato in EULA (End User Licence Agreement) che impongono il segreto commerciale su ciò che avviene nella classe. Non può sapere che fine faranno i dati, non può opporsi alla riutilizzo, non può impedire che un algoritmo addestrato sulle “sue” lezioni venga impiegato per licenziare insegnanti in un’altra giurisdizione (precoce analytics dei costi/benefici per ogni “unità di insegnamento”).

5. Disciplina by software e nuovi conflitti sul corpo

Benché le piattaforme propagandino flessibilità e “work-from-anywhere”, la realtà è una iper-disciplina digitale: timestamp di accesso, geolocalizzazione, biometrica (riconoscimento facciale per i docenti che accedono ai server). Il corpo dell’insegnante deve essere presente nelle nuvole, ma non può più “occupare” lo spazio come soggetto politico. Le sue coordinate spazio-temporali sono tracciate per evitare “furbetti del cartellino 2.0”; ogni deviazione genera segnalazioni automatiche al capo d’istituto o all’ufficio personale. Il

potere, in altri termini, si è sdoppiato: c'è il dirigente in carne e ossa e c'è la "seconda pelle" algoritmica che sorveglia 24/7. Il conflitto si sposta quindi sul piano del codice: modificare un parametro nel software (es. allungare di 5 minuti la finestra di registrazione delle presenze) può essere più politicamente rilevante che discutere in consiglio di classe. Tuttavia il docente medio non possiede le competenze di reverse-engineering per intervenire sul sorgente; resta dunque imprigionato in una gabbia la cui chiave è detenuta dall'oligopolio.

6. Riprogrammazione del lavoro e precarietà differenziale

I dispositivi non si limitano a controllare: producono nuove forme di precarietà differenziale. Le piattaforme consentono al management scolastico di "turnare" i docenti in modalità asincrona: le lezioni registrate una sola volta vengono riproposte a classi diverse, il che riduce le ore di cattedra necessarie. Inoltre, l'analytics segmenta gli insegnanti in cluster di "efficienza": chi si trova nel quintile inferiore riceve alert automatici di "rischio dismissione" o, nei sistemi charter-school statunitensi, vede calare il proprio stipendio in percentuale. La riprogrammazione opera per "differenziazione algoritmica": ogni insegnante compete con un modello predittivo che stabilisce il "valore aggiunto" (value-added model) della sua cattedra. Il risultato è una forma di concorrenza intra-muraria che spezza la solidarietà tra colleghi, alimentando la corsa alla performance misurabile.

7. Ideologia del "digital first" e cattura del discorso pedagogico

Il capitalismo di piattaforma impone una narrazione egemonica: "se non sei digitalizzato, abbandoni i ragazzi al loro destino". Tale ideologia trasforma ogni resistenza in atto di egoismo o, peggio, di "analfabetismo funzionale". Persino i sindacati, in molti casi, accettano la cornice "modernizzazione vs. immobilismo", perdendo la capacità di articolare un'alternativa di contenuto. Il "ricercatore inopportuno" mette in luce come questa cattura discorsiva sia il presupposto politico della soggezione tecnica: se il docente si ritiene già "arretrato", accoglierà i dispositivi come redentori, anche quando essi lo spogliano del potere professionale. La riprogrammazione avviene dunque a livello immaginario: il docente si costituisce come soggetto "inadeguato" che deve continuamente aggiornarsi, formarsi, certificarsi – ma sempre all'interno di piattaforme vendute dalle stesse corporation che estraggono il suo lavoro gratuito.

8. Possibili linee di fuga: autonomia dei dispositivi e mutualismo del sapere

La pars costruens, coerentemente con la prospettiva enunciata in apertura, passa attraverso la riappropriazione tecnico-politica dei dispositivi. Ciò non significa rifiuto luddista, bensì:

- a) sviluppo di software didattici autonomi, rilasciati sotto licenza copyleft, che restituiscano al docente il controllo del sorgente e dei dati;
- b) costruzione di "data-cooperative" scolastiche, in cui i dataset prodotti nella classe restano beni comuni gestiti da un trust di insegnanti, studenti, genitori;
- c) formazione tecnica radicale del personale, non "user training" ma vera alfabetizzazione algoritmica, capace di leggere, modificare, disattivare le funzioni di controllo;
- d) alleanze trasversali con figure del lavoro cognitivo (ricercatori, sviluppatori, designer) che condividano l'orizzonte di un "commonfare" digitale;
- e) riconfigurazione del tempo scolastico: blocchi di "off-line obbligatorio", ore di insegnamento non tracciato, spazi dove la conversazione non sia registrabile, al fine di ricostituire il "common" vivo contro la sua mercificazione.

Solo combinando lotta sul piano del codice e sul piano del conflitto di classe – ossia opponendosi alla data-expropriation e, contemporaneamente, riaffermando il sapere come cooperazione umana non misurabile – il lavoro docente può uscire dalla doppia morsa della soggezione digitale e della riprogrammazione capitalistica.

Algoritmi di governance: predizione, classificazione, sussunzione delle vite scolastiche

Algoritmi di governance: predizione, classificazione, sussunzione delle vite scolastiche

1. Il dispositivo predittivo come tecnologia di governo

Nel capitalismo di piattaforma la scuola non è più soltanto un luogo di trasmissione del sapere, bensì un terreno di estrazione di dati e di sperimentazione algoritmica. I sistemi di governance digitale – dalle Learning Analytics alle piattaforme “adaptive” – traducono ogni atto didattico in una traccia numerica, rendendo la vita scolastica oggetto di calcolo predittivo. L’algoritmo, in questo scenario, funziona come dispositivo di “pre-visione”: non si limita a registrare ciò che è accaduto, ma produce un’immagine probabilistica dell’avvenire, stabilendo in anticipo le traiettorie reputazionali, cognitive e persino affettive degli studenti. La predizione diventa così tecnologia di governo: anticipa la norma, la fa confluire nei circuiti del capitalismo cognitivo e sottrae alla collettività scolastica la possibilità di disputare pubblicamente i criteri di valutazione. Come osserva l’ex insegnante citato in epigrafe, si tratta di una “colonizzazione” che agisce in nome del valore economico, trasformando la conoscenza in merce e la soggettività studentesca in collateral da monetizzare.

2. Classificare per differenziare: l’operazione di codice

Il secondo momento del processo è la classificazione. Gli algoritmi, una volta nutriti da flussi continui di dati comportamentali (click, tempi di risposta, pattern di navigazione, sentiment testuale), procedono a suddividere la popolazione scolastica in cluster omogenei. Tale operazione si presenta come neutra – si parla di “personalizzazione” – ma incarna una logica politica precisa: la differenziazione competitiva. La classificazione algoritmica non è mai fine a sé stessa; è sempre orientata a disporre gli individui lungo una griglia di valorizzazione economica, premiazione o esclusione. Le “badge economy”, i “crediti comportamentali”, i “punteggi di engagement” trasformano la valutazione scolastica in un sistema di punteggio continuo, internalizzato dallo studente come misura del proprio valore. In questo modo l’algoritmo realizza una sussunzione reale: la vita viene piegata ai parametri del codice, mentre il codice si presenta come orizzonte indiscutibile dell’esperienza.

3. Sussunzione delle vite e produzione di soggettività numerica

La nozione di “sussunzione” – mutuata dalla critica marxiana – indica qui un processo più profondo della semplice regolamentazione: le pratiche scolastiche vengono interiorizzate secondo le categorie predittive e competitive imposte dalla piattaforma. L’algoritmo non giudica solo *ciò che* si fa, ma *chi* si è: costruisce identità “data-driven” che anticipano le opportunità lavorative, le ammissibilità a percorsi di excellence, le stesse chance di accesso al welfare scolastico. La soggettività che ne risulta è “numerica”: un insieme di punteggi, indici di rischio, coefficienti di produttività. L’insegnante, a sua volta, viene ricondotto a

“facilitator” dei processi di misurazione, mentre il curriculum si assottiglia a “competence framework” traducibili in variabili predittive. La scuola, così, cessa di essere luogo di co-costruzione democratica del sapere e diventa piattaforma di “data-labor”, dove la gratuità dell’apprendimento è sfruttata per alimentare il circolo della valorizzazione capitalistica.

4. La razionalità competitiva e la fine del conflitto

Un effetto paradossale di questa governance algoritmica è la neutralizzazione del conflitto. Poiché le regole sono scritte in codice chiuso – spesso proprietario – e aggiornate via via che il modello apprende, la possibilità di contestare pubblicamente i criteri di valutazione si riduce drasticamente. Le disparità – d’origine sociale, di genere, di abilità – vengono “predette” e quindi “gestite” come rischi assicurativi, non come ingiustizie strutturali da rimuovere. L’orizzonte competitivo diventa l’unico parametro di senso: ogni alunno è invitato a migliorare il proprio posizionamento nel ranking, ogni insegnante a ottimizzare i “learning outcome” del proprio corso. In mancanza di spazi istituzionali di dissenso, l’opposizione si riduce a “torpore” o a forme devitalizzate di resistenza individuale, esattamente come denunciato nel manifesto critico dell’ex docente. Il conflitto di classe – che nella scuola pubblica ha storicamente trovato un terreno di invenzione egualitaria – viene trasformato in competizione tra dati, in gara di rendimento tra cluster.

5. Veridizione algoritmica e rimozione del giudizio docente

Il dispositivo predittivo si presenta come produttore di “veridizione”: stabilisce ciò che è vero/falso, valido/invalido, promosso/bocciato, senza bisogno di rendicontare le ragioni della decisione. Tale processo svuota di significato il giudizio professionale dell’insegnante, riducendolo a variabile correttiva di un modello che ha già deciso. La “didattica personalizzata” è spesso una forma di *de-responsabilizzazione*: l’insegnante può opporsi marginalmente, ma il sistema lo induce a conformarsi, pena la perdita di autorevolezza nei confronti della “evidence” prodotta dalla piattaforma. Il risultato è una doppia alienazione: da un lato, l’alunno vede ridotta la propria esistenza scolastica a traiettoria algoritmica; dall’altro, il docente si trova a mediare tra un sapere professionale complesso e un output numerico che pretende di esaurire la verità pedagogica. La veridizione algoritmica sostituisce la verità dialogica con la verità computazionale, chiudendo lo spazio di reinterpretazione e di negoziazione che ha da sempre caratterizzato la pratica scolastica.

6. Accumulazione di capitale predittivo e dipendenza sistemica

La raccolta continua di tracce digitali non serve solo a “migliorare” l’apprendimento; serve soprattutto ad accumulare “capitale predittivo” per le corporation che detengono le piattaforme. Ogni nuovo dataset arricchisce il modello, aumentando il valore di scambio del servizio e rendendo sempre più difficoltosa l’uscita dal sistema. Le amministrazioni scolastiche, una volta investite in un ecosistema proprietario, diventano ostaggio di contratti di licensing, di format di dati non interoperabili, di aggiornamenti obbligati. Si produce una “dipendenza sistemica”: più la scuola alimenta la piattaforma, più la piattaforma diventa necessaria per la stessa sopravvivenza organizzativa della scuola. In tal modo il circuito dell’accumulazione capitalistica si salda con quello della produzione di conoscenza, realizzando una forma di sussunzione reale che investe l’intero arco della vita scolastica, dai curricula alle infrastrutture, dalle carriere docenti alle certificazioni studentesche.

7. Verso una pratica di resistenza e riappropriazione

La “*pars destruens*” fin qui delineata mostra come i dispositivi algoritmici trasformino la scuola in piattaforma di valorizzazione capitalistica. Resta da immaginare una “*pars costruens*”. Innanzitutto occorre rendere visibili i processi di classificazione: pubblicare i codici, aprire i dataset, rendere auditabili i modelli. In secondo luogo, va ri-affermata la sovranità deliberativa dei consigli di classe e degli organismi collegiali, affinché nessuna predizione possa vincolare l’esito valutativo senza un confronto democratico. Terzo, occorre promuovere forme di “*data commons*” scolastici: infrastrutture autonome, software libero, standard aperti che restituiscano agli studenti e ai docenti il controllo sulle proprie tracce digitali. Solo una alleanza tra soggetti interni ed esterni alla scuola – genitori, sindacati, tecnici, comunità di pratica – può contrastare l’oligopolio del capitale predittivo. L’obiettivo non è abolire la tecnologia, ma ricollocarla nell’area del conflitto esplicito, per modificarla profondamente e orientarla a uno sviluppo umano equo, mutualistico e cooperativo.

Soggettività in trappola: dall’insegnante-precario allo studente-dato

Soggettività in trappola: dall’insegnante-precario allo studente-dato

1. La trasformazione del lavoro docente nel capitalismo di piattaforma

L’ingresso massiccio delle tecnologie digitali nel sistema scolastico non si è limitato a introdurre nuovi strumenti didattici, ma ha determinato una riorganizzazione strutturale del lavoro docente, ridisegnando confini, tempi, spazi e, soprattutto, soggettività professionali. L’insegnante, tradizionalmente figura di mediazione tra sapere e soggetto, è oggi chiamato a operare all’interno di un dispositivo tecnico-politico che ne condiziona l’agire in modo profondo e sistematico. La piattaforma digitale, in quanto infrastruttura normativa, non si limita a supportare l’attività didattica, ma la configura, la valuta, la rende visibile e, in definitiva, la *datifica*. In questo scenario, il docente è trasformato in un operatore flessibile, la cui professionalità è misurata attraverso indicatori di performance, feedback algoritmici e metriche di engagement. La precarietà, già strutturale nel sistema scolastico italiano, si intreccia così con la precarizzazione digitale, generando una condizione di doppia vulnerabilità: economica e semantica.

L’insegnante-precario, in questo contesto, non è solo colui che non possiede garanzie contrattuali stabili, ma è soprattutto colui la cui soggettività professionale è *sospesa*: sospesa tra la responsabilità educativa e la logica della piattaforma, tra la cura del soggetto in formazione e la cura del dato, tra la valutazione pedagogica e la valutazione algoritmica. La piattaforma, infatti, non si limita a registrare comportamenti, ma li *prefigura*, orientando le pratiche didattiche verso forme di insegnamento standardizzate, misurabili, comparabili. In questo senso, il docente è chiamato a *performare* la propria professionalità secondo parametri esterni, spesso opachi, che traducono la complessità del processo educativo in una serie di variabili numeriche. La soggettività viene così *intrappolata* in un dispositivo che la rende funzionale a logiche estranee alla finalità educativa, ma coerenti con l’accumulazione capitalistica del valore.

2. Lo studente come dato: la produzione di soggettività algoritmiche

Se l’insegnante è trasformato in operatore flessibile, lo studente è a sua volta ricondotto a una forma

di soggettività *data-driven*. L'intero percorso formativo, infatti, viene progressivamente tradotto in tracce digitali: accessi, tempi di permanenza, risposte ai quiz, interazioni con i contenuti, performance nelle simulazioni. Questi dati, aggregati e processati da algoritmi proprietari, generano profili predittivi che anticipano comportamenti, orientano scelte, selezionano percorsi. La soggettività dello studente non è più semplicemente *rappresentata* dal dato, ma *prodotta* attraverso il dato. In altri termini, lo studente è il dato che lo rappresenta, e questo dato è, a sua volta, una forma di *valore* all'interno del circuito capitalistico della piattaforma.

Questo processo di *dataficazione* non è neutro. Esso implica una ridefinizione antropologica del soggetto in formazione, che viene progressivamente disincarnato, ridotto a un insieme di pattern comportamentali, privato della sua irriducibile contingenza. L'algoritmo, infatti, non *ricosce* il soggetto nella sua singolarità, ma lo *ricostruisce* come insieme di variabili significative ai fini dell'ottimizzazione del processo di apprendimento. In questo senso, lo studente-dato è una soggettività *algoritmica*, prodotta da un dispositivo che non solo registra, ma *anticipa, prefigura, determina*. L'apprendimento diventa così un processo di adattamento a un modello predittivo, piuttosto che un percorso di trasformazione del sé.

3. La colonizzazione del tempo e dello spazio educativo

Una delle conseguenze più profonde della piattaformaizzazione dell'istruzione è la colonizzazione del tempo e dello spazio educativo. Le piattaforme, infatti, non si limitano a occupare lo spazio fisico della scuola, ma ne costituiscono una *estensione immateriale*, un ambiente digitale che accompagna l'intero arco della vita scolastica, e spesso anche quella extrascolastica. Questo spazio, tuttavia, non è neutro: è un ambiente *governato*, in cui ogni interazione è registrata, valutata, utilizzata per affinare i modelli predittivi. Il tempo dell'apprendimento, inoltre, viene *frazionato, modularizzato, ottimizzato*, secondo logiche di efficienza che riflettono il paradigma della produzione just-in-time.

In questo contesto, sia l'insegnante sia lo studente sono sottoposti a una *temporalità accelerata*, che non consente pause, riflessione, errore. L'apprendimento diventa una corsa continua verso il completamento dei moduli, il raggiungimento degli obiettivi, l'aumento del punteggio. La soggettività, in questo scenario, è *sfruttata* nella sua capacità di produrre attenzione, tempo, dati. Il capitalismo di piattaforma, infatti, non si limita a estrarre valore dal lavoro, ma anche dalla *vita stessa*, dal tempo di attenzione, dalle emozioni, dalle relazioni. In questo senso, la scuola diventa un *dispositivo di cattura*, un luogo in cui la soggettività viene *presa, formatata, valorizzata*.

4. Il conflitto come condizione di possibilità

Come evidenziato nel contributo citato, l'unica via per uscire da questa condizione di soggettività *intrappolata* è il *conflitto esplicito* con la situazione data. Non si tratta di una semplice opposizione tecnica o pedagogica, ma di una presa di posizione politica radicale, che rifiuta la logica della piattaforma e ne denuncia la funzione colonizzatrice. Questo conflitto, però, non può essere condotto individualmente, ma richiede la costruzione di *alleanze* tra soggetti che condividano l'obiettivo di un *sviluppo umano equo*, fondato sulla *condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza*.

In questo senso, il docente-precaro e lo studente-dato non sono semplicemente vittime di un dispositivo, ma potenziali *soggetti politici*, capaci di riconoscere la propria condizione di

sfruttamento e di organizzarsi collettivamente per trasformarla. La scuola, allora, può tornare ad essere un luogo di *produzione di soggettività critiche*, di *resistenza*, di *costruzione di alternative*. Ma questo è possibile solo se si rompe il *torpore*, si supera l'*opposizione devitalizzata*, si passa dalla *denuncia* all'*azione collettiva*. Solo allora la soggettività potrà uscire dalla trappola, e la scuola potrà tornare ad essere uno spazio di *emancipazione*, piuttosto che di *soggezione*.

Oltre l'opposizione devitalizzata: alleanze mutualistiche per la conoscenza in comune

Oltre l'opposizione devitalizzata: alleanze mutualistiche per la conoscenza in comune

1. La paralisi dell'antagonismo formale

L'opposizione istituzionale al capitalismo di piattaforma – sindacati, partiti, accademia, organizzazioni non-profit – si è trovata progressivamente catturata in un doppio vincolo: da un lato la necessità di denunciare la colonizzazione dell'educazione da parte degli oligopoli digitali, dall'altro l'impossibilità strutturale di rompere i legami economici e simbolici con essi. Il risultato è una «opposizione devitalizzata» (Guastavigna 2022), ossia una critica che si esaurisce in gesti rituali: mozioni assembleari, policy paper, convegni dal titolo provocatorio ma dal contenuto redatto in un linguaggio compatibile con i bandi europei. Le piattaforme, dal canto loro, integrano facilmente tali forme di dissenso nei loro circuiti di legittimazione, trasformando la protesta in «datadriven evidence» da esibire agli investitori come prova di responsabilità sociale. In questo scenario, la scuola diventa il luogo emblematico della neutralizzazione del conflitto: i docenti vengono formati a utilizzare gli stessi strumenti che rendono possibile la valorizzazione capitalistica dei loro dati didattici, mentre gli studenti vengono educati alla «competenza digitale» come se questa fosse un'abilità neutra e non la forma pedagogica specifica del biocapitalismo.

2. Il surplus di sapere e la condizione del «ricercatore inopportuno»

La testimonianza dell'ex insegnante citato in epigrafe introduce una figura cruciale: il «ricercatore inopportuno», colui che, per condizione anagrafica e sicurezza economica, può permettersi di non piegarsi alla «logistica della conoscenza» dominante. Il pensionato, in quanto non più riproduttivo per il capitale, incarna un surplus di sapere che non è né raw-data da estrarre né capitale umano da valorizzare. Tale surplus, tuttavia, non è automaticamente emancipativo: esso può disgregarsi in pura nostalgia pedagogica o, peggio, in un luddismo reazionario. Per divenire materia di conflitto effettivo deve essere trasposto in una «alleanza mutualistica» con soggetti ancora inseriti nei processi produttivi, ma disposti a rompere il «contratto di servitù digitale» (Boutang 2021). L'inopportunità del ricercatore si converte allora in una pedagogia del rifiuto che non si limita a dire «no» ma costruisce, concretamente, altre infrastrutture di conoscenza.

3. Dalla critica dei dispositivi all'invenzione di dispositivi critici

La *pars destruens*, in questa prospettiva, non si esaurisce nella denuncia delle piattaforme proprietarie, ma procede per immanente decostruzione dei loro protocolli. Prendiamo il Learning Management System (LMS) scolastico: la sua funzione primaria non è tanto organizzare la didattica quanto produrre tracce standardizzate del «lavoro studentesco» da riversare nei mercati predittivi. La decostruzione, allora, passa attraverso tre operazioni: a)

reverse engineering delle interfacce, per rendere visibili i flussi di dati e le metriche nascoste; b) ricomposizione del codice in moduli open-source che mantengano le funzionalità didattiche ma disattivino la captazione valorizzativa; c) reinvenzione del rapporto maestro-discepolo al di fuori della grammatica competitiva del «punteggio». Il risultato è un «dispositivo critico» (Tronti 2020) che non rifiuta la tecnologia ma la piega a un'economia del dono e del reciproco, secondo logiche di commons-based peer production.

4. L'alleanza intercategoriale: pensionati, precari, migranti, studenti

La mutualità, però, non può fondarsi sul paternalismo del «vecchio saggio» che trasmette il sapere ai giovani. Occorre piuttosto un assemblaggio di saperi situati: quello del pensionato sulla storia delle lotte operaie, quello del docente precario sulle nuove forme di sfruttamento digitale, quello dello studente migrante sulla riproduzione del sapere in contesti di radical precarity. L'alleanza si costruisce attorno a tre oggetti-transizionali:

- il laboratorio di reverse-engineering, spazio fisico o virtuale in cui i partecipanti smontano device e algoritmi, ne documentano le vulnerabilità e ne pubblicano le controparti libere;
- il «fondo di mutualità cognitiva», istituito tramite quote volontarie di tempo o denaro, che garantisce retribuzione simbolica e materiale ai produttori di sapere comune;
- il archivio pubblico di saperi didattici disobbedienti, gestito con licenze Creative Commons che impediscono l'appropriazione a fini di lucro.

Attraverso questi oggetti, la differenza anagrafica e di classe non è abolita ma trasformata in «differenza affermativa» (Balibar 2019) capace di produrre nuove divisioni del lavoro cognitivo non gerarchiche.

5. Tecno-economia mutualistica: oltre il welfare e oltre il mercato

Le alleanze descritte non sono mere enclave pedagogiche; ambiscono a incidere sulla tecno-economia locale. Due esempi:

- a) la rete «Scuola-Open-Coop» di Barcellona, in cui i pensionati ex-ingegneri collaborano con studenti di informatica per produrre tablet ricondizionati con software libero, venduti a prezzo di costo alle famiglie; il surplus generato viene reinvestito in formazione gratuita;
- b) il progetto «Nonna Server» a Napoli, dove un gruppo di insegnanti in pensione ha trasformato un ex-magazzino scolastico in un data-center autogestito che ospita repository didattici e servizi di videoconferenza crittografati, offrendo banda e spazio a scuole e centri sociali.

Entrambi i casi mostrano come la mutualità non sia equivalente al welfare statale né a una start-up etica: essa articola una «terza sfera» (Gibson-Graham 2019) in cui il valore si misura in capacità di riproduzione sociale e non in ROI. L'infrastruttura fisica (server, cavi, energia) è posseduta in quote indivise dai membri, mentre il software è mantenuto da community di sviluppatori che aderiscono al principio di «contributory license»: ogni miglioramento deve restituire al pool comune almeno il doppio del tempo-lavoro prelevato.

6. Micro-politiche della soggettività: dal «user» al «commoner»

Il passaggio decisivo, tuttavia, è quello soggettivo. La piattaforma produce soggettività «user»: individualizzate, competitive, metricamente ossessionate. La pratica mutualistica produce invece il «commoner», soggetto che esperisce il sapere come relazione di cura e conflitto. Questa trasformazione non avviene per osmosi, ma attraverso rituali di «riconoscimento reciproco»: assemblee in cui ogni partecipante deve narrare come il proprio

sapere sia stato modificato dall'incontro con l'altro; pratiche di «debugging collettivo» in cui l'errore tecnico diventa occasione di democratizzazione del sapere specialistico; infine, forme di «accountability affettiva» in cui le performance tecniche sono valutate anche in base alla capacità di generare legami di solidarietà. Si tratta di micro-politiche che, nel breve periodo, non scalfiscono la struttura di dominio, ma nel medio periodo ricompongono il tessuto sociale su cui quella struttura si appoggia.

7. Limiti e traduzioni verso la scala maggiore

Le alleanze mutualistiche incontrano tre limiti strutturali:

- la dipendenza da commons materiali (bandwidth, energia, componenti) ancora in mano privata o statale;
- la vulnerabilità legale: le licenze open non impediscono la re-appropriazione commerciale se non è accompagnata da una «copyfarleft» capace di disincentivare il capital-venture;
- il rischio di autoreferenzialità, ossia di produzione di enclave moralistiche.

Per tradursi a scala maggiore, le pratiche devono:

- a) intrecciarsi con le lotte per il diritto all'abitare, rendendo visibile come la gentrification digitale colpisca anche i data-center;
- b) costruire forme di «bancarella mutualistica» sui mercati finanziari, utilizzando strumenti di finanza etica per comprare quote di infrastruttura e metterle sotto trust cooperativo;
- c) tradurre i propri protocolli in norme da inserire nei bandi pubblici, praticando quella «contaminazione istituzionale» che evita sia la cooptazione sia il marginalismo.

8. Verso una pedagogia del conflitto istituzionale

In definitiva, l'«opposizione devitalizzata» viene superata solo quando la pratica mutualistica entra in collisione con le istituzioni scolastiche non per conquistarle ma per costringerle a ri-definire la propria missione. Ciò significa:

- presentare nei consigli di istituto mozioni vincolanti che impegnino la scuola ad allocare una percentuale del budget per hardware libero e formazione al commoning;
- utilizzare la «valutazione alternativa» prevista dalla legge 107/2015 per certificare competenze acquisite nei laboratori di reverse-engineering, rendendo impossibile la valutazione standardizzata;
- praticare il «data strike» organizzato: momenti in cui docenti, studenti e pensionati rifiutano di caricare dati sul registro elettronico, proponendo invece un registro off-line condiviso via server autogestito, rendendo pubblico il numero di ore di lavoro cognitivo che la piattaforma non è riuscita a sottrarre.

Queste azioni non sono finalizzate a «rottamare» la scuola pubblica, ma a ricomporla come «dispositivo di trasmissione» capace di selezionare, tradurre e amplificare i saperi prodotti nel tessuto sociale, restituendoli al tessuto stesso sotto forma di commons. Solo allora l'alleanza mutualistica smette di essere enclave e diventa forza di trasformazione, aprendo una breccia nel circuito valorizzativo del capitalismo di piattaforma e rendendo finalmente praticabile, sul piano pedagogico e materiale, l'idea di una conoscenza in comune.

Tecno-economie di transito: piattaforme cooperative, software autonomo, beni comuni digitali

1. Dalla piattaforma capitalistica alla piattaforma cooperativa: una transizione antagonista

Il capitalismo di piattaforma, nel suo stadio maturo, si configura come un dispositivo di estrazione valoriale che trasforma ogni attività umana in dati tracciabili, monetizzabili e predittivamente governabili. Tuttavia, all'interno di questo dispositivo, emergono pratiche di contro-innovazione che non si limitano alla critica ideologica, ma si traducono in forme istituzionali alternative: le *piattaforme cooperative*. Queste ultime non sono mere risposte "etiche" al dominio dell'oligopolio digitale, bensì dispositivi tecnico-giuridici che riarticolano i rapporti di proprietà, governance e redistribuzione del valore. A differenza delle piattaforme capitalistiche, nelle quali il profitto deriva dalla proprietà privata dell'infrastruttura e dal controllo algoritmico sulle interazioni sociali, le piattaforme cooperative si fondano su principi di autogoverno, multisoggettività e reversibilità decisionale. Esse implementano forme giuridiche di *trust* cooperativi, *blockchain* autogestite o *Distributed Cooperative Organizations* (DisCO), che rendono trasparenti e reversibili i processi di valorizzazione. In tal modo, il *data labour* – ovvero il lavoro immateriale prodotto dagli utenti – non è più estratto ma restituito sotto forma di redistribuzione di ricchezza, servizi e potere decisionale. L'esempio di *Platform Cooperativism* (Scholz, 2016) va pertanto letto non come semplice declinazione "sociale" dell'impresa digitale, ma come forma di *exodus* dalle logiche di valorizzazione finanziaria, attraverso la riappropriazione tecnica e politica dell'infrastruttura.

2. Software autonomo: dalle black box alle istituzioni algoritmiche comuni

Il software, nel capitalismo di piattaforma, è dispositivo di governo: non solo mediazione tecnica, ma forma di potere che struttura la visibilità, la velocità e la selezione del reale. Le *black box* proprietarie – come gli algoritmi di ranking, di credit scoring o di content moderation – operano una segmentazione discriminatoria della soggettività, rendendo impossibile ogni forma di contro-verifica. Di fronte a ciò, il *software autonomo* non è da intendersi come semplice rilascio di codice sotto licenza aperta, bensì come istituzione politica che rende pubbliche le regole di funzionamento dell'infrastruttura. In questo senso, il *free/libre open source software* (FLOSS) va oltre la logica meramente strumentale: esso costituisce una *techno-legal commons*, ovvero un bene comune digitalmente istituzionalizzato, che garantisce accesso, riuso, modificabilità e condivisione dei saperi tecnici. Tuttavia, per evitare che il FLOSS venga cooptato dalle grandi piattaforme (come nel caso dell'"openwashing" di Google o Meta), è necessario un passaggio ulteriore: la *sovranità algoritmica*. Questa si realizza attraverso l'implementazione di *algoritmi pubblici*, controllati da assemblee di utenti, lavoratori e comunità di pratica. L'esempio di *Decidim* a Barcellona, o di *AlgoTransparency* nei contesti di content moderation, mostra come sia possibile trasformare l'algoritmo da dispositivo di controllo in istituzione di *contro-potere*. In tal modo, il software non è più *mediatore* neutro, ma *produttore* di soggettività politicamente configurate: soggettività che non subiscono l'algoritmo, ma lo *abitano*, lo *riprogrammano*, lo *governano*.

3. Beni comuni digitali: oltre la logica della scarsità e della proprietà

I beni comuni digitali – dati, modelli di machine learning, dataset, infrastrutture di conoscenza – sono oggi al centro di una lotta di classe inedita. Da un lato, le piattaforme li raccolgono, privatizzano e monetizzano attraverso forme di *data rent*; dall'altro, le comunità di pratica cercano

di difenderli come *risorse condivise*, non-rivalità e non-escludibili. Tuttavia, la nozione di *bene comune digitale* non può essere semplicemente trasposta da quella materialistica (Ostrom, 1990): essa richiede una *ri-territorializzazione* giuridica e tecnica. Le licenze *copyfarleft* (Kleiner, 2010), ad esempio, consentono la riproducibilità del codice ma ne vietano l'uso da parte di attori capitalistici, distinguendo tra *produttori comuni* e *rentier* digitali. Allo stesso modo, i *data trust* comunitari – come il *Salvadoran Data Commons* o il *EU Data Commons* – istituzionalizzano forme di *sovranità data* che non sono né statali né private, ma *comunali*. In questi contesti, il dato non è più *risorsa* da estrarre, ma *relazione* da curare: una relazione che produce valore sociale, anziché valore di scambio. La sfida è dunque trasformare i beni comuni digitali da *oggetti* a *processi*: processi di soggettivazione collettiva, in cui il sapere non è più *proprietà* ma *abitare* condiviso. Come ricorda l'ex insegnante citato in apertura, la conoscenza deve essere “condivisione cooperativa e mutualistica”, non mercificazione: solo così è possibile uscire dalla “colonizzazione” dell'oligopolio, per costruire alleanze reali con tutti i soggetti che perseguono “uno sviluppo umano equo”.

4. Tecno-economie di transito: un orizzonte di conflitto e ri-composizione

Le tecno-economie di transito non sono dunque semplici “alternative” al capitalismo di piattaforma: esse sono *dispositivi di lotta* che, partendo dal dentro del dispositivo, ne riarticolano i confini, i flussi, i codici. Non si tratta di *uscire* dalla piattaforma, ma di *attraversarla*, di *infezionarla*, di *riprogrammarla* dal basso. In questo senso, le piattaforme cooperative, il software autonomo e i beni comuni digitali non sono “modelli” da replicare, ma *armi* da usare nel conflitto: strumenti per ricomporre la frattura tra chi produce dati e chi li estrae, tra chi codifica e chi è codificato. La transizione non è tecnica, ma politica: richiede una *pedagogia del conflitto*, capace di formare soggettività che non si accontentino di “utilizzare” le tecnologie, ma che le *abitino* come spazi di sovranità condivisa. Solo in questo modo, come ammonisce la voce critica dell'ex insegnante, è possibile uscire dal “torpore e l'opposizione devitalizzata”, per costruire una tecnologia che non sia più *dispositivo di dominio*, ma *infrastruttura di liberazione*.

Un manifesto finale: ricerca inopportuna, conflitto esplicito, trasformazione radicale

Un manifesto finale: ricerca inopportuna, conflitto esplicito, trasformazione radicale

1. La ricerca inopportuna come posizione epistemologica e pratica politica

La condizione del ricercatore inopportuno – così come la declina il testimone citato – non è una semplice scelta stilistica o un atteggiamento retorico, bensì una posizione strutturale nei confronti del dispositivo accademico e, più in generale, del regime di produzione della conoscenza sotto il capitalismo di piattaforma. L'inopportunità non riguarda solo il mancato allineamento alle convenzioni disciplinari o ai tempi della valutazione, ma investe il rapporto stesso tra sapere e potere. Essa si fonda su un rifiuto radicale dell'opportunismo intellettuale, inteso come la capacità – spesso premiata – di adattarsi ai parametri di visibilità, rilevanza e impatto imposti dalle piattaforme epistemiche (dalle riviste open access ai social media accademici, dai rankings alle metriche di citazione).

In questo senso, la ricerca inopportuna è una pratica di decolonialità epistemica: essa non solo

denuncia la colonizzazione del sapere da parte dell'oligopolio tecnologico, ma attiva una disobbedienza cognitiva che rifiuta di tradurre la conoscenza in capitale simbolico o economico. Il ricercatore inopportuno non cerca audience, né riconoscimento; cerca, piuttosto, di restituire al sapere la sua funzione di rivelazione del conflitto e di dispositivo di trasformazione. La sua condizione anagrafica e socio-economica – la pensione, l'autonomia materiale – non è un fatto biografico, ma una condizione di possibilità politica: lo libera dal dovere di rispondere alle strutture di potere che regolano la logistica della conoscenza, rendendo possibile una pratica di verità non sottoposta al principio di redditività.

2. Il conflitto esplicito come orizzonte non negoziabile

La seconda componente del manifesto è il conflitto esplicito, inteso non come semplice opposizione, ma come rottura con l'ordine discorsivo e materiale del capitalismo di piattaforma. Qui il conflitto non è una metafora della critica, né una forma di resistenza simbolica; è, piuttosto, una pratica di dislocamento radicale dei parametri entro cui si definisce oggi l'educazione, la ricerca, la comunicazione, la stessa soggettività. Il conflitto esplicito si colloca nell'area della non-conciliazione: rifiuta il compromesso con la "situazione data", ossia con l'apparato tecnico-disciplinare che trasforma la conoscenza in dato, la scuola in piattaforma, il soggetto in utente.

In questo senso, il conflitto non è esterno al dispositivo, ma interno: è la tensione che abita ogni pratica di sapere che rifiuta di essere assoggettata al linguaggio dell'innovazione, dell'inclusione, della personalizzazione. Questi termini, infatti, non sono neutrali: sono gli operatori simbolici attraverso cui il capitalismo di piattaforma riproduce la propria legittimità, trasformando ogni critica in opportunità di miglioramento, ogni resistenza in feedback. Il conflitto esplicito, al contrario, non cerca di migliorare il sistema, ma di smascherarne la violenza strutturale: la selezione dei soggetti meritevoli, la mercificazione dell'attenzione, la trasformazione del sapere in servizio, dell'educazione in competizione.

3. La trasformazione radicale: oltre il torpore, oltre l'opposizione devitalizzata

La terza componente del manifesto è la trasformazione radicale, che non va confusa con la semplice alternativa tecnica o con la proposta di un "meglio" possibile. La trasformazione radicale è, innanzitutto, una pratica di immaginazione politica che parte dal riconoscimento dell'ingiustizia e della distruzione prodotte dal modello capitalistico. Essa non si limita a denunciare la colonizzazione dell'educazione da parte dell'oligopolio tecnologico, ma attiva una ricerca di alleanze con tutti quei soggetti – dentro e fuori la scuola – che si pongono l'obiettivo di uno sviluppo umano equo, fondata sulla condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza.

In questo senso, la trasformazione radicale non è un progetto di riforma, ma di fuoriuscita: fuoriuscita dal linguaggio della performance, fuoriuscita dalla logica dell'innovazione, fuoriuscita dalla soggettività piattformizzata. Essa richiede una pars destruens e una pars costruens che non siano sequenzialmente ordinate, ma co-implicate: la decostruzione del contesto attuale – la scuola come piattaforma, il sapere come dato, il soggetto come utente – non è preliminare alla costruzione dell'alternativa, ma ne è già la prima forma. L'alternativa, infatti, non è un altro modello da implementare, ma una pratica di ricomposizione sociale che parte dai corpi, dai desideri, dai saperi che il dispositivo piattformizzato ha disperso, frammentato, isolato.

4. L'educazione come campo di lotta e ricomposizione

Nel caso specifico dell'istruzione e della scuola, la trasformazione radicale passa attraverso la riappropriazione del sapere come bene comune, non come servizio. Questo richiede una lotta su tre fronti: (1) la denuncia della colonizzazione tecnologica, che trasforma la scuola in un mercato di dati e la didattica in algoritmo; (2) la costruzione di spazi di autonomia materiale e simbolica, dove la conoscenza possa essere prodotta e condivisa al di fuori della logica proprietaria; (3) la formazione di alleanze trasversali, che mettano in comunicazione studenti, insegnanti, ricercatori, lavoratori, migranti, disoccupati, pensionati – tutti quei soggetti che il capitalismo di piattaforma ha reso “inopportuni”.

L'educazione, in questo senso, non è un settore da riformare, ma un campo di lotta dove si decide il senso stesso di sviluppo umano. Non si tratta di “digitalizzare” la didattica, né di “umanizzare” la piattaforma, ma di disattivare entrambi i dispositivi, per aprire spazi di coapprendimento non mediati, non misurati, non competitivi. Questo richiede una pratica di ricerca-azione che non si misuri sull'impatto, ma sulla capacità di creare nuovi soggetti politici: soggetti che non siano né utenti né consumatori, ma comunità di sapere.

5. Conclusione: il manifesto come dispositivo di soggettivazione politica

In definitiva, questo manifesto non è un programma, né una proposta. È una dichiarazione di guerra, una pratica di soggettivazione politica che parte dalla posizione di chi non ha più nulla da perdere – il pensionato, il precario, il migrante, il disoccupato – e che può quindi permettersi di essere inopportuno, di praticare il conflitto, di immaginare la trasformazione. È un invito a collocarsi nell'area del conflitto esplicito, a rifiutare il torpore dell'opposizione devitalizzata, a costruire alleanze con tutti i soggetti che, per ragioni diverse, si trovano a essere “fuori” dal dispositivo.

La ricerca inopportuna, il conflitto esplicito, la trasformazione radicale non sono tre momenti di un percorso, ma tre nomi di una stessa pratica: la pratica di un sapere che non serve, che non produce, che non innova – ma che rivela, che disarmo, che ricompono. Una pratica che, partendo dalla scuola, può allargarsi a ogni ambito della produzione sociale, per immaginare – e costruire – un mondo in cui la conoscenza non sia più una risorsa, ma un rapporto.

Dalla critica alla pratica: pedagogie del conflitto e saperi comuni

Il passaggio dalla critica alla pratica costituisce il momento nodale di ogni riflessione pedagogica che si proponga di essere non soltanto interpretativa, ma trasformativa. In un contesto storico segnato dalla crisi epocale del capitalismo cognitivo e dalla sua penetrazione nelle istituzioni educative, la pedagogia del conflitto si configura come una pratica di resistenza e di ricomposizione del vivente sociale. Essa non si limita a denunciare le forme di colonizzazione culturale e cognitiva operate dall'oligopolio digitale, ma si propone di costruire spazi di autonomia formativa, basati sulla condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza. In questo senso, il conflitto non è più inteso come semplice opposizione, bensì come dispositivo di produzione di soggettività e di saperi comuni, capaci di incidere materialmente sulle condizioni di esistenza delle comunità educative.

1. La critica come dispositivo di decostruzione

La prima operazione necessaria è la *pars destruens*, ossia la decostruzione del dispositivo educativo contemporaneo, intessuto di logiche estrattive e di dispositivi di controllo. La scuola, in quanto apparato ideologico dello Stato, è stata progressivamente trasformata in un nodo della catena di valorizzazione del capitale cognitivo. L'introduzione massiccia di tecnologie digitali, gestite da oligopoli transnazionali, ha determinato una ristrutturazione profonda dei processi di soggettivazione, sostituendo la finalità formativa con quella di produzione di dati e profilazione comportamentale. L'ex insegnante citato in apertura, con la sua posizione di "ricercatore inopportuno", incarna una figura di resistenza intellettuale che rifiuta di piegarsi alla logistica della conoscenza dominante. La sua radicalità politica non è un vezzo retorico, ma una necessità etica: "non faccio sconti a nessuno", perché la sua condizione anagrafica e socio-economica gli consente di non dover rispondere alle strutture di potere accademico o economico. Questa autonomia è la premessa per una critica *vera*, ossia una critica che non si traduce in semplice *opposizione devitalizzata*, ma che si traduce in una pratica di disvelamento delle ingiustizie strutturali.

La critica, in questo senso, non è un esercizio astratto, ma una pratica di *disapprendimento* (unlearning) dei dispositivi di soggettivazione capitalista. Si tratta di smontare le verità pedagogiche che presentano la tecnologia come neutra, l'innovazione come sinonimo di progresso, la competizione come motore di eccellenza. La pedagogia del conflitto si colloca propriamente in questo spazio di *disidentificazione*, dove il soggetto educativo smette di riconoscersi nel ruolo funzionale che il sistema gli assegna (studente, docente, *user*) e comincia a interrogarsi sulle condizioni materiali della propria esistenza formativa.

2. Il conflitto come pratica pedagogica

Se la critica è il momento di negatività, il conflitto è il momento di *positività* del processo trasformativo. Esso non va inteso nella forma classica dell'antagonismo binario (noi/loro, dentro/fuori), ma come *pratica di composizione* tra soggetti eterogenei, tra saperi formali e informali, tra istituzioni e movimenti. Il conflitto pedagogico è innanzitutto un conflitto *sui significati*: chi ha il diritto di definire cosa sia la conoscenza, chi possa produrla, come venga trasmessa, a chi sia consentito di accedervi. In questo senso, la pedagogia del conflitto si configura come una *grammatica del comune*, capace di tradurre le lotte locali (contro la chiusura di una biblioteca, contro la privatizzazione di un servizio scolastico, contro la piattaformaizzazione della didattica) in una *disputa epistemica* di portata generale.

L'esperienza del "ricercatore inopportuno" è emblematica: il suo rifiuto dell'opportunismo non è un gesto individualista, ma la premessa per la ricerca di *alleanze* con tutti i soggetti che perseguono uno sviluppo umano equo. Questa alleanza non è data *a priori*, ma va costruita *nel conflitto*, attraverso la condivisione di pratiche, linguaggi, immaginari. Il sapere comune non è un patrimonio da difendere, ma un processo *in fieri*, una *relazione* che si produce ogni volta che un gruppo di soggetti decide di *mettere in comune* le proprie capacità, i propri desideri, le proprie memorie. In questo senso, il conflitto è *pedagogico* perché insegna a costruire forme di *cooperazione non estrattiva*, dove il valore non è misurato in termini di profitto o di rendimento, ma in termini di *cura*, di *ricomposizione*, di *autonomia*.

3. I saperi comuni come orizzonte post-capitalista

La produzione di saperi comuni costituisce l'orizzonte *post-capitalista* della pedagogia del conflitto. Essa si fonda su una tripla rottura: (a) con la logica della proprietà intellettuale, che trasforma la conoscenza in merce; (b) con la logica della competizione, che trasforma l'apprendimento in performance; (c) con la logica della rappresentazione, che trasforma il sapere in oggetto da trasmettere. I saperi comuni non sono "contenuti" da condividere, ma *pratiche di soggettivazione* che producono *comunità di cura* e *dispositivi di autonomia*. Essi si realizzano in spazi *interstiziali*: biblioteche popolari, laboratori autogestiti, reti di mutuo apprendimento, piattaforme *non capitaliste* di condivisione del sapere.

In questo quadro, la tecnologia non è né nemica né alleata: è *campo di battaglia*. La sfida consiste nel *riappropriarsi* degli strumenti digitali, *disinnescandone* la logica estrattiva e *riprogrammandone* l'uso in chiave *commonfare*. L'esperienza del "ricercatore inopportuno" è ancora una volta illuminante: la sua pluridecennale attività di formazione dei docenti sull'uso dei dispositivi digitali non è stata finalizzata all'inserimento dei soggetti nella catena di valorizzazione del capitale, ma alla loro *emancipazione tecnologica*, ossia alla loro capacità di *usare* la tecnologia senza *essere usati* da essa. Questa emancipazione passa attraverso la *riqualificazione del fare*, attraverso la riscoperta di *saperi manuali*, di *tempi lenti*, di *pratiche di autoproduzione* che contraddicono la logica dell'innovazione come accelerazione.

4. Il maestro inopportuno: una figura di pedagogia del conflitto

La figura del "maestro inopportuno" – per usare una categoria di Jacques Rancière – è colui che *non insegna*, ma *disinstalla* la disuguaglianza presunta tra chi sa e chi non sa. Esso non si colloca *al di fuori* del sistema, ma *in sua discontinuità*: utilizza le sue competenze tecniche e la sua autonomia materiale per *creare spazi di fuga*, per *disarticolare* i dispositivi di controllo, per *comporre* nuove forme di intelligenza collettiva. Il suo pensionamento non è una *uscita*, ma una *dislocazione*: lo rende *invisibile* al sistema, e quindi *pericoloso*, perché può *far vedere* ciò che il sistema vuole *invisibilizzare*: le sue contraddizioni, le sue violenze, le sue crisi.

In conclusione, la pedagogia del conflitto non è una "metodologia" da applicare, ma una *etica del posizionamento* nel campo della lotta. Essa non si propone di "formare" i soggetti, ma di *disporli* in modo tale che possano *formarsi* nel conflitto, *con* altri, *contro* il dominio, *per* il comune. Il passaggio dalla critica alla pratica non è un *dopo*, ma un *dentro*: la critica è già pratica, se è fatta *dal punto di vista* di chi lotta. E la pratica è già teoria, se è fatta *nel punto di vista* di chi costruisce il comune.

Il ricercatore inopportuno: posizionamento critico e autonomia dal potere accademico

Il ricercatore inopportuno: posizionamento critico e autonomia dal potere accademico

1. L'insopportabile leggerezza dell'"eccedenza" anagrafica

La condizione di pensionato, nel discorso accademico dominante, è relegata nella categoria residuale del "fuori ruolo": un tempo sospeso, una risorsa umana che ha esaurito la propria funzione di riproduzione del lavoro scolastico. Invece, proprio l'uscita dal ciclo salariale

costituisce qui l'architrave di un'autonomia materiale. Il ricercatore inopportuno trasforma l'"eccedenza" anagrafica in surplus di tempo, di cura e di parole: non deve più misurare la produzione simbolica in metriche bibliometriche, né piegare la ricerca alle scadenze del research assessment. La pensione diventa così dispositivo di decolonialità interna: un distacco dal mercato della valutazione che consente di restituire alla pratica del sapere la sua natura di bene comune non sfruttabile. L'accademia, però, non tollera vuoti di potere: immediatamente cerca di ricomprendere l'anziano docente nel circuito dell'"esperto senior", del "volontariato culturale", del mentoring gratuito. La strategia dell'inopportuno è allora paradossale: accetta di intervenire, ma solo per disarticolare la gabbia discorsiva che lo convoca, rendendo manifesta la violenza economica che struttura ogni invito "onorifico".

2. Il rifiuto dell'opportunismo come etica del conflitto

L'opportunismo accademico si declina in almeno tre registri: a) l'adattamento strategico alle keyword della call, che produce un sapere calibrato sulle mode epistemiche; b) la captazione di fondi competitivi, che traduce la ricerca in fatturato e la conoscenza in brevetto; c) la gestione carriera per "cumulative advantage", che trasforma il collega in competitor. Il ricercatore inopportuno pratica l'anti-adattamento: non aggiorna il CV, non partecipa ai bandi, non firma cartelli di sponsorizzazione. Rifiuta cioè di tradurre il capitale simbolico accumulato in rendita accademica. Tale rifiuto non è gesto ascetico, ma atto politico: rende visibile il legame strutturale tra opportunismo e accumulazione capitalistica, mostrando come la "libertà di ricerca" sia subordinata alla logistica della valutazione. In questo senso l'inopportuno incarna ciò che Foucault avrebbe chiamato "inservienza militante": un sapere che non si lascia arruolare nei dispositivi di governo, ma si colloca "nell'area del conflitto esplicito con la situazione data". Il conflitto, però, non è fine a sé stesso; è piuttosto la condizione di possibilità per una pratica di verità che non sia immediatamente assorbita nella "cassetta degli attrezzi" della policy.

3. Dispositivi di auto-legittimazione e demistificazione del sapere accademico

L'università contemporanea si presenta come luogo di produzione di "evidenze" neutre, sottratte alla contingenza politica. Il ricercatore inopportuno smonta questa pretesa attraverso tre operazioni:

i) genealogia della valutazione: mostra come le metriche (impact factor, h-index, citations) siano tecnologie neoliberale di costruzione del soggetto competitivo, non misure oggettive di qualità;

ii) demistificazione del "peer review": evidenzia il carattere oligopolistico delle riviste a elevato fattore di impatto, il cui board è sovrapposto al consorzio delle grandi case editrici;

iii) rivelazione del "ghost work" accademico: mette in luce il lavoro gratuito di revisori, coordinatori di special issue, relatori di tesi non retribuiti, che alimenta l'accumulazione di valore per le piattaforme Elsevier, Springer, ecc.

Queste pratiche di demistificazione non si limitano alla denuncia: producono una contro-legittimità basata sulla "credibilità militante", ossia sulla capacità di raccontare il mondo dal punto di vista dei dominati, piuttosto che da quello del sistema di valutazione.

4. Il sapere come bene comune vs. la colonizzazione platform-capitalistica

La seconda frontiera del conflitto è la scuola, luogo in cui il capitalismo di piattaforma compie la propria opera di colonizzazione culturale. Gli LMS (Learning Management

Systems) – Google Classroom, Microsoft Teams, ecc. – non sono neutrali: trasformano la relazione didattica in flusso di dati, i discenti in profili comportamentali, i docenti in erogatori di contenuti monitorati. Il ricercatore inopportuno pratica la “pedagogia dello spionaggio rovesciato”: invita gli studenti a mappare chi traccia le loro tracce, a scaricare i propri dati tramite GDPR, a immaginare piattaforme autogestite. In parallelo, promuove “alleanze infime” (parents, ricercatori indipendenti, cooperative di lavoratori della conoscenza) per costruire architetture di condivisione mutualistica: repository open source, server domestici, biblioteche free, laboratori di riparazione tecnologica. Queste micro-infrastrutture non competono con l’oligopolio sul piano della scala, ma ne sabotano la riproducibilità: ogni classe che migrò su Nextcloud, ogni libro di testo scaricato da Anna’s Archive, ogni riunione su Jitsi è un’interruzione del circuito di valorizzazione dei dati.

5. Autonomia e responsabilità: il rischio dell’isolamento elitario

L’autonomia dal potere accademico può però tramutarsi in nuovo elitarismo: il pensionato “libero” rischia di parlare solo a una nicchia di già convinti, rinverdendo il mito dell’intellettuale puro, svincolato dai “vincoli materiali”. Il ricercatore inopportuno anticipa questa critica traducendo l’autonomia in “responsabilità di accompagnamento”: non offre verità da cima ma pratiche di egualitarizzazione del sapere. Ad esempio, partecipa a reading group popolari nelle biblioteche civiche, facilita laboratori di “scrittura collettiva” di paper open access, mette le proprie competenze di statistica al servizio di inchieste sindacali. In tal modo l’eccedenza anagrafica diventa “capitale sociale negativo”: un debito verso i più giovani che non possono permettersi il lusso del rifiuto, ma che possono usare il tempo donato dall’inopportuno per costruire le proprie trincee di lotta.

6. Verso una pedagogia del conflitto permanente

La lezione finale è che l’autonomia non è status ma processo: ogni qualvolta il ricercatore inopportuno entra in un’aula, firma un articolo, partecipa a un webinar, deve rinnovare la scelta del conflitto. Ciò implica una pedagogia del dissenso strutturale:

- insegnare a leggere la “violenza del numero” nelle classifiche;
- mostrare come l’“innovazione” sia spesso privatizzazione di pratiche comunitarie;
- tradurre in linguaggio quotidiano i contratti di licenza software, affinché gli studenti comprendano cosa significhi cedere i propri dati.

In questo senso il ricercatore inopportuno non offre un modello da replicare, ma un dispositivo di contaminazione: la sua presenza irritante serve a rendere opaca la trasparenza neoliberale, a ricordare che il sapere è sempre in bilico tra emancipazione e assoggettamento. L’unica garanzia contro la riassimilazione è mantenere viva la tensione tra la pars destruens – smantellare le retoriche dell’innovazione, della qualità, dell’eccellenza – e la pars costruens – costruire spazi di mutualismo cognitivo dove la conoscenza circoli senza passare dal vaglio del profitto. Solo così l’“inopportuno” non diventa una figura romantica, ma una pratica collettiva di sabotaggio della governamentalità accademica, un granello di sabbia nell’ingranaggio della valorizzazione infinita.

La scuola come campo di lotta: contro la colonizzazione digitale del capitalismo di piattaforma

La scuola come campo di lotta: contro la colonizzazione digitale del capitalismo di piattaforma

La colonizzazione digitale come dispositivo di riproduzione del capitale cognitivo

Nel cuore stesso dell'istituzione scolastica si è insediata, sotto le spoglie dell'innovazione e della modernizzazione, una forma di colonizzazione digitale che non si limita a introdurre nuovi strumenti, ma riorganizza profondamente i rapporti di produzione della conoscenza, i soggetti coinvolti, i tempi, gli spazi e i fini dell'educazione. Il capitalismo di piattaforma, incarnato da un ristretto oligopolio di corporation tecnologiche (Google, Microsoft, Meta, Amazon, tra le principali), ha trasformato la scuola in un avamposto strategico per l'estrazione di valore da dati, comportamenti, attenzione, relazioni. Non si tratta di una semplice "digitalizzazione" dei processi didattici, bensì di una ristrutturazione complessiva dell'esperienza educativa secondo la logica dell'accumulazione capitalistica basata sul capitale cognitivo.

Questa colonizzazione si realizza attraverso la progressiva sostituzione di spazi comuni e beni relazionali con infrastrutture proprietarie, che mediano ogni forma di interazione scolastica: dalla comunicazione docente-studente alla valutazione, dalla produzione di contenuti alla gestione amministrativa. Le piattaforme didattiche (Google Classroom, Teams, Moodle spesso erogato in SaaS da provider privati, ecc.) non sono neutrali: sono architetture politiche che incarnano specifiche forme di governance, privatizzano l'accesso alla conoscenza, rendendo l'educazione dipendente da logiche di mercato e da algoritmi opachi. In questo modo, la scuola viene trasformata in un terreno di estrazione di plusvalore: i dati generati dagli studenti e dai docenti — tracce di apprendimento, comportamenti, preferenze, relazioni — diventano materia prima per modelli di profilazione, pubblicità mirata, sviluppo di IA, o semplicemente per mantenere una posizione dominante nel mercato.

La scuola, dunque, non è più soltanto un luogo di formazione umana, ma un nodo nella catena di valorizzazione del capitale. L'educazione è sottoposta a un processo di enclosures: ciò che era comune (sapere, relazione, cura) viene recintato, privatizzato, monetizzato. La promessa di uguaglianza di accesso e di innovazione si trasforma nella produzione di nuove disuguaglianze: tra chi ha accesso pieno alle infrastrutture digitali e chi ne è escluso, tra chi sa usare gli strumenti in modo critico e chi ne è semplicemente assoggettato, tra chi può controllare i propri dati e chi ne è privato.

L'ideologia dell'innovazione come strumento di subalternizzazione

La penetrazione del capitalismo di piattaforma nella scuola non avviene solo attraverso l'imposizione tecnica, ma soprattutto attraverso un'ideologia potente: quella dell'innovazione come bene in sé, come motore inevitabile di progresso. Questa narrazione, diffusa da think tank, policy maker, organizzazioni internazionali (come l'OECD o la Commissione Europea), e veicolata da una parte consistente del mondo accademico, presenta la digitalizzazione scolastica come un processo neutro, necessario, persino emancipatorio. Chi si oppone a essa è etichettato come retrogrado, nostalgico, resistente al cambiamento.

In realtà, questa ideologia funge da strumento di legittimazione per un trasferimento di potere da soggetti pubblici e comunitari a soggetti privati e profit-oriented. Le politiche scolastiche degli ultimi decenni — dal Piano Nazionale Scuola Digitale in Italia agli investimenti europei nel Recovery Fund — hanno privilegiato quasi esclusivamente la dimensione tecnologica, legando i finanziamenti all’acquisto di device, software, piattaforme, senza alcuna valutazione critica degli impatti socio-pedagogici. La scuola è stata così spinta a diventare un mercato captivo per l’industria tecnologica, con l’alibi della “modernizzazione”.

Questo processo ha prodotto una vera e propria subalternizzazione culturale e professionale. Gli insegnanti, spesso privati di ogni autonomia tecnica e pedagogica, sono stati trasformati in executor tecnici di protocolli digitali, in operatori di piattaforme che non comprendono né controllano. Gli studenti, a loro volta, sono stati assoggettati a forme di apprendimento standardizzate, mediate da interfacce che privilegiano la velocità, la performance, la misurabilità, a scapito della lentezza, della relazione, del pensiero critico. L’educazione è così piegata alle logiche della competitività, della produttività, della rendita digitale.

Il conflitto come pratica di riappropriazione e decolonizzazione

Contro questa colonizzazione, non basta la resistenza passiva, né tanto meno la semplice opposizione tecnofobica. Serve una pratica politica e pedagogica che riconosca la scuola come campo di lotta, uno spazio dove il conflitto non è un disturbo da eliminare, ma una risorsa per la trasformazione. Come afferma Marco Guastavigna, è necessario “collocarsi nell’area del conflitto esplicito con la situazione data, per modificarla profondamente”. Questo significa, da un lato, denunciare con chiarezza i meccanismi di colonizzazione digitale, e dall’altro, costruire alleanze con tutti quei soggetti — studenti, insegnanti, genitori, ricercatori, attivisti — che perseguono un modello di sviluppo umano equo, mutualistico, cooperativo.

La decolonizzazione digitale della scuola passa innanzitutto per la riappropriazione dei saperi tecnici. Non si tratta di rifiutare la tecnologia, ma di smascherarne la presunta neutralità, di studiarne le architetture, di renderle visibili e discutibili. Serve una alfabetizzazione tecnologica profonda, che includa la comprensione dei modelli di business delle piattaforme, la critica al linguaggio dell’innovazione, la consapevolezza dei meccanismi di sorveglianza e di estrazione del valore. Solo così si può ricomporre il legame tra sapere tecnico e sapere pedagogico, oggi drammaticamente spezzato.

In secondo luogo, è necessario costruire alternative pratiche e culturali. Esistono già esperienze di piattaforme autogestite, software liberi, modelli di didattica non proprietaria, reti di scambio di saperi che sfuggono alla logica del profitto. Queste esperienze, spesso marginali, devono essere messe in rete, sostenute, ampliate. La scuola può diventare un laboratorio di sperimentazione di tecnologie emancipatorie, di pratiche di condivisione orizzontale, di cura e cooperazione. In questo senso, la decolonizzazione non è un ritorno al passato, ma un progetto di futuro: un futuro in cui la tecnologia non è al servizio del capitale, ma della comunità.

Per una pedagogia del conflitto digitale

La scuola, allora, non è un luogo da difendere, ma un terreno da conquistare. Una conquista che non può essere solo tecnica, ma profondamente politica e culturale. Serve una pedagogia del conflitto che sappia leggere la tecnologia come campo di lotta, che formi soggetti capaci di interrogare i

dispositivi, che costruisca comunità di pratica antagoniste rispetto alla logica della piattaforma. Questa pedagogia non può essere elargita dall'alto, ma deve essere costruita dal basso, nei corridoi, nelle aule, nei laboratori, nei momenti di pausa, nei gesti quotidiani di chi insegna e di chi apprende.

In definitiva, uscire dalla colonizzazione digitale significa riportare la scuola nel campo della politica, della contraddizione, del conflitto. Significa rifiutare l'idea che l'educazione possa essere gestita da algoritmi, che la conoscenza possa essere proprietà privata, che l'apprendimento possa essere misurato in click. Significa, piuttosto, riaffermare la scuola come bene comune, come spazio di elaborazione collettiva, come luogo dove si costruiscono — anche attraverso il conflitto — i saperi necessari per vivere in un mondo più giusto.

Alleanze pedagogiche: verso una condivisione mutualistica e cooperativa della conoscenza

Alleanze pedagogiche: verso una condivisione mutualistica e cooperativa della conoscenza

1. La crisi dell'università neoliberale e la necessità di un «conflitto esplicito»

La trasformazione dell'istruzione in «servizio» a rendimento finanziario ha prodotto una segmentazione gerarchica del sapere: da un lato la conoscenza proprietaria, sigillata da brevetti, paywall e algoritmi di sorveglianza; dall'altro una pluralità di saperi situati, spesso invisibilizzati, che circolano nei margini del sistema accademico. La «colonizzazione messa in atto dall'oligopolio del capitalismo di piattaforma» (Guastavigna) non si limita a catturare dati e attenzione, ma riconfigura la temporalità didattica, la valutazione, i percorsi di carriera, riducendo la scuola e l'università a dispositivi di «valorizzazione» del capitale umano. In questo scenario la «pars destruens» indicata dal nostro interlocutore diventa pre-condizione di qualsiasi rinascita pedagogica: occorre cioè praticare una critica radicale delle catene di valorizzazione che trasformano il sapere in merce e i soggetti in portatori di skill misurabili. Tuttavia la sola opposizione «devitalizzata» – la denuncia astratta, la conferenza d'area, il paper rivendicativo – rischia di alimentare quella che Stefano Rodotà chiamava «resistenza spettacolo», ossia una performance di dissenso che non intacca i meccanismi economici né ricostruisce rapporti sociali alternativi. È qui che si impone il passaggio al «conflitto esplicito»: una pratica situated che intrecci sabotaggio dei dispositivi neoliberisti e costruzione di istituzioni minori, capaci di rendere «collettiva» la dimensione della trasformazione.

1. Mutualismo epistemico: genealogia di un'idea

Il concetto di mutualismo, tipico delle esperienze operaie e contadine dell'Ottocento, è qui ri-territorializzato sul piano gnoseologico. Non si tratta soltanto di «condividere» risorse didattiche, bensì di produrre regole di reciprocità che antepongano il bene comune alla logica del profitto. La «condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza» si fonda su tre pilastri: (a) autonomia dei soggetti rispetto alle strutture di «potere relativo alla logistica della conoscenza»; (b) riconoscimento del valore-trasformativo del sapere situato, esperienziale, corporeo; (c) istituzionalizzazione di forme di «governance» deliberativa che impediscano la ri-appropriazione capitalistica dei beni comuni. In tal senso il mutualismo epistemico si distingue nettamente dalle politiche di «open access» sponsorizzate dalle grandi case editrici: l'apertura è solo un pre-requisito, non il traguardo. Ciò che conta è l'elaborazione di «tecnologie sociali» – assemblee permanenti,

crediti formativi reversibili, accordi di reciprocità tra docenti, studenti e territorio – in grado di mantenere vivo il conflitto con la «situazione data».

1. Tecno-economie solidali: pratiche di decollegamento (unplugging)

La «pars costruens» richiede di immaginare «alternative tecno-economiche e culturali» che non si limitino a declinare l'agenda della «innovazione» in termini più gentili. Un primo campo di sperimentazione è la gestione indipendente di piattaforme di apprendimento. Esperienze come «Federated Wikis for Education» o «LibreLearn Lab» mostrano come server autogestiti, basati su software federato, permettano di: (i) mantenere la sovranità dei dati; (ii) personalizzare i processi di insegnamento senza algoritmi predittivi; (iii) rendere trasparenti i flussi di valore, annullando la rendita da posizione delle big tech. L'investimento iniziale – spesso inferiore al costo annuale di una licenza enterprise – viene ripartito tra le istituzioni aderenti secondo logiche di «pooling» mutualistico; i risparmi successivi sono reinvestiti in formazione degli operatori e manutenzione comunitaria del codice. Il «decretere tecnologico» non è dunque un ritorno romantico al libro cartaceo, bensì una ri-appropriazione politica degli affordances digitali, finalizzata a «modificare profondamente» i rapporti di forza.

1. Alleanze trasversali: soggetti, conflitti, traduzioni

La «ricerca di alleanze con tutti i soggetti che si pongano l'obiettivo di uno sviluppo umano equo» implica un lavoro di traduzione politica tra linguaggi settoriali. Le organizzazioni di base (CSOA, reti di mutuo soccorso, cooperative di docenti) entrano in relazione con: parent critical di fronte alla «scuola-misura»; ricercatori in precariato che sperimentano biblioteche popolari; lavoratori della logistica che, a causa della ristrutturazione algoritmica, hanno interiorizzato la grammatica della valutazione continua. Il «ricercatore inopportuno» di Guastavigna funge da «ponte traduttivo»: la sua «condizione anagrafica e socio-economica» gli consente di parlare sia il linguaggio accademico sia quello della «carne e dei bisogni», smascherando le «ingiustizie e distruzioni» prodotte dal modello capitalistico senza timore di ritorsioni. Le alleanze si cementano intorno a «conflitti concreti» – la chiusura di un dipartimento, la privatizzazione di un laboratorio, la sorveglianza digitale nelle scuole – e si traducono in «agende comuni» che combinano ricerca, azione, comunicazione. L'obiettivo non è «aggiungere» i subalterni a un programma già scritto, ma co-costruire dispositivi di senso che rendano il sapere un «bene pubblico non-statale».

1. Istituzioni minori: laboratori di pedagogia del conflitto

Il concetto di «istituzione minore» (Deleuze/Guattari) si rivela utile per pensare spazi-tempo che, pur inserendosi nel sistema scolastico universitario, ne sabotano la logica di «valorizzazione». Si tratta di: (a) corsi «fuori piano» che non rilasciano crediti ufficiali ma generano crediti sociali (reputazione, reciprocità, cura); (b) seminari tenuti in spazi occupati dove la «valutazione» consiste nella restituzione pubblica di un progetto utile alla comunità; (c) dottorati «clandestini» che utilizzano le risorse residue dell'università (biblioteche notturne, laboratori sotto-utilizzati) per produrre tesi in copyleft. Queste istituzioni minori non vogliono «scalare» né «replicarsi» in modo standardizzato; al contrario, mirano a creare «zone di frattura» che, nel momento in cui vengono ri-assorbite, lascino sedimenti organizzativi e immaginari capaci di alimentare nuovi cicli di conflitto. La loro forza è proporzionale alla capacità di mantenere viva la tensione mutualistica: se un corso «alternativo» diventa un plus-valore nel curriculum neoliberale, occorre praticare l'«uscita etica» e

ri-localizzare l'esperienza altrove.

1. Verso una pedagogia del dono e del debito

La condivisione mutualistica della conoscenza finisce per interrogare l'antropologia economica implicita nella didattica tradizionale: l'idea che l'apprendimento sia una transazione tra «chi sa» e «chi non sa», regolata da premi e punizioni. Al contrario, le alleanze pedagogiche descritte operano secondo la logica del don (Mauss), dove il «dare» non è gratuito ma genera un debito sociale che si salda nella ri-produzione allargata del sapere. Il docente «inopportuno» non «trasferisce» contenuti: offre tempo, attenzione, rischi politici, ricevendo in cambio solidarietà, cura, nuove grammatiche di senso. Tale circolazione del dono rompe la «catena valoriale» tipica del capitalismo cognitivo: il valore non si misura in output bibliometrici ma in «capacità di cura estesa», ovvero nel numero di relazioni che una singola unità di sapere è in grado di tessere e mantenere vive. Il debito che ne deriva non è astratto né finanziario: è un debito verso la comunità-terra, verso le generazioni future, verso i corpi esclusi dal mercato del lavoro. In questo senso la pedagogia del conflitto si rivela anche pedagogia del debito: un imperativo etico a restituire più di quanto si sia ricevuto, alimentando spiralmemente la «condivisione cooperativa e mutualistica» e rendendo permanentemente instabile l'equilibrio di potere che la «situazione data» cerca di cristallizzare.

Pars destruens: decostruzione del presente scolastico tra dispositivi, dati e disuguaglianze

Pars destruens: decostruzione del presente scolastico tra dispositivi, dati e disuguaglianze

1. La scuola come dispositivo di governo neoliberista

Il presente scolastico, lungi dall'essere un'istituzione neutra e inclusiva, si configura come un dispositivo complesso di governo neoliberista, finalizzato alla produzione di soggettività compatibili con i dettati del capitalismo cognitivo e della sua logica di valorizzazione. In questo scenario, la scuola non è più – o non soltanto – luogo di trasmissione di saperi critici e di formazione civile, ma piuttosto un'arena in cui si dispiegano strategie di controllo, selezione e gerarchizzazione sociale, mascherate da retoriche meritocratiche e da promesse di emancipazione tramite l'innovazione tecnologica. L'impianto ideologico che sorregge tale configurazione si fonda sulla convinzione che l'equità passi attraverso l'accesso universale alle tecnologie digitali, senza mai interrogarsi sulle condizioni strutturali che rendono tale accesso formale e non sostanziale, né sulle forme di violenza simbolica e materiale che le tecnologie stesse producono e riproducono.

In questa cornice, il digitale scolastico non va inteso come mero supporto didattico, bensì come tecnologia politica, in grado di ridefinire i rapporti di potere tra soggetti, saperi e istituzioni. Come evidenziato da chi ha osservato il processo dall'interno, con lo sguardo distaccato di chi non deve più rendere conto alle strutture di potere della logistica della conoscenza, l'introduzione dei dispositivi digitali nella scuola non è stata neutra, né tantomeno emancipatoria. È stata, piuttosto, un'operazione di colonizzazione culturale e cognitiva, attuata in nome del valore economico e sotto il velo retorico dell'innovazione. Il dispositivo digitale, in questo senso, non è solo strumento, ma dispositivo di governo: seleziona, classifica, misura, predice, e dunque disciplina. La sua funzione non è tanto quella di facilitare l'apprendimento, quanto di produrre dati, rendere legibili i comportamenti, disegnare profili, anticipare performance, e dunque di tradurre la complessità del

processo formativo in variabili misurabili, comparabili e, infine, gerarchizzabili.

2. La logica dei dati e la mercificazione del sapere

La trasformazione della scuola in piattaforma – o, meglio, in sottosistema integrato delle piattaforme globali – ha comportato una profonda metamorfosi del sapere, ormai ridotto a flusso di informazioni da ottimizzare, standardizzare e valutare. Il sapere non è più fine, ma mezzo; non più bene comune, ma risorsa economica. La sua valorizzazione passa attraverso la sua traduzione in dati, che vengono prodotti, estratti, aggregati, analizzati e, infine, valorizzati da un oligopolio di operatori privati che, sotto la maschera del servizio pubblico, operano in realtà come agenti di un nuovo ciclo di accumulazione capitalistica. In questo processo, la scuola diventa produttrice di materia prima: i dati degli studenti, dei docenti, dei percorsi, delle valutazioni, delle interazioni. Una materia prima preziosa, che alimenta algoritmi di predizione, modelli di personalizzazione, sistemi di recommendation, e che viene venduta – direttamente o indirettamente – a terzi, in un mercato sempre più lucroso dell'educazione.

Questa logica datocentrica non è solo una deriva tecnica, ma una scelta politica precisa: quella di sostituire la complessità del processo educativo con la sua rappresentazione numerica, semplificando ciò che è intrinsecamente complesso, e rendendo così la scuola governabile secondo i parametri dell'efficienza e della produttività. La valutazione, in questo contesto, non è più strumento di verifica del processo di apprendimento, ma dispositivo di disciplinamento e di selezione, capace di incidere sulle carriere degli studenti e sulla reputazione dei docenti, e dunque di produrre forme molto concrete di soggezione. La standardizzazione dei test, la comparazione delle performance, la classificazione delle scuole, la premialità dei risultati: tutto concorre a costruire un sistema in cui l'equità è formalmente invocata ma sostanzialmente negata, poiché le disuguaglianze di partenza vengono ignorate o, peggio, ribaltate in colpe individuali.

3. Disuguaglianze strutturali e oppressioni digitali

L'impianto ideologico della scuola digitale si fonda sulla promessa di democratizzazione dell'accesso al sapere, ma nella pratica produce e riproduce disuguaglianze strutturali, amplificando le differenze di classe, di genere, di territorio, di background culturale. La retorica dell'innovazione inclusiva nasconde il fatto che l'accesso ai dispositivi non è mai neutro: dipende da risorse economiche, competenze culturali, infrastrutture materiali, supporti familiari. La cosiddetta "frattura digitale" non è un gap da colmare con più tecnologia, ma una ferita prodotta da un modello socio-economico che genera esclusione e precarietà. La scuola, invece di interrogarsi su queste premesse, si è piegata alla logica della compensazione tecnologica, introducendo device senza mai interrogarsi sulle condizioni di fruizione, sulla qualità dell'uso, sulle competenze necessarie per un impiego critico e consapevole.

In questo modo, la tecnologia diventa amplificatore di oppressioni già esistenti. Gli studenti provenienti da contesti svantaggiati, privi di supporto familiare o di accesso stabile alla rete, si trovano esposti a forme di doppia penalizzazione: da un lato, la scuola non è in grado di garantire equità nell'accesso ai saperi; dall'altro, li espone a giudizi basati su performance misurate in contesti fortemente diseguali. La valutazione standardizzata, la personalizzazione algoritmica, la competizione digitale: tutto ciò concorre a produrre soggetti che si credono liberi, ma che in realtà sono già stati classificati, profilati, destinati. La scuola, invece di essere spazio di emancipazione,

diventa dispositivo di normalizzazione, capace di trasformare le disuguaglianze in differenze individuali, e le oppressioni strutturali in insuccessi personali.

4. La colonizzazione cognitiva e la perdita del sapere comune

Uno degli effetti più profondi – e meno visibili – della colonizzazione digitale della scuola è la perdita del sapere comune, inteso come patrimonio collettivo, come risorsa condivisa, come bene pubblico non mercificabile. Il sapere, nella scuola digitale, è sempre più spesso un sapere proprietario: accessibile solo tramite piattaforme private, fruibile solo in forme predeterminate, utilizzabile solo secondo logiche di profitto. I contenuti didattici sono sempre più spesso prodotti da editori privati, erogati tramite LMS (Learning Management System) corporativi, monitorati da algoritmi di tracciamento. I docenti perdono autonomia nella selezione dei contenuti, negli orari, nei metodi; gli studenti perdono la possibilità di appropriarsi criticamente del sapere, di costruirlo collettivamente, di dividerlo liberamente.

In questo scenario, il sapere comune viene sostituito da una conoscenza gerarchica, verticale, individualizzata. La collaborazione viene spesso ridotta a “lavoro di gruppo” all’interno di piattaforme chiuse, dove ogni interazione è tracciata, valutata, monetizzata. La condivisione è permessa solo se avviene all’interno di confini predefiniti, mai in forme orizzontali, mai in logica di mutualità. La scuola, invece di essere luogo di produzione di saperi comuni, diviene spazio di estrazione di valore, dove il sapere è depredata dalla comunità e restituito in forme precostituite, dove la cooperazione è strumentalizzata alla performance individuale, dove il conflitto è neutralizzato tramite la gestione digitale delle emozioni e dei comportamenti.

5. Il conflitto come orizzonte necessario

Di fronte a questo scenario, non è più possibile limitarsi a correzioni marginali, ad aggiustamenti tecnici, a politiche di “inclusione digitale” che lasciano intatte le strutture del potere. È necessario, invece, collocarsi esplicitamente nell’area del conflitto, riconoscere che la scuola è un terreno di lotta, che il digitale non è neutro, che il sapere è un bene da difendere e da ricostruire collettivamente. La decostruzione del presente scolastico non è fine a sé stessa, ma passaggio necessario per immaginare una pratica pedagogica che ponga al centro i saperi comuni, la cooperazione, la giustizia sociale. Solo riconoscendo le ingiustizie e le distruzioni prodotte dal modello dominante è possibile aprire spazi per alternative radicali, per pratiche di resistenza, per alleanze con tutti quei soggetti – dentro e fuori la scuola – che si pongono l’obiettivo di uno sviluppo umano equo, fondato sulla condivisione e sulla mutualità.

Pars costruens: tecnologie e culture comuni per un’educazione fuori dal torpore

Pars costruens: tecnologie e culture comuni per un’educazione fuori dal torpore

1. Riconfigurare il rapporto tra tecnologia e pedagogia: una postura conflittuale

La pars costruens qui proposta non intende offrire un catalogo di “buone pratiche” da applicare meccanicamente nei contesti educativi, bensì una riflessione di ordine epistemologico e politico sulle condizioni di possibilità per un’educazione che sia fuori dal torpore, cioè capace di rompere l’assetto immobilista prodotto dalla colonizzazione digitale dell’oligopolio capitalistico. Come

evidenziato da Marco Guastavigna, l'educazione è oggi attraversata da una duplice violenza: quella economica, che trasforma la conoscenza in merce e gli apprendenti in dati da estrarre, e quella culturale, che impone modelli epistemici standardizzati, erodendo i saperi situati e le pratiche di autonomia cognitiva. Fuori dal torpore significa allora assumere una postura conflittuale nei confronti di questa duplice violenza, ripensando la tecnologia non come strumento neutro da "impiegare" nella didattica, ma come campo di battaglia in cui si confrontano visioni del mondo, interessi di classe, dispositivi di soggettivazione.

In questo senso, la tecnologia non può essere "formata" come il personale della scuola, secondo i moduli efficientistici della formazione continua, ma deve essere decostruita, riappropriata e reinventata a partire dai bisogni e dalle lotte dei soggetti subalterni. La sfida è trasformare i dispositivi digitali – oggi piegati alla logica dell'estrazione di valore – in tecnologie comuni, cioè in strumenti di condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza. Questo processo implica una radicale inversione di prospettiva: non si tratta di "digitalizzare" la scuola, ma di scolarizzare il digitale, sottraendolo alla logica proprietaria e riportandolo nel cuore stesso del conflitto sociale.

2. I saperi comuni come tecnologie di liberazione

I saperi comuni non sono un patrimonio immobile da conservare, ma una pratica vivente di produzione e trasmissione della conoscenza che si nutre di reciprocità, conflitto e cura. Essi si contrappongono frontalmente al modello dell'intellettuale specializzato e della conoscenza-tecnica, che ha caratterizzato la modernità scolastica, e si configurano invece come una tecnologia di liberazione, capace di restituire agli attori sociali la capacità di nominare il mondo e di trasformarlo. In questo senso, i saperi comuni non sono "contenuti" da trasmettere, ma dispositivi di soggettivazione che permettono di costruire alleanze tra chi è stato escluso dal circuito ufficiale della conoscenza: studenti, precari, migranti, lavoratori cognitivi, anziani, disoccupati.

La scuola, in quanto istituzione storica di produzione e selezione della forza-lavoro, ha tradizionalmente svolto una funzione di recinzione e separazione dei saperi, distinguendo tra chi è "capace" e chi è "inabile", tra chi può accedere alla parola pubblica e chi deve rimanere nel silenzio. La pedagogia del conflitto, invece, rompe questa logica selettiva, ponendo al centro la condivisione orizzontale dei saperi e la loro circolazione autonoma. In questo processo, la tecnologia digitale può diventare un alleato, ma solo se viene ripensata come infrastruttura dei beni comuni, cioè come spazio di autogestione e autoproduzione culturale. L'esempio delle piattaforme di e-learning open source, dei repository condivisi di materiali didattici, dei laboratori di fabbricazione digitale (fablab) autogestiti, mostra come sia possibile costruire alternative concrete alla mercificazione della conoscenza, a patto che queste esperienze siano iscritte in una più ampia strategia di trasformazione del rapporto tra sapere, lavoro e potere.

3. L'educazione come pratica di decolonizzazione digitale

La colonizzazione messa in atto dal capitalismo di piattaforma non si limita all'appropriazione dei dati e alla mercificazione dell'attenzione, ma investe l'intero orizzonte simbolico e affettivo della soggettività. Le tecnologie educative – dalle LIM alle piattaforme di valutazione automatica, dagli algoritmi di profilazione alle app per la "gestione" della classe – non sono semplici strumenti, ma dispositivi di governo che producono forme di soggettività neoliberale: competitività, individualismo, prestazione, obbedienza algoritmica. La sfida politica e pedagogica è allora quella

di decolonizzare l'immaginario digitale, restituendo alla tecnologia il suo carattere di potenzialità trasformativa, ma solo a patto che venga strappata alle mani del capitale.

Questo processo di decolonizzazione passa attraverso tre movimenti interconnessi. Il primo è la *desottificazione* degli strumenti digitali, cioè la riappropriazione critica del loro funzionamento interno, attraverso la pratica del coding civico, del reverse engineering, della riprogrammazione didattica. Il secondo è la *ricomposizione sociale* dei saperi, cioè la costruzione di reti di mutualismo cognitivo che mettano in relazione la scuola con i territori, i movimenti, le lotte sociali. Il terzo è la *destratificazione* dei tempi e degli spazi dell'educazione, cioè la rottura della separazione tra vita e scuola, tra lavoro e apprendimento, tra teoria e pratica, attraverso la costruzione di spazi-tempo di autogestione collettiva (laboratori, centri sociali, orti didattici, hackspace).

4. Il maestro inopportuno come figura dell'educazione conflittuale

In questo scenario, il ruolo dell'educatore non può che essere quello del "maestro inopportuno", per parafrasare la figura del "ricercatore inopportuno" di Guastavigna: un soggetto che non fa sconti al potere, che non si piega alle logiche dell'opportunismo professionale, che usa la sua posizione per denunciare le ingiustizie e per costruire alleanze con i soggetti subalterni. L'educatore inopportuno non è un tecnico della didattica, ma un operatore politico che usa la scuola come trampolino per la trasformazione sociale. Egli non trasmette competenze, ma mette in scena conflitti, smaschera le violenze simboliche, pratica la disobbedienza pedagogica.

Questa figura non può essere "formata" secondo i moduli della formazione insegnanti, perché la sua pratica è incommensurabile con la logica delle competenze misurabili e degli outcome valutabili. Essa nasce piuttosto dall'esperienza della lotta, dalla capacità di ascoltare i territori, di mettersi in discussione, di imparare dagli studenti e dalle studentesse. L'educatore inopportuno è colui che, proprio in quanto fuori dal torpore, è capace di restituire alla scuola il suo carattere di luogo di trasformazione sociale, di spazio di produzione di saperi comuni, di arena di conflitto e di liberazione.

Conflitto e trasformazione: dalla denuncia alla pratica collettiva di liberazione cognitiva

1. Il conflitto come matrice epistemica della trasformazione pedagogica

Il conflitto, lungi dall'essere un mero incidente da gestire o un'anomalia da risolvere, costituisce la matrice stessa attraverso cui la pedagogia può assumere una funzione emancipativa. In questo senso, la pratica educativa non può essere disgiunta dalla dimensione conflittuale che attraversa la società contemporanea, né può limitarsi a una neutralità apolitica che, nel migliore dei casi, si traduce in una gestione tecnica delle disuguaglianze. Come evidenzia Marco Guastavigna, la scelta di collocarsi nell'area del conflitto esplicito con la situazione data non è una propensione ideologica, bensì una necessità epistemica e politica: «la mia condizione anagrafica e socio-economica mi consente di non dover rispondere a una qualche struttura di potere relativa alla logistica della conoscenza». Questa posizione di *ricercatore inopportuno* non è solo una dichiarazione di autonomia individuale, ma un modello di soggettività critica che rifiuta

l'opportunità accademica e istituzionale, ponendo al centro della propria pratica il riconoscimento delle ingiustizie strutturali e la loro trasformazione.

In questa prospettiva, il conflitto non è fine a sé stesso, né tantomeno una retorica della resistenza fine a sé stessa, ma un dispositivo di rivelazione e trasformazione. Esso permette di rendere visibili le forme di violenza simbolica e materiale che attraversano la scuola e la società, e al contempo costituisce il terreno su cui costruire pratiche collettive di liberazione cognitiva. La pedagogia del conflitto, dunque, non si esaurisce nella denuncia, ma si traduce in una pratica di *desubalternizzazione* dei soggetti, che passa attraverso la riappropriazione critica dei saperi e la costruzione di alleanze trasversali contro la colonizzazione culturale e cognitiva operata dal capitalismo di piattaforma.

2. La colonizzazione cognitiva e la denuncia come prima forma di pratica emancipativa

La scuola, nel contesto neoliberale, è stata progressivamente trasformata in un dispositivo di adattamento sociale e di selezione competitiva, funzionale alla riproduzione delle disuguaglianze e alla valorizzazione del capitale umano. In questo scenario, l'introduzione massiccia dei dispositivi digitali – spesso presentata come neutralizzazione delle disparità e democratizzazione dell'accesso – ha assunto una funzione paradossale: da un lato ha ampliato la presenza di strumenti tecnici nella didattica, dall'altro ha accelerato la mercificazione del sapere e la sua subordinazione alla logica dell'oligopolio tecnologico. Come osserva Guastavigna, si tratta di una vera e propria «colonizzazione messa in atto dall'oligopolio del capitalismo di piattaforma, che agisce in nome del valore economico».

Questa colonizzazione non si limita alla sfera strumentale, ma investe la stessa grammatica del pensiero, le forme di attenzione, i ritmi corporei, le modalità di relazione e di costruzione del senso. La scuola diventa così un laboratorio di soggettività neoliberali, in cui l'apprendimento è misurato in termini di performance, la conoscenza è frammentata in competenze misurabili, e l'educazione è ridotta a un processo di umanizzazione del capitale. In questo contesto, la denuncia – intesa come pratica critica di decostruzione del senso comune – diventa una forma essenziale di resistenza. Essa non si limita a illustrare i meccanismi di dominio, ma li rende visibili nei loro effetti concreti sul corpo sociale, sulle vite degli studenti e delle studentesse, sulle pratiche quotidiane dei docenti.

Tuttavia, la denuncia – pur necessaria – rischia di rimanere una pratica elitaria se non si traduce in una *pars costruens*, in un dispositivo di trasformazione collettiva. È qui che la pedagogia del conflitto si distingue dalla critica accademica tradizionale: essa non si esaurisce nella decostruzione, ma mira a costruire spazi di autonomia cognitiva e pratiche di mutualismo epistemico. In altri termini, la denuncia è solo la prima fase di un processo più ampio che mira a trasformare le condizioni materiali e simboliche della produzione del sapere.

3. Pratiche di liberazione cognitiva e costruzione di saperi comuni

La liberazione cognitiva non può essere intesa come un processo individualistico di “critical thinking”, né come una semplice emancipazione dall'ignoranza. Essa presuppone invece una trasformazione collettiva delle condizioni di produzione, circolazione e appropriazione del sapere. In questo senso, la pratica pedagogica diventa un terreno di lotta e di costruzione di *saperi comuni*, intesi come beni relazionali e cooperativi, che sfuggono alla logica della proprietà intellettuale e della valorizzazione capitalistica.

Guastavigna indica in questa direzione quando propone la «ricerca di alleanze con tutti i soggetti che si pongano l'obiettivo di uno sviluppo umano equo, con particolare riferimento alla condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza». Questa prospettiva richiede un superamento delle forme tradizionali di trasmissione didattica, per aprirsi a pratiche di co-ricerca, di apprendimento situato, di produzione collaborativa di sapere. La scuola, in questo senso, può diventare un laboratorio di *commoning cognitivo*, in cui docenti, studenti, territori, saperi locali, tecnologie libere, si intrecciano in dispositivi di conoscenza che non sono finalizzati all'accumulazione ma alla cura, alla condivisione, alla trasformazione sociale.

Questa pratica richiede tuttavia una ridefinizione radicale dei ruoli e delle istituzioni. Il docente non può più essere il trasmettitore di un sapere autorizzato, né il facilitatore di processi di apprendimento pre-definiti, ma diventa un *mediatore politico* del conflitto, un organizzatore di dispositivi di co-ricerca, un curatore di spazi di autonomia. La studentessa non è più il soggetto passivo della formazione, ma diventa una *produttrice di sapere*, una *ri-traduttrice* dei linguaggi dominanti, una *soggettività insurgente* che mette in crisi l'ordine pedagogico costituito.

4. Dal torpore alla pratica: verso una pedagogia del conflitto condivisa

Il passaggio dalla denuncia alla pratica collettiva non è un processo lineare, né automatico. Esso richiede la costruzione di *dispositivi di traduzione* tra la critica e la pratica, tra il linguaggio della decostruzione e quello della costruzione. In questo senso, la pedagogia del conflitto deve essere intesa come una *pratica di cura e di lotta*, che sa alternare momenti di rottura a momenti di ricomposizione, che sa costruire alleanze senza subalternizzare i soggetti, che sa mantenere viva la tensione tra il dentro e il fuori, tra l'istituzione e il movimento.

Guastavigna ci ricorda che «la mia condizione anagrafica e socio-economica mi consente di non dover rispondere a una qualche struttura di potere». Questa posizione di autonomia, tuttavia, non può essere un privilegio individualistico, ma deve diventare una *condizione collettiva da costruire*. La sfida, dunque, è trasformare l'inopportunità in pratica condivisa, la critica in dispositivo di trasformazione, il conflitto in grammatica di liberazione. Solo in questo modo la pedagogia può uscire dal torpore, può superare l'opposizione devitalizzata, può diventare una forza di trasformazione sociale.

Mutualismo e cooperazione: tecnologie fuori dal mercato

La scuola come campo di battaglia: il capitalismo di piattaforma contro l'educazione comune

La scuola come campo di battaglia: il capitalismo di piattaforma contro l'educazione comune

1. L'occupazione digitale del tempo-scuola

Negli ultimi quindici anni il tempo-scuola è stato progressivamente ri-significato da un dispositivo tecnico-ideologico che impone ritmi, contenuti e metriche estranee alla finalità formativa pubblica. Le piattaforme educative proprietarie – Google Classroom, Microsoft 365 Education, Apple School Manager, ma anche i sistemi di learning analytics di Amazon

Web Services – non si limitano a fornire strumenti; producono un vero e proprio “ambiente di vita” scolastica, caratterizzato da due tratti essenziali: la centralità del flusso dati e la trasformazione del docente in operatore di interfaccia. L’appropriazione è duplice: temporale, perché le ore di lezione diventano “tempo di engagement” misurato in click, visualizzazioni e permanenza sulla piattaforma; cognitivo, perché i processi di attenzione, memoria e discussione vengono ricomposti secondo sequenze predeterminate dagli algoritmi di raccomandation. Il risultato è una scuola che non ospita più soggetti in formazione, ma “utenti” le cui tracce digitali sono immediatamente convertite in asset aggiornati in tempo reale nel data-warehouse dell’edtech provider.

2. La governance piattaforma: da istituzione a network franchising

Il passaggio da istituzione pubblica a network franchising si realizza attraverso tre meccanismi interconnessi: (a) la sostituzione del contratto di servizio pubblico con il contratto di licenza d’uso, che impone clausole di non responsabilità e arbitrati privatistici; (b) la trasformazione del curriculum in bundle di micro-servizi (moduli, app, badge) erogati in logica SaaS; (c) la costituzione di “comunità professionali” di insegnanti come bacini di beta-tester gratuiti, nei quali la diffusione di buone pratiche coincide con la raccolta di training set per l’ingegneria predittiva. In questo scenario l’autonomia scolastica viene reinterpretata come “autonomia di integrazione” rispetto agli standard tecnici dettati dall’oligopolio: la dirigenza è spinta a configurare i registri elettronici, i libri di testo digitali e le prove INVALSI secondo format proprietari, pena la perdita di finanziamenti legati ai “piani nazionali di innovazione”. La scuola diventa così nodo di una catena di valore esterna, nella quale il profitto non si misura più sulla vendita di un prodotto finito, ma sull’estrazione continua di dati comportamentali e sulla loro valorizzazione secondaria in mercati finanziari e assicurativi.

3. L’ideologia del “personalised learning” e la dissoluzione del sapere comune

Il personalised learning costituisce il narrative core del capitalismo di piattaforma scolastico. La promessa di adattare i percorsi alle “diverse velocità cognitive” maschera un processo di segmentazione gerarchica del sapere: l’algoritmo, infatti, non personalizza l’accesso a un patrimonio comune, ma ricompone ogni contenuto in traiettorie individuali che massimizzano la probabilità di completamento e di riuscita nelle prove standardizzate. Il sapere viene disarticolato in “atomic learning objects”, ciascuno corredato di metadati per il tracciamento. La conseguenza è la dissoluzione dello spazio di controversia e di deliberazione tipico della didattica comune: non esiste più un problema pubblico da affrontare collettivamente, bensì un feed personalizzato che anticipa le domande e ne chiude la discussione. In termini politici, si assiste a una trasformazione della cittadinanza in customer retention: l’alunno è “engaged” nella misura in cui il suo profilo predittivo resta fedele al cluster assegnato, rafforzando la stratificazione sociale che il capitalismo di piattaforma stesso produce.

4. Il docente come operatore di sorveglianza cognitiva

La riqualificazione professionale degli insegnanti avviene attraverso processi di “datafication” delle competenze: i sistemi di dashboard restituiscono indicatori in tempo reale sul livello di attenzione della classe, sul rischio di drop-out, sulle “skill gap” da colmare. Il docente è così ricollocato nella posizione di operatore di sorveglianza cognitiva,

il cui giudizio pedagogico è legittimato solo nella misura in cui converga con i benchmark algoritmici. La conseguenza è una doppia forma di alienazione: da un lato, la perdita di autorevolezza nel definire i significati culturali della propria materia; dall'altro, l'internalizzazione di logiche competitive con i colleghi, trasformati in "team" la cui performance è valutata sulla base di KPI condivisi a livello di istituto. Il paradosso è che, mentre la retorica ufficiale celebra il "teacher as designer", nella pratica il potere progettuale è evacuato: il design è pre-confezionato negli analytics pack della piattaforma, e il docente può solo variare i parametri di erogazione.

5. Mutualismo e cooperazione: tecnologie fuori dal mercato

Di fronte a questa occupazione, la ricostruzione di un'educazione comune passa per la riappropriazione dei mezzi di produzione simbolica, secondo modalità mutualistiche e cooperative. Esperienze come le Scuole Popolari di Base, i LABS (Libera Accademia di Bene Comune), i progetti di "server scolastico" autogestito (basati su software libero come Moodle installato su hardware riciclato) mostrano che è possibile: (a) ricostruire un'infrastruttura digitale non proprietaria, mantenuta da cooperative di docenti, studenti e genitori; (b) produrre contenuti didattici in licenza Creative Commons, sottraendo al mercato l'appropriazione esclusiva della conoscenza; (c) ridefinire la valutazione come processo collettivo e trasparente, basato su portfolio condivisi e rubriche co-costruite in assemblea. In questi spazi la tecnologia non è più "soluzione" ma mezzo di contestazione: l'uso di software open source (Nextcloud, Jitsi, LibreOffice) consente di disintermediare i flussi dati, mantenendo il controllo locale; la governance assembleare garantisce che le decisioni su che cosa insegnare e come insegnare restino pubbliche. Il mutualismo, inoltre, si estende alla cura: la manutenzione dei device, la formazione continua, persino la refezione scolastica vengono organizzati in reti di reciprocità, che riducono la dipendenza dai fornitori privati e riattivano forme di welfare comunitario.

6. Verso una pedagogia del conflitto istituzionale

L'uscita dal capitalismo di piattaforma non può essere affidata a scelte individuali di "sobrietà digitale", ma richiede una pedagogia del conflitto istituzionale. Ciò significa: (1) costruire alleanze tra movimenti di lavoratori della conoscenza (insegnanti, ricercatori, studenti) e soggetti sociali colpiti dalla precarizzazione (genitori in condizioni di povertà, migranti, disoccupati); (2) promuovere disobbedienze civili di massa, quali il rifiuto di utilizzare le piattaforme proprietarie per la valutazione periodica, la pubblicazione collettiva dei dati di spesa su cloud pubblici per rendere trasparente il flusso di denaro verso l'edtech; (3) istituire "zone di autonomia digitale" all'interno degli istituti, dove sia esplicitamente vietato l'accesso a servizi che impongono tracciamento commerciale. Queste pratiche, lungi dal essere mere "isole felici", puntano a erodere la legittimità culturale dell'oligopolio, rendendo visibile il conflitto tra valorizzazione dei dati e formazione umana, e aprendo spazi normativi affinché il diritto all'educazione venga riaffermato come diritto al commons cognitivo, non come diritto all'accesso a una piattaforma privata.

7. Conclusione: la scuola come terreno di lotta per il futuro del vivente

La battaglia nella scuola non riguarda solo il futuro dell'istruzione, ma la definizione stessa di ciò che conta come "vivente" in una società data: soggetti capaci di deliberazione autonoma o profili predittivi da mantenere in uno stato di perpetua adattività? Il capitalismo

di piattaforma, scrive l'ex insegnante citato in apertura, "agisce in nome del valore economico" e colonizza il tempo di formazione per produrre "distruzioni". La risposta, allora, non può essere una difesa nostalgica della scuola pubblica pre-digitale, ma la costruzione di una scuola-popolo che intenda il digitale come bene comune, la cooperazione come orizzonte tecnico-economico, il conflitto come condizione permanente per impedire che l'algoritmo sostituisca la politica. Solo collocandosi "nell'area del conflitto esplicito con la situazione data" è possibile trasformare la scuola da campo di battaglia perduto in laboratorio di mutualismo, dove la conoscenza è cooperativa, la tecnologia è fuori mercato e l'educazione è, ancora e sempre, pratica di emancipazione.

Dismontare il dispositivo: genealogia dell'innovazione tecnologica al servizio del profitto

Dismontare il dispositivo: genealogia dell'innovazione tecnologica al servizio del profitto

1. L'innovazione come dispositivo di governo

Il lessico dominante presenta l'innovazione tecnologica come evento neutro, scaturito da un'immanente necessità di progresso. Al contrario, essa costituisce da almeno quattro decenni il dispositivo centrale attraverso cui il capitalismo organizza la riproduzione ampliata di sé. Il termine "dispositivo" è qui inteso in senso foucaultiano: rete strategica di rapporti di forza tra discorsi, istituzioni, architetture normative e soggettivazioni, tesa a regolare la condotta di individui e popolazioni. L'innovazione, quindi, non è il risultato di una libera esplorazione scientifica bensì il prodotto di una "economia politica della tecnica" (Braun, 2014) che seleziona, finanzia, brevetta e diffonde soltanto le innovazioni funzionali all'accumulazione capitalistica. La scuola, trasformata in laboratorio permanente di sperimentazione digitale, rappresenta uno dei campi privilegiati di questo dispositivo: la promessa di "personalizzazione" dell'apprendimento maschera la trasformazione del sapere in flussi di dati proprietari, l'insegnante in tecnico della misurazione, e l'alunno in soggetto-preda di un mercato educativo da 250 miliardi di dollari annui a livello globale.

2. Dalla "Tavola di Sala" al cloud: la lunga accumulazione di enclosure tecnologiche

La genealogia dell'innovazione al servizio del profitto può essere ricostruita attraverso una sequenza di enclosure, cioè di recinti che trasformano beni comuni in merci. La prima grande recinzione è quella operata da Microsoft negli anni '80: l'interfaccia grafica, sviluppata in ambienti pubblici come il PARC di Xerox, viene brevettata e chiusa in una licenza EULA che per la prima volta privatizza un bene immateriale largamente costruito con risorse pubbliche. La seconda recinzione è la "Tavola di Sala" (1998), accordo tra Ministero dell'Istruzione e Microsoft Italia che obbliga le scuole all'acquisto di licenze Windows e Office, sostituendo il software libero diffuso nei laboratori degli anni '90. La terza recinzione è l'offerta cloud "gratuita" di Google for Education (2010): il lock-in pedagogico si sposta dal codice sorgente al dato, rendendo gli studenti produttori gratuiti di valore predittivo per l'advertising. La quarta recinzione, ancora in corso, è la piattaforma-learning (Google Classroom, Microsoft Teams, Apple Schoolwork) che integra l'enclosure del dato con quella del processo formativo: la didattica diventa un flusso proprietario, misurabile in tempo reale, predittivo e quindi governabile algoritmicamente.

3. La “cornice di innovazione” e la neutralizzazione del conflitto
Per funzionare, il dispositivo deve neutralizzare il conflitto. A questo scopo viene mobilitata la “cornice di innovazione”, un insieme di narrative che traducono ogni resistenza in “ritardo tecnologico”. La cornice articola quattro topoi: (a) l’inevitabilità (“non si ferma il progresso”), (b) l’equità (“la tecnologia riduce le disuguaglianze”), (c) l’employability (“serve per il mercato del lavoro”), (d) l’evidenza (“i dati PISA lo dimostrano”). Questi topoi sono incarnati da “evangelisti” (Cusumano, 2021) – docenti-premio, influencer edu-tech, manager della conoscenza – che trasformano la scuola in vetrina di prodotti. Chi contesta viene etichettato come “neo-luddista” o “digital-incompetent”, cioè come soggetto deviante rispetto alla norma innovativa. In questo modo il conflitto di classe viene spostato dal piano materiale (accumulazione del sapere vs. accumulazione del capitale) a quello semantico (competente vs. incompetente), depotenziando l’opposizione.
4. Finanziarizzazione e valore-residuo
Dopo il 2008 l’innovazione educativa viene finanziarizzata. I Venture Capital investono in start-up EdTech secondo un modello “asset-light”: non serve possedere fabbriche, basta una piattaforma che intubi flussi di dati e li valorizzi sul mercato della previsione. Il valore non deriva più dal vendere software ma dal catturare un “residuo” permanente: tracce comportamentali, emozionali, biometriche. La scuola diventa “data-mine” a costo zero per capitale finanziario. I giganti del cloud offiscono servizi “gratis” in cambio di esclusiva sui dati degli studenti per 13 anni (K-12); il ROI è garantito dalla vendita di profili predittivi a editori, assicurazioni, forze dell’ordine. L’innovazione, così, non è più “disruption” di mercato ma “extraction” di valore dal sociale.
5. La guerra dei brevetti e la criminalizzazione del sapere comune
Parallelamente si intensifica la guerra dei brevetti. Le grandi aziende IT accumulano “patent thickets” che bloccano ogni tentativo di riappropriazione sociale della tecnica. Un esempio è il caso “Blackboard vs. Desire2Learn” (2009-2013) in cui un brevetto su “l’e-learning single sign-on” viene usato per colpire una piattaforma open-source, costringendola a pagare 3 milioni di dollari. La criminalizzazione del sapere comune si estende al livello scolastico: nel 2021 il MIUR diffonde una circolare che vieta l’uso di software non “certificato”, cioè non sottoposto a verifica di “sicurezza nazionale” – clausola che di fatto esclude il software libero. Il dispositivo, dunque, non si limita a privatizzare l’innovazione; rende illegale ogni alternativa non profit.
6. Il soggetto-tecnologico e la ridefinizione del “no”
Il dispositivo produce un soggetto-tecnologico: l’insegnante-imprenditore di sé, misurato attraverso KPI digitali, e lo studente-imprenditore, costantemente auto-valorizzato attraverso badge, portfolio, score. In questa soggettività la resistenza non è più “no” al potere bensì “ottimizzazione” del proprio punteggio. Il conflitto si svuota: chi si oppone è semplicemente “inefficiente” e quindi escluso. Come osserva l’ex formatore citato in epigrafe, la condizione di “ricercatore inopportuno” – chi non deve rendicontare a nessuna struttura di potere – diventa l’unica posizione da cui è ancora possibile pronunciare un “no” non traducibile in mancanza di competenze.
7. Dismontare: pratiche di decostruzione

Dismontare il dispositivo significa (a) rendere visibile la sequenza di enclosure, (b) riaprire lo spazio del conflitto, (c) riattivare pratiche di mutualismo tecnologico. Operativamente:

- Mappare le licenze: pubblicare dataset open su quanto la singola scuola spende in licenze proprietarie, quanti dati cede, quali profitti genera per le piattaforme.
- Ricostruire la catena del valore: mostrare come 1 euro di “innovazione” Microsoft diventi 1,30 euro di valore finanziario per azionisti, mentre il lavoro cognitivo degli studenti resta non retribuito.
- Praticare il reverse engineering: organizzare laboratori di smontaggio fisico e legale dei device (Chromebook, tablet) per individuare componenti e brevetti, rendendo pubbliche le schede tecniche.
- Ripristinare il commonfare: installare Reti mesh di servizi liberi (Nextcloud, Moodle, Jitsi) gestite da cooperative scolastiche, alimentate da contratti di servizio mutualistici.
- Costituire alleanze di classe: collegare i “ricercatori inopportuni” con i tecnici comunali, i piccoli editori indipendenti, i genitori precari, per trasformare la scuola in “officina di saperi comuni” anziché in data-mine.

1. Conclusione genealogica

L’innovazione tecnologica, lungi dall’essere un fattore esterno al conflitto tra capitale e lavoro, è stata storicamente costruita come dispositivo di accumulazione e governo. La sua genealogia si legge come sequenza di enclosure del sapere, finanziarizzazione del residuo cognitivo, criminalizzazione del comune. Dismontare il dispositivo non significa rifiutare la tecnica bensì restituirla al campo del conflitto, rendendo visibili le sue architecture di potere e praticando forme di mutualismo tecnologico capaci di ricomporre il sapere come bene comune. Solo da questa posizione – fuori dall’opportunismo e dentro l’area del conflitto esplicito – è possibile immaginare un’innovazione che non sia più “al servizio del profitto” ma “al servizio dello sviluppo umano equo”.

Fuori dal mercato, dentro la comunità: pratiche di mutualismo digitale tra docenti e reti territoriali

Fuori dal mercato, dentro la comunità: pratiche di mutualismo digitale tra docenti e reti territoriali

1. La scuola come spazio di resistenza alla colonizzazione digitale

L’istruzione pubblica, tradizionalmente concepita come bene comune e luogo di trasmissione del sapere sociale, è oggi attraversata da una trasformazione profonda che la vede sempre più sottoposta alla logica del capitale di piattaforma. Le tecnologie digitali, presentate come strumenti neutrali di innovazione didattica, sono in realtà veicolo di una colonizzazione culturale ed economica che ridisegna i rapporti di potere all’interno della scuola. In questo scenario, alcuni soggetti del mondo della scuola – in particolare docenti e formatori – hanno intrapreso percorsi di resistenza attiva, costruendo pratiche di mutualismo digitale che si collocano esplicitamente *fuori dal mercato e dentro la comunità*. Queste esperienze, spesso invisibili agli occhi delle istituzioni e dei media, costituiscono un laboratorio di alternativa reale alla mercificazione del sapere e alla privatizzazione

dell'innovazione educativa.

Come evidenziato da un ex insegnante e formatore pluridecennale, la condizione di pensionamento e l'indipendenza economica consentono di assumere una posizione di ricerca "inopportuna", libera dall'opportunismo istituzionale e dal dovere di rispondere a strutture di potere legate alla logistica della conoscenza. Questa condizione di autonomia materiale si traduce in una possibilità politica: quella di denunciare senza compromessi la colonizzazione dell'oligopolio digitale e di cercare alleanze con soggetti che perseguono uno sviluppo umano equo, fondato sulla condivisione cooperativa e mutualistica del sapere. In questo senso, il mutualismo digitale non è solo una pratica tecnica, ma una scelta di campo esplicita: *"collocarsi nell'area del conflitto esplicito con la situazione data, per modificarla profondamente"*.

2. Il mutualismo digitale come pratica pedagogica e politica

Le pratiche di mutualismo digitale messe in atto da docenti e reti territoriali si configurano come forme di *contro-innovazione*, ovvero di riappropriazione critica delle tecnologie al di fuori delle logiche di valorizzazione capitalista. Tali pratiche si articolano in tre dimensioni principali: (a) la riappropriazione tecnica, (b) la riappropriazione pedagogica, e (c) la riappropriazione relazionale.

a) *Riappropriazione tecnica*: i docenti mutualisti utilizzano strumenti digitali open source, software liberi e piattaforme autogestite per la didattica, rifiutando le soluzioni proprietarie offerte dalle big tech. L'adozione di strumenti come Moodle, Nextcloud, Jitsi o Etherpad non è solo una scelta tecnica, ma un atto politico: permette di mantenere il controllo sui dati, di evitare la mercificazione delle tracce digitali degli studenti e di costruire infrastrutture pedagogiche non sottoposte alla logica del profitto.

b) *Riappropriazione pedagogica*: il mutualismo digitale si traduce in una didattica collaborativa, orizzontale e situata. I docenti condividono materiali, metodologie, riflessioni e percorsi formativi in spazi non commerciali (forum, gruppi Telegram, piattaforme autogestite), al di fuori dei circuiti ufficiali della formazione docente. Questa condivisione non è finalizzata all'accumulo di crediti formativi o alla visibilità professionale, ma alla costruzione di un sapere collettivo, accessibile e modificabile da tutti.

c) *Riappropriazione relazionale*: le reti di docenti mutualisti si configurano come forme di *comunità epistemiche* (Knorr Cetina, 1999), ovvero spazi sociali in cui il sapere è co-costruito attraverso pratiche di cura, reciprocità e responsabilità condivisa. Tali reti, spesso informali, si consolidano attraverso incontri territoriali, laboratori, gruppi di studio e azioni di resistenza congiunta (ad esempio, contro la standardizzazione digitale imposta dalle politiche scolastiche).

3. Reti territoriali e soggettività in movimento

Le pratiche di mutualismo digitale non si limitano alla dimensione virtuale, ma si radicano nei territori attraverso reti di docenti, genitori, studenti e attivisti. Queste reti, spesso trasversali agli ordini scolastici, costituiscono forme di *organizzazione dal basso* che mettono in discussione la separazione tra scuola e società, tra formale e informale, tra pubblico e privato. Un esempio emblematico è costituito dai *laboratori di tecnologia critica* organizzati in centri sociali, biblioteche civiche o spazi autogestiti, in cui docenti in pensione o in servizio condividono competenze digitali con adolescenti, anziani, migranti e disoccupati. In questi spazi, il sapere tecnico non è un capitale

da scambiare sul mercato, ma un bene comune da co-costruire.

Queste pratiche generano nuove soggettività: il *docente-militante*, il *formatore-autonomo*, l'*insegnante-curatore*. Si tratta di figure che non si riconoscono nella identità professionale standardizzata imposta dal sistema scolastico, ma che costruiscono la propria identità attraverso l'impegno politico e la cura del legame sociale. Come osserva il formatore citato, la condizione di "ricercatore inopportuno" permette di assumere una posizione di *conflitto esplicito* con la situazione data, rifiutando la neutralità tecnica e la complicità istituzionale.

4. Limiti, tensioni e prospettive

Nonostante la valenza trasformativa, le pratiche di mutualismo digitale incontrano numerosi ostacoli. In primo luogo, la *visibilità*: queste esperienze restano spesso confinate a nicchie, invisibili alle politiche pubbliche e ai media. In secondo luogo, la *sostenibilità*: la riproducibilità di queste pratiche dipende da risorse umane e materiali non sempre disponibili, soprattutto in contesti di forte precarietà. In terzo luogo, il *rischio di subalternità*: alcune pratiche mutualiste rischiano di essere *recuperate* dal sistema, trasformate in progetti piloti o buone pratiche da esibire, svuotandole del loro potenziale conflittuale.

Tuttavia, proprio in queste tensioni si cela il potenziale politico del mutualismo digitale: non offrire soluzioni tecniche, ma costruire *immaginari alternativi* di scuola e di società. Come emerge dal contributo del formatore, l'obiettivo non è proporre un modello da replicare, ma *orientare su possibili alternative tecno-economiche e culturali* che vadano oltre il torpore e l'opposizione devitalizzata. In questo senso, il mutualismo digitale non è una strategia di fuga dal sistema, ma una pratica di *prefigurazione*: costruire nel presente le condizioni per una scuola e una società future, fondate sulla condivisione, la giustizia e la cura reciproca.

Tecnologie povere e sapieri ricchi: riuso, autoproduzione e autonomia materiali

Tecnologie povere e sapieri ricchi: riuso, autoproduzione e autonomia materiali

1. Il paradigma della "tecnologia povera" come rottura epistemologica

Il concetto di "tecnologia povera" non indica uno stato di inferiorità strumentale, bensì una deliberata riduzione della complessità tecnica finalizzata a recuperare il controllo sul ciclo vitale degli artefatti. In questo senso, la povertà tecnologica è una scelta politica: la rimozione deliberata di funzionalità superflue, la disattivazione di vincoli proprietari, la riduzione delle dipendenze da supply-chain globali. La tecnologia povera si costruisce attraverso tre operazioni concomitanti:

- a) de-commodification, ovvero la sottrazione del dispositivo alla logica del valore-scambio;
- b) de-blackboxing, ossia la riapertura dell'oggetto tecnico alla sua intelligibilità material-discorsiva;
- c) re-commoning, cioè la restituzione del dispositivo al patrimonio di conoscenza condivisa.

In questa ottica, il riuso e l'autoproduzione non sono mere strategie di risparmio, ma pratiche di riappropriazione del "potere di fare" (power-to) che il capitalismo di piattaforma aveva sottratto ai singoli e alle comunità.

2. Il ciclo esteso del riuso: dalla de-istallazione alla re-istallazione

Il riuso prende avvio da un gesto apparentemente banale: la de-istallazione, cioè la rimozione critica di un artefatto dal suo contesto d'uso originario. Tale gesto, tuttavia, attiva un processo semiotico e materiale complesso.

– Semioticamente, la de-istallazione dissolve la “funzione-etichetta” impressa dal produttore (es. “smartphone = comunicazione individualizzata”) e rende disponibile l'oggetto a ridefinizioni imprevedibili.

– Materialmente, la de-istallazione espone la “geologia” del dispositivo: circuiti stampati, terre rare, micro-foreste di saldature, accumulatori al litio. Questa esposizione è già un atto pedagogico, poiché rende visibili i nessi tra estrattivismo globale e pratiche quotidiane. La successiva fase di re-istallazione trasforma l'oggetto in “boundary device” (Star & Griesemer): un artefatto che media tra comunità eterogenee (insegnanti, studenti, riparatori, agricoltori). Il computer dismissed dall'ufficio diventa server per una rete mesh; il tablet con display incrinato diventa lettore di codici a barre per una biblioteca di quartiere; la stampante 3D di scarto diventa plotter per argilla refrattaria. In ciascun caso, il riuso genera una “tecnologia situata” (Suchman), il cui significato è co-costruito dentro pratiche di cura, memoria e reciprocità.

3. Autoproduzione e trasferimento tacito di saperi

L'autoproduzione – intesa come capacità di fabbricare artefatti funzionali a partire da risorse locali e da conoscenze incorporate – riattiva il sapere tacito (Polanyi) che la documentazione tecnica standardizzata aveva espunto. Nei laboratori di “open-source hardware” che sorgono nelle periferie urbane italiane, ad esempio, la riproduzione di una CNC a basso costo richiede:

– la memorizzazione visivo-motoria dei gesti di saldatura;

– la capacità di “leggere” la temperatura del metallo dal colore della fiamma;

– la competenza di adattare la geometria del pezzo alle tolleranze del tornio manuale.

Queste abilità non sono trasmissibili mediante manuali, ma attraverso la “contiguità corporea” (Collins): l'apprendimento avviene per osmosi, stando accanto al riparatore, toccando gli stessi utensili, condividendo lo stesso sudore. L'autoproduzione diventa allora una tecnologia del sé (Foucault): si costruisce l'artefatto e, nel medesimo processo, si costruisce la propria soggettività tecnico-politica, impermeabile alla dipendenza dal mercato.

4. Il mutualismo dei beni comuni materiali

La pratica del riuso e dell'autoproduzione si incardina in istituzioni di mutualismo che vanno oltre la logica della proprietà privata o di quella pubblico-statale. Si tratta di:

– archivi di componenti (component-pool) gestiti da associazioni senza scopo di lucro, dove i residui di un laboratorio elettronico diventano “semenza” per quello di un orto urbano sensorizzato;

– “time-repair banks”, in cui l'ora di lavoro di un tecnico viene scambiata non con denaro, ma con ore di supporto didattico o di cura;

– micro-assicurazioni solidali che coprono il rischio di danno da esperimenti tecnologici, fondandosi sulla reciprocità statistica piuttosto che sul premio economico.

In questi dispositivi, il “bene comune” non è una risorsa data, ma un processo di continua co-costituzione: il valore d'uso dell'artefatto si rigenera ogni volta che viene riparato, re-

inventato, prestato. Il mutualismo blocca la “valvola di scarico” che il capitalismo tendenzialmente collega ad ogni pratica di autonomia: non appena un dispositivo autoprodotta dimostra la sua efficacia, l’industria lo ri-appropria, lo miniaturizza, lo brevetta. La difesa consiste nel mantenere aperto il codice, ma anche nel mantenere aperto il “corpo” dell’artefatto: pubblicare i file CAD, ma anche rendere visibili le tracce di saldatura, le imperfezioni, le varianti locali, affinché nessuna corporation possa vendere come “novità” ciò che è già stato metabolizzato dalla comunità.

5. Pedagogia dello smontaggio e denuncia della colonizzazione digitale

Come evidenziato dall’ex insegnante citato in epigrafe, la scuola è oggi campo di una colonizzazione messa in atto dall’oligopolio del capitalismo di piattaforma. La risposta non è l’esorcismo luddista dei device, ma la loro sistematica “profanazione” (Agamben): smontarli, fotografarne l’interno, catalogare i chip, calcolare l’impronta di carbonio, raccontare le storie dei minatori del cobalto. Questa pratica pedagogica, che potremmo chiamare “material literacy”, rompe l’incantesimo dell’interfaccia liscia e restituisce agli studenti la percezione del “costo reale” della loro attenzione quotidiana. In più, lo smontaggio collettivo produce un archivio open-hardware di schede madri, schermi, altoparlanti, che diventano materia prima per nuovi cicli di autoproduzione. La scuola così si trasforma in “officina di comunità”, luogo dove la conoscenza tecnica e la coscienza politica co-evolvono.

6. Limiti e contraddizioni

Le pratiche descritte non sono esenti da tensioni.

- Accumulazione simbolica: alcuni makers, pur ripudiando il profitto, accumulano prestigio tecnico, reproducendo gerarchie di genere e di classe.
- Dipendenza residuali: i micro-controllori ARM, anche quando sono riutilizzati, restano prodotti da supply-chain iniqui. La “povertà tecnologica” è allora un gradiente, non uno stato assoluto: l’obiettivo è ridurre, non eliminare, i nodi di dipendenza.
- Scalabilità: l’esperienza resta spesso confinata a nicchie urbane. Per estenderla è necessario un’infrastrutturazione leggera (reti di trasporto low-cost, traduzione multilingue dei manuali, pacchetti di assicurazione sanitaria per chi lavora con solventi) che non replichi la logica corporate della scalabilità esponenziale.

7. Verso una grammatica comune del fare-tecnico

Per superare i limiti, le comunità di riuso stanno sperimentando una “grammatica comune” che traduce i saperi taciti in pattern condivisi:

- pattern di sicurezza chimica (quali solventi sono tollerabili in spazi domestici);
- pattern di interfaccia (header pin-out standard per sensori di origine diversa);
- pattern giuridici (licenze hardware che impediscono la brevettazione downstream).

Questa grammatica non è un nuovo standard universale, ma un protocollo di interoperabilità che riconosce la pluralità dei contesti. Conserva la “ricchezza” dei saperi locali, rendendoli però traducibili senza tradirli. In tal modo, la tecnologia povera smette di essere un rimedio d’emergenza e diventa un orizzonte di lungo periodo: un ecotecnologia del comune, capace di nutrirsi dei propri scarti, di moltiplicare i propri saperi, di resistere – per ostinazione e per allegria – alla colonizzazione del valore.

Alleanze nell'area del conflitto: costruire fronti comuni contro la colonizzazione tecnologica

Alleanze nell'area del conflitto: costruire fronti comuni contro la colonizzazione tecnologica

1. La ri-significazione del conflitto come orizzonte epistemologico

La colonizzazione tecnologica operata dal capitalismo di piattaforma non è un fenomeno accessorio, bensì la manifestazione più compiuta di un dispositivo di valorizzazione del capitale che si nutre di dati, attenzione e saperi. Per questo, collocarsi «nell'area del conflitto esplicito con la situazione data» (Guastavigna) significa innanzitutto riarmare il termine stesso di “conflitto”, liberandolo dalla riduzione mediatica a mera protesta episodica o a opposizione strumentale. Il conflitto diventa, invece, orizzonte epistemologico: un campo di problematizzazione permanente delle tecnologie quale mediazione tra capitale e lavoro, tra dominio ed emancipazione. Esso non si esaurisce nella denuncia, ma si traduce in una pratica di ri-significazione dei dispositivi che, oggi, strutturano la produzione scolastica di valore: Learning Management System, algoritmi di profilazione, dashboard di valutazione predittiva, cloud scolastici proprietari. La scuola, in quanto istituzione deputata alla riproduzione sociale, è così trasformata in frontiera primaria della colonizzazione: i processi di apprendimento vengono disarticolati e ricomposti secondo la logica del “valore d'uso per il capitale”, sottraendo tempo, attenzione e cooperazione al comune.

2. L'oligopolio come dispositivo di cattura del comune cognitivo

L'oligopolio del capitalismo di piattaforma agisce attraverso una duplice strategia: (a) l'enclosure digitale dei saperi, realizzata mediante licenze d'uso, patenti, algoritmi proprietari e standard de facto; (b) l'accumulazione di dati comportamentali, che trasformano l'attività didattica in materia prima per modelli di predictive analytics. In entrambi i casi, ciò che viene privatizzato è il comune cognitivo: il patrimonio di conoscenze, linguaggi, pratiche cooperative che la scuola, in quanto istituzione pubblica, dovrebbe tutelare come bene indisponibile. La cattura opera secondo una sequenza ricorrente: (1) donazione iniziale (free access, freemium, bonus digitali); (2) lock-in tecnologico (interoperabilità unidirezionale, formati chiusi); (3) ricatto pedagogico (senza piattaforma X non è possibile valutare, personalizzare, innovare); (4) estrazione di valore (vendita di dati, pubblicità mirata, modelli di adaptive learning proprietari). Tale sequenza non è un'imperfezione del mercato, ma la sua realizzazione ottimale: il monopolio è la forma di mercato che meglio valorizza il capitale cognitivo. Di conseguenza, ogni strategia riformista di “regolazione” risulta insufficiente, in quanto lascia intatto il dispositivo di valorizzazione. L'unica risposta adeguata è la costruzione di un fronte comune che, partendo dalla scuola, intrecci lavoratori della conoscenza, studenti, genitori, tecnici, ricercatori, movimenti sociali, per disarticolare la sequenza stessa.

3. Dal fronte unico al fronte diffuso: strategie di alleanza

Il fronte comune non è un soggetto omogeneo, bensì un assemblaggio di posizioni differenziate condividono, però, un punto irrinunciabile: la riappropriazione sociale dei dispositivi. Si tratta di passare da una logica di “opposizione devitalizzata” – la critica moralistica al digitale, lo scetticismo pedagogico, il rifugio nel nostalgico – a una pratica di “opposizione costituente”, capace di produrre tecnologie e saperi al di fuori del comando

capitalistico. Tre sono i livelli su cui articolare l'alleanza.

3.1 Livello tecnico-infrastrutturale

La prima condizione è la costruzione di infrastrutture autonome: server scolastici self-hosted, software free/open source, reti mesh community-based, hardware modulare e riparabile.

L'esperienza di "LibreSchool", network di istituti superiori italiani che hanno migrato interamente a suite open source (Nextcloud, Moodle, LibreOffice), dimostra che l'indipendenza tecnica è possibile e conveniente anche in termini di costi. Tuttavia, l'autonomia infrastrutturale non si riduce a risparmio economico: essa è la premessa per un'autonomia pedagogica, poiché consente di modificare il codice, adattare le funzionalità, disattivare i tracciamenti, co-progettare con gli studenti. In questo senso, l'infrastruttura diventa "educativa" in senso forte: un dispositivo di formazione politica al comune.

3.2 Livello giuridico-cooperativo

La seconda condizione è la traduzione giuridica dell'autonomia tecnica in forma istituzionale. Si tratta di promuovere cooperative di lavoratori della conoscenza – docenti, tecnici, designer – che offrano servizi digitali alle scuole secondo logiche di mutualismo. Il modello della "platform cooperative" viene qui rovesciato: non si tratta di competere con le Big Tech sul mercato, bensì di sottrarre porzioni di produzione sociale al mercato stesso. Le cooperative, infatti, possono emettere licenze "copyfarleft" (Kleiner) che permettono l'uso commerciale solo ad altre entità cooperative, creando un circuito chiuso di valorizzazione sociale. In tal modo, la scuola diventa committente e co-produttrice di tecnologie indipendenti, alimentando un ecosistema in cui il profitto è subordinato alla riproduzione del comune.

3.3 Livello culturale-politico

La terza condizione è la battaglia di senso. La colonizzazione tecnologica si fonda su un narrativo forte: "senza piattaforma X la scuola è arretrata". Per contrastarlo, è necessario un laboratorio culturale permanente che articoli nuovi significati di "innovazione", "qualità", "inclusione". A tale scopo, si propone la costituzione di "assemblee di sapere" – spazi fisici e virtuali in cui studenti, docenti, genitori, ricercatori, attivisti, co-decidono le finalità e i mezzi dell'istruzione. Le assemblee non sono momenti consultivi, bensì organi di democrazia tecnologica: hanno il potere di veto sull'adozione di nuovi dispositivi, possono commissionare sviluppi specifici alle cooperative, redigono "bilanci sociali del sapere" in cui si quantifica – in termini di tempo, attenzione, dati – il valore estratto e il valore restituito al comune. In questo modo, la scelta tecnologica torna ad essere una scelta politica, sottratta all'ideologia del "non-choice" (Couldry).

1. Il maestro assente e la ricerca inopportuna: il ruolo del ricercatore militante

Il posizionamento nel conflitto richiede una figura specifica: il "ricercatore inopportuno", capace di operare «libero dall'opportunismo» grazie a una condizione socio-economica che gli consente di non dover «rispondere a una qualche struttura di potere relativa alla logistica della conoscenza». Tale figura non è l'intellettuale organico di un partito, né l'esperto indipendente da comprare sul mercato della consulenza; è, piuttosto, il "maestro assente" che mette a disposizione del fronte comune saperi tecnici, storici, pedagogici, senza pretendere di dirigere. Il ricercatore inopportuno pratica la "decrescita accademica": rifiuta il perimetro disciplinare, pubblica su riviste open access o su repository non commerciali, partecipa alle assemblee di sapere come semplice portatore di competenze, mette a

disposizione codici, manuali, dati, senza copyright. La sua funzione è catalitica: traduce i conflitti locali in problemi generali, collega le singole esperienze di resistenza in una mappa globale, alimenta la memoria del movimento. In tal modo, la ricerca smette di essere un fattore produttivo per il capitale cognitivo e diventa “arma di cura” (Precarias) per il comune.

2. Verso una pedagogia del fronte: mutualismo e cooperazione come curriculum

La costruzione di fronti comuni non è un extra-curriculare, bensì il cuore stesso di un curriculum orientato alla “riproduzione del comune”. Gli studenti, infatti, non sono solo destinatari dell’alleanza, ma soggetti attivi: partecipano alla manutenzione dei server, traducono il software, curano la documentazione, sperimentano forme di “open science” scolastica. La pedagogia del fronte articola quattro dimensioni: (a) critica del valore, per comprendere come i dati producano plusvalore; (b) tecnologia appropriata, per imparare a modificare strumenti esistenti; (c) cooperazione solidale, per praticare forme di mutualismo nella distribuzione del lavoro cognitivo; (d) autonomia affective, per curare i legami sociali minati dalla competizione digitale. In tal modo, la scuola smette di essere il luogo in cui si formano “lavoratori cognitivi” e diventa il laboratorio in cui si costruiscono “commoners”, soggetti capaci di gestire in modo democratico i dispositivi e i saperi che li trasformano.

3. Conclusione: il conflitto come orizzonte di senso comune

L’alleanza contro la colonizzazione tecnologica non è un progetto di ritorno al pre-digitale, né una utopia di purezza autonoma. È, piuttosto, la pratica concreta di un conflitto che ridisegna i confini tra pubblico e privato, tra produzione e riproduzione, tra lavoro e comune. La sua vittoria non si misura in termini di “mercati conquistati”, bensì di “comuni riprodotti”: quanto tempo di attenzione è stato sottratto all’algoritmo, quanti dati restano inaccessibili al profitto, quante cooperatives sono nate, quante assemblee hanno vetoato una piattaforma. In questo senso, la scuola non è solo un terreno di lotta: è la fabbrica in cui si produce il senso comune del futuro, un senso comune fondato non sullo scambio mercantile, ma sul mutualismo e sulla cooperazione.

Verso una pedagogia della reciprocità: educare alla cooperazione per trasformare la situazione data

Verso una pedagogia della reciprocità: educare alla cooperazione per trasformare la situazione data

1. La scuola come dispositivo di soggettivazione neoliberale

L’attuale configurazione dell’istituzione scolastica, lungi dal costituire un’eccezione rispetto al dispositivo sociale dominante, ne rappresenta una delle articolazioni più efficienti. In essa si incarnano, infatti, le logiche della competizione, della selezione meritocratica, della valorizzazione del capitale umano e, più recentemente, della piattafomizzazione dell’apprendimento. Il processo di digitalizzazione dell’istruzione, promosso in nome di una neutralità tecnica e di un’eguaglianza di accesso, ha in realtà funto da cavallo di Troia per l’introduzione di dispositivi di controllo, misurazione e valorizzazione del sapere secondo i parametri dell’economia cognitiva. In tale contesto, la conoscenza è ridotta a merce, l’apprendimento a performance, il docente a operatore di

un sistema standardizzato e l'alunno a risorsa umana da ottimizzare.

La scuola, così, non solo non contrasta la "situazione data", ma la riproduce attivamente, formando soggetti competitivi, individualisti, adattivi, incapaci di immaginare forme di vita al di fuori del paradigma capitalistico. La pedagogia dominante, fondata sulla trasmissione gerarchica del sapere e sulla valutazione come strumento di disciplinamento, neutralizza ogni potenziale conflittualità, trasformando l'educazione in un processo di addestramento alla subalternità. Di qui la necessità di una rottura epistemologica e politica: non si tratta di "migliorare" la scuola, ma di pensarla come luogo di trasformazione radicale dei rapporti sociali, a partire da una pedagogia della reciprocità che ponga al centro la cooperazione, il mutualismo e la condivisione orizzontale del sapere.

2. Reciprocità come pratica di liberazione cognitiva

La reciprocità, in quanto principio etico e metodologico, implica il riconoscimento dell'altro come soggetto portatore di sapere, desiderio e potenzialità trasformativa. Essa si contrappone frontalmente alla logica del merito e della competizione, che produce gerarchie, esclusioni e forme di soggettivazione necro-politiche. Educare alla reciprocità significa, allora, costruire spazi in cui il sapere non sia più proprietà di alcuno, ma bene comune da co-costruire; in cui l'apprendimento non sia più misurato in termini di profitto individuale, ma di capacità di creare legami, di curare i conflitti, di immaginare forme di vita collective.

Tale pedagogia si fonda su una concezione del sapere come relazione, non come possesso. In questo senso, essa si collega alle pratiche di mutualismo cognitivo che hanno attraversato le esperienze di autogestione, di free universities, di scuole popolari, di laboratori autonomi di produzione di conoscenza. Si tratta di ripensare la funzione stessa dell'educazione non come trasmissione di contenuti, ma come creazione di dispositivi di soggettivazione cooperativa, in cui l'apprendimento sia inseparabile dalla cura, dall'ascolto, dalla condivisione dei tempi e dei linguaggi.

3. Il mutualismo come tecnologia pedagogica fuori dal mercato

Il mutualismo, inteso come forma organizzativa non mercantile della produzione e della circolazione del sapere, costituisce una tecnologia pedagogica alternativa rispetto ai dispositivi digitali proprietari e extractivistici imposti dall'oligopolio del capitalismo di piattaforma. Esso si realizza attraverso la creazione di infrastrutture cognitive autonome: reti di scambio di materiale didattico, piattaforme di condivisione open source, archivi collaborativi, laboratori di co-ricerca tra docenti, studenti e territorio. Queste pratiche, lungi dal costituire mere utopie, hanno una lunga storia nell'ambito dei movimenti sociali e delle esperienze di autogestione scolastica.

In tali contesti, la tecnologia non è più strumento di controllo, ma dispositivo di liberazione: si pensi all'uso di software liberi, alla creazione di repository condivisi, all'impiego di licenze creative commons, alla costruzione di archivi orali e digitali gestiti collettivamente. Si tratta di tecnologie fuori dal mercato, che non producono valore economico, ma valore di relazione, di cura, di conflitto. Esse permettono di costruire forme di autonomia cognitiva, di resistenza alla mercificazione del sapere, di creazione di comunità epistemiche alternative.

4. Il conflitto come orizzonte pedagogico

Una pedagogia della reciprocità non può che collocarsi nell'area del conflitto esplicito con la situazione data. Ciò implica la necessità di rompere il patto neoliberale che lega la scuola al

mercato, di denunciare la colonizzazione digitale dell'istruzione, di opporsi alla trasformazione degli studenti in dati e dei docenti in operatori di un sistema di controllo. Il conflitto, in questo senso, non è un accidente da gestire, ma la condizione stessa della trasformazione pedagogica.

Educare alla cooperazione significa, allora, formare soggetti capaci di riconoscere le ingiustizie strutturali, di organizzarsi collettivamente, di immaginare e praticare forme di vita alternative. Significa costruire, all'interno della scuola, laboratori di mutualismo, spazi di autogestione, esperienze di sciopero cognitivo, pratiche di disobbedienza digitale. Significa, infine, trasformare la scuola in un luogo di produzione di comune, di creazione di soggettività cooperative, di elaborazione di tecnologie cognitive e affettive fuori dal mercato.

5. Maestri e discepoli senza padri: verso una pedagogia orizzontale

Una pedagogia della reciprocità implica anche una trasformazione radicale dei ruoli tradizionali di maestro e discepolo. Non si tratta di abolire la trasmissione del sapere, ma di decostruire la figura del docente come unico detentore del sapere legittimo e dello studente come recipiente passivo. Si tratta, piuttosto, di immaginare una relazione pedagogica orizzontale, in cui il sapere sia co-prodotto attraverso la pratica condivisa, il conflitto, la cura reciproca.

In tale ottica, il docente diventa facilitatore di processi collettivi di apprendimento, non più arbitro della verità; lo studente diventa co-autore del percorso formativo, non più oggetto da formare. Si tratta di una relazione che presuppone la messa in discussione continua dell'autorità, la condivisione dei saperi esperienziali, la costruzione di dispositivi di co-ricerca. Una relazione, in sintesi, che non riproduce la gerarchia, ma la dissolve nel fare comune, nel conflitto, nella cura.

6. Conclusione: la scuola come laboratorio di trasformazione sociale

La pedagogia della reciprocità non è una ricetta da applicare, ma una pratica da inventare ogni giorno, nei territori, nelle classi, nei corridoi, nei gesti. È una pratica che presuppone la scelta di collocarsi nell'area del conflitto, di rifiutare l'opportunismo, di costruire alleanze con tutti i soggetti che si pongono l'obiettivo di uno sviluppo umano equo. È una pratica che richiede di uscire dal torpore, di disobbedire ai dispositivi di controllo, di immaginare e realizzare tecnologie cognitive e affettive fuori dal mercato.

In questo senso, la scuola può tornare ad essere un laboratorio di trasformazione sociale, non perché lo sia già, ma perché vi si può aspirare, a partire dalla costruzione di spazi di mutualismo, di cooperazione, di conflitto. Non si tratta di salvare la scuola, ma di salvarci attraverso la scuola, trasformandola in un dispositivo di produzione di comune, di soggettività cooperative, di libertà cognitiva. Una scuola, infine, che non formi più sudditi, ma compagni di strada nella lotta contro la situazione data.

Contro il futuro prestito: costruire l'after-school post-capitalista

Contro il futuro prestito: costruire l'after-school post-capitalista

Contro il futuro prestito: costruire l'after-school post-capitalista

1. Il prestito come orizzonte temporale: la colonizzazione del futuro nel capitalismo educativo

Nel paradigma capitalista contemporaneo, il futuro non è più un orizzonte di possibilità ma una mercé già venduta: si tratta di un “prestito” che lo studente accetta in forma di investimento sul proprio capitale umano, garantendo con il proprio tempo, con il proprio corpo e con le proprie capacità cognitive un rendimento atteso. L'after-school, in questo scenario, non costituisce uno spazio di emancipazione ma un prolungamento strategico della valorizzazione del capitale umano, dove l'apprendimento è subordinato alla logica dell'accumulazione. Le piattaforme educative, sostenute da oligopoli tecnologici, non offrono servizi ma “soluzioni” che legano l'apprendimento a modelli predittivi di consumo, produzione e comportamento. In questo senso, il futuro è già colonizzato: non si tratta di aprire possibilità, ma di restituire un debito contratto nei confronti di un sistema che ha già monetizzato l'immaginario.

L'after-school, così come è oggi concepito nelle politiche neoliberiste, è una infrastruttura di governo del tempo extracurricolare, finalizzata a produrre soggetti flessibili, adattabili e, soprattutto, indebitati. L'apprendimento permanente non è più una liberazione ma una forma di soggezione continua, in cui il sapere è trasformato in “competenza” e la competenza è misurata in termini di produttività futura. Il linguaggio stesso dell'educazione è stato colonizzato: non si parla più di conoscenza ma di “outcome”, non di emancipazione ma di “employability”. In questo contesto, l'after-school diventa una fabbrica di previsioni, un luogo dove il futuro è già captato, misurato e reso produttivo.

2. La decostruzione del modello: dispositivi digitali e soggezione cognitiva

L'impiego dei dispositivi digitali nella scuola e nell'after-school non è neutro. Come evidenziato da chi ha osservato per decenni la formazione del personale scolastico in ambito digitale, l'introduzione di questi strumenti è avvenuta senza una reale critica del loro disegno politico e economico. Le piattaforme educative non sono semplici strumenti ma dispositivi di governo che strutturano la temporalità, l'attenzione e i desideri degli studenti. Essi operano una “soggezione cognitiva” (cognitive subjection), ovvero una forma di potere che non si limita a imporre comportamenti ma configura le stesse possibilità di pensiero. L'after-school, in questo senso, diventa un laboratorio di addestramento all'attenzione frammentata, alla competizione permanente e alla misurabilità continua.

I dispositivi digitali, inoltre, sono progettati per estrarre valore dai dati generati dagli studenti. Ogni interazione, ogni click, ogni pausa è registrata, analizzata e utilizzata per ottimizzare l'efficienza del sistema. L'after-school diventa così una miniera di dati, un territorio di estrazione di plusvalore cognitivo. Non si tratta più di educare ma di produrre “soggetti datificati”, ovvero individui la cui intera esistenza è tradotta in flussi di informazioni utili alla valorizzazione del capitale. In questo

modo, l'educazione è trasformata in una forma di lavoro gratuito, in cui gli studenti producono valore senza essere retribuiti, senza essere consapevoli, senza essere liberi.

3. Contro il futuro prestito: l'after-school come spazio di conflitto e riappropriazione

Per uscire da questa logica, è necessario rovesciare il paradigma: l'after-school non deve più essere un luogo di preparazione al futuro ma uno spazio di riappropriazione del presente, di conflitto con la situazione data, di costruzione di alternative concrete. Questo significa collocarsi esplicitamente nel campo del conflitto, come suggerito da chi ha scelto di non piegarsi all'opportunismo accademico o istituzionale. Non si tratta di "migliorare" l'esistente ma di smantellare le strutture che rendono l'educazione una forma di indebitamento cognitivo ed emotivo.

L'after-school post-capitalista deve essere un luogo dove il sapere è condiviso in modo cooperativo e mutualistico, dove i dispositivi digitali sono disattivati o riprogrammati per finalità emancipative, dove il tempo non è più misurato in termini di produttività ma di cura, relazione, creatività. Si tratta di costruire "isole" temporali dove il futuro non è più un debito ma una commons, una risorsa comune da gestire collettivamente. In questo senso, l'after-school diventa un laboratorio di economia politica dell'educazione, dove si sperimentano forme di organizzazione non capitalistiche del sapere, basate sulla reciprocità, sulla decrescita cognitiva, sulla lentezza.

4. Alleanze e pratiche: verso una pedagogia del conflitto

Per costruire questa alternativa, è necessario formare alleanze con tutti i soggetti che, all'interno e all'esterno della scuola, si pongono l'obiettivo di uno sviluppo umano equo. Questo include genitori, educatori, studenti, ricercatori, attivisti, ma anche ex insegnanti che, come il nostro interlocutore, hanno scelto di non vendere il proprio sapere al miglior offerente. L'after-school post-capitalista è un terreno di lotta, non un servizio. Non si propone ma si costruisce, giorno per giorno, attraverso pratiche di disobbedienza cognitiva, di sabotaggio delle piattaforme, di riappropriazione dei dispositivi, di creazione di reti di sapere autonome.

Questo significa, ad esempio, creare spazi dove i giovani possano imparare a smontare un algoritmo, a comprendere come funziona l'estrazione del valore dai dati, a immaginare tecnologie non capitalistiche. Significa organizzare laboratori di scrittura collettiva, di narrazione autobiografica, di mappatura dei dispositivi di controllo. Significa insegnare a rallentare, a perdere tempo, a non produrre. Significa, infine, recuperare il senso dell'educazione come pratica di liberazione e non come investimento sul futuro.

5. Conclusione: l'after-school come commons contro il prestito del futuro

L'after-school post-capitalista non è un modello da esportare ma una pratica da difendere, un commons da costruire, un conflitto da rendere visibile. Non si tratta di "educare al futuro" ma di "educare contro il futuro prestito", di creare spazi dove il futuro è una questione collettiva, non una mercé. In questo senso, l'after-school diventa una forma di resistenza attiva, un luogo dove si impara a non essere "umano capitale", dove si impara a essere comunità. È solo attraverso questa rottura che l'educazione può tornare ad essere un'arma di critica e di trasformazione, e non un meccanismo di assoggettamento.

La scuola come campo di colonizzazione platform-capitalistica

La scuola come campo di colonizzazione platform-capitalistica

1. L'invasione silenziosa: dispositivi, cloud e governance algoritmica

Negli ultimi quindici anni l'aula scolastica è divenuta un terreno di sperimentazione privilegiato per l'oligopolio del capitalismo di piattaforma. GAFAM e loro emanazioni minori hanno trasformato la relazione didattica in un flusso di dati comportamentali a basso costo e ad alto valore predittivo. La penetrazione avviene attraverso tre ordini di dispositivi: (a) hardware "educational" (Chromebook, iPad scolastici, whiteboard interattive) che impongono un'infrastruttura proprietaria di sistema operativo, app store e cloud; (b) software "gratuito" (Google Classroom, Microsoft Teams for Education, Zoom Education) che maschera la mercificazione del tempo di lavoro docente e studentesco sotto la retorica della "innovazione inclusiva"; (c) servizi di analytics (Cisco Cognitive Analytics, IBM Watson Education, McGraw-Hill ALEKS) che traducono i processi di apprendimento in variabili numeriche utili alla profilazione futura del lavoratore-cognitivo. L'effetto netto è la trasformazione della scuola in "campo di cattura" (capture field) dove il capitale finanziario estende la propria sfera di valorizzazione al di fuori del tempo di lavoro formalmente retribuito, incamerando surplus di conoscenza sotto forma di big data.

2. La governance del prestito educativo

Il modello platform-capitalistico non si limita a vendere servizi: impone un regime di prestito permanente. Le amministrazioni scolastiche accedono a "pacchetti digitali" in cambio di contratti di licenza che obbligano alla rinnovabilità annuale, all'aggiornamento forzato, alla consegna di dati biometrici e comportamentali. Il pagamento non avviene solo in denaro pubblico, bensì nella moneta "duplice" denaro-dati. In questo senso il futuro è ipotecato: le generazioni presenti producono il valore che le piattaforme monetizzeranno nel tempo futuro attraverso pubblicità mirata, vendita di profili a istituti di credito, micro-targeting politico. Il docente, privato della sovranità tecnica sul proprio ambiente di lavoro, diventa agente involontario di un processo di colonizzazione del tempo vivente: ogni interazione registrata (orario di accesso, tipo di correzione, ritardo nella risposta, frequenza di click) alimenta un modello di punteggio predittivo che finirà per determinare l'accesso dell'alunno a percorsi universitari, tirocini, finanziamenti. La scuola si converte così in "stazione di debito" (debt station) dove l'allievo contrae un'obbligazione immateriale verso i titolari delle piattaforme, obbligazione che si riattiverà ogni volta che il suo profilo verrà interrogato dal mercato.

3. Pedagogia della competizione predittiva

L'ideologia dominante presenta l'inserimento di algoritmi di adaptive learning come strumento di personalizzazione. In realtà la personalizzazione è funzionale alla competizione predittiva: suddividere la classe in micro-cohorte, assegnare badge, livelli, punteggi di "grit" e "growth mindset" traduce la cooperazione scolastica in una lotta per la visibilità statistica. L'algoritmo, infatti, non misura il sapere critico ma la velocità di adattamento a un modello comportamentale che massimizza il tempo di attenzione e la resa nelle task di valutazione standardizzata. La pedagogia viene ridotta a "ingegneria di feedback loop" in cui il docente è sostituito da un dashboard che indica in tempo reale quali studenti stanno "deviando" dal

percorso ottimale. La colonizzazione opera qui una dupla riduzione: riduzione del sapere a skill misurabile, riduzione del soggetto a bundle di variabili correlate. Il risultato è l'introduzione di una forma di "razzismo algoritmico" che penalizza gli studenti provenienti da contesti socio-linguistici non allineati ai dataset di training, i quali vengono automaticamente etichettati come "a rischio dispersione" e avviati a percorsi di recupero rigidamente tecnici, privi di dimensione critica e creativa.

4. Alienazione del lavoro docente e cattura del comune

Il personale insegnante subisce un processo di de-professionalizzazione strutturale. La piattaforma, infatti, sottrae all'insegnante il controllo sui contenuti (off-the-shelf), sui tempi (moduli pre-confezionati), sulle valutazioni (rubriche automatiche) e perfino sulla forma linguistica (correttori automatici che impongono inglese-tecnico come lingua franca). L'attività di insegnamento viene trasformata in "micro-tasking emotivo": rispondere ai chatbot degli studenti, registrare video-lezioni da caricare sul marketplace interno, compilare questionari di customer satisfaction. Il docente diventa "content curator" per una piattaforma che monetizza il suo lavoro immateriale senza retribuirne il valore complessivo. Parallelamente, le risorse prodotte collettivamente (slide condivise, mappe concettuali, prove di verifica, progetti di classe) vengono incorporate nei dataset proprietari attraverso clausole di "irrevocabile licenza globale" firmate al momento della prima accettazione dei termini di servizio. Il comune scolastico – inteso come patrimonio di saperi cooperativi – viene privatizzato in tempo reale; ogni interazione fertile diviene input per alimentare motori di recommendation che verranno rivenduti ad altri istituti, trasformando la cooperazione docente in fonte di plusvalore.

5. Militarizzazione dell'orizzonte cognitivo

La colonizzazione platform-capitalistica non si esaurisce nell'economia dei dati; essa interviene sull'orizzonte stesso del possibile. L'adozione di VR/AR "educational" (Meta Immersive Learning, Microsoft HoloLens for Education) introduce una militarizzazione dello sguardo: gli spazi virtuali sono costruiti con motori grafici nati nell'industria della difesa (Unreal Engine, Unity) e mantengono la stessa logica di "situational awareness" che informa i droni e i sistemi di ricognizione. L'alunno è tracciato nel movimento oculare, nel gesto, nell'emotività facciale; il campo visivo diventa "kill-chain" cognitivo in cui ogni oggetto di apprendimento è anche un potenziale annuncio commercial-politico. In questo scenario la scuola non è più soltanto "fabbrica di competenze", bensì "caserma di precognizione" dove si addestrano i futuri fruitori di interfacce governative di controllo predittivo. L'apprendimento storico-critico viene sostituito da simulazioni immersive che incarnano la "verità del modello" (la geografia di Google Earth, la storia di Wikipedia, la fisica di Minecraft Education) impedendo la distanza ermeneutica necessaria per la formazione del giudizio.

6. Dispositivi di resistenza e rottura del prestito

La denuncia della colonizzazione impone di collocarsi nell'area del conflitto esplicito, superando l'opposizione devitalizzata di chi auspica una "digitalizzazione etica" all'interno degli stessi termini di servizio. Le pratiche di resistenza iniziano dal riconoscimento dello Stato del prestito: ogni device, ogni cloud, ogni analytics installato nella scuola costituisce un atto di esproprio del tempo vivente. La prima forma di rottura è tecnico-legale:

impugnare la clausola di “data-minimisation” prevista dal GDPR art. 5.1.c per pretendere la cancellazione collettiva dei dataset prodotti durante l’emergenza pandemica, periodo in cui il consenso è stato estorto sotto coazione sanitaria. La seconda è economica: costruire cooperative di insegnanti-studenti-genitori che acquistino hardware libero (Open Hardware Foundation) e lo gestiscano attraverso server autonomi (FreedomBox, Yunohost) alimentati da energia comunitaria, rompendo la catena di valorizzazione del cloud proprietario. La terza è pedagogica: ripristinare la “lentezza” come metodo, sostituendo l’adaptive learning con il “collaborative unlearning”, ossia la pratica collettiva di smontare i modelli algoritmici, visualizzarne i bias, riscriverne il codice in forma pubblica e discussa. La quarta è politica: alleanza con i sindacati di base, i collettivi di precari, i laboratori di tecnologia critica per rendere la scuola un “sanctuary node” fuori dalla logica della competizione predittiva, un luogo dove il sapere sia bene comune non-appropriabile, gestito secondo regole di reciprocità e mutualismo.

7. Verso l’after-school post-capitalista

La fuoriuscita dal campo di colonizzazione richiede un’operazione di decolonizzazione tecnico-cognitiva. Ciò significa: (a) disinstallare l’immaginario dell’“innovazione” come valore assoluto e riportare la tecnica sotto il controllo democratico dei corpi sociali; (b) trasformare i laboratori scolastici in “officine di riappropriazione” dove studenti e docenti smontano i device, ne studiano la supply-chain, ne ricavano componenti per costruire macchine di produzione culturale autonoma (stampa 3D open source, tagliatori laser, circuiti stampati); (c) istituire “crediti di conoscenza reciproca” che, al posto dei badge competitivi, registrino su ledger pubblici (blockchain non-speculativa) il tempo di insegnamento-apprendimento donato alla collettività, rendendo liquidabile il valore sociale senza passare per il capitale finanziario; (d) infine, praticare la “messa in mora” del futuro: rifiutare di consegnare dati, rifiutare di firmare contratti di licenza, rifiutare di prestare l’attenzione degli studenti alle piattaforme, rendendo la scuola un luogo dove il tempo non è più “futuro da remunerare” bensì presente da vivere in comune. Solo così l’after-school potrà uscire dal regime del prestito e diventare spazio di produzione di un comune non colonizzato, anticipando nel quotidiano scolastico le forme di società post-capitalista.

Dismisurare il “futuro prestito”: debito, competenze e temporalità scolastiche

Dismisurare il “futuro prestito”: debito, competenze e temporalità scolastiche

1. Il futuro come merce a credito: la temporalità capitalistica nella scuola

Nel regime educativo contemporaneo, il futuro non è più un orizzonte aperto alla possibilità, bensì una merce già venduta a credito. La scuola, lungi dal configurarsi come spazio di emancipazione, si trasforma in agenzia di pre-vendita del tempo futuro degli studenti, imponendo un debito temporale che si traduce in competenze, credenziali, performance. Questo meccanismo, che qui definiamo “futuro prestito”, è la forma scolastica del capitale finanziario: un’anticipazione di valore (il “potenziale” dello studente) che deve essere restituito con interessi nel mercato del lavoro. La

temporalità scolastica è così sottoposta a una colonizzazione capitalistica che misura ogni attimo in termini di produttività futura, convertendo l'apprendimento in investimento e il tempo vissuto in capitale umano.

Come evidenziato da Marco Guastavigna, ex insegnante e ricercatore “inopportuno”, la scuola è oggi un dispositivo di “colonizzazione messa in atto dall’oligopolio del capitalismo di piattaforma”, dove il valore non è più solo economico, ma anche predittivo. Le piattaforme educative, i sistemi di valutazione standardizzata, i portfolio digitali, i big data sulle “competenze future” non sono neutrali: sono strumenti di misurazione e previsione che trasformano l’alunno in un titolo di credito, in un flusso di rendita attesa. Il tempo scolastico non è più tempo di crescita, ma tempo di accumulazione: ogni ora, ogni compito, ogni interazione viene registrata, valutata, convertita in dati che alimentano algoritmi di previsione del “valore” futuro del soggetto.

2. Il debito competenziale: dall’”inadeguatezza” alla “precarietà strutturale”

Il “futuro prestito” si traduce concretamente in un debito competenziale: lo studente è costantemente misurato rispetto a un standard di “competenze future” che non possiede, ma che deve acquisire per essere considerato “adeguato”. Questo debito non è solo cognitivo, ma anche esistenziale: è un debito di identità, di tempo, di desiderio. La scuola non chiede solo di “imparare”, ma di “diventare” qualcuno che ancora non esiste, ma che è già richiesto dal mercato. In questo senso, la competenza non è più un traguardo, ma un’assenza strutturale, un vuoto che deve essere colmato con la performance.

Questo meccanismo produce una soggettività precaria, costantemente in ritardo rispetto a un modello che cambia più rapidamente del tempo di apprendimento. La “competenza” diventa così una forma di controllo temporale: non è ciò che si possiede, ma ciò che si deve ancora diventare, ciò che si deve “debitamente” acquisire. Il linguaggio della “competenza” è il linguaggio del debito: ogni studente è “inadempiente” rispetto a un futuro che lo precede e lo costituisce come insufficiente. In questo senso, la scuola non è più un luogo di formazione, ma di *formatting*: un dispositivo di precarizzazione continua, che produce soggettività flessibili, adattabili, ma mai “complete”.

3. La temporalità scolastica tra accumulazione e alienazione

La temporalità scolastica, nel regime del “futuro prestito”, è sottoposta a una doppia violenza: da un lato, è compressa verso il futuro, costretta a produrre “valore” anticipato; dall’altro, è dilatata verso il passato, costretta a recuperare “lacune” e “ritardi”. Questa doppia tensione produce una forma di alienazione temporale: lo studente non vive più il proprio tempo, ma il tempo del capitale, che è sempre altro da sé. Il tempo scolastico è così spaccato tra un passato che non è mai stato sufficiente (le “lacune”) e un futuro che non è mai garantito (le “competenze”).

In questo senso, la scuola è un dispositivo di *time-discipline* capitalista, che non solo regola il tempo esterno (orari, calendari, scadenze), ma anche il tempo interno, il tempo del desiderio, dell’attenzione, della curiosità. La temporalità scolastica è così colonizzata da una logica di accumulazione: ogni esperienza deve essere “utile”, ogni attività deve “servire”, ogni conoscenza deve “rendere”. Questa logica produce una forma di *temporocrazia*, dove il tempo è misurato,

valutato, convertito in crediti, competenze, outcomes. Ma questo tempo non è mai *presente*: è sempre anticipato o recuperato, mai vissuto.

4. Dismisurare il futuro: verso una temporalità post-capitalista nella scuola

Per uscire dal regime del “futuro prestito” è necessario operare una *dismisurazione* del tempo scolastico, ovvero una rottura con la logica della misurazione, della previsione, della competenza come debito. Questa operazione passa attraverso una riconfigurazione radicale della temporalità scolastica, che non può più essere quella del capitale, ma deve essere quella del *conflitto*, della *cooperazione*, della *curiosità senza rendimento*.

In primo luogo, dismisurare il futuro significa *sospendere* la logica dell’adeguatezza, della performance, del “diventare” previsto. Significa ripensare la scuola come spazio di *inadeguatezza consapevole*, dove l’insuccesso non è un debito da colmare, ma una possibilità di esplorazione. In secondo luogo, significa *ricostruire* il tempo scolastico come tempo *comune*, non più suddiviso in unità misurabili, ma condiviso in forme di cooperazione mutualistica, dove la conoscenza non è accumulata, ma *circolante*, non è possesso, ma *relazione*.

Come sottolinea Guastavigna, è necessario “collocarsi nell’area del conflitto esplicito con la situazione data”, e questo significa anche confliggere con la temporalità capitalistica della scuola. Una temporalità post-capitalista non è quella che “prepara” al futuro, ma quella che *vive* il presente come spazio di trasformazione. Non è quella che “misura” le competenze, ma quella che *condivide* i saperi. Non è quella che “debita” il tempo, ma quella che *dona* il tempo, lo *spreca*, lo *gioca*.

5. After-school come temporalità di fuoriuscita: un tempo altro

In questo senso, l’after-school post-capitalista non è un supplemento, un “dopo” la scuola, ma una *fuoriuscita* dal tempo scolastico del capitale. È uno spazio-tempo dove il futuro non è più prestito, ma *invenzione*, dove le competenze non sono più debiti, ma *desideri*, dove il tempo non è più misurato, ma *vissuto*. È una temporalità di *dismisurazione*, dove l’apprendimento non è più accumulazione, ma *espropriazione* dal valore, *débordement* dal capitale.

Questa after-school non è un luogo di “recupero” o di “supporto”, ma di *desertificazione* del modello scolastico dominante. È uno spazio dove si pratica la condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza, dove si costruiscono alleanze contro la colonizzazione del tempo, dove si sperimentano forme di apprendimento che non devono “servire”, ma *esistere*. È, in sintesi, una temporalità di *liberazione* dal futuro prestito, una temporalità che non chiede di “diventare”, ma di *essere*, qui e ora, contro il capitale, con gli altri, oltre la scuola.

Tecnologie didattiche tra sorveglianza e mutualismo: una mappa dei dispositivi

Tecnologie didattiche tra sorveglianza e mutualismo: una mappa dei dispositivi

1. Il dispositivo come architettura di potere

Ogni tecnologia didattica è, prima ancora che strumento, una grammatica di relazioni: stabilisce chi

può dire cosa, a chi, quando, con quale voce e con quale eco. Nell'after-school post-capitalista il compito critico non è limitarsi a selezionare “buoni” o “cattivi” artefatti, bensì disvelare la trama politica che ogni dispositivo porta in sé. La lezione del “ricercatore inopportuno” è a questo proposito ineludibile: la neutralità tecnica è un mito funzionale all'accumulazione capitalistica, perché occulta il processo mediante cui il valore economico si incunea nei pori stessi della trasmissione del sapere. La piattaforma digitale, il tablet scolastico, il learning-analytics suite, il badge RFID non sono semplicemente oggetti: sono “dispositivi” nel senso foucaultiano, ossia “sistemi discorsivi, non-discorsivi” che articolano strategie di governo dei corpi e delle menti. La loro diffusione nelle scuole non è stata il risultato di una deliberazione democratica sul *bene comune*, bensì l'esito di un'offensiva sistematica dell'oligopolio del capitalismo di piattaforma, capace di tradurre ogni bisogno educativo in un'occasione di profitto e ogni profitto in un'occasione di controllo.

2. La sorveglianza pedagogica: anatomia di un'ecosistema

a) *Dataficazione del comportamento*. I sistemi di gestione della classe (ClassDojo, Google Classroom, Microsoft Teams) trasformano ogni micro-gesto dell'allievo – un clic, una pausa, una risposta errata – in flussi di dati aggregabili, comparabili, vendibili. L'intento ufficiale è “personalizzare” l'apprendimento; l'effetto reale è produrre profili predittivi che anticipano le performance scolastiche, rendendo l'educando riconoscibile prima ancora che si sia riconosciuto. In tal modo la pedagogia si rovescia in profezia auto-realizzantesi: il bambino etichettato “a rischio” vedrà restringersi la propria autonomia reale, perché il sistema avrà già decretato il proprio orizzonte di possibilità.

b) *Geolocalizzazione e biometrica*. L'introduzione di badge RFID, lettori d'impronta o riconoscimento facciale nelle scuole primarie ha duplice funzione: garantire la “sicurezza” (controllo degli accessi) e misurare la “presenza” come valore assoluto, sottraendo all'assenza ogni potenziale trasformativo. Il corpo dell'allievo diventa così interfaccia: deve essere *visto* dal sistema per esistere, deve essere *tracciato* per essere valutato. La scuola si configura come un panopticon digitale in cui l'ipersorveglianza è affidata non a un guardiano centrale, bensì a un'infinità di sensori che rendono impossibile la “zonas de no-ser” di cui parlava Foucault, ossia quello spazio di irregolarità dove potrebbe fiorire il soggetto politico.

c) *Ad-tech e mercato dell'attenzione*. Le piattaforme educative gratuite (Edmodo, Khan Academy, Coursera) monetizzano l'attenzione degli studenti attraverso pubblicità mirate e vendita di analytics a terze parti. Il modello economico è quello delle piattaforme social: l'utente non paga in denaro, ma in dati; il fornitore non vende contenuti, ma previsioni. La lezione diventa pretesto per addestrare algoritmi di recommendation che, nel momento stesso in cui “aiutano” l'allievo a scegliere il percorso didattico, lo colmano di *nudges* commerciali. L'educazione si trasforma in un'anticamera del mercato, dove si apprende prima di tutto a farsi cliente.

3. Mutualismo tecnologico: pratiche di decolonizzazione

Se la sorveglianza è la forma dominante, non è tuttavia l'unica possibile. La stessa infrastruttura digitale può essere riarticolata secondo logiche di condivisione cooperativa, a patto che si invertano i principi di governance. Di seguito si delinea una mappa – non esaustiva, ma orientativa – di dispositivi e protocolli che incarnano questa inversione.

a) *Software libero e federato*. La migrazione verso piattaforme self-hosted (Moodle su server cooperativi, Nextcloud per la condivisione dei file, Jitsi per la videoconferenza) consente di mantenere i dati all'interno della comunità educante, sottraendoli al ciclo di valorizzazione delle big tech. L'adozione di licenze copyleft (GPL, AGPL) garantisce che ogni miglioramento resti patrimonio comune, impedendo la re-privatizzazione del sapere condiviso. L'esperienza delle "scuole in federazione" (reti di istituti che condividono un'unica istanza di Moodle gestita da un consorzio di genitori, insegnanti e studenti) dimostra che è possibile garantire la scalabilità senza abdicare all'autonomia.

b) *Hardware aperto e riparabile*. L'iniziativa "OpenBook" o "PineTab" offre tablet progettati con schemi elettrici pubblici, componenti standardizzati e batterie sostituibili. L'obiettivo è ridurre l'obsolescenza programmata e permettere agli studenti di *aprire* il dispositivo, sia materialmente che simbolicamente. Nei laboratori di "tecnologia inversa" gli alunni smontano Chromebook dismessi, ne studiano la scheda madre, vi installano Linux-libre e li ridonano alle scuole elementari. Il gesto tecnico diventa pedagogico: si impara a non temere l'interno delle cose, a non considerare il dispositivo un *black box* affidato all'esperto.

c) *Protocolli di crittazione end-to-end e zero-knowledge*. L'adozione di standard come OMEMO (XMPP) o Matrix per la comunicazione docente-studente garantisce che nessun terzo – né lo Stato, né la piattaforma – possa profilare i contenuti didattici. L'*after-school* così si configura come *crypto-school*: uno spazio dove la crittografia non è strumento di evasione fiscale, bensì di tutela del diritto all'anonimato dell'allievo, al suo "diritto all'oblio" prima ancora che esista un dato da cancellare.

d) *Budget commons e mutualismo economico*. L'acquisto di dispositivi viene gestito attraverso "casse comuni" alimentate da quote volontarie proporzionali al reddito. Le famiglie benestanti versano di più, ottenendo in cambio non un vantaggio competitivo (non esistono "premium features"), ma un riconoscimento simbolico: il *badge del mutualista*. Il surplus finanziario viene investito in formazione continua per gli insegnanti sui temi del software libero, creando un circuito virtuoso in cui la ricchezza circola senza accumularsi.

4. Micro-fisiche dell'after-school post-capitalista

Nel laboratorio di "robotica decoloniale" i ragazzi assemblano bracci meccanici con Arduino clonati prodotti in fablab cooperativi. Il codice sorgente è pubblicato su un repository Git gestito da un'istanza Gitea ospitata su un Raspberry Pi collocato fisicamente nella biblioteca scolastica. Ogni commit è firmato con chiavi GPG generate dagli studenti stessi durante un corso di crittografia base. I dati raccolti dai sensori (posizione del braccio, numero di tentativi, errori di precisione) non fluiscono in cloud, ma restano in un database locale accessibile solo tramite rete mesh. Gli insegnanti non dispongono di *dashboard* predittive: il loro compito è discutere *con* gli studenti i dati, non decidere *su* di loro. La valutazione è collettiva: si tiene un "consiglio di classe esteso" a cui partecipano anche i genitori, dove i ragazzi presentano i propri errori come patrimonio comune. Il dispositivo, così, smette di essere strumento di sorveglianza e diventa *mediatore di conflitto*: mette in luce le discrepanze tra il progetto iniziale e l'esecuzione, rendendo visibile il lavoro vivo che il capitalismo digitale tende a cancellare.

5. Verso una pedagogia del comune tecnologico

La mappa qui tracciata non è un catalogo di “soluzioni” da importare tout-court; è piuttosto un repertorio di *tensioni pratiche* da tradurre contestualmente. Il mutualismo tecnologico non è un’utopia tecnica, ma una pratica di lotta che deve misurarsi continuamente con tre rischi: (i) la *recuperazone* da parte del capitale, che può appropriarsi del linguaggio del commons per vendere “ed-tech etiche”; (ii) la *meritocrazia tecnica*, che può trasformare la competenza informatica in nuovo strato di privilegio; (iii) la *ritualizzazione*, che può ridurre l’uso del software libero a mera *performance* di contro-cultura, svuotandolo di efficacia politica. Per contrastarli è necessario mantenere viva la *pars destruens*: denunciare ogni volta che un presidio mutualista si trasforma in nicchia di mercato, praticare la trasparenza radicale (pubblicazione di bilanci, codice, verbali), coltivare la *lentezza* contro la velocità dell’update capitalistici. Solo così l’after-school potrà essere non un rifugio posto *fuori* dal futuro, ma un laboratorio di futuro altrimenti, un luogo dove il prestito – economico e simbolico – che il capitale pretende dai giovani viene restituito sotto forma di sapere comune, irriducibile alla logica del valore.

After-school mutualistico: spazi, tempi e soggetti fuori dal circuito del valore

After-school mutualistico: spazi, tempi e soggetti fuori dal circuito del valore

Il concetto di after-school, nella sua accezione più diffusa, è stato progressivamente assorbito all’interno delle logiche del capitalismo cognitivo, trasformando spazi e tempi extracurricolari in ulteriori occasioni di valorizzazione del capitale umano e di accumulazione di valore. Tuttavia, una prospettiva post-capitalista richiede una decostruzione radicale di tale modello, immaginando forme di after-school che si configurino come spazi di mutualità, autogestione e conflitto con le strutture dominanti della produzione e della riproduzione sociale. L’after-school mutualistico non è dunque un semplice prolungamento della scuola, né un servizio accessorio finalizzato al mercato, bensì un dispositivo di resistenza culturale e politica, capace di restituire ai soggetti in formazione il controllo sui tempi, sui luoghi e sui saperi, al di fuori della logica del valore.

1. La decostruzione del modello dominante: l’after-school come dispositivo di colonizzazione

L’attuale configurazione dell’after-school risponde a una logica di colonizzazione del tempo libero dei giovani, operata attraverso la mediazione di dispositivi digitali e piattaforme educative controllate da oligopoli tecnologici. Questi soggetti, come evidenziato da Marco Guastavigna, agiscono in nome del valore economico, trasformando l’apprendimento in un processo misurabile, standardizzato e competitivo. L’after-school diventa così un’estensione neoliberista della scuola, finalizzata alla produzione di “capitale umano” e all’adattamento dei giovani alle esigenze del mercato del lavoro. In questo scenario, i saperi vengono mercificati, i tempi vengono regimentati e gli spazi vengono gerarchizzati secondo criteri di efficienza e produttività.

Tale modello si fonda su una concezione strumentale della conoscenza, che riduce l’educazione a una funzione di adattamento sociale e di riproduzione delle disuguaglianze. In questo senso, l’after-school si configura come un dispositivo di controllo sociale, che neutralizza le potenzialità critiche e creative dei giovani, imprigionandole in traiettorie predefinite di consumo e di produzione. La sua funzione non è più quella di accompagnare lo sviluppo umano, bensì di trasformare i soggetti in

risorse da ottimizzare, secondo una logica che Guastavigna definisce conflittuale con ogni aspirazione di giustizia sociale e di sviluppo equo.

2. Spazi autonomi: la riappropriazione dei luoghi della conoscenza

Un after-school mutualistico presuppone la riappropriazione autonoma degli spazi educativi, intesi non come luoghi di trasmissione unidirezionale del sapere, ma come territori di conflitto, cooperazione e co-costruzione dei saperi. Tali spazi devono essere concepiti al di fuori della logica della proprietà privata e della gestione statale, favorendo forme di autogestione collettiva, basate su principi di horizontalità e condivisione. Si tratta di luoghi fisici e simbolici in cui i giovani, insieme ad adulti e anziani, possano sperimentare pratiche di mutualismo, solidarietà e cura reciproca, al di fuori delle logiche competitive e individualiste.

In questo senso, gli spazi dell'after-school mutualistico possono essere centri sociali, biblioteche popolari, orti urbani, laboratori artigianali, spazi digitali autogestiti, ma anche luoghi immateriali come reti di scambio di saperi, piattaforme open source e archivi comunitari. L'importante è che tali spazi siano sottratti al circuito del valore, non siano finalizzati al profitto né sottoposti a logiche di rendimento. Essi devono essere pensati come "zone autonome temporanee" (TAZ), secondo la definizione di Hakim Bey, in cui sia possibile sperimentare forme di vita alternative, basate sulla reciprocità e sulla condivisione dei beni comuni.

3. Tempi liberati: contro la colonizzazione del tempo

Il tempo dell'after-school mutualistico non è il tempo omogeneo e quantificabile del sistema scolastico e produttivo, bensì un tempo libero, nel senso forte del termine: liberato dalle logiche del lavoro, della prestazione e della competitività. È un tempo che non deve essere "riempito" con attività utili o formative, ma che deve essere restituito ai soggetti come spazio di autodeterminazione, di gioco, di inattività, di contemplazione e di relazione.

In questo senso, l'after-school mutualistico si oppone alla "colonizzazione del tempo" operata dal capitalismo, che tende a frammentare e a valorizzare ogni istante della vita sociale. La sua funzione non è quella di prolungare la giornata scolastica, bensì di interrompere la sequenza produttiva, creando interstizi di resistenza e di creazione. È un tempo che non produce valore, ma relazioni, cura, conflitto, creatività. È un tempo che non educa al lavoro, bensì alla libertà.

4. Soggetti in conflitto: la costruzione di alleanze contro-egemoniche

L'after-school mutualistico non può essere pensato come un servizio offerto "dai grandi ai piccoli", bensì come un dispositivo di costruzione di alleanze intergenerazionali, basate su un posizionamento politico comune: la lotta contro il modello capitalistico e la ricerca di forme di sviluppo umano equo. In questo senso, i soggetti coinvolti non sono "operatori" e "utenti", ma compagne e compagni di un percorso di trasformazione sociale.

Tra questi soggetti, come sottolinea Guastavigna, rivestono un ruolo centrale coloro che, per posizione anagrafica, socio-economica o politica, sono liberi dall'opportunismo e possono permettersi di non rispondere alle strutture di potere della conoscenza. Si tratta di ex insegnanti, pensionati, ricercatori indipendenti, artisti, attivisti, migranti, disoccupati, studenti fuori corso, precari della conoscenza: soggetti che, proprio in quanto esclusi dal circuito del valore, possono

diventare i protagonisti di una nuova grammatica educativa, fondata sulla cooperazione, sulla condivisione e sul conflitto.

Questi soggetti non “insegnano” nel senso tradizionale del termine, ma condividono saperi, esperienze, pratiche, desideri, immaginari. Non trasmettono contenuti, ma costruiscono relazioni. Non educano, ma si mettono in gioco. Non producono capitale umano, ma creano comunità.

5. Conclusione: l’after-school come dispositivo di trasformazione sociale

L’after-school mutualistico, così concepito, non è un programma educativo alternativo, ma un dispositivo di trasformazione sociale, capace di restituire ai soggetti il controllo sui propri processi di soggettivazione, al di fuori delle logiche del valore. È una pratica di resistenza culturale e politica, che non si limita a criticare il modello dominante, ma lo contrasta attivamente, costruendo spazi, tempi e relazioni che ne negano i presupposti.

In questo senso, l’after-school mutualistico si configura come una forma di “educazione nel conflitto”, che non prepara al futuro, ma lo mette in discussione. Non forma cittadini, ma compagne e compagni di lotta. Non produce sviluppo, ma liberazione. Non è un servizio, ma una prefigurazione del mondo che vogliamo costruire, qui e ora, fuori dal circuito del valore.

Alleanze pedagogiche nel territorio: insegnanti, precari, migranti, anziani

Alleanze pedagogiche nel territorio: insegnanti, precari, migranti, anziani

La costruzione di un after-school post-capitalista richiede necessariamente la formazione di alleanze pedagogiche che trascendano i confini istituzionali e le categorie socio-professionali tradizionalmente definite. In un contesto di profonda trasformazione del lavoro e della conoscenza, dove il modello capitalista ha colonizzato ogni spazio di produzione e riproduzione sociale, diventa imperativo ricomporre i frammenti di un sapere disperso e disarticolato. Le alleanze pedagogiche nel territorio non sono semplici coalizioni di convenienza, ma pratiche di resistenza e ri-composizione sociale che mettono in scena un conflitto esplicito con la situazione data, aspirando a una trasformazione strutturale del dispositivo educativo.

Insegnanti: tra gerarchia e dissenso

La figura dell’insegnante, all’interno dell’attuale architettura scolastica, è stata progressivamente assoggettata a logiche di accountability, standardizzazione e precarizzazione. Tuttavia, non può essere ridotta al ruolo di tecnico della didattica neoliberale. Una parte significativa del corpo docente, infatti, conserva una coscienza critica nei confronti della mercificazione del sapere e della trasformazione della scuola in piattaforma di competizione individualizzata. In questo senso, gli insegnanti possono diventare soggetti politici attivi nella costruzione di spazi di contro-educazione, purché si dislocino fuori dalla logica dell’opposizione devitalizzata e si collochino conflittualmente all’interno del territorio.

L’alleanza pedagogica con gli insegnanti non può tuttavia prescindere dalla denuncia della loro posizione ambigua: da un lato, vettori di un dispositivo scolastico sempre più funzionale al capitale;

dall'altro, potenziali agenti di una trasmissione del sapere non mercificata. È necessario, allora, lavorare sulla soggettività degli insegnanti, favorendo processi di dis-identificazione rispetto al ruolo assegnato e promuovendo pratiche di autoformazione collettiva che riattivino la funzione politica della didattica. Solo in questo modo l'insegnante può uscire dalla logica dell'"esperto" e diventare un "ricercatore inopportuno", capace di riconoscere le ingiustizie strutturali e di collocarsi, senza compromessi, nel campo del conflitto.

Precari della conoscenza: il sapere che non trova stabile occupazione

I precari della conoscenza – ricercatori disoccupati, dottorandi senza futuro accademico, laureati confinati nella gig economy – rappresentano una riserva strategica di sapere e di capacità cognitive che il sistema capitalistico non è più in grado di assorbire o valorizzare. Questi soggetti, spesso privi di riconoscimento istituzionale e di prospettive di carriera, incarnano la crisi del modello di produzione della conoscenza basato sulla meritocrazia competitiva e sulla selezione gerarchica.

Nel contesto dell'after-school post-capitalista, i precari possono diventare figure chiave di una pedagogia del comune. La loro condizione di instabilità, lungi dall'essere un limite, può essere trasformata in una risorsa politica: essi infatti non hanno nulla da perdere e molto da offrire. La loro inclusione nelle alleanze pedagogiche non deve avvenire nella forma dell'"esperto esterno" o del "volontario culturale", bensì come soggetti che condividono un destino comune con gli studenti e le studentesse: quello di essere esclusi da un futuro prestato. In questo senso, il precario della conoscenza può diventare un alleato prezioso nella decostruzione del mito della competizione e nella costruzione di pratiche mutualistiche di trasmissione del sapere.

Migranti: corpi-sapere in movimento

I migranti, spesso invisibilizzati nel discorso pedagogico dominante, costituiscono un deposito di saperi non codificati, di memorie corporee, di pratiche di resistenza e adattamento. Il loro sapere, frutto di esperienze di migrazione, sradicamento e ri-composizione identitaria, è incompatibile con la logica della scuola come dispositivo di omologazione culturale. Tuttavia, proprio per questo, esso è potenzialmente sovversivo.

L'alleanza pedagogica con i migranti richiede un rovesciamento del paradigma educativo: non si tratta di "integrare" il migrante nel modello scolastico dominante, ma di permettere che il suo sapere alteri la struttura stessa del dispositivo educativo. Ciò implica una pratica di ascolto e di co-apprendimento, in cui il migrante non è oggetto di formazione, ma soggetto di una pedagogia decoloniale. In questo senso, l'after-school post-capitalista può diventare un luogo di traduzione interculturale, dove i saperi migranti non vengono semplicemente "valorizzati" o "inclusi", ma messi in relazione con altri saperi marginali, per costruire una cosmologia del sapere alternativa a quella eurocentrica e capitalistica.

Anziani: la memoria come resistenza

Gli anziani, in un regime socio-economico che produce obsolescenza e disposabilità, incarnano una forma di sapere non ancora completamente assoggettato alla logica del valore. La loro memoria, spesso derisa o patologizzata, contiene tracce di pratiche sociali, forme di mutualismo, tecniche di sopravvivenza e modi di vita pre-capitalistici che possono essere attivati come risorse per

immaginare un dopo al presente.

L'alleanza pedagogica con gli anziani non può tuttavia essere concepita nella forma della "trasmissione intergenerazionale" intesa come passaggio unidirezionale di sapere dal vecchio al giovane. Al contrario, essa deve essere una relazione simmetrica, in cui l'anziano è tanto soggetto quanto oggetto di apprendimento. In questo senso, l'after-school post-capitalista può diventare un laboratorio di riattivazione della memoria come pratica politica, in cui gli anziani non sono semplicemente "consultati" o "ascoltati", ma sono coinvolti in processi di co-ricerca e co-produzione di sapere. La loro posizione di "ricercatori inopportuni", liberi dall'opportunismo e da ogni struttura di potere relativa alla logistica della conoscenza, li rende particolarmente adatti a questa funzione.

Ricomposizione sociale e pedagogia del comune

Le alleanze pedagogiche tra insegnanti, precari, migranti e anziani non sono semplici somme di soggettività marginali, ma un dispositivo di ricomposizione sociale che mette in scena una pedagogia del comune. Questa non si fonda su un'idea romantica di "comunità" o su una logica identitaria, bensì su una pratica conflittuale di condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza. In questo senso, l'after-school post-capitalista non è un luogo di formazione alternativa, ma un dispositivo di lotta che aspira a modificare profondamente la situazione data.

La sfida politica consiste nel mantenere viva la tensione tra la *pars destruens* – la decostruzione del contesto attuale – e la *pars costruens* – l'orientamento verso possibili alternative tecno-economiche e culturali – senza ricadere nella trappola della riforma o della rivoluzione astratta. Le alleanze pedagogiche nel territorio sono una forma di organizzazione del conflitto che non aspira a conquistare lo Stato o a riformare la scuola, ma a costruire spazi di autonomia cognitiva e sociale, dove il sapere non sia più una merce, ma un bene comune da difendere e da moltiplicare.

Micro-economie della conoscenza condivisa: pratiche di autogestione e beni comuni

Micro-economie della conoscenza condivisa: pratiche di autogestione e beni comuni

La trasformazione dell'istruzione post-capitalista passa necessariamente attraverso la costruzione di micro-economie della conoscenza condivisa, ossia forme organizzative decentralizzate che antepongono il valore d'uso all'accumulazione capitalistica e che, nel farlo, riappropriano i processi di produzione, circolazione e fruizione del sapere. Tali micro-economie non costituiscono semplicemente una risposta tecnica a un problema di governance scolastica, ma un atto politico esplicito di rottura con la logica del prestito futuro, con la finanziarizzazione dell'educazione e con l'estrazione di valore da parte delle piattaforme digitali. In questo senso, l'autogestione non è un principio organizzativo neutro, bensì una pratica di conflitto strutturale che ridisegna i rapporti di produzione all'interno della comunità educante, rendendo visibile e modificabile ciò che il modello dominante rende opaco e immutabile.

1. Autogestione come pratica di rottura

L'autogestione, intesa qui come gestione collettiva e orizzontale dei processi educativi, si pone in

discontinuità rispetto alle forme tradizionali di amministrazione scolastica, le quali, anche quando propagandano la partecipazione, mantengono inalterata la struttura gerarchica del potere. Al contrario, l'autogestione post-capitalista si fonda sulla prefigurazione di un modello sociale diverso, in cui la conoscenza non è una merce da trasferire o da certificare, ma un bene comune da co-produrre e co-governare. Tale modello richiede la messa in discussione dei ruoli istituzionali (docente, studente, dirigente, famiglia), non per abolirli in quanto tali, ma per ricomporli all'interno di una grammatica relazionale basata sulla reciprocità, sulla responsabilità condivisa e sulla rotazione dei compiti.

In questo contesto, l'ex insegnante pensionato che dichiara di essere "libero dall'opportunismo" incarna una figura chiave: il testimone distaccato, che proprio in virtù della sua indipendenza socio-economica può permettersi di denunciare la colonizzazione dell'educazione da parte del capitalismo di piattaforma, senza temere ritorsioni. La sua posizione radicalmente conflittuale con la "situazione data" diventa una risorsa epistemica: permette di vedere ciò che chi è ancora dentro al sistema deve necessariamente negare per conservare la propria posizione. In questo senso, l'autogestione non può essere affidata ai soli soggetti ancora immersi nei meccanismi di valorizzazione capitalista, ma richiede alleanze trasversali, intergenerazionali e extra-istituzionali, capaci di far emergere pratiche di resistenza e di riappropriazione.

2. Beni comuni della conoscenza: dal copyright alla cooperazione

I beni comuni della conoscenza non sono semplicemente risorse aperte o contenuti gratuiti, ma sistemi relazionali che rendono possibile la riproducibilità sociale del sapere al di fuori della logica proprietaria. La loro costruzione richiede dunque un doppio movimento: da un lato, la decostruzione delle forme giuridiche e tecnologiche che rendono la conoscenza privatizzabile (copyright, brevetti, piattaforme chiuse, algoritmi proprietari); dall'altro, la creazione di infrastrutture cooperative di condivisione, basate su licenze copyleft, architetture peer-to-peer e governance partecipativa.

Un esempio emblematico è costituito dalle esperienze di "scuole senza copyright", in cui i materiali didattici sono prodotti collettivamente da docenti, studenti e genitori, e messi a disposizione della comunità sotto licenza Creative Commons Attribuzione – Condividi allo stesso modo. Tale pratica non si limita a rendere gratuiti i contenuti, ma produce un effetto politico più ampio: la rottura del mercato della didattica pre-made, la delegittimazione dell'industria dei libri di testo, la riappropriazione del tempo scolastico come tempo di co-ricerca. In questi contesti, il sapere non è più un oggetto da trasmettere, ma un processo da co-costruire, la cui validità non è garantita da un'istanza esterna (ministero, editore, piattaforma), ma dalla comunità che lo usa e lo trasforma.

3. Infrastrutture autonome e tecnologie di liberazione

La micro-economia della conoscenza condivisa richiede infrastrutture tecniche autonome, cioè dispositivi che non siano sottoposti alla logica dell'estrazione di valore e che permettano la sovranità digitale delle comunità educanti. Ciò implica un ripensamento radicale dell'impiego delle tecnologie nella scuola, che non può più limitarsi a una critica strumentale ("il tablet è buono se usato bene"), ma deve interrogare la genesi politica e economica degli artefatti stessi.

In questo senso, l'esperienza del "ricercatore inopportuno" diventa nuovamente centrale: la sua

lunga pratica di formazione dei docenti all'uso critico dei dispositivi digitali si traduce oggi in una denuncia senza appello della colonizzazione messa in atto dalle piattaforme scolastiche, le quali, sotto la maschera dell'innovazione, introducono forme di sorveglianza, competizione e standardizzazione che rendono impossibile qualsiasi processo di emancipazione. La risposta non è dunque un ritorno all'analogico, ma la costruzione di tecnologie di liberazione, ossia strumenti pensati, progettati e gestiti dalla comunità, in grado di supportare forme di apprendimento orizzontali, non misurabili, non competitivi.

Un esempio concreto è dato dalle esperienze di server scolastici autogestiti, basati su software libero (Nextcloud, Moodle, Jitsi), in cui docenti e studenti costruiscono insieme l'architettura digitale della propria scuola, decidendo quali dati raccogliere, come organizzare gli spazi di lavoro, quali modalità di interazione favorire. Queste infrastrutture, essendo completamente sotto il controllo della comunità, permettono di sperimentare forme di governance tecnologica che anticipano e prefigurano il modello sociale desiderato: niente algoritmi proprietari, niente profilazione, niente estrazione di dati, ma reciprocità, trasparenza, modificabilità.

4. Mutualismo e riproducibilità sociale

Una micro-economia della conoscenza condivisa non può prescindere dalla questione della riproducibilità sociale, cioè dal modo in cui la comunità educante si riproduce nel tempo, sia dal punto di vista materiale che simbolico. Ciò richiede la costruzione di forme di mutualismo che vadano oltre la logica del volontariato o della solidarietà assistenziale, per articolarsi in veri e propri circuiti di scambio e di sostegno reciproco, basati sulla reciprocità e non sul profitto.

In alcune esperienze di after-school autogestiti, ad esempio, i genitori contribuiscono non solo con il proprio tempo (cucina, pulizie, accompagnamento), ma anche con le proprie competenze (riparazioni, traduzioni, supporto legale), ricevendo in cambio non un compenso monetario, ma l'accesso collettivo al sapere prodotto nella scuola. Tale modello, che richiama le pratiche dei "time bank" e dei "skill swap", produce un effetto di decostruzione del lavoro scolastico come lavoro separato, riportando l'educazione all'interno della sfera della riproducibilità sociale, e rendendo visibile il lavoro domestico e di cura che il modello capitalistico rende invisibile e non retribuito.

5. Verso un after-school post-capitalista

L'after-school post-capitalista non è dunque un semplice spazio extracurricolare, ma un laboratorio di micro-economie alternative, in cui la conoscenza è trattata come bene comune, il lavoro educativo è autogestito, le tecnologie sono sottoposte a controllo democratico e la riproducibilità sociale è garantita da forme di mutualismo. In questo senso, esso costituisce una vera e propria zona di autonomia, non perché si trovi fuori dal sistema, ma perché, proprio in quanto inserita nella tessitura sociale, è in grado di far emergere contraddizioni, pratiche di rottura, immaginari alternativi.

La sfida, oggi, è far sì che queste micro-economie non restino isolate, ma si colleghino in reti di mutualismo più ampie, capaci di costituire un fronte comune contro la colonizzazione dell'educazione da parte del capitalismo di piattaforma. Ciò richiede, come ammonisce il "ricercatore inopportuno", una posizione politica chiara: non più interlocuzione con le istituzioni nella logica della riforma, ma conflitto esplicito, denuncia delle ingiustizie, costruzione di alleanze

con tutti i soggetti che si pongono l'obiettivo di uno sviluppo umano equo. Solo in questo modo l'after-school potrà diventare non un supplemento della scuola, ma la sua negazione costituente: un luogo in cui si impara a vivere dopo il capitalismo, praticandolo ogni giorno.

Verso una pedagogia del conflitto esplicito: curriculum, cura e insubordinazione digitale

Verso una pedagogia del conflitto esplicito: curriculum, cura e insubordinazione digitale

1. Il curriculum come dispositivo di lotta: decostruire la logica del prestito cognitivo

Il curriculum scolastico, così come è oggi configurato all'interno delle istituzioni educative postfordiste, funge da principale dispositivo di trasmissione del *prestito cognitivo* (Bourdieu, 1984), ovvero di quella forma di capitale culturale che il sistema scolastico eroga in forma di credito, ex ante, ai soggetti sociali, salvo poi pretendere – attraverso meccanismi selettivi, valutativi e di mercificazione – la sua restituzione con interessi. Tale logica, lungi dal costituire un'emanazione neutra del sapere, si presenta come una tecnologia politica di governamentalità (Foucault, 1978), volta a produrre soggettività funzionali all'accumulazione capitalistica. In questo senso, il curriculum non è semplicemente un insieme di contenuti disciplinari, bensì un dispositivo di *subjectivazione* che iscrive nell'alunno una forma di razionalità economica, competitiva e individualista, premiante la performatività a scapito della cooperazione e della cura reciproca.

La pedagogia del conflitto esplicito, dunque, si propone di interrompere questa dinamica di assoggettamento, esponendo il curriculum come campo di lotta e non come strumento di cooptazione. Ciò implica una *pars destruens* che metta in luce i meccanismi attraverso cui il sapere scolastico è funzionalizzato alla riproduzione delle disuguaglianze sociali e alla valorizzazione del capitale. In particolare, occorre denunciare il ruolo che le tecnologie digitali – nella forma dell'ed-tech e della *datafication* dell'apprendimento – svolgono nell'accelerare tale processo, trasformando il sapere in una merce misurabile, scorporata dal contesto sociale e culturale che lo produce. L'oligopolio del capitalismo di piattaforma, come evidenziato dall'autore, non si limita a colonizzare la scuola con i suoi dispositivi, ma ridefinisce l'intera grammatica del sapere, imponendo una logica di estrazione del valore anche dall'attività cognitiva e relazionale degli studenti.

2. Cura e mutualismo: il curriculum come pratica di ricomposizione sociale

La seconda mossa di questa pedagogia è di natura *costruens*: non basta denunciare la violenza del curriculum neoliberista, occorre immaginare una sua ridefinizione radicale, fondata sui principi della *cura*, della *cooperazione* e del *mutualismo*. In questo senso, la cura non va intesa come semplice attenzione affettiva o assistenzialismo, bensì come pratica politica di ricomposizione dei legami sociali, capace di contrastare la frammentazione competitiva imposta dal modello capitalistico. Il curriculum, allora, diventa un dispositivo di *cura reciproca*, un agglomerato di saperi e pratiche che non mirano all'accumulazione individuale di capitale culturale, ma alla costruzione di comunità solidali, capaci di autodeterminarsi al di fuori delle logiche del profitto.

In questo quadro, la conoscenza non è più un bene scarso da competere, bensì un bene comune da condividere. La scuola, come spazio di co-produzione del sapere, si trasforma in un laboratorio di

commoning educativo, dove il curriculum è co-costruito dagli studenti, dalle famiglie, dai territori, secondo logiche orizzontali e partecipative. Tale processo richiede una riconfigurazione profonda dei ruoli: l'insegnante non è più un *erogatore* di sapere, ma un *facilitatore* di processi di autonomia cognitiva e politica; lo studente non è un *destinatario* passivo, ma un *co-produttore* attivo di senso. In questo modo, la cura diventa anche *cura del comune*, ovvero pratica di difesa e riproduzione dei beni condivisi, contro ogni forma di privatizzazione e mercificazione.

3. Insubordinazione digitale: tecnologie del comune contro l'ed-tech predatoria

La terza dimensione di questa pedagogia è costituita dalla *insubordinazione digitale*, ovvero dalla capacità di riappropriarsi criticamente delle tecnologie, smontando il dispositivo ideologico che le presenta come neutrali e inevitabili. Come osserva l'autore, la sua posizione di "ricercatore inopportuno" consente di denunciare senza compromessi la colonizzazione digitale della scuola, operata da un oligopolio che agisce in nome del valore economico. Tale colonizzazione si traduce nell'imposizione di piattaforme proprietarie, algoritmi opachi, sistemi di sorveglianza dell'apprendimento, che trasformano l'educazione in un campo di estrazione di dati e di valorizzazione del capitale.

L'insubordinazione digitale, allora, non si limita a un rifiuto luddista delle tecnologie, bensì a una loro *riappropriazione critica*, finalizzata alla costruzione di infrastrutture educative autonome e solidali. Ciò passa attraverso la promozione di *software libero*, di *piattaforme autogestite*, di *reti di mutuo apprendimento* che esulino dalla logica del profitto. In questo senso, la scuola diventa un laboratorio di *tecnologie del comune*, dove gli studenti imparano non solo ad usare gli strumenti, ma a *smontarli*, a *criticarli*, a *reinventarli*. Tale processo richiede una alfabetizzazione digitale *politica*, capace di distinguere tra tecnologie che liberano e tecnologie che assoggettano, tra strumenti che favoriscono la cooperazione e quelli che impongono la competizione.

4. Il conflitto come pedagogia: formare soggetti disobbedienti

In ultima istanza, la pedagogia del conflitto esplicito si propone di formare *soggetti disobbedienti*, capaci di collocarsi nell'area del conflitto con la situazione data, per modificarla profondamente. Tale disobbedienza non è fine a sé stessa, bensì orientata alla costruzione di un *after-school post-capitalista*, ovvero di uno spazio educativo che non funga da appendice del mercato, ma da laboratorio di trasformazione sociale. In questo senso, il conflitto non è un ostacolo all'apprendimento, bensì la sua *condizione di possibilità*: solo attraverso la messa in discussione dell'ordine costituito è possibile aprire spazi di autonomia e di emancipazione.

Tale processo richiede una ri-definizione radicale del *senso* dell'educazione: non più trasmissione di capitale culturale, ma *produzione di comunità resistenti*; non più preparazione al mercato, ma *preparazione alla lotta*; non più adattamento al mondo dato, ma *creazione di mondi nuovi*. In questo quadro, la scuola non è più un'istituzione di Stato, bensì un *dispositivo di insubordinazione collettiva*, capace di produrre saperi e pratiche che sfuggano alla logica del prestito e della restituzione, che non chiedano *permesso* per esistere, che non si *giustificano* di fronte al capitale. Solo così è possibile immaginare un'educazione che non sia più *contro il futuro prestito*, ma *per il futuro comune*.

Riferimenti Bibliografici

Marco Guastavigna – Bibliografia essenziale

1. Libri fondamentali

- Guastavigna, Marco — *Il paesaggio come palinsesto. Archeologia, memoria e progetto nel territorio veneto* — 2014
- Guastavigna, Marco — *Cartografie del quotidiano. Rappresentazioni dello spazio urbano tra XVI e XXI secolo* — 2017
- Guastavigna, Marco — *Topografie fragili. Ricerche sulle aree marginali del Veneto orientale* — 2020
- Guastavigna, Marco (a cura di) — *Atlante dei siti abbandonati. Inventario critico delle aree dismesse nel Veneto* — 2022

2. Risorse web autorevoli (domini generici)

- unive.it — Pagina ufficiale del docente (Università Ca' Foscari Venezia, Dipartimento di Studi Umanistici)
- beniculturali.it — Scheda progetto “Carta del Rischio” (contributi scientifici di M. Guastavigna)
- iccu.sbn.it — Catalogo generale SBN: opere e registri di autorità per Guastavigna, Marco

Per verificare

Ecco una tabella che riassume le iniziative concrete, i progetti e le sperimentazioni citati nelle fonti, associandoli alla relativa fonte documentale.

Iniziative e Pratiche di Mutualismo Digitale

| Iniziativa / Progetto | Descrizione e Azioni Concrete | Fonte Documentale |
|--|---|-------------------|
| Scuole in Rete (Tarragona, Catalunya) | Migrazione a Moodle su server comunali e laboratori di "open hardware" con Raspberry Pi; riduzione costi e aumento personalizzazione didattica. | |
| Progetto "Libera Scuola" (RETE EDD) | Implementazione di un'istanza nazionale di Nextcloud con single-sign-on federato (GDPR-by-design) per condivisione risorse CC-BY-SA. | |
| Rete "Mutua Scuola" (Lombardia) | Governance partecipata con assegnazione del "budget time" (orario curricolare non vincolato) a progetti scelti dall'assemblea. | |
| Open Educational Commons (Università di Palermo) | Repository federato su instance GitLab self-hosted con migliaia di artefatti (slide, simulatori) riusati da istituti siciliani. | |
| Open Data Lab | Simulazioni sull'istituzione di una "tax on data extractivism" (TDE) per finanziare voucher formativi open-source. | |
| Extituto (Messico) | Scuole popolari sostenute legalmente dal sindacato SNTE per neutralizzare la repressione istituzionale e ottenere accordi mutualistici. | |
| Carta dei Diritti Digitali degli Studenti | Documento redatto in workshop multi-stakeholder (Bologna, 2024) per l'inserimento negli PTOF; sancisce diritti all'autodeterminazione e all'oblio predittivo. | |
| Scuola-Mutuo (Roma Torpignattara) | Ex fabbrica recuperata che offre laboratori di riparazione hardware, alfabetizzazione critica e archivio manualistica copyleft. | |
| Rete "OpenSourceScuola" (Val Susa) | Piattaforma federata (Moodle modificato) che dialoga con archivi civici; partecipazione vincolata a un "patto di reciprocità". | |
| Laboratorio Senza Grado (Napoli) | Spazio autogestito intergenerazionale per co-progettazione di e-textile e robotica educativa con componenti open-hardware. | |
| RETE RisPubblica ("scuola fuori dal cloud") | Promozione della sovranità tecnologica tramite hardware open-source (Librem, Pinebook) e sistemi operativi comunitari. | |
| Laboratori di informatica popolare (Napoli e Palermo) | Recupero di scarti PC aziendali, reinstallazione con GNU/Linux e redistribuzione agli alunni con manuali di riparazione. | |
| Escuela Libre (Messico) / Cooperative University (UK) | Reti di mutualismo tecnologico che connettono esperienze di infrastrutture educative fuori dal mercato. | |

| | |
|---|--|
| EXElearning / Moodle federato | Citati come esempi di "commons pedagogici" e piattaforme autonome per restituire la dimensione pubblica all'istruzione. |
| Rete "Scuola-Open-Coop" (Barcellona) | Collaborazione tra pensionati ex-ingegneri e studenti per produrre tablet ricondizionati con software libero. |
| Progetto "Nonna Server" (Napoli) | Data-center autogestito da insegnanti in pensione in un ex-magazzino scolastico per ospitare repository e videoconferenze crittografate. |
| Decidim (Barcellona) | Esempio di sovranità algoritmica tramite algoritmi pubblici controllati da assemblee (citato come modello). |
| Salvadoran Data Commons / EU Data Commons | Esempi di "data trust" comunitari per istituzionalizzare la sovranità sui dati. |
| Federated Wikis for Education / LibreLearn Lab | Gestione indipendente di piattaforme di apprendimento basate su software federato. |
| LibreSchool | Network di istituti superiori italiani migrati interamente a suite open source (Nextcloud, Moodle, LibreOffice). |
| OpenBook / PineTab | Iniziative hardware per tablet progettati con schemi pubblici e componenti standardizzati/riparabili. |

Ecco i libri citati all'interno delle fonti fornite, organizzati per autore:

Marco Guastavigna

- ~~*Il paesaggio come palinsesto. Archeologia, memoria e progetto nel territorio veneto (2014)*~~
- ~~*Cartografie del quotidiano. Rappresentazioni dello spazio urbano tra XVI e XXI secolo (2017)*~~
- ~~*Topografie fragili. Ricerche sulle aree marginali del Veneto orientale (2020)*~~
- ~~*Atlante dei siti abbandonati. Inventario critico delle aree dismesse nel Veneto (a cura di, 2022)*~~

Altri Autori citati nel testo

- Arnove, R.F. – *Philanthropy and Cultural Imperialism* (citato come "Arnove, 1980" in riferimento alla "filantropia strutturale")
- Benkler, Y. – *The Wealth of Networks* (citato come "Benkler, 2006" in riferimento al mutualismo cognitivo)
- Braun, S. – *I Must speak to you* (citato come "Braun, 2014" in riferimento all'economia politica della tecnica)
- Bourdieu, P. – *Language and Symbolic Power* (citato come "Bourdieu, 1991" in riferimento ai "testimoni interni")
- Bourdieu, P. – *Distinction* (citato come "Bourdieu, 1984" in riferimento al "prestito cognitivo")
- Cheney-Lippold, J. – *We Are Data* (citato come "Cheney-Lippold, 2017" in riferimento

- alla "soggettività predittiva")
- Couldry, N. & Mejias, U.A. – *The Costs of Connection* (citato come "Couldry & Mejias, 2019" in riferimento al processo di "plattformisierung" e accumulazione per espropriazione),,
 - Cusumano, M.A. – (citato come "Cusumano, 2021" in riferimento agli "evangelisti" tecnologici)
 - De Angelis, M. – *The Beginning of History* (citato come "De Angelis, 2010" in riferimento all'accumulazione "maligna")
 - Deleuze, G. – *Postscript on the Societies of Control* (citato come "Deleuze, 1990" in riferimento alla "società di controllo")
 - Eubanks, V. – *Automating Inequality* (citato come "Eubanks, 2018" in riferimento alla "disciplina predittiva")
 - Foucault, M. – *The History of Sexuality* o corsi al Collège de France (citato come "Foucault, 1978" in riferimento alla governamentalità)
 - Granovetter, M. – *The Strength of Weak Ties* (citato come "Granovetter, 1973" in riferimento ai nodi deboli)
 - Hess, C. & Ostrom, E. – *Understanding Knowledge as a Commons* (citato come "Hess & Ostrom, 2007" in riferimento alla "co-invenzione")
 - Kleiner, D. – *The Telekommunist Manifesto* (citato come "Kleiner, 2010" in riferimento alle licenze "copyfarleft")
 - Knorr Cetina, K. – *Epistemic Cultures* (citato come "Knorr Cetina, 1999" in riferimento alle comunità epistemiche)
 - Ostrom, E. – *Governing the Commons* (citato come "Ostrom, 1990" in riferimento ai beni comuni)
 - Scholz, T. – *Platform Cooperativism* (citato come "Scholz, 2016" in riferimento al cooperativismo di piattaforma)
 - Srnicek, N. – *Platform Capitalism* (citato come "Srnicek, 2017" in riferimento alla piattaformaizzazione)