BRICKS | DALLA RETE

La scuola è cambiata. Ma quanto è cambiata davvero?

a cura di:
Antonio Fini

dirigenza scolastica; innovazione; scuola digitale; leadership

Una domanda scomoda

In questi anni la scuola è cambiata moltissimo. Sono cambiate le tecnologie, le procedure amministrative, i modi di comunicare, le relazioni con le famiglie, le aspettative degli studenti, le parole con le quali descriviamo l'apprendimento. Abbiamo attraversato una pandemia, ricevuto finanziamenti straordinari per allestire ambienti che nel 2012 sarebbero sembrati fantascientifici. Abbiamo visto arrivare nelle nostre case e nelle nostre aule strumenti capaci di produrre in pochi secondi testi, immagini, presentazioni, programmi informatici.
Eppure, se in questo prossimo autunno del 2026 entrassimo senza preavviso in molte classi troveremmo ancora una scena perfettamente riconoscibile a chi ha frequentato la scuola molti decenni fa: un insegnante parla, gli studenti ascoltano o dovrebbero ascoltare. Ci si aspetta che prendano appunti, che studino a casa, svolgano esercizi e compiti. Alla fine affrontano interrogazioni e verifiche ricevendo un voto.
La domanda che mi accompagna mentre lascio il servizio è quindi meno rassicurante di quella che ci si aspetterebbe in un bilancio di fine carriera: la scuola si è davvero trasformata o ha più che altro aggiunto e/o integrato nuovi strumenti alla propria struttura tradizionale?
Non ho una risposta definitiva. Posso solo provare a raccontare ciò che ho visto dalla particolare posizione del dirigente scolastico: abbastanza vicino alle classi da avvertire il peso delle scelte educative ma troppo spesso assorbito da problemi organizzativi, amministrativi e quotidiani che rendono la trasformazione molto più difficile di quanto appaia nei convegni e su qualche social network.

Settembre 2012: prima di tutto comunicare

Il primo settembre 2012 presi servizio come dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Arcola-Ameglia, in provincia della Spezia. Era una scuola composta da quattordici plessi, collocati in dieci edifici diversi, distribuiti su due Comuni e su un territorio piuttosto vasto. Piccole scuole dell'infanzia convivevano con primarie di dimensioni diverse e con due scuole secondarie di primo grado. Incontrarsi non era semplice, far circolare le informazioni ancora meno.
Venivo da molti anni di insegnamento pratico dell'informatica, dal mondo della consulenza e della formazione, da studi accademici e ricerca sulle tecnologie educative e sull'e-learning e pertanto avevo una discreta familiarità con gli strumenti digitali. Tuttavia, la prima domanda che mi posi non fu quale piattaforma installare o quali dispositivi acquistare bensì come si può comunicare in modo efficace in un'organizzazione così dispersiva?
La comunicazione, del resto, non è un accessorio del lavoro del dirigente. Il nostro mestiere è fondato sulle relazioni umane e non esistono relazioni senza comunicazione. Una scuola può avere un ottimo piano dell'offerta formativa, laboratori ben attrezzati e progetti ambiziosi ma se le persone non sanno che cosa stanno facendo i colleghi, se le decisioni non sono condivise e comprese, se le informazioni arrivano tardi o in modo confuso, quell'organizzazione finisce per funzionare male o a lasciare sulla carta tutti i buoni propositi.
Cominciammo quindi a utilizzare sistematicamente gli strumenti cloud, in particolare le Google Apps for Education, oggi Google Workspace, quando in Italia si trattava ancora di una scelta relativamente poco diffusa. Uno dei miei slogan dell'epoca era "buttiamo via le chiavette USB", l'idea era di costruire uno spazio comune per persone che lavoravano in luoghi diversi: documenti condivisi, calendari, gruppi, ambienti online per i docenti e, progressivamente, per gli alunni della secondaria di primo grado. All'epoca, fu una specie di rivoluzione, per i docenti e ancor di più per la segreteria che ancora lavorava (e pensava) in modo quasi totalmente cartaceo. Ricordiamo che esisteva ancora il fax!

All'inizio ero decisamente più fiducioso di oggi nella capacità delle tecnologie di modificare i comportamenti. Pensavo che uno strumento semplice, accessibile e ben organizzato avrebbe quasi naturalmente favorito collaborazione e condivisione. In parte è stato così, ho dovuto però constatare molto presto che una piattaforma rende possibile la collaborazione ma di per sé non la produce. Le informazioni circolano più in fretta, ma questo non dice nulla su quante davvero formino conoscenza condivisa. Uno spazio comune è necessario ma, da solo, non crea una comunità.
È stata una lezione che avrei ritrovato molte volte: la tecnologia modifica le condizioni del cambiamento, ma non sostituisce il lavoro umano, il pensiero culturale, organizzativo e relazionale necessario per realizzarlo.

Quando il digitale provò a diventare normale

Gli anni successivi furono segnati da una crescente attenzione istituzionale verso la scuola digitale. Nel 2015 ebbi l'opportunità di collaborare con il Ministero alla stesura del Piano Nazionale per la Scuola Digitale. Il PNSD rappresentò un passaggio importante perché tentava di superare l'idea del digitale come settore specialistico, confinato nel laboratorio di informatica o affidato al docente appassionato.
L'ambizione era rendere il digitale una dimensione ordinaria della scuola, in linea con le prime versioni dei framework europei per le competenze digitali: negli ambienti, nell'amministrazione, nella didattica, nella formazione del personale, nelle competenze degli studenti. L'introduzione degli animatori digitali e dei team per l'innovazione cercava anche di occupare uno spazio storicamente debole della nostra organizzazione: quello delle figure intermedie, capaci di accompagnare i colleghi, coordinare processi e sostenere il cambiamento.
Ricordo l'entusiasmo di molti animatori digitali incontrati nei percorsi di formazione che tenni all'epoca. Finalmente alcuni di loro si sentivano riconosciuti non soltanto per la competenza tecnica, ma per la capacità di coinvolgere altri docenti e di immaginare nuovi usi didattici delle tecnologie. Ricordo anche le perplessità sul nome, inevitabilmente esposto a qualche facile ironia. Ma il nome contava poco, il vero problema, ed è ancora così, è la fragilità di un *middle management* scolastico a cui affidiamo responsabilità importanti senza offrire loro una carriera vera, tempi adeguati, continuità.
In quella fase si discuteva molto anche di BYOD e di uso degli smartphone in classe. Ho partecipato anche al gruppo di lavoro ministeriale dedicato ai dispositivi personali. Già allora la contrapposizione era netta: smartphone e tablet presentavano già un profilo ambiguo: da un lato come nemici dell'attenzione, dall'altra come possibili strumenti da integrare nella didattica. La mia posizione era che la scuola non potesse limitarsi a ignorare o proibire un dispositivo già presente nella vita degli studenti ma che avesse il dovere di educare all'uso, anche in un'ottica di equità
Oggi quella posizione richiede qualche riflessione aggiuntiva. Anche se penso ancora che sia insensato fingere che gli smartphone non esistano, tuttavia ora conosciamo meglio i meccanismi di cattura dell'attenzione, i rischi per il benessere, la pressione sociale e la potenza degli ambienti digitali commerciali. Educare all'uso consapevole non significa assolutamente consentire l'uso in ogni momento, al contrario proprio il limite e la disconnessione sono potenti meccanismi educativi: la libertà non coincide con la disponibilità permanente del dispositivo.
Negli stessi anni la rivista Bricks, della quale ho avuto l'onore e il piacere di essere condirettore per diversi anni, è stata per me un osservatorio privilegiato. Attraverso centinaia di articoli abbiamo raccontato esperienze reali, nate in scuole di ogni ordine e grado. Abbiamo ospitato resoconti di docenti che utilizzavano il digitale per scrivere, collaborare, includere, simulare, programmare, creare, documentare. Sono state raccontate molte pratiche eccellenti e trasferibili. Ma ho anche compreso quanto sia grande la distanza tra le esperienze innovative e la pratica ordinaria della maggioranza delle classi.

La scuola italiana non manca di buone pratiche; al contrario ne produce moltissime. La difficoltà sta nel trasformarle da episodi legati all'energia e la passione di singole persone a modalità di lavoro condivise e sostenibili. Troppo spesso l'innovazione nasce come progetto, vive magari grazie a un finanziamento spot e termina quando finiscono il progetto, il finanziamento o la disponibilità di chi l'ha promossa.

Due anni fuori dalla presidenza

Dal 2016 al 2018 ho lavorato presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Firenze come tutor organizzatore di tirocinio. È stato un temporaneo allontanamento dalla direzione quotidiana di una scuola, ma non dalla scuola. Al contrario, mi ha consentito di osservarla da un altro punto di vista.
Lavorare con i futuri insegnanti significa confrontarsi con persone che possiedono una lunga esperienza scolastica prima ancora di cominciare a insegnare: quella maturata come studenti. Ciascuno porta con sé un'idea implicita di lezione, disciplina, compito, autorità e valutazione. Non basta presentare metodologie innovative perché quei modelli profondi vengano abbandonati.
Il tirocinio rende visibile la distanza tra ciò che la ricerca educativa propone e ciò che le condizioni reali delle scuole consentono. Le università possono descrivere ambienti di apprendimento attivi, valutazione formativa, personalizzazione, *cooperative learnin*g. Poi il futuro docente entra in una classe numerosa, incontra tempi rigidi, spazi poco flessibili, "programmi" percepiti come pressanti e colleghi che hanno costruito negli anni routine professionali solide che talvolta sfociano nel "abbiamo sempre fatto così".
Quei due anni mi hanno insegnato a diffidare delle rappresentazioni semplicistiche. Se una pratica non si diffonde, non è necessariamente perché gli insegnanti sono conservatori o poco formati. Può essere troppo complessa, richiedere un tempo eccessivo, entrare in conflitto con la valutazione, non essere adatta a tutte le classi o non ricevere sufficiente sostegno dall'organizzazione.
Il rapporto tra ricerca e scuola resta difficile ma necessario. La ricerca deve accettare di misurarsi con la complessità della pratica e la scuola, da parte sua, non può affidarsi soltanto alla tradizione o all'impressione personale: tra l'adesione acritica alla novità e il rifiuto di tutto ciò che mette in discussione le abitudini deve esistere uno spazio professionale fatto di sperimentazione, osservazione, confronto e valutazione degli esiti.

Sarzana e la prova dell'imprevisto

Nel settembre 2018 tornai alla direzione scolastica, all'Istituto Comprensivo di Sarzana. Una scuola di oltre milleseicento alunni, tredici plessi, più di duecento dipendenti. Per un anno ebbi anche la reggenza dell'Istituto di Arcola-Ameglia. Tornavo quindi in un contesto conosciuto, ma con uno sguardo in parte diverso.
In una scuola di queste dimensioni il dirigente non può essere il centro di ogni decisione. Se prova a esserlo, diventa rapidamente un ostacolo. Servono collaboratori autorevoli, referenti, gruppi di lavoro, coordinatori capaci di assumersi responsabilità. La *leadership* distribuita non è una formulazione teorica, è una necessità organizzativa. Questo non significa liberarsi della responsabilità finale, che resta del dirigente e spesso si manifesta nei momenti meno prevedibili.
Il momento imprevedibile per eccellenza, come tutti ricordiamo, arrivò nel febbraio 2020.
Quando le scuole furono chiuse a causa della pandemia, a Sarzana disponevamo già di *account*, piattaforme e di una certa esperienza. Questo ci consentì di attivare rapidamente la didattica online. Nei primi giorni realizzammo anche webinar rivolti ad altre scuole. Per qualche settimana il digitale sembrò

aver compiuto quel salto che anni di piani, formazione e investimenti non erano riusciti a produrre: praticamente tutti, docenti e studenti, entrarono contemporaneamente negli ambienti online.
Ma l'emergenza chiarì anche l'equivoco: trasferire online lezioni, compiti e verifiche non significava trasformare la didattica. In alcuni casi significava riprodurne gli aspetti più tradizionali, aggiungendo la difficoltà di agire attraverso uno schermo, la solitudine e le disuguaglianze delle condizioni familiari.
Il titolo per definire l'intero progetto delle attività di didattica a distanza che scegliemmo a Sarzana fu *Non restiamo isolati - Noi ci siamo*. Ci sembrava che esprimesse bene la priorità: mantenere la relazione, individuare chi non si collegava, ridurre il carico, ascoltare le famiglie, trovare un equilibrio possibile soprattutto per i bambini più piccoli. In quei mesi abbiamo imparato che una scuola può anche diventare digitale in pochi giorni, ma non per questo diventa automaticamente una scuola migliore. Se ci riesce, come è accaduto a Sarzana, è grazie all'impegno e alla passione delle persone.
Abbiamo anche scoperto capacità che non pensavamo di possedere: docenti inizialmente insicuri hanno imparato rapidamente, le riunioni online hanno reso possibili forme di partecipazione prima più difficili, la produzione e la condivisione di materiali sono aumentate enormemente.
Alcune di queste pratiche sono rimaste, molte altre però sono state abbandonate appena è stato possibile tornare alla normalità. Era comprensibile: tutti desideravamo ritrovare la presenza, ma con la presenza sono tornate anche le abitudini che forse avremmo potuto mettere in discussione. La scuola ha saputo adattarsi all'emergenza in tempi sorprendenti e altrettanto rapidamente ha ripristinato lo *status quo*. Anche questo è comprensibile, si sa che le istituzioni hanno bisogno di stabilità, ma è una delle lezioni della pandemia che abbiamo probabilmente dimenticato: essere capaci di cambiare quando non esistono alternative non significa aver costruito una cultura permanente del cambiamento.

Dal comprensivo al Capellini-Sauro: un'altra dimensione

Nel settembre 2021 sono diventato dirigente dell'Istituto di Istruzione Superiore "G. Capellini - N. Sauro" della Spezia. Il passaggio dal primo al secondo ciclo ha significato cambiare radicalmente prospettiva e scala dimensionale.
Il Capellini-Sauro contava già oltre 1800 studenti, 86 classi (oggi 90), più di duecento docenti e oltre sessanta unità di personale ATA. Comprende un liceo scientifico delle scienze applicate e numerosi indirizzi dell'istituto tecnico tecnologico, l'ex nautico (ora Trasporti e Logistica) e diversi corsi serali. I due istituti, uniti dal 2009, hanno storie e identità forti. I laboratori spaziano dalla meccanica all'elettronica, dall'informatica alla chimica, dalla robotica ai simulatori navali.
Arrivare in una scuola così grande subito dopo la pandemia significava affrontare contemporaneamente il ritorno alla normalità e una nuova accelerazione. Poi il PNRR ha messo a disposizione risorse mai viste prima per ambienti, laboratori, contrasto alla dispersione, competenze STEM, lingue e formazione.
Abbiamo installato schermi interattivi, rinnovato laboratori, sviluppato spazi per la realtà virtuale e aumentata, la stampa e la scansione 3D, la robotica. I robot, i simulatori di plancia e di sala macchine, le dotazioni per l'automazione e l'informatica rendono visibile una scuola tecnologicamente avanzata. Abbiamo potenziato gli scambi Erasmus, le collaborazioni internazionali e il rapporto con le imprese e con l'ITS Academy.
Tutto questo costituisce un innegabile valore, sarebbe ingeneroso e sbagliato liquidare gli investimenti come semplice acquisto di attrezzature. Gli ambienti abilitano esperienze che altrimenti non sarebbero possibili. Uno studente che simula una manovra navale, programma un robot, progetta e stampa un oggetto o lavora in un laboratorio ben attrezzato incontra una modalità di apprendimento molto diversa dalla lezione.
Ma le dotazioni non raccontano tutta la storia. Un laboratorio può essere innovativo e finire per essere utilizzato con una didattica trasmissiva mentre un'altra classe può non avere strumenti spettacolari e

realizzare un'attività autentica, collaborativa e rigorosa. Anche il PNRR ci ha posto davanti alla consueta domanda: stiamo cambiando l'apprendimento o stiamo soprattutto rinnovando gli spazi nei quali continuiamo a insegnare allo stesso modo?
Al Capellini-Sauro abbiamo provato a lavorare anche sulle condizioni che stanno intorno alla didattica. Abbiamo aperto spazi di studio pomeridiani, sostenuto attività teatrali, musicali e sportive, la web radio, i progetti per il benessere e l'ascolto. Abbiamo cercato di dare maggiore voce agli studenti e di costruire una scuola che non fosse soltanto il luogo nel quale seguire le lezioni del mattino.
Non tutto ha funzionato allo stesso modo. Non tutte le iniziative sono diventate patrimonio comune. Sarebbe facile, in un articolo scritto immediatamente dopo il pensionamento, scegliere soltanto i risultati migliori (che pure ci sono stati) e disporli in un elenco ordinato. La vita di una scuola non è così, accanto ai progetti riusciti vi sono tentativi che coinvolgono poche persone, idee che non trovano il momento giusto per affermarsi, investimenti che richiedono più tempo del previsto per entrare nella pratica. L'innovazione reale è discontinua e spesso poco *instagrammabile*.

Dalla cittadinanza digitale all'intelligenza artificiale

Uno dei percorsi ai quali sono più legato è la rete "Adolescenti sicuri in rete", nata nel 2022 in collaborazione con l'USR Umbria, con venticinque scuole della provincia e poi cresciuta fino ad assumere una dimensione regionale. All'inizio il progetto era centrato sul cosiddetto Patentino per lo smartphone. Progressivamente abbiamo compreso che lo smartphone era soltanto il punto di accesso a un problema più ampio: la cittadinanza digitale.
Il passaggio dal "Patentino per lo smartphone" al "Patentino per la cittadinanza digitale" ha significato collegare sicurezza, benessere, competenze, responsabilità, salute, gestione dei conflitti, partecipazione. Molto più di un cambio di etichetta: ci ha portato a lavorare in sinergia con ASL, associazioni, famiglie e istituzioni, costruendo non una semplice rete amministrativa, ma un ecosistema educativo territoriale.
La consegna pubblica dei patentini è diventata una sorta di rito civile: gli studenti non sono soltanto destinatari di raccomandazioni adulte ma partecipano alle attività, raccontano le proprie esperienze e svolgono azioni di peer education. Il digitale torna quindi a essere una questione educativa e comunitaria.
Mentre questo percorso si consolidava, è arrivata l'intelligenza artificiale generativa (IA).
La scuola ha inizialmente reagito con lo schema abituale: entusiasmo di alcuni, allarme di altri; corsa ai corsi di formazione, sperimentazione di strumenti, timore per copiature e perdita delle competenze degli studenti.
Ma l'IA generativa pone una questione più radicale rispetto alle tecnologie precedenti.
Il registro elettronico ha digitalizzato procedure esistenti. Le piattaforme cloud hanno reso più semplice condividere e collaborare. La videoconferenza ha consentito di superare la distanza. L'IA, invece, entra direttamente nel rapporto tra compito e autore, tra esecuzione e apprendimento, tra prestazione e competenza.
Se chiediamo a uno studente di produrre a casa un riassunto, una relazione, una traduzione, un programma o una presentazione, non possiamo più presumere che il prodotto restituisca ciò che lo studente sa davvero fare. Il problema non si risolve con qualche software di rilevazione, peraltro scarsamente affidabile, né con il semplice divieto. Occorre ripensare il significato del compito, il processo attraverso cui viene realizzato, le forme di documentazione e la valutazione.
Questo mette in discussione la sequenza che struttura ancora gran parte della scuola: lezione in classe, studio individuale a casa, esercizi o compiti, prova finale, voto. L'IA non è soltanto un nuovo strumento da inserire nella scuola esistente, è uno specchio che rende visibili le fragilità della sua architettura.

Naturalmente dobbiamo evitare facili fughe in avanti, nella scuola reale ci sono classi spesso numerose, con studenti non sempre motivati. La prima preoccupazione di molti docenti è legittimamente "tenere la classe", costruire condizioni minime di attenzione e di lavoro. Non si può chiedere a ogni insegnante di trasformare improvvisamente tutte le lezioni in laboratori personalizzati, seguendo oltre venticinque percorsi individuali con l'aiuto di un assistente artificiale.
La trasformazione dovrà essere graduale e organizzata e dovrà prevedere formazione, sperimentazione controllata, tutela dei dati, trasparenza, regole condivise e una riflessione seria sulla valutazione. Soprattutto, dovrà evitare di aggiungere un nuovo strato di adempimenti a un lavoro già sovraccarico.
Utilizzare o meno l'IA non è la domanda giusta: studenti e docenti la useranno comunque, dentro e fuori la scuola. La domanda vera è quale parte del lavoro cognitivo possiamo affidarle, quale dobbiamo continuare a esercitare direttamente e come possiamo verificare che l'interazione con la macchina produca apprendimento invece di abbatterlo.

Ciò che è cambiato e ciò che resiste

Guardando indietro, vedo una scuola profondamente cambiata nella comunicazione e nell'amministrazione. Nel 2012 molte procedure erano ancora cartacee; oggi una scuola senza servizi digitali si fermerebbe. Sono cambiate le possibilità di accesso alle risorse, di produzione multimediale, di collaborazione a distanza. È cresciuta l'attenzione per le competenze digitali, la cittadinanza, il benessere, l'inclusione. Il rapporto con il territorio è diventato più articolato. Le scuole lavorano in reti, partecipano a progetti europei, dialogano più frequentemente con enti, imprese, università e associazioni.
Sono cambiate anche le responsabilità del dirigente. Alla guida educativa e organizzativa si sono aggiunte funzioni sempre più complesse in materia di sicurezza, privacy, trasparenza, anticorruzione, contratti, gestione di finanziamenti e infrastrutture tecnologiche. La quantità e qualità delle questioni sulle quali il dirigente è chiamato a decidere sono aumentate molto più rapidamente delle strutture di supporto.
Molto meno sono cambiati il tempo e lo spazio della scuola. L'orario resta costruito prevalentemente intorno alle discipline e alle unità di lezione. La classe continua a essere il gruppo di riferimento quasi esclusivo. La valutazione si concentra ancora spesso sulla prestazione individuale e sul voto. Gli studenti hanno scarse possibilità di scelta e di partecipazione alle decisioni che riguardano il loro apprendimento.
Soprattutto, la lezione frontale conserva un ruolo dominante. Attenzione! Non penso che debba essere abolita perché una buona spiegazione può essere efficace, coinvolgente e necessaria. Il problema nasce quando diventa la modalità quasi esclusiva, seguita dallo studio domestico di pagine talvolta neppure affrontate in classe e da compiti ripetitivi o compilativi, peraltro facilmente realizzati anche da un utente poco esperto di qualsiasi IA.
Anche in questo caso è troppo semplice attribuire la responsabilità ai docenti. La lezione frontale è anche un dispositivo di gestione della classe che, con gruppi numerosi, con studenti poco motivati e livelli molto diversi, garantisce un certo controllo e consente di procedere secondo tempi prevedibili laddove metodologie più attive richiedono competenza, progettazione, spazi adeguati, collaborazione tra docenti e una diversa cultura della valutazione.
Se vogliamo che il cambiamento raggiunga la pratica ordinaria dobbiamo smettere di descriverlo soltanto come questione di volontà individuale e occorre invece modificare le condizioni di lavoro perché l'innovazione deve essere sostenibile in una classe reale, in un orario reale, con risorse e persone reali.

Che cosa può fare davvero un dirigente

In questi anni il dirigente scolastico è stato descritto di volta in volta come leader educativo, manager, datore di lavoro, garante, responsabile legale, promotore dell'innovazione e molto altro: in un articolo su Medium del 2017 lo paragonavo all'ornitorinco(!) per evidenziare la "stranezza" del nostro ruolo. In realtà tutte queste definizioni contengono una parte di verità, ma nessuna restituisce la frammentazione del lavoro quotidiano.
La giornata può iniziare discutendo una sperimentazione didattica e proseguire con un guasto, un ricorso, un'assenza da sostituire, una gara, un conflitto tra adulti, una richiesta di una famiglia, una segnalazione riguardante uno studente fragile. Spesso il dirigente deve occuparsi con urgenza di ciò che impedisce alla scuola di funzionare, mentre le questioni importanti, quelle che potrebbero migliorarla nel lungo periodo, attendono.
Per questo non credo alla figura del dirigente-eroe che trasforma la scuola grazie alla propria visione. Una narrazione del genere è ingiusta verso le comunità professionali e anche piuttosto lontana dalla realtà. Nessun risultato significativo è opera del dirigente da solo. Dietro ogni laboratorio inaugurato, ogni progetto riuscito, ogni emergenza superata vi sono collaboratori, DSGA, personale amministrativo e tecnico, docenti, studenti, famiglie e soggetti del territorio. Il dirigente compare spesso nella fotografia inaugurale ma molti altri hanno lavorato per settimane perché quella fotografia fosse possibile.
Il dirigente può però creare condizioni: ascoltare prima di decidere, riconoscere e proteggere chi sperimenta, mettere in relazione persone che non avevano pensato di lavorare insieme. Distribuire responsabilità, dare continuità alle iniziative, evitare che ogni problema diventi un'emergenza isolata da gestire da soli. E naturalmente può sbagliare, magari accelerare troppo, spiegare poco o ascoltare meno del necessario, sopravvalutare una soluzione, sottovalutare una resistenza. Sono errori che si scoprono col tempo.
Negli ultimi anni al Capellini-Sauro ho proposto alla comunità scolastica alcune parole chiave per orientare l'azione educativa ma anche l'atteggiamento personale: coinvolgimento, responsabilità, cambiamento e, infine, cura. Non le considero un programma realizzato, ma una progressione che riassume ciò che ho imparato: il cambiamento ha bisogno di coinvolgimento, l'autonomia di responsabilità. Il cambiamento di per sé migliora o peggiora le cose e va giudicato per gli effetti che produce sulle persone. Resta la cura delle relazioni, dei linguaggi, degli spazi, dei feedback, delle fragilità, delle regole, senza la quale nessuna organizzazione educativa funziona efficacemente.

La scuola che verrà

È difficile prevedere come sarà la scuola tra dieci o vent'anni. Probabilmente non assisteremo alla sua sostituzione, piuttosto, forse, a una progressiva scomposizione. Una parte dell'apprendimento potrà avvenire attraverso sistemi online personalizzati e assistenti basati sull'intelligenza artificiale. La presenza acquisterà sempre maggior valore soprattutto per ciò che richiede vicinanza dei corpi, relazioni, laboratori, discussione, cooperazione, orientamento e accompagnamento.
L'edificio scolastico, credo, non sparirà ma probabilmente finirà per perdere il monopolio dell'istruzione. Proprio per questo dovremo capire meglio che cosa soltanto la scuola può offrire.
La risposta non può essere la semplice trasmissione delle informazioni. Le informazioni sono ormai disponibili ovunque, l'IA è già oggi in grado di organizzarle, spiegarle e adattarle con una rapidità irraggiungibile per una persona, ed è solo l'inizio.
Di fronte a un diluvio di informazioni, la scuola deve offrire criteri per valutarle, occasioni per usarle, domande alle quali dare senso, relazioni nelle quali costruire identità e responsabilità. Deve restare un

luogo nel quale si impara a vivere con gli altri, compresi quelli che non abbiamo scelto e che sono diversi da noi; perfino, come mi disse una volta una studentessa, "quelli che ci stanno antipatici". Un luogo nel quale si sperimentano limite, conflitto, collaborazione, fatica, errore e riconoscimento, che prepari al futuro ma renda significativo il presente di bambini e adolescenti.

Alla fine del percorso

Non so dire quanto io sia riuscito a cambiare le scuole che ho diretto ma so per certo che ciascuna di esse ha cambiato me.
Arcola-Ameglia mi ha insegnato che una comunità dispersa può essere tenuta insieme soltanto costruendo comunicazione e fiducia. L'Università mi ha ricordato che le buone idee devono misurarsi con la pratica. Sarzana mi ha mostrato che una scuola può reagire in modo eccellente all'imprevisto quando le persone si sentono parte della stessa organizzazione. Il Capellini-Sauro mi ha fatto comprendere la complessità e la ricchezza di una grande scuola superiore, nella quale convivono culture, indirizzi e prospettive diverse.
Nel 2012 pensavo che il digitale avrebbe contribuito a cambiare la scuola in modo incisivo, nel 2026 continuo a pensarlo, ma con molte meno certezze. Gli strumenti possono ampliare le possibilità, accelerare i processi e qualche volta costringerci a cambiare ma non possono definire quale scuola vogliamo essere. Questa responsabilità resta interamente nostra.
Alla vigilia del pensionamento mi rimane soprattutto una convinzione: la scuola deve appartenere prima di tutto agli studenti. Organizzazione, tecnologie, finanziamenti e norme hanno senso soltanto se migliorano la loro possibilità di apprendere, crescere e trovare il proprio posto nel mondo.
Dirigere una scuola, alla fine, è un perenne tentativo di tenere insieme persone, tempi, bisogni e possibilità diverse, mentre il mondo cambia più in fretta delle istituzioni. Significa assumersi la responsabilità di decidere, sapendo che nessuna decisione importante è soltanto tecnica. E continuare, nonostante errori, resistenze e stanchezza, a credere che la scuola possa ancora cambiare la vita delle persone.

Questo articolo è stato realizzato con il supporto di strumenti di Intelligenza Artificiale nel rispetto dei principi di trasparenza previsti dal Regolamento Europeo AI Act (2025).
Autore umano: Antonio Fini - Strumenti: ChatGPT 5.6Sol, Claude Sonnet 5 - settembre 2026



Antonio Fini

E-mail: antonio.fini@gmail.com

Già Dirigente scolastico, docente, formatore, autore, già condirettore di Bricks