

## Middle management nelle scuole

ovvero

L'evoluzione della professione docente in Italia e lo sviluppo di "funzioni intermedie"  
collegate all'insegnamento e al sistema di istruzione

di

Giorgio Rembado

Presidente Anp (Associazione nazionale dirigenti e alte professionalità della scuola)

Una riflessione sul *middle management* applicato al sistema d'istruzione non può prescindere da una messa a punto di un'idea di scuola come struttura organizzata e, conseguentemente, da una visione aggiornata della professionalità docente.

Ciò comporta la messa in discussione dell'impostazione classica del processo di insegnamento-apprendimento, inteso come rapporto diretto ed esclusivo dell'insegnante con l'allievo, alla quale è rimasto ancorato il modo di fare scuola nel corso di una tradizione plurisecolare. La scuola come luogo d'incontro tra persone con la vocazione della trasmissione del sapere e altre caratterizzate dal desiderio di apprendere è legata ad un mondo in cui pochi avevano l'accesso alla cultura e in cui maestro e allievo erano accomunati da una visione identitaria del mondo e da omogeneità valoriale e spesso sociale. Ma ora quel mondo non esiste più, se non nei nostri sogni segreti e in qualche caso nei nostri ricordi. La scuola è un servizio pubblico reso al cittadino che ha il compito di offrirgli le opportunità per realizzare i propri interessi e il proprio personale progetto di vita, ciascuno il suo, ed è rivolta a destinatari con punti di partenza diversissimi fra loro per quanto riguarda sia le basi culturali, che le appartenenze socio-economiche e il *background* etnico-linguistico.

La globalizzazione con l'inevitabile corollario della presenza nella stessa classe di alunni di svariate nazionalità, l'allargamento dell'istruzione a tutti e, ancor più, l'incessante velocità nella crescita della conoscenza in tutti i rami del sapere in continua accelerazione hanno radicalmente trasformato il contesto entro il quale la scuola era abituata a svolgere il proprio compito.

Se cambiano le finalità non possono non cambiare radicalmente i modelli organizzativi.

Il modello di scuola costruito su un'offerta formativa unica ed eguale per tutti è del tutto anacronistico e inadeguato rispetto alla pluralità e varietà della domanda e perciò l'istituzione scolastica, se vuole essere al passo coi tempi, ha la necessità di trasformarsi in una struttura organizzativa complessa, sede di un incrocio di competenze fra di loro differenti e complementari. E' il confronto con la complessità organizzativa che ha imposto, fra gli altri, il tema del *middle management*, nato in ambito aziendale nel mondo anglosassone a partire dagli anni Sessanta e poi allargatosi alle pubbliche amministrazioni e, fra queste, alle scuole. In ambito scolastico, in particolare, l'organizzazione di tipo piramidale classica, fondata su di un preside, anello di congiunzione tra l'Amministrazione ministeriale e la scuola, da un lato e su di una platea indistinta di insegnanti tutti parimenti fungibili – fatta eccezione per la differenza delle competenze disciplinari nelle materie di insegnamento - dall'altro, poteva essere compatibile solo con una società caratterizzata da scarsa mobilità sociale e con una realtà semplificata. La scuola di massa invece non può adattarsi alla rigidità di programmi d'insegnamento stabiliti dal centro del sistema e ad

un'organizzazione del lavoro uniformemente precostituita. Oggi infatti i contenuti e i metodi vanno adeguati alle situazioni, sono il frutto di un concorso di volontà all'interno del quale intervengono come attori, oltre agli addetti ai lavori, anche i fruitori del servizio (studenti, famiglie) e gli *stakeholder* istituzionali e sociali (enti locali, imprese, etc.).

Mentre la singola scuola come organizzazione sta percorrendo il tragitto dall'uniformità alla diversificazione, dalla rigidità alla flessibilità (parallelo con maggiore o minore coerenza alle trasformazioni istituzionali in atto che all'interno di ciascun paese hanno scelto la strada dell'autonomia in modo più o meno accentuato), i sistemi scolastici dei paesi europei, in passato molto diversi fra loro, tendono invece oggi a dialogare fra loro e a mettere in atto una sostanziale convergenza di metodi e di modelli organizzativi. Non che non ci siano anche adesso, se si guarda agli ordinamenti giuridici, differenze importanti. Quel che è cambiato è il modo in cui oggi si guarda a queste differenze. Mentre prima ogni paese era geloso custode delle proprie particolarità – che erano considerate come parte dell'identità nazionale – oggi si cerca di ridurle e di studiare soluzioni simili a problemi sempre più complicati e diffusi.

Ne è prova il moltiplicarsi di indagini internazionali (elaborati da agenzie specializzate quali l'OECD) in cui si analizzano e si mettono a confronto dati e situazioni nazionali, per ricavarne indicazioni utili ai decisori politici dei singoli paesi. Ed è anche vero, poi, che la globalizzazione delle culture, delle organizzazioni sociali, delle modalità produttive, del tempo libero pone le scuole di fronte a sfide più ardue, ma sempre più simili fra di loro. Anche questo è un fattore che da un lato spinge verso la convergenza fra le nazioni, ma al tempo stesso impone la ricerca di risposte diverse alla varietà della domanda di formazione. Le diversità che un tempo erano contenute dentro i confini nazionali e difese come patrimonio della nazione oggi li superano e li abbattano per trovarsi parimenti distribuite scuola per scuola in tutto il mondo.

Bisogna tener conto però che, nonostante questo processo sia avviato ormai da almeno un paio di decenni, rimane ancora forte l'eredità culturale e organizzativa del secolo scorso, durante il quale si sono costruiti in tutta Europa i sistemi scolastici di massa. E di conseguenza i docenti, senza il cui cambiamento è preclusa qualsiasi possibilità di trasformazione della scuola, stentano a trovare un nuovo punto di equilibrio relativamente al loro ruolo e alla loro professione.

Nel mio scritto prenderò le mosse dall'esperienza italiana, cui farò seguire qualche ipotesi di soluzione organizzativa ai problemi comuni alla generalità dei sistemi. Proprio per le considerazioni fin qui sviluppate, nella prima parte porrò l'accento su quel che rende particolare il caso del mio paese, mentre nella seconda mi propongo di offrire un contributo alla discussione anche al di là dei confini del mio paese.

Cominciamo dal caso Italia: la scuola vi fu progettata e venne saldamente costruita nella prima metà del secolo scorso come un sistema governato dal centro. Unico soggetto decisionale era il Ministero, che (almeno nelle intenzioni) disciplinava tutti gli aspetti del sistema: indirizzi di studio, piani orario, programmi di insegnamento, modalità di verifica, titoli di studio. Parte cospicua dell'accentramento normativo e decisionale riguardava anche l'organizzazione interna delle scuole, che era costantemente indirizzata attraverso lo strumento delle circolari ministeriali, numerose e dettagliate. Era consuetudine che per ogni anno scolastico ne venissero diramate parecchie centinaia.

In quel contesto, agli insegnanti spettava un dovere ben preciso: quello di trasmettere i contenuti della propria materia secondo le istruzioni ricevute (programmi), senza preoccuparsi delle caratteristiche personali degli studenti e del progetto generale della

scuola, che era deciso dal Ministro. Si presumeva che gli obiettivi didattici astrattamente determinati dal centro fossero adeguati alle finalità educative generalizzate e che pertanto solo il loro perseguimento fosse condizione necessaria e sufficiente per la riuscita del processo di apprendimento. Lo svolgimento del programma nel modo più fedele possibile alle indicazioni ministeriali avrebbe dovuto essere di per sé una garanzia dell'efficacia del servizio. Insomma: centralità del programma come strumento di controllo a priori, anziché centralità dell'allievo e della ricerca di un grado il più elevato possibile di consapevolezza e d'interesse da parte sua. Anche il controllo ispettivo – fin quando è stato esercitato – era pensato per garantire la corretta esecuzione delle istruzioni ministeriali e per misurare lo scarto tra i programmi svolti e quelli ufficiali, con l'obiettivo di ridurre al minimo le differenze fra una scuola e l'altra.

Il concetto stesso di “funzioni intermedie”, cioè di figure collocate fra chi svolgeva l'attività dell'insegnare e chi quella del progettare ed organizzare, non aveva diritto di cittadinanza. Tutta la funzione organizzativa era affidata ai presidi, che dal canto loro dovevano preoccuparsi solo di attuare al meglio le disposizioni ricevute.

Naturalmente un modello siffatto è facilmente ricostruibile nella teoria e meno agevolmente riconducibile all'esperienza realizzata, in quanto la realtà concreta ha sperimentalmente fatto conoscere una casistica molto più ricca ed articolata. I buoni insegnanti hanno saputo piegare nei limiti del possibile lo svolgimento dei programmi alle attese e alle curiosità intellettuali degli allievi, nei casi migliori sono diventati maestri nel senso più ampio ed impegnativo del termine. Ma lo hanno fatto spesso disattendendo la norma, con uno spirito efficacemente trasgressivo che ha consentito loro di essere grandi professionisti della formazione nonostante il sistema.

E qui sta il primo corno del problema: il complesso delle regole che presiedono all'organizzazione della formazione dovrebbero favorire e non essere di ostacolo alla realizzazione di una buona scuola. Ma poi c'è dell'altro: la necessità per molti docenti di aggirare le norme ha favorito la diffusione nella categoria di uno spirito fortemente individualistico che è diventato uno dei connotati distintivi della professione, tradizionalmente portata a coltivare un rapporto diretto fra l'insegnante e la propria classe, e ha sviluppato resistenze nei confronti del lavoro in team e di una programmazione dell'attività didattica.

Negli ultimi decenni del Novecento si sono poste le basi per grandi trasformazioni politiche e istituzionali che hanno progressivamente indebolito la fiducia nel centralismo ministeriale. Ma, per quanto riguarda la scuola, questo processo ha avuto ricadute quasi solo sull'aspetto didattico: gli insegnanti sono diventati più liberi di prima relativamente ai contenuti e alle modalità del loro insegnamento. Mentre programmi, orari e modalità gestionali in generale continuavano ad essere decisi dal centro: e quindi stentavano a crearsi le condizioni per lo sviluppo delle cosiddette “funzioni intermedie”.

L'unica figura professionale che si collocasse fra quella del preside e quella degli insegnanti è stato a lungo il vice-preside. Così si chiamava in Italia quell'insegnante che, in caso di malattia o di altro impedimento del capo di istituto, lo sostituiva nell'espletamento delle sue funzioni. Di fatto, sviluppava sul campo competenze di natura gestionale ed organizzativa, senza che a questo corrispondesse alcuno sviluppo permanente di carriera. L'incarico aveva durata annuale, anche se in pratica, proprio perché si trattava di un lavoro impegnativo e che richiedeva esperienza, veniva confermato. Ma quella del vice-preside restava comunque una funzione precaria – che per molto tempo non dava diritto a nessun compenso aggiuntivo – e che non si consolidava in un riconoscimento permanente di carriera.

Questo stato di cose ha cominciato ad evolversi in modo graduale solo negli ultimi venti anni, grazie al lento affermarsi dell'autonomia delle scuole. In un primo tempo, l'autonomia altro non è stata se non una pulsione ad adeguare il sistema alle esigenze emergenti ed ha cominciato ad affacciarsi nella realtà scolastica come sperimentazione dei modelli organizzativi al di fuori della disciplina legislativa. A partire dal 1997, l'autonomia è entrata nell'ordinamento giuridico, con il trasferimento alle scuole di un numero crescente di poteri decisionali.

Un siffatto trasferimento ha riguardato soprattutto questioni di natura amministrativa e gestionale, per esempio quelle relative alla gestione del personale e del bilancio. Ma ha modificato anche il progetto educativo nel suo insieme e il modo per costruirlo: accanto ai programmi di insegnamento decisi dal Ministero, diventati meno cogenti, le scuole sono state chiamate ad elaborare un "piano dell'offerta formativa", ciascuna il proprio, contenente una serie di progetti ed iniziative di arricchimento e miglioramento della propria proposta.

E' cresciuta parallelamente l'importanza degli enti locali in materia d'istruzione. In passato, essi si occupavano solo di fornire gli edifici ed i servizi generali (riscaldamento, elettricità, acqua, telefono). Oggi decidono della collocazione delle scuole e dei diversi indirizzi di studio sul territorio e possono offrire un contributo su numerose questioni, anche relative ai contenuti dei *curricula*. Si tratta di un processo ancora in corso, ma che richiede un collegamento molto più stretto che in passato fra la scuola, i comuni, le province e le regioni. Questo è vero in modo particolare in alcune parti del nostro territorio, che, per ragioni storiche e culturali, godono di statuti di autonomia locale più sviluppati. Uno di questi contesti è per esempio quello di Bolzano dove la Provincia autonoma ha il governo del sistema scolastico in tutti i suoi aspetti, anche se nel rispetto di una compatibilità generale con il sistema nazionale.

Si sono quindi molto ampliate le attività – diverse dall'insegnamento – che le scuole sono chiamate a svolgere al proprio interno o in cooperazione con enti e soggetti esterni. Tali attività sono coordinate dal dirigente della scuola ma svolte di fatto da un certo numero di docenti. Si tratta di insegnanti che – senza abbandonare la propria attività originaria – svolgono anche altri compiti all'interno della scuola o ne favoriscono la collaborazione esterna con altri soggetti.

Queste "figure di sistema", come vengono a volte chiamate, non sono però ancora formalmente riconosciute. Esse esistono di fatto – quasi sempre su base volontaria – e ricevono un incarico dal preside: in alcuni casi per una sua autonoma decisione, in altri su designazione espressa dal collegio docenti (un organismo che riunisce tutti gli insegnanti della scuola). Il loro incarico dura un solo anno scolastico e dà diritto, per il solo tempo in cui viene svolto, ad una retribuzione accessoria di modesta entità, decisa in sede di contrattazione sindacale di istituto fra il dirigente ed i rappresentanti sindacali. Data la cultura sindacale tuttora prevalente, si verifica abbastanza spesso un livellamento nei compensi: con la conseguenza che chi fa di più e meglio viene in realtà premiato di meno. A ciò contribuisce anche la mancanza di ogni valutazione della prestazione individuale, cui si è opposto fino ad ora tenacemente il sindacato tradizionale, sostenendo che la libertà didattica della professione di insegnante fosse garantita dall'assenza di qualsiasi meccanismo di valutazione professionale. In realtà, invece, un tale stato di cose finisce con il tradursi nella tutela dei soggetti meno capaci e impegnati, che non sono chiamati a rispondere dei propri limiti ed errori né aiutati a superarli, e con il demotivare gli insegnanti più impegnati, che non ricevono alcun riconoscimento permanente della propria funzione e che, anche dal punto di vista economico, non riescono a differenziarsi dalla maggioranza degli altri.

Va segnalato infine un ulteriore problema. La mancanza di riconoscimenti formali di carriera e di status, insieme con l'assenza di valutazione e con l'appiattimento retributivo, ha eroso nel tempo il prestigio sociale della figura del docente. Questo ha per effetto che i giovani migliori si allontanano dalla professione, che in parecchi casi tende a diventare una seconda scelta per chi non ha trovato migliori o più prestigiose opportunità lavorative.

Fin qui l'esperienza italiana: tutti riconoscono che si tratta di una situazione critica, che rischia di compromettere il futuro della nostra scuola; ma non vi è accordo sulle soluzioni. La maggior parte del mondo sindacale persiste in un approccio puramente "quantitativo" al problema: servono più soldi, più personale, più anni d'istruzione. Ma rifiuta nei fatti ogni valutazione ed ogni differenziazione, in nome di quel che viene convenzionalmente chiamata "l'unicità della funzione docente", che assorbirebbe in sé ogni altra specifica declinazione professionale.

A parere dello scrivente, si tratta di un errore grave. Distribuire risorse in modo indifferenziato sul sistema scolastico, senza una precisa individuazione di priorità, sarebbe sbagliato, anche se le risorse fossero disponibili senza limiti. Sarebbe sbagliato perché non incoraggerebbe comportamenti virtuosi e non mobiliterebbe le energie là dove sono più necessarie e utili. Si manterrebbero pressoché inalterate le attuali criticità, ad un costo più alto per la collettività.

Ma il problema vero è che le risorse scarseggiano. Questo della scarsità delle risorse non è un caso solo italiano, ma ciò non alleggerisce la questione, anzi la aggrava e produce ulteriore criticità quando si tratta di risalire la china. Tuttavia, molti ritengono che le situazioni difficili costituiscano anche il momento giusto per fare scelte coraggiose. Proprio perché mancano i mezzi per investire a 360°, occorre individuare le leve strategiche per il cambiamento ed agire su di esse.

Nel caso della scuola, le leve su cui puntare prioritariamente sono costituite dagli insegnanti e in particolar modo, nella contingenza attuale, da quelli fra loro che svolgono funzioni intermedie. Insegnare è senza dubbio la missione centrale della scuola: ma corrisponde anche al "minimo" della prestazione professionale dovuta. Sarebbe paradossale che si dovesse incentivare in modo generalizzato quella che è la base stessa della professione.

Quel che invece può – e deve – fare la differenza è il progetto della singola scuola: quell'insieme di priorità, di scelte, di azioni di monitoraggio che costituisce nel suo insieme la ragion d'essere del suo funzionamento. In tempi di cambiamento veloce, quel che conta non è la quantità della "materia prima", ma la qualità, cioè l'intelligenza incorporata nel funzionamento.

Sicuramente, è essenziale la qualità del dirigente, come guida e riferimento unitario. Ma il preside incarna l'istituzione e ne garantisce la direzione strategica. Oltre a ciò c'è bisogno di chi abbia la responsabilità su singole unità organizzative e di chi presidi gli snodi della struttura. E poi vi sono competenze specifiche – come per esempio quella di coordinare dipartimenti disciplinari – che possono essere assicurate solo dagli esperti di un particolare ambito.

C'è la necessità di chiedere quindi ad un certo numero di insegnanti di sviluppare – in aggiunta alle competenze essenziali dell'insegnare – altre aggiuntive specializzate nei vari contesti indispensabili alla scuola dell'autonomia. Non tutti vi sono interessati, non tutti sono in grado di farlo. Ma chi lo fa, investendo tempo ed intelligenza oltre il minimo richiesto dalla posizione contrattuale, deve ricevere un riconoscimento consistente sul piano della carriera e della retribuzione.

A chi scrive pare indispensabile e non più rinviabile una ridefinizione della funzione docente nel suo complesso, per passare da un ruolo ad un'unica dimensione ad un altro più sfaccettato e complesso. Non esiste in nessun sistema organizzato una professionalità che non preveda la differenziazione e il riconoscimento dei meriti individuali. Il profilo che mi pare doveroso sostenere e che reputo coerente con i fabbisogni della scuola di oggi poggia su alcuni capisaldi fondamentali:

- **valutazione per tutti gli insegnanti.** Naturalmente si fa riferimento ad una valutazione che non abbia la finalità di sanzionare, ma soprattutto quella di promuovere il riconoscimento del valore individuale. Oggetto della valutazione dovrebbe essere la qualità della prestazione didattica, ma anche la formazione certificata. Si pensi prevalentemente ad una valutazione che intervenga a domanda degli interessati. Una valutazione il cui giudizio dipenda da una serie di apporti professionali differenti: dalla competenza del dirigente per gli aspetti amministrativi e relazionali e da quella dei docenti senior per gli aspetti didattici e professionali;
- **riconoscimento del merito.** Naturalmente da collegarsi alla valutazione e tradursi in benefici sia economici che di status. A misura che l'insegnante assuma nuovi o maggiori compiti, la valutazione dovrebbe necessariamente estendersi anche a questi;
- **una carriera strutturata.** Il presupposto è quello di prevedere un percorso professionale articolato in una progressione che non dipenda solo più dall'anzianità di servizio ma che sia sottoposta a verifiche. Una proposta ragionevole potrebbe contemplare la costituzione di tre livelli: quello d'ingresso, uno intermedio e uno di eccellenza (senior). Ai due livelli superiori si dovrebbe accedere solo per merito comparativo, previa valutazione e a numero chiuso. La differenza economica fra i livelli dovrebbe essere rilevante, al fine anche di rendere appetibile la progressione di carriera;
- **uno status professionale adeguato.** Le funzioni intermedie di organizzazione della didattica a garanzia del migliore funzionamento della scuola dovrebbero essere riservate ai docenti dei due livelli superiori, cioè a persone che abbiano volontariamente scelto di mettersi in gioco e di farsi valutare, oltre ad aver dimostrato di possedere le competenze necessarie. Una volta acquisito, lo status e i relativi benefici economici dovrebbero essere permanenti;
- Un caso a sé riguarda i docenti che aspirano a diventare i **primi collaboratori del dirigente**, quelli incaricati di sostituirlo in caso di assenza. Dovrebbero poter aspirare a questo incarico solo gli insegnanti del livello superiore, che si candidino specificamente e superino un apposito esame di idoneità all'esercizio della funzione. Il dirigente dovrebbe poter scegliere il suo vicario solo fra coloro che fossero in possesso di un giudizio di idoneità.

Gli insegnanti che – a seguito di valutazione e di certificazione delle loro competenze – avessero ottenuto di passare ai livelli superiori rispetto a quello d'ingresso potrebbero svolgere nella scuola tutte le varie funzioni “di sistema” richieste dalla complessità dell'organizzazione. Per esempio:

- **la progettazione della didattica generale**, di quella disciplinare, delle prove di valutazione per gli alunni; l'elaborazione di progetti generali di attività; la partecipazione a progetti regionali ed europei;
- **l'organizzazione di settori di attività:** la predisposizione dell'orario delle lezioni, le modalità di utilizzo delle aule speciali e dei laboratori; la preparazione di visite e viaggi

di istruzione; la programmazione di stage e tirocini; l'impostazione dell'alternanza scuola-lavoro; il lavoro nei dipartimenti disciplinari;

- **il monitoraggio** in itinere; autovalutazione di istituto; documentazione delle attività;
- **l'orientamento**; rapporti con il territorio
- in genere: tutte le funzioni relative alla vita della scuola autonoma diverse da quelle dell'insegnare la propria materia nel rapporto con gli alunni e con le classi.

E' bene chiarire però che la proposta di carriera che ho sopra richiamato non dovrebbe riguardare solo le funzioni organizzative e gestionali. Essa si dovrebbe rivolgere anche a quei docenti che intendono continuare a dedicare tutte le proprie energie all'insegnamento ed alle funzioni strettamente connesse. Perché tutti debbono trovare motivazioni per la loro valorizzazione e crescita professionale, compatibilmente con i loro interessi. E perché un'organizzazione complessa ha bisogno di numerose altre funzioni quali ad esempio:

- **docenti senior**: responsabili del coordinamento didattico dei dipartimenti; impegnati in attività di ricerca e sviluppo;
- **docenti formatori** per i propri colleghi, dentro la scuola o anche sul territorio;
- **docenti tutor** per i futuri insegnanti nello stadio della formazione iniziale o durante il periodo di avvio alla professione;
- **valutatori** dei propri colleghi ai fini dell'avanzamento di carriera. A questa funzione dovrebbero accedere solo gli insegnanti consolidati nel livello più alto della professione.

E' doveroso, anche se forse superfluo, aggiungere che molte di queste funzioni sono già oggi presenti ed attive nelle nostre scuole. La differenza, almeno per il caso italiano, che si ritiene necessario sottolineare sta nel fatto che tali funzioni non sono entrate a far parte ancora del patrimonio comune a tutte le istituzioni scolastiche e che, non essendo istituzionalizzate, sono spesso affidate a persone di buona volontà, mentre per ricoprirle efficacemente ci sarebbe bisogno di docenti che fossero in possesso dei requisiti culturali e professionali necessari.

Una trasformazione e un arricchimento di tali proporzioni del mestiere d'insegnante consentirebbe di organizzare una scuola davvero costruita sui bisogni di istruzione degli studenti e del territorio. D'altro canto, senza risorse professionali adeguate e specializzate, l'ipotesi di un cambiamento nell'organizzazione della scuola al passo coi tempi resta confinata alla sfera dell'utopia.

Ma di quali settori si dovrebbe comporre la struttura organizzativa della scuola per renderla capace di corrispondere alla domanda di formazione differenziata e per perseguire l'obiettivo della qualità dell'istruzione?

Proverò ad individuarne alcuni tra i principali, fatta salva una pregiudiziale di metodo indispensabile per la corretta impostazione del problema che mi corre l'obbligo di esplicitare. L'organizzazione è la risposta ai bisogni intrinseci al perseguimento delle finalità specifiche di ciascun servizio pubblico, ente o azienda e perciò va costruita in stretto rapporto con l'istituzione alla quale si riferisce. Non può esistere pertanto un funzionigramma valido per tutti gli usi, ma lo stesso va costruito all'interno della singola organizzazione e calibrato sulle esigenze specifiche in precedenza riscontrate e sui piani di sviluppo appositamente elaborati.

Ciò detto, cercherò di richiamare alcune aree che possono comporre la trama organizzativa di una scuola tipo.

Un'area sicuramente indispensabile e fondamentale nel funzionigramma di un istituto scolastico è quella dedicata all'**organizzazione della didattica**, che può articolarsi al suo interno in un Comitato tecnico scientifico e nelle strutture dipartimentali per discipline.

Il primo potrebbe essere composto dai coordinatori dei dipartimenti disciplinari, da quelli di progetto e da rappresentanti di categorie professionali o di esponenti della realtà economica di riferimento a seconda dell'indirizzo della scuola.

Ai secondi, quali articolazioni del corpo docente, dovrebbe essere demandata la funzione di definire:

- Gli obiettivi generali delle singole discipline e/o degli assi culturali
- Gli standard (in termini competenze) comuni a tutte le classi parallele
- Criteri uniformi di valutazione
- Prove di ingresso per la valutazione della situazione iniziale degli allievi
- Prove di valutazione da somministrare per classi parallele
- Proposte di acquisti di sussidi didattici
- Proposte per attività di formazione/aggiornamento
- Proposte per attività didattiche non curricolari attinenti l'area disciplinare propria
- Attività e strumenti di documentazione
- Proposte per le adozioni dei libri di testo

Al docente coordinatore dovrebbe spettare il compito di raccogliere e coordinare le varie proposte provenienti dai colleghi del suo dipartimento e di inoltrarle agli organi deliberativi competenti, divenendo l'anello di congiunzione tra l'unità organizzativa di cui ha la responsabilità e la direzione della scuola.

Una funzione altrettanto importante dovrebbe continuare a svolgere il Consiglio di classe nel campo delle valutazioni periodiche e finali degli allievi, oltre a quella attinente alla programmazione dell'attività della classe e alla definizione degli obiettivi trasversali (comportamentali e cognitivi) da organizzare in termini di competenze e delle strategie da mettere in atto per il loro conseguimento.

Un'altra area del funzionigramma tipo può essere quella della **comunicazione istituzionale interna ed esterna**, cui demandare, per il tramite di altrettanti responsabili, rispettivamente la comunicazione (rapporto con organi di stampa, *media*, giornale studenti, rassegna della scuola...), il sito web, la didattica a distanza.

In un mondo sempre più aperto ai rapporti internazionali potrebbe essere consigliabile l'istituzione di un'area destinata allo sviluppo delle **attività interculturali**, all'interno della quale chiamare ad operare un Coordinatore degli scambi e un Referente per l'inserimento degli alunni stranieri.

In determinate situazioni, specie nella scuola primaria, potrebbe essere utile creare un'apposita area per le **didattiche speciali**, affidata ad un Referente dei disturbi specifici di apprendimento.

Basilare in una logica di attivazione di un processo di miglioramento continuo è il riferimento ad un'area della **valutazione**, cui affidare, attraverso la nomina di appositi responsabili, il Progetto Qualità e l'autoanalisi di istituto.

Infine, pur restando all'interno di una rapida e certamente non esaustiva classificazione, appare necessario richiamare l'attenzione sull'opportunità di presidiare l'area dei **rapporti col territorio o con le reti di scuole**, che non può non essere assunta sotto la responsabilità diretta del preside con l'ausilio di eventuali suoi collaboratori.

La nostra riflessione complessiva sui temi dell'organizzazione e della ricostruzione di un profilo più avanzato per la professione di docente si ispira – è corretto riconoscerlo - in parte a modelli già esistenti in altri paesi. Vuole essere al tempo stesso una sollecitazione per la politica scolastica del nostro paese ad andare avanti sulla strada dell'autonomia e l'apertura di una prospettiva nuova e – ci auguriamo - stimolante per la progettazione di una figura più attuale e gratificante di docente professionista. Per professionista intendiamo naturalmente un soggetto che abbia sviluppato competenze e che non abbia timore di assumere responsabilità più ampie e di essere valutato per i risultati che ottiene.

Sarebbe davvero grave che studiosi di scuola e addetti ai lavori, vissuti in uno di quei momenti dove tutto cambia, rimanessero intrappolati nell'esperienza del passato.