



# La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del Dirigente scolastico

## The Management of Talent in the School of the Future, starting from the Leadership of the School Manager

---

Paolina Mulè

Università degli Studi di Catania

pamule@unict.it

### ABSTRACT

In this essay, after reflecting on the management of improvement processes through the leadership, organizational skills and management of human resources of the school manager, we will try to clarify the sense of the role of the school manager, as a promoter and guide for teachers of construction of personalized paths, aimed at discovering and enhancing students' talents to transform them into skills. It is a matter of creating a collaborative culture, with the primary task of coordinating and enhancing human, professional and instrumental resources in the school as a service and not as an apparatus. It follows the importance of the centrality of the person as a value, as pedagogical evidence. In short, personalization appears to be the main road to be taken if you want to guarantee the educational success of each student since it is intended as an enhancement of potential, talents, motivations, interests and attitudes, decision-making skills and construction of pathways learning and growth co-constructed with the students themselves, active protagonists of education.

In questo saggio, dopo avere riflettuto sulla gestione dei processi di miglioramento attraverso la leadership, le competenze organizzative e la gestione delle risorse umane del dirigente scolastico, si tenterà di precisare il senso del ruolo del dirigente scolastico, come promotore e guida per i docenti nella costruzione di percorsi personalizzati, volti a scoprire e valorizzare i talenti degli studenti per trasformarli in competenze. Si tratta di creare una cultura collaborativa, con il compito precipuo di coordinare e valorizzare le risorse umane, professionali e strumentali nella scuola intesa come servizio e non come apparato. Ne consegue l'importanza della centralità della persona come valore, come evidenza pedagogica. In sintesi, la personalizzazione appare la strada maestra da intraprendere qualora si voglia garantire il successo formativo a ciascun allievo/studente, poiché è da intendersi come valorizzazione di potenzialità, talenti, motivazioni, interessi e attitudini, capacità di decisione e come costruzione di percorsi di apprendimento e di crescita co-costruiti con gli studenti stessi, protagonisti attivi dell'educazione.

### KEYWORDS

Talento, Gestione, Leadership, Dirigente scolastico, docente.  
Talent, Management, Leadership, School Manager, Teacher.

## Premessa

Riflettere oggi sulla gestione del talento nella scuola del futuro in Italia ma anche in Europa, significa cercare di comprendere quali modelli di riferimento, quali strumenti, quali implicite pedagogici sono presenti nelle due figure principali della scuola: il docente e il dirigente scolastico. Assicurare il diritto all'educazione e all'istruzione è stato l'impegno della scuola nella seconda metà del XX secolo, ma forse mai come oggi costituisce la sfida sulla quale si misurano le professionalità degli operatori scolastici tutti, a cominciare dal dirigente scolastico. Al preside, che richiedeva atteggiamenti esecutivi, si sostituisce il dirigente scolastico che al pari di un "manager" di una "impresa", ovviamente in questo caso quella educativa, deve gestire sul piano amministrativo, gestionale, didattico, curricolare e organizzativo la scuola. La *governance* della scuola appare tra le più difficili e cariche di responsabilità. Indubbiamente, al nuovo dirigente scolastico si richiedono conoscenze e competenze, ma queste da sole non bastano, in quanto ciò che maggiormente lo qualifica, sono gli atteggiamenti, i suoi modi di essere, di porsi, di vivere i problemi che deve affrontare.

Gli atteggiamenti, come le conoscenze e le capacità, non sono innate ma si costruiscono attraverso processi di apprendimento che non si limitano all'acquisizione di nozioni ma si impiegano nella soluzione delle situazioni problematiche. L'obiettivo principale del dirigente Scolastico, primo responsabile della scuola, è il successo formativo dei singoli alunni/studenti. Il suo compito è quello di garantire l'efficacia dell'azione educativa, coordinando le attività, collaborando alla definizione dei percorsi formativi, promuovendo e collaborando all'elaborazione di progetti, verificando il rispetto degli adempimenti delle scelte operate, degli impegni pedagogico – didattici assunti, regolando comportamento e disciplina degli alunni/studenti (Mulè, 2015). Egli ricerca l'efficienza nella gestione delle risorse umane e materiali: a) definendo i compiti del personale, b) coordinando la valutazione della qualità dei risultati, c) motivando alunni e personale, mediando e risolvendo problemi e conflitti; d) promuovendo il pieno funzionamento degli Organi Collegiali (Romei, 1991).

In questo saggio, dopo avere riflettuto sulla gestione dei processi di miglioramento attraverso la leadership, le competenze organizzative e la gestione delle risorse umane del dirigente scolastico, si tenterà di precisare il senso del ruolo del dirigente scolastico, come promotore e guida per i docenti nella costruzione di percorsi personalizzati, volti a scoprire e valorizzare i talenti degli studenti per trasformarli in competenze. Si tratta di creare una cultura collaborativa, con il compito precipuo di coordinare e valorizzare le risorse umane, professionali e strumentali nella scuola intesa come servizio e non come apparato. Ne consegue l'importanza della centralità della persona come valore, come evidenza pedagogica. In sintesi, la personalizzazione appare la strada maestra da intraprendere qualora si voglia garantire il successo formativo a ciascun allievo/studente, poiché è da intendersi come valorizzazione di potenzialità, talenti, motivazioni, interessi e attitudini, capacità di decisione e come costruzione di percorsi di apprendimento e di crescita co-costruiti con gli studenti stessi, protagonisti attivi dell'educazione.

## 1. La gestione dei processi di miglioramento: leadership, organizzazione, risorse umane per scoprire il talento dei docenti

Il dirigente scolastico, come leader educativo, espleta al meglio il proprio ruolo nella misura in cui è capace di prestare sempre più attenzione alla gestione delle risorse, principalmente umane, oltreché finanziarie e tecnologiche e ai bisogni dell'organizzazione interna ed esterna. Assumendo per primo modalità comportamentali esemplari, egli dev'essere capace di stimolare ed animare tutto il personale scolastico, orientandolo verso obiettivi di produttività e di collaborazione.

Il dirigente scolastico si identifica perciò come agente di cambiamento, capace di sostenere le situazioni complesse e *in divenire*, di elaborare una visione strategica e creativa sulle possibilità e sugli obiettivi futuri, responsabilizzando e sostenendo i suoi collaboratori.

Una buona leadership appare legata a specifici fattori, quali: a) la capacità di conoscere e utilizzare il sistema delle comunicazioni interpersonali; b) l'abilità di saper motivare i collaboratori comprendendone le aspettative, considerandone le attese personali e di ruolo e, in particolare, rispettandone le espressioni emotive; c) la capacità di saper decentrare la leadership e determinare più livelli di responsabilità organizzativa, pur nell'unitarietà della "visione" e della gestione; d) la centralità dell'apprendimento organizzativo come fattore di sviluppo e cambiamento dell'unità scolastica (Bush, 1995).

Il dirigente scolastico agisce, pertanto, sugli atteggiamenti delle persone, sulla loro motivazione, sulle loro attese rispetto ai compiti svolti e sui loro concreti comportamenti. Il dirigente leader indica la meta da raggiungere, ispira condivisione e coinvolgimento; è un modello ed un esempio, occupa posizioni di prestigio tra i suoi pari, si pone all'avanguardia, è più uno stratega che un tattico. Il suo potere è carismatico. Egli deve possedere doti comunicative, culturali e personali che gli consentano di gestire al meglio un insieme di rapporti soggetti a molteplici aspettative: rapporti con i docenti, con il personale A.T.A., con gli studenti e le famiglie, con l'Ufficio Scolastico Regionale e il Centro dei Servizi Amministrativi. Le aspettative degli individui si concretizzano in: direttive, risultati, favori, collaborazione, ascolto, cortesia, riconoscimenti, chiarimenti, puntualità, risposte, fedeltà, sostegno, equilibrio, incoraggiamento, motivazione, ecc.

È evidente che molte sono le differenze tra management e leadership. Se il management indica lo svolgimento di determinate attività, la leadership indica, invece, lo stile con il quale queste attività vengono svolte. Così come è stato più volte ribadito da Schmidt e Tannenbaum, ogni manager ha due interessi determinanti: 1) il conseguimento dei risultati; 2) le relazioni interpersonali. Nel primo caso il manager è concentrato sul compito, nel secondo invece sulle persone (Schmidt e Tannenbaum, 1958). Con questa concezione ci troviamo di fronte a due stili di leadership contrapposti: uno stile che si concentra soltanto sui risultati, in questo caso ci troviamo di fronte a un manager autocratico o parernalistico, che ordina o persuade i suoi dipendenti, oppure al contrario un manager che sia democratico o consultivo, che cerca invece di condeterminare o di coinvolgere i suoi dipendenti per il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Tuttavia, questa concezione di leadership è stata superata nel 1964 da Blake e Mouton, che invece propongono cinque modelli di leadership, che mettono in stretta correlazione entrambi gli stili di leadership: a) *autoritario/assertivo* che in genere si caratterizza per essere 1) aggressivo 2) desidera che le cose siano fatte a modo suo; 3) preferisce parlare anziché ascoltare; 4) non si preoccupa troppo delle opinioni altrui; 5) diventa aggressivo se si sente sfidato; 6) è tenace in quanto porta a termine ciò che incomincia; 7) controlla in modo diretto il personale

alle sue dipendenze. b) *sollecito*: 1) si preoccupa degli individui; 2) ama piacere agli altri; 3) evita i conflitti aperti e calma le situazioni difficili con le lusinghe; 4) vuole che la scuola sia serena e felice; 5) esalta il successo fino all'adulazione; 6) non si cura della negligenza e delle prestazioni inadeguate; 7) è proteso al management collettivo; c) è *servizievole*; d) *motivazionale*: 1) si accorda sugli obiettivi con lo scopo di ottenerli; 2) controlla e verifica le prestazioni in relazione agli obiettivi; 3) aiuta le persone per trovare una soluzione alle prestazioni inadeguate; 4) affronta i problemi con calma; 5) valuta e condivide i piani d'intervento; 6) coinvolge il personale nelle decisioni che lo riguardano; 7) facilmente delega; 8) prende decisioni nel momento e nel modo giusto. e) *amministrativo*: 1) si muove secondo le regole precostituite; 2) è un conservatore; 3) è affidabile; 4) è coscienzioso, anziché essere creativo e innovativo. 5) passivo o politico. Quest'ultimo stile di leadership non si interessa né alle persone, né tanto meno ai risultati, questi tipi di dirigenti si sentono frustrati, disillusi e si sentono anche minacciati, ciò provoca che abbiano fondamentalmente un comportamento che sia o passivo o politico. Se il comportamento passivo presenta le seguenti caratteristiche: a) non fa di più di quanto gli venga effettivamente richiesto; b) è contrario al cambiamento; c) è negligente se non viene controllato; d) rimprovera facilmente i suoi dipendenti e collaboratori, in generale il prossimo per aver creato delle condizioni insostenibili. Il comportamento politico, invece, è caratterizzato da: a) un'accesa e frequente critica; b) un'attenzione agli sbagli altrui; c) una costante preoccupazione (Blake e Mouton, 1964)

Al dirigente scolastico si richiedono doti creative, utilizzo razionale di risorse umane e materiali, atti di responsabilità, discrezionalità ed autonomia. Egli deve saper: 1) organizzare e pianificare: comprendere le priorità e redigere un piano d'azione e d'intervento, tenendo ben presenti anche eventuali imprevisti; 2) delegare il lavoro: far capire ai propri collaboratori il significato, l'utilità e la valenza del proprio lavoro, cosa ognuno deve fare e con quale autonomia, considerando i tempi di realizzazione del lavoro. L'obiettivo principale è quello di coinvolgere il personale scolastico e fare in modo, che tutti gli obiettivi posti in essere dall'istituzione scolastica siano conosciuti, condivisi e condivisibili; 3) valutare il lavoro: verificare *in itinere* le prestazioni svolte per apportare i giusti correttivi all'azione. L'azione correttiva per essere quanto mai efficace deve essere: tempestiva, adeguata, serena, impegnativa; 4) riconoscere il lavoro del personale: valorizzare le competenze, elogiare i propri collaboratori. L'elogio deve essere: sincero, specifico, tempestivo, personale (Osborne, Gaebler, 1999; Barzanò 2008).

Un manager è un individuo che: a) sa quello che vuole e fa in modo di ottenerlo; b) è responsabile del controllo delle risorse e assicura che se ne faccia un buon uso; c) svolge in modo efficace il suo lavoro e cerca continuamente di migliorare; d) è responsabile dei risultati del personale che dirige o di cui fa parte integrante; e) crea un clima o un contesto ambientale che spinge gli individui a dare il meglio di sé stessi.

Un manager eccellente deve essenzialmente possedere delle qualità, che possono essere suddivise in: a) conoscenza dei fatti essenziali; b) notevole competenza; c) costante sensibilità agli eventi; d) capacità di analisi, di soluzione dei problemi, di decisione e di giudizio; e) capacità e qualità per la vita sociale; f) solidità emotiva; g) atteggiamento costruttivo inteso come capacità di reagire in modo costruttivo agli avvenimenti; h) creatività; i) agilità mentale; l) abitudini e capacità d'apprendimento equilibrate; m) conoscenza di se stessi (Susi, 2000).

## 2. La centralità dell'apprendimento organizzativo come fattore di scoperta del talento degli studenti

Un ruolo fondamentale nella gestione di tutti i processi scolastici è giocato dalla documentazione che permette di formalizzare chi fa che cosa, di stabilire cioè le responsabilità per ogni attività, la sequenza rigorosa delle operazioni, i controlli e le misurazioni necessarie. Il controllo continuo delle attività garantisce la conformità del processo ai requisiti fissati in fase progettuale, il raggiungimento degli obiettivi, l'andamento e i risultati del processo stesso. La documentazione consente, inoltre, la riproducibilità del processo secondo le modalità fissate e indipendentemente dalla figura dell'operatore. Il governo dei processi permette di ipotizzare un miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'attività d'aula attraverso il controllo dei processi di progettazione/programmazione, erogazione e valutazione dell'attività centrale della scuola: l'applicazione estensiva di questo metodo consente agli istituti scolastici di rendere il servizio più efficace e coerente con un'identità di scuola resa esplicita nella *mission*.

Per determinare tutto ciò è fondamentale che il dirigente scolastico possa disporre di risorse umane adeguate. Egli, deve pertanto definire le competenze necessarie per il personale docente, per il personale di supporto alla didattica e per il personale tecnico-amministrativo e preoccuparsi che il personale esegua attività che influenzano la qualità del servizio di formazione attraverso il possesso di competenze stabilite, grazie ad un adeguato grado di: a) *Istruzione*, cioè del livello scolastico certificato dal titolo di studio; b) *Addestramento*, acquisito ad esempio frequentando corsi di formazione specifici; c) *Abilità*, acquisite sia attraverso attività formative, sia attraverso l'esercizio della professione; d) *Esperienza*, che abbia attinenza sia con la funzione che con il ruolo che andrà a ricoprire (Davies Brent, J. Davies Barbara, 2011).

La verifica delle competenze per l'affidamento di uno specifico incarico diventa la cartina al tornasole principale, sia in fase di selezione, sia in fase di assegnazione dello stesso all'interno della struttura formativa. Il dirigente scolastico, pertanto, tra le altre azioni che rivolge al personale ATA, deve promuovere azioni per la formazione pedagogica e docimologica del personale docente, al fine di sviluppare, diffondere e condividere le migliori pratiche didattiche, di supporto all'apprendimento e di valutazione.

Si delinea così una modalità di perseguimento della qualità scolastica che coinvolge la scuola sul piano interno ed esterno ed è strettamente collegata ad un costante accompagnamento del soggetto in formazione, ad una sollecitazione alla mobilitazione di tutte le sue risorse. Ciò comporta una continua attenzione alla logica organizzativa del servizio, ai valori, alle finalità e agli assunti etici che permettono al docente, fuori di una logica comportamentista, di agire il suo sapere per l'alunno/studente, mediandolo con la personalità dello stesso, col contesto in cui vive, con la direzionalità educativa che persegue. Se l'apprendimento e l'insegnamento non possono essere scissi dalla persona, ugualmente la qualità della relazione educativa non potrà essere rinvenuta nella pianificazione segmentata e formale dei processi di erogazione del servizio educativo. Il motivo ispiratore di fondo della qualità scolastica va rinvenuto prima di tutto nell'agire educativo del docente, ma anche del dirigente, nel sostenere il suo percorso, secondo un'etica professionale, che si costruisce nella comunità di pratiche (Gardner Howard, 2005).

La valorizzazione delle diversità personali avviene, da un lato, attraverso un concetto di equità che fa emergere, accanto alle competenze basilari – o competenze chiave – necessarie a tutti i cittadini, la specificità di ciascuno, le sue poten-

zialità singolari, il suo talento personale (processo di personalizzazione); dall'altro, attraverso l'adozione di una politica valutativa che metta in grado di evidenziare in ogni studente le proprie potenzialità oltre quindi la "misurazione di indicatori oggettivi riferiti al successo scolastico degli allievi" e che opti per una valorizzazione del *merito* (descrittori di valutazione dell'apprendimento). Il merito qui viene inteso come quell'intelligenza, a cui si uniscono l'impegno e lo sforzo per la realizzazione.

Una scuola meritocratica che voglia premiare i talenti per come si presentano non è, cioè, sufficiente ad assicurare l'emergere dell'eccellenza personale di ciascuno come "diritto al successo formativo". L'eccellenza personale va valorizzata e identificata sin dall'iniziale percorso scolastico educativo, in modo che possa adeguatamente venire coltivata e potenziata. Solo allora il rispetto delle differenze diviene un tutt'uno con il rispetto dell'identità che, appunto, è unica, singolare, irripetibile e dunque diversa, per cui «nessuno dovrebbe sentirsi penalizzato dal fatto che, rispetto ad altri, non possiede le stesse doti naturali». In tal modo, la valutazione ad opera del docente avviene non più sulla base esclusiva dei risultati delle prove oggettive degli studenti, ma anche in rapporto ad una professionalità conviviale, in quanto «sostenuta da una solida fiducia nell'educazione e nella sua capacità di far fruttare i talenti di ognuno» (Lichtner, 1999).

E ancora, anche attraverso l'assunzione pedagogica dell'idea di competitività come esaltazione dei talenti personali ed emulazione dell'altro, per imparare da lui e migliorare se stesso. Del resto, oggi pare «più competitivo il paese in cui ogni persona trova il modo di esprimere un'eccellenza propria, che porta poi l'impresa culturale e professionale che ha avviato ai vertici della concorrenza [...]». Il motore di tutto, dunque, resta sempre la capacità e la competenza di ciascuno. A livello di personalizzazione, si agisce prima di tutto sul singolo alunno/studente senza dover necessariamente effettuare una comparazione con altri suoi coetanei, costituendo quest'ultima un "passaggio didattico" ulteriore (Baldacci, 2005).

Pertanto, il primo impegno del dirigente scolastico è quello di promuovere una programmazione che si configuri come integrazione dei piani educativi personalizzati dei singoli alunni/studenti, cioè di quegli itinerari rispondenti ai livelli di sviluppo e di apprendimento, agli stili ed ai ritmi apprenditivi di ciascuno ed il Piano dell'Offerta Formativa Triennale (PTOF) rappresenta tale integrazione. Ma ciò che occorre è soprattutto l'attività programmatica periodica, quotidiana, dei singoli momenti dell'attività educativa e didattica, con l'avvertenza, però, che la programmazione sia, non solo personalizzata, ma anche e soprattutto il frutto di un impegno continuo di ricerca, di studio, di sperimentazione (Mulè, 2016).

La personalizzazione rappresenta quindi un'idea pedagogica fondata che esige, per essere attuata, dei cambiamenti riguardo alla professionalità e alla didattica scolastica. A riguardo, è ampiamente noto che l'insegnamento non può più limitarsi ad una mera trasmissione di conoscenze (modello gentiliano), ma deve focalizzare l'attenzione sulle lacune, abilità, talenti dello studente per fargli raggiungere il 'successo formativo, secondo la prospettiva deweyana in base alla quale il docente deve creare le condizioni per un apprendimento costruttivo e efficace. Si tratta perciò di rendere l'allievo protagonista del processo formativo assumendo, come docente, il ruolo di *coaching* (allenatore) e di coordinatore delle attività didattiche che però l'allievo in prima persona deve realizzare. Il docente come progettista della formazione, è colui che non solo spiega, ma guida e organizza il lavoro degli studenti; stimola la loro iniziativa; media e contiene emozioni e preoccupazioni, recuperando così anche il senso della vocazione alla "cura" educativa, intesa come componente decisiva della sua professionalità. Ne consegue che il principio di personalizzazione implica, inoltre, l'adozione di un

modello di didattica scolastica, che faccia leva su tre dimensioni collocate in un rapporto non gerarchico, ma reticolare: quella degli *obiettivi formativi*, delle *metodologie plurali*, dell'*orientamento formativo*. Gli *obiettivi formativi* sono obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e personalizzati in compiti di apprendimento resi accessibili ai ritmi evolutivi di ciascun allievo/studente. Essi richiedono sempre la mobilitazione di prospettive pluri-inter-transdisciplinari perché rispondono all'esigenza dello studente di maturare una visione unitaria dei problemi e della realtà. Ciascuna scuola dovrà, perciò, sforzarsi di individuare gli obiettivi formativi più adatti per i propri studenti e finalizzare gli obiettivi delle discipline al conseguimento di quelli formativi, trasversali alle varie aree di sapere. Questo perché, come sostiene Morin le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà (Morin, 2000)

Sul piano delle *metodologie* il principio di personalizzazione si traduce nell'integrare e differenziare in modo flessibile la pluralità delle attività didattiche tradizionalmente praticate nella scuola, dalla lezione frontale al lavoro cooperativo, riservando un'attenzione peculiare al laboratorio. Il lavoro nella classe, infatti, benché più sistematico, ha anche l'effetto negativo di incoraggiare il conformismo e di penalizzare gli studenti più e meno svegli. Di qui l'importanza dei laboratori dove si lavora per gruppi di compito, di livello ed elettivi e non più per ripartizioni pedagogiche legate all'età anagrafica piuttosto che ai livelli reali di maturazione di ciascuno (Bertagna, 2000; García Hoz, 2005).

Per quanto riguarda il laboratorio, fermando l'attenzione sul compito, le *Raccomandazioni* suggeriscono vari esempi su come introdurre i laboratori negli insegnamenti disciplinari (osservazione ed esperimenti di scienze, lavoro su documenti, attività sportive e motorie, attività espressive di danza, di mimo, di recitazione, di disegno). Ogni Collegio dei docenti prefigura all'inizio dell'anno scolastico le attività che intende realizzare, tenendo conto dei bisogni emersi, delle risorse e dei vincoli della scuola e valorizzando anche le competenze dei docenti.

Nel laboratorio per gruppi di livello gli obiettivi specifici di apprendimento, trasformati in obiettivi formativi da ciascun docente, possono essere tradotti in "moduli di lavoro" progressivi che costituiscono strumenti di sviluppo per l'acquisizione graduale di conoscenze e di abilità. Nel modulo di lavoro vengono predisposte unità di apprendimento, caratterizzate da momenti operativi (il fare) che si intrecciano ai momenti conoscitivi (il sapere). Le unità di apprendimento costituiscono quindi un vero e proprio percorso, attraverso il quale l'alunno/studente si appropria dei nuclei fondanti delle discipline, delle regole e delle principali tecniche, necessarie per affrontare un problema complesso posto all'interno di una situazione reale o simulata che viene riconosciuta come significativa dagli allievi. I gruppi di livello si compongono sia di allievi che provengono dello stesso gruppo classe, sia di allievi provenienti da gruppi classe diversi (in verticale o in orizzontale). I laboratori per gruppi elettivi lasciano spazio allo sviluppo delle attitudini personali e consente di diversificare il percorso formativo in relazione agli interessi dei singoli alunni. Le implicanze per lo sviluppo della motivazione e dell'autostima, per l'affermazione di sé, in quanto essere capace di realizzarsi in modo unico, di riconoscersi diverso dagli altri, sono sicuramente evidenti a tutti (Robinson, Shore Bruce, Enersen Donna, 2007).

Il principio di personalizzazione si traduce infine in una marcata accentuazione della dimensione orientativa della scuola. Una didattica orientativa si configura come un'azione di "accompagnamento" dello studente; favorisce l'iniziativa di quest'ultimo e ne potenzia i livelli di autogestione e di autovalutazione; valorizza

le dimensioni affettive e relazionali della formazione oltre che quelle cognitive; incoraggia le prime manifestazioni attitudinali e la progressiva chiarificazione del progetto personale di vita dell'allievo; promuove un'alleanza educativa con la famiglia il cui apporto è determinante per integrare le proposte scolastiche e sostenere le motivazioni e il coinvolgimento degli studenti (Bertagna, 2003).

La realizzazione del principio di personalizzazione richiede, dunque, significative innovazioni nell'esercizio della professione docente. Al riguardo occorre chiedersi quali siano o quali possano essere le caratteristiche individuali che risulta necessario considerare in quella azione di personalizzazione. Sono tratti di personalità, dimensioni caratteriali, ma anche fattori collegati con bioritmi, abitudini, e con potenzialità intellettuali personali. A questi occorre aggiungere anche storie personali, vicende scolastiche precedenti; insomma una molteplicità di variabili fortemente intrecciate tra loro e sicuramente interdipendenti. Ogni allievo/a partecipa al percorso formativo con propri stili di apprendimento dettati da caratteristiche cognitive personali, da una storia personale, dai trascorsi scolastici, dai propri tempi e ritmi di apprendimento, da un linguaggio proprio, da emozioni proprie (Li-fang Zhang, Sternberg Robert, Rayner Stephen, 2012).

A questo punto è giusto anche chiedersi, dunque, quale sia il professionista della scuola adeguato alla prospettiva della personalizzazione? Sicuramente colui che non solo ha acquisito e possiede con sicurezza ed in profondità tutte le conoscenze e abilità relative ad una particolare funzione della persona, ma chi è competente nel promuovere processi di crescita e maturazione relativi a determinate funzioni, dimensioni e competenze della persona. È un docente che possiede una sorta di specialismo integrato: conoscere e operare rispetto ad una funzione della persona nelle sue complesse relazioni con il mondo significa conoscerne e praticarne i risvolti materiali, fisiologici, psicologici, sociali, culturali, metodologici ed epistemologici, teorici e pratici. Si tratta di un insegnante con l'attitudine ad integrare, a mettere in relazione, a correlare pensiero, azione, emozione, fisicità, e che si senta chiamato a costruire ponti per collegare ciò che non avrebbe mai dovuto essere distinto (Pritchard, 2009). È quindi importante che il docente crei questo equilibrio fra l'unità della persona e l'unità del suo apprendimento e qualora il docente non fosse in grado di realizzare ciò, è compito del dirigente scolastico sostenerlo adeguatamente anche attraverso la costruzione di spazi di incontro, di comunità di pratiche riflessive, in cui i docenti comunicano tra loro le *best practices* da applicare quotidianamente in classe per sviluppare tale equilibrio.

## Conclusioni

In questa breve disamina si ferma l'attenzione principalmente sul ruolo del dirigente scolastico come promotore e guida per i docenti della scoperta dei talenti degli studenti attraverso competenze manageriali, organizzative e di leadership educativa. In particolare, ciò che qualifica i dirigenti sono gli atteggiamenti, i suoi modi di essere, di porsi, di vivere i problemi che deve affrontare, la sua capacità di negoziazione nei casi di gestione dei conflitti relazionali. Deve essere in grado quindi di creare cultura collaborativa, con il compito precipuo di coordinare e valorizzare le risorse umane, professionali e strumentali nella scuola-servizio pubblico, nella quale deve attuare una politica gestionale basata sul contributo dei singoli, ciascuno dei quali si senta responsabilizzato e sollecitato a investire le proprie capacità e attitudini, in un continuo processo di *empowerment* che non può limitarsi a coinvolgere pochi operatori, ma richiede la collaborazione di

tutti i professionisti educativi coinvolti. Ciò è fondamentale per raggiungere l'obiettivo principale da far raggiungere agli studenti, ossia assicurare agli allievi/studenti lo sviluppo pieno, riconosciuto e condiviso del loro potenziale di apprendimento, nonché la possibilità concreta di orientare conoscenze, abilità e competenze verso l'esercizio dei propri talenti.

Pertanto, il dirigente scolastico assume, quindi, il ruolo di promotore del rispetto della persona e della personalizzazione formativa, al fine di consentire al docente di far scoprire i talenti presenti nella classe. La centralità della persona è quindi un aspetto ritenuto fondamentale e ogni intervento educativo dovrebbe ruotare necessariamente attorno a ciò, nel tratteggiare insegnamenti, apprendimenti, relazioni. La personalizzazione è la strada maestra da intraprendere qualora si voglia garantire il successo formativo a ciascun allievo, poiché è da intendersi come valorizzazione di potenzialità, motivazioni, interessi e attitudini e come costruzione di percorsi di apprendimento e di crescita co-costruiti con gli alunni stessi, veri protagonisti dell'educazione.

Tuttavia, può accadere che molti docenti e dirigenti si trovino in difficoltà, anche se motivati, nel momento in cui si chiede loro di rompere i propri schemi programmatori, introducendo opzionalità di percorsi e flessibilità di metodi che favoriscano lo sviluppo della persona non solo in termini di acquisizione di conoscenze, ma soprattutto in termini di sviluppo di competenze personali.

La personalizzazione dei processi educativi richiede, infatti, superamento delle difficoltà di resistenza al cambiamento, passaggio da una società fondata sull'offerta formativa ad una fondata sulla domanda formativa. In buona sostanza una scuola responsabile ed autonoma, capace di rispondere ai bisogni di ciascuno e di adattarsi alle peculiarità delle persone che accoglie (Bertagna, 2000; Baldacci 2005; Chiosso 2008). Inoltre, la personalizzazione presuppone una relazione sistemica tra scuola e collettività, riconosce la centralità dei bisogni della persona umana durante tutto l'arco della vita e necessita di un sistema scolastico che operi attorno all'allievo, valorizzando il vero potenziale di ognuno e dando i mezzi per realizzarlo.

In ultima analisi, è soltanto attraverso un'attenta organizzazione dei curricoli in generale e dei processi di personalizzazione, in particolare, che i docenti devono scoprire/elevare collegialmente, grazie alla guida del dirigente scolastico, i talenti degli studenti sviluppandoli in competenze disciplinari, tecnico-professionali, trasversali.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione*. Roma: Armando.
- Benetton, M. (2004). *L'altra qualità. La scuola tra management ed educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Blake, R. R., Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Huston, TX: Guef Publishing.
- Bush, T. (1995). *Manuale di Management scolastico*. Trento: Erickson.
- Chiosso, G. (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- Davies, B., Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garcia Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H. (2005). *The Development and Education of the Mind*. The selected works of Howard Gardner. New York, NY: Routledge.
- Gozzer, G. (1989). *Dirigere scuole*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano, Franco Angeli.

- Li-fang Zhang, Sternberg, R. J., Rayner, S. (2012). *Handbook of Intellectual Styles. Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*. New York, NY: Springer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulè, P. (a cura di) (2015). *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mulè, P. (a cura di) (2016). *La Buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Osborne, D., Gaebler, T. (1995). *Dirigere e governare. Una proposta per reinventare la pubblica amministrazione*. Milano: Garzanti.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning. Learning theories and learning styles in the classroom*. New York, NY: Routledge.
- Robinson, A., Shore B. M., Enersen, D. L. (2007). *Best Practices in Gifted Education. An Evidence-Based Guide*. Waco, TX: Prufrock.
- Romei, P. (1991). *La qualità nella scuola*. Milano: McGraw-Hill.
- Schmidt, W. H., Tannenbaum, R. (1958). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-101.
- Susi, F. (2000). *Il leader educativo*. Roma: Armando.