

CAPITOLO DECIMO

LA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE NELLA SCUOLA

Walter Cusinato – Arduino Salatin*

Le Scuole Cattoliche italiane hanno generalmente una reputazione di “buone scuole”. Tuttavia per poter assicurare veramente il “successo educativo”, esse devono creare le condizioni per una educazione globale fondata su “comunità di apprendimento”. In tale prospettiva, occorre ripensare non solo il profilo didattico delle scuole, ma anche quello organizzativo, a partire dal ruolo dei dirigenti e in particolare dal loro modo di esercitare la leadership.

In questo contributo si intende focalizzare l’attenzione sui criteri, sugli strumenti e sulle competenze più efficaci per il governo e la gestione delle risorse umane della scuola, intese non solo nella loro accezione ristretta (personale scolastico), ma anche allargata (studenti, famiglie e altre parti interessate o “stakeholder”). In particolare vengono proposti alcuni elementi di comprensione per predisporre o sviluppare un “sistema di gestione delle risorse umane” in un contesto educativo di tipo “comunitario”, favorendo la riflessione sul ruolo del dirigente scolastico nei processi di innovazione e cambiamento.

1. CULTURE ORGANIZZATIVE E GESTIONE DELLE RISORSE UMANE NELLA SCUOLA, TRA LEADERSHIP E COMUNITÀ

Secondo Sergiovanni¹, una *scuola efficace* non può essere descritta solo come una organizzazione o un’istituzione, ma risulta anzitutto e soprattutto una comunità di apprendimento; per questo il dirigente scolastico non è solo un capo di istituto, un organizzatore, ma deve assumere un ruolo di leader.

Il ruolo del dirigente scolastico rappresenta uno dei fattori chiave che caratterizzano le scuole di successo, in quanto egli può aiutare gli insegnanti, il personale, gli studenti e le loro famiglie a lavorare meglio e a coinvolgersi con più efficacia nelle diverse attività, in funzione di obiettivi educativi condivisi. Nelle Scuole Cattoliche italiane tale ruolo è caratterizzato da funzioni di tipo didattico e organizzativo, spesso distinte da quelle di direzione generale dell’istituto.

Le competenze richieste al direttore della scuola comprendono certamente molti elementi dei ruoli educativi o “manageriali”, ma devono privilegiare le dimensioni più collegate alla leadership “comunitaria”. Tale leadership si esplica anche nella facilitazione e sostegno al miglioramento e ha come base la motivazione e lo sviluppo del personale, a partire da quello docente, nella prospettiva della collegialità e dell’autonomia scolastica.

Il ruolo del dirigente come gestore di risorse umane (e non) comporta non solo la padronanza di competenze tecnico-specialistiche, ma soprattutto un atteggiamento etico, culturale e uno stile umano che lo facciano riconoscere come leader autentico e fattore di sviluppo. In questa prospettiva egli non può operare da solo, ma deve costruire processi di comunicazione e di partecipazione e un team in grado di governarli².

* Walter Cusinato – Segretario Generale, ISRE (Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa), Venezia; Arduino Salatin – Vicepreside, SISF (Scuola Superiore internazionale di Scienze della Formazione) dell’ISRE, Venezia.

¹ Cfr. T. J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.

² Interrogando alcune buone pratiche e imparandone a riconoscere i punti di forza in relazione a se stessi e alla propria scuola è possibile per ogni dirigente elaborare o consolidare un proprio progetto di miglioramento che sia efficace e durevole nel tempo, in funzione di una risposta sempre più competente e cristianamente responsabile alla domanda educativa dei giovani, delle famiglie e del territorio.

In tutte le organizzazioni si assiste oggi ad una profonda evoluzione della gestione delle risorse umane da compiti di tipo amministrativo e organizzativo a compiti più orientati alla valorizzazione e allo sviluppo delle persone. Anche nella scuola si incrociano diverse esigenze e motivazioni che influenzano i modelli di gestione delle risorse umane, tra cui si possono segnalare i seguenti elementi:

- La scuola è una comunità che apprende e come tale è un “mondo vitale”, una comunità di pensiero, di valori, di ricerca, di azione.
- Il successo formativo dipende:
 - dal contesto educativo comunitario;
 - da un approccio culturale e organizzativo di tipo comunitario;
 - dalla molteplicità delle parti interessate esistenti;
 - dalla leadership condivisa;
 - dal coinvolgimento dei genitori e della comunità locale;
 - dalla gestione strategica delle risorse umane, delle motivazioni, delle capacità individuali.
- La gestione di una scuola di successo comporta quindi l'esigenza di:
 - conoscere e valorizzare le risorse disponibili, a partire da quelle “invisibili” del “*capitale sociale*”;
 - sviluppare una forte *leadership* di tipo transazionale e trasformativa, capace di superare la tradizione burocratica tipica dell'istituzione³;
 - utilizzare *sistemi gestionali* coerenti con la mission e i valori di riferimento della scuola.
- Il leader di una scuola comunitaria di successo deve tener presenti diversi aspetti che concorrono nel dirigere una istituzione educativa e cattolica:
 - costruire una strategia di istituto;
 - definire aree di attività e ruoli organizzativi;
 - progettare l'integrazione;
 - conoscere la cultura organizzativa⁴;
 - progettare la gestione delle persone;

³ Secondo Hersey Blanchard, la leadership è il processo volto ad influenzare la attività di un individuo o di un gruppo che si impegna per il conseguimento di obiettivi in una determinata situazione. Gli stili di leadership possono essere orientati alla relazione o al compito: pertanto una leadership autorevole risulta influenzata non solo dalle conoscenze e competenze tecniche o dal contesto organizzativo, ma soprattutto dalle variabili di personalità, dalle capacità comunicative, dalle dimensioni emozionali (cfr. M. BECCIU – A. COLASANTI, *La leadership autorevole*, NIS, Roma 1997).

La credibilità del leader autorevole può essere inoltre pensata come comprendente 5 elementi (le 5 C di Rost e Smith):

- il carattere (onestà, integrità, ..);
- il coraggio (come fermezza, ma anche disponibilità al cambiamento);
- la competenza (sia tecnica che interpersonale);
- il controllo di sé;
- il prendersi cura (“caring”) degli altri.

Secondo Tannebaum e Schmidt, lo stile decisionale di un leader può variare anche in funzione della maturità dei collaboratori, secondo la seguente scala:

Livello	Uso dell'autorità decisionale	Grado di maturità e autonomia dei collaboratori
1	Il leader prende le decisioni e le comunica	molto basso
2	Il leader prende le decisioni e le “vende”	basso
3	Il leader espone le idee che sono alla base della decisione e invita a porre domande	sufficiente
4	Il leader espone una ipotesi di decisione soggetta a possibili cambiamenti	più che sufficiente
5	Il leader espone il problema, cerca suggerimenti, poi decide	discreto
6	Il leader definisce i limiti e chiede al gruppo di decidere	buono
7	Il leader permette che il gruppo decida in piena autonomia senza che siano prescritti dei limiti	ottimo

(adattato da: L. LAZZARI, *Il manuale del teambuilder*, F. Angeli, Milano 1998, pp. 71-73)

⁴ Per cultura organizzativa intendiamo l'insieme dei valori, delle convinzioni, delle tradizioni e delle abitudini che danno ad ogni organizzazione una propria identità e che impostano i comportamenti della maggioranza dei suoi membri.

- progettare la comunicazione esterna ed interna.
- La gestione delle risorse umane nella scuola richiede in particolare:
 - la valorizzazione della persona percepita:
 - come centro di tutta l'organizzazione;
 - come finalità primaria dell'istituzione scuola;
 - come centro di tutta l'attività educativa e didattica;
 - l'assunzione della complessità e la capacità di coinvolgere tutti i vari attori e "stakeholder";
 - lo sviluppo del personale, soprattutto degli insegnanti⁵. Il dirigente scolastico deve essere dunque un "leader educativo comunitario" per una gestione delle risorse umane ispirata ad una strategia che ha come scopo il "successo formativo" degli studenti mediante un servizio di qualità.

Se guardiamo al mondo della scuola, la leadership può essere considerata inoltre come una leva che il dirigente scolastico può utilizzare per spingere la scuola nella direzione dell'efficacia o per impedire che regredisca. Sergiovanni⁶ indica 5 possibili "forze" che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio scolastico di qualità:

- a) La *leadership tecnica* che deriva dall'uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione e organizzazione, ...). Una buona gestione tecnica del lavoro scolastico resta indispensabile per il funzionamento delle scuole, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza.
- b) La *leadership umana* che si esprime nella capacità di gestire e relazionarsi con le persone, si esplica nel sostegno al miglioramento e ha come base la motivazione e lo sviluppo degli studenti e del personale, a partire da quello docente, nella prospettiva della collegialità e dell'autonomia scolastica.
- c) La *leadership educativa* che deriva dalla conoscenza esperta dell'istruzione e dell'educazione e fa percepire il dirigente come leader riconosciuto dai propri insegnanti (formatore di insegnanti in quanto ha una forte pratica didattica maturata sul campo).
- d) La *leadership simbolica* che parte dalla funzione di "capo" con cui il dirigente viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l'unità dell'istituto scolastico. In particolare questa forza simbolica si esprime nella capacità di finalizzazione ("purposing"), di visione (far cogliere il senso delle cose), di indicare le priorità, di orientare ed identificare le varie componenti della scuola e interpretare i loro sentimenti e aspettative.
- e) La *leadership culturale* che è la forza chiave per creare un'identità condivisa attorno ai valori distintivi dell'istituto, per inserire i nuovi collaboratori e studenti, per costruire un pensiero comune e una "comunità morale". Il compito della leadership come costruzione di cultura è quello di infondere valori, creando l'ordine morale che lega il leader alle persone attorno a lui⁷.

Praticare la leadership simbolica e culturale rappresenta oggi la base per la costruzione di una comunità educativa di successo e attraversa dinamicamente tutte le altre dimensioni "ordinarie" del lavoro scolastico (tecnica, umana ed educativa).

⁵ Quando si riflette sulla cultura della propria scuola, ci si può chiedere:

- A che cosa gli insegnanti dedicano più tempo ed energia nel proprio lavoro quotidiano?
- Che cosa sperano gli insegnanti che gli studenti ricordino del proprio insegnamento?
- Che caratteristiche comuni hanno gli studenti più ammirati o più bravi?
- Che cosa è richiesto agli insegnanti per avere successo nella vostra scuola?
- Quali consigli daresti agli insegnanti che entrano nella vostra scuola?
- Che cosa ricordate del passato degli insegnanti e degli studenti che sono stati nella vostra scuola?
- Se doveste disegnare o rappresentare con una foto la vostra scuola, come sarebbe?
- Come vengono ricompensati gli studenti?

⁶ Cfr. T. J. SERGIOVANNI, *o.c.*, pp. 113 –130.

⁷ Come ha osservato K. Weick, le persone hanno bisogno di essere parte di progetti sensati. La loro azione diventa più ricca, più fiduciosa e più soddisfacente quando è collegata a importanti temi e a valori (cfr. K. WEICK, *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano 1997).

La leadership va praticata in funzione del contesto. Per dirigere una scuola efficace occorre tener conto di diverse possibili strategie:

- quella basata sullo scambio, in cui le varie parti operano in nome di rapporti di forza e di convenienze reciproche;
- quella basata sulla costruzione, come offerta di condizioni che permettono di crescere con uno sforzo comune;
- quella basata sull'unione, come capacità di valorizzare le relazioni tra le persone a partire dal riconoscimento della leadership;
- quella basata sul legame, come riconoscimento di un "noi" e dell'autorità morale del leader in nome di idee e valori comuni.

L'utilizzo di queste diverse strategie caratterizza sia le fasi che i diversi approcci alla leadership come:

- burocratica, cioè fondata sulla gerarchia e sulle procedure;
- orientata alle risorse umane, cioè fondata sulle competenze e finalizzata al sostegno, alla relazione, all'autoresponsabilizzazione;
- unificatrice, cioè fondata su valori morali e idee, con un ruolo di servizio del dirigente in funzione della costruzione di "followership".

Ispirandoci a Sergiovanni, si può convenire sulle seguenti condizioni che i dirigenti scolastici dovrebbero costruire:

- fare finalizzazione sui valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) a "follower" (che rispondono ad idee e valori);
- costruire la "followership" intesa come "leadership degli altri" in quanto capacità di iniziativa, di autocontrollo, autogestione e di autoresponsabilizzazione;
- sviluppare l'"empowerment" (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati;
- esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere *su* ad un potere *per*, dal controllo all'influenza e alla facilitazione;
- sviluppare la collegialità come strategia e non come semplice adempimento, a partire dall'esempio personale di cooperare, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati;
- enfatizzare la motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali);
- assumere un orientamento alla qualità, come elemento distintivo del servizio della scuola;
- valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse;
- riflettere in azione, evitando una navigazione a vista e promuovendo il confronto sulle "buone pratiche" e la ricerca educativa⁸.

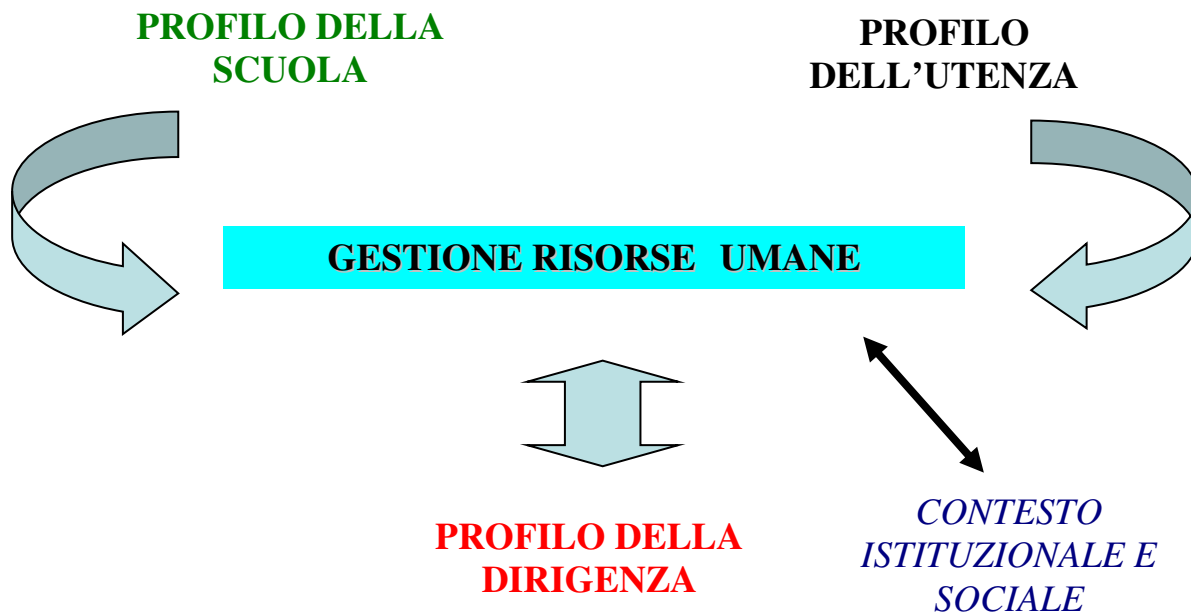
2. RUOLI E COMPETENZE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO NELLA GESTIONE DEL PERSONALE

Un bravo dirigente scolastico non sta solo a capo di un'organizzazione, ma deve promuovere una comunità. Nel creare una comunità le cose più importanti sono ciò che la comunità condivide, quelle in cui crede, quelle che diventano un pensiero comune. Questo impegno non è semplice perché obbliga ad entrare in contatto con gli aspetti "invisibili" dell'organizzazione scolastica e mobilitare le energie delle persone, facendole diventare sempre più attive.

Da un punto di vista operativo, occorre pertanto inquadrare la gestione delle risorse umane in una prospettiva ampia che comprende almeno le dimensioni indicate nella Fig. 1.

⁸ Questo approccio che privilegia la costruzione di una forte identità culturale e comunitaria della scuola, trova riscontro in molte ricerche sulle scuole di successo.

Fig. 1 - DIMENSIONI FONDAMENTALI DELLA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE NELLA SCUOLA



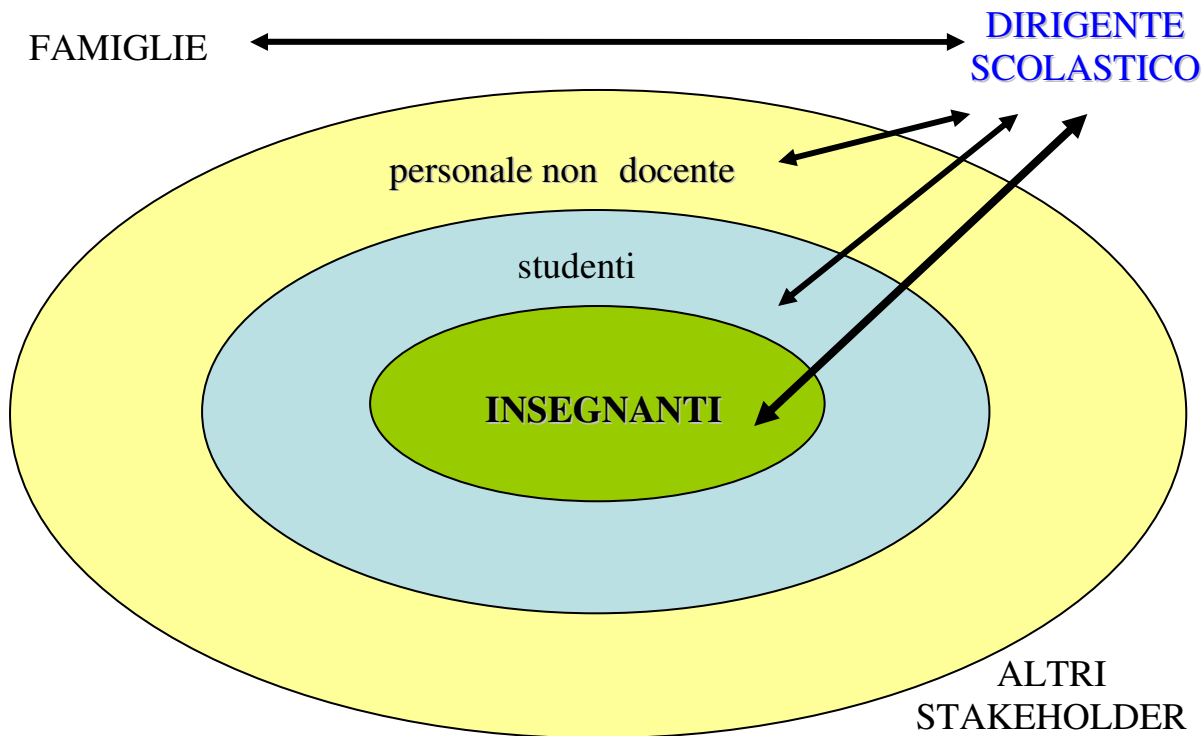
Per il dirigente scolastico tutto ciò comporta:

- conoscere gli strumenti di gestione organizzativa:
 - mission, obiettivi, regole, risorse;
 - definizione requisiti/competenze;
 - analisi dei gap;
 - formazione/supervisione;
 - valutazione delle prestazioni;
 - politica retributiva; piano di comunicazione;
- gestire una serie strutturata di attività di:
 - analisi dei bisogni; pianificazione;
 - selezione e sviluppo delle competenze;
 - sviluppo delle prestazioni;
 - motivazione;
- passare dalla somma degli obiettivi individuali a obiettivi comuni declinati come individuali (e quindi scelti e discussi con i collaboratori).

Sul piano operativo il dirigente come gestore di risorse umane deve affrontare non solo una serie di problematiche specifiche, ma anche di tipo generale, tra cui quelle relative alla:

- presa di decisione nell'organizzazione scolastica e i processi di delega;
- comunicazione interna ed esterna nei rapporti con i vari interlocutori;
- gestione delle riunioni e dei gruppi di lavoro;
- gestione delle risorse tecniche ed economiche per la scuola;
- gestione del tempo;
- gestione dei collaboratori;
- autosviluppo personale.

Fig. 2 - IL CONTESTO E GLI INTERLOCUTORI DELLA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE



Ma la gestione delle risorse umane nella scuola richiede al dirigente una serie di attività e competenze, tra cui in particolare:

a) *assumere la relazione con l'istituto come unità*

Di qui la necessità di perseguire i seguenti obiettivi operativi:

- sviluppare l'istituto;
- dare degli orientamenti;
- vigilare sulle norme e sui mezzi d'azione;
- assicurare la gestione finanziaria;
- valutare;
- gestire la complessità e l'incertezza.

b) *assumere le relazioni con le persone*

Di qui la necessità di perseguire i seguenti obiettivi operativi:

- assicurare l'unità;
- strutturare le relazioni;
- arbitrare;
- delegare;
- riconoscere e promuovere le persone;
- informare.

c) *assumere le relazioni con i partner locali e istituzionali*

Di qui la necessità di perseguire i seguenti obiettivi operativi:

- rappresentare la scuola;
- inserire la scuola nell'istituzione educativa;
- inserire l'istituto nell'ambiente socio-economico e culturale;
- sviluppare le relazioni in rete;
- rendere conto.

d) *assumere la relazione con se stesso*

Di qui la necessità di perseguire i seguenti obiettivi operativi:

- gestire il tempo;
- assumere la solitudine;
- adottare la giusta distanza rispetto agli avvenimenti e al proprio ruolo.

3. LA PRESA DI DECISIONE NELL'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA E I PROCESSI DI DELEGA

Le organizzazioni tuttavia tendono oggi a destrutturarsi e atomizzarsi. Nel settore pubblico ciò si collega talora a fenomeni difensivi o ostili da parte degli individui. I livelli manageriali sono particolarmente impegnati a coordinare le professionalità esistenti e a garantire un punto di equilibrio nel rapporto tra persone e organizzazione.

Tra le problematiche legate al funzionamento organizzativo, l'azione decisionale del management è soggetta a profonde revisioni. Essa fa parte del tessuto connettivo dell'organizzazione, ma è esposta ad un contesto di profonda incertezza che può generare ansia. Per assicurare efficaci processi decisionali infatti sempre meno possono essere utilizzate le tradizionali forme gerarchiche, in grado di determinare a priori che cosa e come fare. Decidere non significa prendere il posto di altri (autoritarismo o manipolazione), ma fare delle scelte perché anche altri acquisiscano autonomamente questa capacità (consapevolezza e responsabilizzazione)⁹.

Con il processo dell'autonomia scolastica, il dirigente scolastico si trova continuamente di fronte a decisioni sempre più complesse da prendere a livello organizzativo e didattico. Questa responsabilità attiene non solo alle sue funzioni istituzionali all'interno e all'esterno della scuola, ma anche al suo ruolo di leadership nella comunità scolastica e nella gestione delle risorse umane (personale scolastico, studenti e genitori), con profonde implicazioni etiche.

Per questo il dirigente scolastico in quanto decisore e guida deve porsi come *consulente di processo, costruttore di senso e di relazioni strutturate*, sia nei confronti del personale scolastico che degli studenti, evitando la pura prescrizione, ma anche la non scelta.

3.1. I soggetti decisionali nella scuola

La presenza di una pluralità di soggetti decisionali richiede che il perseguimento del fine comune sia garantito attraverso l'azione coordinatrice del dirigente. Il potere di coordinamento costituisce infatti il primo principio dell'organizzazione ed è finalizzato all'unità degli sforzi verso il fine comune. Un efficace coordinamento deve permettere:

- un continuo scambio tra i soggetti dell'organizzazione scolastica (collegio, consiglio, direzione e personale non docente);
- la possibilità di visione da parte del dirigente sull'avanzamento dei programmi e delle attività, a partire da una adeguata rendicontazione;
- l'ampliamento della partecipazione agli obiettivi, ai programmi e alle modalità realizzative.

La sfera di competenza dei soggetti decisionali nella scuola italiana è ancora in via di definizione (cfr. riforma degli organi collegiali).

⁹ In generale gli individui, grazie ad un uso flessibile delle strategie, possono adattare, sostituirle o combinarle. Essi "decidono come decidere": la presa di decisione può essere considerata infatti come un'attività cognitiva a capacità limitata che tende a:

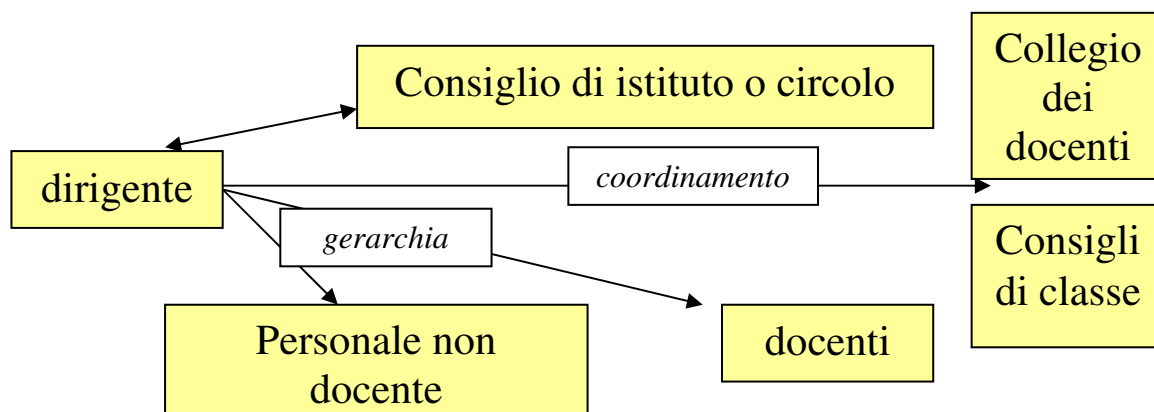
- minimizzare il peso emotivo dovuto al conflitto tra più alternative;
- raggiungere decisioni socialmente accettabili e giustificabili;
- raggiungere una accuratezza che massimizzi i vantaggi per il decisore e riduca i rischi;
- minimizzare lo sforzo cognitivo per acquisire o elaborare le informazioni.

Da questo punto di vista la valutazione della qualità di una decisione non risulta semplice. Essa dipende dalla varietà dei fattori contestuali, dalle variabili connesse al compito e dalle caratteristiche stesse del decisore (esperienza, stile cognitivo ...).

L'impostazione prevalente prevede una distinzione di *ruoli di tipo politico, gestionale e tecnico*. L'intervento del dirigente come coordinatore si può collocare in momenti decisionali diversi, con o senza funzioni gerarchiche. Occorre aver presente il flusso decisionale nei diversi processi per individuare i nodi di intervento dirigenziale, i nodi di collegamento che creano contiguità e coerenza tra le azioni dei vari soggetti.

Nella Fig. 3 sono richiamati alcuni flussi decisionali esemplificativi che coinvolgono il dirigente scolastico nei contesti organizzativi statali:

Fig. 3 - ESEMPIO DI FLUSSI DECISIONALI RIGUARDANTI IL DIRIGENTE



3.2. I processi decisionali nelle organizzazioni e l'etica della responsabilità

Nelle organizzazioni esiste una differenza e un'area comune tra presa di decisione ("decision making") e soluzioni di problemi ("problem solving"). Bisogna pertanto che i dirigenti sappiano:

- identificare il proprio *stile decisionale* e quello dei propri collaboratori, a partire dal rapporto tra razionalità, intuizione e istintività;
- trovare i *modi di integrazione* delle varie modalità decisionali;
- vivere la situazione decisionale non solo come stress¹⁰, ma anche come momento di *crescita personale*.

Le *competenze da sviluppare* per una presa di decisione efficace sono:

- a) saper diagnosticare la situazione:
 - riconoscere un problema;
 - resistere alla tentazione di reagire d'impulso e a quella di lasciar correre;
 - valutare quali condizioni esisterebbero se il problema fosse risolto;
- b) saper ricercare:
 - impostare una strategia di ricerca delle informazioni pertinenti al problema;
 - valutare le fonti di informazione;
 - valutare l'affidabilità delle informazioni e la loro pertinenza;

¹⁰ La molteplicità delle decisioni da prendere quotidianamente nella scuola in materia di gestione delle risorse umane e la necessità di fronteggiare il cambiamento comportano anche delle inevitabili situazioni di *stress* per il dirigente. Favretto e Rappagliosi segnalano alcuni fattori fondamentali presenti nel lavoro dei dirigenti scolastici, che è opportuno tener presenti:

- stress derivante dal ruolo ricoperto e dalle aspettative nei confronti dello stesso;
- stress connesso al compito quotidiano;
- stress da mediazione di conflitti (docenti, genitori, studenti);
- stress derivante da relazioni lavorative con l'esterno;

stress derivante da preoccupazioni di carattere socio-politico (cfr. G. FAVRETTO – M. C. RAPPAGLIOSI, *Il dirigente della scuola di fronte al cambiamento. Stress e prospettive di soluzione*, in «ISRE», 2000, 2, pp. 29-47).

- essere disposti a considerare nuove informazioni, anche se queste contraddicono quelle già in possesso;
- c) saper generare alternative:
 - identificare più di una soluzione o azione da compiere;
 - conoscere le conseguenze che si possono avere per ciascuna alternativa;
 - stimare le probabilità che ciascun effetto può produrre;
 - applicare un proprio criterio di valutazione sulla desiderabilità di ciascuna possibile conseguenza;
 - giudicare le alternative in base alle informazioni raccolte e alle condizioni che si determinerebbero qualora il problema fosse risolto.

Decidere significa sentirsi responsabili: infatti da una decisione derivano sempre nuove responsabilità. Il dirigente scolastico non solo deve assumere le proprie responsabilità, ma deve anche fare in modo che ciò avvenga per tutti i collaboratori e soprattutto per gli insegnanti. Essi possono infatti decidere su aspetti importanti della vita scolastica, come il curriculum e l'organizzazione didattica.

Per favorire un senso di responsabilità coerente con i valori dell'organizzazione, il dirigente deve imparare a delegare e seguire una logica di "empowerment", cioè attenta allo sviluppo personale dei collaboratori, evitando di promuovere il conformismo organizzativo, di lasciar privilegiare il lamento sul confronto, il lassismo sull'impegno, la routine sul progetto.

Tuttavia la presenza di forti interessi nella comunità scolastica, la molteplicità dei sistemi valoriali di riferimento, le pressioni degli utenti, la diversità delle motivazioni dei collaboratori condizionano pesantemente le responsabilità di ruolo del dirigente scolastico e la trasparenza del processo decisionale¹¹.

La Scuola Cattolica poi è un contesto di operatori con una tradizione "vocazionale", con attese elevate da parte delle famiglie e dei discenti verso il personale scolastico. Se l'organizzazione informale (e dunque l'etica professionale effettiva) non coincide con quella formale (cioè con i valori dichiarati), si verificano comportamenti disfunzionali che possono minare l'efficacia con cui si affrontano i problemi, si gestiscono le relazioni e si perseguono gli obiettivi.

4. IL COORDINAMENTO NELLA SCUOLA

Nell'ambito della gestione delle risorse umane, i campi più frequenti di decisione riguardano l'integrazione organizzativa e la gestione dei conflitti. Essi hanno a che fare pertanto con la funzione di coordinamento.

4.1. *Il potere di coordinamento del dirigente scolastico*

Le attività fondamentali dell'istituzione scolastica sono la programmazione, la progettazione, il controllo. La sintesi fra queste azioni e fra i soggetti che le praticano, costituisce l'azione di coordinamento. Pertanto il coordinamento non rappresenta una vera funzione autonoma del processo direzionale, né una fase distinta da correlare con le altre precedentemente identificate. È l'azione svolta dal dirigente attraverso la sintesi dei principi e delle attività o fasi fondamentali dell'azione della scuola.

Un efficace coordinamento deve permettere:

- un continuo scambio di idee tra i soggetti dell'organizzazione scolastica attraverso l'attivazione di un efficace comunicazione interna;
- possibilità per il dirigente di avere la visione dell'avanzamento di tutte le azioni dei soggetti operativi attraverso un sistema di rendicontabilità strutturata;

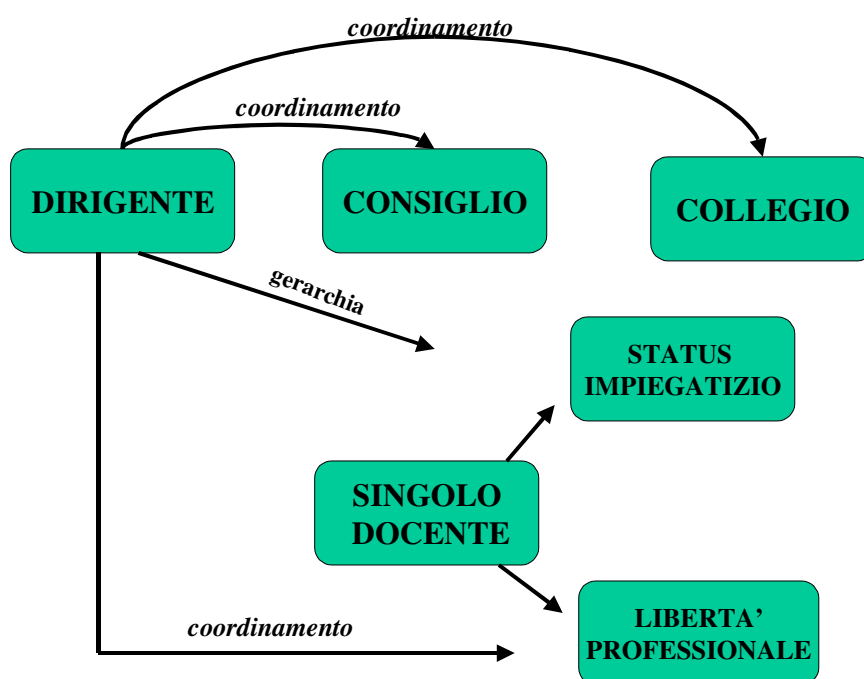
¹¹ Un modo per garantire una maggiore trasparenza dei valori, delle regole, delle procedure decisionali e informative interne e una responsabilizzazione di tutte le componenti della scuola può essere facilitata dalla adozione delle "carte di servizi".

- ampliamento della partecipazione agli obiettivi, ai programmi e alle modalità realizzative¹².

Nella scuola statale la connessione tra il punto di vista organizzativo e il punto di vista giuridico si riscontra nell'attribuzione al dirigente del *potere di gestione unitaria dell'istituzione*. Ciò significa che l'azione della scuola deve realizzarsi attraverso l'integrazione delle funzioni e delle attività. Ci si riferisce in particolare all'attività progettuale dell'offerta formativa che presenta contenuti didattici, ma risvolti sostanziali dal punto di vista organizzativo e finanziario.

La sfera di competenza dei soggetti decisionali della scuola è in via di definizione, ma oramai è chiara l'impostazione di un sistema basato sulla distinzione dei ruoli: ruolo politico, ruolo decisionale, ruolo tecnico. Possiamo visualizzare un esempio di rapporto di coordinamento dirigenziale rispetto agli organi collegiali e ai singoli docenti (cfr. Fig. 4).

Fig. 4 - ESEMPIO DI COORDINAMENTO DIRIGENZIALE



4.2. Strumenti di coordinamento

Nel caso di una comunità scolastica è opportuno anzitutto analizzare bene le condizioni del “setting decisionale”, con particolare attenzione alle procedure di gruppo (presenti ad esempio negli organi collegiali) e ai sistemi di partecipazione della scuola.

È compito del dirigente scolastico individuare i metodi più idonei per coinvolgere nelle decisioni i collaboratori e gli altri attori eventualmente interessati.

Nella prospettiva di realizzare una leadership diffusa, è necessario inoltre considerare i vari livelli di decisionalità delle componenti scolastiche con le connesse responsabilità.

¹² Dal punto di vista giuridico il coordinamento è frutto di una recente elaborazione, legata al processo di democratizzazione dell'amministrazione pubblica. Occorre precisare che il diritto amministrativo parla di coordinamento relativamente ad un assetto organico da dare alle azioni dei pubblici poteri al fine di evitare conflitti, contraddizioni, inefficienze. C'è quindi da ribadire che il coordinamento è un'azione di fronte alla quale ci si trova allorché si è in presenza di una pluralità di soggetti e di attività o di figure soggettive alle quali l'ordinamento riconosce una certa sfera di libertà d'azione pur disponendone l'armonizzazione con altre azioni. In effetti, alla luce di queste considerazioni, l'azione di coordinamento appartiene ad una società che persegue i suoi obiettivi attraverso l'apporto di tutte le sue componenti, disegno che si ripropone all'interno dell'ufficio pubblico. Anche nella scuola tale logica trova conferma, in primis nell'assetto, anche se superato, degli organi collegiali. La presenza di una pluralità di soggetti decisionali, richiede che il perseguimento del fine sociale sia garantito attraverso l'azione coordinatrice del dirigente.

Tav. 1 - LIVELLI DI DECISIONALITÀ DELLE COMPONENTI SCOLASTICHE

	<i>Dirigente scolastico</i>	<i>docenti</i>	<i>Studenti e genitori</i>
Ambiti decisionali	<input type="checkbox"/> Organi collegiali <input type="checkbox"/> Organizzazione funzionale <input type="checkbox"/> Gestione del personale <input type="checkbox"/> Organizzazione servizi	<input type="checkbox"/> Organi collegiali <input type="checkbox"/> Interpretazione bisogni alunni <input type="checkbox"/> Individuazione scelte didattiche <input type="checkbox"/> Utilizzo risorse didattiche disponibili	<input type="checkbox"/> Organi collegiali <input type="checkbox"/> Contratto formativo <input type="checkbox"/> Regolamento di istituto
Compiti	<input type="checkbox"/> Negoziazione e concertazione <input type="checkbox"/> Promozione e coordinamento <input type="checkbox"/> Comunicazione <input type="checkbox"/> Delega <input type="checkbox"/> Revisione <input type="checkbox"/> Valutazione	<input type="checkbox"/> Progettualità curricolare <input type="checkbox"/> Organizzazione insegnamento apprendimento <input type="checkbox"/> Organizzazione attività integrative <input type="checkbox"/> Autoaggiornamento	<input type="checkbox"/> Proposta <input type="checkbox"/> Partecipazione

4.3. Coordinamento e sviluppo dei collaboratori

Alla centralità del tema della conoscenza ha corrisposto, in ambito organizzativo, lo sviluppo di un nuovo strumento strategico: il “knowledge management”. In un’organizzazione, infatti, questo ha lo scopo esplicito di abilitare le prestazioni dei processi, attraverso modalità e strumenti di gestione per la definizione dei fabbisogni, la tutela, lo sviluppo, la creazione e la patrimonializzazione delle conoscenze individuali e organizzative.

Le organizzazioni più attive nella sfida competitiva assumono un impegno sempre maggiore per:

- identificare e gestire strategicamente il “knowledge portfolio” dei propri collaboratori;
- rilevare, salvaguardare, valorizzare ed innovare il patrimonio attuale di conoscenza e di capitale umano dell’organizzazione;
- potenziare i processi di apprendimento, in linea con gli obiettivi strategici.

I processi attraverso cui il “knowledge management” si realizza sono:

- la gestione delle competenze delle risorse umane;
- l’organizzazione di basi di conoscenza codificata/formalizzata.

Anche nel campo delle organizzazioni di servizi, ivi comprese quelle – come la scuola – dei servizi alla persona, il tema della centralità del patrimonio conoscitivo si sta imponendo soprattutto nei contesti a più alta velocità di cambiamento. Portare il “knowledge” al centro dell’attenzione degli organismi erogatori di istruzione significa infatti riconoscerne l’importanza strategica per il miglioramento delle “performance”, sia degli individui sia delle organizzazioni.

5. L’APPROCCIO “PER COMPETENZE” NELLA GESTIONE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA

In molte scuole ed istituti scolastici vanno diffondendosi approcci di gestione del personale basati sulle competenze¹³. Ciò è dovuto soprattutto alla:

¹³ L’elaborazione teorica e concettuale sul tema della gestione delle competenze si arricchisce continuamente di stimoli e problematiche nuove, provenienti non solo dalle aziende, ma anche da organizzazioni portatrici di bisogni di sviluppo radicalmente differenti, quali i servizi alla persona e il cosiddetto terzo settore.

I modelli elaborati, se pure fanno riferimento ad una radice analitica comune, hanno subito nelle diverse realtà una serie di adattamenti successivi, sia relativamente alla specificità del modello, sia nella metodologia applicativa, sia infine nella terminologia. Si può affermare che non esiste un modello applicativo di analisi e classificazione delle competenze formalizzato e condiviso: gli sforzi di elaborazione in questo settore si orientano ancora in direzioni diverse, e ciascun soggetto (enti, organizzazioni, aziende, società di consulenza,...) è impegnato nel mettere a punto il proprio.

- diffusione dei sistemi di qualità nella scuola e alla necessità di dotarsi di strumenti innovativi, in una prospettiva di sviluppo e di formazione continua;
- utilità dimostrata da questi modelli per migliorare l'efficacia della prestazione e del servizio;
- possibilità di adattare questo strumento gestionale a contesti di piccole dimensioni, rispetto ad altri approcci più complessi (es. "assessment" o "development center", "personal coaching" ...).

«La competenza è un comportamento derivante dal possesso e dall'applicazione di conoscenze teoriche, di know how specialistici, di capacità, di atteggiamenti ed orientamenti mentali da parte delle persone»¹⁴. La competenza, pertanto, è di per sé "in potenza" e diventa osservabile, valutabile, sviluppabile solo si trasforma "in atto", cioè se si traduce nella realizzazione dell'output di un'attività richiesta in una specifica situazione. Essa è la "matrice" dell'output (e quindi della prestazione). Ne consegue che la mappatura delle competenze può avvenire solo attraverso l'identificazione degli output da queste generati.

Per approccio basato sulle competenze¹⁵ si intende un dispositivo di gestione delle risorse umane la cui finalità è lo sviluppo dei saperi necessari per migliorare le "performance". Le esperienze più avanzate dimostrano che per ottenere tale risultato è necessario tuttavia percorrere tutte le quattro macro-fasi riscontrabili nei diversi ambiti applicativi:

- la mappatura delle competenze¹⁶;

Tuttavia, è da più parti sempre più avvertita l'esigenza di un elemento di sintesi che, fatte salve le peculiarità di ogni diverso modello, formalizzi un impianto metodologico rigoroso, attrezzandolo di tutti gli strumenti migliori disponibili ad oggi. Nel Libro bianco della Commissione Europea per definire tali "oggetti" si utilizzano i termini: conoscenza e competenza (cfr. E. CRESSON – P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1995). Nella letteratura attinente alle discipline aziendali, quasi tutta in lingua inglese, si utilizza invece sempre il termine "knowledge" – la cui traduzione letterale sarebbe "conoscenza" –, conferendogli però uno spettro di significati piuttosto ampio: per esempio il termine è usato anche quando ci si riferisce al patrimonio esperienziale legato all'attività operativa/lavorativa di una persona.

Nella lingua italiana l'utilizzo generalizzato del termine "conoscenza" può indurre in equivoco. Nell'uso corrente il termine "conoscenza" denota prevalentemente l'avvenuta acquisizione/memorizzazione di un contenuto (fatti, concetti, regole, teorie ecc.); è una padronanza mentale, formale, di per sé astratta dall'operatività. Per utilizzare espressioni molto usate in ambito formativo, attiene al sapere – e quindi anche al saper come (fare) –, non al (saper) fare e al (saper) essere.

¹⁴ E. OGGIONI – A. ROLANDI (a cura di), *Performance improvement – Il miglioramento delle prestazioni organizzative attraverso lo sviluppo delle competenze*, Etas, Milano 1998, p.10.

¹⁵ Il termine competenza può essere inteso come l'integrazione delle conoscenze, delle capacità, dei valori/comportamenti che consentono di realizzare l'output di un'attività richiesta in una specifica situazione (di fruizione, di produzione ecc.). Se si pensa poi alle organizzazioni, abbiamo visto come il "knowledge" vi sia presente almeno sotto una duplice forma: come "competenze" delle risorse umane; come basi di "conoscenza" codificata/formalizzata (memorie tecniche, manuali, intranet ecc.). In un processo, la competenza consiste nell'essere in grado di realizzare l'output di un'attività principale/intermedia (un output, quindi, che pur essendo intermedio per il processo, ha una propria completezza, una propria "autonomia", un proprio valore quotabile anche in termini economici). La *competenza* si dice esplicita se è/può essere codificata/formalizzata e resa trasferibile (sotto forma di istruzione, protocollo, procedura ecc.). Si dice implicita (o tacita) se non è/non può essere codificata/formalizzata.

In questa prospettiva allora la *conoscenza* è uno degli elementi della competenza. Denota prevalentemente l'avvenuta acquisizione/memorizzazione di un contenuto (fatti, concetti, regole, teorie ecc.); è una padronanza mentale, formale, di per sé astratta dall'operatività. Attiene al sapere – e quindi anche al saper come (fare) –, non al (saper) fare e al (saper) essere.

Anche la *capacità* è uno degli elementi della competenza. Denota l'essere in grado di utilizzare specifici strumenti operativi (tecniche, metodi, tecnologie ecc.) per la realizzazione di un compito. Attiene al (saper) fare.

E così pure il *comportamento* è uno degli elementi della competenza. Coniuga doti e attitudini personali con necessità espresse dall'organizzazione e dalle persone clienti/utenti. Denota l'essere in grado di comunicare, operare, interagire, ecc. in coerenza con uno specifico contesto ambientale e organizzativo e con i suoi valori di riferimento. Attiene al (saper) essere.

¹⁶ Qui non bisogna ignorare tuttavia il problema dell'eventuale distinzione tra competenza esplicita (è/può essere codificata/formalizzata e resa trasferibile sotto forma di istruzione, protocollo, procedura ecc.); e competenza implicita o tacita (non è/non può essere codificata/formalizzata). Gran parte delle conoscenze, capacità e comportamenti non sono infatti descrivibili attraverso un sistema di regole, né possono svilupparsi solo sulla base dell'osservanza di regole espresse e formalmente descritte (cfr. D. A. Schoen, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1994). Nelle esperienze applicative la fase più critica è appunto quella della mappatura delle competenze.

- la valutazione delle competenze;
- lo sviluppo delle competenze;
- il monitoraggio delle competenze sviluppate.

Una classificazione delle conoscenze e delle capacità che può tornare utile anche nel campo della gestione del personale scolastico è schematizzata nella Tav. 2.

Tav. 2 - CLASSIFICAZIONE DELLE CONOSCENZE E DELLE CAPACITÀ

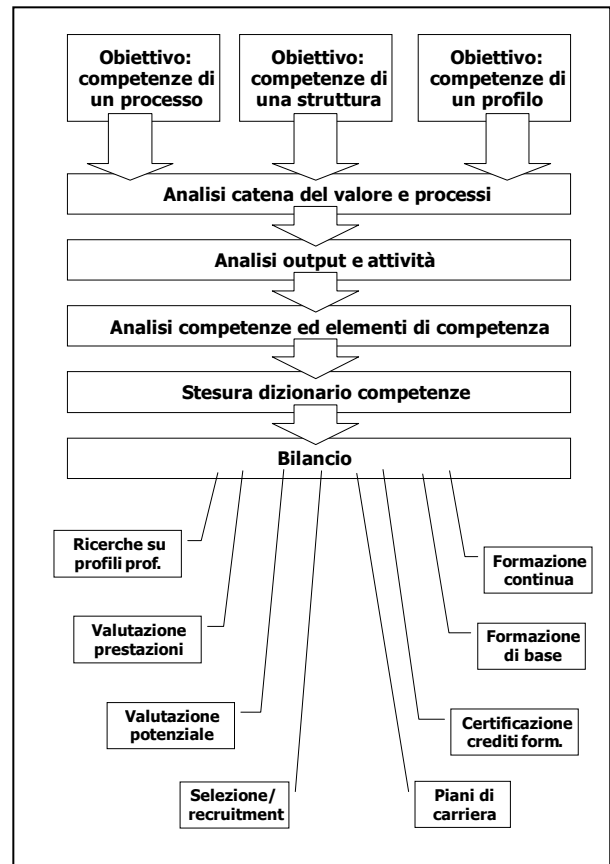
TIPOLOGIA DI COMPETENZE	DESCRIZIONE
Conoscenze e capacità	
chiave/core	Si tratta di conoscenza/capacità essenziale/necessaria/decisiva/basilare/fondamentale/condizionante per la realizzazione dell'output. Pur potendo assumere una connotazione specifica (per esempio, rispetto al contenuto) nelle diverse organizzazioni (per esempio, conoscenza dei metodi di sviluppo di supporti didattici informatizzati: scientifici, tecnici, manageriali, ecc.), è largamente diffusa/disponibile presso altre organizzazioni dove si realizzano output di attività simili.
specialistica	Quanto più un output di attività è specifico di un'organizzazione, tanto più gli elementi della relativa competenza (conoscenze/capacità) sono <i>distintivi</i> . Una conoscenza/capacità è, appunto, specialistica, quando non è diffusa/disponibile e richiede al ruolo/figura coinvolto un "supplemento" di preparazione, rispetto a quella normalmente presente in un professionista
innovativa	Si tratta di conoscenza/abilità che, pur non essendo al momento utilizzata per la realizzazione dell'output di attività, si intende comunque mappare/valutare perché: <ul style="list-style-type: none"> - richiesta da miglioramenti/innovazioni (di prodotto/processo) già previsti; - importante, se presente, per decidere se e come introdurre miglioramenti/innovazioni (di prodotto/processo).
Valori e comportamenti	
che qualificano il processo/prodotto	Sono orientati dal processo e dagli output. Indicano: tensione al risultato, orientamento all'efficienza, assunzione di rischi, attenzione all'ordine e alla qualità, sforzo di ricerca di informazioni, rispetto di politiche organizzative e di procedura, ecc.
che qualificano le relazioni con i clienti interni/esterni	Sono orientati dalla relazione professionale positiva da instaurare o rafforzare per l'ottenimento dell'output. Indicano attenzione e ascolto, sensibilità diagnostica, eterocentratura, orientamento al cliente e all'utente, sensibilità verso le persone.
che qualificano la gestione delle risorse umane	Sono orientati dalla necessità/volontà di "gestire" e influire sulle persone. Indicano persuasività e influenza, uso della complessità aziendale, costruzione di relazioni, consapevolezza organizzativa. Comprende tutti i comportamenti denominati come manageriali legati allo sviluppo delle risorse, alle diverse forme di supporto ("coaching", assistenza, ecc.) alla gestione intenzionale di leve comunicative, alla collaborazione/comparazione/condivisione, alle diverse modalità di espressione della leadership nel gruppo (assunzione di responsabilità, espressione di visione, innesco di motivazioni, ecc.)
che manifestano qualità personali	Sono legati direttamente alle doti personali, dimostrano la maturità personale di fronte al lavoro, alle situazioni di esercizio e agli altri.

Le prospettive metodologiche oggi maggiormente seguite sono:

- la prospettiva che collega le competenze alla *mission* e a *strategia*;
- la prospettiva che collega le competenze ai *processi organizzativi*;
- la prospettiva che collega le competenze a *ruoli* e alle *famiglie professionali*;
- la prospettiva che fa derivare le competenze dalle caratteristiche delle *persone a performance eccellenti*.

Sul piano operativo un possibile impianto metodologico¹⁷ per la gestione delle competenze dovrebbe permettere di avvicinarsi ad una analisi delle competenze con tre approcci differenti (vedi figura accanto):

1. l'approccio *process-oriented* ("Voglio capire quali competenze mi servono e quali ho a disposizione per la gestione di un processo principale o di supporto all'attività di *servizio*");
2. l'approccio *organisation-oriented* ("Voglio capire quali competenze servono in una data struttura organizzativa per garantirne la performance, e quali di queste sono disponibili");
3. l'approccio *profile-oriented* ("Voglio capire quali competenze servono ad una data figura professionale per garantirne la performance, e quali di queste i miei collaboratori possiedono").



Indipendentemente dalle modalità di ingresso, il percorso di definizione delle competenze è analogo, legato com'è dapprima alla descrizione della catena del valore e dei processi portanti, poi degli output da garantire per realizzarla, ed infine della competenza necessaria per garantire gli output richiesti al livello di qualità atteso. La competenza può ulteriormente essere scomposta nei suoi elementi costitutivi: conoscenza, capacità e valori/comportamenti.

L'impianto prevede un sistema che consente di combinare l'importanza della competenza per la "performance" organizzativa (cioè la visione e la missione dell'organizzazione scolastica) con il livello di padronanza atteso da parte degli individui o delle popolazioni oggetto di indagine (cioè la visione personale). Gli esiti della valutazione del livello di padronanza effettivamente posseduto permettono di stilare un *bilancio*, che risulta come indicazione di aree di competenza scoperte o critiche, in ordine di priorità per singoli individui, per gruppi di individui o per profili professionali.

Come si intuisce dalla figura, il bilancio fornisce informazioni utilizzabili in diverse applicazioni.

- *Formazione continua*: il risultato del bilancio, con l'individuazione delle lacune da colmare, è immediatamente riformulabile in obiettivi formativi prioritari, se vuole rispondere con un'azione appropriata all'urgenza del fabbisogno formativo. È evidente che i bilanci, aggiornati ad intervalli regolari, generano un archivio "storico" delle progressioni degli individui nella padronanza di competenze sempre nuove. È questo archivio che registra, custodisce e infine permette di "certificare" lo stato di salute delle competenze dei singoli e, per sommatoria, dell'intera organizzazione.

¹⁷ L'approccio richiamato si basa sul modello elaborato da Italia Forma e sugli studi sviluppati dal *Knowledge Management Network* (fondato nel 1989 per iniziativa del Kenniscentrum CIBIT di Utrecht, del CSC di Amsterdam e del Knowledge Research Institute degli USA) e in particolare al testo: R. VAN DER SPEK – A. SPIJKEVERT, *A Knowledge Management – Dealing Intelligently With Knowledge*, in J. LIEBOWITZ – L. WILCOX (a cura di), *Knowledge Management and its Integrative Elements*, CRC Press, New York 1997.

- *Piani di carriera*: il bilancio permette di vedere anche più in là dell'urgenza immediata cui fare fronte con l'azione formativa. Quali competenze innovative saranno richieste ad una posizione, ad un ruolo, ad un singolo individuo da qui a due, tre, cinque anni? Quali percorsi di carriera saranno possibili alla singola persona date le attuali competenze di partenza?
- *Selezione e reclutamento*: il profilo di competenza virtuale individuato tramite l'analisi delle competenze costituisce la base di confronto cui riferire i profili dei candidati da selezionare e di descriverne preventivamente le necessità (quindi i costi e gli investimenti) di formazione e le possibilità di sviluppo.
- *Valutazione del potenziale e delle prestazioni*: le competenze denominate e descritte possono essere costantemente sottoposte ad una valutazione quantitativa sulla base di "performance di esercizio" osservabili e misurabili. La valutazione degli aspetti rilevanti ai fini della gestione del personale si fonda così non solo su parametri quantitativi assoluti o relativi, ma sul nesso profondo che lega conoscenze, capacità e valori/comportamenti rilevanti nello specifico contesto per rispondere a determinati obiettivi.

6. CONCLUSIONI

Paul Claudel ha scritto che è più difficile dirigere le persone "con la persuasione che con la spada"; certamente il compito del dirigente delle Scuole Cattoliche oggi non è facile, ma se egli assume il ruolo di leader comunitario, se riesce a coinvolgere responsabilmente attorno a sé le varie componenti della comunità educante, se si apre a nuovi strumenti gestionali, se è disponibile a rinnovare o a sviluppare per primo nuove competenze, la "missione impossibile" può essere vissuta come un servizio utile, doveroso e sicuramente appassionante, alla società e alle chiese locali.

BIBLIOGRAFIA

- AJELLO A. M – S MEGHNAGI (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, F. Angeli, Milano 1998.
- ANCHISI R. – M. GAMBOTTO DESSY, *Non solo comunicare. Teoria e pratica del comportamento assertivo*, Cortina, Torino 1992.
- AVALLONE F. (a cura di), *Conoscere le organizzazioni. Strumenti di ricerca e di intervento*, Guerini, Milano 1998.
- AUTERI E., *Management delle risorse umane*, Guerini, Milano 1998.
- BECCIU M. – A. COLASANTI, *La leadership autorevole*, NIS, Roma 1997.
- BIRKENBIHL V. F., *L'arte d'intendersi ovvero come imparare a comunicare meglio*, F. Angeli, Milano 2000.
- BOAM R. – P. SPARROW, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, F. Angeli, Milano 1996.
- BENADUSI L. – R. SERPIERI, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000.
- BOVONE L., *Comunicazione. Pratiche, percorsi, soggetti*, F. Angeli, Milano 2000.
- BRESCIANI P. G. (a cura di), *Le competenze: approcci e modelli di intervento*, in «Professionalità», 1997, 38, pp. I-XXXI.
- BUTERA F. et alii, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002.
- CAVALLINI F., *Manager & counsellor. Il colloquio di supporto con i collaboratori*, F. Angeli, Milano 1992.
- CEPOLLARO G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini, Milano 2001.
- CIVELLI F. – D. MANARA, *Lavorare con le competenze*, Guerini, Milano 1997.
- COCCO G. C., *Valorizzare il capitale umano d'impresa*, Etas, Milano 2001.
- COCCO G. C. – A. GALLO, *Fare assessment*, F. Angeli, Milano 2002.
- COSTA G., *Manuale di gestione del personale*, Utet, Milano 1992.
- CRESSON E. – P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1995.
- D'EGIDIO F., *Il bilancio dell'intangibile*, F. Angeli, Milano 2001.
- DE MARTIN G. C. (a cura di), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2003*, Luiss University Press, Roma 2003.
- DE STEFANO R. – A. FILORAMO, *Manager di qualità. Vademecum per lo sviluppo quotidiano delle proprie capacità manageriali*, F. Angeli, Milano, 1992.
- FAVRETTO G. Roma, M. C. RAPPAGLIOSI, *Il dirigente della scuola di fronte al cambiamento. Stress e prospettive di soluzione*, in «ISRE», 2000, 2, pp. 29-47.
- FORGAS J. P., *Comportamento interpersonale*, Armando, Roma 1995.
- FRANTA H. – G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1990.
- LAZZARI L., *Il manuale del teambuilder*, F. Angeli, Milano 1998.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, LAS, Roma 2003.

- MAJELLO C. , *L'arte di comunicare*, F. Angeli, Milano 1998.
- MEGHNAGI S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992.
- MIZZAU M., *Prospettive nella comunicazione interpersonale*, F. Angeli, Milano 1974.
- OGGIONI E. – A. ROLANDI (a cura di), *Performance improvement – Il miglioramento delle prestazioni organizzative attraverso lo sviluppo delle competenze*, Etas, Milano 1998.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- SPENCER L. M. – S. M. SPENCER, *Competenza nel lavoro*, F. Angeli, Milano 1995.
- TRENTINI G. (a cura di), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Mondatori, Milano 1980.
- VAN DER SPEK R. – A. SPIJKEVERT, *A Knowledge Management – Dealing Intelligently With Knowledge*, in J. LIEBOWITZ – L. WILCOX (a cura di), *Knowledge Management and its Integrative Elements*, CRC Press, New York 1997.
- WEICK K., *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano 1997.