

Le qualità di una leadership formativa

GUSTAVO MEJIA GOMEZ¹

Il tema della leadership è noto in virtù delle sue applicazioni in ambito aziendale e grazie al contributo di importanti autori come Tom Peters (illustre guru del management mondiale).

Semi inesplorata è, invece, la dimensione della leadership relativamente alla professione del docente-formatore. Il docente formatore assume, spesso, un ruolo di accompagnamento e cura educativa nei confronti del gruppo. In questo senso la leadership diventa una componente essenziale ed irrinunciabile della professionalità del docente. Una sintesi di quindici caratteristiche che possono caratterizzare il docente-leader – declinando le questioni in relazione al contesto formativo – sono state raccolte da G.M. Gomez e rese disponibili come spunto di riflessione e aggiornamento professionale.

Quello della *leadership* è un tema esplorato in modo particolarmente ricco nell'ambito degli studi organizzativi (cfr. Schein 1990; Jacoud, Metsch 1992; Quaglino 1999; Castellano 2004; Perillo 2005)². Nel contesto scolastico-formativo, il tema è trattato soprattutto in relazione alla figura del dirigente scolastico (cfr. Sergiovanni 2002; Armone, Lelli, Summa 2002; Summa 2003).

Può essere utile esplorare il tema della *leadership* anche relativamente alla professione del docente-formatore, non solo per il fatto che sempre di più i docenti-formatori sono chiamati ad assumere funzioni di *leadership* nel contesto organizzativo di una scuola o di un centro di formazione professionale, nella prospettiva di una *leadership* sempre più diffusa e partecipata (cfr. Castoldi 2003; Sergiovanni 2002), ma anche per quanto riguarda la funzione che è loro richiesta nella gestione dei processi di insegnamento-

¹ Formatore - Verona.

² Si tratta di studi spesso molto avanzati, che molto avrebbero da suggerire anche alla riflessione pedagogica e didattica.

apprendimento all'interno di un gruppo classe. La *leadership* infatti può essere vista come una particolare qualità della relazione che si instaura tra docente-formatore e gruppo classe, nella quale il docente-formatore assume un ruolo di accompagnamento e cura educativa nei confronti del gruppo. In questo senso, la *leadership* diventa una componente essenziale ed irrinunciabile della professionalità docente.

Mario Becciu e Annarita Colasanti si sono già mossi in questa direzione, proponendo un convincente modello per la formazione degli insegnanti come *leader* autorevoli (Becciu, Colasanti 1997). Mentre rimando al loro lavoro per quanto riguarda l'indicazione di strumenti operativi per allenare le competenze comunicativo-relazionali del docente-*leader*, ritengo utile presentare qui di seguito una sintesi di quindici qualità che possono caratterizzare il docente-*leader*, tratte – e liberamente integrate – prevalentemente dal lavoro di un autore colombiano, Juan José Giraldo Huertas (2006), che a sua volta si ispira all'esperienza di un vero e proprio guru della formazione manageriale, Tom Peters³, cercando però di declinare le questioni in relazione al contesto formativo e alla professione docente. Ai lettori sarà forse possibile utilizzare queste quindici qualità come una specie di *check-list* per riflettere sul proprio ruolo.

1. Si rifanno al principio primo della *leadership*: “Tutto dipende”

La pratica della *leadership* efficace dipende da molti fattori: «Esistono differenti stili di *leadership*, così come differenti sono i momenti e le situazioni in cui esercitare ciascuno di essi» (Giraldo Huertas 2006, 33). La stessa cosa si può affermare della docenza, che ogni giorno si misura con molti aspetti indeterminati e complessi. Verrebbe da dire che, per la *leadership* come per la docenza, vale la seguente espressione: “Tutto dipende”.

Non c'è un solo modo giusto di rapportarsi alle sfide che l'educazione pone; al *leader*-formatore viene richiesto innanzitutto di rinunciare all'idea di poter governare adeguatamente tutti gli elementi che concorrono a definire una situazione didattica. La capacità di dominare tutto – che qualche volta si esprime nell'idea di anticipare o predeterminare i risultati o le conseguenze della propria azione educativa o di definirne tutti i passaggi – è un'illusione da cui conviene liberarsi, anche se viene ancora spacciata da alcuni “esperti” come a portata di mano.

2. Sanno cedere il controllo

Karl Weick, amico e mentore di Tom Peters, sostiene un po' provocatoriamente che le due parole più importanti per un *leader* sono “non so”,

³ Tom Peters è uno dei più illustri guru del *management* mondiale. Cfr. PETERS T., *Leading in Totally Screwed-Up Times*, in www.tompeters.com, 2002.

perché possono rappresentare l'avvio di un processo di ricerca e di scoperta, che coinvolge il *leader* e gli altri attori di un'organizzazione (cfr. Giraldo Huertas 2006, 33). Anche quel *leader* che è il formatore può concedersi allora di non sapere sempre tutto – abbandonando l'idea che questo comporti una perdita di autorevolezza e liberandosi dalla schiacciante pressione di dovere essere sempre e a tutti i costi all'altezza della situazione – e di guardare un suo allievo negli occhi dicendogli: “non so”. Queste parole – se non sottointendono un “...e non mi interessa” – possono infatti trasformarsi in “licenza di esplorare”, in stimolo ad intraprendere insieme un viaggio appassionante, alla ricerca di indizi di risposta ad un problema precedentemente posto ed avvertito come rilevante. Il *leader* diventa così co-esploratore e co-apprendista, i suoi allievi diventano co-protagonisti dell'esplorazione e l'apprendimento si trasforma in una coinvolgente impresa comune. Del resto, come conclude Giraldo Huertas, «...i leader migliori sono proprio quelli in grado di accendere dinamismi interni alle persone e di far emergere le loro potenzialità» (ibid., 34). L'azione formativa mira a creare le condizioni perché gli allievi possano liberare i loro potenziali e assumere il controllo del proprio percorso di crescita.

3. Sanno alimentare visione ma anche, anzi ancora di più, promuovere talenti

Secondo Peters (2002), ci sono *leader* che, con le loro parole, sanno ispirare ed alimentare visione. Ce ne sono altri che provano gioia nel promuovere il talento dei loro collaboratori. Anche il formatore può esercitare la sua *leadership* ispirando ed alimentando visione, tenendo viva la tensione verso traguardi desiderabili, ma ancor più riconoscendo e coltivando lo sviluppo dei talenti dei suoi allievi. Nella formazione professionale, questa attenzione richiede spesso una certa ostinazione. Si tratta di cogliere ogni segnale, per quanto minimale, che possa lasciar intuire l'emergere di un qualche talento, di qualcosa che l'allievo sa fare meglio di altro (non necessariamente meglio di altri), e di operare per rendere il soggetto consapevole di tali talenti e aiutarlo a farli crescere. L'indifferenza rispetto alle inclinazioni e agli interessi che i soggetti manifestano, in nome di un presunto “programma da seguire” o di un addestramento da assicurare ad ogni costo, spegne ogni dinamismo di crescita.

4. Non sono soliti distinguersi per prestazioni eccezionali

Giraldo Huertas afferma: «...è molto probabile che il direttore di un'orchestra sinfonica sia un buon musicista, ma sicuramente non sarà un musicista eccellente» (cfr. Giraldo Huertas 2006, 34). L'abilità di far sì che gli altri scoprano motivazioni e si impegnino – è questa l'essenza della *leader-*

ship! – raramente è associata ai primi posti in un *ranking* di prestazione. Questo significa, ad esempio, che non necessariamente un formatore che opera in area matematica deve essere un ottimo matematico. I *leader* si distinguono per “orchestrare” abilmente il lavoro degli altri, non per farlo loro stessi. Con questo non si vuole svalutare l'importanza di una solida preparazione culturale e professionale del formatore, quanto piuttosto offrire la possibilità di vedere tali abilità in funzione soprattutto del supporto e del potenziamento che è possibile – e doveroso – offrire agli allievi (cfr. idem).

5. Amano le sfide

Peters sostiene: «...i leader più efficaci che conosco non hanno paura del cambiamento né dei problemi, anzi si annoierebbero a morte se il mondo non offrisse loro una sfida dietro l'altra» (Peters 2002). Anche per i docenti-formatori la complessità della situazione didattica e le sfide poste dai singoli e dal gruppo-classe rappresentano uno stimolo alla riflessione continua e al cambiamento. L'esperienza dei docenti della formazione professionale ci dice che le complesse problematiche che i loro allievi presentano li stimolano a ricercare e a sperimentare continuamente piste praticabili di lavoro (Tacconi 2007). Anzi, possiamo spingerci ad affermare che proprio le difficoltà degli allievi della formazione professionale siano il combustibile che alimenta lo sviluppo professionale e personale dei formatori.

6. Fanno, ma sanno anche aspettare

I *leader* agiscono ma, paradossalmente, sanno anche che ci sono situazioni in cui la migliore strategia di azione è l'attesa. Giraldo Huertas ricorda che «...anni fa Peters trascorse un pomeriggio con Tex Schramm, presidente di una delle squadre di football americano di maggiore successo, sia a livello sportivo che a livello finanziario, i *Dallas cowboys*, il quale gli raccontò che, nel suo ufficio, oltre alla pila dei documenti in “entrata” e a quella dei documenti in “uscita”, aveva una terza pila, quella dei documenti relativi a questioni “molto difficili”. In quel posto collocava le questioni veramente problematiche. Nella maggior parte dei casi, alcuni giorni dopo o un paio di settimane dopo, qualcuno diceva o faceva qualcosa che gli forniva la chiave per risolvere tali questioni» (Giraldo Huertas 2006, 35). Non sempre è possibile collocare tra i documenti in attesa le questioni con cui la pratica formativa mette a confronto. Spesso bisogna decidere e agire tempestivamente. L'educazione comunque è anche questione di tempo e ha spesso bisogno di paziente attesa. L'esperienza di molti formatori dice che, ad esempio, nelle situazioni che suscitano forti emozioni, magari di rabbia o delusione, ma anche di gioia o di euforia, un potente alleato nella presa di decisioni è il saper attendere. Le decisioni si

prendono meglio se ci si concede una pausa, se si lascia passare un po' di tempo e si lasciano stemperare le emozioni più intense. Inoltre può davvero capitare che avvenga, nel frattempo, qualcosa che ci indica una direzione più ricca di quella che avremmo potuto intravedere nell'immediato. Del resto, anche questo dare e darsi tempo è una forma di azione che spesso comunica la fiducia nella possibilità di una svolta e di un cambiamento in positivo. Questo discorso vale anche per quanto riguarda l'azione didattica quotidiana, in cui sarebbe opportuno ci fosse un primato del tempo di ciascun allievo sui tempi del docente. L'attesa restituisce sia all'alunno, sia al formatore la possibilità di far emergere ricchezze e potenzialità inesplorate e per l'appunto "in-attese". Si riconosce e conferisce in questo modo un primato al tempo degli allievi – ritmato dalla maturazione dei loro apprendimenti – sul tempo scolastico – scandito da un succedersi rituale di attività, discipline e docenti, che rischia, a volte, di rivelarsi vuota ed inefficace. La prevalenza temporale quindi «...può costituire per il docente l'occasione di riapprendere e gustare *la bellezza della decelerazione* come possibilità d'incontro con la persona-alunno» (Gemma 2004, 34).

7. Si concentrano su poche cose

Peters presenta una teoria del successo valida per i dirigenti di grandi imprese ma anche per qualsiasi altro *leader*: «la maggior parte del tempo fanno una sola cosa alla volta» (Peters 2002). È vero che il formatore è spesso preso da mille incombenze e ha a che fare con molteplici compiti, ma è difficile che possa essere un buon *leader*, se non è messo nella condizione di concentrarsi su quello che fa. Ci sembra di poter dire che la condizione per esercitare questo aspetto della *leadership* è un certo alleggerimento dei formatori da tutto ciò che non risulta essenziale al loro lavoro. In una recente edizione della *Scientific American Mind* infatti, dedicata agli studi sulla mente e sulla coscienza, viene presentato uno studio che esplora la nostra limitata capacità di svolgere simultaneamente compiti multipli (Manhart 2001).

8. Ispirano fiducia

È ancora Giraldo Huertas ad affermare, rifacendosi a Peters, che «...ciò che conferisce ad un leader l'abilità di far sì che le cose vengano fatte – in una Nazione come in un progetto che coinvolge 7 persone – è direttamente proporzionale alla fiducia che egli sa ispirare» (Giraldo Huertas 2006, 36).

Senza questa componente – la capacità di ispirare fiducia, che si lega alla capacità di dare fiducia e si fonda sulla capacità di nutrire fiducia in se stessi – è difficile che un *leader* possa mobilitare le risorse interiori dei soggetti, che fanno sì che le mete indicate vengano assunte come mete perso-

nali, degne di essere perseguite. D'altronde, come dice Brophy, «...la motivazione ha a che fare con le esperienze soggettive degli studenti [...]. Ci si sente motivati se si è convinti di riuscire, se non si teme la perdita del proprio valore come persone di fronte a se stessi e/o agli altri...» (Brophy 2003, 14). La consapevolezza di valere non è qualcosa di connaturato ma si costruisce con e nell'esperienza di valere per qualcuno nei confronti del quale si nutre fiducia. Spesso il primo passo verso l'apprendimento è compiuto in nome della guida che ce lo propone e di cui ci si fida. Se volessimo ricorrere ad un'immagine tratta dal Vangelo, potremmo ricordare come Simone, tornato a riva dopo una notte di infruttuosi tentativi di pescare qualche pesce, si rivolge a Gesù che lo invita a riprendere il largo e a calare di nuovo le reti: «...sulla tua parola, getterò le reti» (Lc 5,5). Forse esiste un rapporto tra questo affidarsi degli allievi al docente e la fiducia che il docente stesso nutre per loro. Gli alunni sentono la fiducia o meno dei docenti nei loro confronti al di là delle parole stesse, giacché, ad educare, così come a comunicare, non è soltanto il linguaggio verbale ma anche e soprattutto quello non verbale, che connota l'essere dell'educatore nella relazione⁴.

9. Valorizzano le diversità

Spesso, il segreto dei *leader* di successo è valorizzare il pensiero laterale, proporre accostamenti insoliti, coinvolgere poeti, artisti e musicisti nei vari gruppi di progetto. La diversità è una ricchezza che abita anche i contesti educativi. La spinta alla standardizzazione – delle mete o dei processi – ci porta talvolta a vederla come un limite. In realtà, un formatore che voglia essere un buon *leader* sa valorizzare tutte le differenze, non solo quelle interne al gruppo in formazione ma anche quelle esterne, presenti nel contesto sociale più ampio. La diversità consente di avere accesso a diversi punti di vista e, se è vero che «...per esplorare il colore, è molto più attendibile un prisma che un microscopio» (Giraldo Huertas 2006, 36), allora essa costituisce anche una fondamentale risorsa conoscitiva. Dal formatore-*leader* dipende in larga misura il fatto che la diversità venga apprezzata e valorizzata nel gruppo-classe e spesso anche fuori del gruppo-classe, con i genitori e le altre figure che vengono a contatto con la formazione professionale.

10. Ascoltano i sabotatori

Nelle organizzazioni sono spesso presenti i cosiddetti “sabotatori”, coloro che, più o meno apertamente, contestano le strategie organizzative e ne

⁴ Efficacemente Guardini (1987) sottolinea che il primo fattore in una relazione educativa è ciò che l'educatore è; il secondo ciò che l'educatore fa e solo il terzo ciò che egli dice.

ostacolano lo sviluppo. Un buon *leader* sa guardare a queste persone come a portatrici di un punto di vista legittimo sulle cose, le ascolta con attenzione e spesso riesce a modificare le strategie dell'organizzazione in funzione di ciò che esse suggeriscono. In questo modo, è più probabile che riesca a far convergere gli sforzi di tutti verso mete desiderabili. Anche nella formazione si incontrano molteplici resistenze. Si tratta di partire da queste, accogliendo tutto ciò che esse ci possono insegnare. Se succede così, il formatore-*leader* si accorge di riuscire a formare proprio attraverso – e non nonostante – le resistenze che forniscono preziose indicazioni su quelli che possono essere gli ostacoli e le difficoltà del cammino che intende intraprendere.

11. Commettono molti errori eppure non si lamentano di questo

«Racconta Peters che, una volta, gli fu chiesto di presentare in due soli minuti Sam Walton, fondatore di Wal-Mart, una delle più grandi aziende di vendita degli Stati Uniti. Non è molto per abbracciare tutta la vita di una persona. Per questo Peters decise di chiamare David Glass, allora presidente esecutivo della Wal-Mart, che era stato collega di Sam per tre decenni. Gli chiese cosa avrebbe detto di lui, se avesse avuto soltanto due minuti. David gli rispose che Sam aveva molte qualità ammirevoli, ma che ce n'era una che spiccava su tutte: "Non ho mai lavorato con una persona che avesse così poca paura dell'insuccesso – disse David Glass –. Quando Sam o alcuni di noi avevano un'idea, provavamo a realizzarla. Quando rimanevamo con "un pugno di mosche", Sam scoppiava a ridere, chiedeva: "Scoprite cosa non ha funzionato!" e poi ci esortava ad andare avanti. Immediatamente» (Giraldo Huertas 2006, 37). Questo racconto non vuole suggerirci che un *leader-formatore* debba essere indifferente agli insuccessi o agli errori che commette, che talvolta rischiano di riflettersi pesantemente sui suoi allievi; intende farci riflettere sul fatto che gli errori possono essere fonte di apprendimento e che, di fronte ad un insuccesso educativo, è importante interrogarsi e riprendere immediatamente, tentare altre strade, non scoraggiarsi. Lo stesso vale nei confronti degli allievi: gli errori non devono abbattere l'impegno, la voglia di fare. È ciò che inevitabilmente succede se ci si limita ad attestarli, senza offrire la possibilità di accorgersi di ciò che non va o che si potrebbe migliorare ("Scoprite ciò che non ha funzionato, ciò che si potrebbe fare per fare meglio...").

12. Amano la politica

«Se non si ama la politica, poco o niente riuscirà nelle nostre azioni di leadership» (Giraldo Huertas 2006, 37). Per "politica", ovviamente, non si intende qui l'accezione ideologica o negativa del termine, ma quell'insieme

di azioni che portano a promuovere nel contesto formativo partecipazione, responsabilità e impegno condiviso, apertura all'altro, ascolto reciproco, senso di appartenenza a quella comunità che è la realtà formativa ma anche ad una comunità grande come il mondo, desiderio di contribuire al miglioramento personale e collettivo.

13. Sono rispettosi

«Tom Horton, amico di Peters, che guidò l'*American Management Association*, ricorda un'intervista con Padre Theodore Hesburgh, il celebre pioniere dei diritti civili che fu presidente dell'Università di Notre Dame. Gli avevano concesso 15 minuti della fitta agenda di Hesburgh, ma l'intervista si dilungò fino a quasi un'ora: "Mi colpì molto quella dimostrazione di rispetto e di cortesia – dice Horton – ma la cosa più impressionante fu che, durante tutto quel tempo, sentii di essere l'unica persona al mondo per Padre Hesburgh» (Giraldo Huertas 2006, 37-38).

In realtà, i *leader* non solo ci "fanno sentire" in questo modo, ma sono proprio così: intensi, veri, capaci di ascoltare e di sintonizzarsi con gli altri. Questo atteggiamento, assunto da un docente-formatore, può avere un effetto profondo e imperituro sugli allievi. Del resto, nessuno si imbarca in un viaggio verso l'ignoto con qualcuno nei confronti del quale non nutre rispetto e dal quale non si sente rispettato.

14. Sanno prendersi cura degli altri

I *leader* efficaci sanno che il loro potere non scaturisce da uno *status* o da un ruolo, ma dalla loro capacità di aver cura dell'altro, di mettersi al suo servizio. E la cura autentica non è quella che crea dipendenza ma quella che è orientata a rendere l'altro sempre più capace di avere a sua volta cura di sé e delle persone che gli stanno attorno. È fatta di sostegno, rassicurazione, supporto emozionale, autenticità, affermatività (Becciu, Colasanti 1997).

Tutto questo conferisce, a chi ne fa uso, forza e credibilità. Volendo essere un po' più concreti, si potrebbe affermare, con Luigina Mortari, che «...l'aver cura risulta essere un modo complesso di stare nella relazione, che ha in sé l'aspetto del paradosso per la sua richiesta di attivare una logica di combinazione degli opposti: per promuovere l'altro, salvaguardando la sua alterità, domanda a chi si assume la responsabilità di prendersi cura di dar forma ad un agire proteso verso l'altro, affinché questi possa avvertire tutto il sostegno vitale di cui ha bisogno per attuare il possibile del suo essere, ma nello stesso tempo desidera attivare una direzione relazionale non intrusiva, un trarsi da parte: *avere cura è un essere massimamente presenti nell'assenza di sé*» (Mortari 2003, 180).

15. Conoscono se stessi

I *leader* devono curare particolarmente la conoscenza di sé e questo richiede un equilibrio tra le disposizioni di fondo, o “postura” nel rapportarsi agli altri, e il controllo o gestione delle proprie esperienze, pensieri e comportamenti, non sempre consapevoli (cfr. Franta, Colasanti 1991, 61-62). Proprio perché la relazione coinvolge la persona nella sua totalità, è importante inoltre che il formatore-*leader* abbia consapevolezza del rischio di cadere in atteggiamenti reattivi e difensivi, che possono scaturire da una condizione personale conflittuale e irrisolta, oppure di usare tattiche e strategie per salvaguardare la propria immagine personale e professionale e che possono nascere da un debole concetto di sé, oppure di assumere un ruolo più conforme ad aspettative sociali che alla reale situazione o alle esigenze dei suoi allievi.

La *leadership* è un processo di scoperta reciproca, comporta un riconoscere ed un essere riconosciuti. Giraldo Huertas ci ricorda che l'esperienza di Peters è molto chiara al riguardo: «...gli individui (leader) non possono imbarcarsi in un processo di reciproca e liberatrice scoperta, se non si conoscono e non si sentono a loro agio con se stessi» (Giraldo Huertas 2006, 38). Una risorsa in questo senso è l'umorismo, la capacità di ridere anche e soprattutto di se stessi: «Mai lavorare per un leader che non ride mai!» (Peters 2002). Un formatore-*leader* capace di umorismo è un formatore che sa osservare attentamente se stesso, gli altri, la realtà che lo circonda, cogliendo anche quegli aspetti che non sono immediatamente evidenti; soprattutto, è uno che sa guadagnare quella certa distanza dalle cose che è necessaria al pensiero.

Per concludere, si può dire che non è facile o forse non è possibile una trasposizione immediata al contesto educativo dei modelli di *leadership* tarati sul contesto aziendale. Nonostante ciò, appare legittimo parlare di *leadership* come componente essenziale della competenza professionale del formatore, alle prese con gli aspetti incerti e indeterminati della pratica. Anzi, sono convinto che la stessa efficacia didattica dipenda in larga misura dalla capacità del formatore di abitare consapevolmente e autorevolmente il contesto relazionale che si crea nel gruppo classe e nell'ente di formazione. Questo scritto e le quindici qualità qui enunciate possono essere il primo avvio di una riflessione capace di illuminare aspetti forse non ancora del tutto esplorati della *leadership* formativa, che andrebbe però ulteriormente sviluppata a contatto diretto con le pratiche di quei *leader* che i formatori sono chiamati ad essere.

Riferimenti bibliografici

- ARMONE A. - LELLI L. - SUMMA I., *Manuale del dirigente scolastico*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- BROPHY J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003.
- CASTELLANO A.M., *Storie di leadership. Percorsi di apprendimento organizzativo*, Guerini, Milano, 2004.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La leadership autorevole. La conduzione dei gruppi di lavoro*, NIS, Roma, 1997.
- CASTOLDI M., *Funzioni strumentali*, in CERINI G. - SPINOSI M., *Voci della scuola 2004*, Tecnodid, Napoli, 2003, 177-184.
- FRANTA H. - COLASANTI A.R., *L'arte dell'incoraggiamento*, NIS, Roma, 1991.
- GEMMA C., *Il coordinatore-tutor, un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia, 2004.
- GIRALDO HUERTAS J.J., *Liderazgo*, in GIRALDO HUERTAS J.J. - GUTIERREZ ROMERO M.F., *Docencia: investigación, liderazgo e incertidumbre*, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2006, 31-38.
- GUARDINI R., *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia, 1987.
- JACOUD R. - METSCH M., *Dirigere diversamente. I cinque riflessi del leader*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- MANHART K., *The limits of multitasking*, "Scientific American Mind", 14/5 (2001), 63-67.
- MORTARI L., *Per una pedagogia della cura*, "Pedagogia e vita", 3 (2003).
- QUAGLINO G.P. (a cura di), *Leadership*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- PERILLO F., *La leadership d'ombra*, Guerini, Milano, 2005.
- PETERS T., *Leading in Totally Screwed-Up Times*, in www.tompeters.com, 2002.
- SCHEIN E.H., *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini, Milano, 1998.
- SERGIOVANNI T.J. *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
- SUMMA I., *Leadership scolastica*, in CERINI G., SPINOSI M., *Voci della scuola 2004*, Tecnodid, Napoli, 2003, 233-242.
- TACCONI G., *Fare formazione. Una ricerca sul campo*, "Rassegna CNOS", 1 (2007), 142-161.
- WEICK K.E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.