

Autonomia e ruolo direttivo

Luisa Ribolzi

"Sembra ormai superata l'idea che la dirigenza sia il più alto grado della funzione docente, in favore di una visione per cui sempre più il capo di istituto si configura come "professionista nell'organizzazione", con un ruolo attivo nei confronti sia dell'ambiente interno che di quello esterno"

PREMESSA

L'avvio dell'autonomia, previsto per l'inizio del prossimo anno scolastico, ha comportato l'attribuzione della dirigenza a direttori e presidi, e la realizzazione di un corso di qualificazione come condizione per l'accesso al ruolo dirigente degli oltre diecimila capi di istituto che saranno in servizio in quella data. Si tratta, come è ovvio, di un'operazione su vastissima scala, che ha comportato notevoli difficoltà organizzative, anche perché per la prima volta il Ministero della Pubblica Istruzione ha scelto di non aggiornare direttamente il proprio personale, ma ha stipulato delle convenzioni con agenzie esterne che hanno vinto un bando di gara: la stessa procedura è stata messa in atto per la valutazione. A torto o a ragione, almeno una parte dei capi di istituto ha vissuto questa formazione più come un'imposizione che aggiunge ulteriori oneri al non lieve carico degli adempimenti abituali e straordinari, collegati alla fase di riforma del sistema, che non come un'opportunità di qualificazione per un ruolo che si sta profondamente mo-

dificando. Per chi sta lavorando all'interno dei corsi, questa - faticosa! - esperienza offre però un'occasione forse irripetibile per riflettere sul ruolo della leadership

all'interno dei fenomeni di cambiamento in campo educativo. Vorrei elencare, di seguito, alcune considerazioni ancora non sistematiche su questo tema.

LE CARATTERISTICHE DI UNA SCUOLA AUTONOMA

L'obiettivo dell'autonomia è quello di trasferire i poteri decisionali dal centro alle singole unità scolastiche, ridefinendo insieme al ruolo dei diversi interlocutori (il centro, le scuole o i consorzi di scuole, gli enti locali o gli altri soggetti intermedi) anche il tipo di relazioni che esistono fra di loro. È molto importante precisare che non si parla di un *decentramento* dei poteri, che costituisce solo una parte, e forse non la più importante, dell'autonomia, ma di un *diverso modo di concepire la capacità decisionale* delle scuole. Nel decentramento, il centro *legittima* i poteri decisionali delle scuole: nell'autonomia, li *riconosce* come legittimi. Nella scuola decentrata, il capo di istituto resta pur sempre tenuto a rendere conto delle sue azioni a chi legittima la sua autorità, che è e resta il centro burocratico, mentre nella scuola autonoma assume sempre più un carattere proattivo nei confronti degli insegnanti e della comunità che lo incarica di facilitare la costruzione di un ambiente educativo efficace.

Sono quindi le caratteristiche specifiche di una scuola autonoma a determinare in larga misura il profilo professionale di chi la governa¹. Volendo schematizzare al massimo, queste caratteristiche sono quattro: *l'accountability*, termine inglese di difficile traduzione che unisce l'idea di affidabilità con quella di responsabilità, la

disponibilità ad essere valutata, la capacità di promuovere la partecipazione e infine la capacità di mediare.

Una scuola responsabile

La scuola autonoma è una scuola *responsabile* di fronte agli utenti³, che sono chiamati a partecipare alla progettazione a valutarne gli esiti, dal momento che il piano dell'offerta formativa viene costruito a partire dai loro bisogni (impliciti ed espliciti). Questo non costituisce una novità, in quanto da sempre la progettazione didattica tiene conto di un'analisi dei bisogni, ma oggi si introducono due novità di rilievo. Innanzitutto, il concetto tradizionale, e troppo limitativo, che fa coincidere l'utenza della scuola con i giovani o tutt'al più con le loro famiglie, viene esteso alla comunità e alla società civile, in particolare il mercato del lavoro; e in secondo luogo, a fronte di una situazione in cui formalmente nessuno era responsabile della qualità del servizio, questo obiettivo viene reso esplicito e diviene oggetto di valutazione: la scuola dichiara i risultati che vuole ottenere, e di questi risponde alla comunità, allo Stato, agli utenti⁴. Potremmo dire che il patto educativo stretto dalla scuola con i suoi utenti, che oggi era presente solo nelle scuole private, diviene modalità di funzionamento comune a tutti.

Una scuola che valuta

Di conseguenza, la scuola autonoma è una scuola che accetta e promuove la *valutazione*, intesa non solo come parte della prassi pedagogica e strumento indispensabile al miglioramento della qualità, ma anche come parte fondamentale delle politiche educative. In un servizio pubblico, un singolo professionista (in questo caso un singolo capo di istituto, ma anche un singolo insegnante) non è mai del tutto libero da vincoli gestionali, istituzionali e amministrativi, e opera in equilibrio tra l'autonomia professionale e il controllo pubblico, che nel caso della scuola è particolarmente rilevante, in quanto l'educazione ha conseguenze sociali, e non solo individuali. Kogan⁵ nota come gli insegnanti guardino con sospetto al controllo "di mercato", da parte dei clienti, soprattutto perché gli altri due possibili tipi di controllo, quello amministrativo e quello professionale, vengono fatti da persone interne al sistema, che condividono la medesima "cultura di impresa", e quindi sono considerati più vicini e comprensivi.

Una scuola che promuove la partecipazione

La scuola autonoma è una scuola che promuove la *partecipazione* sostanziale innanzitutto degli studenti e delle famiglie, ma più in generale degli utenti, descritti più specificamente con il termine

inglese *stakeholders*, che indica tutti coloro che sono interessati al buon andamento della scuola (famiglie, studenti, ma anche lo Stato, la comunità locale, il mercato del lavoro, e all'interno gli operatori stessi). Nella scuola autonoma l'elemento di innovazione è l'introduzione della dimensione comunitaria e territoriale, che acquista peso accanto allo Stato e agli utenti diretti⁶, mentre per il momento la componente del *mercato*, inteso come l'insieme dei soggetti che sono in grado di giudicare la qualità di un'offerta formativa e la sua capacità di rispondere ai bisogni, non si è ancora affermata in mancanza di una reale libertà di scelta.

Una scuola che media

La scuola autonoma è una scuola che ha un forte ruolo di *mediazione*, in quanto nel costruire il piano dell'offerta formativa deve tenere conto dell'equilibrio tra centro e periferia, tra uguaglianza e differenza, perché essa è espressione di comunità funzionali, e quindi - venuti meno i presupposti di comune identità culturale che fondavano la scuola unica - deve essere capace di mediare tra la "cultura sociale" che è propria di tutti i cittadini, e costituisce la base della convivenza civile, e le culture specifiche dei diversi gruppi presenti nella scuola stessa, o (nel caso delle scuole confessionali) che ne informano la proposta educativa.

RENDERE OPERATIVA L'AUTONOMIA

L'autonomia costituisce, come molti concetti complessi, sia un processo che un

punto di arrivo, e quindi non basta fissare un obiettivo finale, ma va programmata in

ogni suo aspetto intermedio, *definendo una sequenza di operazioni in grado di renderla operativa*, e fissando le relative procedure in termini di governo del sistema, che consiste sostanzialmente di quattro operazioni: *delimitazione dei compiti dei soggetti* presenti nel sistema *stesso*, *individuazione e utilizzo delle risorse ai diversi livelli di decentramento* (compiti non facili sia perché l'attribuzione delle risorse avviene secondo una logica diversa, sia perché ancora non sono chiare le competenze dei diversi soggetti, dal momento che è in discussione anche una riforma dell'amministrazione centrale e periferica), *controllo e implementazione*.

In particolare, nell'individuazione dei compiti dei soggetti sta emergendo la necessità di un ripensamento del ruolo ispettivo: l'ispettore dovrebbe collaborare con i dirigenti scolastici non solo con un ruolo di assistenza e controllo del prodotto scolastico, ma come garante della correttezza del processo di ricerca, indagine, analisi e prognosi, con compiti di:

- assistenza, consulenza e collaborazione nell'attività educativa didattica;
- accertamento, verifica e rimozione delle carenze educativo didattiche;
- sperimentazione, promozione, rilevazione e valutazione dei processi innovativi.

Per quel che riguarda il controllo e l'implementazione del servizio, le politiche educative possono essere considerate ottimali quando riescono a coniugare razionalizzazione e qualità del servizio: delle due possibili forme di risparmio (ottenere gli stessi risultati con minore spesa, oppure ottenere con la stessa spesa risultati migliori), nel campo della formazione si

dovrebbe prendere in considerazione, per evidenti motivi, solo il secondo. Il ruolo equitativo del centro, obiettivo fondamentale del Welfare State, viene messo alla prova dalle nuove possibilità di articolare consentite dall'autonomia il servizio in modo diversificato per rispondere a utenze con bisogni diversi, capovolgendo l'abitudine del sistema scolastico ad agire in base al presupposto che una classe scolastica sia composta da persone con le stesse capacità di fruire delle proposte educative. Nel sistema formativo autonomo, uguaglianza non vuol dire uniformità, ma rispetto delle esigenze personali all'interno di un servizio che *garantisce la qualità nella diversità*: finora si è pensato di tutelare i diritti dei più sfavoriti allargando a tutti gli accessi agli indirizzi considerati migliori - accrescendo di fatto il rischio di fallimento - mentre in altri paesi ci si muoveva nella direzione di costruire percorsi di eccellenza anche al di fuori di questi canali privilegiati: oltre a migliorare l'offerta, è anche opportuno rimuovere i condizionamenti culturali per cui alcuni percorsi sono considerati "di serie B"⁷. Tutti gli studi sulle tendenze di sviluppo dei sistemi formativi mettono in luce l'importanza della flessibilità, intesa appunto come capacità di fornire soluzioni articolate ad un insieme di bisogni differenziati.⁸

Se la personalizzazione dei percorsi, come ha più volte sottolineato lo stesso Ministro, è finalizzata ad accrescere le possibilità di successo degli studenti oggi a rischio di fallimento, sorge il bisogno di ridefinire il concetto stesso di *successo formativo*, che non può limitarsi ad una

riuscita rispetto ai parametri delle prestazioni "accademiche", ma deve prendere in considerazione le aspettative personali e le richieste della società, in particolare quelle del mercato del lavoro. L'obiettivo non è una progettazione "su misura" (riservata alle persone portatrici di bisogni particolari), ma la realizzazione di un servizio di orientamento capace di formulare una diagnosi della situazione dei ragazzi, questa sì personalizzata, e di un ventaglio di proposte componibili, in cui entrano con la scuola anche la formazione profes-

sionale e l'apprendistato. La messa a punto di un sistema di crediti che consenta dei passaggi orizzontali fra i diversi canali, anche in momenti successivi, certamente faciliterà i percorsi misti, ma richiede l'esistenza di un valido sistema di formazione permanente, per il momento ancora in parte sulla carta. L'istituzione dei Centri Territoriali presso le scuole può consentire ai presidi di operare già da ora per integrare al meglio i cosiddetti "nuovi studenti", anche se dovrebbero potere disporre di insegnanti con una specifica qualificazione.

LE COMPETENZE PER IL CAMBIAMENTO

Il livello di incertezza connesso al cambiamento, nel caso dei capi di istituto (che sono, non lo si dimentichi, un gruppo di professionisti a elevata qualificazione e mediamente con un lunga esperienza), è molto elevato per almeno due motivi:

- erano abituati ad agire in un'organizzazione rigida, in cui ad ogni livello prefissato veniva assegnato un ambito determinato di decisioni, mentre ora non conta il rispetto formale delle regole, ma il raggiungimento del risultato⁹;
- l'ambiente scolastico passa da un modello stabile e gerarchico ad un modello sistemico ad assetto fortemente variabile, che considera l'organizzazione come sistema di interdipendenza tra persone e gruppi di persone, con un crescente peso della complessità organizzativa e dei rapporti con l'esterno.

La realizzazione dell'autonomia comporta dunque l'esistenza di una diversa forma di scuola, in cui insieme allo stile

decisionale si modificano le relazioni e i contenuti e diventa irrinunciabile, in particolare nell'obbligo, la connessione fra le "tre C": conoscenze, competenze e comportamenti. Per perseguire questo complesso obiettivo, è chiaro che la progettazione deve *tenere sotto controllo* le relazioni fra prodotto e processo, perseguendo il prodotto atteso attraverso un processo puntuale, di cui bisogna controllare la correttezza, e che può avere esiti diversi da quelli inizialmente previsti. Un processo non controllato non porta da nessuna parte, e quindi educativamente è inutile.

Un altro errore grave, che sta al capo di istituto di prevenire, è *l'identificazione di flessibilità con incoerenza*, più comune di quanto si creda, mentre ogni programmazione, per flessibile che sia, resta pur sempre espressione di un progetto coerente, e non un complesso di azioni asincrone e disarmoniche messe in atto in modo sordinato da attori diversi. Infine, perché le

strategie di autonomia abbiano un risultato positivo, è necessario *tenere conto dell'esistenza di reti di soggetti che operano all'interno della scuola*, i cui rapporti condizionano i risultati, e i cui orientamenti cambiano nel tempo anche in seguito ai risultati stessi, e nessuno più del capo di istituto può disporre delle informazioni necessarie a muoversi nelle reti, agendo sia come promotore dell'innovazione che come garante della sua qualità¹⁰: nelle ricerche sui requisiti delle "buone" scuole, emerge sistematicamente e indipendentemente dal modello organizzativo la centralità della funzione direttiva, che può cambiare a seconda delle circostanze.

Dall'esperienza di formazione sono emerse caratteristiche contraddittorie della figura del dirigente, anche se sembra ormai superata l'idea che la dirigenza sia il più alto grado della funzione docente, in favore di una visione per cui sempre più il capo di istituto si configura come "professionista nell'organizzazione", con un ruolo attivo nei confronti sia dell'ambiente interno che di quello esterno. Per assolvere questo ruolo gli servono molteplici competenze che non sono finora previste nel suo percorso formativo (peraltro finora inesistente): diagnostiche, metodologico didattiche, di facilitazione dell'apprendimento organizzativo, di verifica delle soluzioni adottate, di leadership, di consulenza, di padronanza delle tematiche organizzative, e più globalmente, per utilizzare la felice espressione di un corsista, "tutto quel che serve a supporto dell'apprendimento globale dell'organizzazione". Per questa funzione, che nelle imprese si chiama di *learning audit*, si possono utilmente

mutare dall'organizzazione aziendale tecniche di valorizzazione del meglio in un settore diverso dal proprio (*benchmarking*) e di potenziamento delle risorse umane disponibili (*empowerment*), senza per questo cadere nell'errore di accettare acriticamente modelli aziendali.

Molti corsisti hanno fatto rilevare che il dirigente scolastico oggi vive una dolorosa svalutazione delle competenze che ha faticosamente acquisito in anni di esperienza, e deve imparare a gestire modelli di azione più flessibili, richiesti dal rapporto con organizzazioni esterne caratterizzate appunto dalla presenza di maggiori gradi di libertà. In questa situazione, sarebbe opportuno che un certo numero di funzioni, magari aggregate in sottosistemi, venisse svolto da un docente che entra a far parte dello staff di presidenza, visto che una componente manageriale è già presente in molti ruoli insegnanti, anche se solo adesso di comincia a riconoscere ufficialmente che queste mansioni sono essenziali per il buon funzionamento della scuola¹¹.

Notano gli esperti dell'Open University¹² che "lo staff di presidenza, composto da docenti che hanno compiti particolari, ha molti scopi: lavora come "think tank" per lo sviluppo delle politiche educative, e come "gruppo di fuoco" per risolvere i vari problemi che emergono dalla vita quotidiana nella scuola". Il preside invece è, in un certo senso, il garante della continuità, della coerenza e della globalità della scuola, a cui pensa, non a caso, come alla "sua" scuola. Se la responsabilità è distribuita verticalmente, le scuole devono avere una struttura gerarchica, indipendentemente dal tipo di leadership.

Ma sempre meno il preside può mandare avanti la scuola con la sola forza della sua personalità: deve creare e modellare un'organizzazione appropriata, in cui nessuno è

completamente libero, ma ognuno è condizionato dai bisogni della scuola nel suo insieme, e da quelli dei gruppi presenti al suo interno (gli insegnanti, gli studenti...).

PER UNA DEFINIZIONE DELLE OPERAZIONI

Le operazioni che una scuola autonoma dovrà attuare riguardano sia il campo delle *relazioni* che quello dei *contenuti*. Si è già detto che per arrivare a definire correttamente i compiti dei dirigenti di una scuola autonoma¹³, è necessario identificare anche quelli dei diversi organismi o livelli territoriali con cui la scuola stessa interagisce, che costituiscono risorsa e vincolo: poiché la normativa al riguardo non è ancora definita, si tratta per il momento di un discorso ipotetico. L'aspetto più nuovo sarà, se procede il processo di riforma del Ministero, quello regionale, cui competranno funzioni di programmazione e razionalizzazione, sperando che non ci si limiti a spostare la sudditanza della scuola dallo stato alle regioni: parallelamente, sarà necessario rinforzare le reti di scuole, o i nuovi organi collegiali intermedi, perché le singole scuole sono interlocutori deboli su cui potrebbero facilmente avere la meglio gli Enti Locali.

Anche il rapporto con gli insegnanti sembra destinato a diventare più problematico. Nella scuola, ognuno nel corso del suo lavoro prende continuamente delle decisioni, la cui natura varia in accordo con le differenze di autorità, i bisogni particolari della situazione, l'esperienza e la professionalità delle persone e il loro stesso carattere: ma finché queste decisio-

ni restano nell'ambito della libertà di insegnamento dei singoli, non modificano l'assetto organizzativo. Nella scuola autonoma, invece, le scuole sono caratterizzate dal tipo di rapporto che si instaura tra *autonomia personale degli insegnanti*, spesso individualisti, *stile direttivo*, in cui sono presenti componenti di controllo e di supporto, e *organizzazione scolastica*, in cui il lavoro si svolge forzatamente in un contesto cooperativo, perché il soggetto educante è l'insieme degli insegnanti che insistono sulla stessa classe.

Pragmaticamente, sul piano delle cose da fare, la progettazione educativa in una scuola autonoma, singola o inserita in una rete, dotata di una propria identità, prevede la capacità di rispondere a cinque domande:

- di che cosa hanno bisogno gli alunni (e, di conseguenza, di quali strumenti disponiamo per individuarli)
- quali obiettivi consideriamo prioritari, e in base a quali criteri
- in che modo pensiamo di raggiungere questi obiettivi
- di quali risorse disponiamo per farlo
- quali strumenti valutativi poniamo in atto per giudicare il lavoro compiuto.

I rischi da evitare nel costruire le risposte sono due:

- *l'irrigidimento: una progettazione che*

non prevede al suo interno meccanismi di adattamento e correzione è destinata prima o poi a riprodurre situazione di blocco. L'autonomia didattica si basa inizialmente su di una ipotesi di lavoro, che nel periodo di sperimentazione viene discussa e modificata fino ad assumere una forma stabile, che comunque prevede possibilità di evoluzione

- *la fretta*: una progettazione del tipo ora

descritto ha bisogno di tempi lunghi e della predisposizione di un meccanismo di monitoraggio che tenga conto degli esiti parziali, affiancato da uno sforzo di qualificazione del personale che lo metta in grado di gestire il cambiamento. L'attribuzione delle responsabilità deve essere rigorosa, prevedere una semplificazione delle competenze e comportare un quadro chiaro di diritti e doveri.

CONCLUSIONI

Il punto qualificante della trasformazione che la scuola autonoma richiede ai suoi dirigenti, e che si cerca di facilitare con la formazione, è a mio avviso la capacità di gestire il passaggio da un modello organizzativo *centralizzato e burocratico* caratterizzato dalla rispondenza alle norme, ad uno *cibernetico*, in cui lo stile di governo, l'assunzione di decisioni richiedono capacità di adattamento, dal cambiare rotta, dal mettere in atto continue strategie di aggiustamento.

Il modello gestionale delle scuole è caratterizzato dal fatto che deve far fronte ad una variabilità ambientale particolarmente elevata¹⁴: si noti, per inciso, che il livello di complessità interna che i capi di istituto devono tenere sotto controllo è elevato, se ad esempio nei corsi di formazione cui ho già fatto riferimento, la metà esatta dei capi di istituto controllava più di trenta classi, il 60% aveva più di cinquecento studenti e più di 60 insegnanti¹⁵, con un ricambio docenti che in circa una scuola su tre supera il 20% annuo. I capi di istituto che gestiscono un numero di sedi

pari o inferiore a tre è solo del 44%.

Nella scuola autonoma non si può parlare di uno stile direzione ottimale, bensì di un'efficacia legata alle contingenze: la qualità del lavoro coincide con la *fitness for purpose*¹⁶, la rispondenza agli scopi, più che con la congruenza ai grandi ideali teorici. Perciò non esistono priorità assolute, se non gli obiettivi fondamentali del sistema educativo, ma solo priorità relative, che si ordinano in una gerarchia variabile a seconda delle circostanze esterne. Questo non vuol dire che non esiste un sistema di valori e di motivazioni, ma significa che non esiste una rispondenza gerarchica ed automatica fra obiettivi e strategie, e gli stessi obiettivi non sono fissati in modo rigido.

Quindi la componente fondamentale della professionalità dirigente è la capacità di modificare la rotta: come diceva un collega francese a un convegno, "sul fuoco si può gettare sia olio che acqua" a seconda delle circostanze, ed è fondamentale saper capire quale dei due liquidi è il caso di usare.

NOTE

1. Questo sta alla base di una sorta di paradosso per cui la qualificazione dei capi di istituto avviene su un profilo di competenze che sono note solo sperimentalmente, e dovranno essere testate nel momento in cui l'autonomia sarà realizzata concretamente.
2. Per una più ampia trattazione del tema, rinvio al mio testo *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia 1997.
3. Il termine "clienti" ha una bassa accettabilità nel campo educativo, perché ha in sé una componente mercantile, ma è il più corretto in riferimento alla scuola autonoma, in quanto implica l'esistenza della possibilità di scegliere fra diverse alternative.
4. Molti capi di istituto, e non a torto, ritengono però indifendibile una normativa che assegna loro la responsabilità di garantire un servizio di qualità, senza consentire nessun controllo sulle risorse impiegate, gli insegnanti, che non possono essere né assunti né valutati da loro.
5. M. KOGAN, *Normative models of accountability*, in R. GLATTER et al, *Understanding school management*, Open University Press, Milton Keynes 1988.
6. In un campione di 11 corsi di formazione per dirigenti scolastici in Liguria, Emilia Romagna e Marche, di cui sono garante scientifica, il punteggio di soddisfazione attribuito alla partecipazione delle famiglie è piuttosto basso, 52.2, e bassissimo quello relativo all'attuazione di raccordi con il mercato del lavoro, 26.3. L'integrazione con le realtà esterne è discreta, 52.7. Gli scostamenti delle singole realtà dalla media risultano quasi sempre contenute: naturalmente il paragone andrebbe fatto con situazioni territoriali molto più diversificate tra loro.
7. In un recente convegno, un collega francese ricordava che il recupero di prestigio della formazione professionale è partito, ad esempio, dai settori alberghiero e della cucina, che nella cultura francese hanno un'immagine molto positiva.
8. Si veda ad esempio E. BESOZZI (a cura di) *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Firenze 1999.
9. Tacchi parla addirittura di "inosservanza funzionale delle norme", introdotta quando in un contesto il rigoroso rispetto delle norme è disfunzionale (vedi i vari "scioperi bianchi") e servono invece flessibilità e inventiva (E. M. TACCHI, *Sistemi formativi e complessità ambientale: verso una prospettiva ecologica*, in "Studi di Sociologia", n.2, 1996).
10. L. RIBOLZI (a cura di) *Il dirigente scolastico*, Giunti, Firenze 1999.
11. Uno dei limiti più denunciati è il fatto che spesso la ripartizione dei carichi di lavoro è lasciata allo spontaneismo, e in ogni scuola i carichi aggiuntivi tendono ad essere assegnati sempre agli stessi insegnanti.
12. *Policy making, organization and leadership in schools*. The Open University, Management and the school, unit 4, 1981.
13. In attesa della problematica realizzazione di un sistema pubblico allargato, resta poi aperto il problema dello spazio lasciato alle aggregazioni che non hanno carattere territoriale, ma culturale o professionale (un gruppo di scuole montessoriane, piuttosto che i salesiani): possono costituire una "autonomia sociale", sull'esempio belga o francese che prevede l'esistenza di

Enti Gestori, oppure devono necessariamente passare dagli enti territoriali per avere accesso al centro?

14. Alcuni autori hanno teorizzato l'esistenza di una "anarchia organizzata" come condizione in cui operano le istituzioni formative (COHEN M.D., MARCH J.G., *Leadership and ambiguity: the American col-*

lege president, Mc Graw Hill, New York 1986 (II).

15. Anche se il confronto è improprio, possiamo notare che in Italia le imprese private che hanno più di cinquanta dipendenti sono poco più del 2%...
16. BALL C., *Fitness for purpose*, SRHE & NFER, Nelson, Guildford 1985.