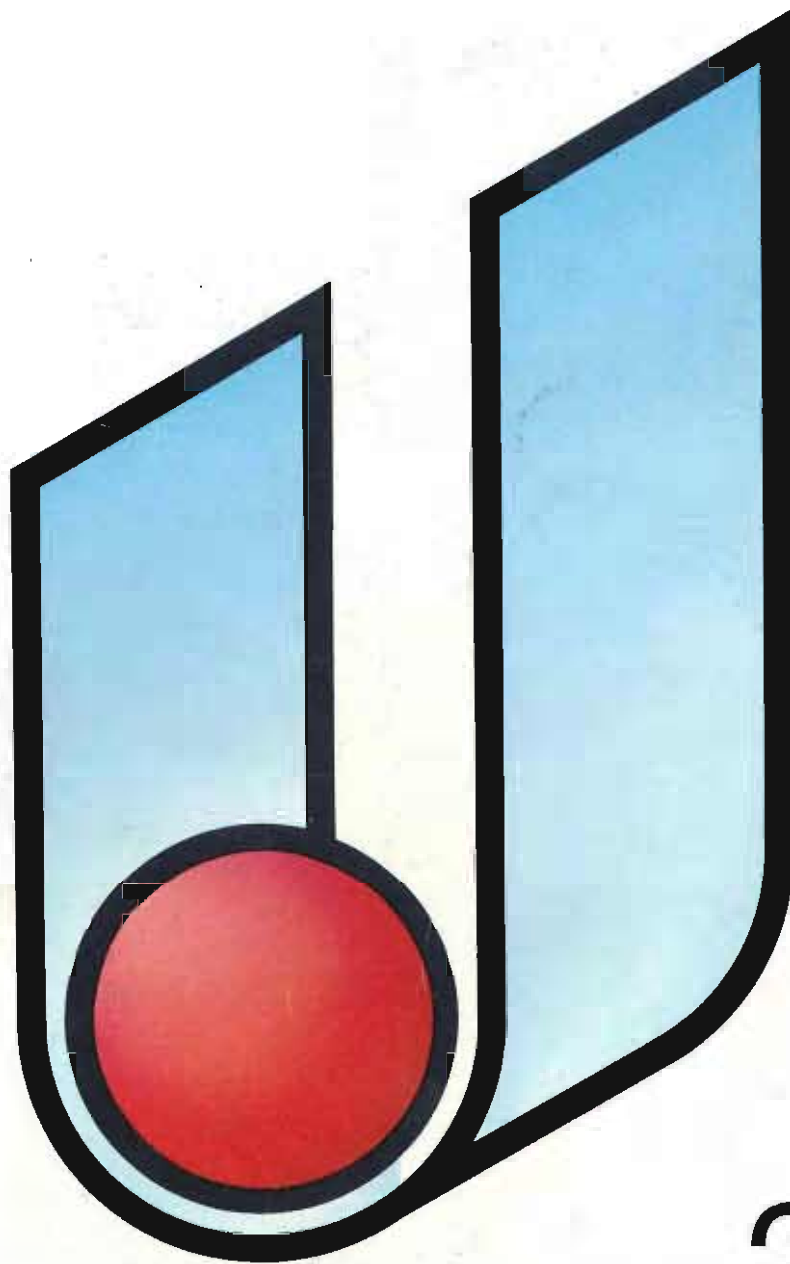


# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA  
RIVISTA TRIMESTRALE



ANNO I N. 2 LUGLIO-SETTEMBRE 1980

2



**BRACCIODIETA** EDITORE

# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA  
RIVISTA TRIMESTRALE

ANNO I N. 2 LUGLIO-SETTEMBRE 1980

## sommario

LA DIVERSIFICAZIONE DELL'INSEGNAMENTO NEGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE / THE DIVERSIFICATION OF TEACHING IN THE HIGHER EDUCATION

NOTA INTRODUTTIVA / INTRODUCTIVE NOTE		4
SULLA DIVERSIFICAZIONE NEGLI STATI UNITI D'AMERICA ED IN EUROPA / ABOUT DIVERSIFICATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA AND EUROPE	B. R. Clark A. B. Ostergren	7 19
DIVERSIFICAZIONE: L'ESPERIENZA IN FRANCIA / DIVERSIFICATION: THE EXPERIENCE IN FRANCE	L. Cerych M. Kogan	24 35
DIVERSIFICAZIONE: L'ESPERIENZA NELLA GERMANIA FEDERALE / DIVERSIFICATION: THE EXPERIENCE IN FEDERAL GERMANY	R. Wildenmann	39
NECESSITÀ DI DIVERSIFICAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ITALIANO	P. Coppola Pignatelli	54
QUALE RUOLO PUÒ AVERE LA DIVERSIFICAZIONE IN ITALIA? / WHICH ROLE CAN HAVE THE DIVERSIFICATION IN ITALY?	R. Crippa A. W. Astin	59 68
L'EUROPA MERIDIONALE E L'INSEGNAMENTO TERZIARIO / II	V. Ussani jr.	76
IL DOTTORATO DI RICERCA E LE SCUOLE DI SPECIALIZZAZIONE	M. U. Dianzani	105

### RASSEGNE

ASPETTI DELLA SITUAZIONE INTERNAZIONALE	a cura di R. De Antoniis e M. L. Marino	112
ATTIVITÀ PARLAMENTARE	a cura di F. Matarazzo	116
RIORDINAMENTO DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA (D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382)		118
GIURISPRUDENZA	a cura di G. Romano e I. Mercuri	151
ATTIVITÀ AMMINISTRATIVA	a cura di G. D'Addona, A. Masia e N. Quintorio	155
NOTIZIE		159



# LA DIVERSIFICAZIONE DELL'INSEGNAMENTO NEGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE

## THE DIVERSIFICATION OF TEACHING IN THE HIGHER EDUCATION

### NOTA INTRODUTTIVA

Organizzato dalla U.S. International Communication Agency, con il patrocinio della Conferenza permanente dei Rettori delle Università italiane e in collaborazione con la Commissione per gli scambi culturali fra l'Italia e gli Stati Uniti, nei giorni 21-22 febbraio del c.a., si è svolto a Roma un Convegno di studi su « La diversificazione dell'insegnamento negli istituti di istruzione superiore ». Fondato su quattro relazioni e altrettante « controrelazioni », il Convegno ha avuto il merito di esaminare e discutere con la necessaria ampiezza e profondità un problema di così notevole importanza per il rinnovamento delle strutture e lo sviluppo dell'istruzione universitaria. Il contributo emerso da questo incontro meritava di essere largamente conosciuto, e pertanto siamo lieti di poter offrire ai nostri lettori un materiale indubbiamente prezioso sul piano dell'informazione, dell'analisi e delle proposte.

Le funzioni di coordinatore del Convegno sono state svolte dal prof. Luigi Dadda, Rettore del Politecnico di Milano e Segretario Generale della Conferenza permanente dei Rettori italiani. Il Ministro della Pubblica Istruzione, sen. Salvatore Valitutti, aprendo i lavori, ha richiamato la necessità della collaborazione fra le varie Università al di là delle frontiere politiche. Sul

tema della diversificazione, il Ministro ha rilevato come in Italia si soffra dell'eccesso dell'unità e della uniformità, a causa sia di un sistema scolastico che anche nel grado universitario è disciplinato dalle leggi dello Stato, sia per quel principio informatore del nostro sistema scolastico ch'è rappresentato dal valore legale dei titoli di studio. E tanto più oggi soffriamo di tale eccesso di unità, in quanto ci troviamo di fronte ad una Università diversa da quella di ieri e di alcuni decenni fa: l'Università che esiste oggi nel nostro paese e in altri paesi, in tutte le società industrializzate, è una Università con dimensioni di massa. Il problema è quello di fare un nuovo ordine nella vita interiore dell'Università per rendere efficaci i suoi meccanismi formativi e selettivi, e a tal fine è indispensabile che l'Università si diversifichi nella sua vita interiore. Il Ministro Valitutti ha concluso sottolineando la grande utilità, per noi in particolare, di un Convegno sulla diversificazione, ringraziando l'Ambasciata degli Stati Uniti d'America per aver voluto e stimolato questa iniziativa.

Ha preso quindi la parola l'Ambasciatore degli USA in Italia, Richard N. Gardner:

« Signor Ministro, Rettore Magnifico, Amici, chiaramente gli scambi nei settori educativo, culturale e intellettuale oggi costituiscono componenti estremamente importanti delle nostre relazioni bilaterali e multilaterali.

Questo convegno vede riuniti esperti provenienti da sei nazioni diverse. In ciascuna di esse si sono ricercati approcci differenti alla diversificazione nel campo dell'educazione universitaria al fine di soddisfare i bisogni sempre nuovi di società in rapida evoluzione.

Negli Stati Uniti il nostro sistema misto di istituzioni universitarie superiori pubbliche e private, e l'assenza di controllo da parte delle autorità federali sulla sperimentazione educativa, hanno consentito quella flessibilità nella quale la diversificazione ha potuto fiorire e prosperare. A proposito è interessante osservare come una fra le soluzioni più importanti di diversificazione, e cioè il biennio di studi offerto dai cosiddetti "Community Colleges" abbia attratto solo circa 300.000 studenti nel 1940. Al contrario, negli anni che seguirono la fine del secondo conflitto mondiale, e in special modo nel corso degli ultimi due decenni, l'interesse verso questi istituti universitari è cresciuto rapidamente al punto che oggi circa quattro milioni degli undici milioni di studenti universitari americani sono iscritti ai "Community Colleges": si tratta di quasi il 40% del totale della popolazione universitaria americana.

È chiaro che i "Community Colleges" hanno contribuito a soddisfare un bisogno importante, offrendo a quegli studenti, non sicuri di voler acquisire un'educazione universitaria completa, l'opportunità di specializzarsi



in un campo tecnico professionale in soli due anni. L'esistenza stessa di queste istituzioni contribuisce poi ad alleviare la situazione all'interno degli istituti universitari che offrono corsi di quattro anni, riducendone il numero degli iscritti. I "Community Colleges", che sono per lo più finanziati con denaro pubblico, sono anche caratterizzati da un basso costo delle tasse d'iscrizione. Molti studenti, terminato il ciclo di due anni presso questi istituti, decidono poi di continuare gli studi presso "Colleges" che offrono programmi quadriennali. Ciò costituisce solo un tipo di diversificazione, naturalmente, ma un esempio che noi, ed altri, consideriamo molto importante. Spero che anche voi vorrete tener presente questa esperienza nelle vostre analisi e conclusioni.

Non voglio concludere queste mie brevi osservazioni senza ringraziare il Ministro Valitutti per aver manifestato il suo interesse verso la diversificazione nell'organizzazione universitaria, intervenendo alla nostra riunione di oggi. Tanto il Ministro quanto i suoi collaboratori ci sono stati di grande incoraggiamento ed aiuto nella preparazione di questa conferenza. Sono inoltre grato al Professore Romanzi, Presidente della Conferenza permanente dei Rettori italiani, per il suo indispensabile appoggio. Con lui ringrazio il prof. Luigi Dadda, Segretario Generale della Conferenza dei Rettori e Rettore del Politecnico di Milano, che svolge in questo incontro il ruolo di moderatore, sostituendo il prof. Romanzi, che non può essere presente, impedito da motivi di salute. Vorrei anche ringraziare la dott.ssa Scelba, Segretaria

Esecutiva della Commissione per gli Scambi Culturali fra l'Italia e Stati Uniti, per la sua valida collaborazione.

Un comunicato stampa del 25 gennaio scorso che riassumeva gli incontri avvenuti a Washington fra il Presidente del Consiglio Onorevole Cossiga e il Presidente Carter, sottolineava l'importanza dell'accresciuta attività di scambi culturali ed educativi nei rapporti fra i nostri due Paesi. Penso che la conferenza che sta per iniziare risponda a pieno ai sentimenti espressi in quel comunicato. In questo contesto vorrei fare un breve riferimento a una nuova iniziativa, cioè la costituzione recentemente del Fondo Contributi e Prestiti per studenti. Per quanto ci consta, questa è la prima volta che si applica su scala internazionale il concetto di prestiti per studenti. Lo scopo di questo programma di scambi veramente pionieristico, è di raccogliere fondi che permettano a duecento studenti all'anno di compiere corsi di perfezionamento in Università americane in settori quali l'economia e il commercio, il diritto internazionale, le relazioni sindacali, la pubblica amministrazione, la tecnologia, l'energia e le scienze agricole e delle nutrizioni come esempi. Sono lieto di annunciare oggi che un consorzio di undici banche ha già assicurato che concederà prestiti a basso costo, e cioè circa quaranta imprese industriali, banche e gruppi italiani e americani più diciannove associazioni territoriali della Confindustria, hanno promesso di contribuire con un miliardo di lire, cioè mille milioni di lire al Fondo Sussidi per ridurre il tasso d'interesse per gli studenti. Abbiamo già

raccolto abbastanza fondi da poter affermare che sarà senz'altro possibile raggiungere il traguardo dei duecento studenti che possono partire in settembre dall'Italia per l'America.

La Commissione per gli Scambi Culturali fra l'Italia e gli Stati Uniti, che ha ben trent'anni di esperienza nell'amministrazione di programmi scambio, si occuperà della selezione accademica nell'ambito di questo piano previo consenso del governo italiano e del governo degli Stati Uniti — e questo consenso è stato già dato. Ciò assicurerà una scelta basata esclusivamente sul merito e che non dovrà tener conto di motivi politici e sociali. Speriamo che gli studenti italiani che vorranno approfittare di questo programma costituiscano un gruppo rappresentativo dell'intera popolazione italiana.

Ritornando al convegno di oggi vorrei aggiungere un'altra cosa. Sono particolarmente lieto del fatto che a parte i relatori italiani e americani potremo avvalerci, nel corso di questo scambio intellettuale, della presenza e della preziosa cooperazione di eminenti studiosi provenienti dalla Germania, dalla Francia, dall'Inghilterra e dalla Svezia. Il sociologo americano Daniel Bell ha detto una volta che l'Università è la istituzione primaria della società post-industriale. Mi sembra quindi particolarmente appropriato che alla luce di questo concetto si abbia qui, oggi, un approccio multilaterale ad uno dei problemi più importanti dell'Università dei nostri giorni: la ricerca di diversificazione delle strutture universitarie in un'epoca di educazione di massa. Auguro quindi, di tutto cuore, il più completo successo ai vostri lavori ».



## INTRODUCTORY REMARKS

On February 21-22, 1980, a convention of studies was held in Rome entitled « The Diversification of Teaching in the Institutions of Higher Education ». It was organized by the U. S. International Communication Agency, under the auspices of the Permanent Conference of the Rectors of the Italian Universities and in collaboration with the Commission for Cultural Exchange between Italy and the United States. Based on four papers and the same number of « counter-papers », the Convention deserves all praise for examining and discussing a problem of such marked importance for the renewal of the structures and the development of university education with the necessary scope and depth. The contribution that emerged from this encounter is worthy being widely known therefore we are pleased to offer our readers a material that is undoubtedly valuable from the point of view of information, analysis and proposals advanced.

Prof. Luigi Dadda, Rector of the Milan Polytechnic and Secretary General of the Permanent Conference of the Italian Rectors acted as coordinator for the Convention. In his opening address, the Minister of Public Education, Sig. Salvatore Valluttti, stressed the need for collaboration between the various universities, paying no heed to political frontiers. After pointing out that Italy suffers from an excess of unity and uniformity, the Minister stated that in a university such as the one we have today, open to masses, the problem is to render the formative and selective mechanisms effective, and to this purpose the university strongly needs diversification in its interior life. The next speaker was Mr. Richard N. Gardner, United States Ambassador in Italy.

In his introductory remarks, Ambassador Gardner emphasized the importance of bilateral educational, cultural, and intellectual exchanges.

He particularly noted the Student Aid and Grand Fund which enable Italian students to study in the United States.

On the subject of diversification, Ambassador Gardner discussed the flexibility of the American system of higher education, emphasizing the absence of centralized control which encourages educational experimentation. He described the system as a mixture of public and private four-year institutions and two-year community colleges, and pointed to the growing attendance in the latter. The community colleges, which are largely publicly financed, provide a low-cost alternative for those students who do not wish to commit themselves to a four-year university education, but who desire to pursue a two-year course schedule in a specialized professional field.

Ambassador Gardner concluded his statement with thanks to Minister Valluttti for his support in the organization of the Conference, to Professor Luigi Dadda, Secretary General of the Conference of Rectors and Rector of the Polytechnic in Milan, and to Doctor Scelba, Executive Secretary of the Commission for Cultural Exchanges between Italy and the United States.

## NOTICE

Les 21 et 22 février de cette année, une réunion d'étude sur « La diversification dans les établissements de l'enseignement supérieur », organisée par la U.S. International Communication Agency sous le patronnage de la Conférence permanente des Recteurs des Universités italiennes et avec la collaboration de la Commission pour les échanges culturels entre l'Italie et les Etats-Unis, a eu lieu à Rome. Basée sur quatre exposés et quatre « contre-exposés », cette réunion d'étude a eu le mérite d'examiner et de discuter, de façon ample et approfondie, ce problème si important pour le renouvellement

des structures et pour le développement de l'enseignement universitaire. La contribution à ce sujet apportée durant ces rencontres méritait d'être diffusée, c'est pourquoi nous sommes heureux de pouvoir offrir à nos lecteurs ce matériel précieux sur le plan de l'information, de l'analyse et des propositions.

Monsieur Luigi Dadda, Recteur de l'« Université Polytechnique » de Milan et Secrétaire général de la Conférence permanente des Recteurs italiens remplissait la fonction de Coordonnateur. Le Ministre de l'Éducation Nationale, Monsieur le Sénateur Salvatore Valluttti, a ouvert la Conférence en rappelant que la collaboration entre les différentes Universités, indépendamment des frontières politiques, est nécessaire. Après avoir remarqué que l'Italie souffre, dans ce domaine, d'un excès d'unité et d'uniformité, Monsieur le Ministre a affirmé que dans une Université de masse comme celle qui existe aujourd'hui, le problème fondamental est de créer des mécanismes formateurs et sélectifs efficaces, c'est pourquoi l'Université doit être diversifiée à l'intérieur.

Monsieur Richard N. Gardner, ambassadeur des Etats-Unis en Italie, a ensuite pris la parole. Après avoir signalé qu'aux Etats-Unis, le système mixte des institutions universitaires et l'absence de contrôle de la part des autorités fédérales sur l'expérimentation dans le domaine de l'instruction, a entraîné une certaine souplesse qui a permis à la diversification de naître et de se développer, il a mis l'accent sur le développement des activités d'échanges entre l'Italie et les Etats-Unis, dans le domaine de la culture et de l'éducation. A ce propos, il faut rappeler ici la création d'un Fonds d'aide et de prêt pour les étudiants dont le but est de permettre, chaque année, à deux cents étudiants de suivre des cours de perfectionnement dans des Universités américaines dans différents secteurs comme l'économie et le commerce, le droit international, les rapports syndicaux, l'administration nationale, la technologie, l'énergie, l'agronomie et les sciences de l'alimentation.



# SULLA DIVERSIFICAZIONE NEGLI STATI UNITI D'AMERICA ED IN EUROPA

## ABOUT DIVERSIFICATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA AND EUROPE

BURTON R. CLARK

Lo scorso anno, in una conferenza tenuta a Roma sul tema dell'eventuale antitesi tra istruzione di massa e istruzione superiore, sostenni che l'entità di tale conflitto dipendeva notevolmente dalla struttura del sistema in cui l'istruzione superiore di ciascuna nazione era articolata. Secondo me, la chiave del problema era da ricercarsi nella differenziazione o diversificazione, e sulla base di vari esempi cercavo d'illustrare quanto i sistemi più complessi fossero maggiormente idonei a mettere d'accordo istruzione di massa e istruzione superiore. In quella occasione ebbi anche l'ardire di proporre quattro direttive per un cambiamento che potrebbero essere di aiuto nella riforma a lungo termine del sistema italiano e che sono:

una maggiore differenziazione verticale dei livelli di preparazione all'interno dell'Università, soprattutto allo scopo di offrire un migliore appoggio organizzativo per gli studi avanzati — si tratta essenzialmente di un sistema a due livelli;

una maggiore differenziazione delle istituzioni pubblicamente sovvenzionate, mirante in primo luogo a ridurre il gravoso sovraccarico delle Università principali e a gestire una crescente diversità di compiti e interessi con maggiore efficienza;

maggiore apertura allo sviluppo del settore privato, allo scopo essenziale d'incoraggiare sperimentazione e innovazione, promuovendo così lo sviluppo spontaneo della diversità a partire dai livelli più bassi;

e, infine, un decentramento generale del sistema con maggiore partecipazione dei livelli inferiori di governo e una maggiore autonomia amministrativa per le Università che tenda, quest'ultima, a portare verso una crescente capacità delle singole Università ad amministrare se stesse.

Terminavo con l'affermazione generale che bisognava correre il rischio implicito in un sistema

*A year ago I was fortunate to attend a conference in Rome on the topic of whether mass education and advanced education are antithetical; I maintained that the extent of conflict depended considerably on the structure of each nation's system of higher education. My main point was that differentiation, or diversification, was the key, and I tried to give examples of how the more complex systems of the world were better able to reconcile mass and advanced education. On that occasion I also made so bold as to suggest four directions of change that would help in long-run reform of the Italian system: greater vertical differentiation of levels of training within the university, particularly to provide better organizational support for advanced work — essentially a two-tier system; greater differentiation of publicly-supported institutions, especially to reduce the burdensome overload of the main-line universities and to handle better a growing diversity of tasks and interests; the opening of the door to more private-sector development, particularly to encourage experimentation and innovation and thereby to help generate diversity spontaneously from the grass-roots level; and, lastly, a general decentralization of the system, with more participation by lower levels of government and more administrative autonomy for the universities, the latter-step to lead toward a stronger capacity on the part of the universities to run themselves. I ended on the general note that one had to risk the uncertainties of a somewhat more disorderly system — one more decentralized and differentiated — if one wanted to gain « the benefits of disorder »: a wider distribution of legitimate power; a strengthening of institutional initiative; a bolstering of university identity and pride that comes from self-management; more choice and mobility for students and faculty alike; and more flexibility and adaptability in the system as a whole.*

*A tall order indeed, one easy for the scholar to assert but hard for the officials and professors of a system to initiate; and one easy to lay out as a set of long-run objectives but difficult to specify how to do anything effective in the short-run to move from here to there, in the face of the traditional expectations, political pressures, interlocking powers, and routinized procedures that constitute the reality of our everyday life.*

*Burton R. Clark, Professor of Sociology and Chairman - Higher Education Research Group, Yale University.*



in un certo qual modo più disordinato, più decentrato e differenziato — se si volevano ottenere i « benefici del disordine »: cioè, una più diffusa distribuzione di potere accademico; un rafforzamento dell'iniziativa istituzionale; un'intensificazione del senso d'identificazione dell'Università e dell'orgoglio che proviene da una gestione autonoma; più scelta e mobilità sia per studenti che per docenti; e una maggiore flessibilità e adattabilità del sistema nel suo insieme.

Programma estremamente ambizioso dunque, facile da esigere dallo studioso, ma difficile da avviare per i funzionari e i professori che fanno parte di un sistema; facile da pianificare in una serie di obiettivi a lunga scadenza, ma difficile da attuare in ben individuati provvedimenti di efficacia a breve termine e con precisi obiettivi di fronte ad aspettative tradizionali, pressioni politiche, poteri che si intrecciano e procedure di routine della realtà quotidiana.

Ciò che mi attendo ora da questo convegno è che ci sia consentito scavare ulteriormente nei complessi problemi riguardanti la « diversificazione », esaminando più da vicino le esperienze dei paesi all'infuori del nostro. La ricerca estesa oltre i confini mi ha insegnato una lezione preziosa: lo studio dei sistemi in cui è articolata l'istruzione superiore in altre nazioni mi consente d'imparare molto sull'analogo sistema vigente nel mio proprio paese. Per esempio, la ricerca che ho intrapreso in Italia dieci anni fa mi ha insegnato enormemente sui modi alternativi esistenti di organizzare l'istruzione superiore, dandomi nel contempo un'altra visuale sull'istruzione in America. Mentre studiavo la Cattedra in Italia, venivo a saperne di più sul Dipartimento del sistema negli Stati Uniti; mentre mi documentavo sulle vostre « Facoltà », imparavo tutto sulle « Facoltà » e le « Scuole » americane; mentre cercavo di capire come gestivate le Università senza *trustees* (consigli di amministrazione) e presidenti nominati, riuscivo a rendermi conto di quanto fossero insolite le forme di amministrazione dei « campus » americani e, infine, mentre studiavo la vostra struttura centralizzata, riuscivo a capire meglio i pro e i contro del decentramento alquanto radicale del mio proprio paese. Nel paragonare le nostre esperienze a quelle di altre società, impariamo molto su ciò che abbiamo in comune e su ciò che invece è ca-

*My hope for this meeting is that we may be able to dig deeper into some of the complex issues involved in « diversification » by exploring further the experiences of countries other than our own. Cross-national research has taught me a valuable lesson: I can learn a great deal about my own system of higher education by studying higher education in other countries. For example, my research in Italy a decade ago taught me so much about alternative ways of organizing the higher learning and gave me a different perspective on American higher education. While studying the Chair in Italy, I learned more about the Department of the U.S. system; while studying your Facoltà I learned about American « faculties » and « schools »; while trying to figure out how you operated universities without trustees and appointed presidents, I gain insight into how unusual were the American forms of campus administration; and while observing your centralized structure, I was able to enliven my own understanding of the pros and cons of my own country's rather radical decentralization. In comparing our experiences across societies, we learn so much about what we have in common and what is unique to each, and then are able to pursue seriously the causes and especially the consequences of our common and unique features.*

*Toward the end, I would like to pick up again on the general need for diversification and place it in the context of conflicting values and interests in higher education that are shared by most advanced industrial societies but are expressed in different ways and to different degrees. The difficulties of diversification begin in the basic values we attempt to effect — a point raised briefly at the end of my paper a year ago. Three such values are justice, competence, and flexibility.*

**Social justice.** *The interest in social justice first of all takes the form in higher education of equality for students, in access, treatment, and outcome. The equity issue in respect to clientele is a permanent one in all democracies, and modern authoritarian and totalitarian regimes are hardly able to ignore it. As publicly and officially interpreted in numerous countries, this interest presses hard for a commitment to open-door admission, so that virtually anyone can get*



ratteristica esclusiva di ciascuna, e siamo quindi in condizioni d'individuare realmente le cause e soprattutto gli effetti sia degli aspetti irripetibili, sia di quelli comuni. Vorrei infine riprendere il tema della necessità generalmente sentita di una diversificazione, e inquadrarla nel contesto di quei valori e interessi contrastanti propri dell'istruzione superiore che sono condivisi dalla maggior parte delle società industriali, benché espressi in modi diversi e con vari gradi d'intensità.

Come ho accennato brevemente nel mio intervento dell'anno scorso, la diversificazione trova le sue prime difficoltà nei valori di base che tentiamo di promuovere. Tre di questi valori sono: giustizia, capacità e flessibilità.

**Giustizia sociale.** Mirare a una giustizia sociale significa innanzitutto sviluppare un'istruzione superiore che consenta uguale accesso a tutti gli studenti e garantisca loro uguale trattamento e uguali risultati. Selezione imparziale degli studenti? È un problema perenne in tutte le democrazie, né sono in grado di prescindere i regimi autoritari e totalitari moderni. A seconda del valore ufficiale e pubblico che numerosi paesi attribuiscono a questa questione, s'impone una presa di posizione a favore dell'ammissione libera onde consentire a tutti o quasi di accedere prima o poi, in un modo o nell'altro, all'istruzione superiore.

Tuttavia, i modi di definire più specificamente questa questione sono realmente assai vari e comportano effetti significativi. Un conto è adottare la definizione antiquata di uguaglianza di accesso secondo cui l'accesso viene ancora determinato dai titoli di studio dell'individuo, indipendentemente da caratteristiche « esterne » come razza, classe, religione e fede politica; e ben altro è definire l'uguaglianza di accesso in termini più populistici, come porta aperta a tutti indipendentemente dal merito. Indi, al di là del problema dell'accesso, la preoccupazione che vi sia giustizia per gli studenti, impone criteri uniformi attraverso tutto il sistema in modo da garantire, in determinati campi, uguale trattamento agli studenti e diplomi equivalenti. Questo punto di vista è stato istituzionalizzato molto tempo fa nei sistemi universitari di paesi come Francia e Italia, dove i diplomi sono rilasciati dal sistema nazionale nel suo insieme e non dal-

*in — at one time or another, in one way or another*<sup>1</sup>. But specific definitions of this interest do indeed vary widely, with significant effects. It is one thing to adopt an old-fashioned definition of equality of access, whereby entry is still to be determined by the academic qualification of the individual, without regard to such « extraneous » characteristics as race, class, creed or political affiliation; and quite another to define equality of access, in more populist terms, as the open door for all, without regard to merit. Then, beyond access, the interest in justice for students appears as a demand for uniform standards across a system so that students in given fields will be treated equally and given certificates of equal value. This point of view was institutionalized a long time ago in the university systems of such countries as France and Italy, in which the degree is issued by the national system as a whole and not by the individual institution, with the promise that training has been roughly equalized in programs throughout the nation<sup>2</sup>. Nationalized systems in democracies have a tendency to move in this direction, propelled by internal as well as external forces and legitimated by a host of definitions of « democratization ».

*Issues of fair and equitable treatment, we must note, are steadily pursued not only by clientele but also by the personnel of higher education systems and the institutions that comprise the system. The « have-nots » within the system have a driving and permanent interest in parity with the « haves », seeking the reduction of differences that indicate privilege or suggest its possibility. Uniformity is the seemingly obvious cure, for professors, institutional administrators, and central officials alike. The phenomenon of academic drift — the voluntary convergence of less-noble institutions upon the models of more prestigious ones — has been widely noted in such institutionally-diverse systems as the British, Australian, and American, with the driving*

→

<sup>1</sup> Cfr. DOROTEA TURTH, « Selection and Equity: An International Viewpoint », *Comparative Education Review*, Vol. 22, June, 1978, pp. 259-77.

<sup>2</sup> Cfr. BURTON R. CLARK, *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.



l'istituzione singola, con una garanzia di preparazione più o meno parificata in tutto il paese. I sistemi poi nazionalizzati nelle democrazie tendono ad andare in questa direzione, spinti da forze sia interne che esterne, e giustificati da una quantità di definizioni di ciò che è la « democratizzazione ». Un trattamento giusto ed equo è una meta che inseguono non soltanto gli studenti, ma anche il personale dei sistemi d'istruzione superiore e le istituzioni che costituiscono tale sistema. I « non abbienti » all'interno del sistema tendono insistentemente e perennemente all'uguaglianza con gli « abbienti », mirando a ridurre le differenze che indicano privilegi o ne suggeriscono l'esistenza. L'uniformità sembra essere il rimedio palese sia per professori che per amministratori ufficiali e funzionari centrali. Il fenomeno della « spinta » accademica — cioè della convergenza volontaria delle istituzioni di minore prestigio sul modello di quelle più prestigiose — è stato ampiamente notato in sistemi istituzionalmente diversi come quello britannico, quello australiano e quello americano, ed è stimolato anche dalla ricerca di uguaglianza.

Questa ricerca può manifestarsi attraverso il mercato, la « spinta » di cui abbiamo detto, oppure attraverso l'accento che lo stato pone sulla necessità che i benefici siano ripartiti in modi equi sia fra istituti e programmi che fra individui. Anzi, questo concetto di ripartizione equa è talmente diffuso nell'amministrazione pubblica in genere, che l'imparzialità o l'equilibrio vengono ormai a significare che aumenti e tagli di bilancio devono essere ripartiti il più uniformemente possibile. Come scrive un osservatore americano del modo giapponese di compilare bilanci: « quadrare il bilancio significa evitare i paragoni fra vari programmi e i loro meriti, sottintendendo che per il semplice fatto di essere simili i programmi dovrebbero essere dotati di bilanci simili o equivalenti ».

L'uguaglianza preoccupa il burocrate come lo studente o il direttore di istituto.

**Capacità.** Il secondo valore di richiamo nazionale è la capacità. Società e governo hanno bisogno di un sistema d'istruzione superiore efficiente, un sistema realmente organizzato in modo da essere orientato verso la produzione, la critica e la distribuzione del sapere, in modo da poter sfornare in un flusso continuo gente ben prepa-

*force coming in part from the search for parity<sup>3</sup>. This search may exert itself via the market, through drift, or by means of the state insisting on fair shares for institutions and programs as well as for individuals. Indeed, the concept of fair share is so ubiquitous in public administration generally that evenhandedness or balance comes to mean that budget increases and decreases are to be shared as evenly as possible. As put by an American observer of Japanese budget-making: « balancing represents avoidance of comparisons among programs and their merits by implying that simply because they are similar they should receive the same or equivalent budgets »<sup>4</sup>. Equity is as much on the mind of the bureaucrat as on the mind of the client or the institutional leader.*

**Competence.** *The second powerful national value or interest is competence or excellence. Society and government need a capable system of higher education, one effectively organized and oriented to produce, criticize, and distribute knowledge, and to send forth, in a steady reliable stream, people well-prepared for occupational performance and civic life. Those who make excellence their primary value in higher education have no trouble in presenting dramatic arguments. When you are wheeled into the operating room, do you want a competent or incompetent surgeon behind the knife? If our planners must be tutored in the dismal science of economics, why on earth should we allow them to receive mediocre instruction that will increase the probabilities of grand mistakes in national plans? Can our engineers ever learn to build bridges that will not fall down? Why is it necessary for our otherwise advanced nation to*

<sup>3</sup> JOHN PRATT and TYRRELL BURGESS, *Polytechnics: A Report*. London: Pitman, 1974; LEX DONALDSON, *Policy and the Polytechnics: Pluralistic Drift in Higher Education*. Lexington, Mass.: D. C. Heath & Co., 1975; GRANT HARMAN, « Academic Staff and Academic Drift in Australian Colleges of Advanced Education », *Higher Education*, Vol. 6, August, 1977, pp. 315-35; BURTON R. CLARK, « Academic Differentiation in National Systems of Higher Education », *Comparative Education Review*, Vol. 22, June, 1978, pp. 242-58.

<sup>4</sup> JOHN CREIGHTON CAMPBELL, « Japanese Budget Baransu », in EZRA F. VOGEL (ed.), *Modern Japanese Organization and Decision-Making*. Berkeley: University of California Press, 1975, pp. 71-100.



Burton R. Clark

rata per le varie incombenze della vita di lavoro e della vita civica. Per coloro che considerano la capacità di *eccellere* il valore primario nell'istruzione superiore non è difficile trovare argomenti clamorosi a favore della loro tesi. Quando ti portano in barella in sala operatoria, vuoi che il bisturi sia in mano a un chirurgo capace o incapace? Giacché i nostri pianificatori devono imparare la triste scienza dell'economia politica, perché mai tollerare che essi ricevano un'istruzione mediocre che aumenterebbe i rischi di gravi errori nei piani nazionali? Sarà mai possibile che i nostri ingegneri imparino a costruire ponti che non crollano? Perché mai il nostro paese, per altro progredito, è costretto all'emarginazione in un settore scientifico dopo l'altro? È questo un argomento sentito perfino nel Giappone tecnicamente progredito quando critici infieriscono contro il paese per la sua tradizione di formare imitatori e non inventori e accusano il sistema accademico di non dare più Premi Nobel al paese.

Agli accademici stessi viene costantemente richiesta maggiore capacità e spesso è nel loro proprio interesse coltivarla, poiché le loro discipline appartengono a settori di studio il più delle volte meta-istituzionali e meta-nazionali, nel cui ambito i giudizi sulle capacità vengono formulati attraverso le frontiere. Più una disciplina è scientifica, più coloro che la praticano si basano su una « base aurea » accademica internazionale per valutare ciò che è valido e ciò che non lo è. Perciò è evidente come la capacità sia di vasto interesse nazionale e come ciò si ripercuota in mille modi sulla istruzione superiore. Da qui non si esce: e coloro che fingono di non vedere per uno o due decenni sono poi costretti ad aprire gli occhi e a guardare in faccia alla realtà — per esempio in Cina, dove sono evidenti i cambiamenti di atteggiamento e di politica verso l'istruzione superiore dall'epoca della Rivoluzione Culturale, quando i criteri di merito erano poco quotati da parte dei funzionari di stato, ad oggi, quando il regime è propenso a rischiare la selezione « elitaria » onde avere più professori e studenti in condizioni di dedicarsi alla materia che conoscono più a fondo e in cui hanno la massima perizia. La richiesta di capacità esige dovunque: una

*remain on the periphery in one scientific field after another? — an argument heard even in technologically-advanced Japan as critics castigate the country for a tradition of imitating rather than inventing and blaim the academic system for not producing more Nobel-prize winners<sup>5</sup>. Academics themselves are steadily exposed to demands for competence, and often root their own self-interest in it, since in their disciplines they belong to fields of study that are meta-institutional, and meta-national in most cases, within which judgments on capability are made across the borders. The more scientific a discipline, the more do those within it operate on an international academic « gold standard » in judging what is good and bad.*

*Thus, in a thousand and one ways a broad national interest in competence is brought to bear upon higher education. There is no escaping it, and those who turn their backs on it for a decade or two are forced in time to turn around and face it — for example, in China, in the apparent changes in attitudes and policy toward higher education from the period of the Cultural Revolution when competence criteria were given low value by state officials to the present time when the regime is inclined to take its chances with « elitism » in order to have the more able professors and students concentrate on what they know most intimately and are able to do best. The interest in competence everywhere argues for some selection at the outset, rather than an open door; for a willingness to fail and weed out some students, rather than promote and graduate all who enter; and for gradations in certification that label some as more competent than others. The conflicts with equity demands are many and obvious, as widely noted in various discussions during the 1960s and 1970s.*

**Flexibility.** *The clash of national values becomes more complex when we add the third omnibus and inescapable interest I have called flexibility, which at first glance does not have the same substantive quality as justice or competence. It sounds like a mere procedural preference,*

→

<sup>5</sup> Cfr. NAGAI MICHIO, *Higher Education in Japan: Its Take-Off and Crash*. Tokyo: University of Tokyo Press, 1971 (Chapter 3, « The Tasks of the University »).



qualche selezione sin dall'inizio, anziché una porta spalancata, una disponibilità a selezionare alcuni studenti lasciando che altri non riescano; e di instaurare una graduatoria negli attestati classificando così alcuni come più capaci di altri. Che ciò crei numerosi e ovvi conflitti con la richiesta di giustizia, è ben noto, come risulta dai numerosi dibattiti degli anni Sessanta e Settanta.

**Flessibilità.** Lo scontro tra valori d'interesse nazionale diventa più complesso, se aggiungiamo il terzo ineluttabile e onnicomprensivo valore che ho chiamato flessibilità e che, a prima vista, non ha le qualità sostanziali della giustizia e della capacità. La flessibilità può sembrare soltanto una scelta procedurale, tuttavia penso che saremo sempre più portati ad affermare che si tratta di una caratteristica che interessa e soddisfa una necessità del governo e della società, e influirà sempre di più sull'istruzione superiore. Viviamo indubbiamente in un'età di incertezze. Così stando le cose, nella maggior parte dei settori le organizzazioni operano in ambienti ambigui e mutevoli. E poiché vi è tanta incertezza, complessi come quelli dell'istruzione superiore devono possedere la capacità di agire con flessibilità, perfino con provvisorietà, muovendosi contemporaneamente in varie direzioni e adattandosi in modi diversi ai cambiamenti. In anni recenti molto è stato scritto sulle sempre crescenti rivendicazioni nei confronti dell'istruzione superiore: richiesta di maggiore eterogeneità da parte del consumatore; accentuazione della richiesta di addestramento da parte delle forze di lavoro; e infine esplosione del sapere all'interno come all'esterno degli Atenei.

Ma abbiamo prestato poca attenzione alle risposte a simili rivendicazioni e alle future possibilità di risposte. La struttura fondamentale necessaria è un sistema articolato nella sua generalità in modo tale da poter far fronte a una gamma di incombenze sempre crescente con una capacità spontanea di adattamento a molti tipi di richieste diverse.

La flessibilità — valore utile a livello nazionale — entrerà spesso in conflitto sia con il senso di giustizia che con il criterio di capacità. Per esem-

*yet I think we will increasingly be able to assert that flexibility is an interest or need for government and society that will steadily be brought to bear on higher education. We do indeed live in an age of uncertainty. This being so, organizations in most realms operate in ambiguous and shifting environments. And because so much is uncertain, complexes such as those of higher education need the capacity to act flexibly, even tentatively, able to move simultaneously in different directions and adapt differentially to change. In recent years, much has been written about the increasing demands made upon higher education: the greater heterogeneity of demand from the consumer side; the greater pull upon training from the labor-force side; and the explosion of knowledge inside as well as outside the academy<sup>6</sup>. But we have paid less attention to responses to such demands and the future possibilities of response. The crucial structural need is a system so composed over-all that it can handle an ever-increasing array of tasks, with much spontaneous adaptation to many different demands.*

*The national interest in flexibility will often clash with both the interest in equity and the interest in competence. For example, those interested in flexibility usually look kindly upon multiple public sectors and, in many countries, private sectors. But multiple public sectors nearly always lack a parity of esteem and offer students unequal life chances. And private sectors, heavily dependent on tuition, nearly always serve the upper social classes better than the lower classes and thereby deepen the equity problem. And there are some negative effects upon competence, at least in the short run, as standards multiple and become frazzled at the edges — witness, in the extreme, the problem of « degree mills » in Florida and California, and the low standards and consumer exploitation that are involved whenever private entrepreneurs operate in a loosely regulated fashion in higher education, be it in the United States, Japan, the Philippines, Brazil, or Turkey. Thus, to express effectively just these three disparate societal values or national interests,*

<sup>6</sup> As, for example, set forth by Ashby. ERIC ASHBY, « The Structure of Higher Education: A World View ». New York: International Council for Educational Development, 1973 (Occasional Paper No. 6).



Burton R. Clark

pio, coloro che hanno a cuore la flessibilità sono di solito favorevoli a settori pubblici multipli e, in molti paesi, a settori privati; però, quasi sempre, i settori pubblici multipli vengono considerati su un piano di parità, e offrono agli studenti prospettive disuguali nella vita. E i settori privati che sono pesantemente condizionati dalle rette, favoriscono quasi sempre le classi sociali superiori a detrimento di quelle inferiori acuendo così il problema dell'equità. E non mancano, con il moltiplicarsi e il logorarsi dei criteri di valutazione, gli effetti negativi sulla formazione professionale — basti pensare, al limite, al problema delle « fabbriche di diplomi » in Florida e in California, ai bassi livelli e allo sfruttamento degli studenti che si hanno laddove imprenditori privati possono operare senza troppi regolamenti nel campo dell'istruzione superiore, sia negli Stati Uniti che in Giappone, nelle Filippine, in Brasile o in Turchia.

Perciò, per poter rappresentare questi tre valori contrastanti, d'importanza sociale e nazionale, la struttura di un sistema accademico nazionale deve necessariamente essere un insieme di contraddizioni, incongruenze e compromessi. La giustizia trova i suoi limiti negli ordinamenti strutturali che favoriscono la capacità, come per esempio l'accesso selettivo, e consentono la flessibilità, come ad esempio i settori privati. La capacità risente dei provvedimenti adottati in nome della giustizia, come le ammissioni aperte e gli inganni che si verificano nel « ventre molle » dei sistemi fin troppo flessibili in cui i prodotti scadenti trovano un mercato. E la flessibilità, a sua volta, è compromessa dai numerosi provvedimenti a favore dell'accesso uguale per tutti, come, per esempio, dai criteri di ammissione uniformi e dagli sforzi dei funzionari e degli accademici affinché sia assicurata la capacità in tutto il sistema — per esempio con un programma unificato che porti a un diploma nazionale. Non dobbiamo pertanto stupirci se nel 1980 i sistemi moderni d'istruzione superiore fanno mostra di una sconcertante mistura di tradizione e modernità, di apertura e di chiusura, di flessibilità e rigidità, di carattere elitario e democratico. Nel compiere la transizione da un'istruzione elitaria a una di massa, nei sistemi nazionali le tensioni

*the structure of a national academic system must necessarily be full of contradictions, inconsistencies, and compromises. Equity has to be limited by the structural arrangements that induce competence such as selective entry, and allow flexibility, such as private sectors. Competence is restrained by actions carried out in the name of equity, such as open admissions, and by the practices found in the « soft » underbelly of flexibly-diverse systems in which shoddy goods are marketable. And flexibility is compromised by many of the arrangements appropriate for equality in access e.g., administered uniform standards of admission, and by the efforts of officials and academics to guarantee competence across the system, e.g., common curricula leading to a national degree. Thus we need not wonder in 1980 that modern systems of higher education should exhibit a bewildering mixture of the traditional and the modern, the open and the closed, the flexible and the rigid, the elitist and the democratic. In making the transition from elite to mass education, national systems have widened and deepened their elemental strains and dilemmas, each system doing so with forms and practices firmly institutionalized in previous decades and interlocked among themselves as well as with a variety of structures in the larger society.*

#### HOW TO RECONCILE EQUITY, CAPABILITY AND FLEXIBILITY

*Having set forth three national interests and pointed briefly to some conflicts among them, I want to set forth several ideas that can be pursued if we are interested in the reconciliation of equity, competence, and flexibility in higher education in the 1980s and beyond.*

**Idea One:** *Conflict among these competing societal interests is reduced by diversification within a national system. The needed differentiation can occur within institutions and among them, and along both horizontal and vertical dimensions<sup>7</sup>. Within institutions, we can have more programs and fields of study side by side and more levels of training arranged in a pro-*

→

<sup>7</sup> Cfr. BURTON R. CLARK, « Academic Differentiation in National Systems of Higher Education », *op. cit.*



e i dilemmi fondamentali si sono approfonditi e allargati, e in ciascun sistema questo si è verificato in strutture e usanze solidamente istituzionalizzate in decenni precedenti, a loro volta concatenate sia le une che le altre con altre miriadi di strutture nella società in genere.

#### COME RICONCILIARE EQUITÀ, CAPACITÀ E FLESSIBILITÀ

Avendo esposto tre temi validi in tutto il paese e brevemente accennato ai conflitti che si creano tra loro, desidererei ora proporre alcune idee che potrebbero essere perseguite se vogliamo riuscire, negli anni Ottanta e oltre, a riconciliare equità, capacità e flessibilità nell'istruzione superiore.

**Prima idea.** Il conflitto tra questi interessi sociali competitivi è attenuato dalla diversificazione all'interno del sistema nazionale. La differenziazione occorrente può avvenire nell'ambito delle istituzioni stesse e fra le singole istituzioni, lungo dimensioni sia orizzontali che verticali. Nell'ambito delle istituzioni possiamo avere più programmi e materie di studio, affiancati gli uni alle altre, e più livelli di addestramento in un susseguirsi di vari livelli. Occorre incoraggiare la proliferazione dei più diversi tipi di istituzioni, consentendo che queste, fra loro, si scambino gli studenti per le varie forme e i vari livelli di addestramento. Infatti, è la diversificazione che è proprio l'idea chiave. Un grande insieme di parti *disuguali*: a) consente risposte più adeguate alle varie richieste; b) consente un adattamento migliore sia all'ignoto e all'imprevisto sia alle richieste già note e prevedibili; c) offre uno spazio totale più indefinito nell'ambito del quale possono essere giostrate azioni contraddittorie a favore dell'uguaglianza, della qualità e della flessibilità.

**Seconda idea.** La forma di diversificazione determinante per la salvaguardia della flessibilità, è quella creativa che mantiene diversi settori e sottosettori. Un certo aumento di flessibilità è possibile mediante la diversificazione interna delle Università e dei « colleges », come avviene

*gression of tiers. Among institutions, we can encourage a proliferation of different types and allow those different types to feed students to one another for different forms and levels of training. Diversification is indeed the key idea. A large composite of unlike parts: (a) permits better response to different demands; (b) allows better adjustment to the unknown and unanticipated as well as to the demands we already know and can anticipate; and (c) provides a more ambiguous total space within which contradictory actions taken in the name of equality, and competence, and flexibility can be played out.*

**Idea Two:** *For the protection of the interest in flexibility, the crucial form of diversification is the creative and maintenance of different sectors and sub-sectors. A certain amount of flexibility may be gained by the internal diversification of universities and colleges, as in the case of the multiuniversity in the United States and the comprehensive university in West Germany. But there seems to be limits to size and complexity, limits that when exceeded cause severe problems of overload and confusion in organizational character. Institutions that try to do it all — « superinstitutions » — suffer some of the same problems as persons who try to be supermen or superwomen. Even more important, educational institutions that attempt to encompass a wide range of functions usually have some central or dominant personnel power center that does not value all the activities and handles some of them badly. The classic case in one country after another is the resistance of university administrators and professors to short-circle education and to adult or recurrent or life-long education — resistance that has some excellent reasons behind it by way of serving traditional functions. Therefore, it is evermore necessary to divide up the work among different types of institutions, so different units can devote themselves to different tasks and try to do them well, making relevant adjustments as they go along. Professional training at several levels, general education for some students and not others, research of various levels of complexity and ranging from pure basic to heavily applied — all can be sorted out, by planning or unplanned*



Burton R. Clark

nelle varie Università degli Stati Uniti e nelle Università di vasta portata della Germania Federale. Ma abbiamo visto che vi sono limiti alle dimensioni e alla complessità oltre i quali si creano gravi problemi di sovraccarico e confusione nell'ingranaggio organizzativo. Quelle istituzioni che tentano di « fare tutto » — le superistituzioni — sono afflitte dagli stessi problemi che opprimono chi vuol essere un superuomo o una superdonna. Più importante ancora: istituzioni didattiche tese a includere una vasta gamma di funzioni hanno di solito un centro di potere, o comunque decisionale, che non sa o non vuole valutare pienamente tutte le attività che vengono svolte nell'istituzione e ne gestisce una parte inadeguatamente. L'esempio classico, che si verifica in un paese dopo l'altro, è la resistenza che sia amministratori che professori universitari oppongono all'istruzione divulgativa, all'istruzione per adulti a cicli ricorrenti o a quella permanente — resistenza dietro cui si celano ottimi motivi di osservanza di funzioni tradizionali. Perciò è sempre più necessario suddividere il lavoro fra vari tipi di istituzioni, in modo che unità diverse possano dedicarsi a compiti diversi per cercare di assolverli bene, operando gli adattamenti importanti strada facendo. Addestramento professionale a vari livelli, istruzione generale per alcuni studenti e non per altri, ricerca a vari livelli di complessità che spazia da quella pura di base a quella più decisamente applicata — tutto questo può essere organizzato mediante pianificazione oppure attraverso uno sviluppo non programmato, o ancora combinando l'una e l'altro.

Di solito le istituzioni singole si associano fra di loro in maniera più sciolta che non le parti di un'unica organizzazione e quindi possono raccogliere i benefici della flessibilità inerente all'associazione sciolta.

A mio avviso, saremo sempre più portati a dimostrare che i sistemi nazionali indifferenziati non sono in condizioni di gestire l'istruzione superiore moderna come lo sono invece i sistemi complessi. Malgrado confusione, duplicazioni e sovrapposizioni così prodotti, la complessità istituzionale è il modello cui dovranno conformarsi i sistemi nazionali flessibili e adattabili.

development or a combination of the two<sup>8</sup>. Separate institutions are also typically more loosely coupled than the parts of a single organization and hence can reap the benefits of flexibility that are inherent in loose coupling<sup>9</sup>. I think we will increasingly be able to show that undifferentiated national systems cannot handle modern higher education as well as complex ones. Despite the confusion and duplication and overlap thereby produced, institutional complexity is the name of the game for flexible, adaptive national systems.

**Idea Three:** For the protection of the interest in competence, the crucial form of diversification is vertical status differentiation among institutions — a moderately strong but open institutional hierarchy in which status is awarded to institutions on grounds of perceived quality and in which institutions are able, on this basis, to compete for elevation. Naturally, competence can be served by administrative efforts to establish minimal standards. But given the complex tasks of higher education — all the many and ever-increasing professional fields and disciplines that are encompassed — and the need for the parts to be at least semi-autonomous, it becomes virtually impossible, even self-defeating, to attempt to insure competent effort in most of the system by top-down oversight, planning, and administration. The problem is to find the ways to hook institutional self-interests to chariots of ambition. There must be something to be won by trying harder to be better. That something is high status and its associated rewards. Obviously there is a question of balance. The status hierarchy of institutions cannot be so

→

<sup>8</sup> Cfr. JOSEPH BEN-DAVID, *Centers for Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw-Hill, 1977 (Especially pp. 165-69, 180-82). Ben-David concludes that « the feeling of crisis and anomie that prevails in many academic circles... derives mainly from internal causes, namely, the difficulties of systems of higher education to accommodate within their existing structures their new and extended functions » (pp. 180-81).

<sup>9</sup> For outstanding discussions of loose coupling, see KARL WEICK, « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems », *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, March, 1976, pp. 1-19; and HOWARD E. ALDRICH, *Organizations & Environments*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1979, pp. 76-86.



**Terza idea.** Per salvaguardare il valore dalla capacità o preparazione professionale, la forma di diversificazione necessaria è quella verticale che divide le istituzioni secondo il loro livello — una gerarchia istituzionale moderatamente rigida ma aperta, che prevede il conferimento del rango in base alla quantità palese, e che su questa base consente alle altre istituzioni di competere per migliorare. Indubbiamente la capacità può essere promossa da parte dell'amministrazione instaurando *standard* minimi. Ma data la complessità dell'istruzione moderna — comprendente settori e discipline professionali numerose e sempre nuove — e la necessità delle singole parti di essere per lo meno semi-autonome, diventa praticamente impossibile, perfino controproducente, tentare di garantire il raggiungimento della qualità nell'insieme del sistema attraverso controllo, pianificazione e amministrazione dall'alto. Il problema è quello di agganciare gli interessi egoistici delle istituzioni ai carri dell'ambizione. Vi deve essere qualche vantaggio a tentare con più impegno di migliorare, e questo vantaggio è un maggiore prestigio e comporta tutti i compensi che ne derivano.

Indubbiamente esiste una questione di equilibrio. La piramide gerarchica delle istituzioni strutturata secondo minore o maggiore prestigio non può essere a tal punto aguzza — come si è verificato in Francia, Inghilterra e in Giappone sotto varie forme — da congelare alcune istituzioni in posizioni elitarie bloccando un sano avvicendamento di altri istituti in posizioni subordinate. Né, tuttavia, la piramide dev'essere appiattita — come in Italia — al punto da togliere all'istituzione nel suo insieme ogni incentivo di miglioramento. La via di mezzo è costituita da una gerarchia istituzionale che lascia alle altre istituzioni la strada aperta al miglioramento e l'incentivo di provare. Per gli istituti ciò significa l'opportunità di concorrere per ottenere personale migliore e quindi per i giovani studiosi di passare prontamente da un istituto all'altro in cerca di migliori condizioni di lavoro.

**Quarta idea.** La definizione di uguaglianza che tiene meglio conto degli altri due valori, è quella di un'uguale opportunità, basata sul merito, nel-

*peaked — as it has been in France, Britain, and Japan in different forms<sup>10</sup> — as to freeze several institutions in elite positions and to block a genuine circulation of institutions in relative standing. But neither can it be so flat — as in Italy — that the institution as a whole finds little incentive to better itself. A middle-ground of institutional hierarchy provides the openness for self-betterment and the incentive to try. This includes the opportunity for institutions to compete for better personnel, and hence for young scholars to flow readily from one institution to another in search of better conditions of work.*

**Idea Four:** *The definition of equality that best accommodates the other two values is that of equal opportunity on grounds of merit in entering different segments of the national system, rather than the definition that leads to, and follows from, efforts to equalize institutions. The sectors and hierarchies required for flexibility and competence will indeed involve unequal institutions. The unlike segments will indeed be seen as relatively high and low, noble and less-noble. Hence equal access and treatment and outcome across the system will not be possible. Systems that commit themselves to the promise of system-wide equity are systems with a widening gap between promise and fulfillment or are systems likely to underserve the other two interests.*

*This is not an idea that will be popular in the 1980s, since equity issues loom so large on the national agenda in so many countries, attracting parents, students, politicians, and administrators alike to grand promises of wiping out inequities by sweeping measures applied across-the-board. But system-wide attacks on equity issues in higher education — debated, planned, and administered from the top — have great potential for boomerang effects. In the name of equality, they try to flatten institutional differences and to command a system to be unitary, thereby undercutting the grounds we have discussed for competence and flexibility. Sooner or later, we*

<sup>10</sup> The high status given to the leading *grandes écoles* in France: the long standing preeminence of Oxford and Cambridge in Britain; the enormous prestige of the Universities of Tokyo and Kyoto in Japan.



l'accedere ai vari *segmenti* del sistema nazionale, e non già la definizione che auspica provvedimenti tendenti a rendere uguali istituzioni e risultati. Settori e gerarchie necessarie per ottenere flessibilità e capacità comporteranno necessariamente istituzioni ineguali. I segmenti disuguali verranno necessariamente classificati come relativamente alti o bassi, prestigiosi o meno. Pertanto accesso, trattamento e risultato eguali in tutto il sistema non saranno possibili. Quei sistemi che promettono un'uguaglianza articolata in ogni loro parte, sono sistemi con crescente *gap* fra promessa e adempimento, oppure sono sistemi portati a trascurare gli altri due valori di cui abbiamo parlato.

Questa non è un'idea che sarà accolta favorevolmente negli anni Ottanta, poiché i problemi di uguaglianza si delineano con grande preminenza all'orizzonte di molti paesi, inducendo genitori, studenti, politici e amministratori a formulare promesse demagogiche secondo cui cancelleranno ogni disuguaglianza mediante provvedimenti radicali di applicazione generale. Però attacchi riguardanti l'intero sistema sul problema della uguaglianza nell'istruzione superiore — discussi, pianificati e amministrati dall'alto — rischiano fortemente di avere un effetto di *boomerang*. In nome dell'uguaglianza tentano di appiattire le differenze istituzionali e di obbligare un sistema a essere uniforme, minando alle basi i motivi già discussi di qualità e di flessibilità. Prima o poi dobbiamo adattare la nostra visione di equità a un atteggiamento d'imparzialità per quanto riguarda i singoli segmenti del tutto e perfino del livello di ogni istituzione individuale.

### Conclusione

Ho tentato di abordare l'argomento della diversificazione, chiedendo prima che tipo di sistema d'istruzione superiore dobbiamo avere onde soddisfare tre valori fondamentali. Per dirla in termini solo leggermente diversi, possiamo affermare che nei paesi industrialmente sviluppati qualsiasi sistema di istruzione superiore dev'essere contemporaneamente: *a*) un sistema di massa, nel senso di un maggior numero di studenti e di percentuali di gruppi di età; *b*) un sistema di servizio, nel senso di essere in grado di fornire

*have to hold our vision of equity to fairness in segments of the whole and even to the level of the individual institution.*

### Conclusion

*I have tried to come at the topic of diversification by first asking what kind of higher-education system we must have in order to meet three basic values. To put the matter only slightly differently, we might say that every system of higher education in advanced industrial societies must simultaneously be: (a) a mass system, in the sense of larger number of students and percentages of age groups; (b) a service system, in the sense of competent delivery of a larger number of services to society, especially in occupational preparation; and (c) an innovative system, in the sense of conditions favorable to research, internal generation of change, and adaptation to environmental demands. It is the steady evolution of systems into such a state of diverse capability that should concern us. Some systems are currently in poor position to evolve into this general condition. In Italy, it is more difficult than in most other advanced countries to diversify and innovate, on grounds along of an undifferentiated system that has over time become rigid, and, under rapid expansion, has become tormented by a near-permanent crisis of overload and strife.*

*But other countries share with Italy the need to minimize the tendency to pursue only one value at a time — to be seized in one decade by a mania for excellence, to be hypnotized in another with justice, to be committed in yet another to change for change's sake. If we are to have a plurality of values in higher education, then we need a concept of balance. One such conception is that the well-balanced educational state of the near future will be a set of organizations loosely held together by indirect means, rather than tightly linked by administrative structure. That new system, however constituted, needs to be self-balancing, composed of compensating forces that serve such values as justice, competence, and flexibility. A main path of evolution toward such a state is diversification, among and within institutions, with an attendant loosening of formal controls in those systems that have been the most centralized.*

Burton R. Clark



in modo competente un vasto numero di servizi alla società soprattutto nella formazione professionale; c) un sistema innovativo, in quanto sistema favorevole alla ricerca, alla generazione interna di cambiamenti e all'adattamento alle richieste ambientali. È all'evoluzione costante dei sistemi in uno stato simile di diverse capacità che dovremmo mirare. Attualmente alcuni sistemi sono in situazioni poco favorevoli a una evoluzione verso questa condizione generale. In Italia è più difficile che in altri paesi progrediti diversificare e innovare a causa di un sistema indifferenziato, diventato con il passare del tempo rigido e, con il subentrare di una rapida espansione, tormentato da una crisi semi-permanente dovuta a sovraccarico e conflittualità.

Ma come l'Italia, anche altri paesi hanno bisogno di ridurre il più possibile la tendenza al perseguimento di un solo valore per volta, il che significa essere travolti durante un decennio dalla mania della perfezione, nel decennio successivo essere affascinati dal miraggio della giustizia, e in un altro ancora voler cambiare per il gusto di cambiare. Se vogliamo avere una pluralità di valori nell'istruzione superiore, allora abbiamo bisogno di un concetto di equilibrio. Uno di questi concetti è che lo stato didattico ben equilibrato del prossimo futuro consisterà in un insieme di organizzazioni tenute insieme in modo sciolto da mezzi indiretti anziché serrati in un tutto unico da una struttura amministrativa. Questo nuovo sistema, comunque sarà costituito, dovrà essere auto-equilibratore, composto di forze compensatrici al servizio dei valori della giustizia, qualità e flessibilità. Uno dei principali sentieri evolutivi verso un simile stato è la diversificazione, tra e entro le istituzioni, con annesso allentamento dei controlli formali in quei sistemi che sono stati i più centralizzati.

Concludo, pertanto, affermando che dobbiamo guardare innanzi in termini di una pluralità di valori, di una relativa struttura diversificata e di uno sforzo di riconciliare valori contrastanti e parti diverse. Allora potrà realmente darsi che le cose funzionino, malgrado i nostri sforzi per migliorarle.

BURTON R. CLARK

*Thus, I close on the note that we must look ahead in terms of a plurality of values, a related diversified structure, and a concept of reconciliation among conflicting values and diverse parts. It is then indeed possible that things will work out — despite our efforts to improve them.*

## **SUR LA DIVERSIFICATION AUX ETATS-UNIS ET EN EUROPE**

Après avoir insisté sur la nécessité de la diversification, l'auteur analyse certaines valeurs fondamentales auxquelles devrait obéir le système de l'enseignement supérieur: *justice sociale, capacité, souplesse, valeurs au sein desquelles la diversification rencontre toutefois ses premières difficultés et contradictions.*

En ce qui concerne la *justice sociale*, on désire un système de masse qui puisse permettre, de façon opportune et égalitaire, l'inscription à l'Université de tous les étudiants et garantir une position et des résultats égaux pour tous. On doit entendre le mot *capacité* dans le sens d'un système capable de fournir, de façon compétente, un grand nombre de services à la société surtout dans le domaine de la formation professionnelle. Quant à la *souplesse*, dans un système innovateur c'est-à-dire favorable à la recherche, elle s'identifie avec la genèse interne des changements et avec l'adaptation aux demandes du milieu. Il faut viser à une évolution constante des systèmes.

Ces valeurs créent sans aucun doute des contradictions, des incohérences et des compromis; toutefois, pour favoriser leur conciliation dans l'enseignement supérieur, quelques idées sont proposées:

1) diversification à l'intérieur du système dans le cadre des institutions mêmes et entre les différentes institutions selon des lignes directrices horizontales et verticales; 2) sauvegarde de la souplesse grâce à une forme particulièrement importante de diversification: la diversification créative; 3) sauvegarde de la capacité ou préparation professionnelle grâce à la diversification verticale qui sépare les institutions selon leur niveau; 4) définition et réalisation de l'égalité grâce à des possibilités égales — basées sur le mérite — d'accéder aux différents segments du système national.

En conclusion, il faut prévoir pour l'avenir une pluralité des valeurs, une structure correspondante diversifiée et un effort pour concilier des valeurs divergentes et des aspects différents.



Nella sua eccellente relazione il prof. Clark ha discusso alcuni concetti basilari per la diversificazione nell'istruzione superiore. Il mio compito sarà di fornire alcuni esempi di applicazione della diversificazione nel sistema d'istruzione superiore svedese. Per questo dovrò cominciare con alcune brevi osservazioni riguardo alla struttura di tale sistema. La Svezia è un paese molto piccolo con 8 milioni di abitanti, e abbiamo avuto un sistema d'istruzione superiore molto uniforme e molto omogeneo. I professori svedesi amano talvolta sognare con nostalgia ai trascorsi tempi d'oro, quando le Università erano completamente libere e indipendenti dallo Stato. Ma questi sogni sono decisamente antistorici, perché nel mio paese il Re e la Chiesa hanno tenuto per secoli le Università con un pugno di ferro, e non è esistita realmente molta libertà riguardo alle materie da insegnare e ai settori in cui svolgere la ricerca. Una certa diversificazione ebbe luogo alla fine del diciannovesimo secolo, allorché furono avviate scuole professionali per rispondere alle esigenze del mondo dell'industria e degli affari. Queste scuole professionali potevano fare parte di una Università o di istituti singoli. Per vari decenni non si sono poi avuti molti cambiamenti nel senso di una diversificazione. Se guardiamo alla situazione quale era negli anni Sessanta, il sistema era molto fortemente regolato dall'alto. Esistevano molte norme e regole che disciplinavano quasi tutti i particolari nel sistema d'istruzione superiore. La mia convinzione personale è che il sistema non avrebbe potuto funzionare così bene, se gli amministratori e i professori non avessero talvolta trascurato o dimenticato queste norme e gestito le cose nel modo che ritenevano più saggio. Lo scopo principale di una riforma universitaria che ebbe luogo alcuni anni dopo, era di riunire tutta l'istruzione superiore in un unico sistema globale. Il sistema svedese della istruzione superiore include oggi praticamente tutti gli istituti d'istruzione successiva a quella media a vari livelli di apprendimento. All'interno di questo sistema molto diversificato vi è una tendenza a decentrare le prese di decisioni di livello nazionale fino ai singoli istituti, dando a questi la possibilità di modellare il loro insegnamento e la loro ricerca come pare loro più giusto e lasciando maggiore spazio per la diversificazione. Sceglierò tre argomenti per illustrare il modo in cui la diversificazione può essere ottenuta attraverso riforme nazionali e attraverso decisioni a livello nazionale, dopo di che dirò qualche parola sulle innova-

A. Bertil Ostergren, *Educational Journalist*, Stockholm.

#### A. BERTIL OSTERGREN

*In his excellent paper Professor Clark discussed some basic concepts and ideas for the diversification of higher education. And my task will be to give some examples of applications of diversification within the Swedish system of higher education. To do that I have to start with a few brief remarks about the structure of that system. Sweden is a very small country, eight million inhabitants, and we have had a very uniform and very homogeneous system of higher education. Swedish Professors sometimes like to dream nostalgic dreams about the past Golden Age, when the universities were totally free and independent of the State. But such dreams are very unhistoric, because in my country the King and the Church held the universities in an iron grip for centuries, and there was not really much freedom concerning what to teach and in what fields to do research etc. A certain diversification took place at the end of the 19th century, when professional schools were started for the needs of industry and business. And those professional schools could be part of a university or separate institutions. After that not much change in the direction of diversification really happened for several decades. If you look at the situation as it was in the 1960s, the system was very strongly regulated from above. There were a lot of rules and regulations directing almost all details in the system of higher education. And my personal conviction is that the system couldn't have functioned as well as it did if administrators and professors hadn't sometimes neglected or forgotten those regulations and handled matters in the way they thought wise. The main aim of a university reform that took place a few years ago was to have all higher education in one comprehensive system. And the Swedish system of higher education today includes practically all post-secondary educational institutions on various levels of learning. Within this very diversified system the tendency is to decentralize decision-making from the national level down to the separate institutions and in that way give them the possibility to form their teaching and research according to their own will and in that way give more scope for diversification. I'll select three topics to illustrate how diversification can be achieved through national reforms through decisions on the national level, and then I'll say a few words to finish about local innovations. The three examples I will select to illustrate how national reforms can promote diversification are diversification of the student body. And the second is diversification... diversification in the levels of study. And the third one is diversification of decision-making bodies.*

**Diversification of the student body.** In my country we have numerous clauses for the whole



zioni a livello locale. I tre esempi che ho scelto per illustrare il modo in cui le riforme nazionali possono promuovere la diversificazione sono: la diversificazione del corpo studentesco; la diversificazione nei livelli di studio; la diversificazione degli organi decisionali.

**La diversificazione del corpo studentesco.** Nel mio paese abbiamo il numero chiuso per l'intero sistema dell'istruzione superiore. La cosa fu decisa alcuni anni or sono. Le norme di ammissione sono state riformate per facilitare l'accesso al sistema di nuovi tipi di studenti; persone anziane, persone che non hanno la preparazione scolastica tradizionale. Se il numero dei candidati a un programma o corso è superiore al numero di posti disponibili, le norme di ammissione stabiliscono in che ordine gli studenti verranno accettati. Queste norme prendono in considerazione non solo i titoli di studio delle scuole medie e i voti scolastici, ma anche titoli di altro tipo, in particolare l'esperienza di lavoro. L'esperienza di lavoro ha pressappoco lo stesso peso dei titoli di studio delle scuole medie. Ciò che conta, desidero sottolinearlo, è l'esperienza di lavoro di ogni tipo, e questo significa che l'esperienza di lavoro va di pari passo con l'età, perché praticamente tutto viene conteggiato come esperienza di lavoro. Significa anche che le persone anziane hanno migliori probabilità di accedere al sistema, ma anche che i giovani possono essere esclusi, e che il sistema di accesso significa più o meno mettersi in coda, e si aspetta fino ad acquisire sufficiente esperienza di lavoro per avere accesso al sistema. Questa cosa è stata criticata. La mia convinzione personale è quindi che assisteremo tra breve a un cambiamento di queste norme, non per abolire l'esperienza di lavoro ma per darle un peso inferiore a quello che ha oggi, per non discriminare nei confronti dei giovani che provengono direttamente dalla scuola media, almeno non nella misura in cui questa discriminazione viene fatta oggi. La seconda cosa che vorrei indicare riguardo alla diversificazione della popolazione studentesca è la norma per cui persone di 25 anni con 4 anni di esperienza di lavoro possono accedere al sistema d'istruzione superiore anche se non hanno frequentato le scuole medie. Naturalmente, per limitarci ad un campo specifico come quello della medicina, è indispensabile avere un titolo delle scuole medie in matematica, fisica, biologia, chimica, ecc., ma non è necessario avere frequentato per intero le scuole medie. L'idea è di aprire le Università a persone prive di una esperienza d'istruzione tradizionale. Quali sono i risultati conseguiti con questa cosiddetta norma 25-4? Sono alquanto ambivalenti. I docenti gradiscono molto gli studenti di questo tipo, perché sono motivati, sono maturi, hanno un'esperienza che è utile per gli studi. E i docenti amano molto questo insegnamento. Ma la frequenza con la quale essi termi-

*system of higher education. That was decided a few years ago. The rules of access have been reformed to make it easier for new types of students, older people, people without a traditional educational background, to enter the system. If there are more applicants to a programme or a course than there are places available, the rules of access determine in what order the students will be admitted. These rules now not only take into consideration qualifications from secondary schools and school-marks, but also qualifications of other types, and particularly work experience. And work experience has about the same weight as the qualifications from secondary schooling. And it is work experience of all types, I must stress that, work experience of all types, are counted, and that means that work experience comes very close to age, because everything is counted, practically everything is counted as work experience. This means that older persons have better chances to enter the system. But it also means that younger persons can be excluded. The heavy weight that is given to work experience means that the access system functions more or less like a queue, where people wait until they get work experience enough to enter into the system. And this has been criticised. So my personal conviction is that there will, within a fairly short time, be a change in these rules, not in the sense that we abolish the work experience, but we give it, I think, less weight than in has today, not to discriminate against young people that come directly from secondary school, as much as today.*

*The second thing I want to mention as far as the diversification of the student population is concerned is the rule that we have that persons who are 25 years of age and have four years of work experience may enter the system of higher education even if they have no secondary schooling. Of course, to study a special field, for instance medicine, they must have secondary schooling in mathematics, physics, biology, chemistry etc., but they don't need to have passed through the whole secondary school. The idea is to open up universities for people without a traditional educational background. What are the experience of this so-called 25-4 rule? Well, they are a bit ambiguous. The teachers like this type of student very much, because they are motivated, they are mature, they have experience which is useful for the studies. And the teachers like very much to teach them. But the frequency with which they finish their courses is somewhat lower than that of regular students who come directly from the secondary schools.*

*And I think that's quite natural, because these older people often work at the same time as they*



A. Bertil Ostergren

nano i loro corsi è talora più bassa di quella degli studenti regolari che vengono direttamente dalle scuole secondarie. Secondo me la cosa è perfettamente naturale, perché queste persone più anziane lavorano spesso mentre studiano, e questo è un inconveniente; e poi penso anche che i metodi d'insegnamento nelle Università non siano adatti a questo nuovo tipo di clientela. Sono adatti a giovani che provengono direttamente dalla scuola media. Ritengo quindi che questo nuovo tipo di studenti sarà di stimolo per un cambiamento nei metodi didattici e per l'adattamento dei metodi didattici a un altro tipo di studenti. Questo per quanto riguarda la diversificazione della popolazione studentesca, che naturalmente ha importanti conseguenze per il sistema universitario nel suo insieme.

**La diversificazione nei livelli di studio.** Nel mio paese abbiamo tre livelli di studio nel contesto dell'istruzione superiore, e il periodo di studio varia di lunghezza a ciascuno di questi tre livelli. Il primo livello è quello che chiameremo quello dei corsi unici, ossia uno studente può scegliere un corso breve, per esempio di 10 settimane, o di durata uguale a metà di un anno accademico o a un intero anno accademico. Basta che segua quel corso. Questo è molto comune tra le persone anziane che vogliono semplicemente accedere all'Università non per avere una laurea completa, ma per seguire soltanto uno o due di questi corsi singoli. Il secondo livello di studio è quello dei corsi per laurea normale; questi corsi variano in lunghezza da un anno a 4 o 5 anni, e questo è ovvio perché abbiamo un sistema molto vasto d'istruzione superiore. Viene così acquisita la necessaria competenza per diventare medici, ingegneri, docenti, ecc. Il terzo livello di studi, quello del dottorato, che dovrebbe durare quattro anni sopra il livello della laurea normale, è quello della formazione per la ricerca. Viene proposto ora in Svezia d'introdurre un quarto livello, tra la laurea normale e il dottorato, ossia il livello di laurea medio di due anni che dà una formazione specialistica superiore a quella del livello di laurea normale, ma non la competenza per la ricerca ch'è fornita dal dottorato.

**La diversificazione attraverso riforme nazionali.** Si tratta della diversificazione degli organi decisionali. Già negli anni Cinquanta furono avviate riforme che coinvolgevano studenti, altri docenti e professori negli organi decisionali delle Università. Negli anni Settanta le riforme sono state portate avanti in modo da includere anche rappresentanti esterni, uomini politici, rappresentanti dell'industria, del mercato del lavoro, in alcuni organi decisionali delle Università. Questi organi sono principalmente il corpo dirigente. Ciascuna Università e ciascun istituto d'istruzione superiore possiede un corpo dirigente. Questo è costituito da professori, studenti, altri docenti e professori nonché rappresentanti esterni. A li-

*study, which is a handicap, and I also think that the methods of teaching within the universities are not adapted to this new type of clientele. They are adapted to young people who come directly from secondary school. So I think this new type of students will be a stimulus to change the teaching methods and to adapt the teaching methods to another type of students. That's about the diversification of the student population, which of course has great consequences for the university system as a whole.*

**Diversification in the levels of study.** *In my country we have three levels of study within higher education, and there are variations in the length of the study period within each of these three levels. The first level is what we call single courses, which means that a student can select just a brief course, say for ten weeks, or for half an academic year or for a whole academic year. And just study that course and nothing more. That is very common among older people, who just want to get into the universities not to have a full degree, but just one or two of these single courses. The second level of study are the normal degree courses for a basic undergraduate degree. And these courses vary in length from one year up to four or five years, which is natural, because we have a comprehensive system of higher education. That gives a competence to be a medical doctor, to be an engineer, to teach in schools etc. The third level of studies, that of doctorate, which should take four years above the undergraduate degree level, is research training, for researchers. But there are proposals now in the country to introduce a fourth level, between the undergraduate degree and the doctorate level, the medium degree-level of two years or something like that, which gives a specialist training higher than the undergraduate level, but not the research competence that a doctorate gives.*

**Diversification through national reforms.**

*It is the diversification of the decision-making bodies. Already in the 1950s reforms started which included students, and other teachers and full professors in the decision-making bodies of the universities. In the 1970s the reforms have included also external representatives, politicians, representatives of the industry, of the labour market, in some decision-making bodies of the universities.*

*Those bodies are mainly the governing board. Each university or institute of higher education has a governing board, which consist of professors, students, other teachers and professors and external representatives. And we also have*



vello di Facoltà, e adopero naturalmente il termine « Facoltà » nel senso europeo della parola, abbiamo inoltre comitati di programmazione dell'istruzione che comprendono rappresentanti della vita professionale. Quali sono le esperienze di quest'ampia rappresentanza di altri docenti e professori, studenti, rappresentanti esterni? Sin dall'inizio le Università hanno avuto un atteggiamento molto critico verso questi tipi di rappresentanza, di studenti e di rappresentanti esterni, ma penso di poter dire che ormai quasi tutti sono convinti che è stata una buona riforma, e che lo scetticismo è scomparso. Il sistema ha funzionato bene nella maggioranza dei casi, secondo quanto riferito da professori e presidi di Università svedesi. Vi sono naturalmente eccezioni, ma penso che questo sistema di composizione diversificata degli organi decisionali permarrà e che non vi saranno grandi mutamenti nell'immediato futuro.

Questo dunque per quanto riguarda la diversificazione attraverso riforme a livello nazionale. Naturalmente in un paese piccolo come il mio, piccolo ma omogeneo, è facile cambiare le cose e realizzare una diversificazione attraverso riforme a livello nazionale. Vi sono tuttavia punti deboli, e voglio fare una citazione da un libro che ho scritto per sottolineare i punti di debolezza e le possibilità d'istituire cambiamenti attraverso riforme nazionali. Il punto debole più evidente della riforma nazionale nel contesto dell'istruzione superiore sembra essere una mancanza di chiarezza, da parte delle autorità ufficiali, sul funzionamento reale delle istituzioni, sulle forze che disciplinano effettivamente la loro vita interna e sui tipi di cambiamento che possono essere determinati, e in che modo. In altre parole, le autorità centrali non sembrano essersi rese interamente conto delle implicazioni del conflitto tra il meccanismo ufficiale e i meccanismi non palesi della vita universitaria. Nel mio paese i dipartimenti sono i componenti più potenti della istruzione superiore, e hanno valori propri e sono capaci di opporsi ad ordini dall'alto. Le autorità centrali sopravvalutano la loro capacità di governare attraverso ordinanze e sottovalutano le tendenze e le possibilità reali di evaderle. Riassumendo, l'apparato politico e amministrativo nazionale ha una capacità grande ma limitata di promuovere cambiamenti e diversificazioni. Il suo principale punto debole è la mancanza di consapevolezza delle sue limitazioni. Infine, poche parole su un altro tipo di cambiamento istituito dalle riforme nazionali. Si tratta di cambiamenti nella parte più intima della vita universitaria, nel modo in cui viene effettuato l'insegnamento, in cui sono strutturati i corsi, nelle interazioni tra docenti e studenti. Queste diversificazioni devono essere realizzate attraverso innovazioni a livello locale all'interno degli istituti, innovazioni che devono essere stimolate da individui o da gruppi di persone. Un sistema che

*at the faculty level, I use of course faculty in the European sense of the word, education planning committees, and there are representatives of professional life included in those planning bodies. What are the experiences of this vast representation of other teachers and professors, students, external representatives? Well, on the part of the universities they were from the beginning very critical towards these types of representation, students, external representatives, but I think I can say that almost everybody now is convinced that it was a good reform, and the scepticism has disappeared. It has functioned in most cases, according to what is said by Swedish professors and rectors of universities, well. There are exceptions, of course, but I think this system of diversified composition of decision-making bodies has come to stay and I don't think that there will be any great changes in the near future. Well, that's about diversification through national reforms. It is of course easy in a small country like mine, a small country, homogeneous, to change and to achieve diversification through national reforms. But there are weaknesses, and I quote from a book I have written what the weaknesses are and what the chances are of instituting change through national reforms. The most apparent weakness of the national reform within higher education seems to be a lack of insight on the part of the official authorities on how institutions really function, what forces actually govern their internal life and what types of change can be brought about and in what ways. In other words, the central authorities do not seem to be fully aware of the implications of the conflict between the official machinery and the hidden mechanisms in university life. In my country the departments are the most powerful components of higher education, and they have values of their own and they are able to resist orders from above. The central authorities overestimate their ability to govern by paragraphs and underestimate the tendencies and possibilities that exist to evade them. To sum up, the national political and administrative apparatus has a high but limited potential to promote change and diversification. Its dominant weakness is its lack of awareness of its limitations. Finally, just a few words about another type of change instituted by national reforms. And that is changes in the more intimate part of university life, in the way teaching is made, in the way courses are structured, in the interactions between teachers and students. Such diversification in this respect must be realized through innovations on the local level within the insti-*



A. Bertil Ostergren

si propone di promuovere la diversificazione de-  
v'essere tollerante verso le persone e verso le  
idee che tendono a scostarsi dalle idee normali  
e dalla ideologia del sistema. Questo è l'unico  
modo per stimolare l'innovazione al microlivello.  
Per mia fortuna non mi è stato chiesto di criti-  
care l'eccellente relazione del prof. Clark, perché  
in realtà non ho molte cose da criticare. Condi-  
vido i suoi punti di vista, ma avrei una domanda  
su un determinato punto, e spero di poterla fare  
adesso. La mia domanda riguarda la sua terza  
idea, e cioè che per la protezione dell'interesse  
nella competenza una forma importantissima  
di diversificazione è quella della diversificazione  
verticale di « status » tra gli istituti. E il prof.  
Clark è in favore di una gerarchia istituzionale  
moderatamente forte ma aperta, in cui viene dato  
uno « status » agli istituti sulla base di una qua-  
lità riconosciuta, e in cui gli istituti sono capaci  
di competere su questa base per innalzarsi. La  
mia domanda è questa: se si organizza un siste-  
ma in questa forma di « status » di gerarchia, non  
vi è forse il rischio di quello che lui discute in  
un'altra parte della sua relazione, ossia il rischio  
della « deriva accademica »? Intendiamo con  
« deriva accademica » il tentativo degli istituti di  
essere uguali agli istituti altamente qualificati  
anche nella forma. E questa tendenza contrasta  
realmente con la diversificazione nella istruzione  
superiore. Abbiamo visto questo nel mio paese,  
dove piccoli istituti d'istruzione superiore cer-  
cano di essere il più possibile simili alle Univer-  
sità. Ma mi auguro che siamo incamminati verso  
vantaggi di questo tipo.

A. BERTIL OSTERGREN

*tutions, innovations that must be stimulated by  
individuals or groups of persons. And a system  
which wants to promote diversification must be  
tolerant towards individuals and ideas which  
deviate from what is the normal ideas and ide-  
ology of the system. That is the only way to sti-  
mulate innovation on the micro-level. My task  
has fortunately not been to criticise the excellent  
paper produced by Professor Clark, because I  
haven't really much criticism to voice. I share  
his views, but I have one question on one point,  
and I hope I can put it now. And that concerns  
his third idea, idea number three, for the pro-  
tection of the interest in competence; a crucial  
form of diversification is vertical status diffe-  
rentiation among the institutions. And Professor  
Clark argues for a moderately strong, but open  
institutional hierarchy in which status is awar-  
ded to institutions on grounds of perceived qua-  
lity and in which institutions are able on this  
basis to compete for elevation. My question is:  
if you arrange a system in this status-hierarchi-  
cal way, isn't there a risk for what you discuss  
in another part of the paper, and I mean aca-  
demic drift? Academic drift, which means that  
institutions strive to be like the highest quality  
institutions, not only in quality, but also in form.  
And that tendency is against diversification,  
really, in higher education. We have seen it in  
my country, where small institutions of higher  
education strive to be as similar to universities  
as possible. But I hope we have started the  
march towards the benefits of this order.*

## SUR LA DIVERSIFICATION AUX ETATS-UNIS ET EN EUROPE

L'article, se référant à de celui M. Clark, examine les  
problèmes que ce dernier posait et met en relief la  
manière dont ils ont été affrontés en Suède et leur  
réussite, surtout celle de la diversification en général.  
Jusqu'aux années soixante, on avait en Suède, un systè-  
me d'enseignement supérieur, dirigé d'en haut, uniforme  
et homogène; toutefois, une certaine diversification  
s'était déjà affirmée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle grâce à la  
création d'écoles professionnelles à l'époque du déve-  
loppement de l'industrie et des affaires. Mais il faut  
dire que le but de la réforme réalisée dans le passé  
était de réunir tout l'enseignement supérieur en un  
système global unique mais très diversifié à l'intérieur.  
A travers trois exemples, l'auteur illustre la façon d'obte-  
nir la diversification: la diversification du corps étu-  
diant, celle du niveau des études et celles des organes  
directeurs.

En ce qui concerne la première, l'auteur souligne qu'en  
Suède, on applique le *numerus clausus* dans tout le  
système de l'enseignement supérieur avec des normes  
qui facilitent l'inscription à l'Université pour les per-  
sonnes âgées ou dépourvues d'une instruction scolaire

traditionnelle mais qui ont une expérience profession-  
nelle; cette mesure, comme il est facile de l'imaginer,  
est critiquée par les uns et approuvée par les autres.

Pour illustrer la seconde, c'est-à-dire la diversification  
du niveau des études, l'auteur précise la fonction des  
trois niveaux qui existent dans l'enseignement supérieur,  
à savoir, les cours uniques ou de brève durée, les cours  
de licence normale, les cours de doctorat.

Quant à la diversification des organes directeurs, l'au-  
teur l'étudie dans le cadre des réformes déjà réalisées  
dans les années cinquante et soixante-dix, et qui réunis-  
sent, dans certains organes universitaires, des étudiants,  
des professeurs et des représentants externes (hommes  
politiques, représentants de l'industrie, du travail etc.).  
A la fin, l'auteur met en évidence les points faibles d'un  
tel système et en particulier la capacité limitée qu'a  
l'organisation politique et administrative de promou-  
voir des changements et une diversification.

L'article se termine par une allusion à celui de M. Clark  
à propos de la diversification verticale de « statut » des  
différentes institutions et ses conséquences.



## DIVERSIFICAZIONE: L'ESPERIENZA IN FRANCIA

### DIVERSIFICATION: THE EXPERIENCE IN FRANCE

LADISLAW CERYCH

In complesso si potrebbe probabilmente dire che il sistema d'istruzione superiore francese è meno diversificato di quello americano o di quello inglese, ma certamente non meno diversificato di quello di vari altri sistemi europei. La diversificazione non è tuttavia solo una questione di laurea; la sua importanza risiede parimenti nelle differenti funzioni o caratteristiche fondamentali che assume da un paese all'altro. E a questo riguardo il sistema francese è in realtà un caso molto particolare se non unico. Nonostante la centralizzazione tradizionale che prevale nella maggior parte delle attività amministrative in Francia, esso non è né un sistema unitario, né un sistema binario con Università « nobili » (per usare la vecchia terminologia dell'OSCE) da un lato, e istituti non universitari « meno nobili » dall'altro. Si tratta piuttosto di un sistema con tre categorie principali di istituti: le *Grandes Ecoles* di élite, le Università di massa e gli istituti con un maggior orientamento professionale. Almeno per un osservatore superficiale il carattere fondamentale di questa diversificazione non è cambiato per vari decenni o addirittura dall'inizio del diciannovesimo secolo.

Cercherò tuttavia di dimostrare che sono avvenuti importanti sviluppi negli ultimi dieci o quindici anni, e che il sistema francese è attualmente soggetto a un ulteriore processo di diversificazione che, nonostante le sue continue rigidità, potrebbe portare progressivamente (nel contesto francese) alla creazione di modelli di diversificazione della istruzione superiore interamente nuovi.

#### La situazione prima del 1968.

Consideriamo innanzi tutto le tre categorie citate sopra, gli istituti d'istruzione superiore in Francia nel periodo prima del 1968. In un certo senso, tutto era allora chiaro: le *Grandes Ecoles* preparavano le alte cariche, i vertici dell'amministrazione e dell'economia mentre le Università, come oggi, formavano futuri medici, avvocati e insegnanti delle scuole medie oltre a continuare la

*It can probably be said that the French system of higher education is less diversified than the American or British, but certainly as much diversified as several other European systems if not more. However, diversification is not only a question of degree; its importance lies equally in the different functions or the key characteristics which it assumes from one country to the other. In this respect, indeed, the French system represents a very special, if not unique, case. In spite of the traditional centralisation associated with most French administrative activity, it is neither a unitary system, nor a binary one with « noble » universities (to use the old OECD terminology) on the one side and « less-noble » non-university institutions on the other. It is, rather, a system with three main categories of establishments: the elite *Grandes Ecoles*, the mass universities and the more vocationally oriented institutions. And, on the surface, the basic nature of this diversification has not changed for several decades or even since the beginning of the 19th century. Nonetheless, I shall try to show that important developments have occurred in the last ten to fifteen years and that the French system is currently subject to a further process of diversification which in spite of its continuing rigidities may progressively lead to what (in the French context) could constitute completely new higher education diversification patterns.*

#### The pre-1968 situation

*Let us first consider the three above-mentioned categories of French higher education establishments in the period before 1968. In a sense, everything was clear: the *Grandes Ecoles* were preparing the top echelons of the French administration and economy, while the universities were, as today, training future doctors, lawyers and secondary school teachers as well as continuing the education of the increasingly numerous groups of students who did not or could not enter the *Grandes Ecoles* or other more professionally-oriented institutions; meanwhile, a certain number of independent institutions, partly attached to secondary schools and with a shorter study period of 2 to 3 years, prepared their students for specific « sub-degree level » jobs as in the paramedical or highly specialised technical sectors.*

*By far the greater proportion of students were in the universities which, as in most West Euro-*

Ladislav Cerych, Directeur, Institut d'Education, Fondation Européenne de la Culture, Paris.



Ladislav Cerych

istruzione del gruppo sempre più numeroso di studenti che non potevano o non volevano entrare nelle *Grandes Ecoles* o in altri istituti maggiormente professionali; intanto un certo numero di istituti indipendenti, in parte collegati a scuole medie e con un periodo di studio più breve (da due a tre anni) preparava i suoi studenti per posti specifici « a livello sub-laurea » come nel settore paramedico o in settori tecnici altamente specializzati.

La stragrande maggioranza degli studenti erano ammessi ad Università che come nella maggior parte dei sistemi nell'Europa Occidentale, ammettevano tutti coloro che avevano terminato con successo l'istruzione media cosiddetta « lunga » (per lo più « generale ») fornita in questo caso nel *lycée* francese, che si concludevano con l'esame al *baccalauréat*. In altre parole, le Università non potevano selezionare i propri studenti o condizionare la loro accoglienza alla loro capacità disponibile (in termini di spazio, di personale docente e di attrezzatura) o alla luce di particolari politiche. La selezione per i loro corsi non avveniva dunque al momento dell'iscrizione, ma essenzialmente attraverso l'istruzione media, e dopo l'ammissione ovviamente attraverso l'abbandono degli studi e l'insuccesso negli studi a livello d'istruzione superiore.

Avveniva invece, come avviene ancora, il contrario per le *Grandes Ecoles*, che in pratica selezionano tutti i loro studenti in base a un esame severo di ammissione, o *concours*, preceduto nella maggior parte dei casi da *classes préparatoires* della durata da uno a tre anni (corsi preparatori speciali) forniti dalle scuole medie. Le *Grandes Ecoles* sono ancora, come sono sempre state, una categoria estremamente eterogenea di istituti. A differenza delle Università, hanno rappresentato un sottosectore fortemente diversificato della istruzione superiore francese; la maggior parte di esse sono ancora adesso chiamate perfino *petites grandes écoles*, e in realtà solo da 10 a 20 istituti su 250-300 provvedono alla formazione della *élite* del paese. Il denominatore comune, oltre all'esame di ammissione già menzionato, è consistito nella limitazione del numero, in migliori prospettive di occupazione per i laureati e in quello che uno scrittore francese chiamava *Grandes Ecoles: fabrique d'anciens élèves* (« la sindrome della rete di ex studenti »).

Quest'ultima caratteristica è essenziale e spiega in larga misura il motivo per cui le varie *Grandes*

*pean systems*, admitted all those who had successfully completed the so called long (mostly general) secondary education offered; in this case, in the French *lycée* and concluded with the examination for the *baccalauréat*. In other words, universities could not select their students or regulate their intake according to available capacity (in terms of space, teaching personnel, and equipment) or in the light of particular policies. Thus, selection for their courses did not take place at entry but essentially through secondary schooling and of course, after entry, through drop-out and failure in higher education studies. The contrary was — and still is — true of the *Grandes Ecoles*, practically all of which select their students on the basis of a stringent entrance examination, or *concours*, preceded in most cases by one to three years of classes *préparatoires* (special preparatory courses) offered in secondary schools. The *Grandes Ecoles* are, and have always been, an extremely heterogeneous category of institutions. Unlike the universities they have represented a highly diversified subsector of French higher education: most are even now called *petites grandes écoles* and, in reality, only some ten to twenty institutions out of 250-300 are training the country's elite. The common denominator, besides the already mentioned entrance examination, has consisted in limited enrolments, better graduate employment prospects and what a French writer called *Grandes Ecoles: fabrique d'anciens élèves* (« the old boys' network syndrome »).

The latter characteristic is essential and explains to a large extent why the different *Grandes Ecoles* have always retained their key position as suppliers of leading personnel in different vital sectors of French professional activity. The diversification of the *Grandes Ecoles* is further reinforced by the fact that, again unlike universities and most of the other educational sectors, they are not under the aegis of the ministry of education alone, but of several other ministries as well, including Defense, Industry, and Agriculture. Moreover, there is a relatively important « private sector », otherwise insignificant in French higher education, comprising some 30% of students of the *Grandes Ecoles* and almost 40% of these latter institutions.

The *Grandes Ecoles* fall into three main subgroups: engineering schools, (accounting for



*Ecoles* hanno sempre conservato la loro posizione chiave come fornitrici di personale di alto livello nei settori più vitali e delicati dell'attività professionale francese. La diversificazione delle *Grandes Ecoles* è ancora più rafforzata dal fatto che, sempre a differenza delle Università e della maggior parte degli altri settori dell'istruzione, non devono rispondere soltanto al Ministero dell'istruzione ma sono soggetti anche a diversi altri Ministeri, tra cui quelli della Difesa, dell'Industria e dell'Agricoltura. Esiste inoltre un « settore privato » relativamente importante, per altri versi insignificante nell'istruzione superiore francese, costituito da circa il 30% degli studenti delle *Grandes Ecoles* e quasi il 40% di questi istituti.

Le *Grandes Ecoles* possono essere suddivise in tre sottogruppi principali; scuole d'ingegneria (per il 40% circa delle ammissioni), scuole di affari (circa il 15%) e per il resto svariati tipi di istituti tra cui la *Ecole Nationale d'Administration* per le élites (con non più di 150 studenti), le *Ecoles normales supérieures*, quattro scuole di veterinaria, istituti di scienze politiche, scuole di architettura e di arte, ecc.

Nel periodo prima del 1968 il sistema francese era ammirato ma anche criticato sia in Francia che all'estero. L'ammirazione andava per lo più alle *Grandes Ecoles*, e le critiche alle Università e al sistema nel suo insieme. Tra i molti tentativi di riforma vale la pena di menzionarne due, il primo dei quali rimase senza successo mentre il secondo ebbe un successo almeno parziale.

Il Congresso di Caen del 1966, che vide la partecipazione di un importante campione di professori universitari, presidi e studenti, propose e chiese una ristrutturazione totale delle Università francesi per consentire maggiore autonomia invece della centralizzazione, il diritto delle Università di selezionare i propri studenti, la sostituzione di Facoltà con dipartimenti e una diversificazione generale all'interno del settore universitario fino allora non differenziato. Anche se nessuna di queste raccomandazioni fu accolta dal Governo, esse mostrano chiaramente i punti deboli principali del sistema quali sono visti da una percentuale significativa della comunità accademica francese.

Indipendentemente dal Congresso di Caen, il governo adottò una misura speciale di diversifica-

about 40% of enrolments), business schools (about 15%) and the remainder incorporating a variety of institutional types including the elite *Ecole Nationale d'Administration* (with no more than 150 students), the *Ecoles normales supérieures*, four veterinary schools, political science institutes, schools of architecture and of arts, and so on.

The pre-1968 French system was both admired and criticized, in France and abroad. The admiration was centred most frequently on the *Grandes Ecoles*, while criticisms tended to be levelled at the universities and the system as a whole. Of the many attempts at reform, two should be mentioned here, the first unsuccessful, the second at least partially successful.

The Congress of Caen of 1966, which assembled an important cross-section of university professors, deans and scholars, proposed and asked for a total reshaping of French universities to allow for more autonomy instead of centralization, the right of universities to select their students, the replacement of faculties by departments and general diversification within the hitherto undifferentiated university sector. Although none of these recommendations was taken up by the government, they show clearly the main weaknesses of the system as perceived by a significant proportion of the French academic community.

Quite independently of the Caen Congress, the Government adopted a specific diversification measure, creating in 1966 a completely new sector of French higher education — the *Instituts Universitaires de Technologie*. As more vocationally oriented two-year institutions, these were expected after some 6 to 8 years, to enrol around 160,000 students, or about one quarter of the total student population in France. Although a non-university vocational sector already existed in French higher education before 1966, it was very small, and totally unconnected with the rest of higher education. Furthermore, most of its institutions — so called *Sections de Techniciens Supérieurs* — were highly specialized, whereas the IUTs were supposed to provide a broader, more « polyvalent » basis of training for « middle level cadre » jobs both in the industrial and service sectors.

We shall briefly analyse below what happened to the IUTs ten to fifteen years after their creation: at this stage it is sufficient to stress that



Ladislav Cerych

zione, creando nel 1966 un settore interamente nuovo d'istruzione superiore francese — gli *Instituts Universitaires de Technologie*. In quanto istituti di due anni con maggior orientamento professionale essi avrebbero dovuto accogliere dopo circa 6-8 anni circa 160.000 studenti, ossia circa un quarto della popolazione studentesca francese totale. Per quanto esistesse già un settore di qualificazione professionale non universitario nell'istruzione superiore francese prima del 1966, esso era molto piccolo e interamente staccato dal resto della istruzione superiore. Inoltre, la maggior parte dei suoi istituti — le cosiddette *Sections de Techniciens Supérieurs* — erano estremamente specialistici, mentre gli IUT avrebbero dovuto fornire una base più ampia e più « polivalente » di formazione per posti di « quadri di livello medi » sia nel settore industriale che in quello dei servizi.

Analizzeremo brevemente ciò che avvenne degli IUT dieci o quindici anni dopo la loro creazione; basterà a questo punto sottolineare che la loro istituzione rappresentò effettivamente una misura di diversificazione importante, e in un certo senso molto radicale. Implicava, infatti, l'emergenza di un tipo interamente nuovo d'istruzione superiore in Francia, che mirava all'adattamento alle nuove esigenze delle forze di lavoro, ad un nuovo orientamento di una percentuale significativa di studenti provenienti dalla istruzione universitaria tradizionale verso una struttura più pratica di preparazione al livello terziario, e alla sostituzione del sistema eccessivamente specializzato della istruzione tecnica superiore con un sistema di preparazione per categorie professionali più ampie. Contemporaneamente i responsabili di decisioni a livello politico volevano che gli IUT evitassero il destino di tutti gli istituti d'istruzione professionale a ciclo breve, ossia la mancanza di prestigio risultante dalla mancanza della qualifica universitaria, ciò che spiegava la « U » di *universitaire* nel loro nome.

#### Il 1968 e dopo.

Il risultato probabilmente più importante dei noti eventi del 1968 è la « *Loi d'Orientation* » (legge quadro) di Edgar Faure, adottata all'unanimità dal Parlamento francese nel novembre di quell'anno. Essa costituisce in una certa misura una riforma radicale intesa ad attuare tre principi fondamentali che sotto certi aspetti corri-

*their establishment was indeed an important and in a sense very radical measure of diversification. For it implied the emergence of a completely new type of French higher education aimed at adaptation to new manpower needs, at redirecting a significant proportion of student flows from traditional university education to a more practical pattern of tertiary level training, and at replacing the overspecialized system of higher technical education by a system of preparation for broader vocational categories. At the same time, French policy-makers wanted the IUTs to avoid the fate of all short-cycle higher education institutions, namely, lack of prestige resulting from non-university status, a consideration explaining the « U » for universitaire in their name.*

#### 1968 and after

*Probably the most important result of the well known events of 1968 is the Loi d'Orientation (framework law) of Edgar Faure, adopted unanimously by the French Parliament in November of that year. It constitutes to some extent a radical reform aimed at implementing three main principles which in certain respects, correspond to the recommendations of the Caen Congress: these are university autonomy, student participation, and a multidisciplinary organization of universities.*

*However, although the scope of the reform is very wide — it deals indeed with all the essential aspects of universities, accounting, therefore, for some 80% of French higher education — two points which it does not cover, namely the Grandes Ecoles and the conditions of university access, must be firmly stressed. The former were, it is said, purposefully excluded from the 1968 law in order not to endanger a group of institutions which, according to many, functioned so well: neither should it be forgotten that probably the majority of ministers were at that time — as always — former students of Grandes Ecoles who almost certainly did not wish the continued existence of their alma mater to be called to question. The second omission is no less significant. Contrary to the wishes of the Caen Congress or even to the principle of true autonomy, universities did not get the right to select their students, an easily understandable decision since one of the first reasons for the student revolt of May 1968 consisted in opposi-*



spondono alle raccomandazioni del Congresso di Caen: autonomia universitaria, partecipazione degli studenti, organizzazione pluridisciplinare delle Università.

Benché l'ambito di applicazione della riforma sia molto ampio — essa affronta effettivamente tutti gli aspetti essenziali delle Università, ossia circa l'80% dell'istruzione superiore francese — devono essere chiaramente indicati due punti che essa non copre, vale a dire le *Grandes Ecoles* e le condizioni di accesso all'Università. Le prime, come veniva affermato, erano state appositamente escluse dalla legge del 1968 per non mettere in pericolo un gruppo di istituti che, secondo l'opinione di molti, funzionavano così bene: né va dimenticato che probabilmente la maggior parte dei ministri erano in quel tempo — come avviene sempre — ex studenti delle *Grandes Ecoles* i quali certamente, non avrebbero voluto che la continuazione dell'esistenza della loro *alma mater* venisse messa in discussione. La seconda omissione non è meno significativa. Contrariamente ai desideri del Congresso di Caen e addirittura al principio di una reale autonomia, le Università non ottennero il diritto di selezionare i propri studenti, decisione facilmente comprensibile in quanto uno dei primi motivi della rivolta studentesca del maggio 1968 era stato quello della opposizione a qualsiasi tipo di selezione per l'ammissione alle Università.

Ci sono naturalmente differenze di opinione per quanto riguarda gli effetti della legge del 1968. La maggior parte degli osservatori, sia all'esterno che all'interno delle Università, ritenevano probabilmente ch'essa non rispondesse alle loro intenzioni, conclusione difficile da confutare quando si considerino isolatamente i tre principi predetti. Infatti, le Università francesi sono lungi dall'essere realmente autonome nell'accezione generale delle Università inglesi e americane. Inoltre la partecipazione degli studenti nel processo decisionale è diventata, salvo rare eccezioni, sempre più limitata, specialmente per quanto riguarda le percentuali di partecipazione nelle elezioni a vari consigli universitari; infine le Università sono oggi probabilmente meno pluridisciplinari di quanto lo fossero prima del 1968, in certi casi come conseguenza di una pura e semplice trasformazione di due o tre ex Facoltà in unità più grandi.

Nonostante queste riserve, ritengo tuttavia che la legge del 1968 costituisca una svolta impor-

tion to any kind of selection for entry into universities.

There are naturally differences of opinions as to the effect of the 1968 law. The majority of observers, both outside and inside the universities, probably feel that it did not fulfil its aims, a conclusion hard to resist when considering the three above-mentioned principles in isolation. For French universities are far from being really autonomous in the sense associated with British and American universities. Furthermore, student participation in the decision-making process has become — with few exceptions — increasingly limited, especially as regards participation rates in elections to different university councils; finally universities are probably less multi-disciplinary today than they were before 1968, the result in some cases of no more than a simple transformation of two or three former faculties into larger units.

Yet, despite these reservations, I believe that the 1968 law constitutes an important watershed, and that future historians will always speak of French universities before and after 1968, even if the most important change introduced by the law and other events surrounding it, namely, diversification of the University sector, was not certainly its main original intention.

There can indeed be no doubt that French universities today are much less homogeneous than in the past. A first indicator of this process was the creation, in 1968, of a certain number of « experimental universities ». While the best known is the University of Vincennes which admits students without a traditional secondary school qualification, there are others, such as Dauphine or Marseille-Luminy, not to mention universities which have clearly broken the monopoly of the *Grandes Ecoles* in engineering education, the most illustrious being the University of Compiègne.

However, diversification is due not only to the creation of new and different universities, but also to the development of existing ones. For about three years, the educational monthly *Le Monde de l'Education* has been publishing the *palmarès des universités françaises*, a comparative ranking of French universities, implying clearly that there are differences among them. This would have been unthinkable in the pre-1968 period marked of course by the greater attraction of the University of Paris, due not so



Ladislav Cerych

tante, e che gli storici di domani parleranno sempre delle Università francesi prima e dopo il 1968, anche se il cambiamento più importante introdotto dalla legge e da altri eventi conseguenti, vale a dire la diversificazione del settore universitario, non coincidesse certamente con il suo principale fine originale.

Non vi è dubbio, infatti, che le Università francesi siano oggi molto meno omogenee che nel passato. Un primo indicatore di questo processo è quello della creazione nel 1968 di un certo numero di « Università sperimentali ». Mentre la meglio conosciuta è la Università di Vincennes, che ammette studenti senza la qualifica tradizionale delle scuole medie, ve ne sono altre come le Università Dauphine o Marseille-Luminy, omettendo di citare Università che hanno chiaramente spezzato il monopolio delle *Grandes Ecoles* nell'istruzione tecnica; la più illustre è l'Università di Compiègne.

La diversificazione, tuttavia, è dovuta non solo alla creazione di Università nuove e differenti, ma anche allo sviluppo di quelle esistenti. Per circa tre anni la rivista mensile d'istruzione « Le Monde de l'Education » ha pubblicato il *palmarès des universités françaises*, una classifica comparativa delle Università francesi, che implica chiaramente l'esistenza di differenze tra di esse. La cosa sarebbe stata impensabile nel periodo prima del 1968, caratterizzato ovviamente dalla maggior attrazione esercitata dalla Università di Parigi, dovuta non tanto alla miglior qualità dell'insegnamento quanto al significato della capitale come centro politico, amministrativo e culturale nazionale. Oggi la lista dei dipartimenti universitari considerati i più prestigiosi è lunga dall'essere esclusivamente parigina; infatti, molte Università della provincia sono classificate almeno a pari merito, se non più in alto.

Questa situazione ha conseguenze dirette sulle procedure di ammissione. Come ho già detto, la legge del 1968 non dava alle Università il diritto di selezionare i propri studenti; eppure lo fanno oggi, apertamente o meno, e in misura sempre più frequente.

Innanzitutto, a seguito di una decisione governativa, la Medicina è diventata un settore estremamente selettivo in tutte le Università. La selezione non è ancora basata su un esame di ammissione vero e proprio o su un esame dopo i primi anni di studio; eppure gli effetti sono gli stessi,

*much (if at all) to a better quality of teaching as to the significance of the capital as the national political, administrative and culturale centre. Today, the list of university departments regarded as the most prestigious is far from exclusively Parisian, with many provincial universities also ranked just as high, if not higher.*

*This situation has direct consequences on admission procedures. As mentioned above, the 1968 law did not give the universities the right to select their students, yet they do so now, whether openly or not, and with increasing frequency.*

*First, following a governmental decision, Medicine became a highly selective branch at all universities. The selection is not yet based on a true entrance examination but on an examination after the first year of studies. Nonetheless, the effects are the same in that the number of those admitted for a full course is strictly limited.*

*More recently, several universities, especially in Paris, have decided to limit their intake according to available resources. In the first instance this was done on a first-come-first-served basis although, later, more sophisticated measures were introduced including quotas for students of lower social origin. There is also more diversification in terms of courses taught and types of degrees awarded and thus certainly a trend — however weak — away from standardised national degrees towards degrees specific to given universities.*

*Although all this probably amounts to much less than was desired by the protagonists of the Caen Congress or by the students and others in 1968, there can be no doubt that there is now much less homogeneity among French universities than 12 years ago.*

#### **French Diversification Today**

*The table below provides an overall quantitative picture of the French system and of its different segments. It shows clearly several important aspects of its present state of diversification as follows:*

- a) *universities continue to represent by far the largest sector of French higher education, with almost 80% of enrolments;*
- b) *the Grandes Ecoles enroll less than 10% of students, almost one half of whom are in engineering schools;*

→



in quanto il numero degli ammessi per un corso completo è rigorosamente limitato.

Più recentemente varie Università, specialmente a Parigi, hanno deciso di limitare le loro ammissioni in base alle risorse disponibili. Inizialmente la cosa fu fatta sulla base « primo arrivato primo servito », per quanto venissero successivamente adottate misure più affinate con l'inclusione di quote per studenti di ceto sociale inferiore. Esiste, inoltre, una maggiore diversificazione in termini di corsi svolti e tipi di lauree concessi, con una indiscutibile tendenza, per quanto debole, a sostituire le lauree nazionali standardizzate con lauree specifiche di date Università.

Benché tutto ciò sia ancora molto meno di quanto fosse chiesto dai protagonisti del Congresso di Caen o dagli studenti e da altri nel 1968, non vi è dubbio che esista oggi molto meno omogeneità tra le Università francesi che dodici anni or sono.

#### La diversificazione in Francia, oggi.

La tabella fornisce un quadro quantitativo globale del sistema francese e dei suoi vari settori. Essa illustra chiaramente alcuni aspetti importanti della sua condizione attuale di diversificazione, e cioè:

a) Le Università continuano a rappresentare il settore di gran lunga più vasto dell'istruzione superiore francese, con quasi l'80% delle ammissioni.

b) Le *Grandes Ecoles* accolgono meno del 10% degli studenti, di cui quasi metà nelle scuole d'ingegneria.

c) Dopo più di 10 anni di esistenza, gli IUT accolgono meno di 50.000 studenti, ossia meno di un terzo della cifra originalmente prevista e poco più del 4% della popolazione studentesca complessiva, invece del 25% secondo l'intenzione originale. Inoltre, ancora contrariamente alle aspettative, gli IUT non hanno assorbito le *Sections de Techniciens Supérieurs* per creare un unico tipo più vasto di preparazione professionale.

d) La quota della istruzione superiore non universitaria resta relativamente bassa (13% delle iscrizioni), particolarmente in confronto con alcuni altri paesi europei come il Regno Unito, la Norvegia o i Paesi Bassi in cui è molto superiore al 40%.

E tuttavia non si può negare che il sistema francese sia altamente diversificato.

c) after over 10 years of existence, the IUTs enroll less than 50.000 students, or less than one third of the figure originally anticipated, constituting only slightly more than 4% of the total student population instead of the 25% first intended. Furthermore, and also contrary to expectations, the IUTs have not absorbed the Sections de Techniciens Supérieurs to create a single broader type of vocational training;

d) the share of non-university higher education remains relatively small (13% of enrolments), especially when compared to certain other European countries such as the United Kingdom, Norway, or the Netherlands where it is well over 40%.

#### THE STRUCTURE OF THE FRENCH HIGHER EDUCATION SYSTEM (1977-1978)

	Enrolments (in thousands)	%
Universities	832,1	77,9
<i>Grandes Ecoles</i> <sup>1</sup>		
- Engineering Schools	43,0	
- Business Schools	16,9	
- Ecoles Normales Supérieures	2,9	
- Political Science Institutes	8,6	
- Veterinary Schools	1,7	
- Schools of Architecture	16,2	
- Art Schools	4,7	
- Other	3,1	
	<hr/>	
	97,1	9,1
Preparatory Classes to <i>Grandes Ecoles</i>	39,1	3,7
Sections de Techniciens Supérieurs	52,7	4,9
IUTs	47,4	4,1
Total:	<hr/>	
French Higher Education	1,068,4	100

<sup>1</sup> 1978-1979.

Sources: for the *Grandes Ecoles*: *L'Etudiant*, no. 12, Nov.-Dec. 1979; for other sectors: *Tableaux des Enseignements et de la Formation*, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 1979.

Yet, it cannot be denied that the French system is highly diversified. Indeed, one feature detracting from this diversification, the quantitative domination of the traditionally little differentiated university sector has now, as just explained, been weakened since increasing diversity within the sector has obviously meant greater diversification of the system as a whole. Moreo-



Ladislav Cerych

STRUTTURA DEL SISTEMA D'ISTRUZIONE  
SUPERIORE FRANCESE  
(1977-1978)

	Ammissioni (in migliaia) %	
Università	832,1	77,9
<i>Grandes Ecoles</i> <sup>1</sup>		
- Scuole d'Ingegneria	43,0	
- Scuole di Affari	16,9	
- Scuole normali superiori	2,9	
- Istituti di scienze politiche	8,6	
- Scuole veterinarie	1,7	
- Scuole di architettura	16,2	
- Scuole di arte	4,7	
- Altre	3,1	
	<hr/>	
	97,1	9,1
Classi preparatorie per le <i>Grandes Ecoles</i>	39,1	3,7
Sections de Techniciens Supérieurs	52,7	4,9
IUT	47,4	4,1
Totale:	<hr/>	
istruzione superiore francese	1.068,4	100

Effettivamente un aspetto che sembra incidere negativamente su questa diversificazione, ossia il predominio quantitativo del settore universitario tradizionalmente poco differenziato, è stato ora indebolito, come si è spiegato, in quanto la crescente diversificazione all'interno del settore ha significato evidentemente una maggiore diversificazione del sistema nel suo insieme. Inoltre, la prevalenza del settore universitario si riferisce essenzialmente alle ammissioni perché, se si considerano le lauree conferite, il quadro è molto diverso. Le scuole d'Ingegneria per esempio, che accolgono complessivamente meno di un terzo del numero di studenti delle Facoltà di Scienze delle Università, sfornano il 30% in più di laureati che queste.

In complesso, le *Grandes Ecoles* continuano a dominare il sistema in quanto scuole che forn-

<sup>1</sup> 1978-1979.

Fonti: Per le *Grandes Ecoles*: « L'Étudiant », n. 12, novembre-dicembre 1979. Per gli altri settori: *Tableaux des Enseignements et de la Formation*, Ministero della Istruzione Nazionale, Parigi, 1979.

ver, the preponderance of the university sector relates essentially to enrolments in that, when degrees awarded are considered, the picture is very different. For example, engineering schools enrolling altogether less than one third of the number of students in university science faculties, produce 30% more graduates than the latter.

Overall, the *Grandes Ecoles* continue to dominate the system as schools which offer training for leading positions in the civil service and the economy. No less than 45% of the managing directors of the 1,000 leading French firms come from four top *Grandes Ecoles*, while seven of the 16 ministers in Giscard d'Estaing first government (1974) were former students of an almost identical list of four schools.

It is not very likely that this state of affairs will change in the near future, although the *Grandes Ecoles* are now also heavily criticized. For while most of the left-wing parties consider that they should be integrated with the universities it is doubtful whether this recommendation would be pursued vigorously even if the left assumed power, not least of the reasons being once again that these schools were attended by the party leaders, especially, those among the socialists. Not only does French society in general believe that they are efficient and effective (which universities are not) but also that their admission system — a severely competitive entrance examination — is both just and democratic. Several authors have shown that this is not the case simply because there is a greater deal of socially biased pre-selection through secondary schools; others, in particular Michel Crozier<sup>2</sup>, have indicated even more negative features of the present system: « The content of education given to students is of little importance to schools for which by far the most important preoccupation is to maintain their position in the established pecking order and thus to attract the best students ».

This feature explains the lack of research work within the *Grandes Ecoles*, as well as the importance of selection at entry. Yet this criticism is not shared by the majority of the French for whom the efficient performance of the *Grandes Ecoles* constitutes their overriding advantage. →

<sup>2</sup> M. CROZIER, *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset, 1978.



scono una preparazione per posizioni di alto livello nella pubblica amministrazione e nell'economia. Non meno del 45% degli amministratori delegati delle 1.000 prime società francesi provengono da quattro *Grandes Ecoles* di vertice, mentre sette dei 16 ministri del primo governo di Giscard d'Estaing (1974) erano studenti provenienti da una lista pressoché identica di quattro scuole.

Non è probabile che questa situazione possa cambiare in un prossimo futuro, anche se le *Grandes Ecoles* sono anch'esse fortemente criticate oggi. Mentre la maggior parte dei partiti di sinistra ritengono che dovrebbero essere integrate con le Università, è dubbio che questa raccomandazione possa essere portata avanti energicamente anche se la sinistra assumesse il potere; uno dei motivi non meno importanti è ancora una volta che queste scuole sono state frequentate da capi partito, particolarmente tra i socialisti. La società francese ritiene in genere non solo che siano efficienti ed efficaci (mentre le Università non lo sono), ma anche che il loro sistema di ammissione (un esame di ammissione rigorosamente competitivo) sia giusto e democratico. Vari autori hanno dimostrato che le cose non stanno così, per il semplice fatto che viene effettuata una maggior preselezione socialmente prevenuta attraverso le scuole medie; altri, in particolare Michel Crozier, hanno messo in rilievo un aspetto ancora più negativo del sistema:

« I contenuti dell'istruzione impartita agli studenti ha scarsa importanza per le scuole la cui preoccupazione più importante è di mantenere la propria posizione nel « pecking ordine » [ordine determinato da gelosia di mestiere e da considerazioni di prestigio e di titoli] e stabilito attirando così i migliori studenti ».

Questa caratteristica spiega l'assenza di attività di ricerca nelle *Grandes Ecoles*, nonché l'importanza della selezione per l'ammissione. Eppure questa critica non è condivisa dalla maggior parte dei Francesi, per i quali il funzionamento efficiente delle *Grandes Ecoles* costituisce il loro vantaggio decisivo.

Uno sviluppo piuttosto interessante che si è potuto osservare in questi ultimi anni è stato un rafforzamento dei legami tra le *Grandes Ecoles* e le Università. I contatti reciproci, praticamente inesistenti nel passato, sono ora sempre più frequenti, tanto che spesso vi sono casi di profes-

*A rather interesting development noticeable in recent years has been a strengthening of links between the Grandes Ecoles and the universities. Virtually non-existent in the past, mutual contacts are now ever more frequent, so that professors are often found teaching at both kinds of institutions, while students pursue courses and take degrees simultaneously or successively in Grandes Ecoles and universities; in particular, graduates of the former are increasingly embarking on post-graduate studies for the purpose of obtaining a university doctorate.*

*Indeed, it may be that these developments constitute signs of a certain opening-up of the Grandes Ecoles — a hitherto very closed and self-contained world — and thus also signs that a new more flexible diversification will slowly replace the present rather rigid hierarchical one.*

*As far as the IUTs are concerned, this short cycle form of higher education has not, as mentioned above, matched original expectations, at least from a quantitative point of view. In terms of their relative importance within the system, the IUTs have certainly not become the equivalent of the German Fachhochschulen, the British Polytechnics or the Belgian technical colleges: they are not, in other words, a widely adopted alternative to traditional university courses. For this situation, there are several explanations. First, the need for IUT-type graduates has been much less than originally envisaged mainly because, when available on the labour market, they have always had to compete with the process of internal promotion. Secondly, the Section de Techniciens Supérieurs which they were supposed to absorb or to replace has continued to grow steadily. Thirdly, the overall economic situation did not, for a long time, encourage the rapid growth of IUTs. Finally, as in many other European countries, these institutions which provide courses and degrees below the level of the licence offered by universities are more difficult to enter than universities.*

*Yet the importance of IUTs in the French system is far from negligible. More recently, they have gained in popularity both among students and potential employers of their graduates. Also, they represent a far more important part of French higher education in terms of numbers of degrees awarded than of enrolments, with some 16,000 graduates as against a total of 6,800 licences awarded in science faculties and 51,000 first level degrees in all universities. In short,*



Ladislav Cerych

sori che insegnano nei due tipi di istituti, e di studenti che seguono corsi e si laureano contemporaneamente o successivamente nelle *Grandes Ecoles* e nelle Università; laureati delle *Grandes Ecoles* intraprendono in numero crescente studi post-laurea in vista di conseguire un dottorato universitario.

Questi sviluppi sono forse il segno di una certa apertura delle *Grandes Ecoles* — un mondo fino ad oggi molto chiuso e autonomo — e quindi anche di una nuova diversificazione più flessibile, che verrà a sostituirsi lentamente all'attuale diversificazione gerarchica piuttosto rigida.

Per quanto riguarda gli IUT, questa forma d'istruzione superiore di ciclo breve non ha risposto, come già detto, alle aspettative originarie, almeno da un punto di vista quantitativo. Per quanto riguarda la loro importanza relativa nel sistema, gli IUT non sono certamente diventati l'equivalente delle *Fachhochschulen* tedesche, dei politecnici britannici o dei collegi tecnici belgi: in altre parole, non rappresentano un'alternativa di ampia adozione ai corsi universitari tradizionali. Esistono diverse spiegazioni di questa situazione. Innanzi tutto, la richiesta di laureati del tipo IUT è stata molto minore di quanto originariamente prospettato, specialmente perché, quando siano disponibili sul mercato del lavoro, hanno dovuto sempre competere con il processo delle promozioni interne. In secondo luogo, la *Section de Techniciens Supérieurs* che essi avrebbero dovuto assorbire o sostituire, ha continuato a crescere costantemente. In terzo luogo, la situazione economica globale ha scoraggiato per lungo tempo la rapida crescita degli IUT. Infine, come in molti altri paesi europei, l'ammissione a questi istituti che forniscono corsi e lauree sotto il livello di *licence* offerto dalle Università, è molto più difficile di quella alle Università.

Eppure l'importanza degli IUT nel sistema francese è lungi dall'essere trascurabile. Recentemente hanno acquisito popolarità sia tra gli alunni che tra i potenziali datori di lavoro dei loro laureati. Rappresentano inoltre una percentuale di gran lunga più rilevante dell'istruzione superiore francese in termini di numero sia di lauree conferite che di ammissioni, con circa 16.000 laureati a fronte di un totale di 6.800 *licences* conferite nelle Facoltà di Scienze e 51.000 lauree di primo livello in tutte le Università. In breve, forniscono quasi un terzo del numero di lauree

they provide almost as many as one third of the number of first terminal degrees (licences, and doctorates in medicine, pharmacy and dentistry) offered by the whole university sector which however enrolls seventeen times as many students. If it is true, therefore, that IUTs have not become a real alternative to university education, they are possibly becoming an extension of the *Grandes Ecoles* sector which, as we have seen, comprises not only the most prestigious elite schools but also a large number of *petites grandes écoles* to many of which the IUTs are quite similar.

#### Conclusion: The French System in an International Perspective

I stated at the outset that the French system is probably less diversified than those of North America and Britain but at least as diversified as most of the other systems in Europe. Like the majority of the latter, it also possesses the common characteristic of a mixture of more or less selective sub-sectors together with a few which are almost completely unrestricted. Both before and after 1968, the highly selective sector (the *Grandes Ecoles*) comprised a rigid institutional ranking, similar to the one prevailing in the British or American systems viewed as a whole. However, a corresponding hierarchy did not exist before 1968 among French universities. This did emerge though somewhat later, in the seventies, when the French university system became not only more diversified but also more similar (notwithstanding its very striking differences) to systems of the British or American type.

I would also like to suggest that the old clearcut split between universities on the one hand and *Grandes Ecoles* on the other, bordered by a short-cycle vocational sector, is becoming increasingly blurred, especially with respect to varying conditions of access. But a new split emerges, namely between fields of study some of which enhance employment far more than others regardless of whether they are offered by the *Grandes Ecoles*, the universities or the IUTs. In this sense too, the French system is following a trend common to many other European countries with the result that the monopoly or privileged position of the *Grandes Ecoles* has been shaken even if not yet fundamentally undermined.

→



di primo terminale (*licences* e dottorati in medicina, farmacia e odontoiatria) forniti dall'intero settore universitario, che tuttavia ammette 17 volte più studenti. È quindi vero che gli IUT non sono diventati una vera alternativa all'istruzione universitaria, e probabilmente stanno diventando un'estensione del settore delle *Grandes Ecoles*, le quali, come abbiamo visto, sono costituite non soltanto dalle scuole di *élite* più prestigiose ma anche da un grande numero di *petites grandes écoles*, a molte delle quali gli IUT somigliano.

#### Conclusione: il sistema francese in una prospettiva internazionale.

Dicevo all'inizio che il sistema francese è probabilmente meno diversificato del sistema nord-americano o di quello britannico, ma almeno altrettanto diversificato quanto la maggior parte degli altri sistemi europei. Come la maggior parte di questi ultimi, possiede anche la caratteristica comune di un miscuglio di sottosettori più o meno selettivi, oltre ad alcuni pochi che sono quasi completamente esenti da restrizioni. Sia prima che dopo il 1968, il settore altamente selettivo (le *Grandes Ecoles*) era caratterizzato da classifica istituzionale rigida, simile a quella esistente nel sistema britannico o in quello americano considerati nel loro insieme. Una gerarchia corrispondente non esisteva tuttavia prima del 1968 tra le Università francesi. Essa si fece luce tuttavia, anche se alquanto più tardi, negli anni Settanta, allorché il sistema universitario francese diventò non solo più diversificato ma anche più simile (nonostante le sue differenze molto nette) ai sistemi del tipo inglese o americano. Direi anche che l'antica frattura netta tra Università da un lato e *Grandes Ecoles* dall'altro, delimitata da un settore professionale a ciclo breve, sta diventando sempre più indefinita particolarmente per quanto riguarda il cambiamento delle condizioni di accesso. Sta mettendosi tuttavia in evidenza una nuova frattura, precisamente tra campi di studio alcuni dei quali favoriscono l'occupazione molto più di altri, indipendentemente dal fatto che siano offerti dalle *Grandes Ecoles*, dalle Università e dagli IUT. Anche in questo senso il sistema francese sta seguendo una tendenza comune a molti altri paesi europei, con la conseguenza che il monopolio o la posizione di privilegio delle *Grandes Ecoles* è stato scosso, anche se non ancora minato alle basi.

LADISLAW CERYCH

## LA DIVERSIFICATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE

Le système de l'enseignement supérieur français se base sur trois catégories principales d'institutions: les *Grandes Ecoles*, les Universités de masse et les instituts de spécialisation professionnelle.

Avant 1968, année de la promulgation de la « Loi d'Orientation » d'Edgar Faure — les trois catégories de l'enseignement supérieur préparaient respectivement, la première aux grandes carrières de l'administration et de l'économie, la seconde formait les médecins, les avocats et les enseignants et la troisième le personnel du secteur paramédical et du secteur technique spécialisé.

Si l'Université ne prévoit aucune sélection pour l'inscription des étudiants, les *Grandes Ecoles* recrutent leurs élèves par la voie d'un concours difficile qui offre un nombre de places limité. Toutefois, les critiques étaient nombreuses et on effectua deux tentatives de réforme totale dont une seule obtint un succès partiel: la création des *Instituts Universitaires de Technologie*, mesure très importante pour la diversification.

Depuis 1968, grâce à la Loi Faure, on réalise une réforme intense et radicale, basée sur trois principes fondamentaux: autonomie universitaire, participation des étudiants, pluridisciplinarité des Universités.

Cependant, cette réforme n'a, entre autres, tenu compte ni des *Grandes Ecoles*, ni de la possibilité de sélectionner les candidats désirant s'inscrire à l'Université: malgré cela et malgré d'autres lacunes dans l'organisation, elle constitue un tournant très important pour l'enseignement universitaire français.

En ce qui concerne la diversification en particulier, il faut rappeler certains aspects quantitatifs comme le pourcentage très élevé (80%) que représentent les Universités en tant que secteur principal de l'enseignement supérieur français, tandis que les *Grandes Ecoles* et les *Instituts Universitaires de Technologie*, comptent respectivement 10% et 4% des étudiants. De toute manière, ce sont encore les *Grandes Ecoles* qui continuent à dominer le système car elles fournissent des éléments pour les carrières de haut niveau, grâce à une sélection très rigoureuse et c'est ce qui constitue leur mérite aux yeux de l'opinion publique. On prévoit en ce qui concerne ces institutions (nouvelle forme de diversification) un développement intéressant grâce au renforcement des liens avec l'Université. Quant aux *Instituts Universitaires de Technologie* il ne semble pas qu'ils aient répondu aux attentes aussi bien du point de vue quantitatif qu'en ce qui concerne leur importance dans le système, quoiqu'objectivement leur importance ne soit pas négligeable.

Dans une perspective internationale, le système français apparaît moins diversifié que les systèmes nord-américain et britannique, mais il n'est pas inférieur à la plupart des autres systèmes européens.



Mi è stato chiesto di commentare la situazione francese quale è presentata dalla relazione del dott. Cerych, ma anche di parlare brevemente del sistema britannico, cosa che farò alla fine del mio intervento. Mi sembra veramente che questi due sistemi della disamina che ne viene fatta in questa eccellente relazione e altrove, dimostrino in che modo la diversificazione può esistere senza basarsi molto sulla logica, e riferendosi molto più alle tradizioni storiche. Per esaminare quindi la prima parte descrittiva della relazione, in che modo si può spiegare in Francia la divisione tra le Grandes Ecoles, le Università e gli altri istituti del sistema attraverso i loro mutamenti? Ci si potrebbe chiedere quale teoria di conoscenza sottende questa divisione, e quale teoria di conoscenza sottende la gerarchia in queste diverse parti. Le Grandes Ecoles sono istituti essenzialmente professionali, estremamente di *élite*, mentre è stato detto che le Università portano con sé non solo la funzione d'insegnamento per l'istruzione superiore di massa, ma anche la funzione di ricerca. Guardando a sistemi diversificati altrove, si fa luce un modello interamente differente, e sono ostinatamente convinto che gli Italiani, i Francesi, gli Inglesi e gli Americani non siano animali differenti che richiedano differenti sistemi di conoscenze, atti a giustificare effettivamente strutture logiche così differenti. Di conseguenza l'importanza dell'esempio francese è quella di stabilire la misura di relatività di qualsiasi posizione in un mondo di logica e di teoria della conoscenza. Per passare ora alla storia quale l'abbiamo sentita descrivere, vediamo essenzialmente un'assenza di cambiamenti reali nella struttura del 1968, ancora le Grandes Ecoles con la loro propria gerarchia, la loro massa d'istruzione superiore nelle Università, ma ora anche gli IUT. Eppure ci vien detto che vi sono segni d'importanti cambiamenti intra-accademici infrastrutturali, una riduzione dei confini tra i

## MAURICE KOGAN

*I was told that I should comment on the French situation as seen through Dr. Cerych's paper, but I am also asked now to refer briefly to the British system. I will do that towards the end of my talk. And it does seem to me that both of these systems as reviewed in this excellent paper and elsewhere do demonstrate how diversification can exist without much reference to logic, and very much more with reference to historic traditions. So to take the first descriptive part of the paper, how can one account in France for the division between the Grandes Ecoles, the universities and the other, the third part as they have changed, of that system? One could ask, what theory of knowledge underlies that division and what theory of knowledge underlies the hierarchy between those different parts. The Grandes Ecoles are essentially professional, extremely elite vocational institutions, whilst it has been said the universities carry with them not only the mass higher education teaching function, but also the research functions. As one looks at diversified systems elsewhere, an entirely different pattern emerges, and I obstinately believe that Italians, and French and British and Americans are not different animals who require different knowledge systems, which can in fact justify such different logical structures. So the importance of the French example is that of establishing how relative position is within a world of logic and of the theory of knowledge. Now coming on to the history as we have heard it, essentially no real change in the structure in 1968, still the Grandes Ecoles with their own hierarchy of their own, their mass of higher education in universities, but now also the IUTs. Yet indications, we are told, of important infrastructural, intra-academic change, a reduction of boundaries between the sectors, changing concepts of purpose. And that leads us to a major question as to how far diversity in its structural evidence can be related to what one could call normative diversity, the type of change in educational, intellectual, scientific ideology that Professor Clark described towards the end of his paper. It does seem to me that the French example is an example in fact of structural diversity which in principle led to rigidity rather than towards freedom and inter-change and useful innovation, but that the*

Maurice Kogan, Head of Department of Government, Brunel University, Uxbridge, Middlesex.



settori, concetti di finalità che cambiano. E questo ci porta a una questione fondamentale, ossia in che misura la diversità nella sua manifestazione strutturale può essere messa in relazione con quella che si potrebbe chiamare diversità normativa, il tipo di cambiamento cioè nella ideologia d'istruzione, intellettuale e scientifica che il prof. Clark ha descritto verso la fine della sua relazione. A me sembra che l'esempio francese sia effettivamente un esempio di diversità strutturale, che in linea di principio ha portato a rigidità piuttosto che a libertà, ad interscambio e ad una utile innovazione, ma che i cambiamenti sopravvenuti dopo il 1968 sono stati cambiamenti consentiti dal sistema, eppure creati essenzialmente da un crescente senso di fiducia nella società accademica stessa. E io penso che questa distinzione tra diversità di struttura e diversità delle norme accademiche reali sia essenziale e non vada confusa. La diversità strutturale può non significare altro che una frammentazione strutturale, termine molto utile che ci è stato fornito. Siamo più preoccupati del prodotto finale in termini di crescita del lavoro intellettuale, dell'insegnamento, della ricerca, dello sviluppo della società. Ci sono altri punti minori nella relazione. Il primo è già stato menzionato. Troviamo di nuovo questo paradosso secondo cui le Grandes Ecoles sono il vertice del sistema; eppure anche le migliori di esse non hanno una grande tradizione di ricerca. In realtà, questo è avvenuto — correggetemi se sbaglio — anche per molti eccellenti istituti altrove. Molti « colleges » americani di arti liberali portano avanti una buona ricerca, ma hanno fondato la loro fama prevalentemente su un eccellente insegnamento. Anche Oxford e Cambridge in Gran Bretagna, fino a 30-40 anni fa, si preoccupavano della loro fama d'insegnamento almeno altrettanto quanto della ricerca. Nell'assegnazione di compiti in una struttura diversa non dovranno quindi formulare ipotesi troppo rigide riguardo a quali compiti debbano necessariamente essere coerenti con altri. Un altro punto di generalizzazione che ci viene sia dalla Francia che dalla Gran Bretagna, e forse meno chiaramente dall'America, ma che certamente è valido per l'Italia, è il problema della preparazione antecedente all'istruzione su-

*changes that have come about since 1968 have been changes allowed by the system, but essentially created by a growing sense of confidence in the academic society itself. And I think this distinction between diversity of structure and diversity of the true academic norms and of working is an essential one, and one that should not be confused. Structural diversity can mean no more than structural fragmentation, which is a very useful term we have been given. We are more concerned with the end-product in terms of growth of intellectual work, teaching, research, development of society. Some other small points on the paper. The first one has already been stated. Again this paradox that the Grandes Ecoles are the top of the system, yet even the best of them have no great tradition of research. And indeed, that has been true, and I can be corrected, of many excellent institutions elsewhere. The American liberal arts colleges, many have good research, but predominantly have based their reputation on excellent teaching. And Oxford and Cambridge, until, what, 30-40 years ago, in Britain, also, were strongly concerned with their teaching reputation at least as much as with research. So I think in allocating, within a diverse structure, we should have no rigid assumptions about which tasks need to cohere with other tasks. A further point of generalization deriving from both France and Britain, and I think rather less clearly from America, but certainly applying to Italy, is the issue of pre higher education preparation. Where there is a strong system of upper secondary schools providing strong preparation for higher education, higher education is emancipated to create the organizational forms that it needs. As I understand the Italian system, there is constraint on what goes on in higher education because of the need to provide for a very much wider range of people and abilities than would be true let's say in Britain, or France, where the baccalauréate, or the A level GCEs apply. Now could I very quickly come on to one or two points about Britain. And I don't want that to obtrude too strongly in a French affair here. But the British have always tried to keep the French in order, of course, and regard this as discipline for the French. In Britain we have moved from recruiting 3% of our age-groups to 13% for degree-type course. It's gone down to 12%, but it's*



Maurice Kogan

periore. Quando esiste un solido sistema di scuole medie superiori che forniscono una solida preparazione per l'istruzione superiore, l'istruzione superiore è emancipata così da poter creare le forme organizzative che le occorrono. E mi risulta che nel sistema italiano vi sono condizionamenti riguardo a quanto avviene nell'istruzione superiore, perché vi è la necessità di provvedere alle esigenze di una gamma molto maggiore di persone e di capacità di quanto sia il caso, per esempio, in Gran Bretagna o in Francia, dove valgono il baccalauréat o i GCE di livello A. Vorrei ora passare molto rapidamente a esaminare uno o due punti riguardanti la Gran Bretagna. Non voglio che ciò rappresenti una eccessiva intromissione in una questione francese in questa sede. Ma gli Inglesi hanno sempre cercato di fare la predica ai Francesi, naturalmente, e considerano questo come un insegnamento per i Francesi. In Gran Bretagna siamo passati da ammissioni del 3% dei nostri gruppi di età al 13% per i corsi di tipo per laurea. Questa percentuale è scesa ora al 12%, ma è grosso modo del 13 o 12%. La cosa è stata realizzata raddoppiando il numero delle Università, che sono ora di 44, e creando 31 Politecnici, 30 o 31 a seconda delle classifiche. Le nuove Università si sono sviluppate con grande rapidità e sono molto solide. La maggior parte di esse hanno una chiara fama nazionale e internazionale e accettano studenti nella propria regione. Molti hanno le stesse preferenze, per esempio, per l'Università del Sussex come per Oxford e Cambridge, i centri tradizionali. Non è una regola generale naturalmente per tutte le Università, inclusa la mia; ma le nuove Università sono diventate molto solide, anche se ora si sono attestate su un valore medio. La diversificazione all'interno delle Università è anch'essa forte, perché hanno la massima libertà per sviluppare il proprio dinamismo sia verso la ricerca che verso l'insegnamento. Esiste tuttavia uniformità, e questa è un'altra generalizzazione ancora, che cioè è possibile avere diversità di istituti e nello stesso tempo coerenza dei livelli attraverso meccanismi di gruppo. Di conseguenza, in Gran Bretagna per ogni laurea normale vi è un professore proveniente da fuori della Università come assistente,

*roughly 13, 12%. This has been done by doubling the number of universities, there are now 44, and by creating 31 polytechnics, 30 to 31 according to classifications. The new universities grew extremely quickly and very strong. The majority of them have high national, international reputations and recruit students, so that Sussex, for example, gets students, the students prefer Sussex as much as Oxford and Cambridge, the traditional centres. That's not true of all, including mine, but the new universities have become quite strong, although they are stopping in the middle now. The diversification within the universities is also strong, because there is maximum freedom for them to develop their own strength in both research and teaching. But yet there is uniformity, and this is another generalization that it is possible to have diversity of institutions and at the same time coherence of standards through group mechanisms. So that in Britain every degree, every undergraduate degree, has a professor from outside the university as an assessor. That is every undergraduate degree, not only doctoral degrees. In many other ways there is the academic collegium, the total national collegium, that has the power and the duty of insisting on at least minimum standards. That applies as well to the polytechnics. We go to the polytechnics as assessors, some of them, not many, come to us as assessors. My point is, of course, that one can have institutional diversity and institutional development and at the same time preserve one of the values referred to by Professor Clark, of reasonable standards and equity of treatment among students. This is of course a Professor speaking about the professorial way of insisting on standards without the State doing it for us. The polytechnics give degrees of university level, at both bachelors' and masters' level, and a little doctorate work as well. There is the phenomenon of academic drift that has been referred to, and the question arises for many of us « why have polytechnics, why not call them all universities and let them, as in the American system, find their own level in a market of reputation ». It does, one can say, Yale or UCLA no harm at all if other institutions are giving things called bachelors of arts. The market is able to carry all these, and this is the sense of some of us*

→



non solo per lauree di dottorato. Inoltre vi è il collegio accademico, cioè il collegio nazionale complessivo, che ha il potere e il compito di esigere livelli almeno minimi. Questo vale anche per i Politecnici. Noi andiamo ai Politecnici come assistenti e alcuni docenti dei Politecnici vengono da noi come assistenti. Voglio insistere naturalmente sul fatto che si può avere diversità istituzionale e sviluppo istituzionale, e conservare nello stesso tempo uno dei valori cui si riferiva il prof. Clark, quello di livelli ragionevoli e uguaglianza di trattamento tra gli studenti. Si tratta ovviamente di un professore che parla del modo di esigere, come professore, livelli di qualità senza che lo Stato lo faccia per noi. I Politecnici conferiscono lauree a livello universitario, sia a livello di bachelor che di master, e svolgono una certa quantità di lavoro per il dottorato. Esiste poi il fenomeno della deriva accademica ch'è stato citato prima, e sorge per molti di noi la questione « perché avere Politecnici, perché non chiamarli tutti Università e lasciare che, come nel sistema americano, trovino il proprio livello sul mercato della fama ». Né Yale né gli UCLA saranno lesi, se altri istituti conferiscono titoli di bachelor of arts. Il mercato può lasciare spazio a tutti, e questo appare a molti di noi ragionevole, perché la suddivisione delle funzioni non appare così forte. Ma questo sarebbe troppo facile, perché allora solleverebbe un'ulteriore questione di diversità. I Politecnici sono stati creati, come gli IUT, per stabilire nuove forme di merito. Non il tipo accademico di merito, ma merito applicato, utilità alla società, realizzazione di nuovi modelli di conoscenza che potrebbero essere applicati; e in che modo questo possa essere suscitato in un sistema inevitabilmente condotto da accademici è un quesito per me praticamente insolubile. Concludo dicendo che, secondo me, questi sono i punti principali da trattare, e che esiste effettivamente una ambiguità nel concetto di diversità, che la distinzione tra diversità strutturale e diversità accademica normativa è importante, e che l'esempio francese ma anche quello inglese rafforzano questa ambivalenza.

MAURICE KOGAN

*because the division in function is revealing itself not to be all that strong. But that might be too easy, because it then raises yet a further question of diversity. The polytechnics were created, as were the IUTs, to establish new forms of excellence. Not the academic type of excellence, but applied excellence, usefulness to society, deriving new models of knowledge again that could be applied, and how quite that can be induced in a system which is inevitably led by academics is to me a virtually impossible question. I come to the conclusion and I think those are the main points that I wanted to make, that there is indeed ambiguity in the concept of diversity, that the distinction between structural diversity and academic normative diversity is an important one, and the French and also the British examples reinforce this ambiguity.*

### **LA DIVERSIFICATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE**

L'auteur, se référant à l'article de Cerych observe qu'on peut expliquer la différence entre le modèle d'enseignement supérieur britannique et le modèle français en tenant compte de leurs traditions historiques respectives. En France, selon l'auteur, on constate une absence de changements réels dans la structure de 1968; tout au plus, il s'est passé quelque chose au niveau de la « diversité normative », c'est-à-dire sur le plan des normes universitaires réelles. Ensuite, à propos de la préparation antérieure à l'enseignement supérieur, l'auteur observe que quand il existe un système solide d'enseignement secondaire qui fournit une préparation solide à l'enseignement supérieur, ce dernier est libre de créer les formes d'organisation qui lui sont nécessaires. Passant ensuite à la Grande-Bretagne l'auteur remarque que les inscriptions à l'Université sont passées de 3% à 13% et que l'on a fait face à cette augmentation en doublant le nombre des Universités qui sont actuellement 44 et en créant 31 Ecoles Polytechniques. Ces nouvelles Universités se sont développées avec une très grande rapidité et sont très solides. La diversification à l'intérieur des Universités est très grande parce qu'elles peuvent agir en toute liberté pour développer leur propre dynamisme soit vers la recherche soit vers l'enseignement. Toutefois, il est possible d'avoir une certaine diversité en ce qui concerne les instituts et en même temps une cohérence entre les différents niveaux grâce à des mécanismes de groupe. L'auteur conclut en soulignant qu'il existe en fait une certaine ambivalence dans le concept de diversité et que la distinction entre diversité des structures et diversité normative universitaire est importante comme les exemples français et anglais le montrent justement.



# DIVERSIFICAZIONE: L'ESPERIENZA NELLA GERMANIA FEDERALE

## DIVERSIFICATION: THE EXPERIENCE IN GERMANY

RUDOLF WILDENMANN

Nel 1967 l'Università di Heidelberg nominò rettore una donna, per la prima volta nei suoi 660 anni di storia. Era una donna di prim'ordine, professore di chimica organica. Ebbe la sfortuna di essere la prima vittima della rivoluzione studentesca dell'Università di Heidelberg. Nel suo discorso inaugurale disse con bonaria ironia: « Sapete, se Heidelberg è riuscita a sopravvivere a 660 anni di storia tedesca, riuscirà a sopravvivere anche a questo periodo ». Mi chiedo ora se la signora non peccasse di un eccesso di ottimismo. È vero che l'Università di Heidelberg è oggi una Università che alcuni in Germania definirebbero « quieta », e questa a mio parere non mi sembra una buona caratteristica per una buona Università. (Dipende naturalmente dal tipo di « irrequietezza »). Non so se l'Università di Heidelberg e altre Università siano veramente riuscite a dominare i loro problemi. Sono stato studente alla Università di Heidelberg, e in quel periodo vi erano 4000 studenti. Vi fu qualche « agitazione » degli studenti dopo la guerra, e io guidai perfino la prima dimostrazione contro l'amministrazione americana che chiudeva le frontiere agli studenti vietandoci di uscire per studiare e vedere il mondo. Ma oggi Heidelberg ha più di 20.000 studenti e i problemi, come quelli di altre Università, sono immensi.

Per venire all'argomento sul quale voglio intrattenervi, cioè il caso tedesco, e sul quale dovrei avere una certa competenza, cercherò di presentarvi una casistica.

Prima di tutto, mi sforzerò d'inquadrare il nostro problema in quello più generale dello sviluppo sociale, degli aspetti sociologici dell'istruzione superiore. Altrimenti saremmo solo dei dilettanti che si danno al funambulismo senza sapere perché (e talvolta la fune non basta neanche per voltarsi e tornare indietro). Non è solo una questione organizzativa che dobbiamo affrontare, anche se si tratta quasi sempre di questioni di politica organizzativa, a quanto mi risulta.

*Rudolf Wildenmann, Professor of Political Science, University of Mannheim.*

*Ladies and gentlemen, in 1967 the university of Heidelberg elected for the first time in its 600 years of history a female as Rector. She was a very fine lady, a professor of organic chemistry. The unlucky lady was the first one which was hit by the students' revolution of the university of Heidelberg. In her inaugural address she said, very smilingly, you know, Heidelberg has survived 600 years of German history, we will survive this period, too. Now, I wonder whether this was not an over-optimistic approach. It is true that the university of Heidelberg today is, as some people in Germany would say, « quiet », which I don't think is, in a certain sense, a good characteristic for a university in my mind. (It depends on what kind of « unquietness » you have). And I don't really know if the university of Heidelberg and other universities have mastered these problems. I am myself a student of the university of Heidelberg, and when I studied there we were 4000 students. We had some students' « unrest » after the war, actually I was the head of the first demonstration against the American administration, because it was closing the borders for the students, not letting us out to study and see the world. But today Heidelberg has over 20.000 students and the problems are, like in other universities, immense.*

*Now what I have to talk to you about, the German case, this is my role, I am supposed to present you a case study. I will do a few things in this request.*

*First, I will try to tie our problem into the problem of general social development, the sociological aspects of higher education. Otherwise we would be, so to speak, like artists, turning on a high wire and not knowing why. (And sometimes, there is not even enough wire for turning around). It is not only an organizational question that we have to deal with, even though most of it are organizational policy questions, as I am aware of it.*

*Secondly, I have to deal a little bit with the last 35 years of history, because this was the time of reconstruction of the German educational system. It was not only destroyed in a physical sense, it was also destroyed in an academic sense.*



In secondo luogo, accennerò agli ultimi 35 anni di storia, perché questo è stato il periodo della ricostruzione del sistema educativo tedesco. Questo fu distrutto non solo nel senso fisico, ma anche in quello accademico.

La Germania ha sempre avuto un sistema d'istruzione diversificato, il che ha costituito un vantaggio nella nostra storia. Uno dei miei docenti diceva che la più grande epoca della cultura tedesca è stata l'inizio del diciannovesimo secolo, quando non avevamo una unità politica ma un centinaio di « stati ». Egli non aveva interamente ragione, ma non aveva neanche torto. Persone che si appassionano ancora dello sviluppo della cultura e della scienza tedesca fanno riferimento all'inizio del diciannovesimo secolo; anche se ci riferiamo a Humboldt, lo facciamo tuttavia a quell'« ambiente » in Germania; e questo è molto importante. Ed è vero che, sotto molti aspetti, la diversificazione del nostro sistema dev'essere intesa in termini federativi. Il sistema governativo tedesco è stato sempre federativo. Se volete considerare questo fenomeno come una « diversificazione », lo è certamente ed è una delle più importanti.

Durante la ripresa dopo la seconda guerra mondiale mantenemmo il sistema federativo, ch'era sopravvissuto per tre secoli dopo la Guerra dei Trenta Anni. Non fu distrutto neanche dall'Impero Guglielmino e neanche dai nazisti. Le Università di Monaco o di Francoforte, di Heidelberg, di Tubinga avevano un ruolo distinto nel sistema educativo storico. Tubinga è famosa per aver formato per secoli sacerdoti protestanti; lo « Stift » di Tubinga ha creato un intero strato di cultura. Molti nostri scrittori del diciannovesimo secolo del sud sono figli di questo strato sociale. Avete dunque un segno obiettivo di ciò che significasse realmente il sistema d'istruzione. Heidelberg era molto nota per la ricerca medica e per le scienze sociali. Vi fu un periodo in cui i più grandi studiosi di scienze sociali dovevano andare a Heidelberg come gli arabi vanno alla Mecca, perché lì si trovavano i Weber, e poi i Regenbogen o Troeltsch, e tanti altri. Vi era anche una « Società per la Politica Sociale », che esiste ormai da cento anni ed è un'associazione molto prestigiosa.

Göttinga era famosa per le scienze naturali, ed ha conservato qualche cosa di questo « ambien-

*Germany always had a diversified educational system. This has been the advantage in our history. One of my teachers said once: the greatest epoch of German culture was in the early 19th century, and at that time we had no political unity; we had some hundred odd « states ». He wasn't completely right, but he was not wrong. Some people who are still fond of the development of German culture and science are referring to the early 19th century; even if we are referring to Humboldt we refer to that « ambiente » in Germany, and this is very important. Well, it is true, in many respects, the diversification of our system has to be understood in federative terms. The German governmental system always was a federative one. If you call that a « diversification », well, this is an important one.*

*In the restauration after the Second World War we kept the federative system, which had survived for three centuries after the 30-years-war. It wasn't even destroyed by the Wilhelminisches Reich nor by the Nazis. The universities of Munich, or Frankfurt, or Heidelberg, or Tübingen had their distinctive role in the historical educational system. Tübingen was very prominent for producing Protestant priests for centuries, the so called Stift in Tübingen has created a whole layer of culture. Many of our 19th century writers from the South are sons from out of this social strata. So you have an objective indicator of what the educational system really meant. Heidelberg was very prominent for medical research, or in social sciences. There was a time when prominent scholars of social science had to go to Heidelberg like the Arabs are going to Mecca, since there were the Webers, there was Regenbogen or Troeltsch and there were all these other famous people. And there was a « Society for Social Policy », which exists now for 100 years, a very prominent and important association.*

*Göttingen was very famous for natural sciences, and it has preserved some of this « ambiente ». Vienna was — I include that in the German culture, though not in a political sense, but in the German « ambiente » — Vienna was very prominent before World War I in creating an « ambiente » which has produced an enormous amount of people with an impact even on the ministeries of the United States. Freud, Schum-*



Rudolf Wildenmann

te ». Vienna (e io includo questa città nella cultura tedesca anche se non in senso politico, ma anche nell'« ambiente » tedesco) era giustamente famosa nel periodo anteriore alla prima guerra mondiale per aver creato un « ambiente » che produsse un'enorme quantità di persone, le quali influirono perfino sulle Università degli Stati Uniti: Freud, Schumpeter e molti altri ancora, o Lipsia, con Oscar Morgenstern, per limitarmi a questi pochi nomi.

Un obiettivo importante era di ricostruire il sistema federativo. Esso fornisce un certo tipo di stratificazione e di diversificazione. E lo conserva ancora, anche dopo che abbiamo creato una trentina di nuove Università. Il sistema federativo vi persiste ancora. Incute soggezione perché vi sono tante burocrazie, dodici per essere precisi, tra cui quella federale con la quale si deve fare i conti, in mille modi complicati. Ma conserva questo carattere che offre possibilità di sviluppo. Ed ha conservato questo carattere anche dopo l'ingrandimento del sistema universitario propriamente detto.

La Germania ha anche una diversificazione in termini di paradigmi. Non è stato ancora accennato oggi al fatto che esiste una diversificazione di paradigmi anche in altri paesi. Cercherò d'individuare quattro tradizioni fondamentali. Le diversificazioni nelle tradizioni normative, in teologia e in diritto. Nella Germania Occidentale su i circa 100.000 docenti universitari di oggi (ordinari, professori associati e assistenti) vi sono 2.000 teologi. Abbiamo anche 1.200 avvocati, ma gli avvocati sono i più influenti. Ho fatto diverse volte uno studio delle élites in Germania, ossia delle élites che ricoprono alte cariche. Il 60% delle nostre élites ai massimi livelli ha una istruzione universitaria (ed è sorprendente che la percentuale non sia maggiore), mentre il restante 40% ha raggiunto posizioni al vertice della nostra società senza avere un'istruzione universitaria. Metà di questi che hanno una formazione universitaria, sono avvocati, per cui i 1.200 docenti di diritto delle Università hanno prodotto una classe di dirigenti in politica e nell'amministrazione (se avete un giovane che vi chiede consiglio su come fare una brillante carriera, dategli di studiare diritto).

Abbiamo poi circa 3.500 docenti di scienze sociali, ossia di economia, sociologia, scienze politi-

*ca. Or Leipzig, with Oscar Morgenstern. I'll just call a few of these names.*

*So one important object was to reconstruct the federative system. It provides a certain kind of stratification and diversification. And it still preserves it, even after we have created 30 more new universities. The federative system is still there. It's awesome because you have all these bureaucracies around, there are now 12 bureaucracies including the federal bureaucracy you have to deal with, in a very complicated manner. Nevertheless it preserves this character which provides a chance for development. And it has preserved this character even after the enlargement of the university system as such. Further more Germany has a diversification in terms of paradigms. It wasn't mentioned today, yet, that there is a diversification of paradigms in other countries, too. I would like to identify four basic traditions. The diversifications in the normative traditions, theology and law. In Western Germany, from out of the approximately 100.000 university teachers now — professors, associate professors and assistants, it's just about 100.000 — we have 2.000 theologians.*

*We have also 1.200 lawyers, but the lawyers are the most influential ones. I did an elite study several times in Germany, elites in top positions. 60% of our top elites have a university education (which is astonishing that it isn't more), 40% came in top positions of our society not with a university education. And half of these with a university training are lawyers. So these 1.200 law teachers of the universities produced a managerial class in politics and administration. (If you have a youngster to advise on what he should do to be prominent he should study law).*

*Then we have about 3.500 social scientists, including economics, sociology, political science, social psychology and related subjects. And this is a minority in numbers really. We would call it the analytic tradition, and it was a strong tradition in Germany in the past.*

*A very strong force today is the hermeneutic tradition, languages and history. German historicism as you know was very prominent and is still very prominent: 20.000 people producing*

→



che, psicologia sociale e altri argomenti affini. Si tratta in realtà di una minoranza. La chiameremo « tradizione analitica », ed in passato era una tradizione molto forte in Germania.

Una forza molto viva di oggi è la tradizione ermeneutica di lingue e di storia. Lo storicismo tedesco, come sapete, ha avuto ed ha tuttora un grande prestigio: 20.000 persone che producono insegnanti, e insegnanti che producono altri insegnanti. E poiché abbiamo avuto una garanzia dello Stato per questi studenti che uscivano dalle Università, non vi sono state difficoltà finché vi era un sistema d'istruzione crescente. Ma poiché il nostro tasso di natalità sta calando notevolmente, lo Stato si è visto improvvisamente incapace di assorbire tutti questi insegnanti. Di conseguenza la diversificazione non è stata molto grande in questo settore, perché si trattava semplicemente di un paradigma, l'approccio ermeneutico. Abbiamo dovuto cambiarlo, abbiamo dovuto mettere a punto programmi nuovi per includere queste discipline che sono molto importanti per le nostre culture, particolarmente per un paese situato in mezzo ad altri grandi paesi e che oggi deve parlare almeno tre o quattro lingue. Abbiamo dovuto collegare queste tradizioni con altre discipline. A Mannheim, per esempio, abbiamo messo a punto un vasto programma di studi di lingue e di culture per economisti, così da includere anche questo per salvare la disciplina. Uno dei massimi problemi sorge tuttavia dal numero crescente degli studenti. Se moltiplicate il numero d'insegnanti in questi settori per dieci, avrete il numero approssimativo di studenti di lingua e di storia. Cosa ne faremo di tutte queste persone che hanno studiato francese, inglese, italiano o storia, nel senso più stretto? Questo dunque è un problema.

Il paradigma più grosso, che è letteralmente esploso dopo la guerra, è certamente quello delle scienze naturali e biomediche. Questo paradigma è evidente a causa dei metodi che sono generalmente impiegati. Nelle scienze mediche, per esempio, abbiamo 30.000, dico 30.000 docenti. È stata registrata in Germania un'autentica esplosione dei servizi sanitari, e questi individui guadagnano indubbiamente molto (non ne sono comunque geloso). Resta il fatto che sul sistema sociale tedesco grava questo onere medico che assorbe una proporzione notevole delle nostre

*teachers, and the teachers producing teachers. And since we had a State guarantee for these students leaving the university, there was no trouble as long as there was an increasing system of education. But since our birth-rate is considerably dropping, suddenly the State is unable to take all these teachers. So the diversification wasn't very large in this field because it was just one paradigm, the hermeneutic approach. We had to change it, we had to develop new programs to incorporate these disciplines which are very important for our cultures, especially for a country which is situated in the middle of big countries and has to speak at least three or four languages now. We had to interrelate these traditions with other disciplines. For instance in Mannheim, we have developed a large program of language and cultural studies for economists, to incorporate this, too, in order to save the discipline. However, one of the greatest problems arises with the increasing number of students. Multiply the number of teachers in these fields by ten and you have the approximate number of students in languages and history. What are we going to do with all these people that have studied French, English, Italian or history, and in a very narrow sense? So this is one problem. The largest paradigm which really has exploded after the war is certainly the natural and biomedical sciences. And this paradigm is quite obvious because of the methods which are generally used. Especially in medical science we have 30.000 people teaching, thirty-thousand. There was an explosion of the medical services in Germany, and those people really do earn a lot of money. (I'm not jealous of that). But it's just a fact, that the German social system carries this medical load now absorbing a considerable degree of our resources. And there are of course the natural scientists.*

*You can use many indicators to see how prominent a discipline is. We will use the distribution of research money. In this sense the most important paradigm in Germany is natural sciences, technology, medicine. Almost no problems.*

*The second one are the hermeneutic sciences, with 20.000 people. They are in a crisis, not only with respect to the students when they have left the university, but also with respect to the*



Rudolf Wildenmann

risorse. E poi vi sono i docenti di scienze naturali.

Potete usare molti indicatori per rendervi conto del prestigio di una disciplina: useremo l'assegnazione di denaro per la ricerca. In questo senso il paradigma più importante in Germania è rappresentato dalle scienze naturali, dalla tecnologia, dalla medicina. Praticamente senza problemi.

Il secondo paradigma è quello delle scienze ermeneutiche, con 20.000 persone. Esse sono in crisi non solo riguardo agli studenti quando hanno lasciato l'Università, ma anche alla questione di come identificarsi come studiosi.

Abbiamo poi la tradizione analitica, ch'è ancora molto modesta e ha dovuto essere ricostruita completamente dopo la guerra, perché durante il regime nazista circa mille studiosi di scienze sociali lasciarono il paese. Per citarne solo alcuni, Hannah Arendt, Ralph Bendix, Karl Deutsch, Sigmund Neumann, Robert Neumann, Lazarsfeld, che introdussero la tradizione comportamentale negli Stati Uniti. Abbiamo ora un ritorno di questo approccio e ognuno dice che è un americanismo tipico. È stato creato tuttavia a Lipsia e a Vienna, prima e dopo la prima guerra mondiale.

Abbiamo dunque questa diversificazione dei paradigmi. Poiché si parla tanto dell'utilità del nostro sistema d'istruzione, dobbiamo riflettere un momento a ciò che è realmente utile. Per esempio, se intendiamo creare più politecnici, ciò che significa conoscenze applicate tramandateci dai nostri padri, ecco che abbiamo una crescente diversificazione funzionale. Non è cosa nuova che in Germania la ricerca e l'insegnamento siano stati separati in modo funzionale nella divisione del lavoro. La Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (chiamata oggi Società Max Planck) fu fondata un secolo fa, e fu creata per la ricerca pura. Gode ancora di grande prestigio. Ha fornito le infrastrutture di base per il forte sviluppo delle scienze naturali. È stata ingrandita negli ultimi 25 anni. Ma la Società Max Planck ha un grosso inconveniente: crea una specie di pensiero di élite, e i suoi uomini sono distanti dall'insegnamento. Ne siamo consapevoli e abbiamo quindi cercato vari modi di evitare questa carenza. Abbiamo dunque creato unità di ricerca all'interno dell'Università per realizzare uno scambio: chi ab-

*question of how to identify themselves as scholars.*

*And then we have the analytic tradition, which is still very small and which had to be re-built after the war, completely, because during the Nazi regime, about one thousand social scientists left the country. Hannah Arendt, Ralph Bendix, Karl Deutsch, Sigmund Neumann, Robert Neumann, Lazarsfeld, who introduced the behavioural tradition in the United States, just to name a few. Now we have this approach coming back, and everybody says it's a typical Americanism. However, it was created in Leipzig and in Vienna, before and after World War I. So we have this diversification of the paradigms. Since there are so many talks about the usefulness of our educational system, we have to think a little bit of what is really useful. For instance, if we are going to create more polytechnics, that means applied knowledge from our fathers, we have an increasing functional diversification. It is not a new development in Germany that research and teaching were separated in a functional way in the division of labour. The Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (now it's called the Max-Planck-Society), was founded a hundred years ago. It was created for pure research. And it is still very prominent. It provided the basic infrastructure for the strong development of natural sciences. And it has been enlarged in the last 25 years. But the Max-Planck-Society has one big disadvantage: it creates a sort of elitist thinking, and its people are away from teaching. We are aware of it, and, therefore have tried several ways to overcome this deficiency. What we did was to create research units inside the university in order to provide an exchange; somebody having done five or eight research projects, can go back to teaching or he can be exchanged for somebody who has done some teaching already. By this, we aim at increasing accumulation of knowledge in our teaching. These research units e.g. are the so-called « special research areas » financed heavily by the German research foundations. One third of the budget of the research foundations, is going to these 120 odd research units inside the German universities. We have also created so-called focus areas, where people*

→



bia effettuato 5 o 8 lavori di ricerca può tornare all'insegnamento o essere scambiato con qualcuno che abbia già svolto una certa quantità d'insegnamento. In questo modo noi miriamo ad aumentare il nostro bagaglio di conoscenze nell'insegnamento. Queste unità di ricerca sono per esempio le cosiddette « aree di ricerca speciali », largamente finanziate dalle fondazioni di ricerca tedesche. Un terzo del bilancio delle fondazioni di ricerca è destinato a queste 120 unità di ricerca all'interno delle Università tedesche. Abbiamo anche creato le cosiddette « zone finalizzate » in cui è possibile dedicarsi costantemente alla ricerca per 3, 4 o 5 anni senza preoccuparsi troppo dell'insegnamento.

Esiste quindi un'altra diversificazione, quella della ricerca e dell'insegnamento, la diversificazione funzionale. Se conserveremo un atteggiamento costruttivo, potremo evitare gli inconvenienti e i pericoli derivanti da uno scollamento tra insegnamento e ricerca. La tendenza più recente è di avere unità di ricerca fuori delle Università. Tra il Governo Federale e il Governo degli Stati è stato concluso un accordo con il quale viene creata la cosiddetta « Lista Blu ». La « Lista Blu » include oggi circa altri 120 istituti di ricerca, in massima parte non all'interno delle Università. L'Istituto Lotte-Meitner di scienze naturali, per esempio, non si trova in una Università. Si tratta di un istituto infrastrutturale di scienze sociali a Mannheim. Sarà incluso nella Lista Blu. Anch'esso è separato dalla Università.

Vi sono dunque queste unità di ricerca esterne alle Università. Esistono per certi periodi prestabiliti, per esempio per cinque, dieci o perfino per venti anni. L'intero sistema è tenuto costantemente sotto controllo. Ad anni alternati un istituto viene sottoposto ad un esame approfondito per vedere se è ancora all'altezza dei suoi compiti di ricerca. Si tratta di un esame di qualità: evitare di mantenere in vita un istituto che sta fossilizzandosi.

Il principale problema del sistema d'istruzione era tuttavia quello della diversificazione sociale. Quando cominciammo a ricostruire le Università partimmo dal vecchio sistema di quattro classi vigente in Germania. Funzionava come un ascensore. Al primo livello il 70-80% abbandonava e non riceveva una ulteriore istruzione scolastica.

*for three, four or five years can work in research constantly without being too much bothered by teaching.*

*So there is another diversification, that of research and teaching: the functional diversification. If we are constructive we can overcome the deficiencies and dangers imbedded in the falling apart of teaching and research. The newest tendency, by the way, is to have research units outside the universities. Between the Federal Government and the State Government there has been an agreement which creates the so-called « Blue List ». The « Blue List » now incorporates about another 120 institutions of research, most of them not inside the universities. The Lotte-Meitner-Institute for natural sciences e.g. is not in the university. There is an infrastructural institute for social sciences in Mannheim. It is going to be on the Blue List. It is also separated from the university.*

*So there are these research units outside the universities. They exist for certain given times, five years, ten years, even twenty years. The whole system is constantly supervised. Every second year an institute is put for a test, if the unit is still good enough in research. It is a quality test: don't keep up an institution if it is becoming dead wood.*

*The major problem of the educational system, however, was social diversification. When we started to rebuild the universities, we started on the old four-class-system of education in Germany. It worked like an elevator. At the first level 70% to 80% got out and got no further school-education. At the next level, the so-called middle matura, another high percentage of those left was going out. Only 8% reached the top, the university. These were mostly middle-class people. There were 4% of the lower class amongst students, and about 15% or 25% who came from families of public officials or teachers. So the « reproduction of teachers » was always taking place in social terms.*

*Now, in the early Sixties there was an out-cry that we are facing an « educational catastrophe ». Well, it was a self-fulfilling prophecy. We entered into an educational catastrophe, in a way, because now we have increased the ratio of each generation to 25%.*



Rudolf Wildenmann

Al livello successivo, quello del cosiddetto « maturo » medio, o esame di maturità, un'altra percentuale elevata dei rimanenti abbandonava. Solo l'8% raggiungeva il vertice, ossia l'Università. Si trattava per lo più di persone della media borghesia. Il 4% degli studenti proveniva dalle classi inferiori e il 15 o 25% circa da famiglie di pubblici funzionari.

zione degli insegnanti » avveniva sempre in ritardo. All'inizio degli anni Sessanta si alzò un grido di allarme — sembrava che una « catastrofe educativa » stesse alle porte. La profezia si avverò. Siamo entrati in un certo modo in una catastrofe educativa perché oggi abbiamo aumentato fino al 25% il rapporto di ciascuna generazione.

In base ad uno studio eseguito da uno dei miei colleghi, Wolfgang Zapf (che dirige una unità di ricerca speciale a Mannheim), sugli effetti degli ultimi settanta anni del sistema d'istruzione nella Germania Occidentale, le occasioni che si presentano ai lavoratori sono aumentate dal 4 al 12% di ciascuna generazione, o del 10%, a seconda della regione. Ma le opportunità per i figli e le figlie di persone delle classi borghesi, per esempio appartenenti a famiglie di pubblici funzionari, sono aumentate fino al 50%. Le opportunità si sono mantenute proporzionalmente stabili col passare degli anni. L'ipotesi che aumentando il numero d'individui di ciascuna generazione che vanno all'Università si aumentano le possibilità d'istruzione era errata. Come diceva Emil Dürkheim un secolo fa: il ventesimo secolo sarà il secolo della lotta per l'eguaglianza delle opportunità. Ma l'eguaglianza delle opportunità, se si guarda attentamente, non è stata conseguita. Se si persegue il concetto di scegliere i migliori da ogni tipo di strato sociale (e questo è il reale significato dell'uguaglianza delle opportunità) non si raggiunge questo obiettivo. Abbiamo conseguito in Germania quello che chiamo talvolta un « ventre di classi borghesi » nella istruzione. Mi scuso per le mie espressioni talvolta drammatiche, ma penso di dover essere sbrigativo per far comprendere il problema in un tempo molto breve. Abbiamo dunque ora questo problema sociale.

Abbiamo tutti avuto problemi studenteschi negli anni Sessanta. E vi è stato certamente un cambiamento di valori all'origine di questa « rivoluzione » studentesca. Ma vi erano anche problemi

*According to a study done by one of my colleagues, Wolfgang Zapf (he has a special research unit in Mannheim), on the effects of the last seventy years of educational system in Western Germany, the relative chances for the workers have increased from 4% to 12% of each generation, or 10%, it depends on the region. But the relative chances of the sons and daughters of middle class people, like public officials, have increased to 50%. The relative chances kept proportionally stable over the years. But the assumption that if you increase the number of each generation going to the university you increase the educational chances was wrong. As Emil Dürkheim said a hundred years ago: the twentieth century will be the century of the struggle for the equality of chances. But equality of chances — if you look closely at it — was not achieved. If you pursue the idea to select the better ones from out of all sorts of social strata — that is the real meaning of equality of chances — we did not achieve that goal. We achieved what I sometimes call a « middle-class belly » in education in Germany. I apologize for my sometimes drastic words, but I think I have to make it very plastic in order to understand that problem in a very short time. So we have this social problem, now.*

*We all had student problems in the Sixties. And it was certainly a change of values which was the major source of this students' « revolution ». But there were also problems in the university, because there is this class structure. Many of the leading people of our so-called « Left » are coming from millionaire families, or at least very rich families, they are mostly Protestant. If you really describe these developments in social terms you get a pattern, you know, so you know what you are talking about. Within this students' development there was quite some Protestant behaviour, and under the influence of a certain Protestant theology after World War II you can observe the effects of some of these paradigms in the heads of the people.*

*So this was the problem really, it wasn't just a mass problem. And if I may say so very frankly: I'm afraid that without considering a different institutional context of our educational system,*

→



nelle Università, perché esiste questa struttura di classi. Molti *leader* della nostra cosiddetta sinistra vengono da famiglie di milionari, o almeno da famiglie molto ricche, per lo più protestanti. Se si descrivono questi avvenimenti in termini sociali si ottiene un modello, e quindi si sa di cosa si parla. In questi avvenimenti studenteschi vi era una notevole componente di mentalità protestante, e sotto l'influenza di una certa teologia protestante dopo la seconda guerra mondiale si possono osservare gli effetti di alcuni di questi paradigmi nelle persone.

Questo era dunque in realtà il problema; non era semplicemente un problema di masse. E per essere molto franco temo che se non prenderemo in considerazione un differente contesto istituzionale del nostro sistema d'istruzione, ci troveremo di fronte a un grave problema nel futuro.

Dobbiamo chiederci quale tipo di studenti abbiamo creato per le nostre Università, non solo dal punto di vista quantitativo ma anche da quello qualitativo. Esiste un'altra classe rivoluzionaria? Posso individuare l'8-10% dei nostri studenti tedeschi occidentali in base ad uno studio da me effettuato nella scorsa estate sul corpo studentesco della Germania Occidentale, l'8-10% come dicevo che sta già manifestando molto chiaramente questi sintomi: declino delle aspettative dalla vita e un certo tipo di fuga dalla realtà.

Abbiamo forse creato una massa di persone con aspettative dalla vita in declino e con un senso di frustrazione? Siamo veramente riusciti a conservare la flessibilità del nostro sistema sociale? Quale contributo ha dato il sistema d'istruzione per mantenere la produttività e la creatività delle nostre società industriali? Non intendo questo soltanto in senso funzionale, ma in un senso carico di significato. Cosa abbiamo fatto per questo scopo? È cambiato il nostro comportamento per questo? È cambiato anche dopo l'esperienza americana? Alcuni direbbero che la società americana odierna, specialmente quella delle persone di media età, è quella che cambia meno comportamento, anche se è necessario farlo. Alcuni dei nostri più prestigiosi economisti stanno correndo il mondo in lungo e in largo per cercare di fare cose come queste, senza riuscirci veramente. Dobbiamo dunque porci tutte queste domande, e abbiamo diverse importanti ipotesi da verificare.

*we are still facing a serious problem in future. We have to ask ourselves what kind of students we did create for our universities, not only in quantity, but in quality, too. Is there another revolutionary class? I can identify 8-10% amongst our students in West Germany, according to a study I did last summer, on the students' body of West Germany, 8-10% who are already demonstrating these symptoms very clearly: declining life expectations and a certain kind of escapism before reality. Did we create a body of people who have declining life expectations and feeling miserable? Did we really achieve the preservation of the flexibility of our social system? What did the educational system contribute to keeping up the productivity and creativity of our industrial societies? I don't mean it only in a functional sense, but in a real meaningful sense. What did we do for that? Did we change behaviour by it? (Did we change behaviour even by the American experience? Some people would say that the American society today, especially people of middle age, is the least one to change behaviour, even if it is necessary to do so). Some of our prominent economists are running around the world just now and try to do things like that without real success. So we have to ask all these questions, and we have quite a number of important hypotheses to explore.*

*Entangled within this story of the main development in the educational system in Germany was the question of how to govern the universities. The old system was like this: when I was elected for the first time as a Rector I expected a one-year term. It would have been mostly an honourable election and office. You go into this office as the favourite of your colleagues. You have a little bit to do with the administration, but otherwise you stay over the waters like a spirit. However, it turned out that I had to face a completely different situation. So we had to do something about the governance of the universities.*

*Some people told us, referring in Germany to the judgement of Max Weber, that the American presidential system would be the best, and just recently I have read a paper of an American colleague, who implicitly assumes that the American presidential system is the best governance.*



Rudolf Wildenmann

La questione di come governare le Università è rimasta coinvolta in questa storia dello sviluppo principale del sistema d'istruzione tedesco. Il vecchio sistema funzionava così: quando fui eletto per la prima volta rettore, prevedevo di restare in carica per un anno. Si sarebbe trattato in pratica di una elezione e di una carica onorifiche. Si ha un poco di lavoro amministrativo, ma per il resto si adeggia sulle acque come un puro spirito. Invece dovetti affrontare una situazione interamente differente. Ebbi dunque da occuparmi del governo delle Università.

Alcuni, riferendosi in Germania al giudizio di Max Weber, dissero che il sistema presidenziale americano era il migliore, e recentemente ho letto un articolo di un collega americano il quale ammette implicitamente che il sistema presidenziale americano sia la migliore forma di governo. D'altra parte, era riconosciuto che i professori dovrebbero essere responsabili del proprio istituto, anche se la cosa può dare fastidio. Dovemmo quindi trovare una soluzione a questo problema. Nel frattempo sono state approvate non meno di quattro leggi, tre di Stato nel mio proprio Stato e una federale, che hanno mutato il governo e il rapporto tra le Università e lo Stato, aumentando costantemente l'influenza della burocrazia di Stato in affari interni, e questa è la tendenza più forte. Negli ultimi tre anni in cui fui in carica come rettore dovetti realmente combattere quella tendenza perché nel nostro Stato le Università si trovavano di nuovo di fronte a una nuova legge. In quella legge vi era un lungo elenco del potere della burocrazia di Stato d'interferire in questioni universitarie. Questa legge trascurava tuttavia in una certa misura l'Università « reale », ossia l'organizzazione operante dell'Università, ossia come organizzare i nostri programmi di studio, come organizzare il nostro insegnamento, come organizzare i rapporti tra insegnamento e ricerca. L'influenza della burocrazia è quindi diventata un reale problema. Chi ha vinto nella rivoluzione studentesca della Germania Occidentale è la burocrazia di Stato. Non vi sono dubbi in proposito dal punto di vista dell'accresciuta influenza.

Per nostra fortuna l'attuale ministro dell'istruzione nel mio Stato è un ex Rettore. Non può ora dimenticarsi della sua precedente esperienza e noi ne stiamo in certo qual modo approfittando.

*On the other hand, there was the position that the professors should be responsible for their institution, even if it is tiresome. So we had to find a solution for that problem. In the meantime no less than four laws have passed, three State laws in my own State and one federal law, which changed the governance and the relationship between the universities and the State, increasing constantly the influence of the State bureaucracy in internal affairs, that is the strongest tendency. The last three years as Rector I really had to fight that tendency because in our State the universities again were confronted with a new law. In that law there was a long list of the powers of the State bureaucracy to interfere in university matters. However, that law disregarded the « real » university somewhat, that means the working organization of the university: how to organize our curricula, how to organize our teaching, how to organize the relationship between teaching and research. So the influence of bureaucracy has become a real problem. The winner of the students' revolution in West Germany is the State bureaucracy. There is no doubt about it in terms of increased influence.*

*Fortunately enough the present Minister of Education in my State has been a former Rector. Now he must live up to his former standards, and we are profiting a little bit by it. But nevertheless I am afraid that things will happen like Lord Salisbury sometimes wrote in a letter to his friend about the English Ministers of Defence (but it applies to other Ministers, too): « Somebody's coming in and he likes noise, so you'll get more artillery, somebody's coming in and he likes horseback-riding, so you'll get more cavalry, somebody likes to sail and you'll get more ships. This is all nuts; what you need is a body of doctrine ». And in our case, the educational field was occupied by people of whom somebody liked noise, and we had a « revolution » in terms of noise, and somebody liked cavalry, and so on. I mean, education was in many ways an experimental field. I'm not joking.*

*The Federal law first was created by a man who, at that time, was Minister of Education in the*



Temo, tuttavia, che possano verificarsi cose come quelle descritte da Lord Salisbury in una sua lettera nella quale parlava dei Ministri della Difesa britannici (ma la cosa vale anche per altri ministri): « Arriva uno al quale piace il rumore, e avrete allora più artiglieria; poi un altro al quale piace andare a cavallo, e avrete più cavalleria; o un altro ancora al quale piace la vela, e avrete più navi. Tutto questo è assurdo; ciò che occorre è una summa di dottrina ». E nel nostro caso il campo dell'istruzione è stato invaso e occupato da persone tra le quali piaceva ad alcune il rumore, e abbiamo avuto una « rivoluzione » in termini di rumore, e ad altre piaceva la cavalleria, e via dicendo. Voglio dire che l'istruzione è stata sotto molti aspetti un campo sperimentale. Non sto scherzando.

La legge federale fu inizialmente creata da un uomo che era allora ministro dell'istruzione nel governo federale. Appartiene ad una famiglia feudale molto antica e di grande cultura, la famiglia Von Dohnanyi. Educato in alcune delle grandi scuole, era un uomo molto preparato in varie discipline ed era diventato ammiratore del sistema gerarchico giapponese. È tuttavia un socialdemocratico e nutre simpatie per i giovani del suo collegio elettorale che chiedono una maggiore partecipazione degli studenti all'amministrazione universitaria. Si arrivò così ad un ordinamento giuridico piuttosto ibrido, con un assurdo aumento della partecipazione al governo dell'Università e con la creazione nello stesso tempo di una struttura gerarchica nel governo dell'Università. Un'altra legge federale ha recato gravi danni alle nostre Università con la ridefinizione della posizione e della struttura dei docenti nelle Università. Queste sono state « unificate ». Esistevano certamente problemi a questo riguardo, ma la legge « risolse » questi problemi creandone altri maggiori. Abbiamo oggi i cosiddetti professori C4 (ordinari), professori CR (straordinari), entrambi detentori di cattedra. Abbiamo i cosiddetti professori C2, talvolta con cattedra e talvolta senza, e abbiamo i cosiddetti C1 (assistenti), che dovrebbero diventare successivamente professori. E poi abbiamo tutti gli altri che svolgono compiti « minori ». Ciò che abbiamo perduto, tuttavia, è la flessibilità, così indispensabile ad una Università.

*Federal Government. He himself comes from a very old feudal family, a fine educated family. His name was von Dohnanyi. He was educated in some of the big schools. So he had a very prominent feeling as being a very well trained man, and he had also developed a certain admiration for Japanese hierarchical organization. However, he is a Social Democrat and he also had some sort of emotional feelings for the youngsters in his constituency who were fond of more participation of students in university administration. So we got a very curious mixture of law; on the one hand, it increased a kind of nonsensical participation in university governance, and on the other hand, it created a hierarchical kind of structure of university governance. And another Federal Law has done great harm to our universities by redefining the position and the structure of the teachers in the universities. They were « unified ». In this respect, there existed some problems for sure, but the law « cured » these problems by creating greater ones. We have now so-called C4 professors (ordinari), C3 professors (straordinari), both have tenure. We have so-called C2 professors, sometimes they have tenure, sometimes they do not have it, and we have the so-called C1 people (assistants), who are supposed to become professors later on. And then we have all the rest of people who are doing the « minor » jobs. What we lost, however, was the flexibility necessary for a university.*

*In the eyes of a political scientist like me, the educational field was and is the least one to be structured in its decision-making. There may be other fields of policy which are only slightly structured, but in the field of economic policy e.g. no one would be allowed to talk so much nonsense as some of the politicians are allowed to talk about education just now. And I'm not making just a sort of polemic accusation, I really try to understand these policy makers, and why it is. But what would you expect in a country where in political parties and mass media 40% of the top people are drop-outs of universities one way or the other? Having not achieved any university degree, a meaningful one or at least the one they were striving for? Now they are in a top position, commanding weekly newspapers, daily newspapers, or the political parties.*



Rudolf Wildenmann

Agli occhi di uno studioso di scienze politiche come sono io, il campo dell'istruzione è stato in passato ed è ancora oggi quello meno strutturato nella sua presa di decisioni. Vi sono forse altri campi di politica che sono soltanto poco strutturati, ma nel campo della politica economica, per esempio, nessuno sarebbe autorizzato a dire tante sciocchezze quante ne dicono alcuni uomini politici quando parlano oggi d'istruzione. Non sto facendo accuse polemiche, sto solo cercando di comprendere queste persone che hanno poteri decisionali, e perché agiscono in questo modo. Ma cosa possiamo attenderci in un paese in cui, sia nei partiti politici come nei mass-media, il 40% degli uomini al vertice sono persone che hanno abbandonato per un motivo o per un altro l'Università? Che non hanno conseguito una laurea universitaria significativa, o quella che cercavano di conseguire? Occupano ora una posizione di alta responsabilità, controllano settimanali, giornali o partiti politici. Uno di quelli più in vista che nutre un rancore contro i « professori » è purtroppo proprio il titolare della nostra Università. Così vanno le cose; dobbiamo lavorare in una società accettandola quale è.

Potrei aggiungere vari altri particolari riguardo a questo problema, ma vorrei trarre alcune prime conclusioni: non possiamo essere insoddisfatti della diversificazione nel sistema d'istruzione tedesco. Esso possiede ancora una notevole flessibilità. È pluralistico nei suoi paradigmi, è federativo, è funzionale. Anche in un senso senz'altro buono, i politecnici sono esempi di una vecchia « storia di successo » in Germania. Ebbero inizio con l'industrializzazione del paese — per esempio le Università di Karlsruhe o di Stoccarda erano Università tecniche all'inizio del diciannovesimo secolo: il sistema d'educazione fu riformato con il cosiddetto « Reform-Real-Gymnasium » alla fine del diciannovesimo secolo, che includeva scienze naturali e tecnologia nell'insegnamento scolastico, e non esclusivamente argomenti classici. Stiamo ora includendo nel nostro sistema scolastico perfino la tradizione analitica, le scienze sociali. È quindi presente questa diversificazione funzionale, strutturale, federativa.

Ma, d'altra parte, alcuni esperimenti non hanno forse avuto altrettanto successo, per esempio la cosiddetta « Gesamt-Hochschule », che potremo

*The most prominent one who has a sort of grudge against the « professors », is our Chancellor himself, unfortunately. That is the way it is; we have to work in a society as it is.*

*I could add quite an additional number of details of that problem, but would like to draw some first conclusions: we cannot be dissatisfied with the diversification in the German educational system. It still has a considerable amount of flexibility. It is pluralistic in its paradigms, it is federative, it is functional. Even in a very good sense, the Polytechnics are examples of an old success story in Germany. If started with the industrialization of the country, e.g. the universities of Karlsruhe or Stuttgart were technical universities at the beginning of the 19th century: the schooling system was reformed with the so-called « Reform-Real-Gymnasium » at the end of the 19th century, incorporating natural science and technology into school teaching and not just classics. Nowadays, we are incorporating in our school system even the analytic tradition, the social sciences. So there is this functional, structural, federative diversification.*

*On the other hand, some experiments might not have been so successful, e.g. the so-called « Gesamt-Hochschule ». This idea was another kind of a « fire-ball » rolling over our universities at the end of the Sixties and early Seventies. Everybody had to create a Gesamt-Hochschule. The State of Baden-Württemberg created three or four Gesamt-Hochschulen. The universities of Heidelberg and Mannheim e.g. were supposed to be crammed together with the teachers' colleges, the technical high-school, the high-school for music etc. into a « Gesamt-Hochschule ». Being Rector in the last years, I still was formally head of that Gesamt-Hochschule. But it had no meaning at all. There are other Gesamt-Hochschulen, and it might be worth while to study their effects. But not every Gesamt-Hochschule still alive is beautiful as people thought it should be.*

*However, there are other experiments to solve the « class-problem » of our educational system by opening the universities to the workers' classes. Up to now they have been unsuccessful: you can see that very easily in the case of the*



chiamare Scuola Superiore Totale. Questo concetto fu un altro tipo di meteora che investì le nostre Università alla fine degli anni Sessanta e all'inizio degli anni Settanta. Tutti si sentivano in dovere di creare una Gesamt-Hochschule. Lo Stato di Baden-Württemberg creò tre o quattro Gesamt-Hochschule, e le Università di Heidelberg e di Mannheim, per esempio, avrebbero dovuto essere inserite insieme agli istituti magistrali, alle scuole tecniche superiori, alle scuole superiori di musica, ecc., in una « Gesamt-Hochschule ». Nella mia qualità di rettore in questi ultimi anni, ero ancora fundamentalmente capo di quella Gesamt-Hochschule. Ma questa non aveva alcun significato. Vi sono altre Gesamt-Hochschule e varrebbe forse la pena di studiarne gli effetti. Ma non ogni Gesamt-Hochschule ancora esistente oggi è così bella come si riteneva che dovesse essere.

Vi sono tuttavia esperimenti per risolvere il « problema di classe » del nostro sistema d'istruzione in seguito all'apertura delle Università alle classi lavoratrici. Questi esperimenti sono rimasti finora senza successo e lo potete vedere facilmente guardando il caso della Università di Brema. Non era questo il modo giusto d'inserire nelle Università giovani brillanti appartenenti alle classi lavoratrici. Per riuscirci occorre abbattere le barriere della selezione nelle scuole medie, perché non è più possibile farlo a livello universitario.

Dovremmo essere insoddisfatti del nostro sistema d'istruzione perché i nostri giovani siedono ancora troppo a lungo sui banchi della scuola. Prima di venire all'Università, il giovane ha 19, 20 e perfino 21 anni: il nostro esame di maturità dura due anni di troppo, questo è indiscutibile. E allora questo giovane ha 27 o 28 anni prima di dover realmente affrontare il problema di guadagnarsi la vita. Questo provoca una perdita di vitalità proprio per colpa del nostro sistema di istruzione. E quindi estremamente importante accrescere la vitalità delle persone. Non teniamoli troppo a lungo in nessun tipo di scuola.

Dovremmo anche essere estremamente insoddisfatti della mancanza di strutture del corpo studentesco all'interno delle grandi Università, di quelle strutture cioè che creano un'atmosfera sociale favorevole allo studio. Ci limitiamo a stivare i nostri studenti per riunire 30.000 persone,

*university of Bremen. It was not the right way of incorporating brilliant youngsters from the working classes in the universities. In order to do that, you have to break the impediments of selection in the secondary schools, you cannot do that on the university level anymore.*

*We ought to be dissatisfied with our educational system insofar as our youngsters are still too long sitting on school-benches. Before a youngster comes to the university, he is 19, or 20, or sometimes 21: our Matura takes two years too long, there is no doubt about it. And then, before such a youngster is really confronted with the problem of earning his own livelihood, he is 27 or 28. This creates a loss of vitality because of our educational system. So it is very important to increase the vitality of people. Don't keep them too long in schools of any kind.*

*We also ought to be dissatisfied very much with the lack of structures of the students' body inside the large universities, structures creating a social atmosphere which is favourable for studying. We just cram those students together. 30.000 people in one building is just incredible. What are we doing to these youngsters? The students are no « nomads ».*

*On the other hand, some people tell us that in 1985 — and they are right statistically, as far as we can see it from nowadays — we will have to face a very sharp drop in our students' numbers. Some of the universities are, so to speak, already on the look-out for students, others try not to keep up a certain size. There might be a general change in the picture of the mass university, and we might just have to sustain the next five years. However, what are we then going to do with 60 odd universities and 100 odd « Fachhochschulen », teachers' colleges, Berufs-Akademien etc.? One new feature of diversification certainly proves to be a success, and this are the so-called Berufs-Akademien. Up till now, from the age cohorts passing secondary school 90% went to the university. This figure has dropped now to 70% already. (There are 80% male and 60% female going to university). Quite a considerable number of these students having passed the Abitur are accepting the offer of the « Berufs-Akademien » and similar institutions. They provide a higher education, but not at university*



cosa incredibile, in un solo edificio. Cosa facciamo a questi giovani? Gli studenti non sono « nomadi ».

D'altra parte, alcuni ci dicono che nel 1985 — e hanno ragione dal punto di vista statistico, almeno da quanto possiamo vedere oggi — dovremo affrontare una flessione molto forte del numero dei nostri studenti. Alcune Università praticano già una certa selezione degli studenti, altre cercano di non mantenersi su dimensioni che appaiono eccessive. Potrebbe verificarsi un cambiamento generale nella situazione dell'Università di massa, e forse dovremo accontentarci di tirare avanti nei prossimi cinque anni. Ma cosa faremo allora delle nostre 60 Università e 100 « Fachhochschulen » o scuole superiori professionali, dei nostri istituti magistrali, delle nostre « Berufs-Akademien » o accademie professionali, ecc.?

Un nuovo aspetto della diversificazione ha certamente avuto successo; si tratta delle cosiddette Berufs-Akademien. Fino ad oggi dalla marea dei giovani provenienti dalla scuola media il 90% si iscriveva alle Università. Questa cifra è già ora calata al 70% (l'80% dei maschi e il 60% delle femmine vanno all'Università). Un numero considerevole di questi studenti che hanno superato l'esame di maturità accettano l'offerta delle « Berufs-Akademien » e di altri istituti simili. Questi forniscono un'istruzione superiore, ma non a livello universitario. Sono orientati in maniera più pragmatica. Svolgono un utile compito non solo immediatamente ma anche per le scelte del tipo di formazione: quando si è passati per la Berufs-Akademie esiste ancora per un buon studente la possibilità di entrare all'Università. Esiste oggi un tipo « naturale » di offerta a seconda delle capacità di un individuo, e ciò rafforza indubbiamente il genere già esistente di diversificazione funzionale.

Ma soprattutto dobbiamo pensare a cosa fare in Germania al livello più alto del sistema d'istruzione. Non esito ad affermare che dobbiamo sviluppare concetti maggiormente di élite; non limitarci a copiare per esempio la « Ecole normale » francese, ma creare scuole ad alto livello per laureati. Da un certo punto di vista abbiamo già scuole per laureati, allo stato latente. Abbiamo già un sistema duplice simile a quello ameri-

level. They are more pragmatically oriented. It serves quite well not only for the time being, but also with respect to educational options: once somebody has passed the Berufs-Akademie, he still has an option to enter the university if he was a good student. There exists now a natural kind of offer to the various abilities of a person, and this certainly strengthens the existing kind of functional diversification.

More than that, however, we have to consider in Germany, what we are going to do on the top level of the educational system. I am not ashamed to say we have to develop more « elitist » concepts, not something like the « Ecole Normale » in France, but high level graduate schools. In a latent way we already have graduate schools. We have a dual system already similar to the system in America. We ought to overcome this latency and ought to try to get graduate schools which are not necessarily producing new doctors with the social prestige attached to it, but to educate students to develop their analytical abilities to solve problems.

It was one of the lessons I learned in my life, namely to develop abilities to adapt for new situations. My generation had to face quite a number of problems, politically, socially, educationally. What we can do in a world of uncertainty is certainly to educate students in the various fields who are able, more or less, to adapt to changing situations in their professional life after they have achieved a degree, in their fields or in their social context. It is a general statement, but we can realize that concept and implement it by the new curricula. This is an elitist concept, if you like; it is, however, not producing a new « class of rulers » like the « Ecole Normale ».

What I am really worried about in the future is the social and political attitude of students who attended the universities during the time of the so-called mass university, worried about the decrease of normative and the increase of aggressive behaviour. Aggressive behaviour in universities is much larger than in any other sector of society, at least in Germany. About 8-10% of students with aggressive political behaviour is a challenge, and in some of the bigger

Rudolf Wildenmann



to. Non voglio dire che il « filosofo da poltrona » sia interamente superato — persone cioè come Max Weber che lavoravano in casa e sfornavano un documento dopo l'altro. Voglio dire che negli ultimi cento anni, almeno nella mia disciplina, si sono avuti i maggiori successi in un certo tipo di ambiente per la scienza e attraverso il coordinamento e la cooperazione nella ricerca. Questo ambiente ha cambiato il corportamento nella ricerca come ha cambiato quello nelle scienze naturali. Per realizzare un simile ambiente e un simile coordinamento è necessario creare infrastrutture.

Non parlo semplicemente nell'interesse della « classe degli istruiti » nella società per aumentare la quota del prodotto nazionale per quella « classe ». Dobbiamo invece lottare per portare grossi cambiamenti nella seconda metà degli anni Ottanta, allo scopo di creare infrastrutture. Abbiamo bisogno di un nuovo approccio sistematico allo sviluppo della scienza. Forse non ci sono necessarie, in linea assoluta, le idee di Humboldt, il quale ebbe un ruolo insostituibile durante la sua epoca, e formulò criteri, che, per fortuna, funzionavano sia nella situazione tedesca, sia in quella di altri paesi. Ma questo non è più valido per la nostra epoca. Viviamo in società altamente industrializzate, con problemi di tipo interamente diverso da quelli di 150 anni fa. Non sono problemi solo di oggi; sono insiti alla nostra società e lo saranno ancora per lungo tempo. Non possiamo accontentarci di andare avanti con questa filosofia di cavarsela alla meno peggio, prendendo le cose di questo mondo come sono. Ci occorre invece una concettualizzazione proiettata nei tempi lunghi. Abbiamo ancora un « mercato nero » nei sistemi d'istruzione; abbiamo creato un « mercato nero » disorganizzato, disordinato, privo di prospettive, e dobbiamo superare sin da oggi questi mercati neri nei nostri sistemi d'istruzione. Un modo per arrivare a questo superamento in Germania è di riflettere più attentamente e in termini realistici su questa relazione tra la diversificazione del nostro intero sistema d'istruzione e l'aumento di creatività. Dobbiamo creare infrastrutture migliori per realizzare una maggiore flessibilità.

RUDOLF WILDENMANN

Rudolf Wildenmann

*to overcome these black markets in our educational systems now. In Germany, one way of doing that is to think somewhat harder and in realistic terms of this relationship between the diversification of our total educational system and the increase of creativity. We have to create better infrastructures in order to achieve more flexibility.*

### L'EXPERIENCE DE LA DIVERSIFICATION EN ALLEMAGNE FEDERALE

A propos de l'Allemagne, l'auteur dit tout d'abord qu'il ne s'agit pas seulement d'un problème d'organisation car le problème de la diversification doit être replacé dans le cadre plus général du développement social et des aspects sociologiques de l'enseignement supérieur. L'Allemagne a toujours eu un système d'enseignement diversifié au sens fédératif du terme. Mais il y a aussi une diversification qui se base sur des paradigmes et l'auteur détermine quatre traditions fondamentales: la tradition normative (théologie et droit); la tradition analytique (économie, sociologie, sciences politiques, psychologie sociale, etc.); la tradition herméneutique (langues et histoire) et enfin celle des sciences naturelles et biomédicales. L'auteur détermine encore une autre diversification, celle de la recherche et de l'enseignement et précise qu'il faut éviter les inconvénients et les dangers qui découlent de la séparation de l'enseignement et précise qu'il faut éviter les inconvénients certains problèmes de l'Université allemande et conclut que l'on peut être assez satisfait de la diversification dans le système allemand grâce à sa grande souplesse, à la pluralité de ses paradigmes, parce qu'elle est fédérative et fonctionnelle. Parmi les inconvénients, l'auteur indique la durée excessive des études primaires et secondaires (on arrive à l'Université à 19-20 ans), le manque de structures dans le corps étudiant à l'intérieur des grandes Universités qui empêche la création d'une atmosphère sociale favorable aux études. Parmi les choses à faire, l'auteur propose de créer des écoles de haut niveau pour licenciés afin que les étudiants puissent développer leurs capacités analytiques et soient utilisés pour résoudre les problèmes. Pour augmenter la créativité, il faut créer des infrastructures qui permettent le développement de la science selon une approche systématique.



# NECESSITA' DI DIVERSIFICAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ITALIANO

PAOLA COPPOLA PIGNATELLI

1. Il nostro Paese, è noto, è rimasto uno dei pochi, se non l'unico tra i Paesi sviluppati, ad avere un sistema universitario « monolitico », col monopolio pressoché totale da parte dell'Università, dell'istruzione post-secondaria, e con un unico titolo di studio: la laurea. Sono cose note a tutti, e credo che sia largamente condivisa la necessità inderogabile d'introdurre nel sistema universitario italiano una maggiore articolazione sia in verticale (diplomi a vari livelli), sia in orizzontale (corsi di varia durata rivolti a nuovi campi disciplinari, ma anche facenti uso dei metodi didattici non tradizionali e di alternanze studio-lavoro) per venire incontro alla domanda di un'utenza molto differenziata e alla richiesta crescente di servizi che oggi è rivolta all'Università italiana. È d'altronde noto che quando l'Università diventa di massa, aumenta il grado di articolazione della domanda e il sistema è costretto a differenziarsi.

Il sistema « monolitico » era tipico della fase cosiddetta « elitistica » dell'educazione superiore preceduta da una scuola secondaria molto differenziata, a « tunnel », con diplomi professionalizzanti che non consentivano l'accesso all'Università e con strette minoranze che, peraltro, conseguivano la maturità, l'abitour, o il baccalauréat e proseguivano gli studi.

2. La liberalizzazione degli accessi, avvenuta in Italia nel 1969, non è stato un errore di per sé come si è detto a volte, anzi, assecondare la domanda d'istruzione allargata significava allinearsi con i Paesi sviluppati e significava soprattutto per il nostro Paese strappare l'Università alla gestione tutta borghese della cultura esistente fino al '40 in Italia. L'errore è stato anzitutto quello di non procedere tempestivamente alla ristrutturazione dell'Università mediante articolazioni plurime e plurime uscite al momento della liberalizzazione, poi di non adeguare le strutture edilizie alla massa dei nuovi studenti e, infine, di

non cogliere l'occasione per rivedere integralmente la situazione dell'intero sistema scolastico compresa la scuola secondaria e la formazione professionale. Il prezzo pagato elevatissimo: aumento pauroso dei prop-out, e allungamento degli anni di studio (crescita dei fuori corso) con conseguente ulteriore intasamento delle strutture edilizie.

3. Ciò nonostante, credo di poter dire che, per fortuna, la cosiddetta riforma dell'Università di cui tanto si è parlato non è mai passata nelle sue numerose versioni, sempre troppo parziali e miopiche, che consideravano l'Università come fenomeno a sé stante anziché il referente di un sistema generale organico e più avanzato d'istruzione dalle medie all'Università. Il rischio corso di essere intrappolati di nuovo in un sistema rigido e fortemente centralistico è stato grave e la mobilitazione delle forze culturali (si veda la più recente saggistica da « Mondoperaio » a « Economia », « Istruzione e formazione professionale ») contro la versione della legge, nella bozza Cervone è stata significativa.

Il risultato anche di questa mobilitazione è la Legge Delega approvata in questi giorni che, pur nella sua parzialità, ha il pregio di lasciare spazio alle Università per una serie di « iniziative guidate » da verificare entro qualche anno. Ma è proprio in occasione di questa nuova anche se parziale autonomia concessa alle Università che mi pare particolarmente utile questo dibattito sulla diversificazione dell'insegnamento a livello post-secondario.

4. È necessario però esporre brevemente alcune carenze storiche del nostro sistema d'istruzione, sul quale s'innesta oggi l'Università, per poter proporre delle varianti. Prima carenza macroscopica è quella della scuola dell'obbligo che non arriva ancora al livello europeo dei 15 anni e che la riforma della secondaria (approvata alla Camera) sancisce, ma ambiguamente non definisce in termini di raccordo con la nuova struttura quinquennale.

Seconda carenza anch'essa macroscopica, è l'inesistenza in Italia, diversamente da tutti gli altri Paesi europei, di scuole di formazione professionale a livello post-secondario (pochissime e di basso livello nelle Università, pochissime fuori),

*Paola Coppola Pignatelli, Docente di Composizione architettonica nell'Università di Roma.*



Paola Coppola Pignatelli

volte alla formazione dei quadri intermedi e degli insegnanti.

Da noi, ancora oggi, si continuano a formare gli insegnanti delle scuole elementari nelle scuole magistrali che sono scuole secondarie perfino di un anno più brevi delle altre, e i nostri tecnici (geometra, ragioniere, perito industriale) si fermano al livello della scuola secondaria, quando, sia in Inghilterra i « Politechniques », che in Germania le « Fachschulen » erano, anche prima degli anni Sessanta, istituzioni a livello terziario. Oggi, in tutti e due quei Paesi si è sentita addirittura la necessità di elevare quelle istituzioni a livello universitario, fornendo basi di conoscenza più ampie e generalizzate (gli attuali « polytechnics » inglesi, i « colleges of education » e le « gesamtochschulen » tedesche).

5. Questa nostra carenza strutturale sarà ancora aggravata, quando entrerà in vigore la riforma della secondaria: una legge certo tra le più avanzate sul piano europeo, che prevede una scuola comprensiva ma unitaria, la quale, superando la tradizionale scissione fra cultura e professione, introduce, entro una base culturale comune, gli indirizzi strutturali su aree di professionalità assai ampie.

Questa scuola, che intende da un lato essere di accesso all'Università e dall'altro di formazione al lavoro, non può non presupporre il proseguimento entro strutture professionali a livello universitario, come avviene negli altri Paesi. Che poi questa struttura post-secondaria sia parallela all'Università come in Inghilterra (Politecnici da una parte e Università dall'altra) o tendenzialmente integrata nell'Università (come in Germania) è un problema di contesto strutturale e di atteggiamento politico.

Bisogna per l'Italia fare i conti con la realtà. E questa realtà mi sembra che induca difficilmente a prospettare una struttura parallela fuori dell'Università. Soprattutto oggi, con l'ampliamento dell'organico dell'Università sancito dalla legge.

6. È quindi l'Università a mio avviso che deve prendersi carico di rispondere all'esigenza improcrastinabile di una nuova professionalità mediante:

a) la creazione di un diploma professionalizzante parallelo da cui si possa anche accedere, volendo, ai successivi corsi universitari;

b) la riorganizzazione dell'intera struttura didattica universitaria col ribaltamento della filosofia tradizionale che comportava, soprattutto nei settori scientifici, una preparazione dal generale al particolare e dal teorico all'applicato.

Il problema è ovviamente complesso, e pensare di proporre qui una risoluzione sarebbe quanto meno semplicistico, anche perché io credo che le situazioni sono molto differenti da Facoltà a Facoltà. Se difatti è pensabile per una disciplina, diciamo come Architettura che mi è meglio nota, ribaltare la logica tradizionale partendo da un livello formativo applicato (architetto diplomato) e proseguendo poi su un secondo livello orientato ma basato sui principi scientifici generali (architetto-urbanista, architetto dei beni culturali, architetto-paesaggista, ecc.), non si può dire lo stesso, ad esempio, per Medicina dove il problema non è tanto quello di formare dei « medici scalzi » sul modello cinese, quanto quello della formazione del personale paramedico.

Penso quindi che ogni Facoltà dovrà risolvere a suo modo il problema del primo livello, dato che le maglie della legge-delega lasciano oggi spazio all'autonomia delle Università di sperimentare nuove modalità didattiche « anche attraverso la istituzione di strutture didattiche ausiliarie decentrate » come è detto testualmente nella legge.

7. Fin qui non ho toccato che un solo punto della differenziazione dell'insegnamento, quello cruciale sia pure, ma limitato della differenziazione verticale relativa al primo livello, lasciando ferma l'ipotesi del terzo livello, il dottorato di ricerca, così come è formulato nel disegno di legge.

Posso quindi passare brevemente al problema della differenziazione orizzontale delle Università tra loro e tra corsi di laurea, alla educazione ricorrente, alle alternanze studio-lavoro, all'insegnamento a distanza, cioè a tutte quelle articolazioni dell'insegnamento che sole potranno rendere l'Università agibile agli studenti-lavoratori ma anche ai rientri, cioè a chiunque voglia nel corso della vita accrescere le proprie conoscenze o aggiornarsi nel proprio campo specifico. E questo è particolarmente necessario per le donne, che se vogliono avere figli fra i 20 e i 30 anni, mal si adattano ad un sistema di educazione superiore troppo rigido. Queste articolazioni, ab-



biamo detto, non esistono nell'Università italiana che ha conservato, nonostante e a dispetto delle spinte numeriche, la struttura rigida di un sistema unico.

Questo è avvenuto, io credo, per tre ragioni fondamentalmente diverse. La prima è che il sistema unico è stato mantenuto in Italia in quanto risposta anche delle sinistre ad una male intesa « eguaglianza » che ancora oggi, pure se più sommersa, ostacola tanto l'idea di più livelli di studio quanto quella dell'articolazione anche solo in corsi serali o in corsi per lavoratori. La stessa applicazione delle 150 ore è stata solo occasionale nelle Università, e vista, in fondo, con molta diffidenza. La seconda è che la sperimentazione didattica, fino ad oggi ammessa anche se non incoraggiata, è stata ostacolata dalla rigidità del quadro giuridico che richiedeva formali autorizzazioni del Ministero della P.I. per ogni iniziativa di rinnovamento.

La terza ragione, a mio avviso la più importante, è che ogni iniziativa innovatrice è stata bloccata dal fatto che le Università (soprattutto quelle delle grandi città che avrebbero dovuto dare l'esempio) sono sovraffollate a tal punto da non consentire né lo spazio fisico per la sperimentazione (aule, seminari, laboratori non bastano nemmeno per le esigenze didattiche tradizionali), né lo spazio psicologico da parte dei docenti, affranti dai troppi esami e dalle continue riunioni e assemblee, per intraprendere iniziative nuove che richiedono energie fresche e convinzioni certe.

8. Formalmente quindi l'Università italiana è costituita ancora oggi da Facoltà che si moltiplicano identiche l'una all'altra nel rispetto di un curriculum che garantisca il titolo legale e Università tendenti tutte al modello del « servizio completo » dotato di tutte le Facoltà. Questo sulla carta. Nella realtà, invece, sotto questa facciata di apparente uguaglianza si nasconde una realtà di profonde differenze sia di qualità che di dimensione tra Università e Università.

Diverse realtà territoriali e socio-economiche determinano Università diverse per composizione studentesca (a Roma i 140.000 iscritti sono per l'80% residenti, mentre a Padova i non residenti sono oltre la metà). Per struttura docente (le Università di provincia non hanno praticamente

docenti residenti; e il pendolarismo dei docenti si estende fino ad Università come Venezia o Napoli) e per importanza della ricerca.

Un recente questionario inviato dal Ministero per sondare i rapporti esistenti tra Università e collettività fornisce risposte estremamente diversificate fra sede e sede in termini di consistenza di convenzioni e rapporti di committenza e servizio tra Università ed Enti locali (Regioni, Province, Comuni, ecc.). Una cosa quindi è certa: le Università italiane non sono certo uguali tra loro né sono, questo si può dire, delle « torri d'avorio » come succede in altri Paesi dove le conventicole universitarie sono un tarlo veramente preoccupante. Semmai, se si dovessero proprio definirle, le Università italiane somigliano più a delle stazioni (di varia consistenza) con passeggeri in transito (studenti e docenti). Ma, scherzi a parte, su queste caratteristiche qualcosa di nuovo si potrebbe pure costruire in termini di differenziazione.

Non intendo qui rifarmi agli esempi stranieri. Molti sono stati già enunciati dai relatori che mi hanno preceduto. Voglio solo nominare due esempi di integrazione fra sistema formativo e sistema produttivo che mi sembrano particolarmente interessanti: quello dell'Università Jugoslava, che cede per periodi gli studenti all'industria e prende in cambio operai (soluzione che sembrerebbe possibile anche in Italia) o quella più complessa ma molto originale, messa a punto in Inghilterra dalle cosiddette « teaching companies » organizzazioni industriali che, secondo il modello già sperimentato dei « teaching hospitals », addestrano gli studenti su problemi di ricerca reali dell'industria. Concludo invece con due esempi di differenziazione a scala territoriale che ho tentato di verificare nello studio fatto per il Ministero della Pubblica Istruzione sulla ristrutturazione del sistema universitario del Lazio, che potrebbero essere realizzate in tempi brevi senza contraddire la legislazione vigente, ma solo facendo uso della programmazione e dell'autonomia (due termini che sembrano, ma non sono, antitetici) come frizione-acceleratore. Il primo è quello cosiddetto delle sedi a « vocazione scientifica dominante ». In ogni sistema universitario che si rispetti (da quello dello Stato di New York a quello dell'area parigina) le varie



sedi non tendono al modello onnicomprensivo, tipico delle Università italiane, ma si organizzano su di una vocazione scientifica dominante intorno alla quale si orienta la ricerca e si organizza la didattica.

Nel Lazio, le nuove Università programmate dalla legge e i poli di frazionamento della vecchia Università potrebbero facilmente avviare questa filosofia facendo leva su fenomeni già attivi nelle Facoltà dell'Università di Roma.

Il secondo è relativo al frazionamento delle sedi e alla loro localizzazione.

Prendo come esempio la nuova Università della Tuscia programmata per il Lazio del Nord. Istituita anche per arginare l'afflusso su Roma, essa nasce male perché gli studenti di Viterbo sono pochissimi e sarà molto arduo convogliarvi i docenti residenti a Roma. Perché allora non organizzare una Università policentrica con sedi localizzate in vari centri storici (con un centro medico, per esempio, a Rieti) e soprattutto con un terminale romano localizzato, ad esempio, nell'area di Santa Maria della Pietà, un complesso edilizio molto ben collegato con Viterbo e attualmente quasi inutilizzato, su di un filone di ricerca nuovo e tale da attirare docenti di alta qualità?

Concludo con una constatazione che, per quanto forse deformata professionalmente, mi sembra lapalissiana. Gli investimenti che la nuova legge comporta per la sistemazione del personale e l'introduzione del tempo pieno non porteranno a reali variazioni di abitudini strutturate o ad effettive differenziazioni dell'insegnamento, se non saranno accompagnate da investimenti consistenti nell'edilizia universitaria, tali da assicurare a tutti i docenti un posto di lavoro e adeguati spazi didattici per l'attuazione della sperimentazione. Oggi all'Università di Roma si soffoca! Basti pensare che per 140.000 studenti fruiamo di uno spazio che, secondo gli standards europei, dovrebbe ospitarne 30.000 (se a tempo pieno); ma considerando anche il tasso di frequenza attuale dei nostri studenti, che è bassissimo, non potrebbe sopportarne, a calcoli fatti, più di 52.000! Come pensare ad una vera sperimentazione organizzativa e didattica in queste condizioni?

## THE NECESSITY OF DIVERSIFICATION IN THE ITALIAN UNIVERSITY SYSTEM

The Italian University is one of the few which still has most of the monopoly of post-secondary education, and with only one title of study: the Degree. A position that contradicts the ever-growing demand of a larger and larger number of students and the ever-growing request for facilities. Unfortunately, an efficient reconstruction at different levels did not corresponded to the liberalization of entrance to a University which has become a mass University: an error, however for which the Delegated Law recently passed, tries to remedy. An error which has its historical basis in our educational system, which, among other things, requires a too short period of compulsory school and suffers from the inexistence of professional training schools at post-secondary level. This deficiency will become worse when the secondary school reform comes into force with the assumption, as in other Countries, to carry on studies within professional structures at a University level.

So, the University will have to answer this need, either with the creation of professional diplomas or with a corresponding reorganization of the whole structure. Answers must also be given regarding the sub-division of tuition, which alone is capable of rendering the University fit for student-workers as well as for anyone else wanting to broaden their knowledge or bring themselves up to date in their own specific fields of activity.

These are problems that loom up over the Italian University owing to the persistence of an irremediable contrast between its rigid structures and the numerical boost. The causes could be identified in a misunderstood interpretation of « equality », in the obstacles of a rigid juridical formalism set in the way of didactical experimentation, and in the overcrowding that blocks even the best-willed innovator.

We witness the multiplication of Faculties, only formally identical because the territorial and socio-economic reality determines differences not only in the student body but also in the structure of the teaching staff, as well as in the importance of research. These are characteristics on which something new in terms of differentiation could be formed, on the same lines as those accomplished in Yugoslavia and England with concrete examples of integration between the training and productive systems. Regarding this, two plans of differentiation on a territorial scale are presented, ready for the reconstruction of the Latium Region Universities.

The first is that which claims the so called « dominant scientific vocational » faculties, that is faculties which do not tend towards the totally inclusive model, typical of the Italian University, but organized on a dominant scientific vocation, around which research is orientated and the didactic organized. For this purpose the new Universities planned by the Delegated Law in the La-



tium Region could easily direct this philosophy using as a stimulus the efforts under way within the Roman University Faculties. The second concerns the subdivision of the faculties and their location.

The realization is exemplified taking as an example the new «Tuscia» University (Viterbo) planned for the Northern Latium Region. It has also been established so as to check the Roman influx, but the students of Viterbo are very few and it will be very arduous to implicate the teaching staff resident in Rome. Therefore, the possibility has been put forward of organizing a polycentre type of University with faculties in various historical localities of the Region and above all with a Roman localized terminal; for example, in the neighbourhood of S. Maria della Pietà (North of Rome), a group of buildings well linked with Viterbo which at the moment are not utilized; it should include a new current of research so as to attract highly qualified teaching-staff.

Concluding, it is also to be noted that the financial support foreseen by the new Law could be efficient in as much as space is also given to University buildings.

## **NECESSITE D'UN SYSTEME UNIVERSITAIRE DIVERSIFIE EN ITALIE**

L'Université italienne est l'une des seules Universités qui ait gardé le monopole presque total de l'enseignement post-secondaire et qui délivre un diplôme unique, la licence. Cette situation est en contradiction avec la demande de plus en plus vaste et très diversifiée de la part des candidats et la demande croissante de services. La libéralisation des inscriptions à l'Université — qui est devenue une Université de masse — n'a malheureusement pas été suivie d'une réorganisation efficace à tous les niveaux, erreur que la nouvelle Loi récemment approuvée, essaie de réparer. Les raisons historiques de cette erreur sont dues à notre système d'enseignement caractérisé par un cycle d'instruction obligatoire trop court et par une absence d'écoles de formation professionnelle au niveau post-secondaire; c'est là une carence qui s'accroîtra quand la réforme de l'enseignement secondaire entrera en vigueur car elle prévoit, comme dans d'autres pays, la poursuite des études à l'intérieur de structures professionnelles de niveau universitaire.

C'est donc l'Université qui devra répondre à ces exigences soit par la création de diplômes de formation professionnelle soit par une réorganisation correspondante de toutes les structures. Il faudra répondre aussi par un enseignement articulé sans lequel l'Université ne peut être à même d'offrir des cours aux étudiants qui

travaillent ou à quiconque voulant perfectionner ses connaissances ou se tenir au courant dans son propre domaine d'activité.

Il s'agit là de problèmes qui pèsent sur l'Université italienne et qui sont dus au contraste permanent qui existe entre les structures rigides et le nombre croissant de candidats. Les causes dépendent d'une mauvaise interprétation du concept d'«égalité», des obstacles que le formalisme juridique rigide oppose à l'expérimentation didactique et de l'affluence excessive qui bloque toute initiative innovatrice.

On assiste à une multiplication des Facultés, formellement identiques mais en fait différentes car les réalités territoriales et socio-économiques entraînent une diversité dans la composition des étudiants, dans la structure des enseignants et dans l'importance accordée à la recherche. On pourrait se baser sur ces caractéristiques pour construire quelque chose de nouveau en ce qui concerne la différenciation dans le genre de ce qui a été fait en Yougoslavie et en Angleterre avec des exemples concrets d'intégration entre le système formatif et le système productif. A ce propos, on présente ici deux projets de différenciation à l'échelle territoriale concernant la réorganisation universitaire du Latium. Le premier s'inspire de la conception des Universités à «tendance scientifique» c'est-à-dire qu'elles ne tendent pas à un modèle comprenant toutes les spécialités comme c'est le cas généralement en Italie, mais elles s'organisent à partir d'une tendance scientifique dominante autour de laquelle on oriente la recherche et on organise la didactique. Dans ce but, les nouvelles Universités programmées par la Loi dans le Latium pourraient facilement s'engager dans cette voie en faisant pression sur des phénomènes qui existent déjà dans les Facultés de l'Université de Rome.

Le second projet concerne le fractionnement des Universités et leur localisation. La nouvelle Université de La Tuscia (Viterbe) programmée pour le Nord du Latium peut nous fournir un exemple de cette réalisation; elle a été créée pour limiter l'affluence à l'Université de Rome mais les étudiants de la province de Viterbe ne sont pas nombreux et il sera très difficile de faire déplacer les professeurs résidant à Rome. On prévoit donc la possibilité d'organiser une Université ayant plusieurs sièges dans les différentes villes d'importance historique de la Région et surtout avec une organisation centralisée à Rome, localisée par exemple vers Santa Maria della Pietà (au nord de Rome) où il existe un ensemble de bâtiments, très bien relié à Viterbe et actuellement presque inutilisé, dans une perspective nouvelle de recherche afin d'attirer des professeurs hautement qualifiés.

En conclusion, l'auteur signale que les investissements prévus par la nouvelle Loi ne seront efficaces que dans la mesure où on réservera aussi une place à la construction de bâtiments universitaires.



# QUALE RUOLO PUO' AVERE LA DIVERSIFICAZIONE IN ITALIA?

## WHICH ROLE CAN HAVE THE DIVERSIFICATION IN ITALY?

ROMEO CRIPPA

### Sul rapporto Università e sapere

Il tema è impegnativo in quanto entra nel vivo della realtà universitaria perché la questione non è periferica. Si tratta dell'ordinamento didattico, dei titoli, del valore di essi. Quest'ultimo aspetto non è esclusivamente scientifico, ma ha, nel nostro ambiente, una precisa fisionomia. Porre ad esponente la diversificazione significa infatti accogliere non soltanto delle indicazioni di natura scientifica, ma, oltre che tecniche e professionali, di ordine sociale e l'Università pienamente appare calata nella realtà storica. Ed è naturale, poiché essa tocca il campo della formazione della professione oltre che della verità. L'uomo qui chiede a se stesso, istituzionalizzando la risposta, quale sia e debba essere il fine cui orientare se stesso, i modi di un'efficace presenza, lo spazio di un sapere. Università è innanzitutto questo: riconoscimento del sapere come processo.

Ne viene, quindi, una mobilità costitutiva non soltanto della ricerca ma dell'organo stesso in cui essa si fa; si dà una continua verifica d'inadeguazione tra ciò che si propone istituzionalizzato e ciò che, di qui nascendo, determina novità di contenuti, di istituzione anche, confliggendo fecondamente attraverso il processo innovante. Occorre guardare a questa inadeguatezza costitutiva dell'Università, non per giungere subito alla conclusione della necessità d'una continua mutazione di forme, ma per avere la consapevolezza che nessuna garanzia d'istituzione, nessuna solidità consuetudinaria può tralasciare quest'opera di verifica degli stessi canoni direttivi ch'è propria del sapere. Se può sembrare che nulla apparentemente cambi, in effetti tutto cambia e deve cambiare se è vita; soltanto che come il cambiamento di ciò ch'è organico e fondamentale non si avverte, così avviene delle strutture universitarie che accolgono la novità del sapere nell'orizzonte dell'*es aei*. In sostanza c'è un'ambivalenza di sicurezza e insicurezza, di stabilità e instabilità che costituisce il ritmo della realtà universitaria e che va tenuto presente, se se ne vuol intendere il suo permanere e irrigidirsi anche, non solo

apparente, e una sua sostanziale inquietudine. Inquietudine di ricerca e di verità non è tuttavia inquietudine o instabilità di strutture; in effetti, ciò vale visto dall'esterno, perché all'interno questa tensione c'è sempre. Ma proprio perché non effimero successo questa mobilità, ch'è la passione e la tensione primieramente del vero, non è né può essere mutamento facile, bensì attenta verifica: la criticità che è l'essenza del sapere, e del sapere moderno in particolare, obbliga a questo.

Qui sta il permanere e il continuo mutare dell'Università. E la fatica di un intervento su di essa che sia operazione che determini strutture vitali. Un intervento sull'Università deve guardare a cosa chiede il sapere a se stesso, e se è giunto a tale forza di proposizione, di coscienza e urgenza storica, da farsi promotore di mutamento. Deve diventare fatto che determina vastità chiarificatrice di uomo. La domanda appunto è se la cultura sia oggi a simile livello; non solo se è insoddisfatta e inquieta ma tesa alla volizione di un preciso modo di essere. La pluralità del sapere e la sua complessità possono rendere ingenua la domanda, ma in effetti di qui scaturisce la difficoltà a concludere sul piano operativo da parte del sapere stesso. C'è una pressione, un urgere oggi del sapere nelle istituzioni e fors'anche nei confronti delle istituzioni, ma non sembra sussista uno slancio unificatore — se non come massimo di criticità e più discutibile e complessa disponibilità all'ideologia — che sostenga e preme nei confronti della definizione socialmente incisiva di Università stessa.

Con questo non si anticipa una riserva, o una richiesta di accantonamento nei confronti del tema proposto, ma si vuol mettere in luce come esso effettivamente impegni in quanto non si tratta di un provvedimento puramente istituzionale e funzionale. Il problema della diversificazione si configura nella sua forza in quanto è di espressione di uomo. Il fatto che l'Università sia momento di formazione e di ricerca più che di diretta educazione non può far dimenticare che in quanto definizione, trasmissione e verifica continua di metodi e indicatrice di orizzonti essa è pur sempre qualificatrice di mente e di conseguenza di validità di umana presenza.

### L'articolarsi della diversificazione

Il problema in esame non si può considerare al di fuori di una crescita organica di sapere e non

Romeo Crippa, Ordinario di Filosofia morale nell'Università degli Studi di Genova.



solo di effettualità di soluzioni. La cosa pare ovvia, ma quando si riflette si avverte come a sicurezza se non a indiscutibilità di richieste si accompagni una sostanziale titubanza di realizzazione. È indubbio che sussiste un distacco tra la diversificazione nell'ambito puramente didattico-formativo e la diversificazione dei titoli accademici, ma i due aspetti si compongono subito in quanto la diversificazione assume forza dalla connessione, e ciò per l'urgere dell'elemento operativo, tecnico ed economico, su piano di sapere e il farsi di un processo scientifico dato sociale.

Se così non fosse, la questione non si sarebbe posta nei termini in cui la viviamo poiché non si tratta solo di variazione dei modi del conoscere, ma, nel riferimento più diretto alle attese ed al ritmo della produzione, di tutela e realizzazione di uomo.

La diversificazione nell'ambito del sapere è l'aspetto macroscopico, e non sempre del resto essenziale, di un processo che continuamente avviene all'interno dell'umano ricercare. Non vi è nozione che venga trasmessa in modo uguale, poiché il momento istituzionale quando non rimanga di addestramento comporta una concentrazione estremamente significativa di conoscenze.

L'insegnante che spiega al ragazzo *rosa rosae*, giustamente osservava Gentile, vi raccoglie tutta la sua conoscenza della classicità. Anzi, il senso più autentico del possesso di un campo è questa capacità di disvelarsi nell'elementare. Se c'è una componente di preparazione che non può essere tralasciata per accedere e seguire il sapere universitario, vi è pure una richiesta di sicuro organico possesso nella trasmissione di esso, su cui s'innesta, si verifica il proporsi della specializzazione. Certamente fare dell'economia non è fare dell'estetica, fare dell'etica non è fare della teologia, il disporsi diverso dei contenuti, dei modi, delle attitudini di ricerca sollecita alla specificazione, ma è indubbio che la legittimità e la fecondità dell'indagine sono legate al configurarsi della competenza nell'ambito dell'universalità di messaggio che le compete quando non mira solo al *certum* ma al *verum*. C'è una pregiudiziale che va richiamata nei confronti della diversificazione nel campo delle discipline ed è la validità della loro autonomia colta nella capacità di un messaggio che porta al centro del sapere e non chiude in sufficienze esclusive. Non è questo in contrasto con quanto appare condizione del moderno conoscere e operare, di un esatto e conclu-

sivo ricercare rispetto a un aprioristico filosofare, ma la capacità di un riportarsi al ceppo e ad un chiaro orizzonte dev'essere provata altrimenti non si dà limite alla diversificazione, non si vede ove questa possa efficacemente trovarlo, mentre si colpisce la ragione più vera per cui può sussistere. Vi è un momento di classicità, di fundamentalità di discipline che non va tralasciato, proprio perché si guarda a un processo vitale di diversificazione e si vuole che non si dia una composizione esteriore laddove si cerca la fecondità dell'organico. Il timbro critico-storico del conoscere filosofico, il carattere sperimentale e operativo della ricerca moderna non sembrano consentire l'antica sicurezza di legami e di riferimenti ed evidenzia la specificità dei metodi di approccio alla struttura del reale, ma l'assenza di unificazione speculativa non toglie che si dia validità di sollecitazione e capacità se pur regionale di unificazione. A questa almeno non si può tralasciare di guardare nella consapevolezza di una relatività che, se pur difficilmente superabile, consente slancio al conoscere e permette di verificare vitalità di richieste.

#### Il ruolo della componente sociale

Tutta tesa ad avvertire e cogliere la sempre più ricca penetrazione della realtà che si viene attuando, l'organizzazione del sapere, e per essa in modo eminente l'Università, è in un atteggiamento di ratificazione più che di giudizio e di guida. Se questa si ha è all'interno del sapere stesso non perché sia ancora riconosciuta all'istituzione una tale funzione magistrale. Se mai questa svolge nel far proprie e inserire nel suo campo acquisizioni e metodi oppure nell'escluderli, ma la sua presenza appare ratificatrice, al più verificatrice di un mondo di conoscenze che per certo aspetto le sfugge, che la può fare strumento di altro e non dominatrice di se stessa.

È certo che ci si può domandare se ciò si possa attuare, se questa attesa di unificazione abbia un senso o non sia pregiudizio che occorre abolire. Eppure è in questa prospettiva che la diversificazione ha significato. Certamente ci si chiede dove e come si afferma almeno come orizzonte e tendenza questa capacità di unificazione, eppure essa non può non darsi all'interno dell'Università; costituisce la ragione del permanere della Università stessa, della richiesta pressante di quanto nasce al di fuori di entrare a farvi parte ed essere accolto per trarne sicurezza e autorità.



Romeo Crippa

C'è una garanzia di autenticità di cui l'Università è depositaria e che consente crescita e non proliferazione di sapere. Questo riferimento è condizione perché si disponga articolazione efficace di discipline quando si parli del riconoscimento qualificativo di un nuovo grado accademico. Perché il problema è per noi del passaggio dalle discipline al grado e non viceversa, dato che la pressione alla istituzione di questo sembra soprattutto venire da istanze di natura tecnica ed economica, di adeguamento di strutture scolastiche a quelle di altri Paesi.

Se si guarda all'odierna Università italiana, è indubbio ch'essa si è vieppiù articolata in insegnamenti e centri di specializzazione che legittimerebbero la disponibilità a una diversificazione dei titoli che può rilasciare. La diversità dei corsi di studi, il ventaglio di materie che offre ad es. una laurea pur così qualificata e determinata, nel campo delle scienze umane, come la filosofia, mostrano appunto quale sia stato il processo di trasformazione; che ha una controprova nel costituirsi dei corsi post-laurea delle scuole di perfezionamento e nel loro numero. Il sapere tende in varietà di forme alla specializzazione. Ma con ciò fa pressante quella verifica per classicità di disciplina cui si è prima accennato quale condizione di non effimerità di provvedimento e di solidità di sapere. Appare comunque chiaro che questo processo è, se così si può dire, all'« in sù », guarda a forme di conoscenza più precisa e promotrice rispetto a quella che la disciplina madre, o di base, consente. Anche quella che si può configurare come disciplina propedeutica, è vista, per quanto conosco, in una tensione di sufficienza estremamente significativa. Non si ha un verace processo di precipitazione, per cui si evidenzia la collocazione strumentale, propedeutica della disciplina specialistica rispetto al possesso sicuro se pur indefinitamente allargantesi delle discipline madri, e con questo si chiarisce come diventi difficile, o, almeno allo stato attuale, estremamente impegnativo per l'Università generare all'interno di sé un ciclo di studi che si collochi al di qua, al di sotto della laurea. Certamente forme e modi per dar organicità e senso a un biennio non mancano: basta pensare al corso di vigilanza nell'ambito della Facoltà di Magistero da tempo funzionante e corrispondente a precise richieste della carriera nella scuola elementare. Ma il problema sorge dal costituirsi di nuovi corsi in limpidezza di significato. La com-

ponente di sapere che è della nostra Università non consente ch'essa attui in se stessa un'operazione « all'indietro », che si limiti e limiti nella richiesta di conoscenze e se recepisce, e non può non recepire le richieste della produzione e del mercato, trova reale difficoltà nella definizione del nuovo ciclo nella sua autonomia in quanto deve risultare autenticamente promotore di conoscenza. Questo costituisce l'impegno maggiore della Università nostra nella configurazione di gradi che si pongano anteriori alla laurea. È ovvio che il campo della scienza non si esprime nell'unicità della laurea e che a questa sono seguite le numerosissime specializzazioni, ma è anche vero che tradizione e strutture mantengono alla laurea un carattere conclusivo che, pur nella insufficienza e nell'inadeguatezza, non mette in crisi l'Università con se stessa. Il titolo dottorale si propone come il riconoscimento di un processo di conoscenza che consente di recepire all'interno di essa la complessità del sapere. Anche se il titolo sancito dalla laurea non è più espressivo di compimento del processo di apprensione, il segno conclusivo di un'acquisizione che intende essere organica, accanto a questo aspetto palese tuttavia quello più propriamente sociale che gli compete. La sufficienza dell'odierno titolo non è solo scientifica. La gracilità di un riconoscimento che non consente gli sbocchi per cui prepara e per cui è voluto, non incide, almeno sinora, in modo tale da determinare la crisi e la scomparsa, non per provvedimento dall'alto ma per assenza di operatività, del titolo stesso. Tutti se ne conosce la debolezza, ma come si proceda a minacciarne la sussistenza si avverte l'insicurezza nel procedere oltre <sup>1</sup>.

Ancora vi si palesa il nesso che lega l'Università alla società. Perché si teme di far mancare a questa ciò che essa attende, si teme di provocare una crisi di astinenza, se così si può dire, di cui non si riesce a misurare gli effetti e per la quale non si vede subito disponibile il rimedio. Non si possono sfornare laureati che non trovano posto, non si può qualificare dottore chi ha una preparazione generica e una competenza professionale del tutto astratta, ma d'altra parte non si può

1 Cfr. AA.VV., *Università di oggi e società di domani*, Bologna, 1969, p. 255; AA.VV., *La questione universitaria. Le ragioni della crisi. I nodi della riforma*, a cura di M. Felici, Napoli, 1977, pp. 279-280.



soffocare un'attesa, stornare un'aspettativa che ancora si concreta in un impegno di anni e di famiglie, se non di società, per il conseguimento del titolo dottorale.

Proprio questo investimento di energie, di speranze, di sacrifici, si osserverà, deve determinare la rettifica di quanto viene ad essere smentita di tutto questo. Ma ancora si fa palese quell'incertezza cui si accennava, perché si avverte che la società non appare pronta a ricevere il provvedimento. Certamente lo si ratificherebbe, ma senza acquisirlo, così pare, come proprio, e pertanto considerandolo come un passaggio inserito nel già lungo processo per il conseguimento del titolo di studio più alto. Il problema di dare validità di senso al grado conseguito dopo un biennio o triennio universitario, appare nella duplicità di aspetto che lo caratterizza, vale a dire sul piano scientifico e sociale. Se si può intervenire sull'organizzazione dell'Università e stabilire ordinamenti che consentono il titolo diverso, se questo può per certo aspetto tornare facile pur sussistendo il problema di un'autenticità scientifica di esso, non altrettanto può dirsi per quanto concerne l'atteggiamento che la società viene ad assumere nei confronti del nuovo traguardo che le è proposto. Qui si deve ratificare quanto si manifesta, e nel momento in cui si affronta la questione e s'intende istituire il nuovo grado non è facile anticiparne presuntivamente la recezione. Il timore cui si è accennato può costituire una risposta. Le ragioni di questo sono molteplici, in sé non sufficienti o persuasive, ma reale, così ci pare, l'atteggiamento.

#### L'accoglimento di sollecitazioni e di prospettive

Da una accezione ancora piccolo-borghese nei confronti del titolo dottorale all'invenimento di una diversa misura dell'affermazione sociale e del conseguimento di un compiuto sapere è questo uno dei punti se non il punto centrale della questione del ruolo della diversificazione nel nostro ambiente e a nessuno sfugge come sia impegnativa in quanto tocca la consapevolezza che la nostra società ha di se stessa e dei cambiamenti che deve fare per acquisire le nuove espressioni e i nuovi condizionamenti, se così vogliamo dire, di se stessa. Si avverte come non vi sia qui posto per astuzie del sapere che anticipino e determinino comportamenti, ma si dia una crescita in simbiosi che non è possibile trascurare. Non

si vuole con questo affidarsi al logoramento totale, all'inflazione della laurea perché dalle ceneri nasca, novella Fenice, più adeguata definizione di titoli. In quanto ben si avvertono le conseguenze dell'attuale processo e quale è la situazione della occupazione e della preparazione dei giovani, è chiaro che i provvedimenti debbono essere consentanei alle strutture del soggetto recipiente; posto anche che è da questa realtà che le recepisce che l'Università nasce e in essa vive. Si tratta di avvertire la vitalità di un'operazione all'interno dell'Università e di un'attesa da parte della società.

In tal modo il discorso sulla diversificazione diventa particolarmente impegnativo, in quanto è necessario non cedere a pregiudizi conservatori o ad anticipazioni infondate, a previsioni parziali, a fiducie o a pessimismi pure non sufficientemente motivati, e saper cogliere quanto si dà come reale. È naturale che ogni proposta ha il suo limite, ma è chiaro che le direttrici perché si abbia il costituirsi di una diversificazione si svolgono l'una nell'ambito dell'Università e l'altra della società, che a svolgimento e organizzazione di sapere deve corrispondere disponibilità e richieste della società in modo che la dimensione conoscitiva che è dell'essenza dell'Università riprenda fecondamente quella professionale. Si ha con questo nella contemporaneità di rapporto la prova di un'inscindibilità di legame per cui non si può avere un intervento nell'ambito della preparazione che si misuri solo sulla rispondenza tecnica e non anche sull'attesa sociale.

Se c'è un elemento che in relazione al problema in discussione ancora induce a riflettere e conferma come il rapporto tra Università e società sia complesso, è il processo della liberalizzazione dei piani di studio. Provvedimento non atteso e inserito nell'Università italiana, esso ha determinato all'interno di questa un travaglio non ancora pacificato; forse anche fecondo in lunga prospettiva<sup>2</sup> — se pur si possa avere qualche dubbio tenendo conto della maturità di preparazione che richiede a chi lo usa — ma di cui non pare sia stata sino in fondo avvertita la pesantezza delle conseguenze sul piano della validità del titolo di studio verso cui si corre, e ciò per una contestazione di strutture ch'era richiesta di un più

<sup>2</sup> F. IPPOLITO, *Università crisi senza fine*, in « L'Espresso », 1978, pp. 41-42.



Romeo Crippa

diretto rapporto tra Università e società e di totalità di trasformazione. Ma ciò avveniva, pur con tutte le pressioni d'innovazione di metodi e di forme, di riconoscimento di componenti, all'interno del titolo di studio tradizionale, determinando una crisi di contenuti scientifici e professionali più che di definizione di titoli. La diversità e il carattere totale delle richieste finiva di lasciar sussistere il punto di riferimento tradizionale e portava la società a restare al fondo estranea a questa ventata di contestazione e di trasformazione perché non minacciata nella sua attesa.

Per questo diremmo che il problema odierno della diversificazione diventa più impegnativo, perché lascia ogni pretesa di totalità e si presenta per certo aspetto dimessamente, quale problema di rendimento e di qualificazione, senza nessuna istanza messianica, seppure tocchi, in radice, con il sapere, la società, e venga a incidere sulla vita di famiglie e di giovani, sulle prospettive del Paese. Si opera infatti su di un settore estremamente delicato e occorre garantire la validità scientifica e professionale e l'espressività sociale della diversificazione. La realizzazione da parte universitaria di strutture che rispondano alle attese della produzione e della professione non comporta di per ciò stesso sicurezza sociale, tanto più oggi in cui la società sembra chiedere e attendere molto da se stessa più che dall'Università. È questo l'aspetto positivo e insieme, per chi vive nell'Università, meno confortante in quanto nell'atto che impegna con la crescita delle richieste non fa dell'Università stessa l'elemento di punta e risolutivo. Ciò conferma come il problema sia di crescita educativa totale e la trasformazione universitaria vada vista come il massimo di coinvolgimento dell'Università nel crescere della società oltre che del sapere in se stesso.

Di qui la ricerca e la maggiore delle attenzioni a ciò che si proponga come indicatore di novità, non solo tecniche ma sociali, di richiesta. In questo senso possono essere significative per l'articolarsi di un tipo di studi le 150 ore, quale istanza che viene direttamente dal mondo del lavoro. Senza caricare la portata di un esperimento si dà qui un accedere al sapere di cui l'Università è la sede, senza postulazione, se pur indiretta o nascosta, di titolo; e questo consente di guardare in modo diverso a una preparazione di ordine ge-

nerale e al rapportarsi di essa a un campo professionale pur lontano. Si ha un modo nuovo d'inquadrare la competenza tecnica specifica, anche ai livelli suoi iniziali, in un più vasto orizzonte. Quello che è il problema della definizione dei contenuti e dei modi di un biennio propedeutico troverebbe una risposta nella configurazione conclusa di esso e pertanto tale da togliere il timore, quando lo si qualifichi con un titolo che gli conferisca autonomia, di considerarlo come nuovo passaggio obbligato per raggiungere la laurea.

Il punto o il problema centrale è costituito dalla necessità di avere unite richiesta scientifica e tecnica e richiesta sociale, perché là ove questa manchi, l'immediatezza del risultato e la sicurezza del miglior rendimento non diventano di per ciò stesso motivo di tranquillità e ancora di produzione. Non pare si possa indicare un ruolo della diversificazione instaurata dall'alto, se non riprendendo la denuncia dell'inutilità di una preparazione dottorale rispetto alle richieste della tecnica e dell'economia, vale a dire un recupero di energie sottratte troppo a lungo al lavoro, una minore provincialità di modello culturale, un meno arcaico contare sulla validità del titolo e quindi una diversa consapevolezza di ciò che qualifica all'interno della moderna società volta a fissare non più nell'ambito della professionalità e della imprenditorialità ma in quello dirigenziale e di *équipe* l'attuazione di quanto compete al livello dottorale. Cade il momento dell'affermazione individuale proprio della forma professionistica. L'espressione delle capacità e di un personale valere si colloca nella complessità di un nesso che né si concentra né si esaurisce nell'individuo. Ma questo processo non è ancora giunto a far accantonare o eliminare il titolo dottorale, a metterne in crisi la credibilità culturale e professionale oltre che sociale. Si ha modo di avvertire come sia in atto un cambiamento ma come non si possa dire tale da consentire un'anticipazione o interpretazione affidabile di quanto potrà portare la diversificazione. È indubbio che elementi orientativi per una definizione di contenuti se non per la determinazione di titoli potranno venire da una più diretta presenza delle componenti locali potenziando il rapporto tra Università e territorio. Ma se ciò potrà consentire realizzazioni nuove, un articolarsi degli studi in re-

→



lazione alle richieste ambientali, è da notare come lo slancio per una reale successiva diversificazione verrà proponendosi quanto si allarghi l'orizzonte della nostra società, quando questa comunichi in modo sostanziale con le altre. Che rapporti notevoli, da storici a culturali a economici e tecnici e politici, sussistano non vi è dubbio, ma ciò che è essenziale si acquisisca, pur nella peculiarità della propria tradizione, è l'avvertimento e la proposta di una configurazione diversa dell'uomo e del suo valore culturale e sociale. A un primato del sapere come conoscere, a un platonico e classico prevalere del « vedere » legando a questa misura il valore autentico dell'uomo, occorre che si accompagni un'accezione più attiva della dignità dell'uomo, la collocazione di questa in un orizzonte meno segnato dalla matrice umanistica, capace cioè d'intendere e recepire pulsioni e travagli che hanno caratterizzato la crescita dell'Europa e del mondo occidentale.

L'attenzione così viva al conseguimento del titolo accademico viene a confrontarsi con altri parametri e modelli, l'umanistica e cattolica fiducia nella capacità dell'uomo e nel valore delle opere (per usare il termine proprio della crisi ch'è all'origine dell'Europa moderna) con la pessimistica opposta visione luterana, e il primato del conoscere cede a quello del testimoniare, la ragion pura riconosce la capacità espressiva di realtà della ragione pratica, dell'uomo morale, attivo, con ciò precorrendo, pur nella originalità delle trasformazioni speculative e spirituali, la determinazione moderna di quanto vale nell'uomo e per l'uomo. L'apporto illuministico e romantico e poi quello positivistico nella diversità delle tradizioni corrobora un'accezione più complessa dell'umano compimento, e il momento culturale e conoscitivo non perde certo di forza e di valore ma si propone in diversa costellazione. Il contatto con altre società, con altre esperienze spirituali, che diventa insieme contatto con centri fervidi di attività industriale ed economica, consente un confronto di atteggiamenti, il proporsi di un modo di avvertirsi nella società e come società più articolato e sciolto da esclusivismi, attento a misurarsi secondo nuovi parametri proprio per questo particolarmente impegnativi. Il mercato del lavoro diventa esso stesso promotore di tale cambiamento; il carattere degli odierni rapporti industriali e commerciali e, nella complessità dell'organizzazione, la sollecitazione

continua alla specificità delle competenze, la definizione sempre più sociale dell'individuale e la misura non più privatistica dell'umano valore fanno avvertire come si diano le condizioni per un cambiamento di termini di riferimento e come l'accezione attiva, etica, venga proponendosi accanto a quella intellettualistico-conoscitiva per il compimento dell'uomo.

#### La snaturazione del processo di diversificazione

Il problema centrale di ogni operazione di natura sociale, tanto più a livello di istruzione, è costituito dalla tutela e dal potenziamento della dignità e pertanto non si può avere diversificazione che non ne tenga conto. Il nesso costitutivo tra sapere e professionalità si ripresenta per dire come il titolo di studio specialmente a livello universitario comporti, almeno sinora e nel nostro clima, una oculatezza di comportamento poiché crisi della laurea non significa di per ciò stesso immediata ratificazione di una operativa diversificazione. Questa nel suo proporsi non determina la caduta di attese e la pacificazione di istanze invano frustrate, e pertanto potrà da esse ancora venir elusa e solo un portarsi al livello e il collocarsi in diversa zona di umanità consentirà alla diversificazione di operare nel senso desiderato, di determinare un cambiamento professionale e sociale. La diversificazione è, sì, un'operazione universitaria ma, quando sia veramente recepita, è l'indice di un mutamento di costume.

Ma di fronte al numero delle materie insegnate nei nostri Atenei, alla diversità dei raggruppamenti, all'articolarsi dei corsi di laurea, ora, con la liberalizzazione degli stessi piani di studio, e ancora di fronte al crescere delle scuole di specializzazione e di perfezionamento viene di chiedersi che senso abbia se non puramente nominale il titolo dottorale. È appunto un *flatus vocis* che ancora consiste per un riconoscimento legale. Ma quale altro elemento prova la competenza e la palea? E come rinunciarvi togliendo sicurezza al titolo e prestigio alla istituzione cui ne è deputata la concessione? Certamente il riconoscimento veniva concesso in funzione del contenuto, della corrispondenza chiara al servizio professionale adempiuto, ma questo essendo mutato, essendo variata la realtà scientifica e professionale e la stessa richiesta sociale, vien meno il motivo perché tale riconoscimento permanga.



Romeo Crippa

Di fronte alle realizzazioni straniere, al sicuro attuarsi della diversificazione su piano di istituti e di centri, come di titoli, si avverte il peso della nostra lentezza, dell'insicurezza di procedere che ci è propria, e viene da consentire con una rapidità di provvedimenti che servano a sciogliere da remore culturalmente e socialmente arcaiche. Ma quando si guarda più da vicino nella consapevolezza di portare, pur con evidenti deficienze, un senso proprio dell'uomo e della cultura, è lecito chiedersi sino a che punto si deve tralasciare tale modulo e come lo si possa, eliminato l'abnorme nelle sue espressioni e nelle sue cause, mantenerlo fecondamente presente nello stesso costituirsi di una più ampia e organica comunità. In altri termini, ci si chiede come fare che la diversificazione sia nostra, perché questo è il centro della questione. Non si tratta tanto di dire cosa la diversificazione ci può portare essendoci, ma di avvertire cosa la possa attendere e preparare e cosa possa permetterle incidenza vitale. Un discorso sul presente e sull'incombente futuro senza affrontare previsioni su piano operativo e ancor più di reattività sociale e di costume, anche se si riconosce quanto spinga a un'adeguazione a forme sperimentate con successo. Ne scaturirebbe la legittimazione di un atteggiamento di ascolto innanzitutto e di promozione di quelle istanze nuove che la società italiana manifesta in prospettive di diversificazione sia all'interno di se stessa come nell'aprirsi al rapporto con le altre società.

C'è nella fatica a frammentare l'autorità della laurea non soltanto del negativo ma, come si è notato, il riferimento a un primato del sapere che non va estromesso come inutile e superato o mantenuto nelle specializzazioni, poiché corrisponde a un'indicazione ancora vitale di civiltà, tanto più oggi nel crescere dei modi e dei mezzi del sapere. In un passo del *Conflitto delle Facoltà* Kant bene mette in luce il nesso costitutivo della Università con la società, l'essere quella chiamata a soddisfarne le richieste, ma insieme mette in luce la funzione primaria che esercita il sapere nella sua purità e per esso, nel caso, la Facoltà di Filosofia. « È necessario in modo assoluto — egli dice — ammettere nel pubblico corpo scientifico dell'Università anche una Facoltà, la quale, indipendentemente dagli ordini del Governo per quanto riguarda le sue dottrine, abbia la libertà non di dare ordini, bensì di valutare tutti quelli

che hanno rapporto con l'interesse scientifico, cioè con la verità, ove la ragione deve necessariamente avere il diritto di parlare pubblicamente; poiché, senza una tale libertà, la verità non potrebbe venire alla luce (a scapito dello stesso Governo); mentre la ragione, secondo la sua propria natura, è libera e non ammette alcun ordine di riconoscere qualcosa per vero (non ammette alcun *credo*, ma solo un libero *credo* »)<sup>3</sup>. Questa eredità e funzione dell'Università non può essere dimenticata pur nel massimo di diversificata efficienza.

Dal discorso che si è venuto svolgendo resta esclusa l'ipotesi che si possa dare nell'ambito del nostro ordinamento realtà di diversificazione, mentre invece questa incombe con la prospettiva del diploma e la costituzione del dipartimento con il dottorato di ricerca. L'attenzione nostra si è implicitamente portata sul primo e non sull'ultimo termine, perché il dottorato si qualifica in zona prettamente scientifica ripetendo la specificità della libera docenza, e, anche se se ne potrà allargare la presenza e accrescerne l'autorità, questo titolo non costituisce problema come l'instaurazione del diploma dopo un biennio o triennio di studi.

Qualora ciò si attuasse, si dovrebbe ratificare la sussistenza del provvedimento e fissarne i campi esatti e i modi più pertinenti di applicazione nella fiducia di una risposta positiva da parte della società e dell'Università stessa. In questo senso l'instaurare il diploma viene a gettare una luce sulla laurea e sul dottorato, e si coglie la possibile incidenza della diversificazione in quanto essa determina una specificazione di corsi di studio nei confronti di quello che si è sempre proposto come il coronamento. Si può certo isolare tale determinazione di contenuti nella sola rispondenza alla domanda, ma quanto più non sussiste una corrispondente aspettativa o richiesta di ordine sociale tanto più occorre una specificazione, una collocazione esatta e persuasiva di questo *curriculum* nei confronti di quello che porta alla laurea; e ciò non solo perché il diploma non si proponga subito e soltanto come un gradino, o una forma ulteriore di parcheggio nell'ambito

<sup>3</sup> E. KANT, *Il Conflitto delle Facoltà*, a cura di A. Poggi, Genova, 1953, p. 20.



della trafila universitaria, ma sussista valido e capace di autonomia.

Il processo in atto investe la società, non soltanto per effetto conseguente ma per ragione determinante, corrisponde ad attesa di sapere, così come laurea risponde a una logora ma ancora insostituibile richiesta di possesso di conoscenza. Indefendibile in questa pretesa di fronte allo svolgimento delle scienze e della società e di per ciò rivelante la necessità di non sfuggire a dei provvedimenti. Ma la storia dei sentimenti non è quella delle idee e il discorso sul ruolo della diversificazione nel nostro Paese non può lasciar cadere questo avvertimento e deve far muovere con estrema attenzione, che non è certo astensione. Indubbiamente tutto conta e pesa, il « plier la machine », Pascal ha insegnato, porta a dei risultati, ma se tanto possono l'educazione e l'ordinamento scolastico, resta che la pur necessaria disciplina perché vi sia serietà non può anticipare troppo sull'uomo e garantirlo suo malgrado. È uno scotto grosso, certamente, ma è pur quello per cui vi è uomo e vive civiltà, e non vi è premere di efficienza e di crisi che possa farlo trascurare perché si conosce cosa significhino in sede formativa la passività e il silenzio.

Resta sempre la domanda sul modo di compimento dell'uomo che ogni intervento nell'ambito formativo comporta. Nella diversificazione verrebbe a configurarsi in modo più articolato e corale, per ampiezza e potenza di campo di espressione, ma essa è e deve rimanere crescita e non solo sicura efficienza di uomo.

ROMEO CRIPPA

### **WHICH ROLE CAN HAVE THE DIVERSIFICATION IN ITALY?**

The problem of diversification is particularly important in the Italian context and pressure from abroad and from industry demands its swift realization. But its effectiveness must be demonstrated so as not to carry out changes that, though valid in one sector, are not satisfactory in a more complex reality. There is no doubt that there is a wide gap between diversification within the didactic and formative framework and diversification of academic degrees, but the two aspects come together at once inasmuch as the strength of diversification lies in the linking of the scientific process

with social data. This should be remembered for there is a diversification inherent to knowledge as such, but this very fact, especially today demands an effort towards unification that must make us beware of fragmentation. There is a fundamental moment in the various branches of learning that must not be neglected if we desire the fecundity of what is organic. The character of modern knowledge shows the mobility and diversity of the ways of learning, but, all the same, the urge and capacity to bring our knowledge back to the main bearing elements. This element of unification, essential to verify the vitality of the demand, must never be lost sight of. The natural site of this unifying process is the university which, for that reason, is committed to a constant verification of the organic nature of the knowledge it transmits so that it may not undergo uncontrolled fragmentation.

The problem of the singleness of the academic qualification awarded by the university is, in its highest and most truly scientific aspect, bound up with the recognition of the possession of prescribed learning but is at once complicated in the social reference that awaits it. If the learning component that belongs to the university does not allow, due to the constant request for more profound knowledge that it addresses to itself, a « retrospective » operation in which it would limit itself in the request to know, on the other hand the social component, which does belong to it, does not make it easy to create a pattern of academic qualifications that would come before the degree. The shortcomings of an academic qualification that today does not provide the openings for which its holders are prepared, and which they await with such anxiety, are not, at least for the moment, felt so strongly as to determine the crisis and disappearance — not because of regulations from above but because of lack of demand — of the degree. We are well aware of its weaknesses but as soon as its existence is threatened we feel uncertain to proceed any further. The problem of attributing validity to a diploma awarded after a two — or three — year university course becomes apparent in both the aspects that characterize it, that is to say, on the scientific and social levels. If it is possible to intervene in the organization of the university and establish procedures that permit a different academic qualification — not a difficult matter from a certain point of view, even if it does not solve the problem of its scientific authenticity — the same does not hold good for the attitude society will assume when faced by the new goals proposed.

In this sense the question of diversification assumes particular importance inasmuch as we must not surrender to conservative prejudices or groundless expectations, to partial forecasts, to insufficiently motivated optimism or pessimism, and we must know how to seize what is real. It is natural that every proposal has its limitations, but it is clear that the guidelines



Romeo Crippa

for the creation of diversification lie in the framework of the university and in society respectively; it is clear that to the development and organization of learning must correspond the availability and demand of society so that the cognitive dimension which is the essence of the university may usefully span the professional one.

The creation of structures by the university responds to the expectations of industry and all professions do not mean social security, all the more today when society seems to be demanding and expecting more of itself than of the university. This confirms that the problem is one of educational growth and that the transformation of the university is to be seen as the maximum involvement of the university in the growth of society as well as in the growth of learning itself.

## QUEL ROLE PEUT AVOIR LA DIVERSIFICATION EN ITALIE ?

Le problème de la diversification est particulièrement important dans le contexte italien et les sollicitations qui proviennent de l'étranger et du monde de la production sont telles que sa réalisation devrait être rapide. Toutefois, il faut se rendre compte de son efficacité pour ne pas opérer des changements qui, bien que valables dans un secteur, pourraient ne plus être satisfaisants dans le cadre d'une réalité plus complexe. Il existe incontestablement un écart entre la diversification du point de vue didactique et formatif et la diversification des titres universitaires, mais les deux aspects se rejoignent immédiatement car l'union du processus scientifique et des données sociales donne plus de force à la diversification. Il faut rappeler aussi qu'il existe une diversification intrinsèque du savoir et que c'est justement elle, surtout à notre époque, qui requiert un effort d'unification et qui doit nous mettre en garde contre le fractionnement du savoir. Il y a un moment fondamental dans les disciplines qui ne doit pas être négligé si l'on veut obtenir la fécondité de ce qui est organique. Le caractère du savoir moderne met en évidence la mobilité et la diversité des modes de connaissance, néanmoins, la sollicitation et la capacité de se reporter aux éléments portants de notre connaissance restent valables. Il faut donc tenir compte de cette composante de l'unification, essentielle pour juger de la vitalité de la demande. Le lieu naturel de ce processus unificateur du savoir est l'Université et cela l'engage dans un contrôle continu de l'organicité des connaissances qu'elle transmet afin de ne pas le fractionner de façon incontrôlée.

Le problème du diplôme unique délivré par l'Université est lié, sous son aspect le plus important et proprement scientifique, à la reconnaissance de la possession d'un savoir organisé, mais le problème se complique si l'on tient compte de son aspect social. La composante du savoir qui est propre à l'Université ne permet pas — à cause de la nécessité permanente d'approfondissement qu'elle doit réaliser — une opération de « retour en arrière », c'est pourquoi elle se limite dans la demande de connaissances, de même la composante sociale qui lui appartient ne rend pas facile la création de diplômes intermédiaires.

L'insuffisance d'un titre qui n'offre plus désormais de débouchés dans son domaine — débouchés que l'on attend anxieusement — ne devrait pas, pour l'instant, entraîner la crise ou la suppression — à cause de l'absence de demande et non par décision venant d'en haut — du titre de licencié.

On connaît sa faiblesse mais dès que l'on essaie d'en menacer l'existence, on perçoit combien il est risqué de continuer dans cette voie. Le problème qui consiste à donner une certaine validité à un diplôme délivré après deux ou trois ans d'études universitaires, apparaît sous le double aspect qui le caractérise, c'est-à-dire sur le plan scientifique et social. Si l'on peut agir au niveau de l'organisation de l'Université et prendre des mesures concernant la création d'un titre différent — chose assez facile d'un certain point de vue mais qui ne résout pas le problème de l'authenticité scientifique de ce nouveau titre, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'attitude de la société vis-à-vis de ce nouvel objectif qu'on lui propose.

Le problème de la diversification devient donc particulièrement important car il ne faut pas céder à des préjugés conservateurs ou à des prévisions partielles ou sans fondement, à une confiance ou à un pessimisme injustifiés et il s'agit de saisir les aspects réels. Il est normal que toute proposition ait des limites mais il est évident que les lignes directrices qui doivent permettre la réalisation de la diversification se développent d'une part au niveau de l'Université et de l'autre au niveau de la société; de même, il est clair qu'au développement et à l'organisation du savoir doivent correspondre la disponibilité et la demande de la société de façon que la dimension cognitive qui constitue l'essence de l'Université s'unisse à la dimension professionnelle.

La réalisation de structures universitaires qui répondent aux attentes de la production et de la vie professionnelle n'entraîne pas obligatoirement une sécurité sur le plan social surtout à l'époque actuelle où la société semble demander et attendre beaucoup plus d'elle-même que de l'Université. Ceci confirme qu'il s'agit d'un problème de développement de l'éducation totale et que la transformation universitaire doit être conçue comme quelque chose qui implique totalement l'Université dans le développement de la société et pas seulement du savoir en soi.



ALEXANDER W. ASTIN

Prima di commentare direttamente le osservazioni molto interessanti del prof. Crippa, vorrei farvi parte di alcuni risultati della nostra ricerca che, a mio parere, sono strettamente attinenti alla questione della diversificazione dell'istruzione superiore in qualsiasi paese, ma particolarmente in Italia. Sono lieto che alcuni degli oratori che mi hanno preceduto abbiano chiarito un punto molto importante, e cioè la distinzione che dev'essere fatta tra il problema della diversità all'interno degli istituti, a cui mi sembra che si riferisse il prof. Crippa, e quello della diversità tra istituti. Consideriamo dunque il primo di questi problemi, quello della diversità tra gli istituti. Negli Stati Uniti questo tipo di diversità assume varie forme. Vorrei elencare soltanto alcuni dei tipi più importanti di diversità tra istituti quali si riscontrano negli Stati Uniti. Prima di tutto vi è la forma che abbiamo già considerato, non soltanto negli Stati Uniti ma anche almeno nei Paesi Europei, e cioè la diversità gerarchica tra istituti. Negli Stati Uniti è possibile dare un posto ad ogni istituto in questa gerarchia, o in questo « pecking order » o ordine sociale determinato dal prestigio dell'istituto; dal punto di vista della qualità del ruolo umano degli studenti, ossia del livello di preparazione degli studenti che si iscrivono all'istituto. Se si ottiene semplicemente una misura del livello di preparazione dei nuovi studenti provenienti dalla scuola media, si può ottenere una valutazione molto esatta del posto di un istituto in questa scala gerarchica. Altre caratteristiche istituzionali che hanno anch'esse un effetto oltre alla qualità degli studenti sono le dimensioni dell'istituto e l'enfasi che esso pone sugli studi per laureati. Troviamo naturalmente un istituto come l'Università di Harvard al vertice della scala gerarchica, e possiamo osservare che Harvard accoglie studenti di grande talento, che è molto grande e che pone fortemente l'accento sugli studi per laureati. Siamo riusciti così a mettere a punto procedure di misurazione per classificare gli istituti in base al loro posto in questa gerarchia. La gerarchia è indiscutibilmente un fenomeno psicologico ed è una mitologia, ma è possibile rendere

*Before I comment directly on Professor Crippa's very interesting remarks, it might be useful to share with you some of the findings from our own research that I think relate very directly to the question of diversification of higher education in any country, particularly I think in Italy. I am delighted that some of our earlier speakers have clarified a very important distinction, and that is the issue of diversity within institutions, to which I think Professor Crippa's remarks have been primarily directed, and the question of diversity between institutions. I would first like to discuss the issue of between-institution diversity and then move to the question of within-institution diversity. First let us consider the matter of diversity among, or between institutions. In the United States this kind of diversity takes a variety of forms. Let me simply list some of the more important types of between-institution diversity that one finds in the United States. First is the form that we've already considered, not only in the United States but also in European countries at least, and that is the one of hierarchical diversity among institutions. In the United States it's possible to locate any institution in this hierarchy, in this pecking order if you will, in terms of the quality of the students' human role, that is the level of preparation of the students who enrol in the institution. If one simply obtains a measurement of the level of preparation of the new students coming out of secondary school one can get a very accurate estimate of an institution's position in this hierarchy. Other institutional characteristics which do have an effect as well as the quality of the students are the size of the institution and its emphasis on graduate studies. So of course one finds an institution like Harvard University at the top of the hierarchy and one observes that Harvard recruits highly able students, it's quite large and it has a very strong emphasis on graduate studies. So we have been able to develop measurement procedures that will rank the institutions in terms of their position in this hierarchy. The hierarchy, of course you must realize, is a psychological phenomenon and its a mythology, but as it turns out it's possible to operationalize this methodology with these measurements. Other attributes of diversity are size of institutions. We have many hundreds of institutions with fewer than 500 students, and we have institutions with as many as 60,000 students. There is an incredible diversi-*

*Alexander W. Astin, Professor of Higher Education, University of California, Los Angeles; President, The Higher Education Research Institute, Los Angeles.*



Alexander W. Astin

questa metodologia operante attraverso queste misurazioni. Un altro elemento di diversità è la dimensione dell'istituto. Abbiamo molte centinaia di istituti con meno di 500 studenti e abbiamo istituti che ne hanno perfino 60.000. Esiste una incredibile diversità nelle dimensioni. Un aspetto della diversità che è molto importante ma è raramente discusso negli Stati Uniti è il risalto dato alla residenza nell'istituto. Alcuni istituti hanno la necessaria attrezzatura per ciascun singolo studente, ed esigono che lo studente viva nell'istituto, mentre molti altri non dispongono di tali attrezzature. Esiste poi una diversità nel programma degli studi; le forme più evidenti di questa diversità si esprime negli istituti tecnici, nelle scuole professionali, nei collegi di arti liberali, nei seminari religiosi, ecc.

Vi è anche una diversità nel livello di formazione che viene fornito dalla laurea normale della durata di due anni al Ph.D. e alle lauree professionali avanzate. Vi sono molti istituti che offrono soltanto la laurea normale, e naturalmente molti altri che risalgono i vari livelli fino al Ph.D. Vi è poi una diversità nella razza del corpo studentesco che frequenta l'istituto, come traccia residuale dell'istruzione segregazionista che esistette per tanti anni nel Sud. Molti istituti con una preponderanza di studenti negri hanno ancora un corpo studentesco di questo carattere e non sono praticamente riusciti a integrare la razza degli studenti. Abbiamo diversità di sesso nel corpo studentesco, con un certo numero di istituti esclusivamente femminili e un minor numero di istituti esclusivamente maschili. Abbiamo poi una diversità nel modo in cui sono diretti. Vi sono alcuni pochi istituti federali e poi molti istituti controllati dagli Stati e moltissimi controllati a livello locale, intendendosi per questi ultimi i governi delle Contee o delle Città. Esistono vari tipi di istituti controllati privatamente, di cui il gruppo più numeroso è quello degli istituti cattolici; e vi sono istituti che rappresentano una grande varietà di religioni protestanti. Abbiamo perfino un istituto che è gestito dai trans meditazioneisti. Abbiamo pochi istituti ebraici, istituti quaccheri, ecc. E poi abbiamo un grande numero di istituti privati non confessionali. Un fatto poco noto riguardante l'istruzione superiore negli Stati Uniti è che, oltre ai 3.000 collegi tradizionali, vi sono circa 10.000 istituti aventi scopo di lucro: molti di essi sono gestiti da società, alcuni dei quali conferiscono perfino lauree tipo baccalauréat, che potremmo meglio chiamare da questa parte dell'Atlantico lauree di batchelor. Vi è poi una

*ty in size. An aspect of diversity that is of great importance but which is seldom discussed in the United States is the residential emphasis of institutions. Some institutions have living facilities for every student. In fact they require students to live at the institution, and many others have no such facilities. Then there is diversity in curriculum, the most obvious forms being technical institutes, vocational schools, liberal arts colleges, religious seminaries and so forth.*

*Then there is diversity in the level of training offered, from the associate degree, being a two-year degree, up through the Ph.D. and the advanced professional degrees. There are many institutions that offer only the associated degree, and there are many of course up the ladder to the Ph.D. Then there is diversity in the race of the student body that happens to be served by the institution. In part this is a vestige of the segregated education that existed in the South for so many years. Many of the institutions that have primarily black students still have a student body of this nature and have not succeeded in integrating to any significant degree the race of the students. We have diversity in the sex of the student body, that is we have a number of institutions run exclusively for women, a smaller number that are exclusively for men. We then have diversity in modes of governance. There are a few Federal institutions, only a hand-full, there are many many State-controlled institutions and a great many locally-controlled institutions. Local meaning the local County or City government. There are a number of different types of privately controlled institutions, the Roman Catholic institutions being the largest single group, but there are institutions representing a wide variety of Protestant religious denominations. We even have an institution now that is operated by the Meditationists, if you will. We have a few Jewish institutions, Quaker institutions and so forth. And then we have a large number of non-denominational private institutions as well. A little-known fact about higher education in the United States is that there are in addition to the 3,000 traditional collegiate institutions some 10,000 profit-making institutions, many of which are run by corporations, and some of these even offer baccalaureate degrees. Or batchelors' degrees would be a better term to use this side of the Atlantic. There is in addition diversity in pedagogical style. Some*

→



diversità nello stile pedagogico. Alcuni istituti avviano principalmente allo studio dei grandi classici come stile pedagogico, mentre altri si basano sull'apprendimento « a contratto » e su altre forme di pedagogia.

Cosa tiene insieme le tessere di questo mosaico? Secondo me il cemento è costituito dal sistema di meriti accademici esistente negli Stati Uniti, per cui uno studente può acquisire un certo numero di meriti presso un istituto che sono accettabili, almeno in teoria, presso qualsiasi altro istituto ai fini della laurea. Si può quindi acquisire un certo numero di meriti presso un istituto, passare ad un altro tipo di istituto e « far valere » questi meriti. La forma di gran lunga più importante di diversità, sempre secondo il mio parere personale, è la differenziazione gerarchica, il « pecking order » creato dalla posizione nell'istituto. Non so se il termine sia facilmente traducibile; comunque mi riferisco al prestigio relativo degli istituti. Un problema del sistema gerarchico, come è già stato sottolineato da diversi oratori e in particolare dal prof. Clark, riguarda la questione di quella che egli chiama la « deriva accademica ». Preferirei termini come imitazione e conformità. Ma penso che abbiamo tutti un concetto simile. Una cosa che non è stata riconosciuta riguardo al sistema negli Stati Uniti è che la diversità va scomparendo. L'unica forma di diversità che sembra più fortemente radicata che mai è la forma gerarchica. Praticamente qualsiasi altra forma di diversità è andata scomparendo negli ultimi 25 anni. Per esempio, 20 anni fa vi erano circa 200 istituti normali; penso che nei Paesi europei sarebbero chiamati istituti per docenti o istituti magistrali. Non esistono oggi praticamente più negli Stati Uniti. Tutti gli istituti magistrali o istituti normali sono diventati cosiddette Università di Stato, o colleges di Stato. Il numero di colleges non misti è diventato molto basso, particolarmente quello degli istituti maschili. Sono andati scomparendo gli istituti con programma di studio specializzati, come le Università tecniche. La maggior parte delle Università tecniche sono ormai diventate Università di prestigio al vertice della scala gerarchica. Non abbiamo quasi più colleges biblici, e il numero di vari altri istituti specializzati è andato calando in questi ultimi anni. Vi sono meno colleges diretti da ordini religiosi, e la diversità dei programmi di studio è diventata molto piccola. Quasi tutti gli istituti propongono ormai ai propri laureandi un programma di studi cosiddetto delle arti liberali. Praticamente tutti gli istituti utilizzano oggi lo

*institutions expose students primarily to the great books, the classics, as a pedagogical style, other institutions have contract learning and a variety of modes of pedagogy. Now what holds all this chaos together? My personal view of this is that the glue that holds these pieces together is the system of academic credit that we have in the United States whereby a student can acquire a certain number of credits at one institution which are acceptable, in theory let us say, at any other institution for purposes of degrees. So that one can obtain a certain number of credits at one institution, move to another kind of institution and « cash in » these credits, if you will. By far the most important form of diversity, again this is a personal view, is the hierarchical differentiation, the institutional status pecking order, if you will. I don't know whether that translates very well, but in any event I am referring here to the relative prestige of institutions. One problem with the hierarchical arrangement, as has already been pointed out by several speakers, particularly by Professor Clark, refers to the matter of what he calls academic drift. I prefer such terms as imitation and conformity. But I think we all have a similar concept. One thing that has not been recognized about the system in the United States is that the diversity has been disappearing. The only form of diversity that seems to be stronger than ever is the hierarchical form. Virtually every other form of diversity has been disappearing in the last 25 years. For example, 20 years ago there were some 200, more than 200 normal schools, I suppose they would be called, in the European countries, teachers' colleges. There are virtually none today in the United States. All the former teachers' colleges or normal schools have become so-called State universities, or State colleges. The number of single-sex colleges has become very small, particularly institutions for men. There has been a disappearance of institutions with specialized curricula, such as the technical universities. Most of the technical universities have become general-purpose universities now, in imitation of the prestige universities at the top of the hierarchy. We have almost no more bible colleges and a number of other specialized institutions have declined in numbers in recent years. There are fewer religiously-affiliated colleges and the diversity in curricula has become very small recently. Nearly everybody now offers a so-called liberal arts curriculum to their under-*



Alexander W. Astin

stesso stile pedagogico, dove il professore tiene le sue lezioni nell'aula scolastica in maniera tradizionale: una forma di pedagogia molto comune se non quasi universale. Ma i cali di diversità più rilevanti sono i seguenti. Vi è oggi una percentuale molto più alta di studenti che si rivolgono agli istituti pubblici anziché a quelli privati. Vi sono oggi più studenti che vivono in famiglia anziché nell'Università. Vi sono molti studenti che frequentano i grandi istituti piuttosto che quelli piccoli. E vi sono molti più studenti oggi che iniziano il loro lavoro di preparazione per la laurea in un *college* di due anni piuttosto che in un *college* di quattro anni.

Si sono verificati in questi ultimi 20 anni cambiamenti enormi nell'istruzione superiore negli Stati Uniti. Quali possono essere le conseguenze di questi cambiamenti sull'istruzione? Sono particolarmente lieto che il prof. Crippa si sia rivolto al significato degli istituti, al loro rapporto con l'istruzione. Troppo spesso coloro che hanno i poteri decisionali parlano della istruzione superiore come se si trattasse di una impresa commerciale avente come fine un utile piuttosto che l'istruzione. Esaminiamo dunque brevemente le conseguenze di questi cambiamenti sulla istruzione superiore negli Stati Uniti. È stata fatta in questi ultimi anni un'indagine in grande scala su studenti laureandi in varie centinaia di istituti in tutti gli Stati Uniti, e vorrei comunicarvi alcuni risultati che sono a mio parere legati a questi cambiamenti della struttura istituzionale. L'indagine mette generalmente in evidenza il fatto che gli studenti apprendono di più e si sviluppano in un senso più positivo in un istituto piccolo piuttosto che in un istituto grande; in un istituto per studi di quattro anni più che in un istituto per studi di due anni; in un istituto privato piuttosto che in un istituto pubblico, e in un istituto « residenziale » piuttosto che in un istituto per studenti pendolari. In altre parole, ogni grande cambiamento nell'istruzione superiore americana negli ultimi 20 anni si è verificato nel senso opposto a quello che la ricerca avrebbe suggerito. La ricerca dimostra, inoltre, che gli studenti conseguono in genere risultati migliori negli istituti di élite o di alto prestigio che negli altri istituti, e la cosa non deve sorprendere se si pensa che, per esempio, in istituti di maggior prestigio l'istituto spende ogni anno da 8.000 a 10.000 dollari per singolo studente. Negli istituti meno prestigiosi vengono investiti meno di 2.000 dollari per il processo d'istruzione. Le biblioteche sono più grandi e meglio fornite negli istituti

*graduates. Practically all institutions now use the same pedagogical style. It's the typical classroom lecturer — a very common if not nearly universal mode of pedagogy. But the most important declines in diversity are the following ones. There is a much higher proportion now than ever before of students who go to public institutions rather than private. There are many more students or a higher proportion today who live at home rather than who live on the campus, in the campus housing. There are many more students now who attend the large institutions rather than small institutions. And there are many more students now who begin their undergraduate work in a two-year college rather than a four-year college. These are tremendous changes that have occurred during the last 20 years in higher education in the United States. Now what are the educational implications of these changes? Professor Crippa I am delighted that he has addressed himself to what institutions are all about, namely they are about education. And so often policy makers will talk about higher education as if it's a business enterprise where profit is the outcome rather than education. So let us look for a minute at the educational implications of these changes in the higher education in the United States. There've been a number of large-scale longitudinal studies of undergraduate students at several hundred institutions across the States in recent years, and briefly let me share with you some of the results, which I think are relevant to these changes in institutional structure. This research in general shows that students will learn more and develop in a more favourable direction in a small institution rather than in a large one, in a four-year institution rather than in a two-year institution, in a private rather than in a public institution, and in a residential rather than a commuter institution. In other words, every major change in American higher education in the last twenty years has been counter to what the research would suggest should be done. The research also shows that students generally do better in elite or high-prestige institutions than they do in non-elite or low-prestige institutions, and it is not necessarily surprising to see this because, for example, in the most prestigious institutions, each year the institution spends between 8000 and 10000 dollars on each student. In the less prestigious institutions less than 2000 dollars per student*

→



per *élite*, gli spazi e le attrezzature sono molto migliori, i rapporti tra Facoltà e numero di studenti sono più vantaggiosi, ossia vi sono meno studenti per Facoltà negli istituti per *élite*. Le Facoltà sono pagate di più e i miei colleghi delle Facoltà di economia diranno che le Facoltà sono migliori quando sono pagate di più. Fonti federali e private investono molto di più per la ricerca negli istituti per *élite* ed è generalmente meno noto che la maggior parte di questi istituti esige o raccomanda vivamente a tutti i nuovi iscritti di risiedere nella Università. Il problema delle diversità gerarchiche di questo tipo è secondo me questo: a chi è consentito usufruire delle risorse degli istituti di *élite*? O meglio: chi viene lasciato fuori? Chi sarà costretto a ricorrere ad una istruzione in istituto meno di *élite*? La risposta è che, data l'esistenza negli Stati Uniti di una relazione tra preparazione accademica e classe sociale, gli studenti che dispongono di maggiori possibilità economiche e che sono meglio preparati saranno quelli che potranno avvalersi di queste attrezzature maggiormente di *élite*. Gli studenti più poveri e quelli meno preparati saranno invece costretti a iscriversi ad istituti nel fondo della scala gerarchica. Mi sembra che si debba pagare un prezzo per una struttura gerarchica di questo tipo, e un prezzo che viene pagato è quello di non offrire opportunità uguali per tutti gli studenti. Quali sono dunque le conseguenze di questa situazione per l'istruzione superiore in Italia o in altri Paesi? Non ardirei proporre cambiamenti specifici negli istituti superiori già arrivati al loro massimo grado di sviluppo, ma mi limiterei a quelli in fase di espansione. Penso che l'esperienza in Francia e in Gran Bretagna possa corroborare questa generalizzazione, e che vi possa contribuire anche l'esperienza negli Stati Uniti. In secondo luogo, la struttura istituzionale di base è molto difficile da cambiare. Una delle cose che mi preoccupano nell'istruzione superiore di molti Paesi dell'occidente è che noi ci aspettiamo una forte espansione. Al contrario alcuni Paesi prevedono una contrazione. La Gran Bretagna ha già sperimentato una piccola contrazione come naturalmente anche gli Stati Uniti, e penso che la Germania Occidentale preveda una flessione considerevole nel *pool* degli studenti disponibili. Se ora, in fase di espansione, possiamo solamente rinnovare, diversificare, quali saranno le conseguenze quando cominceremo a contrarci? La cosa mi preoccupa molto. Penso infine che un sistema gerarchico — e questa è una generalizzazione molto importante — per i Paesi che si muovono

*is invested in the educational process. The libraries are larger and better stocked in elite institutions by orders of magnitude, the physical plant is much better in the elite institutions, the faculty student-ratios are more favourable, that is there are fewer students for each faculty in the elite institutions. Faculties are paid more, and my economic colleagues would argue that that means that they are better faculties if they get paid more. There is much more research money from federal and private sources invested in the elite institutions; and here is something that is not generally understood, they are almost exclusively residential. That is, most of these institutions require or strongly recommend that all their new freshmen live on the campus. The issue it seems to me with hierarchical diversities of this type is who is allowed to partake of the resources in the elite institutions. That is who is going to be left out. Who is going to be forced to be educated in the less elite institutions. As it turns out, because there is a relationship between academic preparation and social class in the United States, as it turns out the affluent and better prepared students are the ones who avail themselves of these more elite institutional facilities. And the poorer students and the less well-prepared students are the ones who are forced to enter the institutions at the bottom of the hierarchy. It seems to me you pay a price for having a hierarchical structure of this sort, and one of the prices you pay is that you do not have an equal opportunity for all students. Now what are the implications of these findings for higher education in Italy or other countries? I'm not so, let's say, grandiose to suggest specific changes that ought to be made in any other higher institutions, but only during a time of expansion. I think the experience in France and Great Britain will support this generalisation as well as the experience in the United States. Second, the basic institutional structure is very difficult to change. And one of the things that troubles me in higher education in many Western countries is that we are not expecting a large expansion. Indeed, some countries are expecting a contraction. Great Britain has already experienced a small contraction, and the United States of course, and I believe West Germany are also predicting declines, substantial declines, in the pool of available students. Now if we can only innovate, if we can only diversify when we expand, then what are the implications of this when we*



Alexander W. Astin

verso sistemi maggiormente gerarchici, qualsiasi cambiamento in un tale sistema porti ad una maggiore conformità e ad una minore diversità. Questa è certamente una lezione dagli Stati Uniti, e cioè che i cambiamenti negli ultimi 25 anni sono stati chiaramente nel senso di una minor diversità e di una maggior conformità. Mi sembra che questo sia un problema potenzialmente molto grave. Ora, in altri Paesi non so quanto sia realistico considerare come diversità i cambiamenti tra istituti. In un certo senso l'omogeneità è forse una virtù che dovrebbe essere sfruttata, non una cosa che dovrebbe essere vista come un elemento negativo di un sistema d'istruzione superiore, e sicuramente lo è se per diversificazione degli istituti intendiamo la creazione di una struttura maggiormente gerarchica. Direi che su questo si dovrebbe riflettere. Non dovremmo muoverci ciecamente in quella direzione. Ciò può significare che dovremmo investire maggiore energia in termini di diversificazione all'interno degli istituti, e penso che la relazione del prof. Crippa sottolinei particolarmente questo tipo di approccio alla diversificazione. Vediamo ora alcuni dei problemi che sorgono quando vogliamo tendere ad una maggiore diversità all'interno degli istituti. Una difficoltà è quella delle grandi dimensioni. Come dicevo, l'indagine sugli studenti negli Stati Uniti mette in evidenza che, di fronte ad una scelta, gli studenti dovrebbero sempre scegliere l'ambiente più piccolo. Si realizzano cambiamenti più profondi in studenti che hanno la possibilità di agire in un clima d'istruzione molto più piccolo. Il problema per un istituto molto grande è dunque di simulare dimensioni piccole, ossia creare all'interno di questo grande e complesso istituto un ambiente simile a quello che si può trovare in un istituto piccolo. Penso che la nostra creatività non sia così limitata da impedirci d'ideare modi di frazionare istituti grandi in unità semiautonome più piccole. Ritengo che un altro problema da considerare riguardo alla diversità all'interno degli istituti sia la nozione della flessibilità dei programmi di studi. Come suggeriva il Prof. Crippa, ci occorrono molte scelte riguardo ai programmi degli studi non solo in termini di trasferimento di meriti, ma anche in termini di struttura delle lauree. Dovremo poter dare qualcosa di più a chi abbandona gli studi per il conseguimento della laurea di bachelor. Vi dovrebbero essere altre scelte relative al programma di studi. Gli Stati Uniti hanno tardato molto a creare scelte per coloro che non vogliono terminare i quattro o cin-

*begin to contract? It worries me considerably. Finally, in a hierarchical system, and this is a very important generalization I think for countries that move towards more hierarchical arrangements, in a hierarchical system any change tends in the direction of greater conformity and less diversity. This is surely a lesson from the United States that the changes in the last 25 years have clearly been towards less diversity and more conformity. It seems to me that that is a potentially very serious issue. Now in other countries I'm not sure how realistic it is to consider changes between institution diversity. In a sense perhaps homogeneity is a virtue that should be exploited, not something that ought to be viewed as a negative feature of a higher educational system, certainly if by diversifying the institutions we mean creating more of a hierarchical structure. I think I would argue that that is something which should be given a second thought. We shouldn't blindly move in that direction. This may mean that we should invest much more of our energy in terms of diversification within institutions, to moving much more towards diversity within institutions, and I think Professor Crippa's presentation as I understand it particularly emphasizes this kind of approach to diversification. Now what are some of the problems in trying to move towards a greater diversity within institutions? One difficulty is the very large size. As I've indicated, the research on students in the United States indicates that given a choice students should always opt for the smaller environment. Greater change takes place in students who are able to operate within a much smaller educational climate. So the issue for a very large institution is how does one simulate smallness, that is how does one create within this large complex institution an environment that is similar to the one that is found in a small institution. I think our creativity is not so limited that we can't conceive of ways to fragment large institutions into smaller semi-autonomous units. I think another issue to consider in the within-institution diversity is the notion of curricular flexibility. As Professor Crippa has suggested, we need many options for not only curriculum in terms of transferring of credits, but also in terms of degree structures. There ought to be something other than a drop-out status that we could assign to a student who does*

→



que anni di lavoro per laureandi. Questi studenti vengono semplicemente considerati come usciti definitivamente dall'istituto. Mi sembra che sarebbe possibile perfino per un Paese come l'Italia svolgere un'azione pionieristica in questo settore, predisponendo utili alternative per studenti che decidono di non terminare l'intero programma di studi per laureandi, ma che potrebbero essere interessati ad un'altra scelta di tipo tecnico o professionale. Penso che un altro problema da affrontare sia quello delle ammissioni aperte, o almeno dell'ammissione di studenti ad un'ampia gamma di possibilità per una preparazione accademica. Questo è un problema evidente in Italia, come lo è certamente anche negli Stati Uniti. Penso che sia assurdo illudersi che non vi siano differenze individuali negli studenti al momento dell'ingresso per quanto riguarda il loro livello di preparazione e la rapidità con cui possono apprendere. Predisponendo lo stesso programma di studi e lo stesso ambiente per tutti gli studenti e ignorando queste differenze individuali si crea a mio parere un ambiente di apprendimento intollerabile. Gli studenti poco preparati possono scoraggiarsi e abbandonare gli studi mentre quelli meglio preparati rischiano di annoiarsi. Non so, mi sembra che vi debbano essere modi migliori per tener conto delle differenze individuali di preparazione degli studenti, e questo fa ovviamente pensare che si dovrebbe dare maggiore risalto all'inserimento degli studenti in livelli di preparazione differenti.

ALEXANDER W. ASTIN

## QUEL ROLE PEUT AVOIR LA DIVERSIFICATION EN ITALIE?

Reprenant le développement très articulé que M. Crippa présente dans son article, l'auteur met en évidence certains résultats fournis par une recherche effectuée aux Etats-Unis sur les différences qui existent, d'une part, entre les diverses institutions, et d'autre part, la diversité à l'intérieur des institutions.

Il illustre certaines formes très importantes de diversité dans les institutions américaines qui se basent sur un choix hiérarchique des valeurs qui donnent un certain prestige aux établissements, c'est-à-dire le niveau de préparation des étudiants, les dimensions de l'établissement, l'importance accordée aux cours pour les étudiants déjà licenciés. On trouve d'autres éléments de

*not complete the bachelors degree. There ought to be other curricular options. The United States has been very slow to develop options for people who do not want to complete the four or five years of undergraduate work. Such students are usually just dropped out of the institution. It seems to me it might even be possible for a country like Italy to pioneer in this area, in the development of useful alternatives for students who discover that they don't want to complete the entire undergraduate curriculum, but who might be interested in some kind of technical or vocational option. I think another issue to confront is the one of open admissions, or at least the admission of students across a wide range of academic preparation. And this is an obvious problem in Italy, and it is certainly a problem in the United States. I think it's absurd to pretend that there are no individual differences in students at the time of entry in their level of preparation and in the rate at which they can learn. By providing the same curriculum, the same environment for all students and by ignoring these individual differences creates I think an untenable learning environment. The poorly prepared students may get discouraged and drop out and the best prepared students may become bored. I don't know, it seems to me there have to be better ways to deal with individual differences in student preparation, and this obviously suggests that there should be a greater emphasis on placement of students within different levels of preparation.*

diversité comme le programme des études, le niveau de formation, la race et le sexe des étudiants, la façon dont les établissements sont dirigés, le style pédagogique, mais c'est la place qu'occupe l'établissement dans l'échelle hiérarchique qui constitue la forme la plus importante de diversité. Ce genre de diversité toutefois ne permet pas d'offrir des possibilités égales pour tous les étudiants car les établissements les meilleurs sont réservés à ceux qui ont des possibilités économiques plus grandes.

Il faut donc préférer une diversification à l'intérieur des institutions, mais cette solution rencontre de nombreux problèmes: celui des établissements de grandes dimensions qui devraient créer et fractionner leurs propres structures afin d'avoir de petits instituts (ce sont ceux que les étudiants préfèrent); celui de la souplesse des programmes; celui des inscriptions libres ou du moins de l'existence d'une vaste gamme de possibilités en vue de la préparation universitaire.





## ENTE NAZIONALE PER L'ENERGIA ELETTRICA



### L'ILLUMINAZIONE

La sorgente luminosa da preferire è il tubo fluorescente: costa di più all'atto dell'acquisto e dell'installazione, rispetto alle lampade a incandescenza, ma dura sei volte tanto e, a pari flusso luminoso, consuma meno della metà. Così si riguadagna il maggior costo iniziale.

Sono in commercio tubi fluorescenti con gradevoli tonalità di luce.

Tra le lampade ad incandescenza quelle di maggior potenza (watt) danno più luce in proporzione al consumo: è meglio usare una o poche lampade grandi piuttosto che molte piccole. È bene ricordarlo nella scelta dei lampadari, dai quali bisogna pretendere anche un buon rendimento luminoso, non solo un effetto decorativo. La pulizia delle lampade e degli apparecchi illuminanti è indispensabile per mantenere una buona resa.

### LAVABIANCHERIA E LAVASTOVIGLIE

Per quanto riguarda le macchine per lavare (lavabiancheria e lavastoviglie), la scelta va fatta dopo aver esaminato le caratteristiche e le prestazioni dei vari modelli, tenendo ben presenti le esigenze familiari.

Per l'uso dei due tipi di macchina si consigliano i seguenti accorgimenti:

- la messa in funzione quando si è raggiunto un carico completo;
- la scelta dei programmi abbreviati e a temperatura ridotta per carichi non eccessivamente sporchi;
- lo sfruttamento di eventuali dispositivi economizzatori, secondo il libretto di istruzioni fornito dal costruttore;
- la frequente pulizia del filtro.

### LO SCALDACQUA

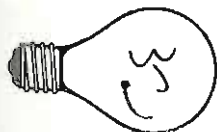
Lo scaldacqua è un importante consumatore di energia elettrica: merita pertanto particolari attenzioni. Le dimensioni devono corrispondere ai fabbisogni della famiglia: avere uno scaldacqua troppo grande comporta l'onere di una fornitura di acqua calda in parte non utilizzata. Poiché i lunghi tubi di raccordo sono causa di perdita di calore, è importante ubicare lo scaldacqua il più vicino possibile ai punti di più frequente prelievo dell'acqua calda; se tali punti sono distanti fra loro, considerare la possibilità di installare due scaldacqua di dimensioni ridotte in luogo di uno più grande.

Il termostato, che fissa la temperatura massima dell'acqua, può essere regolato a 60°C, riducibili a 40°C nel periodo estivo. Regolare a temperatura più alte viene a costare di più e non porta sensibili vantaggi. Conviene tenere inserito lo scaldacqua solo di notte, per avere acqua calda al mattino. L'acqua calda costa: perciò non deve essere sprecata lasciandola scorrere inutilmente o gocciolare da rubinetti difettosi.

### IL FRIGORIFERO

Per il più conveniente funzionamento del frigorifero è opportuno tenere presente che:

- l'ubicazione ideale è nel punto più fresco del locale, con una distanza, tra la parte posteriore e la parete, sufficiente per l'aerazione;
- nella regolazione del termostato va scelta la temperatura meno bassa che consenta una soddisfacente conservazione degli alimenti: è inutile e dispendioso un freddo più intenso;
- il numero e la durata delle aperture degli sportelli, specialmente per lo scomparto dei surgelati, devono essere ridotti il più possibile per evitare fughe di freddo;
- lo spessore di ghiaccio sulle pareti interne non deve raggiungere i 5 mm: se lo sbrinatorio non è automatico, occorre provvedere manualmente secondo il libretto di istruzioni;
- le guarnizioni difettose degli sportelli devono essere sollecitamente sostituite: rappresentano una falla nell'isolamento termico.



UTILIZZA MEGLIO L'ENERGIA ELETTRICA  
DARAI UN CONTRIBUTO ALL'ECONOMIA NAZIONALE  
ED AVRAI UNA BOLLETTA MENO CARA



## L'EUROPA MERIDIONALE E L'INSEGNAMENTO TERZIARIO \*

### II

La rivoluzione portoghese ha abolito o mutato gli organi di governo delle « antiche » istituzioni universitarie, favorendo la creazione di un sistema « Assemblee-Comitati », per il quale la direzione delle Scuole dell'Università è affidata ad una Assemblea Generale, che si pronuncia su tutti i problemi dell'insegnamento e dell'amministrazione, anche finanziaria, e controlla l'attività dell'Assemblea dei rappresentanti e del Comitato Esecutivo. Se l'Assemblea Generale è composta dagli insegnanti, dai ricercatori, dagli studenti, dal personale tecnico, amministrativo e ausiliario, l'Assemblea dei rappresentanti ha funzioni analoghe e uguale composizione, percentualmente fissa (40% accademici, 40% studenti, 20% personale non universitario), variabile solo nel numero dei membri eletti anno per anno, a seconda del numero degli studenti della Scuola, ed elegge inoltre il Comitato Esecutivo e il Comitato di disciplina. Il Comitato Esecutivo, composto da dieci membri eletti a scrutinio segreto dall'Assemblea dei rappresentanti fra i docenti (quattro), gli studenti (quattro) e il personale non universitario (due), ha funzioni soprattutto amministrative ed esecutive, fra le quali quella di preparare il bilancio preventivo e il consuntivo di ogni anno: il suo Presidente, eletto fra i membri del personale accademico, è responsabile del funzionamento della Scuola universitaria e sembra aver compiti di spicco fra gli altri Presidenti di Assemblea o di Comitato. Il Comitato di disciplina, del quale fanno parte accademici (due), studenti (due) e personale non universitario (uno) eletti dall'Assemblea dei rappresentanti, sarà regolato nelle attribuzioni e nel funziona-

mento da una legge speciale. I problemi didattici (politica e metodi pedagogici, acquisto dei materiali, organizzazione dei seminari, nomina del personale universitario destinato alla gestione della biblioteca della Scuola), e i problemi scientifici (sviluppo della ricerca, acquisto dei materiali *ad hoc* e loro utilizzazione, programmi, attribuzione delle attività di insegnamento, nomina e promozione del personale accademico, dei ricercatori e del personale non universitario incaricato di attività scientifiche), sono curati da un Comitato Pedagogico, composto da ventiquattro membri, accademici e studenti eletti a scrutinio segreto, e da un Comitato Scientifico, al quale partecipano solamente ventiquattro membri del personale universitario di tutte le categorie, purché in possesso del dottorato. Ovviamente tra gli organi direttivi dell'Università sono il Rettore e i vice-Rettori: il Rettore continua ad essere nominato dal Ministro dell'Educazione e della Cultura, e può costituire a suo giudizio altri Comitati per il coordinamento delle attività delle diverse Scuole universitarie o per ogni altra questione che le riguardi.

Diversamente, le « nuove » istituzioni universitarie, assai cresciute di numero dopo la rivoluzione, non hanno subito notevoli modificazioni quanto agli organi di governo, in rapporto agli anteriori al 25 aprile 1974. Gli organi direttivi che hanno potere decisionale sono sostanzialmente due, il Rettore e il Comitato Direttivo, soprattutto il secondo; il Consiglio d'amministrazione, composto dal Rettore e da tre membri del Comitato Direttivo, autorizza le spese e i pagamenti, conforme a quanto stabilito dagli organi decisionali. Le « nuove » istituzioni universitarie hanno tuttavia creato Comitati intermedi, come il Pedagogico e lo Scientifico, o posti di amministratore e di capi dei servizi tecnici e di biblioteche, malgrado le difficoltà fraposte da carenza di personale qualificato. A differenza delle « antiche », le « nuove » istituzioni universitarie possono anche, pur con l'obbligo di conformarsi ad un insieme di regole comuni, creare *ex novo* le strutture che loro sembrano più adeguate per raggiungere gli obiettivi desiderati.

È constatazione interessante che, rispetto al passato, l'autonomia delle « nuove » istituzioni universitarie non sia aumentata, ma che sia stata piuttosto progressivamente ridotta (per la nomina del personale, ad esempio, occorre l'autorizzazione ministeriale), pur se il Direttore generale dell'Insegnamento Superiore ha accordato ai Rettori la delega di alcuni poteri. Anche i Rettori delle « antiche » istituzioni universitarie

\* Per la parte II di questo articolo (la I parte è stata pubblicata in « Universitas », n. 1) ho tratto largo profitto dai documenti del Consiglio d'Europa CCC/ESR (77), 63, 64, 76, 77, 79; DECS/ESR-Mérid. (78) 10, (79) 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22; e, soprattutto per le conclusioni, dal documento DECS/ERS-Mérid. (79) 19 rév., contenente il rapporto di sintesi del Gruppo di lavoro sulla riforma e lo sviluppo dell'insegnamento terziario (post-secondario) nell'Europa meridionale, del quale ho fatto parte come rappresentante italiano.



Vincenzo Ussani jr.

hanno avuto analoga delega, che facilita la gestione delle Università, ma non accresce la loro autonomia: quel che ancora va rilevato è che la delega ai Rettori delle « nuove » Università non è soggetta al controllo della Corte dei conti, come avviene per le « antiche », perché su di essa le funzioni di controllo sono esercitate dal Ministero dell'Educazione e della Cultura. Il problema della autonomia delle istituzioni di insegnamento superiore resta quindi aperto.

Comunque, appare chiaro l'intendimento portoghese di svecchiare, ammodernare e democratizzare le strutture universitarie, creando inoltre nuove Università e istituzioni di insegnamento terziario o innovando nel campo della didattica. Ed appare degno di considerazione che i Portoghesi abbiano saputo rapidamente prendere le misure possibili, nell'arco di pochi anni, quelli successivi alla rivoluzione. Essi hanno conosciuto dapprima l'Università di *élite*, quindi il libero accesso e la massificazione, la disoccupazione intellettuale e il problema degli insegnanti dopo la rivoluzione: hanno di recente impostato l'azione presente e futura su due punti fondamentali: la formazione e l'impiego<sup>1</sup>; ed hanno adottato il *numerus clausus* per dare sicuro sbocco sul mercato del lavoro a chi esce dall'Università con un diploma e dalla scuola terziaria con un titolo di studio<sup>2</sup>. Oltre quello dell'autonomia, che pur si ritrova in forme non troppo diverse in tutti i Paesi dell'Europa meridionale, restano tuttavia aperti altri problemi: che fare dei giovani esclusi dall'insegnamento superiore, considerato che il *numerus clausus* è applicato anche nel ciclo corto di studi? - come conciliare il *numerus clausus* con l'espansione della cultura? - come caratterizzare l'umanizzazione e la democratizzazione delle basi del nuovo sistema educativo? - quale il legame tra scuola secondaria e post-secondaria o terziaria? - per quali vie e con quali metodi provvedere alla nuova formazione degli insegnanti? Per dare una risposta a questi, e forse anche

<sup>1</sup> Il problema formazione-impiego nei Paesi membri del Consiglio d'Europa è ora allo studio presso la Conferenza regolare sui problemi universitari, a Strasburgo. Esso meriterebbe ampio discorso, che purtroppo non può essere fatto in queste pagine.

<sup>2</sup> Anche il problema dell'accesso all'insegnamento superiore, che da oltre dieci anni preoccupa i Governi, dovrebbe essere particolarmente esaminato in non breve limite di pagine e non separatamente dall'altro problema, concernente la formazione e l'impiego. Analoga osservazione va fatta per la ricerca scientifica, soprattutto per quanto riguarda i rapporti fra Stato o settori privati dell'economia e insegnamento terziario, fra istituzioni terziarie e universitarie e non universitarie.

ad altri interrogativi, occorrerà a nostro avviso un ripensamento dei problemi, che miri ad una complessiva riforma generale dell'insegnamento superiore. È senza dubbio attraente, ad esempio, la proposta portoghese di riflettere sulla possibile « demistificazione » del diploma di laurea, non intesa come equivalente all'abolizione del valore legale del titolo di studio, ma piuttosto ad una sua interpretazione meno restrittiva e vincolante della corrente e meno gravante sul problema dello sbocco sul mercato del lavoro; ed è rilevante in genere il tentativo dai Portoghesi compiuto di uscire dalla confusione post-rivoluzionaria, ma non possono non preoccupare, ad esempio, la misura e la qualità della partecipazione degli studenti (se essi partecipano), più che quella dei docenti, e lasciano adito a perplessità la reale natura e le caratteristiche della struttura « Assemblee-Comitati ».

In **Grecia** è possibile distinguere abbastanza chiaramente nell'insegnamento terziario un sistema di tipo universitario e un sistema di tipo non universitario. Anche se la tradizione culturale greca ha radici che affondano in un lontano e glorioso passato, l'insegnamento superiore ha tuttavia una storia non lunga, l'inizio della quale coincide press'a poco con la costituzione dello Stato libero greco, attraverso l'istituzione di Università o di Scuole di livello universitario, dell'Università di Atene, fondata nel 1837, o dell'Università tecnica nazionale e della Scuola di Belle Arti, create in Atene nel 1836 e nel 1834, e che più tardi ebbero statuto di Università, rispettivamente nel 1914 e nel 1920. Ed il sistema di tipo universitario si sviluppò nel tempo fino agli anni '60, per la istituzione dell'Università di Salonicco, nel 1925, della Scuola Panteios di Scienze Politiche di Atene, nel 1930, ovvero delle Scuole di studi industriali del Pireo e di Salonicco, nel 1938, che ebbero poi statuto di Università nel 1958. Ma la pressione esercitata da nuove esigenze sociali ed economiche ha condotto non solamente a modernizzare strutture e organizzazione delle Università e delle Scuole di livello universitario, ma anche a creare cinque nuove Università, secondo un criterio di distribuzione geografica, che mira a soddisfare i bisogni delle regioni periferiche. Tra il 1964 e il 1977 sono nate le Università di Patrasso (1964), di Ioannina (1964/1970), di Tracia (1973), di Creta (1973), e l'Università tecnica di Creta (1977), le quali pretendono di eliminare gli effetti negativi derivanti dalla più antica concentrazione delle istituzioni universitarie ad Atene/Pireo e a Salonicco, e di



sottrarre quelle stesse istituzioni al predominante influsso del modello classico tedesco, in particolare bavarese (si rammenti che il primo re di Grecia fu un Wittelsbach), testimoniato chiaramente dalla legge 5343/1932, legge fondamentale dell'insegnamento superiore greco fino al 1978.

Nel sistema di tipo universitario concorrono all'amministrazione, come unità di base, le Cattedre, le Divisioni e le Scuole. Ai professori titolari di cattedra sono attribuite le responsabilità dell'insegnamento e della ricerca dell'unità, delle proposte di nomina e di promozione dei membri del corpo insegnante vincolato alla Cattedra o di creazione di nuovi posti, della distribuzione dei fondi e dei mezzi assegnati alla Cattedra, per le sue attività, dalla Scuola. L'amministrazione della Scuola spetta alla Facoltà, vale a dire all'insieme dei professori titolari e associati e degli as-

sistenti incaricati di corsi remunerati; le decisioni della Facoltà concernono le attività di insegnamento e di ricerca, i diplomi rilasciati dalla Scuola, la nomina e la promozione dei membri del corpo insegnante, la creazione di nuove Cattedre e di altri posti, la distribuzione dei fondi e dei mezzi assegnati dal Consiglio dell'Università, fra le diverse Cattedre della Scuola. Su alcuni di questi temi, qualora riguardino la Divisione, sono talora autorizzate dalle Scuole a dare il proprio parere collettivo le Divisioni. Responsabile del governo della Scuola è il Decano, eletto per un anno, talvolta per due anni, dai professori titolari della stessa Scuola; del governo dell'Università il Rettore. L'Assemblea dei professori titolari dell'Università elegge per un anno, talvolta per due anni, uno dei suoi membri alla carica di vice-Rettore, il quale, alla fine del suo mandato,



Atene: Biblioteca Nazionale e Università degli Studi.



Vincenzo Ussani jr.

diventa Rettore ed è a sua volta sostituito nell'altissimo incarico dal pro-Rettore. Il Rettore, il vice-Rettore e il pro-Rettore fanno parte del Consiglio dell'Università, l'organo amministrativo supremo, insieme ai Decani delle Scuole e ad un Consigliere di ognuna delle Scuole, che non abbiano nella loro Facoltà il Rettore, il vice-Rettore e il pro-Rettore. Per la legge 587/1977 sulla partecipazione, assistono con diritto di parola, ma non di voto, alle riunioni della Facoltà e del Consiglio dell'Università, due rappresentanti degli studenti e un rappresentante dei « nuovi » membri del corpo insegnante della Facoltà o dell'Università (vige in Grecia la distinzione fra « antichi » e « nuovi » membri del personale insegnante: i primi, a livello di professori titolari, professori associati e professori assistenti; gli altri, a livello di specialisti e di assistenti, in possesso di dottorato).

Per il paragrafo 5 dell'art. 16 della Costituzione della giovane Repubblica Greca (a. 1975), l'insegnamento superiore è di esclusiva competenza di istituzioni pubbliche completamente autonome, finanziate dallo Stato e soggette alla sua supervisione, abilitate a funzionare di sulle leggi che regolano i loro statuti. Da questo articolo della Costituzione si è preso l'avvio per la già citata legge 587/1977, sulla partecipazione, e per la più recente legge 815/1978, che sembra essere certamente un primo passo verso la riforma del sistema di insegnamento superiore greco, ed ispirandosi ai modelli inglese e nord-americano introduce innovazioni sia nelle strutture universitarie, sia nella organizzazione degli studi. Quanto agli studi, la legge stabilisce norme, ad esempio, sulla durata totale dei corsi per anno accademico o semestre, sul numero fisso dei corsi obbligatori e opzionali e sulla loro durata totale settimanale, su alcune misure speciali per gli studenti salariati, e persino sul numero-limite delle « bocciature », superato il quale lo studente non può proseguire gli studi nella specialità, alla quale si era iscritto, o non può ottenere il diploma in quella stessa specialità. Quanto alle strutture, l'innovazione importante è rappresentata, se pure con qualche limitazione temporanea e sperimentale, dall'introduzione del Dipartimento come unità di base. Se tuttavia, tra quelle di più recente istituzione, l'Università di Creta e l'Università tecnica di Creta hanno Dipartimenti senza Cattedre, così come quelle che saranno create nel futuro, le altre hanno Dipartimenti con Cattedre, pur con delega al Dipartimento della maggior parte delle responsabilità della Cattedra. Il Dipartimento attende a coordinare le attività di insegnamento e di ricerca, a distri-

buire i fondi assegnati dalla Scuola fra le diverse Cattedre, ad affidare compiti ai nuovi membri del corpo insegnante, al personale amministrativo e tecnico, a proporre nomine e promozioni di nuovi membri del corpo insegnante, del personale amministrativo e tecnico, nonché la creazione di nuove Cattedre o di nuovi posti. L'amministrazione del Dipartimento appartiene ad un Consiglio, composto da professori titolari e associati, da assistenti incaricati di corsi remunerati, da un rappresentante dei nuovi membri del personale e da uno o due rappresentanti degli studenti in rapporto al numero dei professori: è degno di nota che questa volta i rappresentanti dei nuovi membri del personale e degli studenti partecipano alle riunioni del Consiglio con diritto di voto, non solamente di parola.

Nell'art. 16 della Costituzione greca trova suo fondamento anche l'autonomia universitaria, che s'ha tuttavia da intendere come autogestione. Dal 1975 appunto una Conferenza dei Rettori si riunisce più volte ogni anno per discutere i problemi di comune interesse: il Ministro dell'Educazione può suggerire argomenti da porre in discussione, ma non può partecipare alle riunioni se non invitato dal Rettore presidente della Conferenza. Più degno di rilievo appare che il Ministero dell'Educazione invia tutti i progetti di legge importanti e concernenti l'insegnamento superiore alle Università e alle Scuole di livello universitario, per avere il parere, prima che i progetti siano presentati al Parlamento. Ed è talora accaduto che talune Facoltà o alcuni Consigli di Università abbiano espresso il loro parere durante la discussione di un progetto di legge in Parlamento, e che il Ministero dell'Educazione e lo stesso Parlamento abbiano accolto parte dei suggerimenti ricevuti.

I diplomi rilasciati dalle quattordici Università e Scuole di insegnamento superiore greche sono: un diploma di primo grado, alla fine degli studi, che hanno durata variabile, da quattro a sei anni; un diploma di secondo grado, dopo corsi della durata di uno o due anni, ai quali gli studenti sono ammessi dopo aver superato esami di qualificazione; un diploma di terzo grado o dottorato, su una tesi preparata sotto la guida di un antico membro del corpo insegnante o di un antico ricercatore in un istituto di ricerca e sottoposta alla approvazione della Scuola, a condizione, ovviamente, che il candidato possieda già un diploma di primo grado. Il Consiglio dell'Università e il Ministero dell'Educazione approvano sia i programmi di studi preparati dalle

→



Scuole per il primo e il secondo grado, sia la scelta degli insegnanti per i corsi previsti, fatta anch'essa dalle Scuole. Una legge dello Stato regolerà l'organizzazione dei programmi dei corsi speciali per il diploma di terzo grado. Ogni Divisione delle Scuole universitarie rilascia propri diplomi, in totale quarantatre differenti diplomi.

Al sistema di tipo non universitario dell'insegnamento terziario in Grecia appartenevano fino al 1970 Collegi di formazione degli insegnanti elementari, Scuole per maestre giardiniere, Scuole di educazione fisica, istituzioni tutte statali, e Scuole tecniche superiori, nella maggior parte private (con il rapporto di 4 a 1). Agli studi, della durata di due o tre anni, si poteva accedere superando un esame speciale in ciascuna Scuola. La legge 652/1970 ha rafforzato la posizione dello Stato nei confronti dell'iniziativa privata, operando soprattutto nel campo delle Scuole tecniche superiori e prevedendo la creazione di Centri di insegnamento tecnico superiore (KATE in greco), con numerose specializzazioni. Rispetto alle tre Scuole tecniche superiori già esistenti ad Atene e a Salonicco sono stati creati dei KATE ad Atene, Salonicco, Patrasso, Larissa e Heraklion (Creta), articolati in differenti scuole e specializzazioni, con fini, programmi e funzionamento sistematicamente stabiliti dalla legge. A completare le disposizioni della legge 652/1970, una più recente, la 576/1977, ha promosso la creazione di nuovi Centri di insegnamento superiore tecnico e professionale (KATEE in greco), in numerose circoscrizioni importanti del Paese, con scuole e specializzazioni differenti. Entro il 1983 essi raggiungeranno il numero di dodici. Fine dei KATEE è fornire agli studenti le conoscenze tecniche e pratiche che permetteranno loro di diventare tecnici di alto livello, capaci di aiutare lo sviluppo dell'economia nazionale. Il programma di studi, la durata dei quali va da quattro a sei semestri, prevede lezioni teoriche, lavori pratici in laboratorio e una formazione professionale pratica fuori delle scuole: il contenuto dei corsi, uguale in tutti i KATEE per la medesima specializzazione, è stabilito dal Ministero dell'Educazione. L'amministrazione dei KATEE è affidata al Direttore generale, al Direttore generale aggiunto, ai Direttori delle Scuole, che insieme formano il Comitato amministrativo, e ai Direttori degli studi per le varie discipline. Consigli per i problemi di insegnamento, di organizzazione e di funzionamento sono dati al Ministero dell'Educazione da un Comitato consultivo centrale per i problemi tecnici e professionali, composto da alti funzionari di diversi Ministeri, da specialisti, da rappresentanti delle Associazioni e delle Ca-

mere professionali e tecniche. Al sistema di tipo non universitario dell'insegnamento terziario appartengono ancora due Scuole di economia domestica, una Scuola per i professori dell'insegnamento professionale e tecnico (EATE in greco) e venticinque Scuole superiori di marina mercantile.

A regolare l'accesso all'insegnamento terziario, nella qualità e nella quantità, concorrono sia la diversificazione dei programmi dell'insegnamento secondario (leggi 309/1976 e 576/1977), sia il *numerus clausus*. Dopo i sei anni dell'insegnamento primario, l'insegnamento secondario accoglie i giovani dai 13 ai 18 anni in due cicli di studi triennali, Ginnasio e Liceo. Per il paragrafo 3 dell'art. 16 della Costituzione, la scuola primaria e il Ginnasio ricoprono l'area della scolarità obbligatoria. A rispondere alle esigenze dell'insegnamento terziario, i Licei sono di tre tipi: di insegnamento generale, di insegnamento tecnico e professionale, e classici (con particolare riguardo agli studi letterari). Il *numerus clausus* prevede un numero di posti disponibili nel primo anno dell'insegnamento terziario, stabilito dal Ministero dell'Educazione di su raccomandazioni delle diverse istituzioni, e prove di esame a livello nazionale in diverse discipline, i risultati delle quali vengono sommati a quelli testimoniati dal certificato di insegnamento secondario, a dare il risultato finale. Gli studenti che siano stati valutati idonei e quindi ammessi a frequentare i corsi dell'insegnamento terziario, conforme al paragrafo 4 dell'art. 16 della Costituzione del 1975, hanno diritto all'insegnamento gratuito — così come gli scolari della scuola primaria e secondaria —, possono ottenere dallo Stato borse di studio o prestiti, ed altre facilitazioni di varia natura. Ma il sistema di selezione dei candidati all'insegnamento terziario in vigore fino al 1979, non privo di inconvenienti, dovrebbe essere abolito nel 1980: un nuovo criterio sarebbe offerto dalle votazioni ottenute dagli studenti in alcune discipline — diverse per i candidati dei differenti gruppi di scuole —, nel secondo anno del Liceo e nell'esame finale del corso liceale, organizzato a livello nazionale. Resta tuttavia che fino all'adozione di nuovi criteri di selezione, i candidati non ammessi nelle istituzioni di tipo universitario, possono nella stessa sessione di esami partecipare alle prove per l'accesso ai KATEE, ovvero ripetere il medesimo tentativo l'anno seguente, o infine chiedere di essere ammessi a studiare in una Università straniera.

Dal processo evolutivo che ancor oggi caratterizza l'insegnamento terziario in Grecia emerge



Vincenzo Ussani jr.

chiara la volontà tenace dei Greci di rinnovare e ampliare, democratizzandole, le vecchie strutture dell'insegnamento superiore; di aumentare il numero delle istituzioni di insegnamento terziario, universitario o no, in rispondenza all'accresciuta domanda da parte degli studenti; di adeguare e adattare i sistemi dell'insegnamento terziario alle necessità urgenti dello sviluppo sociale ed economico del Paese; di innovare nel campo dell'insegnamento terziario, soprattutto tecnico-professionale; di arrivare a soddisfacenti soluzioni dei problemi concernenti i nuovi docenti e la selezione degli studenti candidati all'ammissione a studi superiori o post-secondari. Va certamente riconosciuto che in genere la Grecia sembra aver problemi comuni ai Paesi in via di sviluppo sociale ed economico, ma paiono tuttavia restare variamente in evidenza alcuni aspetti problematici della condizione dell'insegnamento terziario in quel Paese mediterraneo: i possibili risvolti non positivi dell'impatto psicologico presso gli studenti provocato dall'inserimento dei KATEE nell'insegnamento terziario; l'elevato numero di studenti che studiano all'estero, perché esclusi dall'insegnamento terziario in patria da una severa selezione (un sesto solamente delle domande, più o meno, par che sia soddisfatto); la distribuzione geografica delle nuove Università, condotta senza dare la priorità — almeno apparentemente — al criterio della « regionalizzazione », assai diffuso nella maggior parte dei Paesi europei; l'impiego degli studenti diplomati spesso non corrispondente alla loro formazione; la carenza di rapporti e di coordinamento proficui fra Università e industria, per quanto riguarda la ricerca scientifica.

Come si è poco prima detto, se un candidato all'insegnamento di tipo universitario, ad esempio, non supera le prove di ammissione, può nella stessa sessione partecipare alle prove per accedere ai KATEE: non è affatto da escludere che egli si senta ridotto forzatamente a inferiore e non gradito livello di studi, fors'anche per uno solo, a suo giudizio, di quei numerosi inconvenienti, che oggi consigliano in Grecia la sostituzione di un nuovo criterio di selezione al sistema delle prove di esame in quattro o più materie, fino a sei, in quattro o più giorni, fino a otto. A maggior ragione, se accade di riflettere ad un tempo sulla possibilità concessa agli studenti che non superino gli esami prescritti per ogni anno o semestre universitario e siano costretti a interrompere gli studi, o agli studenti che non superino l'esame finale e siano obbligati a rinunciare al diploma nella specialità scelta: quegli studenti, pur non avendo portato a compimento quanto

si esige per continuare gli studi e per ottenere un diploma, possono domandare l'ammissione o il trasferimento alle Scuole dei KATEE che sono in rapporto con i loro precedenti studi universitari. D'altra parte, è pur vero che reciprocamente i diplomati dei KATEE, come è previsto dalla legge 239/1978, possono iscriversi a certe condizioni al primo o al secondo anno delle Scuole di livello universitario corrispondenti alla loro specializzazione, nella proporzione del 15%, più o meno, dei posti disponibili; e va pur ammesso che la disposizione di legge permette ai migliori diplomati dei KATEE di proseguire gli studi ad un livello superiore e di associare un'esperienza pratica a conoscenze assai approfondite nei loro campi di specializzazione, con una importante implicazione psicologica e sociale, per la quale gli studenti dell'insegnamento superiore tecnico non si vedranno più limitati nelle loro ambizioni; ma resta possibile che i diplomati dei KATEE, ammessi al primo o al secondo anno delle Scuole di livello universitario dopo quattro o sei semestri trascorsi nei Centri di insegnamento superiore e tecnico, arrivino a ritenere quei centri, per così dire, o un'area di parcheggio o un secondo periodo di scuola secondaria superiore. E potrebbe addirittura non mancare chi, non arrivando a studi universitari per la via maestra, qualunque sia la ragione, giudichi più agevole affrontare la via più lunga o in questa ritrovi un utile rimedio alla sua non buona sorte.

Ancora: benefici effetti hanno certamente studi di specializzazione condotti all'estero da diplomati Greci, che rientrando nel proprio Paese contribuiscono notevolmente al suo sviluppo culturale, sociale ed economico; ed è apprezzabile che lo Stato li incoraggi concedendo borse di studio: la maggior parte degli insegnanti delle nuove Università greche ha studiato all'estero e ne ha riportato esperienze importanti e idee nuove sull'insegnamento e la ricerca scientifica, influenzando direttamente sull'ordinamento e l'attuazione dei programmi universitari delle diverse Facoltà (nella nuova Università di Patrasso, ad esempio, lo *staff* dei docenti proviene in larga misura dai Paesi di lingua inglese). Ma se si prende a campione l'anno accademico 1977-78, si può osservare che su 36.899 studenti Greci all'estero, solamente 5.261 possedevano un diploma e seguivano studi post-laurea; degli altri 31.638, seguivano studi per ottenere il primo diploma universitario 29.827 studenti, attendevano ad altri studi, soprattutto professionali, 1.811 giovani: vale a dire che soltanto poco più del 14% degli studenti Gre-

→



ci all'estero era costituito da diplomati, poco meno dell'86% erano quasi tutti giovani « bocciati » agli esami di accesso alle istituzioni di insegnamento superiore greche negli anni precedenti (nel rapporto di 1 a 4 all'incirca, a fronte dei 119.040 iscritti a studi superiori in patria). L'elevato esodo di giovani dalla Grecia per studiare all'estero si deve soprattutto alla severa selezione imposta dal *numerus clausus*. Esso è tollerato dallo Stato, che permette tuttavia a chi ne faccia richiesta, di ottenere il trasferimento, per la legge 646/1977, al secondo anno di una delle Scuole superiori greche corrispondenti, fino alla percentuale massima del 15% del numero di posti disponibili nel primo anno di ogni Scuola e a condizione che siano stati superati gli esami nelle discipline del primo anno di studi all'estero; e lo Stato permette anche a chi abbia terminato gli studi all'estero di richiedere l'equivalenza del diploma in Grecia. Di qui effetti da ritenere tutt'altro che benefici sia per il Paese d'origine sia per i Paesi ospitanti, anche se per questi in varia misura. Giacché il ritorno in patria dei diplomati all'estero, quando sia ottenuta l'equivalenza del diploma rilasciato da una Università straniera al corrispondente diploma nazionale, pone problemi che riguardano non troppo raramente la qualità dello stesso diploma, o provoca una ripartizione anarchica dei diplomati nelle differenti discipline e rende urgente in Grecia la pianificazione dell'insegnamento superiore. I Paesi ospitanti, poiché gli studenti Greci che aspirano a compiere in essi il ciclo di studi superiori non possono di solito essere i migliori fra i loro connazionali, sembrano subire effetti non benefici ora in minore ora in maggiore misura, a seconda della collocazione geografica o delle condizioni di accogliimento. In minor misura, ad esempio, gli Stati Uniti d'America, soprattutto per essere molto lontani dalla Grecia, e la Germania Federale, per aver stabilito la percentuale di accogliimento degli studenti stranieri di sul numero dei posti disponibili. In maggior misura — ed è caso clamoroso —, l'Italia, per la vicinanza geografica, per aver concesso il libero accesso agli studi superiori a tutti gli studenti provenienti dalle scuole secondarie, e per aver permesso agli studenti iscritti di formulare un proprio, individuale piano di studi. Accade così che l'Italia detenga il primo posto nell'ospitare, nell'anno accademico 1977-78, 15.928 studenti Greci (più della metà di tutti i giovani Greci che studiano all'estero), a distanza seguita, ad esempio, dall'Inghilterra (4.420), dalla Francia (2.895), dagli Stati Uniti (2.232) e dalla Germania Federale (1.854). E v'è di più: nello stesso anno-campione,

i diplomati Greci che intendevano compiere studi post-laurea in Italia erano 114, rispetto a 2.235 in Inghilterra, 1.283 in Francia, 705 negli Stati Uniti, 483 nella Germania Federale; ma qui non sembra certamente aver avuto peso la collocazione geografica del Paese ospitante.

In **Turchia** gli studenti possono accedere all'insegnamento terziario dopo cinque anni di scuola primaria, tre di secondaria inferiore e tre di secondaria superiore; dopo aver superato quei cicli scolastici (*İlk; Orta; Lise*), oggi esistenti per le grandi riforme dei primi decenni del sec. XIX e dei primi anni della Repubblica, che tennero conto ora del modello francese, ora delle necessità imposte da profonde modificazioni delle strutture sociali. Peso delle tradizioni e penuria di insegnanti, soprattutto al di fuori dei grandi centri urbani, hanno sempre influito molto tuttavia sulla preparazione generale dei giovani e sui risultati dell'insegnamento superiore, mentre la situazione è stata maggiormente aggravata nell'ultimo quindicennio dal considerevole aumento nelle scuole secondarie degli studenti aspiranti a studi universitari.

Alcune istituzioni universitarie turche sono molto antiche e talora addirittura comparabili alle Università medievali del XII e XIII secolo. Così, ad esempio, la Facoltà di medicina di Kayseri, che risale alla scuola di medicina e di arti liberali Cifte Medreseler, fondata nel 1206, anche se la più antica Università è d'abitudine considerata quella di Istanbul, creata nel 1453. Ma nel sistema turco di insegnamento terziario di tipo universitario (4-6 anni) balzano agli occhi tre interessanti aspetti: il fiorire di nuove istituzioni universitarie dopo la metà del sec. XIX o l'instaurazione della Repubblica (a. 1923), ovvero dopo la seconda guerra mondiale e la contestazione; la loro concentrazione nei grandi centri urbani di Istanbul, la capitale dell'impero ottomano, e di Ankara la capitale della Repubblica; la creazione di nuove Università in differenti regioni della Turchia, soprattutto tra gli anni '60 e '70 (aspetti analoghi i due ultimi, ad esempio, a quelli segnalati sopra nei confronti della Grecia). Mentre l'Università di Istanbul, fondata nel 1453, fu riorganizzata e trasformata in una Università moderna nel 1900, la Scuola di ingegneria nella stessa città, inaugurata nel 1883, ha ottenuto lo statuto di Università tecnica nel 1944, e il Robert College, istituzione privata americana, fondata sempre a Istanbul nel 1863 e riconosciuta dal Governo turco nel 1958, è diventato nel 1971 l'Università statale di Bogaziçi (Bosforo). Ad Ankara, nel



Vincenzo Ussani jr.

1946, il Parlamento istituì l'Università, riunendo insieme Scuole, Istituti e Facoltà nate fra il 1925 e il 1945; l'Università tecnica del Medio Oriente, creata nel 1956 con la cooperazione dell'UNESCO e delle Nazioni Unite, ha avuto statuto autonomo nel 1960 (la principale lingua di insegnamento è l'inglese); l'Università di Hacettepe, pur risalendo al 1958, è stata dotata di statuto autonomo nel 1967. Dopo la seconda guerra mondiale sono sorte ancora: l'Università generale di Smirne, nel 1955; l'Università generale di Atatürk, ad Erzurum, nel 1958; l'Università tecnica Karadeniz (Mar Nero), a Trebisonda, nel 1963. Complessivamente nove Università, alle quali si è aggiunta nel 1973 l'Università generale Cukurova di Adana. Nel 1973 sono state istituite anche le Università di Eskisehir (Anatolia centrale) e di Diyarbakir (Turchia orientale), che porterebbero a dodici il numero delle Università funzionanti. Più recentemente sono state inaugurate sette nuove Università in diverse regioni della Turchia, mentre una legge del 1979 prevede per i prossimi anni l'apertura di altre sei Università, fino a raggiungere il totale di venticinque, per una popolazione di circa 42 milioni di abitanti.

Al sistema d'insegnamento terziario non universitario appartengono le cosiddette Accademie (Economia e Commercio, Belle Arti, Scienze Sociali, Ingegneria e Architettura), le quali tuttavia tentano di riorganizzarsi per arrivare allo statuto universitario. In numero molto maggiore sono le Scuole e gli Istituti, che offrono corsi di durata variabile, dai 2 ai 4 anni, in Scienze applicate, economia e commercio, amministrazione di imprese, specializzazioni tecniche, formazione degli insegnanti, lingue vive, farmacia, odontologia, studi islamici, giornalismo, ecc. Non poche delle istituzioni di insegnamento terziario non universitario sono state originariamente create da industrie private, per soddisfare l'accresciuta domanda degli studenti, ma abusi e inconvenienti hanno costretto lo Stato nel 1971 ad assumersene direttamente o indirettamente la responsabilità e il controllo: esse sono in maggior misura concentrate nelle sedi universitarie, in minor misura in altre città della Turchia, e offrono un insegnamento praticamente gratuito. Fenomeno singolare è che gli studenti delle Scuole professionali (2-3 anni), dopo uno o due anni complementari chiedono che sia loro concesso d'essere alla pari con gli universitari, mentre gli studenti delle Scuole professionali secondarie fanno pressione per ottenere il diritto d'accesso all'Università: v'è al fondo non solo la consapevolezza che un diploma universitario dà la possibilità di prestare servizio militare come ufficiali

di riserva, non come soldati semplici, ma anche la convinzione che esso conferisce maggior prestigio e, se pur non sempre, un reddito più alto. Avviene inoltre più frequentemente che i giovani si orientino verso studi che formano ad una carriera o ad una professione, meno frequentemente verso studi concernenti le arti liberali, che permettono di ricevere remunerazioni inferiori. Fino agli anni '30 e '40 l'accesso agli studi superiori era condizionato solamente al possesso del baccalaureato o del diploma nazionale di maturità, che si poteva ottenere superando un esame alla fine del ciclo secondario. Con l'aumentare dei candidati si cominciò a selezionarli di sui risultati dell'esame finale del ciclo secondario o sottoponendoli talora a prove di vario tipo, dalla dissertazione al concorso. Tra il 1950 e il 1963 alcune istituzioni di insegnamento superiore hanno di propria iniziativa cominciato ad usare *tests* obiettivi di selezione, finché nel 1964 si è creato un sistema centrale di ammissione degli studenti all'insegnamento superiore, sul regolamento adottato dal Consiglio interuniversitario, modificato nella sua composizione e accresciuto d'autorità per la legge di riforma universitaria del 1973. Per il progressivo e continuo aumentare dei candidati, nel 1974 s'è rinunciato ad affidare gli esami interuniversitari ad una Commissione creata nel quadro di una sola Università, e ai fini della continuità e della uniformità si è incaricato di mettere a punto le procedure di ammissione e di selezione dei candidati a quasi tutte le istituzioni di insegnamento terziario (fanno eccezione, ad esempio, le Scuole militari, e, parzialmente, gli Istituti di formazione pedagogica, l'Accademia di Belle Arti, ecc.), al Centro interuniversitario di selezione e di collocamento degli studenti (USYM), che dipende dall'Ufficio interuniversitario. Ogni anno gli studenti dell'ultima classe dell'insegnamento secondario di secondo ciclo — ma può partecipare all'esame di ammissione anche chi già possiede un diploma finale di scuola secondaria o desidera cambiare Facoltà o ciclo di studi superiori —, ricevono nel mese di marzo un formulario IBM, sul quale indicano, in ordine di preferenza, le Università, Facoltà e Scuole da loro scelte (le possibilità di scelta sono diciotto). I formulari tornano al Centro interuniversitario e a fine giugno i candidati si presentano all'esame in diverse città della Turchia o di Paesi stranieri; le risposte sono messe su ordinatore, che le valuta e indirizza i candidati all'una o all'altra Facoltà o Scuola, conforme ai risultati ottenuti. Chi non sia stato ammesso ad una istituzione di insegnamento superiore può chiedere di seguire i



programmi YAYKUR, una istituzione che offre corsi per corrispondenza, corsi estivi e corsi in collegi universitari di primo ciclo. Ma resta che la grande crescita del numero degli studenti aspiranti a studi superiori, insieme alla penuria di istituzioni e di insegnanti, ha imposto un rigoroso *numerus clausus*, benché la Turchia non abbia raggiunto ancora lo stadio di insegnamento terziario di massa degli altri Paesi europei: nel 1979, ad esempio, i candidati erano 430.000 per un numero di posti sempre limitato a 60.000, vale a dire che v'era mediamente un solo posto disponibile per sette aspiranti ed oltre. Falliti o in via di fallimento per varie ragioni alcuni tentativi di attenuare gli effetti negativi della grave situazione — insegnamento a distanza (1973-75); corsi post-secondari di lingue vive, scienze sociali e amministrazione, della durata di due anni; corsi serali per studenti-lavoratori —, si sta ora tentando di migliorare per quanto possibile il sistema di selezione dei candidati agli studi superiori, eliminando ad un tempo i difetti e le carenze più notevoli: attraverso il miglioramento della qualità dei tests e dell'esecuzione degli esami, ad esempio, o misure per evitare furti dei tests prima delle prove e frodi nel loro svolgersi. Anche se restano aperti almeno i due problemi posti dalle differenze sensibili fra i risultati ottenuti dai candidati all'esame di accesso agli studi superiori, per la diversità di livello socio-economico fra gli abitanti di regioni della Turchia con non uguale sviluppo, e per la diversità fra le scuole secondarie di varie regioni e province rispetto al personale insegnante e al materiale pedagogico disponibile; ovvero dalla carenza di una riforma dei programmi dell'insegnamento secondario, che allo stato attuale non permettono agli scolari di far valere le loro possibilità per via di corsi opzionali generalizzati, pur costringendoli con la loro uniformità a seguire studi superiori, e di un sistema di orientamento sufficientemente efficace già nell'insegnamento secondario, a favorire la scelta del tipo di studi superiori quando lo studente affronta l'esame di ammissione. Resta vivo peraltro, ancora, l'inconveniente principale del sistema centrale di ammissione all'insegnamento superiore: un grande numero di ammessi è iscritto a insegnamenti e studi che gli ammessi appunto non avrebbero scelto.

Nell'insegnamento terziario di tipo non universitario gli studi si compiono nel quadro di un diploma, in quello di tipo universitario nel quadro di una laurea e di su programmi nelle Università liberamente stabiliti nell'ambito dell'autonomia scientifica, che dà ai Dipartimenti e ad ogni professore libertà e responsabilità. Tutte le istituzio-

ni dell'insegnamento terziario godono di autonomia, se pure in misura variabile: maggiore è senza dubbio l'autonomia delle Università, nei suoi aspetti fondamentali, amministrativo e scientifico, stabiliti già dalla legge 4936 del 1946, che permetteva a quelle istituzioni di funzionare per la prima volta nella loro storia senza timori di interventi governativi e al personale accademico di esercitare le sue funzioni senza la preoccupazione di entrare in conflitto con la politica del Governo e d'essere colpiti da misure disciplinari applicate da una autorità non universitaria. Autonomia amministrativa e scientifica delle Università, nonché la libertà accademica che dai due aspetti dell'autonomia nasceva (libertà di ricerca e di diffusione dei suoi risultati), furono poste sotto la garanzia costituzionale nel 1961 dall'art. 120, più tardi modificato in senso piuttosto limitativo, dopo la violenta contestazione giovanile e l'intervento delle forze armate (12 marzo 1971), giacché la libertà assoluta accordata alle Università era considerata da alcuni gruppi politici responsabile delle persistenti agitazioni anarchiche e impedimento alla collaborazione interuniversitaria o allo sviluppo delle nuove Università. Comunque, autonomia amministrativa e scientifica e libertà accademica sono rimaste più o meno quelle definite dalla legge 4936 anche dopo la nuova legge 1750 del 1973, benché le Università non abbiano più, come al tempo della legge 4936, l'autonomia finanziaria. Per la legge 1750 tutte le Università turche hanno strutture amministrative simili, obbediscono a regole uguali, e in virtù dell'art. 120 della Costituzione eleggono i propri organi di governo. Il Rettore è eletto dai professori per tre anni e può essere rieletto una volta (la nomina non è soggetta a ratifica di Autorità governative); egli presiede il Senato universitario, composto dai Decani e da due senatori di ogni Facoltà, e il Consiglio Esecutivo dell'Università, a sua volta composto dai Decani di tutte le Facoltà. I Decani sono eletti dai professori riuniti in Consiglio di Facoltà, che elegge anche un Consiglio Esecutivo ristretto: il Decano e i due Consigli sono incaricati dell'amministrazione della Facoltà. Assistenti e studenti sono rappresentati negli organi di governo universitari. A differenza dalle altre Università, la sola Università tecnica del Medio Oriente gode anche di autonomia finanziaria: arbitro del suo budget è il Consiglio d'amministrazione, ma i nove suoi membri, che pur appartengono in maggioranza a Facoltà di altre Università, sono tuttavia nominati dal Consiglio dei Ministri. Va infine osservato che l'autonomia universitaria in Turchia non è il risultato di una tradizione nata da evoluzione se-



Vincenzo Ussani jr.

colare, ma è il frutto di leggi, vale a dire di atti politici: dal cambiare dei gruppi politici al potere l'Università è quindi obbligata a continua lotta per salvaguardarla.

Nel territorio della **Repubblica di Cipro**, dopo sei anni di scuola primaria, dal 1962 obbligatoria, gli studenti possono accedere — e vi accedono nella percentuale del 95% — all'insegnamento secondario generale o al tecnico. L'insegnamento secondario generale non è obbligatorio e si estende su sei anni, dei quali i primi tre gratuiti. Esso è diviso in due cicli di tre anni ciascuno: il primo è chiamato Ginnasio, il secondo Liceo ed è a sua volta diviso in tre sezioni, la classica, l'economica o commerciale e la scientifica, con progressiva estensione dal 1977-78 del principio delle materie opzionali. L'insegnamento secondario tecnico o professionale è gratuito ed è anch'esso diviso in due cicli di tre anni ciascuno: il primo è analogo a quello dell'insegnamento secondario generale, il secondo dispensa corsi di genio civile, meccanica, elettricità ed elettronica, tecnologia agricola e artigianato vario. L'educazione extrascolare è assicurata dai Ministeri dell'Educazione, della Sanità, dell'Agricoltura, del Lavoro, degli Interni e delle Finanze, nei settori delle lingue straniere e dell'educazione degli adulti, della salute pubblica, dell'agricoltura, della protezione della comunità, della polizia e della funzione pubblica. Un programma congiunto dei Ministeri dell'Educazione e del Lavoro prevede una scuola di apprendistato, per accrescere il numero dei lavoratori qualificati dell'industria e per elevare i livelli tecnici dei giovani lavoratori sempre dell'industria e aumentare la produttività: studenti che abbiano più di 14 anni seguono corsi triennali per la maggior parte dei mestieri, ovvero un corso biennale per tagliatori-sarti. Sei istituti di lingue straniere offrono corsi di inglese, francese, tedesco, italiano, greco e turco, accanto ad un insegnamento di tipo commerciale (contabilità, matematica e fisica). I corsi, a mezzo tempo, hanno luogo il pomeriggio o la sera e sono destinati a studenti provenienti dalle scuole secondarie o agli adulti. Affiancano le scuole di insegnamento generale dello Stato alcune scuole private, con orientamento soprattutto commerciale e professionale e un ciclo di studi solitamente di sei anni.

È interessante rilevare che in Cipro sono stati creati nel 1967 dei Servizi di orientamento in tutte le scuole secondarie dell'isola. Da un Ufficio centrale dei Servizi di orientamento sono regolati e assicurati servizi sia di orientamento di ba-

se, per gli alunni delle scuole secondarie, sia di informazione sull'orientamento scolastico e professionale, per insegnanti e studenti diplomati o no. I Servizi di orientamento di base concernono l'orientamento individuale, che aiuta l'alunno a risolvere i problemi personali dello sviluppo fisico e mentale, qualora essi compromettano i suoi risultati scolastici; l'orientamento scolastico, che aiuta l'alunno a far fronte alle difficoltà incontrate negli studi, a scegliere i programmi e i corsi corrispondenti ai suoi bisogni e interessi o alle sue capacità, e fornisce informazioni sull'insegnamento superiore offerto nei Collegi e nelle Università straniere, in particolare sui programmi e le spese; l'orientamento professionale, che aiuta l'alunno a scegliere il suo mestiere, tenuto conto della congiuntura socio-economica, dei bisogni professionali e della sua personalità. Come elemento di base del programma educativo è stato introdotto fra le attività della terza classe del primo ciclo secondario un corso speciale di orientamento professionale, per familiarizzare gli alunni con le differenti occupazioni nel Paese e permetter loro di esaminare la propria scelta in funzione dei loro interessi, attitudini e capacità particolari. Il Servizio centrale di informazione sull'orientamento scolastico e professionale assicura un orientamento ai docenti dell'insegnamento secondario, che vogliono accedere a studi superiori, per via di notizie sulle condizioni di ingresso nelle Università e nei Collegi, sull'insegnamento e i diritti di iscrizione, sul costo degli studi, sui corsi e i titoli offerti, sulle fonti di aiuto finanziario, sui programmi delle borse e sugli sbocchi nel campo di studi prescelto; agli allievi dei Collegi e agli studenti o diplomati, che desiderino cambiar disciplina o istituto di insegnamento, ovvero prendano in considerazione studi complementari. I Servizi di orientamento si occupano anche dei problemi e dei programmi di aiuto finanziario agli studenti.

Nella Repubblica di Cipro non esiste un sistema di insegnamento terziario di tipo universitario. Coloro che hanno terminato il secondo ciclo secondario sono in grandissima maggioranza obbligati a proseguire gli studi all'estero: circa il 95% del totale degli studenti, dei quali poco più dell'80% frequenta scuole universitarie in altri Paesi. In Grecia anzitutto (oltre il 61%), in Inghilterra (circa il 20%), in Francia (oltre il 5%), in Italia (circa il 2%), nella Germania Federale (circa l'1%), in Svezia e in Austria (circa lo 0,1%), negli Stati Uniti d'America (circa il 3%), con preferenza per gli studi umanistici, commerciali e

→



medici, o di ingegneria e tecnologia, scienze sociali e diritto. Ma il 21 dicembre 1978 il Consiglio dei Ministri ha preso la decisione politica di creare una Università, che soddisfi i bisogni locali e sia aperta ad accogliere, in rapporto alle sue possibilità, studenti stranieri, con disposizioni speciali per gli studenti ciprioti turchi: lingua ufficiale la greca, ma con eventuale utilizzazione dell'inglese o di altre lingue, soprattutto per il livello universitario superiore. Già nel 1979 due esperti dell'UNESCO hanno studiato struttura e dettagli pratici di una Università cipriota, e nello stesso anno è stato auspicato, soprattutto da parte cipriota, anche l'appoggio del Consiglio d'Europa.

Cipro offre la formazione terziaria a meno del 5 per cento del totale dei suoi studenti presso undici istituzioni con cicli di studio di diversa durata, che possono essere considerate appartenenti ad un sistema di insegnamento terziario di tipo non universitario o post-secondario, e delle quali dieci sono sottoposte a tutela di differenti Ministeri, anche se l'amministrazione interministeriale dell'insegnamento terziario non è ancora regolamentata. Dipendono dal Ministero dell'Educazione l'Accademia pedagogica e l'Istituto pedagogico, ambedue a Nicosia; dal Ministero del Lavoro e della Sicurezza Sociale, l'Istituto superiore di tecnologia, l'Istituto di formazione alberghiera, il Centro di produttività e il Centro di formazione professionale, tutti a Nicosia; dal Ministero della Sanità, la Scuola di infermiere e levatrici, a Nicosia-Limassol, la Scuola di infermiere specializzate in psichiatria, a Nicosia-Athalassa, e la Scuola di ispettori dei servizi medico-sanitari, a Nicosia; dal Ministero dell'Agricoltura, la Scuola forestale, a Prodromos.

Compito fondamentale dell'Accademia pedagogica (o Scuola Normale) è formare gli insegnanti della scuola primaria e, dal 1975-76, quelli dell'educazione prescolare, per via di corsi di tre anni, con diploma finale: sono ammessi i candidati in possesso di diploma secondario, qualora abbiano superato un esame di concorso: il numero di posti disponibili è stabilito annualmente dal Consiglio dei Ministri; la gestione e il funzionamento dell'Accademia sono affidati ad un Direttore e alla Facoltà, composta dai professori: alle riunioni della Facoltà talora partecipa un Comitato studentesco, espressione dell'Associazione degli studenti, per i problemi concernenti gli studi e la vita nell'istituzione.

L'Istituto pedagogico offre possibilità di formazione in corso di impiego per gli insegnanti e gli amministratori di tutti i livelli del sistema edu-

cativo cipriota, e assicura la formazione pedagogica iniziale di diplomati universitari desiderosi di entrare nell'insegnamento; accordi con Università straniere permettono alle persone interessate di accrescere le loro qualificazioni professionali proseguendo gli studi all'estero e ottenendo così diplomi di terzo ciclo.

L'Istituto superiore di tecnologia, creato nel 1968 dal Governo cipriota e dall'UNESCO, con la collaborazione dell'Ufficio internazionale del lavoro, dal 1973 è interamente dipendente dal Governo cipriota; esso mira alla formazione di quadri e di ingegneri per l'industria, nonché di professori dell'insegnamento tecnico, organizza corsi triennali a tempo pieno in meccanica, elettricità, genio civile e marittimo, e corsi quinquennali a tempo parziale: i candidati debbono essere in possesso di diploma secondario e superare un esame di ammissione (nel 1979, ad esempio, il 20% degli studenti accolti era composto da stranieri); l'amministrazione è affidata ad un Consiglio, presieduto dal Direttore generale del Ministero del Lavoro, con la partecipazione di rappresentanti del Governo, degli imprenditori, dei sindacati e delle Associazioni professionali interessate: degna di nota è l'istituzione nel 1978 di corsi speciali per tecnici medici, sotto il patrocinio della OMS, frequentati in gran parte da studenti di altri Paesi.

L'Istituto di formazione alberghiera, nato per iniziativa del Governo cipriota e dell'Ufficio internazionale del Lavoro, dà formazione iniziale e perfezionamento, con riguardo alla cucina, al servizio, all'accoglienza e alla gestione, al personale di tutti i livelli dell'industria alberghiera e turistica: le condizioni di ammissione variano a seconda dei corsi, medi o superiori o di formazione ricorrente, e la frequenza è notevole, anche da parte di stranieri; benché un colpo duro sia stato inferto dal conflitto con i Turchi del 1974, esso funziona con capacità ridotta, diretto da un Consiglio di amministrazione semi-autonomo, in seno al quale sono rappresentati il Governo, gli albergatori e i salariati.

Del Centro di produttività, fondato nel 1963 dal Governo cipriota con l'aiuto delle Nazioni Unite e dell'Ufficio internazionale del lavoro, la responsabilità intera è dal 1974 di quel Governo: fine del Centro è favorire il miglioramento della produttività, attraverso corsi di gestione delle imprese a tutti i livelli (formazione iniziale e di terzo ciclo), corsi di perfezionamento per i tecnici e servizi di consulenza, informazione e ricerca; l'amministrazione spetta ad un Consiglio, presieduto dal Direttore generale del Ministero del La-



Vincenzo Ussani jr.

voro e composto da rappresentanti delle organizzazioni degli imprenditori, dei sindacati e del Governo; limitato a trenta studenti, ciprioti e stranieri, è il numero delle ammissioni al ciclo post-universitario di corsi di gestione, a pieno tempo, di undici mesi, con diploma finale; ai giovani usciti dall'insegnamento secondario è destinato un ciclo a pieno tempo, di sei mesi, con diploma finale di verificatore nell'industria; i campi coperti sono: gestione generale, studi del mercato, gestione della produzione, contabilità analitica, gestione del personale, verifica di gestione. La Scuola forestale risale al 1951 e forma personale solamente maschile per i quadri nel campo della silvicoltura, con ammissione limitata per i cittadini di Cipro; fin dalle origini destinata non solamente ai Ciprioti, ma anche a studenti del Medio Oriente e di altri Paesi, dopo due anni rilascia un diploma; è governata da un Direttore, che dipende dal Direttore del Dipartimento delle Foreste; la lingua usata per i corsi e per l'amministrazione è l'inglese.

La Scuola di infermiere e levatrici ha iniziato la sua attività nel 1945 ed offre gratuitamente tre cicli di studi completi e indipendenti a chi superi l'esame di ingresso: un ciclo di tre anni, istituito nel 1955 con l'aiuto dell'OMS, al quale sono ammessi gli studenti che abbiano terminato la scuola secondaria ed abbiano una buona conoscenza dell'inglese, con qualifica finale di infermiere/a diplomato/a; un ciclo di due anni, istituito nel 1945, al quale sono ammessi gli studenti che abbiano frequentato la scuola secondaria almeno per quattro anni, con programmi più generali, volti soprattutto alla pratica, e diploma finale di infermieri assistenti; ancora un ciclo di due anni per levatrici, istituito nel 1935 e riorganizzato nel 1950, al quale sono ammesse, in numero stabilito in funzione dei bisogni ciprioti, le studentesse che abbiano terminato gli studi secondari, con qualifica finale di levatrice diplomata.

La Scuola di infermiere specializzate in psichiatria rilascia la qualifica di aiuto diplomato per le cure psichiatriche agli studenti ammessi con almeno quattro anni di frequenza della scuola secondaria e dopo un ciclo gratuito di studi di due anni in cure psichiatriche; nella sezione riservata alle infermiere diplomate specializzate in psichiatria è ammesso chi abbia frequentato la scuola secondaria per sei anni e possieda il certificato del ciclo di studi per infermiere assistente: dopo due anni di formazione, lo studente che superi le prove finali ottiene appunto la qualifica di infermiere/a diplomato/a specializzato/a in psichiatria.

La Scuola di ispettori dei servizi medico-sanitari opera con intermittenza, in funzione dei bisogni ciprioti, ed offre corsi di due anni, di sul programma dell'inglese « Royal Society of Health », pur adattato alle necessità locali: sono ammessi gli studenti che abbiano frequentato per sei anni la scuola secondaria ed abbiano un'età fra i 18 e i 25 anni; alla fine degli studi gli studenti ottengono un diploma della « Royal Society of Health »; la Scuola, tuttavia, nelle attuali condizioni funziona più o meno una volta ogni cinque anni. Il Centro di formazione professionale, organismo semi-pubblico istituito dalla legge 21/1974, promuove la formazione professionale della mano d'opera su base nazionale e nel quadro della politica economica e sociale della Repubblica, e può, ad esempio, creare, gestire e sottoporre a supervisione istituti di formazione, organizzare o approvare corsi di formazione professionale, organizzare gli esami per il rilascio di certificati, gestire a vario fine il Fondo di formazione professionale, al quale contribuiscono anche, percentualmente, tutti i datori di lavoro; esso è diretto da un Consiglio di amministrazione tripartito, composto da quattro membri rappresentanti del Governo e da sei membri rappresentanti, in parti uguali, delle organizzazioni dei datori di lavoro e dei sindacati più importanti; i corsi di formazione organizzati dal Centro sono preliminarmente sottoposti all'approvazione di tutte le parti interessate, vale a dire dei datori di lavoro, dei sindacati, del Centro stesso e del Governo, e così chi segua quei corsi non solo riceve un aiuto in danaro, ma ha la sicurezza di trovare un impiego, purché porti a compimento la sua formazione. L'undicesima istituzione in Cipro, paragonabile a quelle di insegnamento terziario di tipo non universitario, è il Collegio cooperativo, l'istituzione di insegnamento del movimento cooperativo cipriota fondata nel 1974, per assicurare una formazione cooperativa alle migliaia di persone impiegate nelle differenti organizzazioni cooperative e ad un tempo ai cooperatori ciprioti; la sua struttura è analoga a quella di altri Collegi europei e soprattutto del Centro cooperativo svedese; i corsi di formazione sono stati destinati, ad esempio, ai segretari-direttori, ai venditori dei magazzini, ai membri di comitati, al personale dei centri informatici delle cooperative, e sono stati frequentati da lavoratori liberati il mattino dai loro impegni; l'insegnamento riguarda in particolare la teoria e la storia della cooperazione, ad esempio, le scienze economiche, la contabilità, la statistica, la tecnica bancaria, gli studi di mercato, la gestione, la geografia economica,



le relazioni pubbliche, l'inglese, la sociologia; nel 1979 è stato annunciato che il Collegio si sarebbe trasformato in Centro di formazione regionale per i Paesi del Medio Oriente e dell'Africa del Nord, conforme alla risoluzione adottata nell'Assemblea Generale Straordinaria dell'Associazione del Credito Agricolo regionale del Vicino Oriente e dell'Africa Settentrionale (la N.E.N.A.R.A.C.A., che è stata creata sotto l'egida della FAO e vuol concedere crediti rurali ai Paesi membri; si conta in Cipro sull'aiuto dell'Alleanza cooperativa internazionale, della FAO e dell'Ufficio internazionale del lavoro).

Esistono in Cipro meno di dieci istituzioni private post-secondarie che offrono un insegnamento di terzo ciclo in amministrazione degli affari, ad esempio, segretariato, ingegneria, edilizia e pittura, ma non sono regolati da leggi nazionali e non sono iscritti presso il Ministero dell'Educazione: gli esami da superare vengono svolti più spesso da organi esaminatori all'estero.

Appare chiaro che l'insegnamento terziario di tipo non universitario, se pure talora ha origini più lontane nel tempo, in Cipro si è più fortemente e ampiamente sviluppato nell'ultimo ventennio, se non negli anni '70 a noi più vicini e in campi per Cipro prioritari. Anche se quasi il doppio degli studenti che preferiscono restare in patria, per fiducia nella qualità dell'insegnamento terziario di tipo non universitario loro offerto, va in altri Paesi a frequentare corsi superiori non universitari, nella misura di oltre l'11% di coloro che studiano all'estero. Ma quel che più conta è che l'insegnamento terziario in Cipro sembra manifestare una vocazione internazionale, non solamente perché ospita studenti ciprioti di diversa religione (maroniti) e origine (Armeni), o studenti stranieri — così come avviene in molti Paesi del mondo —, ma anche perché nel suo svilupparsi e ampliarsi ha collaborato e si è proposto di collaborare con organismi e uffici internazionali o fondazioni e istituzioni straniere, ovvero con qualcuna di queste ultime mantiene stretti vincoli di cooperazione. E va rilevato che, se alcuni corsi sono dati in inglese o in greco e in inglese, d'altra parte la provenienza degli studenti stranieri, che studiano in Cipro, sembra essere rivelatrice di una vocazione destinata a rivolgersi soprattutto ai Paesi della regione mediterranea orientale e insieme a quelli del Medio e Vicino Oriente o dell'Africa in genere: dagli anni '50 al 1979 sono andati a studiare a Cipro studenti di Aden, del Bangladesh, dell'Etiopia, del Gambia, del Ghana, della Giordania, dell'Iran, dell'Irak, del Kuwait, del Libano, della Libia, della Nigeria,

della Rodesia, della Siria, della Somalia, della Tanzania, dell'Uganda e dello Yemen del Nord (in assai minor misura della Dominica, delle Isole Fidji, della Giamaica, della Grecia e dell'Indonduras britannico)<sup>3</sup>.

Orbene, come si è detto sopra, i responsabili della politica cipriota intendono creare nell'isola una Università, che soddisfi i bisogni locali e sia aperta ad accogliere, in rapporto alle sue possibilità, studenti stranieri, con disposizioni speciali per gli studenti ciprioti turchi: lingua ufficiale la greca, ma con eventuale utilizzazione dell'inglese e di altre lingue, soprattutto per il livello universitario superiore. E non va dimenticato che nel 1979 l'UNESCO ha dimostrato il suo interesse ad una Università in Cipro e che nello stesso anno, soprattutto da parte cipriota, si è auspicato anche l'appoggio del Consiglio d'Europa, del quale appunto la Repubblica Cipriota è membro. La creazione di una Università in Cipro potrebbe infatti soddisfare le aspirazioni di quel 90% ed oltre di studenti ciprioti, ora costretti a recarsi all'estero — fenomeno che ha certamente effetti di ritorno positivi, ma anche alcuni aspetti non altrettanto positivi (alti costi e perdita di risorse, ad esempio, disoccupazione intellettuale o fuga di cervelli) —, rafforzando la corrispondenza fra bisogni locali e programmi, anche ad evitare la disoccupazione intellettuale, e contribuendo ad elevare il livello delle istituzioni di insegnamento terziario di tipo non universitario, ovvero favorendo per di più lo sviluppo culturale dell'isola attraverso la possibilità di una migliore valutazione dei diplomi stranieri o l'aggiornamento delle qualificazioni universitarie già ottenute per via di programmi di ricerca. Giacché sono attivi in Cipro l'Istituto di agronomia, o di ricerche agronomiche, in Athalassa, con riguardo ai bisogni ciprioti e della regione orientale del Mediterraneo, e il Centro di ricerche nelle scienze umane, o Centro internazionale di studi ciprioti, in Nicosia, che collabora strettamente con la Società di Studi Ciprioti e si dedica anche a studi orientali e africani (lingue e culture); ma, pur importanti e stretti i legami tra questi Centri e l'insegnamento terziario esistente, gli stessi Centri dovrebbero restare al di fuori della struttura dell'eventuale, futura Università, nella quale

<sup>3</sup> Devo tuttavia far presente che le notizie e le statistiche in mio possesso non danno sempre elementi precisi o segnalano per il 1977-78, ad esempio, una bassa percentuale di studenti stranieri in Cipro: nei riguardi di questi bisognerebbe tra l'altro sapere da quali motivazioni furono indotti a preferire l'isola come sede di studi superiori.



Vincenzo Ussani jr.

si svolgerebbero altre attività di ricerca, in rapporto con le Facoltà istituite e i loro programmi. La creazione di una Università in Cipro potrebbe ancora dare risposta più efficace alla vocazione internazionale già rilevata nell'insegnamento terziario di tipo non universitario, senza trascurare, ovviamente, la ricerca scientifica: anche geograficamente una Università cipriota potrebbe essere punto di convergenza, di incontro e di amalgama culturale, soprattutto se i Ciprioti continueranno a mettere a profitto la collaborazione internazionale sia sul piano organizzativo, sia — ed è cosa certamente di non minor rilievo — sul piano culturale, didattico e scientifico. Da tempo in Cipro prestano la loro opera nell'insegnamento terziario di tipo non universitario, non solamente cittadini ciprioti, borsisti o diplomati o laureati all'estero, ma anche conferenzieri, esperti, ricercatori, professori e specialisti universitari di altri Paesi. La vocazione internazionale infine si preciserebbe ancor meglio, qualora nell'ambito della CEE, ad esempio, il pluriennale dissidio interno all'isola trovasse un contributo alla sua soluzione nell'offerta di un territorio, come quello di Cipro, che potrebbe proiettarsi nei Paesi del Medio e Vicino Oriente e in Africa, come una espressione della cultura europea di carattere pluralistico, della quale Cipro partecipa e per la quale potrebbe, per la sua collocazione geografica, essere nel Mediterraneo orientale fondamentale ponte verso altre culture.

**L'EDUCAZIONE PERMANENTE.** — In breve ora sull'*educazione o formazione continua o permanente e sulla ricorrente*. Come si è detto nella parte I di questo articolo, in **Francia** l'insegnamento terziario destinato agli adulti, o formazione professionale continua nel quadro dell'educazione permanente, è regolato dalla legge 16 luglio 1971, con esito largamente positivo. Va qui aggiunto che assai recentemente, benché una analogo esperienza precedente non sembri aver dato i risultati sperati, l'Assemblea nazionale francese ha adottato il progetto di legge sulle formazioni professionali alternate, organizzate in accordo con le sfere responsabili professionali (cfr. L. Zecchini, in *Le Monde*, 3 maggio 1980, p. 7). Se per formazione professionale alternata s'ha da intendere la formazione in parte compiuta presso un'impresa, ad esempio, e in parte presso una istituzione scolastica, la nuova legge, conforme alle disposizioni dell'art. 8 della legge 16 luglio 1971, vuole che siano considerate tali da condurre all'acquisizione di una qualificazione solamente le formazioni che mirino a far ottenere un

titolo o diploma dell'insegnamento tecnologico secondario o superiore o un attestato di qualificazione omologata. E va precisato che la formazione alternata si fonda su una pedagogia particolare e deve favorire nella sua organizzazione lo sviluppo delle relazioni tra i responsabili degli organismi di formazione e i responsabili sotto l'autorità dei quali si esercita l'attività professionale. Il Comitato d'impresa, o in sua assenza i delegati del personale, qualora esistano, debbono essere consultati sulle modalità di organizzazione e di funzionamento delle formazioni professionali alternate dell'impresa. Il contratto di lavoro può essere di tipo particolare se è concluso con un salariato di non più di ventitre anni o che abbia meno di due anni di attività professionale nella stessa impresa o nel medesimo ramo di attività e se la formazione professionale dispensata prepara ad una qualificazione sanzionata da un titolo o diploma dell'insegnamento tecnologico o da un attestato di qualificazione omologata. Il contratto è allora sia un contratto di apprendistato, sia un contratto di formazione alternata. I titolari dei contratti non possono essere considerati fra coloro che beneficiano dei congedi di formazione: la durata del contratto è stabilita fra sei mesi e due anni, e in certe condizioni può arrivare ai tre anni: un salario minimo è stabilito con decreto per ogni semestre. La tassa di apprendistato, portata allo 0,6% dei salari, permette l'istituzione di una « quota alternanza », con facilitazioni tuttavia per le imprese fino al 31 dicembre 1981 ed esonero di certe quote-parti imprenditoriali, allo scopo di aiutare l'attivazione delle formazioni alternate dell'industria.

In **Spagna**, il citato « Proyecto de ley organica de autonomia universitaria » afferma nell'art. 1 che spetta all'Università il compito di attendere alla formazione permanente per l'esercizio di attività professionali, che esigano l'applicazione delle conoscenze o dei metodi prevalentemente scientifici; e di sul principio dello studio inteso come diritto-dovere degli studenti universitari, all'art. 33,2 mantiene in vita la disposizione già vigente, per la quale potranno accedere a studi superiori anche coloro che abbiano più di venticinque anni e non siano in possesso del baccalaureato, purché superino esami specifici annualmente stabiliti in ogni Università. Lo stesso progetto di legge all'art. 39,5 dispone che gli Istituti universitari potranno impartire insegnamenti superiori di formazione e specializzazione professionale, oltre a svolgere le altre attività di insegnamento previste; e all'art. 42,1, che le Università potranno,





*Salamanca: Facciata dell'Università degli Studi e monumento a Fr. Luis de León.*



Vincenzo Ussani jr.

in rapporto ai mezzi disponibili e alla domanda sociale, istituire insegnamenti di formazione professionale di terzo grado e impartire altri insegnamenti nella forma stabilita dai loro statuti.

Analogamente a quanto avviene in Spagna, anche in **Portogallo** dal 1972 la Direzione generale dell'Insegnamento Superiore fa sostenere esami *ad hoc* di accesso all'insegnamento superiore a coloro che abbiano più di venticinque anni d'età e non siano in possesso di qualificazioni formali, ma posseggano una valida esperienza professionale, che giustifichi una formazione di livello superiore; anche se in Portogallo si ammette che un provvedimento del genere raccoglie l'adesione di pochi lavoratori e difficilmente può essere considerato alla stessa stregua della formazione degli adulti, giacché gli studenti, dopo gli esami di accesso, seguono i corsi universitari con le medesime modalità che gli studenti di scolarità continua. Tuttavia, se pure da poco tempo, nel campo dell'educazione degli adulti, settore tradizionalmente ritenuto separato dal sistema formale di insegnamento, sono state prese alcune iniziative. Recentemente inoltre le attività di educazione degli adulti già prese in considerazione in un'ottica di educazione permanente hanno cominciato ad attirare un'attenzione particolare e trovano eco presso le istanze di politica educativa. E l'insegnamento superiore, benché per vocazione meno rivolto a quel tipo di formazione, ha sviluppato alcune esperienze. Già da qualche anno più di una Università assicura corsi serali a studenti lavoratori e di recente il Consiglio dei Ministri ha autorizzato orari flessibili agli studenti lavoratori, abbastanza numerosi, che a quei corsi partecipano. D'altra parte le Università Nuove organizzano attività di prestazione di servizi alla comunità e di estensione culturale: l'Università di Minho, ad esempio, ha tenuto nel quadro del suo Progetto di educazione degli adulti un primo corso dal 26 gennaio al 16 marzo 1978: è stato fatto il punto della situazione, sono state avanzate prospettive per una politica di educazione degli adulti sono stati analizzati dei metodi ed è stato discusso lo statuto dell'educatore degli adulti. Anche l'Università Nuova di Lisbona e quella di Aveiro da qualche tempo promuovono seminari e corsi di formazione ricorrente aperti a differenti categorie socio-professionali di adulti. Il Ministero dell'Educazione, presa coscienza dell'importanza della formazione degli adulti, ha inserito fra gli obiettivi delle Scuole Superiori Politecniche quello « di organizzare corsi di perfezionamento e di aggiornamento collegati ai campi di attività della Scuola e destinati a pro-

fessionisti, specialmente promovendo la loro formazione ricorrente e il loro aggiornamento permanente ». Ne segue che quelle Scuole accoglieranno regolarmente gruppi di professionisti per il perfezionamento e/o la riconversione. Va comunque rammentato che i colpi inferti dalla rivoluzione portoghese alle invecchiate strutture sociali e scolastiche del Paese hanno reso meno difficile in Portogallo che in altri Paesi dell'Europa meridionale recepire i principi di un nuovo, diverso e vario modo di educare e formare il popolo nelle sue varie componenti sociali, di diffondere insomma la cultura a vari livelli e in varie forme. Bisogna ancora ricordare la pressione esercitata dal problema dell'alfabetizzazione all'interno del Paese e dell'alfabetizzazione o del perfezionamento e aggiornamento professionale dei profughi tornati in patria dalle ex-colonie.

In **Italia**, nel 1966 era possibile ottenere la libera docenza in « Istruzione degli adulti »; nel 1967, modificato lo statuto della Facoltà di Magistero dell'Università di Roma, fu introdotto per incarico l'insegnamento complementare di « Educazione degli adulti » nel corso di laurea in Pedagogia. Incarichi d'insegnamento del genere furono attribuiti negli anni seguenti anche nelle Università di Firenze e di Cosenza. D'altra parte un DPR del 1974 (num. 416), sulla partecipazione educativa, con la finalità di far partecipare più attivamente che nel passato alla vita scolastica dei giovani i genitori, le autorità municipali, i sindacati, gli imprenditori e la società nel suo complesso, prevedeva la collaborazione di organi collegiali della scuola di vario livello; ma ancor oggi si discute sull'argomento. Un altro DPR dello stesso anno (num. 419), sulla sperimentazione e la ricerca educativa, sull'aggiornamento culturale e professionale e la istituzione dei relativi istituti, agli artt. 9-11 istituiva nei capoluoghi di regione, con autonomia amministrativa, istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, i quali si sarebbero dovuti valere della collaborazione di cattedre e Istituti universitari della stessa o di altra regione, per attuare i compiti loro affidati: benché siano stati allora costituiti gli organi direttivi responsabili, non si può affermare che quanto stabilito dalla legge abbia avuto concreta e rapida esecuzione; per lo stesso DPR, artt. 12-13, è stato istituito il Centro Europeo dell'Educazione, con sede in Frascati (Roma), autonomia amministrativa, e, fra i vari compiti, quello di attendere a studi e ricerche sull'educazione permanente e sulla ricor-

→



rente, anche con riferimento ai rapporti tra formazione e occupazione: ancora una volta, costituiti gli organi direttivi responsabili, non si può ritenere che il decollo dell'iniziativa sia realmente avvenuto. E nei riguardi di leggi regionali, come, ad esempio, della legge della Regione Lombardia del 1975, num. 92, sulla formazione professionale, vi sono a tutt'oggi problemi di contestazione.

Sul dipartimento radio-televisivo delle trasmissioni scolastiche ed educative per adulti, istituito con la legge 103/1975, art. 13, al fine di valorizzare le attività scolastiche ed educative del mezzo radio-televisivo, anche nel quadro di un collegamento con esperienze didattiche a livello locale e regionale, realizzate nell'ambito delle competenze di legge, si è obbligati al rilievo che, ad attenuare gli effetti della crisi professionale e didattica degli insegnanti a tutti i livelli — crisi, alla quale non è certamente estranea l'immissione di moltissimi docenti nei ruoli della scuola senza concorso —, quel dipartimento avrebbe potuto sostenere un ruolo fondamentale, chiamando a collaborare i migliori tecnici e studiosi delle varie discipline, allo scopo di offrire in ampia diffusione dimostrativa modelli di metodi didattici e persino di lezioni: l'esperienza americana, ad esempio, insegna che i *curricula* scolastici diventano assai più chiari, comprensibili ed efficaci, quando si chiamano i migliori tecnici e studiosi ad elaborare libri di testo o a mostrare come si possono rendere più facilmente intelleggibili i concetti più difficili.

Resta infine da ricordare il tentativo giustamente fondato e compiuto per effetto di accordi sindacali con gli imprenditori. Gli operai metalmeccanici, ad esempio, hanno ottenuto di fruire di 150 ore di studio retribuite nelle Università, nelle scuole primarie e secondarie, nelle fabbriche stesse o in sedi messe a disposizione dal Ministero del Lavoro e dai sindacati. I corsi di 150 ore si sono tenuti prevalentemente nell'Italia settentrionale, dove maggiore è la concentrazione industriale, ma è fallito il tentativo di utilizzare le Facoltà, i Dipartimenti, gli Istituti, le strutture dei piani di studio e di ricerca, quale strumento di vertenza sindacale, intesa come attiva e innovatrice presenza nella trasmissione culturale della rappresentatività di classe dei lavoratori. Quei corsi, estesi a tutte le categorie di lavoratori, avrebbero potuto contenere in sé una carica eccezionale di rinnovamento e quasi di pacifica e produttiva rivoluzione culturale: Marx aveva ipotizzato un nuovo umanesimo, scaturito dall'emancipazione del lavoratore dalla fatica brutta e

dalla lotta per la sopravvivenza, per essere un cittadino consapevole e libero. Ma i sindacati hanno accettato la istituzionalizzazione delle 150 ore e la loro banalizzazione nella conquista di un titolo di studio, per di più spesso inflazionato, a fini economici e di carriera; hanno fatto perdere forza e vitalità alla carica di rinnovamento propria dei corsi di 150 ore per lavoratori, gestendola in particolare per il completamento della scuola dell'obbligo e ai fini immediati dei miglioramenti salariali e di carriera soprattutto ai livelli inferiori, e permettendo inoltre ai livelli superiori un'eccessiva politicizzazione, che ha provocato degenerazioni contestative tali da vanificare un'esperienza per se stessa molto promettente: non a caso l'autocritica è venuta proprio dagli ambienti dei metalmeccanici. In Italia, l'attuazione dell'art. 34 della Costituzione, per il quale la Repubblica Italiana rende effettivo per i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, il diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi, se considerata in rapporto alle competenze attribuite alle Regioni dall'art. 117 della stessa Costituzione nel campo dell'assistenza scolastica, ripropone ancora sotto il titolo « diritto allo studio » tutta la problematica dell'educazione permanente e della formazione ricorrente, pur oggi oggetto di accesa polemica tecnica e politica.

In Grecia la formazione ricorrente e l'educazione permanente degli adulti utilizzano d'abitudine i mezzi offerti dal sistema di insegnamento terziario. Dal 1972, ad esempio, il « Marasleion Didaskaleion di formazione ricorrente in corso di impiego », in Atene, ha sostituito l'Università ateniense nel compito della formazione ricorrente degli insegnanti elementari di ruolo, offrendo due programmi, l'uno di breve durata, l'altro di due anni. Nell'anno 1979-80 era prevista l'apertura progressiva di sei nuovi istituti del genere, con programmi brevi (due mesi) e lunghi (un anno), ad Atene, Salonicco, Alessandropoli, Ioannina, Tripoli ed Heraklion: l'insegnamento in ogni caso era e si prevedeva impartito da membri del personale degli Istituti di insegnamento superiore e delle Scuole Normali. I professori di ruolo della scuola secondaria fino al 1977 potevano trarre profitto dal programma biennale di studi del « Didaskaleion di formazione ricorrente in corso di impiego dei professori della scuola secondaria »; dal 1977 sono stati aperti analoghi Istituti ad Atene e a Salonicco, con programmi brevi (qualche settimana) e lunghi (un anno): gli insegnanti sono membri del personale degli Istituti d'insegnamento superiore. Ai professori delle scuole tecniche e professionali la formazione ricorrente è assicurata dall'« Istituto di formazio-



Vincenzo Ussani jr.

ne dei docenti dell'insegnamento tecnico e professionale » (SELETE) di Atene. La Camera di rappresentanza professionale greca, con la collaborazione di insegnanti delle Scuole di ingegneria e delle Università, organizza ogni anno periodi di perfezionamento per ingegneri. La maggior parte dei medici si sottopongono, dopo il dottorato, a tre o quattro anni di specializzazione negli ospedali, mentre periodi di formazione ricorrente di breve durata sono organizzati ogni anno dai diversi Dipartimenti delle Scuole di medicina e di odontologia nella sede stessa della Scuola o in altre città. Sempre ogni anno il Ministero dell'Agricoltura organizza a sua volta alcuni periodi di perfezionamento per suoi dipendenti, diplomati delle Scuole di agricoltura, silvicoltura e veterinaria. Alcuni periodi di diversa durata sono infine messi annualmente a disposizione dei pubblici funzionari del Ministero della Presidenza della Repubblica. Ovviamente tutti questi programmi di formazione ricorrente fanno appello alla collaborazione di molti docenti universitari.

Accolto il principio che per educazione degli adulti vanno intese tutte le forme di studi intrapresi da adulti (uomini e donne), o loro destinate, ovvero che quel tipo di educazione può aver luogo in qualsiasi tempo della vita, variando a seconda dell'ambiente sociale, perché da questo dipendono il sistema dei valori degli individui e le loro scelte degli obiettivi e dei mezzi per raggiungerli; e chiarito che l'educazione degli adulti mira soprattutto ad aiutare uomini e donne ad ottenere le conoscenze di base che non poterono acquisire in gioventù (leggere, scrivere e far di conto), o ad influire direttamente sulla situazione del cittadino e della società, e ad essere un processo polivalente, accessibile lungo tutta la vita, affinché l'individuo possa sviluppare tutte le sue capacità e metterle al servizio della società, si può intendere come in **Turchia** si sia rimasti fedeli alle parole di Kemal Atatürk: « La nostra politica educativa deve anzitutto mirare a sopprimere l'analfabetismo. La realizzazione di questo obiettivo segnerà una svolta nello sviluppo del nostro sistema di insegnamento ». La giovane Repubblica Turca, che usciva da una guerra contro lo straniero e il Sultanato e i suoi partigiani, intraprese un'altra guerra, rivoluzionaria, contro l'ignoranza, il sotto-sviluppo e la povertà: bisognava anzitutto istruire le masse popolari, che nel 1927 per l'89,4% erano composte da analfabeti, dando la priorità all'alfabetizzazione e all'istruzione primaria. Iniziata la « modernizzazione » del Paese e introdotto l'alfabeto latino modificato in sostituzione dell'arabo (a. 1928), l'azione svolta a favorire l'istruzione del popolo turco

conobbe fasi di dinamismo entusiasta e di perdita di vigore, con vario risultato nelle città e nelle campagne, comunque inferiore alle previsioni e alle pianificazioni.

Oggi esistono in Turchia tre tipi di programmi, chiamati « studi popolari »: il programma A, per i principianti, ha per scopo l'acquisizione delle tecniche della lettura e della scrittura, la conoscenza dell'aritmetica elementare e l'educazione civica; il programma B è destinato a chi sa già leggere e scrivere, e mette l'accento sul comprendere perfettamente, sulla matematica e l'educazione civica; il programma C offre essenzialmente un insegnamento di livello primario. I corsi sono organizzati soprattutto dal Ministero dell'Educazione, ogni volta che dieci persone o più ne esprimono il desiderio, durano quattro mesi all'anno e si tengono il pomeriggio o la sera. Per rendere efficaci questi corsi, superando le maggiori difficoltà (le donne in particolare non si lasciano facilmente convincere a seguire i corsi; il tasso di abbandoni è elevato; la percentuale dei risultati positivi è estremamente debole; la mancanza di materiale di lettura istruttivo e interessante conduce a dimenticare rapidamente quanto appreso), per raggiungere insomma l'obiettivo di una « alfabetizzazione funzionale », bisognerebbe prima « motivare » gli analfabeti o accettarne le motivazioni personali, formare gli insegnanti, elaborare metodi pedagogici speciali e disporre di materiale di insegnamento.

Per quanto riguarda l'educazione permanente in Turchia, va tuttavia tenuto conto di altre istituzioni, le « case del popolo », ad esempio, create nel 1932, chiuse dal 1951, e sostituite nel 1954 da « Centri di educazione popolare » (*Halk Egitim Merkezleri*) nelle città o da « sale di lettura » nei villaggi: anche se le nuove istituzioni hanno avuto — pare — minor successo, alla stessa stregua dei Centri culturali turchi creati nel 1960. Anche l'esercito turco si interessa all'educazione dei giovani coscritti analfabeti, proseguendo una più antica tradizione, attraverso sedici Centri permanenti di istruzione annuale elementare per 55.000 reclute. Altri programmi di alfabetizzazione sono svolti dai circoli « 4-H », per via di corsi di vulgarizzazione agricola, ad esempio, di educazione sanitaria e di economia domestica, o di corsi itineranti per giovanetti e giovanette dei villaggi. Programmi di istruzione elementare sono organizzati nelle prigioni dal Ministero degli Interni, e di alfabetizzazione dei lavoratori dal Ministero dell'Industria. Sostenuti su scala provinciale dalla Direzione dell'Educazione degli Adulti, altri



programmi sono infine organizzati localmente, sotto gli auspici delle collettività locali, dei comuni o di organizzazioni e associazioni benefiche. A dispetto degli sforzi compiuti e dei progressi realizzati, ad ogni modo, resta che in Turchia il tasso di analfabetismo è più forte presso le donne (60%) che presso gli uomini (31,1% - censimento del 1970); che l'analfabetismo è inferiore presso i giovani; che tra le province si ritrovano variazioni importanti, se, ad esempio, nel 1970 ad Istanbul il tasso di analfabetismo raggiungeva il 20,6% e ad Hakkari il 77,1%; e che, più generalmente, il grado di istruzione di una notevole parte della popolazione che lavora (il 43,9%) non va oltre il livello primario, mentre l'8,9% di questa popolazione sa solamente leggere e scrivere, e il 37,1% è analfabeta. E la Turchia — si noti — assegna ogni anno mediamente il 20% del suo bilancio nazionale all'educazione: quanto un Paese in via di sviluppo può fare con qualche difficoltà. Di qui l'urgente necessità di trovare mezzi pedagogici meno cari e di più immediata efficacia, allo scopo di migliorare il livello d'istruzione delle masse e di dar loro una formazione e un orientamento professionali, così come deve avvenire in un Paese democratico.

Nel territorio della **Repubblica di Cipro** si occupano attivamente della formazione ricorrente e dell'educazione permanente sia le istituzioni di insegnamento terziario, sia quelle di ricerca o di insegnamento secondario. È così che dal 1976-77 presso l'Accademia pedagogica si tiene un corso a tempo parziale in archivistica e biblioteconomia per chi lavora già nel campo; l'Istituto pedagogico svolge un programma flessibile e articolato in varie attività, ai fini della formazione degli insegnanti e del personale amministrativo di ruolo di ogni livello del sistema educativo; l'Istituto superiore di tecnologia offre un ciclo di studi di cinque anni a tempo parziale per adulti in elettrotecnica dal 1977, corsi speciali per fabbricanti di calzature dal 1975-76, un corso per esperti in riparazione di attrezzature mediche dal 1978; l'Istituto di formazione alberghiera sviluppa da tempo corsi di formazione, di perfezionamento e di formazione ricorrente per il personale di livello inferiore, medio e superiore dell'industria alberghiera; il Centro di produttività organizza: corsi di perfezionamento o di formazione post-universitaria in gestione delle imprese (undici mesi a pieno tempo, dal 1977-78), corsi di perfezionamento per tecnici, corsi di iniziazione alla gestione per i diplomati dell'insegnamento secondario, un programma permanente a pieno tempo, di sei mesi, per i diplomati della scuola

secondaria aspiranti all'impiego di capo-operaio nell'industria; nel Collegio cooperativo si dà una formazione al personale delle cooperative, di sul modello soprattutto svedese, attraverso corsi per verificatori di conti, ad esempio, per segretari-gerenti, venditori e personale dei servizi di informatica; l'Istituto di ricerche agronomiche dal 1977 organizza periodi di studio, conferenze e corsi su problemi dell'agricoltura; il Servizio di formazione industriale, recentemente riattivato, promuove su scala nazionale la formazione della mano d'opera industriale e organizza corsi di formazione di personale qualificato per l'industria. A non poche di tutte queste attività formative ed educative partecipano anche stranieri. E accanto alle pubbliche, anche le istituzioni private danno un loro contributo operativo. A livello di insegnamento secondario esiste un sistema di apprendistato per giovani quattordicenni, della durata varia di due o tre anni, in vari mestieri; dal 1976-77 sei istituti di lingue tengono corsi di inglese, francese, tedesco, italiano e turco, il pomeriggio o la sera, per studenti dell'insegnamento secondario o per adulti; dal 1979 periodi di studio intensivi sono curati dal Servizio di formazione industriale anche in collaborazione con altri organismi, per giovani che abbiano terminato o no il ciclo secondario e desiderino diventare camerieri, direttori d'albergo o cuochi. Benché in Cipro non esista ancora una Università, è stata istituita dal 1977 una serie di corsi serali gratuiti, detti « Università popolare » e organizzati dalla Società cipriota di radiodiffusione in cooperazione con il Comitato culturale della Municipalità di Nicosia (e di Limassol), destinati soprattutto agli adulti: si intende così elevare il livello di istruzione del popolo, con conferenze su soggetti culturali, scientifici e artistici.

Quasi tutti i Paesi dell'Europa meridionale mettono l'educazione degli adulti e la loro formazione tra le finalità dell'insegnamento terziario, meno sovente tra quelle dell'insegnamento secondario. La Francia sembra aver raggiunto posizioni più avanzate rispetto agli altri Paesi, attraverso una riuscita mobilitazione dell'insegnamento terziario per la formazione continua e una legislazione sociale che obbliga i datori di lavoro a versare contributi finanziari e a concedere congedi ai loro dipendenti, o a stipulare contratti di lavoro ad un tempo di apprendistato e di formazione. A parte la Turchia, obbligata da secolari motivazioni — pare — a interpretare l'educazione degli adulti soprattutto come alfabetizzazione e tutt'al più come formazione di livello primario,



Vincenzo Ussani jr.

fra gli altri Paesi dell'Europa meridionale l'Italia, non tanto per la legislazione nazionale e regionale vigente, ma non interamente e adeguatamente applicata o addirittura contestata, quanto in particolare per il tentativo delle 150 ore di studio retribuite per i lavoratori, se pure più spesso fallito, sembra essersi messa su una strada non troppo lontana da quella della Francia, anche se non ha finora ottenuto analoghi, positivi risultati.

La Spagna e il Portogallo hanno aperto le porte delle Università ai giovani d'età superiore ai venticinque anni, previo esame di ammissione *ad hoc*, che sembra peraltro poter porre in difficile equilibrio la selezione più generalmente esercitata all'accesso all'insegnamento superiore, qualora i candidati più che venticinquenni si presentino alle prove in numero ragguardevole, ovvero sembra non poter raccogliere l'adesione di molti adulti aspiranti a formazione, giacché, se ammessi, essi devono seguire i corsi universitari con le medesime modalità che gli studenti di scolarità continua. In Portogallo è tuttavia degno di nota che le Università Nuove abbiano fatto già delle sperimentazioni e che le Autorità responsabili siano chiaramente sensibilizzate al problema dell'educazione degli adulti. In Grecia e in Cipro, proporzionalmente ai bisogni locali, par che sia in atto un vasto programma educativo, che mette a profitto le strutture dell'insegnamento terziario, anche universitario, e talora dell'insegnamento secondario.

Resta che, prevista una costruttiva collaborazione fra istituzioni di insegnamento terziario, un sistema efficace di educazione permanente può essere complemento dei cicli corti di studio, là dove esistano, e uno dei mezzi più adatti ad attenuare le frustrazioni individuali e le tensioni sociali cagionate da un eventuale sistema di selezione all'accesso all'insegnamento superiore, con particolare riferimento agli esclusi perché eliminati nelle prove di esame, nonché agli esclusi per ragioni economiche, per la povertà. Ovviamente l'educazione permanente dovrebbe permettere l'accesso a chi ha realmente conservato la vocazione agli studi e ne manifesta la capacità. E par bene che in alcuni Paesi dell'Europa meridionale, se non in tutti, abbia potuto farsi largo la giusta convinzione che la più efficace e augurabile diversificazione dell'insegnamento terziario « nel tempo » è rappresentata appunto dall'educazione permanente o continua nella sua forma più evoluta, articolata sia su una legislazione sociale o del lavoro adatta a dare a persone in corso di impiego la pratica possibilità di frequentare

in certi periodi della loro vita l'insegnamento terziario, sia sull'organizzazione nelle istituzioni terziarie, in contatto con le organizzazioni dei salariati e dei datori di lavoro, di insegnamenti adatti alle necessità dell'economia nazionale e alle richieste individuali — mirino pur esse a soddisfare bisogni culturali o ambizioni professionali.

Altre forme di diversificazione dell'insegnamento terziario « nel tempo » sono: la creazione nell'insegnamento **preterziario** di tipi di formazione soddisfacenti e che non rendano necessario, per ottenere un lavoro, di passare all'insegnamento terziario (variante francese sono i « Licei tecnici », dove gli studenti, dopo il baccalaurato, senza cambiare sede di studi, ottengono un diploma professionale con due anni di corso); e l'istituzione dei « **cicli corti** », di due o tre anni in genere, assai diffusa nei Paesi dell'Europa meridionale, dove i cicli corti corrispondono a cicli brevi di formazione professionale, in cornici non universitarie o non tradizionali, ma con le difficoltà di adattarli opportunamente ad eventuali impieghi, anche per un'eccessiva loro specializzazione (si pensi, ad esempio, alle variazioni rapide della tecnologia o alla saturazione in certi settori del mercato del lavoro), e di evitare le « passerelle » automatiche dal ciclo corto al ciclo lungo, impedendo gli abusi e istituendo corsi di formazione permanente. I cicli lunghi (specialmente quelli che vanno oltre i quattro anni) possono essere regolati in modo da non essere interamente compiuti che dagli studenti aspiranti all'insegnamento, alla ricerca o ad un'alta specializzazione scientifica, mentre gli altri studenti possono ottenere un diploma utilizzabile prima dell'ultimo o degli ultimi anni di studio.

Ma nell'Europa meridionale, che può paragonarsi per le riforme già compiute, per quelle in atto e per le progettate, ad un cantiere sperimentale che via via diventa più grande, si sta traducendo in realtà una diversificazione dell'insegnamento terziario, per così dire, « nello spazio », accanto a quella « nel tempo », anch'essa in tre forme fondamentali: inserendo nelle Università esistenti nuovi corsi, creando in una formazione preesistente specializzazioni che poi diventano autonome, e introducendo un tipo di formazione che le Università prima non davano; istituendo Università Nuove — come in Portogallo, Grecia e Turchia —, per facilitare al potere pubblico l'innovazione, riducendo o annullando in esse lo spazio riservato alle discipline tradizionali e organizzandole in modo diverso dal classico; promuovendo o creando istituzioni fin allora al mar-



gine dell'insegnamento superiore propriamente detto, e attribuendo ad esse obiettivi più ambiziosi, un miglior livello e più larghi mezzi, coordinati con i mezzi assegnati alle Università (Scuole, ad esempio, Istituti, Collegi, Accademie). In Francia tuttavia il dualismo « Università-Scuole » è stato mantenuto e accentuato; nuove istituzioni, come gli I.U.T. e i Licei tecnici, appaiono un modello misto, ibrido, quasi ponte fra i due altri settori, quello universitario e quello non universitario. E nella maggior parte degli altri Paesi, vale a dire quelli che praticano il monismo, se pure relativo, non par che si desideri avere nell'insegnamento terziario settori veramente separati.

Giacché, pur più netta la volontà di diversificare in Francia e in Portogallo, per il maggio 1968 o per la rivoluzione del 1974, per quanto riguarda le strutture in Francia si può ben riconoscere l'esistenza di un tipo « dualista » d'insegnamento terziario, nel quale l'insegnamento non universitario è elitista e ricco di prestigio, in Portogallo un sistema « semidualista » o « semimonista », nel quale l'insieme non universitario, senza separarsi dall'insieme universitario, se ne differenzia fortemente. E osservazione analoga a quella per il Portogallo si potrebbe fare per la Turchia, dove tuttavia le Accademie, con nuova legge, potrebbero ottenere il desiderato statuto universitario. Si possono d'altra parte chiamare « monisti » i sistemi nei quali forte resta il primato dell'insegnamento universitario, quasi modello privilegiato e prestigioso, che influisce sulle istituzioni dipendenti e ad esso collegate: per non pochi aspetti è monista il sistema spagnolo, per più aspetti quello italiano. Ma dualismo e monismo, pur diversi nelle strutture dell'« establishment », hanno comune il carattere conservatore. Onde si potrebbe ritrovare nelle nuove Università — in Portogallo, in Italia e in Grecia — uno stratagemma per sfuggire agli effetti contrari alla capacità di cambiamento, prodotti dall'« establishment » più o meno dualista, più o meno monista. Si tratta in realtà di Paesi, nei quali tradizionalmente l'insegnamento superiore si è per lungo tempo identificato con l'universitario, ma esiste tuttavia la volontà di sviluppare un insegnamento terziario non universitario, pur senza arrivare ad una costruzione dualista. La fondazione di nuove istituzioni sotto l'egida delle Università tradizionali rischia di farsi sia per assimilazione delle nuove istituzioni alle Università, sia per rifiuto di prestigio a danno di quelle istituzioni.

Comunque, l'insegnamento terziario, pur nella varietà delle istituzioni che possono comporlo,

deve essere un insieme integrato, fondato su una chiara visione dell'obiettivo comune e della divisione del lavoro tra le istituzioni, su uno statuto politico-sociale che non respinga irragionevolmente l'egalitarismo tra le diverse istituzioni, tra i loro insegnanti e studenti, su una coordinazione che permetta la collaborazione. Tutte le istituzioni dell'insegnamento terziario devono ricollegarsi al sistema generale dello stesso insegnamento terziario. E il sistema generale dell'insegnamento terziario deve essere un sotto-sistema sempre più fortemente integrato nel sistema educativo generale, considerato come un sistema unico: bisogna saldamente stabilire l'unità di concezione e di costruzione del sistema educativo nel suo insieme, e chiedere all'insegnamento di secondo grado o preterziario di provvedere anche alla formazione professionale e di condurre a impieghi qualificati, evitando vicoli ciechi che interdicano l'accesso all'insegnamento terziario.

Caratterizza fondamentalmente l'Università uno statuto che prevede sempre una autonomia più o meno avanzata; diversamente, una gestione che prevede più gerarchia e meno autonomia caratterizza le istituzioni non universitarie dell'insegnamento terziario (come appare chiaro, ad esempio, in Cipro). Alle ultime l'autonomia non può essere accordata facilmente, soprattutto nella fase di fondazione e sperimentazione, né l'autonomia può esser presa in considerazione per tutte le istituzioni del settore, anche se può essere per alcune di esse il coronamento di persistenti risultati positivi. Alle Università l'autonomia è garantita in alcuni Paesi solamente dalla legge, in Grecia, in Italia e in Turchia addirittura dalla Costituzione; i poteri che discendono dall'autonomia sono esercitati, a seconda delle suddivisioni interne delle Università e conforme ad una tipologia variamente articolata: nel tipo confederale l'Università non è che un insieme di Facoltà, veri centri di decisione (così in Francia nel 1968 e più tardi in certe Università assai largamente interdisciplinari, così come in Italia; in minor misura in Spagna e nelle Università tradizionali greche); nel tipo federale (si rivada al dipartimento) i poteri sono divisi fra l'Università e le sue componenti (è soprattutto il caso delle Università « nuove »); nel tipo unitario, quando l'Università è fortemente specializzata e le sue componenti equivalgono a sotto-specialità, la divisione dei poteri praticamente non esiste. Ad ogni modo, lo Stato deve rimanere arbitro di definire gli obiettivi generali del sistema dell'insegnamento terziario, del volume delle risorse nazionali che gli sono assegnate, delle regole generali concernenti la struttura delle istituzioni di



Vincenzo Ussani jr.

ogni tipo e delle funzioni che loro toccano nel dispositivo d'insieme, così come delle regole concernenti la carriera degli insegnanti. Senza confonderla con l'indipendenza dei docenti (o libertà accademica), che ha valore molto più alto, l'autonomia delle Università, pur relativa, deve essere mantenuta. Oltre il riconoscimento della personalità giuridica delle Università, essa implica la designazione degli organi di governo per elezione o almeno su proposta degli interessati, e il controllo delle decisioni prese da una Università se non quando questa infranga la legalità o discostarsi dalle regole e i compiti che le sono stati assegnati. Il vincolo fra Stato e Università deve essere assicurato per via di concertazione, istituendo Consigli deliberanti, che associno i rappresentanti delle Università, dello Stato e della società in genere.

Lasciato qui da parte il problema dibattutissimo e di difficile soluzione, della partecipazione al governo delle Università e delle istituzioni terziarie non universitarie, sia consentito un rapido cenno sulla **condizione degli insegnanti**: necessità di adattare lo statuto del corpo docente alle nuove condizioni imposte dalla massificazione e dalla diversificazione, bisogno di mettere ordine in imbrogli amministrativi, nei quali si perdeva anche l'amministrazione, impossibilità di ritardare indefinitamente la soluzione di alcuni problemi, come quello delle carriere degli insegnanti non titolari e soprattutto degli assistenti, hanno un po' dappertutto giustificato lo sforzo di dare al corpo docente un nuovo statuto; e i Paesi recentemente tornati alla democrazia sono stati mossi anche dal desiderio di armonizzare lo statuto dei docenti con i principi democratici di governo. Lo sforzo compiuto ha prodotto testi legislativi o progetti di legge: in Francia il decreto sugli assistenti e lo statuto del corpo docente; in Italia la legge-delega del 21 febbraio 1980, num. 28, per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione, e per la sperimentazione organizzativa e didattica; in Spagna il più volte citato « Proyecto de ley organica de autonomia universitaria », artt. 49-61; in Portogallo una varia molteplicità di progetti di statuto. In Grecia e in Turchia sembra che il problema sia di minor peso, anche se il sistema delle nuove Università par che abbia qualche incidenza sullo statuto del loro personale insegnante. Testi di leggi vigenti e progetti di legge rivelano alcune tendenze comuni: cura dell'indipendenza dei docenti o della libertà accademica, intesa in senso più largo della libertà di un qualsiasi cittadino, in quanto l'insegnamento superiore pretende nello stesso

servizio il diritto e il dovere di libera espressione; garanzie offerte da giurisdizioni universitarie e da minore influenza del potere gerarchico che per altri funzionari; inamovibilità; gerarchia variamente graduata dei docenti; titolarizzazione degli assistenti attualmente immobilizzati, ma ritorno per l'avvenire all'antica regola: quantificazione scientifica e titolarizzazione a un posto superiore, o diversamente, abbandono dell'Università; attribuzione di insegnamenti a persone che non abbiano compiuto una carriera universitaria classica.

Rispetto ad altri Paesi europei, nell'Europa meridionale sono più sensibili i problemi posti dal massiccio afflusso degli studenti dall'insegnamento secondario, assai sviluppato, all'insegnamento terziario, in ritardo nel suo sviluppo, e dal cattivo orientamento dei giovani, facilmente disposti a giudicare la promozione sociale dal diploma, l'universitario in particolare. Pur variando da Paese a Paese, ecco le caratteristiche principali della situazione: l'enorme crescita della popolazione studentesca, fino ad una recente stabilizzazione nei Paesi dove l'accesso all'insegnamento superiore è libero (a popolazione e sviluppo economico paragonabili a quelli della Germania Federale e dell'Inghilterra, la Francia e l'Italia hanno un totale degli studenti del terziario più elevato; con l'abbassarsi del livello di sviluppo economico altri Paesi hanno più studenti di quanti se ne potrebbero attendere; il Portogallo e soprattutto la Turchia, probabilmente per la selezione all'accesso all'Università, hanno una minore densità di popolazione studentesca); la grande difficoltà di **orientamento degli studenti**, per l'insufficienza della diversificazione, il minore prestigio dei nuovi tipi di studio e la resistenza degli stessi studenti, attirati dagli studi tradizionali, perché conducono a impieghi meglio remunerati o meglio soddisfano le preferenze mediterranee per il diritto, le scienze umanistiche e politiche; la quantità di abbandoni e di insuccessi in corso di studi; la disoccupazione dei diplomati, inferiore a quella dei giovani non diplomati, ma tale da costringere i primi ad accettare il lavoro anche a prezzo di una dequalificazione. Di qui il problema dell'**accesso agli studi terziari**, diversamente risolto nei Paesi dell'Europa meridionale. In Francia e in Italia l'accesso era ed è condizionato solamente dal possesso di un diploma di studi secondari; in Spagna la legge del 24 luglio 1974 e l'ordinanza del 9 gennaio 1975 regolano gli esami di ammissione alle Università: il nuovo « Proyecto de ley organica de autonomia universitaria »,

→



agli artt. 32-33, ribadisce la necessità di sostenere prove di esami per essere ammessi agli studi universitari; in Portogallo, dopo varie vicissitudini, dal 1977-78 è stato esteso il *numerus clausus* a tutti i corsi di insegnamento superiore, con esame di accesso a livello nazionale; la Grecia e la Turchia hanno in qualche modo pianificato, sempre a livello nazionale, l'accesso alle Università. Sembra bene che, se non vi saranno bruschi movimenti politici e sociali, la selezione debba estendersi più o meno apertamente e in tempi più o meno lunghi: anche l'Italia e ancor più la Francia, pur favorevoli alla non-selezione, vanno istituendo una certa selezione per vie più o meno indirette, a cominciare dall'accesso agli studi di medicina. Si può certamente affermare che l'orientamento è un bene in sé e la selezione la peggiore delle scelte, ovvero che, in una società non afflitta da scarsità di risorse in denaro e in insegnanti, un sapiente equilibrio fra orientamento e diversificazione dell'insegnamento terziario escluderebbe ogni forma di selezione, diretta o indiretta; ma l'aggravarsi della crisi economica ostacola la diversificazione e non sembra poter far evitare la selezione, che tuttavia, per essere la peggiore delle scelte, dovrà usarsi con moderazione e cautela, senza rafforzare le ineguaglianze sociali, prevedendo piuttosto procedure di accesso all'insegnamento terziario per studenti di valore che non abbiano seguito carriere classiche, aiutandoli inoltre per l'orientamento e offrendo loro appoggio per il lavoro. La diversificazione resta in ogni caso il mezzo migliore per rallentare la pressione degli studenti sull'accesso ad alcuni tipi di studi già troppo affollati e per attenuare i rigori della selezione. Anche la diversificazione dell'insegnamento secondario potrebbe procurare una formazione professionale, che conduca a impieghi qualificati, alleggerendo anch'essa la pressione sull'accesso all'insegnamento terziario. Nell'insieme, i Paesi dell'Europa meridionale si

sono impegnati nella **ricerca della diversificazione**. Quando le riforme attuate, in attuazione, o progettate avranno raggiunto un sufficiente grado di sviluppo, bisognerà segnare un poco il passo per trarre profitto dalle esperienze fatte e render ferma la fiducia degli studenti e delle famiglie nelle nuove strutture e nelle nuove carriere nate dalla diversificazione; si dovrà stabilire una coordinazione permanente tra i diversi tipi di insegnamento terziario riguardo agli obiettivi, la pedagogia, i programmi e la ricerca; sarà necessario sforzarsi di informare il pubblico, per vincere i pregiudizi sfavorevoli all'uno o all'altro tipo di insegnamento terziario, in rapporto ad altri e in particolare all'universitario. Come l'insieme del sistema educativo, del quale è parte, l'insegnamento terziario è obiettivo e mezzo dello sviluppo. Nella strategia dello sviluppo non può darsi politica efficace del sistema educativo senza chiara e precisa determinazione della parte delle risorse nazionali che può essere assegnata a medio termine al sistema educativo e, nel suo interno, all'insegnamento terziario. Questo deve soddisfare i bisogni di formazione di masse molto grandi: una delle ragioni per le quali esso deve essere diversificato nell'organizzazione, nei metodi e negli obiettivi. La diversificazione deve permettere di conciliare il desiderio degli studenti di fare studi di loro gusto, con riguardo al proprio sviluppo individuale, e le esigenze della società, che vuole che i loro studi siano orientati in modo da condurre a impieghi utili. La conciliazione deve essere ugualmente cercata, presso ogni istituzione terziaria, nei programmi di studi, inserendo materie fondamentali che abbiano riferimento preciso agli studi intrapresi e siano di natura tale da farne comprendere la base scientifica e le implicazioni economiche e sociali.

VINCENZO USSANI jr.



## SOUTHERN EUROPE AND HIGHER EDUCATION

The 1974 Portuguese Revolution has abolished or changed the government bodies of the old University Institutions, promoting the establishment of a « Board-Committee » system. The management of the University Colleges is assigned to a « General Board » (formed by teaching-staff, researchers, students as well as technical, administrative and subsidiary personnel) which gives its opinion on all the problems regarding tuition and administration also on the financial side, and controls the activities of the Board of Representatives and of the Executive Committee. *The Board of Representatives* has analogous functions and the same composition according to its fixed percentage (40% academicians, 40% students, 20% non-University teaching personnel), changeable only as regards the number of annually elected members and the number of students. Moreover, it elects the Executive and disciplinary Committees. *The Executive Committee* (10 members, 4 of whom elected from the body of University teachers, 4 from the students, 2 from the non-University teaching personnel) has administrative and executive functions, among which the preparation of the annual budget and final balance sheet. *The disciplinary Committee* (5 members, 2 of whom elected from the University teaching staff, 2 from students, 1 from non-University teaching personnel). *A Pedagogic Committee* formed by 24 members (teachers and students) and a *Scientific Committee* (its members being taken from all categories of University staff possessing a doctorate) are charged with the didactic and scientific problems. Of course, within these governing bodies, the Chancellor and Vice Chancellors of the University are present.

Although the University institutions, which arose after 1974, comply with these general rules as a whole, they also have the possibility of establishing structures capable of achieving aims longed for; but they are diffe-

rent from the old ones in that the delegation of some powers granted to the Chancellors is not subject to the control of the State Audit Court but to the Department of Education and Science.

Anyway, the Portuguese intention is that of creating new structures to meet the needs of society, for which reason the present and future enterprises have been based upon two fundamental points: professional training and employment, and the *numerus clausus* has been adopted so as to give a sure opening into the labour market for those leaving the University with a degree, or the higher education colleges with a certificate. However, even this programme does not resolve all the problems, nor is it possible to be free from perplexities when considering the structure of Board-Committees; with regard to these, a change of mind when facing a total reform of higher education is considered indispensable.

In Greece it is possible to distinguish quite clearly a system of the University type in higher education. For what concerns the latter, its history began in 1834, but it has managed in that short period not only to modernize its structures and organizations, but also to create five new Universities beside the two oldest ones of Athens and Salonika. The Chairs, Divisions and Colleges all take part in the Administration, as basic units and with different agreed upon responsibilities. The University Council formed by the Chancellor, Vice-Chancellor, Pro-Chancellor, College Deans and a Counsellor for each college, is the chief executive body.

Constitutionally, higher education is exclusively the duty of completely autonomous public institutions, financed and supervised by the State. The new laws, modelled on the English and North American ones, introduce innovations both in the structures (important is the introduction of the department system as a basic unit) and in the organization of studies. The foundations of University autonomy can be found in the Constitution; so that, for example, the opinion of the academic bodies is required for every important bill concerning University

tuition before it is presented in Parliament.

Three successive grade diplomas are granted by the fourteen Universities and colleges of Higher Education, and to these are added those granted by the Divisions of University Colleges, which makes a total of forty-three. New provisions of the law have also determined a renewal in the non-University type system of higher education. Among other things they foresee the creation of higher technical education Centres (the KATE), with many specializations, of higher technical and professional education Centres (the KATEE), Domestic Science Colleges, a professional and technical Teacher's Training College (EATE) and twenty-five higher Education Colleges of the Merchant Navy.

The diversification of the secondary education programmes and the *numerus clausus* which is controlled by special exams at national level, govern the quantity and quality admittance to higher education.

From this evolutionary process, which characterizes the Greek higher education, it is also obvious that negative implications referring to the geographical position of the new Universities come to light as well as those pertaining, to the lack of relations and profitable co-ordination between University and industry as regards scientific research.

It is necessary to underline the considerable migration of students that, excluded by *numerus clausus* in their mother country, find it easy to continue their studies abroad. A reason, however, that determines anomalous effects of a different type and entity both for the host countries and for their home-land.

The situation of higher education in Turkey has become worse owing to the considerable increase in the number of secondary school students aspiring to higher studies. This increase has not been sufficiently understood because the University structure for many reasons is lacking, but is trying to meet the evolutionary demands of society. A fact among others: the number of the Universities, to be exact 19,



should augment in the near future to 25.

The University higher education system goes side by side with the non-University one to which belong the so-called academies (Economics, The Fine Arts, Social Sciences, Engineering and Architecture) and numerous Colleges and Institutes of Specialization (economics, business management, teachers training, languages, pharmacy, odontology, islamic studies, journalism, etc.).

The admittance to higher education has been in evolution for many years until now and entrusted to an inter-University Centre of selection and distribution of students (USYM) which evaluates and directs the candidates to one or the other of the Faculties or Colleges according to the results obtained. Those excluded can ask to follow the programmes of YAYKUR, an institution which offers correspondence and summer courses and courses in first grade University Colleges. However, the large increase in the number of candidates to higher education studies has caused a rigorous *numerus clausus*. The situation is grave. Because various efforts to mitigate the negative effects have failed, an attempt to better the centralized system of selection eliminating the most significant deficiencies and shortcomings is being made.

All the institutions of higher education are autonomous, even if in varying degrees. The University is most autonomous in its administrative and scientific aspects. The Turkish Universities have similar administrative structures and elect their own Governing Bodies.

It must be said at once that the Republic of Cyprus does not yet offer a university type system of tuition, because higher education is confined to the non-university or post-secondary type of tuition. In fact the decision of the Cabinet was taken in December 1978 to establish a Cyprus University for the accomplishment of which UNESCO and the European Council have been engaged to take an interest.

After completing the course of secondary education the Cypriot student can only continue higher education studies of the non-university type, and in this choice he is hel-

ped by vocational guidance. Services found in all secondary schools. The choice of University is obviously referred to the attendance of a foreign University. A central office of such vocational Services assures guidance complete in every aspect and also to teachers that want to be admitted to higher education studies.

The Cypriot higher education is given in 11 institutes, with study courses differing in length and under the control of different ministries: the Pedagogical Academy (or Teachers Training College) and the Pedagogical Institute under the Ministry of Education; the Higher Institute of Technology, the Institute of Hotel Training, the Centre of Productivity and the Centre of Professional Training under the Ministry of Labour; the Nurses and Midwives Training College, the Nurses Training College for Psychiatrics, the Training College for Health and Sanitary Inspectors under the Ministry of Health, the Forestry College under the Ministry of Agriculture and the Co-operative College. However, it must be underlined that Higher Education in Cyprus seems to demonstrate an international vocation above all for the fact that it collaborates and wants to collaborate even more with institutions, bodies and international foreign offices. With this aim the rising University will also be prepared to receive foreign students. It is commonly wished that the University of Cyprus could be a meeting and convergence point as well as an amalgam of culture with other cultures.

#### FURTHER EDUCATION

In France, regarding Higher Education for adults, the National Assembly has adopted a bill on alternate professional training, that is to say, carried out partly in a firm and partly in a school institution, organized in accordance with Institutions responsible for professional training.

In Spain, established the fact that it is the duty of the University to provide the necessary training to practice certain professional activities, there is also, for example, the possibility — after sitting for an appropriate examination — of admittance to higher education studies for those people who are over

twentyfive years of age, although they do not possess the School Leaving Certificate.

The same forms are to be found in the provisions issued in Portugal, where experiments of activities regarding the education of adults, are being carried on in several Universities, by means of evening courses for student workers. One of the Polytechnical Colleges' aims is that of organizing courses of specialization and updating in the various vocational fields within the College for professional men and women.

In this matter, Italy has not been inactive in as much as, for example, it was already possible in 1966 to qualify for University teaching in « Education for Adults » and Commitments of this sort were given in different Universities. Various legislations on cultural and professional updating have been issued, but unfortunately they cannot all be considered as being well carried out. The same can also be said of the school and educational radio-television programmes for adults; of the educational participation of the different family and social forces; of the educational experimentation and research and of the attempt made to carry out an updating in favour of the workers by means of a trade-union agreement with entrepreneur-owners. However the implementation of art. 34 of the Constitution which sanctions the « Right to Education » — the right that is, for those capable and worthy, even if without means, to reach higher levels of study — is underway even though it is the subject matter of a heated technical and political controversy. In Greece the recurrent training and further education of adults generally use the means offered by the higher education system. Specialization institutions have grown up in different localities taking the place of the University, with updating courses held by the teaching staff of higher education institutes which are usually organized by the different University Colleges and Departments (physicians, engineers, etc.), by Ministries for their personnel (officials, holders of a diploma, etc.).

The situation in Turkey appears to be different under various aspects in as much as in that country the



first problem to be resolved was that of widespread illiteracy. For this reason Turkey is today, in the different social spheres, engaged in this very difficult task. It has founded, among other things, Centres of Popular Education, Reading rooms, Permanent Centres of annual instruction for young illiterate recruits, courses of agricultural popularization, of hygiene, of domestic science as well as itinerant courses for the young and courses of education for prisoners and industrial workers. Other programmes have been organized under the patronage of local institutions and charitable associations.

In *Cyprus* the Institutes of higher education, research and secondary education are actively engaged in recurrent training and further education. So it is that in these spheres specific courses of archives and library science are held, just as those for the training of teachers and administration personnel in the educational system; of electrotechnology; for training shoemakers; of hotel management; business management; for cooperative personnel; on agricultural problems and for the training of workers and skilled personnel in industries, just to name a few. Other qualification courses for young people and adults are organized at a secondary educational level. Even though as has already been said, *Cyprus* does not yet possess its own University, the *Cyprus Broadcasting Association* has established and organized a series of free evening courses « Night-school », addressed above all to adults.

The education and training of adults is among the aims of higher education and in some cases is that of secondary education in nearly all the Southern European Countries. In this field *France* seems to have reached more advanced positions in comparison with other countries, with, for example, a legislation that forces employers to practice a form of different kinds of deductions in their employees' favour.

Exactly the same path is being followed in *Italy*. As has already been seen, *Spain* and *Portugal* have opened up their University subject to examination to all those over twenty-five years of age. All that can be said of *Greece* and *Cyprus* has already been said.

However, the certainty remains that an efficacious system of further education can be the completion of short study courses and one of the most apt means of mitigating individual frustrations and social tensions, caused by the selection system for admittance to higher education. The conviction is seen to be right in many Southern European Countries, that the most efficacious diversification of higher education « in time » is represented by further education in its most advanced and distinct form, either for an adequate social or working legislation or for the organization in higher education institutes where tuition is adapted to the needs of national economy and individual requests.

Other forms of diversification of higher education « in time » are: creating in *pre-higher education* kinds of training for jobs that do not require a higher education; establishing *short courses* (two or three years), i.e. short professional trainings suitable for well-timed needs.

In this field and in this experimental site, that can be considered as Southern Europe, a diversification of higher education « in space » is being realized although with different implications: introducing new courses and specializations into the Universities; establishing new Universities, reducing or annulling in them the space reserved for the traditional disciplines and organizing them in a different way from the classical one; promoting or creating institutions that are held today on the borderline of higher education, with much wider aims and larger means, coordinated with the means assigned to the University.

However, also higher education, in the variety of institutions of which it can be composed, must be an integrated whole, founded upon a clear vision of the common aims and of the dividing up of work amongst the institutions, as well as upon a coordination that allows for collaboration.

For what concerns the autonomy of the different countries, it is exercised differently in the University and in non-University institutions of higher education, conforming to a differently subdivided typology:

confederate, federal and unitary kinds. In any case the State must remain the arbiter as regards the general aims of the higher education system and the amount of resources assigned to it, the general rules regarding the structure of the institutions and their functions, as well as those concerning teachers' careers. The tie between the State and the University is to be assured by means of coordination, by forming deliberation councils composed by representatives of the University, State and Society.

*The conditions of professors* should be mentioned here, in the sense that the new conditions the University has to face in every country, justify the efforts to give the teaching staff a new statute. The common tendencies are the following: independence of the teaching staff; guarantees offered by University jurisdiction and by a minor influence of the hierarchical powers; irremovability; a differently graded hierarchy of professors; the full professorship for assistants which are at the moment immobilized; teaching commitments given to people who have not followed a normal University career.

There are certain other problems that the countries of Southern Europe have to face: mass influx from the secondary schools to higher education (late in its development); great difficulty in their vocational guidance; a large number of failures and abandonments during the course of studies, the unemployment of graduates (forced acceptance of unskilled works).

As has already been seen, the above problem of admittance to higher education has been resolved differently in the various Countries. However, it is considered that the diversification of higher education remains the best means of lessening the admittance pressure of students to certain overcrowded study courses and to mitigate the rigors of selection. Also a diversification in secondary education could ease the pressure on higher education.

As a whole, the Countries of Southern Europe are engaged in the research for diversification: an experience of reform from which confidence and conscious acceptance must be born.



## L'EUROPE MÉRIDIIONALE ET L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

La révolution portugaise de 1974 a aboli ou transformé les organes de direction des anciennes institutions universitaires en favorisant la création d'un système « Assemblées - Comités ». La direction des Ecoles de l'Université est confiée à une *Assemblée Générale* (composée d'enseignants, chercheurs, étudiants, personnel technique, administratif et auxiliaire) qui se prononce sur tous les problèmes de l'enseignement et de l'administration, même financière, et qui contrôle l'activité de l'Assemblée des représentants et du Comité Exécutif. *L'Assemblée des représentants* a des fonctions analogues et une composition semblable avec un pourcentage fixe (40% d'enseignants, 40% d'étudiants, 20% de membres du personnel non universitaire), et seul le nombre des membres élus varie selon le nombre d'étudiants. Elle élit aussi le Comité Exécutif et le Comité de discipline. *Le Comité Exécutif* (10 membres dont 4 élus parmi les enseignants, 4 pour les étudiants, 2 pour le personnel non universitaire) a des fonctions administratives et exécutives, entre autres celle de préparer le budget et le bilan annuels. *Le Comité de discipline* est composé de 5 membres dont 2 élus parmi les enseignants, 2 pour les étudiants et 1 pour le personnel non universitaire. *Un Comité Pédagogique* composé de 24 membres (enseignants et étudiants) et un *Comité Scientifique* (personnel universitaire appartenant à toutes les catégories et possédant le doctorat) s'occupent de tous les problèmes didactiques et scientifiques. Naturellement le Recteur et les Vice-Recteurs font partie des organes directeurs.

Les institutions universitaires nées après 1974, quoique devant se conformer à l'ensemble des règles communes, ont la possibilité de créer les structures qui leur semblent nécessaires pour atteindre les objectifs prévus; toutefois, contrairement aux structures précédentes, certains pou-

voirs sont délégués aux Recteurs et ne sont pas soumis au contrôle de la Cour des Comptes mais à celui du Ministère de l'Education et de la Culture.

De toute manière, l'intention du Portugal est de créer de nouvelles structures qui répondent mieux aux nécessités sociales, c'est pourquoi l'action présente et future se base sur deux points fondamentaux: la formation et l'emploi, et on a adopté le *numerus clausus* pour garantir un débouché sur le marché du travail aux personnes munies d'un diplôme sortant de l'Université ou d'une Ecole tertiaire. Cependant, cette intention ne résout pas tous les problèmes et on ne peut manquer d'être perplexé devant la structure « Assemblées-Comités »; on doit donc opérer d'autres changements et affronter une réforme générale de l'enseignement supérieur.

En Grèce, on peut distinguer assez nettement un système de type universitaire à l'intérieur de l'enseignement tertiaire.

L'enseignement tertiaire, dont l'histoire ne commence qu'en 1834, a réussi en peu de temps, non seulement à moderniser les structures et les organismes, mais aussi à créer cinq Universités nouvelles à côté des deux plus anciennes, Athènes et Salonique. Les différentes Chaires, les Divisions et les Ecoles participent à l'Administration comme unités de base avec des responsabilités précises et diversifiées. L'organe administratif suprême est le Conseil d'Université dont font partie le Recteur, le Vice-Recteur, le « Pro-Recteur », les Doyens des Ecoles et un Conseiller appartenant à chacune d'entre elles.

L'enseignement supérieur relève constitutionnellement de la compétence exclusive d'institutions publiques complètement autonomes, financées et supervisées par l'Etat. Les nouvelles lois qui s'inspirent du modèle anglais et nord-américain introduisent des innovations aussi bien dans les structures (l'introduction du département comme unité de base est très importante) que dans l'organisation des études.

L'autonomie universitaire est, elle aussi, prévue par la Constitution, c'est pourquoi, avant la présentation au Parlement de tout projet de loi important concernant l'enseigne-

ment universitaire, on demande l'avis des organismes universitaires. On délivre des diplômes à trois degrés successifs dans les quatorze Universités et Ecoles d'enseignement supérieur, auxquels s'ajoutent ceux que délivrent les Divisions des Ecoles universitaires, pour un total de quarante-trois diplômes.

De nouvelles dispositions législatives ont entraîné aussi un renouvellement du système non universitaire de l'enseignement tertiaire et prévoient, entre autres, la création de Centres d'enseignement technique supérieur (KATE) avec de nombreuses spécialisations, de Centres d'enseignement supérieur technique et professionnel (KATEE), d'Ecoles d'enseignement ménager, d'une Ecole pour les professeurs de l'enseignement professionnel et technique (EATE) et de vingt-cinq Ecoles supérieures de marine marchande.

Pour réglementer qualitativement et quantitativement les inscriptions dans l'enseignement tertiaire, on a prévu des programmes diversifiés dans le secondaire et le *numerus clausus* grâce à des examens spéciaux au niveau national.

Dans cette évolution qui caractérise l'enseignement tertiaire grec, on peut naturellement relever des aspects négatifs en ce qui concerne la répartition géographique des nouvelles Universités et la carence de rapports et de coordination nécessaires entre l'Université et l'industrie sur le plan de la recherche scientifique. Il faut souligner, en particulier que l'exode considérable d'étudiants, qui — exclus en Grèce à cause du *numerus clausus*, poursuivent leurs études à l'étranger —, entraîne des anomalies de diverse nature et mesure, aussi bien pour les Pays où ils s'inscrivent que pour leur Pays d'origine.

La situation de l'enseignement tertiaire en Turquie s'est aggravée à cause de l'augmentation considérable du nombre d'étudiants du secondaire qui désirent poursuivre des études supérieures. La structure universitaire, insuffisante à plusieurs points de vue, ne peut les accueillir convenablement, mais essaie de plus en plus de satisfaire aux besoins d'une société en évolution. Citons une donnée parmi tant d'autres: le nombre d'Université devrait pas-



ser de dix-neuf actuellement à vingt-cinq dans les années à venir,

A côté du système d'enseignement tertiaire universitaire, il existe un enseignement non universitaire dont font partie les Académies (Economie et Commerce, Beaux-Arts, Sciences sociales, Ecole d'Ingénieurs et Architecture) et de nombreuses Ecoles et Instituts de spécialisation (économie et commerce, administration des entreprises, formation des enseignants, langues, pharmacie, odontologie, études islamiques, journalisme, etc.).

Les normes réglementant l'inscription dans l'enseignement tertiaire ont évolué et il existe actuellement un Centre interuniversitaire de sélection et de placement des étudiants (USYM) qui décide et oriente les candidats vers telle ou telle Faculté ou Ecole selon les résultats qu'ils ont obtenus.

Ceux qui ne sont pas admis peuvent demander de suivre les programmes du YAYKUR, institution qui offre des cours par correspondance, des cours d'été et des cours dans des collèges universitaires du premier cycle. Toutefois, la grande augmentation du nombre de candidats qui désirent poursuivre des études supérieures a imposé l'application rigoureuse du *numerus clausus*. La situation est grave et les différentes tentatives pour atténuer les aspects négatifs ayant échoué, on essaie d'améliorer le système de sélection centralisé en éliminant les carences et les défauts les plus importants.

Toutes les institutions de l'enseignement tertiaire jouissent d'une autonomie qui varie de l'une à l'autre; celle des Universités est grande au point de vue administratif et scientifique. Les Universités turques ont des structures administratives semblables et élisent leurs propres organes de direction.

La république de Chypre, il faut le préciser tout de suite, n'offre pas pour l'instant d'enseignement de type universitaire et le tertiaire se limite à l'enseignement de type non universitaire ou post-secondaire. La décision du Conseil des Ministres de créer une Université cypriste date en effet seulement de décembre 1978 et l'UNESCO et le Conseil de l'Europe s'occupent de sa réalisation. Après le cycle secondaire, l'étudiant cypriste ne peut poursuivre dans

l'île que des études tertiaires non universitaires et il existe des Services d'Orientation dans toutes les écoles secondaires pour l'aider à choisir. Quand il choisit l'Université, il s'agit évidemment d'Universités étrangères. Un Bureau central de ces Services assure aussi une orientation complète, à tous points de vue, aux enseignants qui veulent poursuivre des études supérieures.

L'enseignement tertiaire cypriste est dispensé dans onze institutions ayant des cycles d'étude de durée variable, soumises au contrôle des différents Ministères: l'Académie pédagogique (ou Ecole Normale) et l'Institut Pédagogique du Ministère de l'Éducation; l'Institut Supérieur de Technologie, l'Institut hôtelier, le Centre de productivité, le Centre de formation professionnelle du Ministère du Travail; l'Ecole d'infirmières et de sages-femmes, l'Ecole d'infirmières spécialisées en Psychiatrie, l'Ecole d'inspecteurs des services médico-sanitaires du Ministère de la Santé; l'Ecole forestière du Ministère de l'Agriculture; le Collège de coopération. Il faut toutefois remarquer que l'enseignement tertiaire cypriste semble manifester une vocation internationale surtout parce qu'il collabore et désire collaborer de plus en plus avec des institutions, des organismes et des offices internationaux et étrangers. Le souhait de tous est que l'Université cypriste puisse être un lieu de rencontre, de convergence et d'échanges avec d'autres cultures.

#### L'EDUCATION PERMANENTE

En ce qui concerne l'enseignement tertiaire destiné aux adultes l'Assemblée Nationale a adopté en France un projet de loi sur la formation professionnelle alternée — c'est-à-dire moitié dans un entreprise, moitié dans une institution scolaire —, organisée en accord avec les institutions professionnelles responsables.

En Espagne, c'est l'Université qui s'occupe de la formation en vue de l'exercice des différentes activités professionnelles et les personnes de plus de vingt-cinq ans ne possédant pas le baccalauréat peuvent, après avoir passé un examen, poursuivre des études supérieures.

On retrouve les mêmes modalités dans les mesures prises au Portugal

où les différentes Universités sont en train d'expérimenter des activités (cours du soir pour étudiants qui travaillent) qui s'adressent aux adultes. En outre, un des objectifs des Ecoles Supérieures Polytechniques est d'organiser des cours de perfectionnement, dans les différents domaines d'activité de l'Ecole, pour ceux qui exercent une profession.

L'Italie, de son côté, n'est pas restée inactive et, par exemple, il était déjà possible dès 1966 d'obtenir une sorte de « doctorat » en « Instruction des adultes » dans plusieurs Universités.

Des dispositions législatives de toute sorte, concernant le perfectionnement culturel et professionnel, ont été promulguées mais elles n'ont malheureusement pas été toutes bien réalisées. Il en est de même pour les émissions radiotélévisées scolaires et concernant l'instruction des adultes, pour la participation éducative des différentes forces sociales et familiales, pour l'expérimentation et la recherche éducative, pour la tentative de réalisation de la mise à jour des connaissances en faveur des travailleurs grâce à des accords syndicaux avec les entreprises. Toutefois, l'application de l'article 34 de la Constitution qui affirme le « droit à l'instruction » c'est-à-dire le droit pour toutes les personnes capables et méritantes, même dépourvues de moyens économiques, d'atteindre le niveau d'étude le plus élevé, est en cours de réalisation, quoique étant l'objet de polémiques techniques et politiques violentes.

En Grèce, la formation continue et l'éducation permanente des adultes utilisent généralement les moyens offerts par le système de l'enseignement tertiaire. Dans différentes localités, on a créé des Institutions spécialisées qui remplacent l'Université; des cours de perfectionnement tenus par le personnel des instituts de l'enseignement supérieur sont organisés régulièrement dans les différents Départements et Ecoles universitaires (médecins, ingénieurs, etc.) par les Ministères pour leur personnel (fonctionnaires, diplomates, etc.).

En Turquie, la situation se présente de façon très articulée car ce pays a dû, avant tout, lutter contre l'anal-



phabétisme très largement répandu. De ce fait, la Turquie est aujourd'hui engagée dans cette lourde tâche dans les différents milieux sociaux.

On a institué, entre autres, des Centres d'éducation populaire, des Salles de lecture, des Centres permanents d'instruction annuelle pour les jeunes analphabètes qui font leur service militaire, des cours d'information agricole, d'éducation sanitaire, d'enseignement ménager, des cours itinérants pour les jeunes, des cours pour l'instruction des détenus, pour les travailleurs du secteur industriel. D'autres programmes sont organisés par des institutions locales ou des associations de bienfaisance.

A Chypre, ce sont les institutions de l'enseignement tertiaire, de la recherche et de l'enseignement secondaire qui s'occupent activement de la formation continue et de l'éducation permanente. C'est dans ce cadre qu'on organise des cours spéciaux pour archivistes et bibliothécaires, des cours de formation pour les enseignants et le personnel administratif du système éducatif, pour électrotechniciens, pour les fabricants de chaussures, des cours de formation hôtelière, de gestion des entreprises, pour le personnel des coopératives, pour les problèmes de l'agriculture, pour la formation de la main d'œuvre industrielle et du personnel qualifié de l'industrie, et d'autres encore. Des cours de qualification professionnelle sont organisés au niveau de l'enseignement secondaire pour les jeunes et les adultes. Bien qu'il n'existe pas encore d'Université à Chypre, comme nous l'avons déjà dit, on a institué une série de cours du soir gratuits (« Université populaire »), organisés par la Société chypriote de radiodiffusion, qui s'adressent surtout aux adultes.

Presque tous les Pays de l'Europe méridionale placent l'éducation des

adultes et leur formation parmi les finalités de l'enseignement tertiaire et même, dans certains cas, de l'enseignement secondaire.

Dans ce domaine, c'est la France qui occupe la position la plus avancée par rapport aux autres Pays, car elle dispose d'une législation qui, oblige, par exemple, les employeurs à payer des contributions de toute sorte en faveur de leur propre personnel.

En Italie également on s'est engagé dans cette voie. L'Espagne et le Portugal, comme nous l'avons déjà vu, permettent l'inscription à l'Université aux jeunes de plus de vingt-cinq ans après un examen de passage et nous avons parlé aussi de la Grèce et de Chypre.

L'enseignement tertiaire, malgré la variété des institutions dont il se compose doit constituer un ensemble bien intégré, basé sur une vision nette de l'objectif commun et de la répartition du travail entre les différentes institutions et sur une coordination qui permette la collaboration.

Dans les différents Pays, l'autonomie est conçue de manière diverse dans les Universités et dans les institutions non universitaires de l'enseignement tertiaire, conformément à une typologie articulée de façon variée: type confédéral, type fédéral, type unitaire. De toute manière, c'est l'état qui est l'arbitre de tous les objectifs généraux du système de l'enseignement tertiaire, des crédits accordés, des règles générales concernant la structure des institutions et leurs fonctions, comme de celles qui concernent la carrière des enseignants. Le lien entre l'Etat et l'Université est assuré par l'institution de conseils de délibération composés de représentants des Universités, de l'Etat et de la société, qui se concertent avant de prendre des décisions.

Il nous faut parler ici de la *condition des enseignants* car les nouvelles conditions dans lesquelles se trouve l'Université dans tous les Pays, justifient l'effort que l'on tente de faire pour donner un nouveau statut au corps enseignant. Les tentatives communes sont les suivantes: indépendance des enseignants, garanties offertes par les juridictions universitaires et par une influence plus réduite du pouvoir hiérarchique; inamovibilité; hiérarchie des enseignants comprenant des niveaux variés; titularisation des assistants actuellement immobilisés; possibilité de confier des cours à des personnes qui n'ont pas suivi une carrière universitaire classique.

D'autres problèmes particuliers se posent pour le Pays de l'Europe méridionale: affluence massive dans le tertiaire (en retard dans son évolution) d'étudiants provenant de l'enseignement secondaire; grandes difficultés pour leur orientation; grande quantité d'échecs et d'abandons au cours des études; chômage des bacheliers qui doivent accepter des emplois inférieurs à leurs qualifications.

Comme nous l'avons déjà vu, chaque Pays essaie de résoudre de façon différente le problème de l'inscription dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, on estime qu'un enseignement tertiaire diversifié est le meilleur moyen pour ralentir la pression des étudiants voulant entreprendre des études dans certaines branches déjà trop encombrées et pour atténuer la sélection trop rigoureuse. Un enseignement secondaire diversifié pourrait également diminuer la pression dans le tertiaire.

Dans l'ensemble, les Pays de l'Europe méridionale se sont orientés vers la recherche d'un enseignement diversifié et il s'agit d'une expérience de réforme qu'il faut accepter avec confiance et en connaissance de cause.



# IL DOTTORATO DI RICERCA E LE SCUOLE DI SPECIALIZZAZIONE

MARIO UMBERTO DIANZANI

La legge delega sulla riforma della docenza universitaria e il progetto di legge sulla riforma degli studi medici hanno riproposto due problemi di vitale importanza per l'Università: quello del dottorato di ricerca e quello delle Scuole di specializzazione. Nel primo caso si tratta di un nuovo Istituto, la cui necessità era particolarmente sentita dopo l'abolizione della libera docenza. Nel secondo caso si tratta di modifiche ad un istituto già esistente nell'ordinamento universitario italiano, ma esercitato in modo precario e senza dubbio non confrontabile con quello dello stesso nome presente negli altri Paesi di elevato sviluppo culturale, compresi quelli della CEE.

Una delle carenze più gravi che si riscontrano nel complesso di leggi e di decreti in discussione, relativi all'Università, è l'insufficiente interesse che in essi si dà al problema del reclutamento dei giovani. I giovani sono la linfa vitale dell'Università. Senza di loro l'Università è destinata a sterilirsi ed a cristallizzarsi: in parte, debbo dire, essa è già cristallizzata sotto l'influenza degli improvvisi provvedimenti presi negli ultimi due o tre lustri. I nuovi decreti e le nuove leggi, in gran parte sotto la spinta sindacale, assomigliano più a strumenti atti a « sistemare » ciò che dentro l'Università sta già, piuttosto che a favorire il reclutamento delle giovani leve. Senza negare la necessità di provvedere a sistemare, oggi per allora, chi a suo tempo fu giovane, è chiaro che chiudere praticamente la porta ai giovanissimi come si sta facendo con l'esuberante immissione nei ruoli dei precari e con l'enorme e non graduato aumento degli organici dei professori ordinari, produrrà conseguenze molto gravi nell'Università di domani. Sono infatti i giovani che, pieni di entusiasmo e naturalmente provvisti di maggiori energie intellettive, danno la miglior resa sul piano della ricerca. Direi che la vitalità di un'Università moderna va giudicata più sul vivaio dei suoi giovani, piuttosto che sui grandi nomi degli insegnanti. Credo che la semplice creazione di 4000 posti di ricercatore aperti al libero concorso non sia sufficiente a risolvere il problema dell'inserimento delle future nuove leve; e che non sia sufficiente neanche l'Istituto delle borse di studio, che tende fatalmente a ricreare un nuovo pericoloso precariato. Meglio di

questi provvedimenti, si presta a stimolare l'interesse dei giovani il *dottorato di ricerca*, purché opportunamente istituito e regolato, soprattutto nei suoi sbocchi e nelle sue finalità.

L'incentivo che esisteva in Italia per il reclutamento delle giovani leve era costituito essenzialmente dalla libera docenza, soppressa, come tutti sanno, alla fine degli anni Sessanta. La libera docenza era nata sul modello dell'analogo istituto tedesco e svolgeva il compito di avviare i giovani alla ricerca scientifica e di farli maturare in questa ricerca. Per molti anni si trattò di un'istituzione seria, in cui la selezione era dura e valida. Il numero chiuso dei posti messi a concorso ogni due o tre anni per ogni disciplina non eliminava certamente le ingiustizie, ma elevava in ogni modo il livello medio degli idonei. Poiché la libera docenza era necessaria, in pratica, per poter accedere a qualunque tipo di qualificazione dirigenziale, dalla cattedra universitaria fino ai primari ospedalieri, i giovani desiderosi di emergere ne venivano obbligati a dedicarsi per almeno cinque anni a ricerca di livello. La libera docenza degenerò a causa dell'apertura del numero, che fu fonte, anche se non l'unica, di illeciti e di abusi; ed il Parlamento decise di dare un taglio netto al problema, eliminandola del tutto. Le conseguenze sono discutibili, ma io ritengo che in un campo almeno il danno sia stato molto maggiore del vantaggio: in quello della incentivazione dei giovani. Soprattutto, è mancata l'introduzione nel nostro ordinamento didattico di un istituto alternativo che, eliminate le storture della libera docenza, ne prendesse il posto sul piano della incentivazione. L'istituzione del dottorato di ricerca sembra possa correggere questa grave mancanza.

Il dottorato di ricerca esiste, come tutti sanno, da molto tempo nelle Università anglo-sassoni ed in quelle di vari altri Paesi. Il modello per noi è certamente costituito da quello anglo-sassone: lo studente laureato prepara, mediante assidue ricerche della durata di tre-quattro anni, una tesi su un argomento di grande interesse scientifico. Durante il periodo della preparazione della tesi, egli riceve un salario; alla fine, discute la tesi alla presenza di una commissione costituita da esperti del particolare tipo di ricerca, in parte provenienti da Università diverse da quella del candidato e talvolta anche da Università straniere. Alla fine, il nuovo dottore trova sfocio professionale o nella carriera accademica, o in altri Enti pubblici e privati. La rigorosità della selezione fa sì che non esista un problema della sistemazione dei neo-dottori. Noi dovremmo cer-

Mario Umberto Dianzani, Ordinario di Patologia generale, Preside della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Torino.



care di adattare il modello anglo-sassone al nostro particolare ordinamento, cercando di evitare che l'istituto stesso venga svilito e dall'eccessivo numero dei candidati e dalla eccessiva facilità del successo. La scelta dei candidati dovrebbe essere oculata, la sede delle ricerche valida, la giuria finale composta da specialisti della materia, stranieri inclusi.

Non c'è dubbio che un tale dottorato di ricerca offrirebbe molti vantaggi rispetto alla libera docenza. Prima di tutto, esso appare chiaramente orientato verso il mondo della ricerca, piuttosto che verso quello della pratica professionale. Anche la libera docenza, in realtà, era così all'origine, e tale avrebbe dovuto rimanere. Il fatto che essa era divenuta praticamente necessaria ai fini del successo professionale ne costituì, anzi, la deformazione che provocò la fine. Col dottorato di ricerca, si ribadisce lo scopo puramente scientifico e si ritorna alle origini. Se il numero dei posti per il dottorato di ricerca resterà limitato per ogni disciplina e ogni Università, si avrà il vantaggio del ritorno al numero chiuso nel titolo universitario di secondo grado. Ciò dovrebbe consentire una migliore selezione degli aspiranti, basata sul merito e sulle capacità di ricercatore dei candidati. La retribuzione per tutto il periodo necessario alla preparazione della tesi, ed il lavoro a tempo pieno garantiscono al giovane la tranquillità economica necessaria per poter dedicarsi con serietà al suo compito. Secondo me, il problema del dottorato di ricerca, nel nostro ordinamento, viene a valle, e sta nell'uso che il nostro sistema potrà fare dei nuovi dottori. Nei nuovi strumenti legislativi in corso di discussione non è fatta parola delle possibilità che il dottorato apre a chi lo abbia conseguito. Se il legislatore avesse voluto riservare ai dottori di ricerca la carriera accademica e quella in organi para- ed extra-universitari destinati istituzionalmente alla ricerca (per esempio, il C.N.R.), credo che egli avrebbe dovuto indicare chiaramente che il conseguimento del dottorato è determinante a tali fini; gli accessi alle carriere predette dovrebbero essere preclusi a chi non è dottore di ricerca. Inoltre, si dovrebbe evitare di produrre una strettoia troppo ampia nel deflusso dal dottorato verso questi sbocchi. È invece evidente che l'allargamento enorme e ingiustificato del corpo docente, che sta prendendo corpo con le nuove leggi riformatrici, creerà strettoie difficilmente superabili. Ciò vale per tutte le Facoltà, specialmente ora che il numero di iscritti alle Università va sensibilmente calando pressoché ovunque; ma più di tutte per le Facoltà di Medicina, ove venisse adottato il criterio del numero

« programmato », per altre considerazioni ineluttabili. L'adozione del numero « programmato » avrà infatti come conseguenza una enorme pletera di insegnanti segnatamente in questa Facoltà. Dovranno i nuovi dottori di ricerca in Medicina attendere la morte o il pensionamento di quanti entreranno oggi in servizio, prima di poter accedere alla carriera accademica? Se così sarà, non c'è dubbio che il dottorato di ricerca non costituirà un incentivo per i giovani per almeno 30 anni. Resta la possibilità che il dottorato di ricerca possa venire usato come premessa a una carriera di tipo professionale. Non c'è però chi non veda com'esso verrebbe in questo modo a imboccare la stessa strada della libera docenza: strada malefica, che ha portato alla degenerazione dell'istituto ed alla sua fine non rimpianta. Forse si potrebbe stabilire una priorità di valutazione per i dottori di ricerca ai fini dei concorsi ospedalieri: non c'è dubbio che i medici ospedalieri erano scientificamente e culturalmente meglio preparati quando provenivano dalle file degli Assistenti Universitari o dei liberi docenti, che non oggi, con le carriere ospedaliere basate soprattutto sull'anzianità di servizio. Resta comunque il fatto che qualsiasi slittamento dell'impiego del dottore di ricerca verso la professione finirebbe per snaturare l'istituto. D'altra parte, poi, lo porterebbe a scontrarsi fatalmente con quello della Scuola di specializzazione.

Alle *Scuole di specializzazione* è conferito istituzionalmente il compito di preparare i giovani laureati alla professione, e ciò in netta antitesi col dottorato di ricerca, che li prepara alla vita accademica ed alla Scienza non applicata. Questo aspetto, che emerge dall'esame dei progetti di legge, risulta dalla realtà di quanto avviene negli altri Paesi, e soprattutto in quelli della Comunità Europea, al cui ordinamento siamo tenuti ad adeguarci. Ma una netta divaricazione fra dottorato di ricerca e specializzazione è veramente e sempre possibile? Ed in che misura?

Prima di cercare di rispondere a questi quesiti, credo di dover fare alcune precisazioni sullo stato attuale delle Scuole di specializzazione e su quello che dovrà risultare dopo l'applicazione eventuale delle nuove norme, contenute nel progetto di riforma degli studi medici, esaminato qualche mese fa dal Consiglio Nazionale Universitario.

Debbo subito dire che le Scuole di specializzazione si trovano oggi a un livello molto diverso da quello a cui si dovrebbero trovare ed a cui si trovano nei Paesi di elevato livello culturale. Deb-



Mario Umberto Dianzani

bo aggiungere che neanche coi recenti adeguamenti alle normative della Comunità Europea e neanche con l'applicazione integrale del nuovo progetto di legge si riuscirà a trasformarle in validi strumenti di preparazione professionale. Per giungere a questa meta, sono necessarie modifiche strutturali ben più sostanziali di quelle che ci si accinge ad introdurre; ed è fondato il timore che l'approvazione della riforma delle Scuole nel testo del progetto di legge (né, forse, potrà accadere diversamente, nell'attuale stato dell'economia italiana) possa impedire una riforma più radicale per decine di anni.

Le Scuole di specializzazione attuali, così come risultano dall'« adeguamento », per certune non ancora attuato, alle norme CEE (mi riferisco a quelle che conosco meglio, e cioè alle Scuole annessi alle Facoltà di Medicina, ma certi problemi sono identici anche nelle Scuole non mediche), sono altamente inadempienti, nella maggior parte dei casi, ai loro compiti istituzionali. Ciò è dovuto non a cattiva volontà dei docenti, ma ad una serie di circostanze, che cercherò di illustrare. Prima di tutto, le Scuole non hanno attualmente, a parte alcuni rari casi, una loro piena autonomia giuridica ed amministrativa rispetto agli Istituti Universitari su cui gravitano gli insegnamenti del corso di laurea. Nei Paesi anglo-sassoni, le Scuole di specializzazione hanno invece l'assetto di Post-graduate Schools, ed hanno quasi sempre ambienti, attrezzature e organico di personale, ivi incluso il corpo docente, del tutto indipendenti rispetto a quelli dei corsi di diploma o di laurea. Alla piena autonomia giuridico-amministrativa consegue la possibilità di una didattica altamente specializzata. In Italia, le Scuole hanno, nella loro maggior parte, per Statuto sede nell'Istituto Universitario ove viene effettuata anche la didattica dei corsi di laurea. Il Direttore è per lo più il professore di ruolo della stessa materia nel corso di laurea, che spesso è anche il Direttore dell'Istituto. I docenti non hanno un riconoscimento giuridico nell'ambito del personale insegnante dello Stato, ma vengono nominati con proprio decreto dal Rettore, su proposta del Direttore della Scuola, ratificata dal Consiglio della Scuola e da quello di Facoltà. Il personale non docente non esiste nella maggior parte dei casi; alle necessità della Scuola si sopperisce utilizzando quello, già scarso, assegnato all'Istituto. Tutto ciò rende problematica la didattica, sia per l'identità delle strutture con quelle, diversamente finalizzate, che devono servire alla didattica negli affollatissimi corsi di laurea, sia per la composizione stessa del corpo docente,

Per quanto riguarda le strutture, queste sono già del tutto insufficienti per la didattica nei corsi di laurea, giacché nella maggior parte dei casi non sono state proporzionate al sempre crescente numero degli studenti. Il fatto che questi non frequentino, o non frequentino a sufficienza, non costituisce evidentemente una giustificazione accettabile al fatto che le stesse strutture (letti, apparecchi, ecc.) servano a scopi tra loro istituzionalmente non sovrapponibili. E infatti ben diversa la didattica e la strumentazione da usare nelle Scuole di specializzazione rispetto a quelle da usare nel corso di laurea. La mancanza di sovvenzione statale alle Scuole è un altro grave elemento d'inefficienza. Le Scuole vivono oggi sulle tasse di laboratorio pagate dagli specializzandi, che sono evidentemente insufficienti all'acquisto di attrezzature nuove e costose, e sul bilancio degli Istituti Universitari presso cui hanno sede. Il destino ufficiale delle dotazioni degli Istituti non è però quello di servire alle Scuole, bensì alla ricerca e alla didattica nell'ambito del corso di laurea. Si aggiunga che sulle tasse pagate dagli specializzandi gravano anche le misere retribuzioni date ai docenti. Gli specializzandi, anche se formalmente tenuti alla frequenza quotidiana, svolgono partecipazione continuativa solo in casi particolari. Nella maggior parte delle Scuole la frequenza è ridotta, e si limita spesso ai corsi di lezioni accademiche ed a poche esercitazioni pratiche. Nelle Scuole più esigenti, la frequenza obbligatoria in reparto viene effettuata, ma non senza gravi riserve sulla sua liceità etica e giuridica. Sul piano etico, c'è da domandarsi come sia possibile pretendere la frequenza continuativa in reparto da laureati ormai decisamente adulti, senza che questi ricevano nulla per sopravvivere. E allora, o si accetta che solo i ricchi e i figli dei ricchi possano specializzarsi, o si accoglie il compromesso di una frequenza ridotta e talvolta puramente formale. D'altra parte, anche sul piano giuridico è assai opinabile che gli specializzandi possano svolgere negli Istituti un servizio continuativo, spesso in sostituzione di quello del personale di ruolo, senza ricevere retribuzione alcuna. Le rivendicazioni sindacali sul punto ci sono già state, e non senza fondamento. Molte Facoltà, per parare il colpo, che nelle attuali circostanze significherebbe la fine delle Scuole, hanno richiesto modifiche di Statuto, perché già da questo risulta ben chiaro che la frequenza e le esercitazioni svolte nelle Scuole hanno il solo fine dell'apprendimento da parte dello specializzando, e non sono quindi rivendicabili come servizio.



Per quanto riguarda il corpo docente, è il Direttore della Scuola, cioè un professore della stessa materia nel corso di laurea, che lo sceglie. In alcune Università, le proposte del Direttore sono precedute da avvisi pubblicati negli albi delle Scuole o degli Istituti, in cui si avvertono gli interessati della vacanza degli insegnamenti. Il Direttore vaglia le domande e le sottopone poi all'attenzione del Consiglio della Scuola, prima di portarle a quella del Consiglio di Facoltà. Questa prassi è seguita, per esempio, nella Facoltà di Medicina di Torino. In altre sedi, però, non esiste un vaglio del genere da parte del Consiglio della Scuola, ed è il Direttore l'unico e solo proponente. Debbo dire che quest'ultima prassi non rappresenta una violazione dei diritti o un sopruso « baronale », ma solo una interpretazione degli Statuti, che nella maggior parte dei casi prescrivono chiaramente che sia il Direttore a fare le proposte, la Facoltà ad approvarle e il Rettore a fare le nomine. In molti Statuti, tra cui quello di Torino, è però anche detto, più oltre, che ogni decisione del Direttore dev'essere sottoposta all'esame preventivo del Consiglio della Scuola, prima di essere presentata al Consiglio di Facoltà. Ma è giuridicamente valido, e lecito, che il corpo docente, che costituisce il Consiglio della Scuola, debba approvare anche la propria nomina? A Torino si è preferito dare una risposta affermativa, allo scopo di sottrarre una decisione così importante al giudizio di uno solo, ma mi rendo conto che esistono validi argomenti anche per una risposta diversa. Sul piano tecnico, a Torino, l'organico del corpo docente, esaminato dal Consiglio della Scuola, viene approvato con l'astensione di ogni singolo interessato sulla singola decisione che lo riguarda.

I problemi della scelta del corpo docente sono stati enormemente accresciuti dalla interpretazione ministeriale ufficiale della legge che vieta il cumulo degli incarichi. Mediante apposita circolare si stabilì che, ai soli fini del cumulo degli insegnamenti di professori di ruolo e di assistenti, l'incarico nella Scuola di specializzazione è equiparato a quello del corso di laurea. Agli altri fini giuridici ed economici, però, l'incarico nella Scuola resta di natura completamente diversa, in quanto incarico locale e non statale: è praticamente sprovvisto di retribuzione, non è riconosciuto ai fini della carriera, non dà luogo a stabilizzazione e non può essere trasformato in un posto di ruolo in organico. In base alla legge del cumulo, un professore di ruolo o un assistente non può avere più di un incarico, oltre alla propria funzione. Ne consegue che i docenti in ruolo

(ordinario o assistente), potendo scegliere fra un incarico nel corso di laurea ed uno nella Scuola di specializzazione, optano sempre per quello nel corso di laurea: anche se non retribuito, esso apre comunque una possibilità di carriera, a differenza da quello nella Scuola! È difficile, allora, trovare per le Scuole insegnanti sempre qualificati. Molti incarichi finiscono per venire assegnati a giovani e giovanissimi, i quali immettono nell'insegnamento tutta la loro passione, ma non possono certamente dare l'esperienza che non possiedono. Gli insegnanti più qualificati ed esperti, quindi, insegnano nei corsi di laurea, mentre quelli meno esperti e qualificati insegnano nelle Scuole. Ciò ha prodotto, nelle Università che hanno applicato le regole stabilite dalla circolare ministeriale, un notevole scadimento qualitativo della didattica nelle Scuole. Varie Università non hanno applicato la normativa, ma è chiaro che esse sono fuori legge e potenzialmente esposte ai suoi rigori.

La proposta di legge Valitutti sulla riforma degli studi medici sana molte di queste storture, ma non affronta, probabilmente per motivi di carattere economico, il punto cruciale, ch'è quello di dare alle Scuole la piena autonomia giuridico-amministrativa. In particolare, il progetto di legge prevede che il periodo di frequenza obbligatoria per gli specializzandi sia di almeno sei mesi; gli specializzandi dovranno essere stipendiati durante il corso dei loro studi, così da poter pretendere da essi un tempo pieno e da poter evitare la necessità di altri impieghi retribuiti contemporanei. Per quanto riguarda l'accesso alle Scuole, esso avviene mediante pubblico concorso: in tal modo si sancisce una prassi che l'elevato numero di candidati ha imposto da tempo in molte Università, ma che non è accolta da tutte e comunque quasi mai codificata. La legge prevede anche la possibilità per lo specializzando di passare all'estero parte del periodo destinato alla frequenza, senza interruzione di carriera. Oltre alla tesi, egli dovrà presentare alla Commissione dell'esame finale la documentazione analitica della sua partecipazione alle attività didattiche e professionalizzanti svolte durante il corso. Se la Scuola è chirurgica, dovrà presentare l'elenco analitico degli interventi compiuti. Non sarà quindi più possibile specializzarsi senza aver frequentato e senza aver praticato.

Nella legge, resta però aperto, o non sufficientemente chiarito, il problema dei docenti. Su questo punto, un accenno positivo viene dalla legge di delega della riforma della docenza universitaria, ove si prevede che un docente, di ruolo ordi-



Mario Umberto Dianzani

nario o associato, possa a sua richiesta essere esonerato per uno o più anni dai doveri accademici nell'ambito della didattica dei corsi di laurea, per dedicarsi ad attività di ricerca o di didattica in settori diversi. Questa norma consente che, col loro consenso, professori di ruolo ordinario od associato, di cui ci sarà grande abbondanza dopo le riforme, e specialmente nelle Scuole Mediche se passerà il principio del « numero programmato », possano insegnare istituzionalmente nelle Scuole di specializzazione. E inoltre previsto che i professori associati i quali siano destinati a discipline non frequentate o poco frequentate dagli studenti siano tenuti a svolgere un secondo corso nelle Scuole di specializzazione. Non credo, però, che tutto questo basti a rivalutare completamente l'insegnamento nelle Scuole.

È chiaro che la creazione di un organico di ruolo stabile per ogni Scuola darebbe alla didattica connotazioni decisamente migliori e dotate del pregio della continuità. Se poi l'insegnamento nella Scuola desse la possibilità di svolgere ricerca specialistica con mezzi e strutture autonome, non vedo come il passaggio definitivo nel corpo docente delle Scuole non potrebbe rappresentare la meta ultima della carriera di ogni docente. E quanto accade nelle Università anglosassoni, ove le Post-graduate Schools hanno quasi sempre qualificazioni di eccellenza.

Mi resta da affrontare il problema dei *rapporti reciproci fra dottorato di ricerca e Scuola di specializzazione*. Da quanto ho detto sopra credo che risulti chiaramente come, in linea di massima, al dottore di ricerca è aperta la strada della ricerca e della docenza universitaria, mentre allo specialista è aperta quella della professione. Non sempre, però, una netta demarcazione appare possibile, specialmente nelle Facoltà Mediche e per le discipline altamente specialistiche.

Se noi accettassimo il principio della divaricazione netta fra le due carriere, arriveremmo all'assurdo che il professore di ruolo di una disciplina specialistica (per fare un esempio, di Clinica Oculistica) dovrebbe emergere esclusivamente dalle file della ricerca, e gli sarebbe quindi lecito ignorare la parte professionalizzante della sua disciplina. L'assurdo continuerebbe col fatto che un professore di questo tipo sarebbe poi chiamato ad impartire un insegnamento professionalizzante nella Scuola di specializzazione. È chiaro, quindi, che bisogna accettare il principio di una certa osmosi fra i due tipi di qualificazioni. Questa osmosi potrebbe essere di tipo verticale o di tipo orizzontale. In altre parole, si do-

vrebbe instaurare la regola che per fare il dottore di ricerca in una materia specialistica il candidato dovrebbe prima venire in possesso del diploma di specializzazione (osmosi verticale); oppure dovrebbe essere ammessa la possibilità di perseguire contemporaneamente i due indirizzi (osmosi orizzontale). Personalmente vedo molto più opportuna la seconda via, anche per non allungare troppo il corso degli studi necessari per giungere al dottorato. Perché non potrebbero i più preparati e qualificati degli specializzandi lavorare a tempo pieno, contemporaneamente, al corso di specializzazione e al dottorato di ricerca? Il tempo pieno lo consentirebbe. È chiaro che non dovrebbe essere ammesso il cumulo delle retribuzioni, ma questo non è un problema. Analogamente, dovrebbe essere prevista la possibilità che un iscritto al dottorato di ricerca cambi idea e decida di passare alla Scuola di specializzazione con abbreviamento di carriera. Il contrario, invece, non dovrebbe essere ammesso, in quanto lo specializzando, in quanto tale, non riceve qualificazione per la ricerca.

In conclusione, quindi, non mi pare che le nuove leggi possano rappresentare la soluzione definitiva dei problemi. E questo bisogna dirlo subito, e chiaramente, proprio per evitare che una riforma affrettata, anche se non più differibile, finisca per essere creduta il rimedio stabile di tutti i mali. Mali che, per le Scuole di specializzazione, non potranno finire finché esse non abbiano piena autonomia giuridica e amministrativa rispetto alle strutture dei corsi di laurea, e finché non abbiano organico di personale proprio e del tutto indipendente. Il costo di un'operazione del genere non dovrebbe spaventare, con l'esuberanza di docenti che ci sarà dopo l'entrata in vigore della legge di riforma della docenza. Quanto alle strutture (locali, apparecchi, ecc.) si debbono trovare, tanto più che il numero delle Scuole potrebbe essere opportunamente ridotto, nel quadro di una pianificazione a livello regionale del numero di posti. D'altra parte, è del tutto controproducente fare la politica dello struzzo e chiamare specialisti persone che, per colpa prima dello Stato, lo sono soltanto di nome. La prossima entrata in vigore delle norme CEE, col libero scambio di specialisti, dovrebbe costituire, più che un deterrente, un incentivo a fare tutto il possibile per portare i nostri specialisti, oggi abbandonati al loro estro, al livello di preparazione proprio degli altri Paesi europei.

MARIO UMBERTO DIANZANI



**NECESSARY REFORMS:  
THE DOCTORATE  
AND THE COLLEGES  
OF SPECIALIZATION**

In Italy, the delegated law on the readjustment of University teaching introduces a new Institution, the Doctorate. Moreover, the various plans for the reform of the Faculty of Medicine contain innovations regarding the Specialization Colleges.

This Doctorate which already exists in many Countries, represents an achievement for Italy, but its success will depend largely upon the way in which it is carried out. The most important function of this doctorate is the inclusion of young people in research, who until now have been for the most part ill-treated by the delegated law on the reform of University teaching. In fact this law provides for the « positioning » of the older members of the teaching-staff and of the more recent contract and scholarship holders. This obviously will cause such an overabundance of teachers and consequently a large stoppage regarding the admittance of young people, who represent the life-blood of the future University. This will be particularly true for the Faculty of Medicine, in which the probable choice of the programmed number will create a notable disproportion between teachers and students, and therefore will reduce the possibilities of admittance to a University career in the coming years. The Doctorate will be successful only if this new Institution, which above all opens up the way to research, is accomplished in the various Faculties with rightly proportioned fixed standards and if, through successive laws, the openings into public and private research are defined. It is also necessary to provide for the possibility of attending simultaneously the Doctorate and Specialization Colleges, in those places where this is technically possible. Otherwise, the clinical disciplines, also in specialization colleges would paradoxically be taught by researchers deprived of the possibility of entering into the profession.

The Colleges of Specialization with a professional aim, will undergo a

complete change, as compulsory attendance is planned, with remuneration for those in training. The College teaching which has already been established in compliance with programmes based on those that are in force in the EEC Countries, will have to be more practical than the current ones. Because, only in this way will it be possible to supply those in training with the instruments necessary to carry out their profession. As regards the Teaching-staff, that is today paradoxically formed, thanks to improvident laws and regulations, by younger and less qualified people than those active in degree courses, (Colleges appointments, ill paid if paid at all and, moreover, not recognized for the academic career, are less attractive than official courses for students) will certainly undergo changes. In fact it is predicted that the permanent staff, « ordinari » or « associati », will be able to obtain exclusive or prevailing duties in the Colleges of Specialization. This will certainly give a new importance to teaching in the Colleges, but it will not be sufficient for our Colleges to reach the same levels as the post-graduate Colleges in other European and Extra-European Countries. In the Author's opinion these levels can only be reached if the Colleges are given valid and adequate structures, completely independent from those used in degree courses. The existence of its own buildings and facilities and its own highly qualified teaching-staff, is an essential requirement for the training of high skilled specialists.

From a legislative point of view, the Author's opinion is that the occasion for this logistic-structural reform must not be lost in the moment in which the reform of the Colleges on a technical level is under way. If this opportunity were lost today we would probably be condemned to keep, for some more decades, the Colleges of Specialization better than those functioning today, but not up to the best international standards.



## **REFORMES QUI S'IMPOSENT: LE DOCTORAT DE RECHERCHE ET LES ECOLES DE SPECIALISATION**

La Loi sur la réorganisation des carrières universitaires introduit en Italie une nouvelle institution: le Doctorat de Recherche. En outre, les différents projets de réforme de la Faculté de Médecine contiennent des nouveautés en ce qui concernent les Ecoles de Spécialisation.

Le Doctorat de Recherche, qui existe déjà dans de nombreux pays, représente une conquête importante pour l'Italie mais son succès dépendra de la façon dont il sera réalisé. L'aspect primordial du Doctorat est la possibilité de permettre aux jeunes — que la loi sur la réforme des carrières universitaires traite mal dans l'ensemble — de participer à la recherche. En effet, cette loi prévoit la titularisation des professeurs les plus anciens et des jeunes enseignants titulaires de contrats et de bourses mais provoquera une telle pléthore d'enseignants qu'il faudra un certain temps avant que les jeunes, qui représentent toutefois la sève vitale de l'Université future, puissent accéder aux carrières universitaires. Ceci s'annonce de façon particulièrement nette en ce qui concerne la Faculté de Médecine dans laquelle l'adoption probable d'un *numerus clausus* programmé va créer une disproportion importante entre le nombre d'enseignants et le nombre d'étudiants, ce qui va encore réduire les possibilités d'accès aux carrières universitaires pour les jeunes.

On pourra juger de la réussite du Doctorat de Recherche dans la mesure où cette institution — qui prépare de façon spécifique à la recherche — sera utilisée dans les différentes Facultés suivant des critères de proportion adéquats et dans la mesure où, grâce à de nouvelles lois, on précisera les débouchés dans le cadre de la recherche publique et privée. Il faut aussi prévoir la possibilité de faire en même temps, dans les Universités où cela est possible techniquement, le Doctorat et les Ecoles de Spécialisation, sinon on arriverait à une situation paradoxale à savoir que les matières cliniques, même dans les Ecoles de Spécialisation, seraient enseignées par des chercheurs qui n'auraient pas eu la possibilité d'accéder à la profession.

Les Ecoles de Spécialisation qui préparent à l'exercice de la profession subiront une transformation radi-

cale avec obligation de suivre les cours et rétribution pour les inscrits.

L'enseignement des Ecoles qui, déjà actuellement, se base sur des programmes conformes à ceux qui sont en vigueur dans les Pays de la Communauté européenne, devra être plus orienté vers la pratique, dans le but de fournir justement aux étudiants qui se spécialisent des instruments qui leur permettront de pratiquer dignement leur profession. Quant au Corps enseignant qui, paradoxalement, est composé actuellement — à cause de certaines normes et lois inadéquates — de personnes plus jeunes et moins qualifiées que celles qui font les cours de licence (ces postes étant mal rétribués et même parfois pas rétribués du tout, et de plus n'ayant aucune valeur pour la carrière universitaire attirant moins que les cours normaux destinés aux étudiants), il y aura des changements car on prévoit que les professeurs titulaires, « ordinaires » ou « associés », auront seuls ou en majorité la possibilité d'enseigner dans les Ecoles de Spécialisation. Un tel changement remettra sans aucun doute en valeur les Ecoles mais ne sera pas suffisant pour leur permettre d'atteindre le haut niveau de celles des autres Pays, européens ou non, c'est-à-dire celui des *Post-Graduate Schools*. Selon l'auteur, on ne pourra atteindre un tel niveau qu'en créant dans les Ecoles des structures valables et appropriées, complètement indépendantes des structures concernant la licence. La condition essentielle pour la formation de spécialistes de niveau élevé est que les Ecoles aient leurs propres locaux, leurs propres équipements et leur propre corps enseignant préparé à cet effet. L'auteur pense que sur le plan législatif on ne devrait pas laisser passer l'occasion de cette réforme des structures et des équipements juste au moment où on est en train de réallier la réforme des Ecoles sur le plan technique. Si nous manquons cette occasion aujourd'hui, nous serons probablement condamnés à avoir pendant plusieurs décades encore des Ecoles de Spécialisation qui fonctionnent mieux que celles dont nous disposons actuellement mais qui ne sont pas encore à la hauteur des meilleures Ecoles au niveau international.



# ASPETTI DELLA SITUAZIONE INTERNAZIONALE

a cura di **ROBERTO DE ANTONIIS**  
e **MARIA LUISA MARINO**

**U.N.E.S.C.O. - Conferenza nazionale sull'educazione all'ambiente.** - All'inizio del prossimo anno dovrà aver luogo a Roma, sotto l'egida della Commissione nazionale italiana dell'UNESCO, una Conferenza nazionale sull'educazione all'ambiente nello spirito delle « Raccomandazioni » finali della Conferenza intergovernativa sulla medesima problematica, organizzata a Tbilisi (URSS) dal 14 al 26 ottobre 1978 a cura dell'UNESCO in collaborazione con il « Programme des Nations Unies pour l'environnement » (P.N.U.E.), e alla quale parteciperanno delegazioni di 66 Stati membri.

La prevista riunione si propone di offrire un valido punto d'incontro e di dibattito a qualificati esponenti nazionali ed internazionali che desiderino recare il loro costruttivo contributo.

Nell'ambito della Conferenza nazionale verranno enucleati gruppi di lavoro incaricati di approfondire i temi in discussione relativi a determinati settori quali la Scuola (dall'istruzione materna alla istruzione secondaria), l'Università e i Centri di ricerca, l'Amministrazione pubblica (Regioni ed altri Enti locali), i mezzi di comunicazione di massa (radio-televisione) e la stampa, il mondo del lavoro e i sindacati, nonché le associazioni portatrici di interessi ambientali e sociali.

Particolarmente importante il ruolo affidato all'istituzione educativa — a tutti i livelli, ma soprattutto in relazione all'istruzione universitaria — sia nella ricerca di metodologie adeguate ai vari aspetti dell'educazione ambientale che, superati i confini scolastici, potranno riversarsi sull'intera collettività, e sia sotto il profilo dell'elemento umano del problema, per quanto attiene in particolare alla formazione di personale tecnicamente qualificato da utilizzare come controllori della realtà ambientale, così come avviene già in altri Paesi.

Del resto, la citata Dichiarazione di Tbilisi, che rappresenta il quadro di riferimento, il principio e le linee direttrici dell'educazione ambientale, mette in giusto rilievo tali criteri. « Occorrerebbe concepire l'educazione ambientale » — è stato raccomandato, tra gli obiettivi — « come un continuo processo che fornisca ai propri beneficiari, grazie ad un rinnovarsi dei propri orientamenti, una

conoscenza costantemente intonata all'evoluzione dell'ambiente. L'educazione ambientale dovrebbe indirizzarsi a tutti i gruppi di età e a tutti i gruppi socio-professionali della popolazione. Suoi destinatari sono: il grande pubblico non specializzato, composto di giovani e di adulti i cui comportamenti quotidiani hanno una decisiva influenza sulla salvaguardia e il miglioramento dell'ambiente; gli specifici gruppi sociali le cui attività professionali si ripercuotono sulla qualità dell'ambiente; gli scienziati e i tecnici che con le loro ricerche e le loro azioni costituiranno la base teorica dell'educazione e della formazione ambientale e della positiva gestione dell'ambiente stesso ».

Tali direttive pongono l'accento sulla necessità di attuare una crescente interdisciplinarietà di programmi, mettendo in opera una serie di nuovi metodi e di nuove tecniche nell'ambito di uno sforzo globale che ponga l'accento sul ruolo sociale delle istituzioni educative.

In particolare è stata raccomandata, a livello d'istruzione universitaria, l'introduzione, a fondamento di tutte le formazioni specialistiche (ingegneri, architetti, specialisti della sistemazione del territorio, economisti, ecc.), di « una sicura conoscenza del funzionamento degli ecosistemi, come pure una visione dei fattori socio-economici che regolano i rapporti tra l'uomo e l'ambiente, ed anche una conoscenza delle caratteristiche, dei limiti e delle possibilità derivanti dalla rivoluzione scientifica e tecnica ».

Il contributo che può essere apportato dalle istituzioni d'istruzione superiore nel settore dell'educazione all'ambiente può giocare un ruolo di fondamentale importanza nel settore più ampio della cooperazione inter-universitaria<sup>1</sup>.

**PAESI SCANDINAVI - I corsi universitari di educazione all'ambiente.** - Nei Paesi Scandinavi è dedicato un grande interesse alle problematiche inerenti alla protezione ambientale e in particolare alla formazione ad alto livello degli operatori nel settore.

<sup>1</sup> Fonte: U.N.E.S.C.O., Dichiarazione della Conferenza intergovernativa sull'educazione all'ambiente (Tbilisi, 14-26 ottobre 1977), estratto del « Bollettino di Informazioni », n. 1, 1978, edito a cura della Commissione Nazionale Italiana per l'U.N.E.S.C.O.

In Finlandia lo sviluppo dei corsi universitari di educazione all'ambiente è cominciato a partire dagli anni Sessanta. In due Università finniche sono stati istituiti specifici corsi post-secondari che rilasciano un diploma a livello « undergraduate », inoltre, nei rimanenti Atenei del Paese, ma soprattutto nell'University of Technology di Helsinki, i programmi delle Facoltà e dei Dipartimenti di Matematica e di Scienze Naturali lasciano grande spazio all'argomento. Nell'ambito della riforma dei diplomi universitari è prevista l'inclusione di nozioni di protezione ambientale in tutti i corsi di laurea, al fine di assicurare la preparazione necessaria a coloro ai quali spetterà il compito di programmare e di prendere decisioni in un campo d'interesse comune tanto delicato.

In Danimarca i corsi universitari sono in special modo incentrati sugli aspetti sociologici e sui problemi dell'inquinamento; ai problemi legati alle risorse, alla conservazione e all'utilizzazione del territorio, nonché agli aspetti economico-giuridici è stata finora accordata minore attenzione. Vi sono corsi che offrono una panoramica generale sui problemi ambientali, corsi specializzati per la formazione di scienziati e di professionisti e corsi che mettono a fuoco soltanto alcuni aspetti della materia.

È avvertita la necessità di approfondire l'interdisciplinarietà dei corsi di studio, ampliando il campo della ricerca scientifica.

In Norvegia, nelle Università di Oslo e di Trondheim, l'educazione ambientale è materia complementare di un intensivo corso semestrale a livello « graduate »; un corso quinquennale presso l'Agricultural University prepara gli operatori ad alto livello del settore. Alcuni corsi a livello « undergraduate » offrono l'opportunità di legare la teoria alla pratica.

In Svezia molti corsi sia a livello universitario (ad es., biologia, ecologia, ecc.) sia a livello post-graduate contemplano nei programmi di studio l'inserimento di argomenti riferiti alla protezione e alla conservazione dell'ambiente; presso l'Università di Umea sono attuati corsi « vocational » di durata triennale destinati alla formazione degli ispettori sanitari municipali e presso l'Agricultural University sono orga-



nizzati corsi « undergraduate », inerenti alla difesa architettonica del paesaggio.

Sono possibili forme di cooperazione interdisciplinari fra le istituzioni universitarie e le organizzazioni esterne che curano il settore<sup>2</sup>.

**OCSE - Conferenza sull'Istruzione Superiore e la collettività.** - Nei giorni 4, 5 e 6 febbraio 1980 si è tenuta a Parigi, nell'ambito delle attività promosse dal Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento dell'OCSE, una Conferenza relativa ai rapporti tra la comunità e le istituzioni d'insegnamento post-secondario ed universitario nei Paesi aderenti all'Organizzazione stessa. Alla Conferenza hanno preso parte delegazioni dei seguenti Paesi: Australia, Austria, Belgio, Canada, Danimarca, Finlandia, Francia, Repubblica Federale Tedesca, Grecia, Irlanda, Italia, Giappone, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svizzera, Svezia, Regno Unito, Stati Uniti, Jugoslavia. Erano anche presenti ai lavori osservatori del Consiglio d'Europa, dell'UNESCO, della CEE, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, nonché unioni sindacali e rappresentanti delle organizzazioni industriali. I lavori hanno previsto gruppi di studio su temi particolari quali « i problemi e le aspettative della Comunità nei riguardi dell'istruzione superiore », « le risposte dell'istruzione superiore: metodi e significati », « i meccanismi istituzionali d'interazione tra istruzione superiore e comunità »; naturalmente, si sono anche tenute sedute plenarie iniziali e conclusive. Come si vede, è stata trattata tutta una gamma delle problematiche emergenti nel settore dell'istruzione superiore in relazione ai ruoli ch'essa sarà chiamata a coprire per collegarsi più strettamente ai bisogni concreti della società. Nelle discussioni generali si è chiaramente delineato un fronte pressoché unanime nel ritenere indispensabile un più ampio coinvolgimento dell'istruzione superiore nel rispondere alle domande

<sup>2</sup> Fonte: « Environmental Education in the Nordic Countries », a cura del « Nordic Council of Ministers Secretariat for Nordic Cultural Cooperation », Copenhagen, 1977, e « Environmental Education in Sweden », a cura di « Swedish Ministry of Education and Cultural Affairs », Stockholm, 1979; in « Higher Education in Europa », UNESCO CEPES, gennaio - marzo 1979.

della società per la soluzione di problemi concreti. Tale coinvolgimento sembra essere strettamente collegato ad una presa di coscienza della collettività in quanto tale, cioè come comunità organizzata, del fatto che l'istruzione universitaria (nell'accezione, sempre più comune, di sistema d'insegnamento post-secondario diversificato) deve erogare un servizio immediatamente spendibile e che inevitabilmente travalica il suo compito istituzionale, e che è, e rimane, quello della trasmissione di conoscenze e di elaborazione critica della cultura, nonché dell'acquisizione di specifiche capacità professionali. Da una simile impostazione è risultato ampiamente rafforzato il convincimento che la ricerca scientifica deve tornare ad avere lo spazio che le compete nell'ambito delle istituzioni universitarie, anche per quegli aspetti squisitamente operativi che sono maggiormente legati alla soluzione di specifici problemi emergenti da particolari richieste della comunità. Naturalmente, il discorso è stato molto ampio ed articolato ed è difficile poterne riassumere le valenze. Ad ogni modo, pur correndo il rischio di una inevitabile schematizzazione, può dirsi che le istituzioni d'insegnamento superiore dei Paesi di cultura anglosassone, segnatamente il Regno Unito, gli Stati Uniti e l'Australia, sembrano molto più coinvolte in sperimentazioni che tengano particolarmente conto delle esigenze concrete della comunità circostante di quanto non lo siano le Università di altri Paesi, che pur si rendono conto dei nuovi ruoli che i sistemi di insegnamento superiore sono chiamati a svolgere in una società che cambia rapidamente. Su questo punto si è aperto un fecondo dibattito, dato che alcune delegazioni hanno ritenuto opportuno puntualizzare che le istituzioni universitarie debbono, sì, farsi carico di compiti nuovi e non tradizionali ma, egualmente, non diminuire il proprio impegno nei settori, quali la didattica e la ricerca pura, in cui svolgono compiti per così dire istituzionali. In altri termini, si è voluto segnalare il rischio concreto che si potrebbe correre di una perdita d'identità dell'istituzione universitaria, rischio che porterebbe inevitabilmente ad una sorta di provincialismo e settorizzazione del mondo universitario. L'atmosfera in cui si sono svolti i lavori è stata particolarmente

viva ed interessata alla presa di coscienza di esperienze nuove. È risultato chiaro, ad ogni modo, che il quadro dei rapporti tra istituzioni universitarie e comunità è un quadro tutt'altro che definito. I punti di vista sono a volte ancora molto lontani per quanto concerne le strategie concrete da adottare. Ciò che risulta inequivocabilmente chiaro è che ormai il sistema di insegnamento post-secondario è chiamato a realizzare compiti nuovi e non tradizionali, soprattutto perché la richiesta di coinvolgimento nella vita universitaria da parte della comunità è sempre più forte in tutti i continenti.

**CEE - Scambi di studenti universitari con la Repubblica Popolare di Cina.** - In alcuni Stati membri della Comunità Economica Europea, sono già in avanzata fase di realizzazione i programmi di scambio di studenti universitari con la Repubblica Popolare di Cina.

Ad esempio, l'azione di cooperazione messa in opera in Francia è duplice: da un lato, offre la possibilità ad un gruppo di giovani liceali cinesi di proseguire i loro studi universitari in tale Paese; dall'altro, consente ad alcuni ricercatori cinesi di perfezionare la loro preparazione scientifica presso laboratori di ricerca francesi.

Un primo gruppo di 100 studenti cinesi è arrivato a Parigi il 23 febbraio 1979 e fino al 15 ottobre ha frequentato corsi linguistici propedeutici in otto Università di provincia prima d'intraprendere gli studi universitari veri e propri.

Parallelamente sono stati invitati in Francia, per studiare la struttura e i programmi dell'ordinamento universitario francese, i professori cinesi di materie scientifiche, che avranno il compito di completare in patria la preparazione dei futuri candidati.

Per quanto concerne il secondo punto del programma, 24 ricercatori cinesi hanno terminato alla fine di giugno del c.a. il periodo di « stage » previsto, ch'è stato preceduto da un corso linguistico trimestrale presso il Centro audio-visivo di lingue moderne di Vichy.

Nel Regno Unito, le domande d'iscrizione presentate dal primo gruppo di studenti cinesi nell'anno accade-



mico 1979-80 sono state 350 (300 da parte di studenti già diplomati e 50 da non diplomati).

La maggior parte di essi ha più di 30 e 40 anni, soltanto un piccolo numero è diplomato di recente. Gli studenti non diplomati hanno da un minimo di 16 ad un massimo di 21 anni.

Prima della selezione hanno dovuto superare un « test » di conoscenza della lingua inglese; ciò nonostante un corso intensivo di perfezionamento linguistico ha preceduto l'inizio dei corsi universitari prescelti. Nella Repubblica Federale di Germania, il programma concordato prevede preliminarmente il perfezionamento di gruppi di 100 studenti cinesi alla volta sul piano linguistico e sulle modalità di prosecuzione degli studi nel settore delle scienze esatte e dell'ingegneria.

Un Seminario presso l'Università di Shanghai diretto da insegnanti cinesi e tedeschi, accerterà il possesso delle conoscenze indispensabili per l'ammissione nelle Università tedesche.

L'arrivo dei primi studenti è stabilito per l'estate 1980: i corsi universitari prescelti saranno, fra l'altro, di matematica, fisica, chimica, elettrotecnica, costruzioni meccaniche, medicina, informatica, geologia, geodesia.

In Danimarca 20 studenti cinesi, di età fra i 16 e i 21 anni, sono arrivati il 15 febbraio 1979; alloggiati individualmente presso famiglie, hanno seguito corsi linguistici presso la Scuola di Stato di Avedore. La mancata conoscenza della lingua danese ha richiesto, infatti, nei primi tempi, il sussidio di 7 interpreti presso le famiglie ospiti; successivamente corsi linguistici intensivi all'inizio dell'anno in corso hanno messo gli studenti in condizione di seguire i corsi universitari impartiti in lingua danese. I corsi universitari prescelti (ingegneria civile, medicina, veterinaria) hanno la durata di 5 o 6 anni.

Per quanto riguarda i Paesi Bassi, un accordo di reciproca cooperazione culturale fra i due Paesi è stato già predisposto. Nell'anno accademico 1978-79, venti studenti cinesi non diplomati e sei borsisti hanno iniziato i loro studi universitari in Olanda. Tale numero, peraltro, è destinato a raddoppiare nell'anno in corso.

È previsto che il principio della reciprocità della cooperazione inizi a dar frutti dal prossimo anno accademico 1980-81.

In Italia, infine, buona parte del gruppo previsto di 80 ricercatori di età adulta (dai 30 ai 45 anni in media) ha già iniziato i corsi di specializzazione in diverse discipline scientifiche presso istituti universitari, laboratori e organismi di ricerca.

Naturalmente, trattandosi di studiosi che hanno alle spalle un bagaglio di esperienza professionale ma scarsa conoscenza del tipo di specializzazione che potrebbero ricevere nel nostro Paese, rappresentano ognuno un problema particolare che necessita degli apporti necessari per un valido e fruttuoso inserimento.

Anche nel nostro Paese nel mese di ottobre 1979 sono stati firmati a Roma due accordi rispettivamente di cooperazione culturale, scientifica e tecnica, che attendono l'autorizzazione parlamentare alla ratifica per divenire operanti<sup>1</sup>.

**REGNO UNITO - Open University.** - Nel Regno Unito l'Open University, istituzione d'insegnamento post-secondario a distanza, ha annoverato nell'anno 1978, più di 78.000 studenti, ponendosi al primo posto delle Università britanniche per numero di iscritti.

Creata nel 1969 con decreto reale, essa ha la propria base amministrativa a Milton Keynes, una moderna città a nord-ovest di Londra, uffici regionali e centri di studio sparsi un po' in tutto il Paese e può avvalersi del supporto della « British Broadcasting Corporation » per le trasmissioni radio-televisive.

Non è stata la prima istituzione del genere nel mondo; basti ricordare, fra le altre, la « Fernuniversität » della Repubblica Federale di Germania, l'« Universidad Nacional de Educacion a Distancia » spagnola, il « Centre National de télé-Enseignement » di Parigi, la « State University for Distance Education » del Costa Rica e la « All-Union Correspondance Polytechnical Institute » di Mosca.

La « Open University » si distingue per l'elevata flessibilità della struttura dei corsi adattabili a studenti « part-time », per la varietà dei me-

todi didattici nonché per i criteri di ammissione.

Istituita in un periodo di larga richiesta del servizio educativo, utilizzando le moderne tecniche di comunicazione di massa, « per offrire una seconda chance agli adulti che hanno lasciato da molti anni la scuola », non richiede particolari requisiti per l'ammissione ai corsi: è sufficiente, infatti, soltanto il compimento del 21° anno di età.

La presenza studentesca femminile (42% dei nuovi iscritti nel 1977) è più elevata di quella registrata nelle Università tradizionali.

Nei primi anni di funzionamento la maggior parte delle domande di ammissione ai corsi proveniva da insegnanti e da professionisti; attualmente circa un terzo delle richieste è avanzato da addetti a lavori manuali e da impiegati occupati nei settori amministrativi e tecnici.

Le domande d'iscrizione sono accolte sino al completamento dei posti disponibili rispettando l'ordine cronologico di presentazione: nel 1978 i nuovi iscritti sono stati 21.000 a fronte delle 42.000 domande presentate.

Sono previsti tre programmi di studio: « undergraduate », « postgraduate » e « associate student ».

A livello « undergraduate », sei « credits » (ognuno corrispondente ad un anno di studio) consentono il conseguimento del « Bachelor of Arts »; otto « credits » attribuiscono il « Bachelor of Arts Honour Degree ».

L'ampia gamma di corsi disponibili permette di scegliere fra 120 tipi differenti.

Nel 1978 più di 5.300 studenti hanno conseguito il « Bachelor of Arts » e 1.700 il « Bachelor of Arts Honour Degree »; di essi più di un terzo avevano lasciato la scuola prima dei 18 anni e non erano in possesso della formazione richiesta per la normale ammissione alle Università.

A livello « post-graduate », gli studi sono basati sulla ricerca. Il conseguimento del « Bachelor of Philosophy », del « Master of Philosophy » e del « Doctor of Philosophy » è subordinato alla dissertazione di una tesi successivamente al conseguimento di un numero stabilito di crediti di ricerca.

Gli studenti « post-graduate » sono stati 514 nel 1978, di cui 73 studenti a tempo pieno, 383 studenti già im-

<sup>1</sup> Fonte: Documento CEE n. 8689/79 del 13 settembre 1979.



pegnati in attività lavorative che hanno utilizzato il proprio tempo libero e 58 docenti o assistenti della stessa Open University.

I corsi per « associate students » (di cui si contano 80 tipi differenti) sono destinati agli adulti, che desiderano approfondire le loro conoscenze soltanto in particolari settori.

La loro durata è generalmente di 10 mesi e al termine viene rilasciato a coloro che superano un previsto esame finale, un attestato che permette il proseguimento degli studi a livello « undergraduate ».

Per quanto riguarda i metodi didattici dell'Open University, tutti gli iscritti ricevono periodicamente per corrispondenza il materiale didattico e possono contare, per consigli e correzioni, sull'assistenza da parte di docenti locali spesso dipendenti da altre Università.

Apposite trasmissioni radio-televisive prodotte in collaborazione fra la Open University e la BBC completano l'attività didattica.

Si calcola che approssimativamente il 65% del tempo dedicato allo studio sia occupato dalla lettura dei testi e il 10% da esercizi scritti e dall'ascolto dei programmi radio-televisivi.

All'inizio dell'anno 1978 la Open University ha annoverato 2.400 operatori impiegati a tempo pieno, 1.600 dei quali occupati a Milton Keynes, la base amministrativa dell'istituzione.

Il decreto reale istitutivo ne ha stabilito la struttura organizzativa, peraltro non dissimile da quella delle Università tradizionali.

Vi sono tre cariche onorarie (il « Chancellor », il « Pro-Chancellor » e il « Treasurer »); il « Vice-Chancellor » è il capo esecutivo dell'Università, il « Secretary » è responsabile dell'amministrazione e gli « Academic Deans » sono i Presidi delle Facoltà.

L'Open University, è finanziata in gran parte dallo Stato tramite il « Department of Education and Science » e non tramite l'« University Grants Committee », come avviene per le altre istituzioni dell'insegnamento superiore. Nel 1978, l'89 per cento degli introiti sono derivati dagli stanziamenti governativi, il 10% dalle tasse pagate dagli studenti e il rimanente uno per cento dalla vendita del materiale didattico ai non iscritti.

La voce più rilevante delle spese riguarda la produzione delle trasmissioni radio-televisive in collaborazione con la BBC (annualmente circa 300 programmi televisivi e 300 radiofonici per una durata rispettivamente di 35 e 26 ore settimanali): nel 1977 tale spesa ha superato i 4 milioni di sterline.

Molto intense sono le relazioni con le altre istituzioni similari esistenti nel mondo<sup>4</sup>.

**IRLANDA - Alcuni dati sugli studenti universitari.** - Nell'anno accademico 1977-78 gli studenti che hanno frequentato in Irlanda gli Istituti di istruzione post-secondaria (Università, « colleges » tecnici e corsi di specializzazione post-universitaria in pedagogia) sono stati circa 37.000.

Per quanto riguarda i criteri di ammissione alle Università, in Irlanda vige il principio del « numerus clausus » e, nonostante la popolazione sia aumentata considerevolmente nel corso degli ultimi anni, è da molto tempo che non vengono resi disponibili nuovi posti.

Si calcola, al riguardo, che soltanto il 17% degli studenti provenienti dalla scuola secondaria superiore può ottenere l'iscrizione ad una Facoltà, e la votazione necessaria per ottenere l'immatricolazione è molto alta (rispetto alla semplice sufficienza di dieci anni fa, occorrono, oggi, ad esempio, due o tre voti « con lode » e perfino cinque voti « con lode » per la Facoltà di Medicina).

Le tasse universitarie oscillavano nell'anno accademico 1978-79 da un minimo di £st 200 ad un massimo di £st 400, mentre il costo effettivo pro-capite, nel settore universitario superava le £st 1.000; gli stanziamenti statali a favore dell'istruzione post-secondaria rappresentano all'incirca l'11% dei finanziamenti destinati alla pubblica istruzione. Soltanto il 25% degli studenti riceve generalmente sussidi dallo Stato fino ad un massimo di £st 500 annue.

Lo « Higher Education Grants Scheme » (regolamento per il sussidio degli studi superiori) è riservato agli studenti i cui genitori risiedono stabilmente in Irlanda ed è subordinato ai risultati scolastici del « Natio-

nal Leaving Certificate Examination » e alle condizioni economiche familiari.

Abbastanza difficile risulta l'inserimento nel mondo del lavoro, considerato che approssimativamente solo il 40% dei giovani laureati ha possibilità di trovare un impiego, percentuale tuttavia destinata a crescere per coloro che hanno completato i loro studi nei « colleges » tecnici; altri laureati avviano a questa situazione iscrivendosi a corsi di specializzazione universitaria, che offrono al termine una probabilità maggiore di impiego<sup>5</sup>.

**THAILANDIA - Note sul sistema universitario.** - Le Università in Thailandia sono dirette dal Ministro delle Università (« Minister for University Affairs ») di nomina politica e da un Sottosegretario di Stato, funzionario stabile e di carriera.

Il Rettore, generalmente di nomina governativa, è coadiuvato da più Vice Rettori e un ampio apparato amministrativo cura diversi settori; il Re consegna personalmente ogni anno nei principali Atenei i Diplomi di Laurea.

Nell'ambito delle Università stesse sorgono alcuni Istituti specializzati aventi particolari finalità (ad esempio, la tutela dell'ambiente, la produzione elettronica, le scienze sociali, le comunicazioni di massa, e i trasporti); altri Istituti, considerato il loro particolare oggetto di ricerca (ad esempio: agraria, veterinaria, idrobiologia) sono collocati all'interno del Paese.

A Bangkok vi sono 6 Università, alcune bicentinarie (come la Chulalongkorn University, la Thammasat University e la Mahidol University — quest'ultima a carattere prevalentemente scientifico-medico), altre di più recente formazione, dotate di tutte le Facoltà umanistiche e scientifiche. Altre Università sono localizzate nell'interno del Paese e tra queste va ricordata quella di Chiang Mai (al nord del Paese); in complesso la Thailandia dispone di 10 Università. Il Governo segue con particolare interesse i problemi della scuola in generale delle Università in particolare.

<sup>4</sup> Fonte: Central Office for Information, Documento No 2/F5B/79, classification 4 (b) Revised June 1979.

<sup>5</sup> Fonte: Istituto Italiano di Cultura, Dublino.



## ATTIVITA' PARLAMENTARE

a cura di FABIO MATARAZZO

Una nuova laurea sarà rilasciata in Italia dall'anno accademico 1983-84: quella in «odontoiatria e protesi dentaria» che si aggiunge oggi all'elenco delle lauree e dei diplomi compresi nella tabella annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652.

L'istituzione di questo corso di laurea presso la facoltà di Medicina e Chirurgia è finalmente consentita dal Decreto del Presidente della Repubblica del 28 febbraio 1980, n. 135, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 104 del 16 aprile 1980.

Il provvedimento, che ci sembra utile segnalare e pubblicare in questa rassegna, adegua l'ordinamento didattico italiano alle direttive della Comunità Economica Europea per il riconoscimento dei titoli di dentista e per la libera circolazione dei dentisti nei Paesi della Comunità. È un passo avanti importante e significativo in direzione di una progressiva integrazione comunitaria dei titoli rilasciati nel nostro e negli altri Paesi membri.

Il nuovo corso di laurea che potrà essere attivato con il prossimo anno accademico, ha la durata di cinque anni suddivisi in un biennio ed un triennio.

Di particolare interesse, per il principio innovativo che introduce, la previsione delle modalità di ammissione degli studenti al corso. Per la loro determinazione e per la fissazione del numero degli allievi si dovrà tener conto delle strutture cliniche e didattiche disponibili. Le decisioni saranno sottoposte al parere vincolante del Consiglio Universitario Nazionale.

Decreto del Presidente della Repubblica 28 febbraio 1980, n. 135.

### ISTITUZIONE DEL CORSO DI LAUREA IN ODONTOIATRIA E PROTESI DENTARIA PRESSO LA FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA.

Il Presidente della Repubblica

Veduto il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592; veduto il regio decreto-legge 20 giugno 1935, n. 1071, convertito nella legge 2 gennaio 1936, n. 73; veduto il regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, e successive modificazioni;

veduta la legge 11 aprile 1953, n. 312; riconosciuta la necessità di adeguare l'ordinamento degli studi alla normativa C.E.E.;

sentito il parere del Consiglio universitario nazionale;

sulla proposta del Ministro della pubblica istruzione;

Decreta:

#### Art. 1.

Presso la Facoltà di medicina e chirurgia può essere istituito il corso di laurea in odontoiatria e protesi dentaria.

Il titolo di studio per l'ammissione al predetto corso di laurea, le modalità di ammissione, la durata e l'ordinamento del corso medesimo sono stabiliti dalla tabella, annessa al presente decreto, firmata d'ordine nostro, dal Ministro della pubblica istruzione (allegato).

#### Art. 2.

All'elenco delle lauree e dei diplomi, di cui alla tabella I, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, è aggiunta la «laurea in odontoiatria e protesi dentaria».

La tabella II, annessa al citato regio decreto n. 1652, è integrata nel senso che la Facoltà di medicina e chirurgia rilascia anche la «laurea in odontoiatria e protesi dentaria».

Dopo la tabella XVIII, annessa al citato regio decreto n. 1652, è inserita la tabella allegata al presente decreto, che assume il numero XVIII-bis.

#### Art. 3.

Il corso di laurea in odontoiatria e protesi dentaria comincerà a funzionare a decorrere dall'anno accademico 1980-81 con il primo ed il secondo anno di corso. Negli anni accademici successivi funzioneranno progressivamente gli anni di corso susseguenti al secondo.

La laurea in odontoiatria e protesi dentaria non potrà comunque essere rilasciata prima della fine dell'anno accademico 1983-84.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 28 febbraio 1980.

PERTINI

VALITUTTI

Visto, il Guardasigilli: MORLINO.

Registrato alla Corte dei Conti, addì 9 aprile 1980.

Registro n. 31 Istruzione, foglio n. 198.



ALLEGATO

TABELLA XVIII - bis

**LAUREA IN ODONTOIATRIA  
E PROTESI DENTARIA**

*Durata del corso di studi:* cinque anni, suddivisi in un biennio ed un triennio.

*Titolo di ammissione:* quello consentito dalle vigenti disposizioni di legge.

*Ammissione al corso:* nel far luogo all'istituzione del corso di laurea si deve tener conto delle strutture disponibili (cliniche e didattiche) per la determinazione del numero e delle modalità di accesso degli studenti. Le relative decisioni dovranno essere sottoposte al parere vincolante del Consiglio universitario nazionale.

**INSEGNAMENTI FONDAMENTALI**

*Biennio:*

- 1) anestesia generale e speciale odontostomatologica (semestrale);
- \* 2) biologia generale applicata agli studi medici;
- \* 3) chimica;
- \* 4) chimica biologica;
- 5) farmacologia (semestrale);
- \* 6) fisica medica;
- 7) fisiologia umana e dell'apparato stomatognatico;
- 8) igiene e odontoiatria preventiva e sociale con epidemiologia (semestrale);
- 9) istituzioni di anatomia umana normale e dell'apparato stomatognatico;
- 10) istituzioni di anatomia ed istologia patologica;
- \* 11) istologia ed embriologia generale (compresa la citologia);
- 12) materiali dentari;
- 13) microbiologia (semestrale);
- 14) odontoiatria conservatrice (triennale - 2°, 3° e 4° anno);
- 15) patologia generale.

*Triennio:*

- 16) chirurgia speciale odontostomatologica (biennale - 3° e 4° anno);
- 17) clinica odontostomatologica (biennale - 4° e 5° anno);
- 18) medicina legale e delle assicurazioni e deontologia in odontostomatologia (semestrale);
- 19) neuropatologia e psicopatologia (semestrale);
- 20) ortognatodonzia e gnatologia (funzione masticatoria) (biennale - 4° e 5° anno);

- 21) parodontologia (biennale 4° e 5° anno);
- 22) patologia speciale chirurgica e propedeutica clinica;
- 23) patologia speciale medica e metodologia clinica (compresa la pediatria);
- 24) patologia speciale odontostomatologica;
- 25) pedodonzia (semestrale);
- 26) protesi dentaria (triennale - 3°, 4° e 5° anno);
- 27) radiologia generale e speciale odontostomatologica (semestrale).

**INSEGNAMENTI COMPLEMENTARI**

- \* 1) chirurgia maxillo-facciale;
- \* 2) dermatologia e venerologia (semestrale);
- \* 3) otorinolaringoiatria (semestrale);
- \* 4) statistica sanitaria;

altri insegnamenti complementari nel piano della Facoltà sempre mutuati dal corso di laurea in medicina e chirurgia.

Gli insegnamenti segnati con asterisco sono mutuati dal corso di laurea in medicina e chirurgia.

Gli insegnamenti fondamentali sono teorici e pratici e la loro frequenza è obbligatoria.

Gli insegnamenti specificatamente odontostomatologici di ordine clinico comportano anche un tirocinio pratico continuativo da espletare prima di sostenere i relativi esami.

Gli allievi, che non conseguono le attestazioni di frequenza, non possono essere ammessi a sostenere le relative prove di esame.

Il tirocinio pratico, relativo ad ogni insegnamento clinico, deve prevedere da parte di componenti dell'organico, una assistenza didattica adeguata al numero degli studenti.

*Non si può essere ammessi a sostenere l'esame di:*

- fisiologia umana e dell'apparato stomatognatico;
- patologia generale;
- patologia speciale medica e metodologia clinica (compresa la pediatria);
- patologia speciale chirurgica e propedeutica clinica;
- clinica odontostomatologica;

*Se non si è superato l'esame di:*

- istituzioni di anatomia umana normale e dell'apparato stomatognatico;
- chimica;

- biologia generale applicata agli studi medici;
- fisica medica;
- fisiologia umana e dell'apparato stomatognatico;
- patologia generale;
- patologia speciale medica e metodologia clinica (compresa la pediatria);
- patologia speciale chirurgica e propedeutica clinica;
- istituzioni di anatomia ed istologia patologica;
- patologia speciale odontostomatologica;
- chirurgia speciale odontostomatologica.

Per essere ammesso a sostenere l'esame di laurea in odontoiatria e protesi dentaria, lo studente deve aver seguito i corsi ed aver superato gli esami in tutti gli insegnamenti fondamentali ed almeno in due insegnamenti scelti tra i complementari ed aver, inoltre, seguito le prescritte esercitazioni cliniche, i tirocini pratici ed averne conseguito le relative attestazioni.

L'esame di laurea consiste nella discussione di una tesi scritta su argomenti di odontostomatologia da richiedere almeno all'inizio dell'ultimo anno di corso.

Per il trasferimento degli studenti iscritti al corso di laurea in medicina e chirurgia le abbreviazioni di corso non possono superare l'ammissione oltre il secondo anno, subordinatamente al numero di posti resisi disponibili all'inizio del secondo anno sempre che gli aspiranti abbiano superato gli esami di biologia generale applicata agli studi medici, chimica, fisica medica, istologia ed embriologia generale (compresa la citologia).

Per i laureati in medicina e chirurgia le abbreviazioni di corso potranno essere concesse, sempre con iscrizione al secondo anno, subordinatamente al numero di posti resisi disponibili all'inizio del secondo anno e dopo che sia trascorso un anno accademico dal conseguimento della laurea precedente.

Per esercitare la professione i laureati in odontoiatria e protesi dentaria devono superare un apposito esame di Stato.

Visto, d'ordine del Presidente della Repubblica

*Il Ministro della pubblica istruzione*

VALITUTTI



## **RIORDINAMENTO DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA, RELATIVA FASCIA DI FORMAZIONE, NONCHE' SPERIMENTAZIONE ORGANIZZATIVA E DIDATTICA**

*Non è il momento dell'entusiasmo, ma certo quello della soddisfazione per un risultato a lungo atteso e per il quale molto si è lavorato.*

*Dopo troppi anni di discussioni accese e defatiganti, di progetti complessivi e compiutamente delineati, ma impraticabili o farraginosi, una strategia gradualista e processuale, più concreta ed immediata, ma non per questo meno incisiva, ha reso possibile tradurre in norma giuridica un disegno organico con il quale le nostre Università potranno misurarsi ed al cui interno potrà essere riattivato quel meccanismo fisiologico di crescita e di sviluppo che è essenziale per il Paese, per le sue risorse intellettuali e scientifiche.*

*Il decreto delegato sul riassetto della docenza universitaria, che pubblichiamo in questa rassegna, non è un traguardo finale; il percorso è ancora lungo, la sua emanazione rappresenta una tappa importante e significativa ma di per sé non risolutiva.*

*Altri provvedimenti sono richiesti e necessari, ed in parte già preannunciati, per rendere effettivo e valido lo scopo che concordemente si è voluto raggiungere; senza di essi il progetto verso cui si muove rimarrebbe monco e disarticolato, pregiudicando anche quanto in questi intensi mesi è stato realizzato. Non è dunque, la conclusione di un discorso ma il suo avvio. Il nuovo assetto del personale non docente, la programmazione delle sedi, l'articolazione dei titoli accademici, la legge quadro sul diritto allo studio ne dovranno segnare l'ulteriore svolgimento per renderlo esauriente.*

*Questa esigenza che va premessa e ribadita non deve però sminuire il significato di un provvedimento che, pur sulla scia dello sfortunato decreto Pedini, ancora legato alla logica dei due tempi,*

### **TITOLO I CAPO I**

#### **NUOVO ASSETTO DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA, ISTITUZIONE DEL RUOLO DEI RICERCATORI E PIANO DI SVILUPPO**

Art. 1.

**Ruolo dei professori universitari e istituzione del ruolo dei ricercatori**

Il ruolo dei professori universitari comprende le seguenti fasce:

- a) professori straordinari e ordinari;
- b) professori associati.

Le norme di cui ai successivi articoli assicurano, nella unitarietà della funzione docente, la distinzione dei compiti e delle responsabilità dei professori ordinari e di quelli associati, inquadrandoli in due fasce di carattere funzionale, con uguale garanzia di libertà didattica e di ricerca.

I professori universitari di ruolo adempiono ai compiti didattici nei corsi di laurea, nei corsi di diploma, nelle scuole speciali e nelle scuole di specializzazione e di perfezionamento.

Possono essere chiamati a cooperare alle attività di docenza professori a contratto, ai sensi del successivo articolo 25.

È istituito il ruolo dei ricercatori universitari.



*spazia ben più di quello, nella problematica strutturale più qualificante e dibattuta, giungendo a conclusioni che nulla impongono in questo campo ma che molto consentono e favoriscono.*

*L'autonomia dell'Università, il protagonismo di coloro che vi operano ne escono veramente esaltati. Senza enfasi, si può affermare con sicurezza che le norme che ora entrano in vigore costituiscono il complesso più organico successivo al testo unico del 1933.*

*Non è questa l'occasione ed il luogo per esaminare i singoli aspetti, anche i più importanti del provvedimento, ma non può trascurarsi che esso delinea la possibilità di un modello organizzativo non uniforme e stereotipo, ma pluralistico, adeguato alle singole esigenze autonomamente valutate ed espresse, comunque flessibile e senz'altro più rispondente ai criteri della mobilità, snellezza, collegialità ed interdisciplinarietà dell'attività didattica e scientifica, salvaguardando però sempre, ed in ogni momento, l'assoluta libertà del singolo docente o ricercatore. Una struttura dunque, che molto più di quella tradizionale, rigida ed atomistica, può consentire, se delineata con coraggio, senza demagogia ma con reale intento innovatore, e non di nuovo assetto di potere, di adeguarsi alle attuali esigenze della ricerca avanzata ed a quelle sempre più differenziate della didattica di massa.*

*Accanto a questo, assume rilievo primario il rilancio della ricerca scientifica universitaria attraverso il forte incremento di finanziamenti e le diverse modalità per la loro ripartizione, in un contesto di generalizzata ricomposizione dell'assetto del personale docente che, fermo il principio del vaglio scientifico per tutti, è in grado di restituire prospettive di certezza e stabilità e di incentivo economico a chi nell'Università intenda portare il proprio esclusivo impegno professionale.*

*Né è da sottacere l'afflato comunitario ed intenzionale che lo pervade, là dove la legge delega ha consentito al Governo aperture in questi ambiti.*

*È dunque un provvedimento di indubbio interesse; ne è testimonianza, da non sottovalutare, l'ampio consenso politico che si è registrato su di esso sia nella fase di approvazione della legge delega sia in quella del parere delle commissioni parlamentari sullo schema predisposto dal Governo. Una circostanza, questa, da sottolineare particolarmente se si considera che nell'iter legislativo si sono alternati due Governi sorretti da diverse maggioranze e che forze politiche che pure avevano espresso la loro opposizione alla legge delega hanno poi convenuto, sia pure criticamente per alcuni aspetti, sul decreto delegato.*

*L'impegno comune e costruttivo del Governo e del Parlamento, tanto più ragguardevole per i tempi stringenti nei quali si è operato, va ora proseguito con lo stesso spirito e la stessa intensità nei nostri Atenei. Ad essi è offerto uno strumento; a loro spetta utilizzarlo per i fini per cui è stato programmato. Deludere le attese, tradire le aspettative, far prevalere interessi di parte, significherebbe mancare un appuntamento decisivo.*

Non è consentito il conferimento di incarichi di insegnamento.

Art. 2.

**Piano di sviluppo dell'Università. Individuazione e ripartizione dei posti di professore universitario di ruolo da bandire per concorso**

Il Ministro della pubblica istruzione, sulla base delle indicazioni delle Università, che acquisiscono il parere delle Facoltà, nonché delle ipotesi di vincolo di entrata — formulate dal CIPE su proposta del Ministro del bilancio, di concerto con quelli del tesoro, delle finanze nonché del Ministro incaricato del coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica — elabora ogni quadriennio, sentito il Consiglio Universitario Nazionale (C.U.N.), un piano di sviluppo dell'Università ai fini dell'adeguamento delle strutture didattiche e scientifiche, con articolate previsioni di spesa, e individua i settori disciplinari da sviluppare e le modalità per il loro incremento nel quadriennio, tenuto conto della dinamica accertata e presunta della popolazione studentesca nei diversi corsi di laurea, del relativo numero di professori di ruolo e di ricercatori afferenti ai corsi, dei programmi di sviluppo della ricerca scientifica e dei prevedibili sbocchi professionali nei diversi settori nonché delle necessità di riequilibrio fra le diverse sedi.

Per predisporre il piano quadriennale di sviluppo il Consiglio Universitario Nazionale formula preventivamente i raggruppamenti di discipline ed indica i criteri oggettivi per la ripartizione dei nuovi posti fra le Facoltà.

Lo schema del piano di sviluppo formulato dal Ministro è trasmesso, almeno sei mesi prima dell'inizio del quadriennio cui si riferisce, alle Università affinché esprimano le loro osservazioni entro i successivi tre mesi. Scaduto tale termine, il Ministro della P.I., acquisito il parere del C.U.N., che deve pronunciarsi nel termine di due mesi, adotta, con proprio decreto, il piano di sviluppo. Almeno tre mesi prima dell'inizio del biennio cui si devono riferire i bandi di concorso, i Rettori inoltrano al Ministro le richieste formulate dai Consigli di Facoltà, sentiti i Consigli di corso di laurea, per i nuovi posti di professore ordinario e di professore associato, divisi per raggruppamento disciplinare e per corsi, indicando per ciascuna Facoltà e corso di laurea gli insegnamenti ad





essi afferenti, il numero dei professori ordinari, straordinari e associati in servizio, distinti per raggruppamenti disciplinari, ed il numero degli studenti iscritti per ciascun anno di corso degli ultimi tre anni.

Il Ministro della Pubblica Istruzione provvederà alle relative assegnazioni, procedendo anche ad un confronto delle esigenze delle diverse Facoltà.

L'assegnazione dei nuovi posti di professore ordinario e di associato è effettuata sulla base del piano, su richiesta delle Facoltà interessate, in relazione alle esigenze didattiche e scientifiche individuate nel piano di sviluppo delle Università di cui ai precedenti commi.

Il primo piano quadriennale riguarderà il quadriennio che avrà inizio con l'anno accademico 1982-83. Per gli anni accademici 1980-81 e 1981-82 il Ministro della P.I., sentito il C.U.N., formula un piano biennale transitorio, che tiene conto anche delle esigenze delle nuove Università di cui si programma l'istituzione o la statizzazione. Tale piano biennale indica i termini entro i quali i Consigli di Facoltà, sentiti i Consigli di corso di laurea, devono formulare le richieste per i posti di professore ordinario o associato relativi al primo biennio.

## CAPO II

### PROFESSORI ORDINARI E STRAORDINARI

Art. 3.

#### Dotazione organica della fascia dei professori ordinari

La dotazione organica della fascia dei professori ordinari è fissata in 15.000 posti.

I concorsi relativi ai posti non coperti e che non siano destinati ai trasferimenti, sono banditi fino al raggiungimento della dotazione organica di cui al precedente comma, con periodicità biennale, nell'ambito del piano dello sviluppo universitario di cui all'art. 2, nel termine massimo di un decennio, a partire dall'anno accademico 1980-81.

Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, da emanare entro 90 giorni dall'entrata in vigore del presente decreto, è disposta la assegnazione alle Facoltà di posti di professore ordinario per il riassorbimento degli attuali posti in soprannumero e dei posti convenzionati. Fino alla scadenza delle convenzioni

in corso restano fermi gli oneri a carico degli Enti sovventori e l'obbligo delle Università di versare in conto entrata tesoro le somme percepite a tal fine.

Art. 4.

#### Assegnazione di posti di professore ordinario per le chiamate di studiosi stranieri

Il Ministro della Pubblica Istruzione, su richiesta delle Facoltà e su parere del Consiglio Universitario Nazionale, può riservare una percentuale di posti di professore ordinario non superiore al 5% della dotazione organica di ogni singola Facoltà, alle proposte di chiamata diretta, da parte delle Facoltà, di studiosi eminenti di nazionalità non italiana che occupino analoga posizione in Università straniere.

La proposta di chiamata deve essere adottata con la maggioranza dei due terzi dei professori ordinari del Consiglio di Facoltà, che si pronuncia sulla qualità scientifica dello studioso. La proposta è accompagnata da una motivata relazione che illustra la figura scientifica del candidato. Il Ministro della P.I. dispone l'assegnazione del posto e la nomina del professore con proprio decreto, determinando la relativa classe di stipendio corrispondente sulla base dell'anzianità di docenza e di ogni altro elemento di valutazione.

I posti di professore ordinario assegnati ai sensi del presente articolo sono recuperati in caso di rinuncia, trasferimento o cessazione dal servizio dei loro titolari.

Restano in vigore le norme che regolano l'ammissione dei cittadini stranieri ai concorsi ai posti di ruolo di professore universitario.

Art. 5.

#### Norme particolari per l'assegnazione di contingenti di posti

Nell'assegnazione dei posti di professore ordinario da mettere biennialmente a concorso, il Ministro della Pubblica Istruzione deve tenere conto, anche in deroga ai criteri programmatici stabiliti nel piano formulato ai sensi del precedente art. 2 e nel limite del 20% dei posti da assegnare, delle eventuali richieste avanzate, per le discipline ricoperte, da professori associati che abbiano maturato nove anni di insegnamento in qualità di professore incaricato o di associato nella stessa disciplina o gruppi di discipline. Tali ri-

chieste, presentate alle Facoltà, devono essere inoltrate unitamente alle richieste delle Facoltà.

Se le richieste sono in numero superiore, i posti sono concessi, sino alla copertura della percentuale indicata, secondo una graduatoria formulata in base ai criteri stabiliti in precedenza dal Ministro della Pubblica Istruzione, sentito il parere del Consiglio Universitario Nazionale.

Il Ministro della Pubblica Istruzione, su parere del Consiglio Universitario Nazionale, assegna i posti all'organico delle Facoltà cui appartengono i richiedenti, nei limiti del 20% di quelli da attribuire ad esse in base ai criteri di programmazione.

Art. 6.

#### Straordinariato

All'atto della nomina i professori conseguono la qualifica di straordinario per la durata di tre anni accademici.

Le norme del presente decreto che contengono professori ordinari si intendono riferite anche ai professori straordinari, fatte salve le disposizioni riservate ai professori che abbiano conseguito la nomina ad ordinario.

Restano ferme le vigenti disposizioni per la nomina ad ordinario. Restano altresì ferme le disposizioni relative alla verifica della attività scientifica e all'attività didattica necessarie per la nomina ad ordinario.

Art. 7.

#### Libertà di insegnamento e di ricerca scientifica

Ai professori universitari è garantita libertà di insegnamento e di ricerca scientifica.

Il Consiglio di Facoltà, in caso di pluralità di corsi di laurea, coordina annualmente, con il concorso dei Dipartimenti interessati, in quanto istituiti, le attività didattiche programmate dai Consigli di corso di laurea, secondo quanto previsto dal successivo art. 94, quelle delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e di perfezionamento, l'attività di corsi integrativi di quelli ufficiali, da affidare a professori a contratto e gli studi per il conseguimento del dottorato di ricerca ove istituito. Il Consiglio di Facoltà definisce, con il consenso dei singoli professori interessati, le modalità di assolvimento delle predette attività, tenuto conto delle possibilità di utiliz-



zazione didattica dei professori stessi ai sensi del successivo art. 9.

Nel caso di pluralità di corsi relativi al medesimo insegnamento sono consentite forme didattiche di coordinamento e di interscambio d'intesa tra i rispettivi professori.

È consentita l'organizzazione della didattica in cicli coordinati, anche di durata inferiore all'anno.

Art. 8.

**Inamovibilità e trasferimenti**

I professori ordinari sono inamovibili e non sono tenuti a prestare giuramento.

I professori ordinari possono essere trasferiti, a domanda, ad altro insegnamento della stessa Facoltà o di altra Facoltà della stessa Università, ovvero, dopo un triennio di servizio prestato nella medesima Università, anche ad altra Università, con le procedure di cui all'art. 93 del T.U. 31-8-1933, n. 1592, e dell'art. 3 del D.L.vo 5-4-1945, n. 238. La domanda di trasferimento può essere presentata dall'interessato anche nel corso del terzo anno di permanenza nell'Università.

Art. 9.

**Utilizzazione temporanea per insegnamenti diversi da quello di titolarità**

Il professore ordinario, nella salvaguardia della libertà di insegnamento e di ricerca e con il suo consenso, può essere temporaneamente utilizzato nell'ambito della stessa Facoltà o scuola o dipartimento per lo svolgimento delle attività didattiche previste nei successivi commi.

In base ai programmi determinati ai sensi del precedente art. 7, al professore ordinario può essere affidato con il suo consenso lo svolgimento, in sostituzione dell'insegnamento di cui è titolare, di un corpo di insegnamento in materia diversa purché compresa nello stesso raggruppamento concorsuale o in altri raggruppamenti riconosciuti affini dal Consiglio Universitario Nazionale. Al termine del corso il professore ha diritto di riassumere l'insegnamento di cui è titolare. I professori ordinari titolari di corsi non seguiti sono tenuti a svolgere un secondo insegnamento.

Al professore ordinario può altresì essere affidato con il suo consenso lo svolgimento di attività didattiche aggiuntive rispetto a quello dei corsi di insegnamento previsti per il conseguimento del diploma di laurea, in-

cluse le attività relative ai corsi nelle scuole dirette a fini speciali, di specializzazione e di perfezionamento e le attività relative agli studi per il conseguimento del dottorato di ricerca, ove istituito. Il Consiglio di Facoltà, sempre nell'ambito della programmazione didattica annuale di cui al precedente art. 7, ripartisce le predette attività didattiche tra i professori interessati e con il loro consenso, in modo da distribuire uniformemente il carico didattico.

In ogni caso l'impegno didattico complessivamente considerato del professore non può essere inferiore all'impegno orario per l'attività didattica previsto dal successivo art. 10.

I Consigli delle Facoltà o scuole possono altresì affidare a titolo gratuito ai professori ordinari, con il loro consenso ovvero su loro richiesta e nell'ambito della stessa Facoltà, lo svolgimento di un secondo insegnamento per materia affine.

In caso di indisponibilità dei titolari, e sempre che sia necessaria la conservazione dell'insegnamento e non sia possibile provvedere diversamente, i Consigli delle Facoltà possono conferire le supplenze per materie affini a professori della stessa Facoltà con il loro consenso. La supplenza svolta nei limiti dell'impegno orario complessivo di cui al successivo art. 10 è affidata a titolo gratuito.

Art. 10.

**Doveri didattici dei professori**

Fermi restando tutti gli altri obblighi previsti dalle vigenti disposizioni, i professori ordinari per le attività didattiche, compresa la partecipazione alle commissioni d'esame e alle commissioni di laurea, devono assicurare la loro presenza per non meno di 250 ore annuali distribuite in forme e secondo modalità da definire ai sensi del secondo comma del precedente art. 7.

Sono altresì tenuti ad assicurare il loro impegno per la partecipazione agli organi collegiali e di governo dell'Ateneo secondo i compiti previsti per ciascuna fascia. I professori a tempo pieno sono tenuti anche a garantire la loro presenza per non meno di altre 100 ore annuali per le attività di cui al successivo comma quarto e per l'assolvimento di compiti organizzativi interni.

La ripartizione di tali attività e compiti è determinata all'inizio di ogni anno accademico d'intesa tra i Consigli di Facoltà e di corso di laurea,

con il consenso del professore interessato.

Le attività didattiche comprendono sia lo svolgimento dell'insegnamento nelle varie forme previste, sia lo svolgimento, nell'ambito di appositi servizi predisposti dalle Facoltà, di compiti di orientamento per gli studenti, con particolare riferimento alla predisposizione dei piani di studio, ai fini anche delle opportune modifiche ed integrazioni sulla base dei risultati conseguiti dagli studenti stessi e delle loro meglio individuate attitudini e sopravvenute esigenze.

Art. 11.

**Tempo pieno e tempo definito**

L'impegno dei professori ordinari è a tempo pieno o a tempo definito.

Ciascun professore può optare tra il regime a tempo pieno ed il regime a tempo definito. La scelta va esercitata con domanda da presentare al Rettore almeno sei mesi prima dell'inizio di ogni anno accademico. Essa obbliga al rispetto dell'impegno assunto per almeno un biennio.

L'opzione può essere esercitata non oltre l'inizio del biennio precedente il collocamento fuori ruolo di cui al successivo art. 19, salvo che in sede di prima applicazione del presente decreto.

Il regime d'impegno a tempo definito:

- a) è incompatibile con le funzioni di Rettore, Preside, membro elettivo del Consiglio di Amministrazione, Direttore di Dipartimento e Direttore dei corsi di dottorato di ricerca;
- b) è compatibile con lo svolgimento di attività professionali e di attività di consulenza anche continuativa esterne e con l'assunzione di incarichi retribuiti ma è incompatibile con l'esercizio del commercio e dell'industria.

Il regime a tempo pieno:

- a) è incompatibile con lo svolgimento di qualsiasi attività professionale e di consulenza esterna e con l'assunzione di qualsiasi incarico retribuito e con l'esercizio del commercio e dell'industria; sono fatte salve le perizie giudiziarie e la partecipazione ad organi di consulenza tecnico-scientifica dello Stato, degli Enti pubblici territoriali e degli Enti di ricerca;

- b) è compatibile con lo svolgimento di attività scientifiche e pubblicistiche espletate al di fuori di compiti





istituzionali, purché non corrispondano ad alcun esercizio professionale;

c) dà titolo preferenziale per la partecipazione alle attività relative alle consulenze o ricerche affidate alle Università con convenzioni o contratti da altre amministrazioni pubbliche, da Enti o privati, compatibilmente con le specifiche esigenze del committente e della natura della commessa.

I nominativi dei professori ordinari che hanno optato per il tempo pieno vengono comunicati, a cura del Rettore, all'ordine professionale al cui albo i professori risultino iscritti al fine della loro inclusione in un elenco speciale.

Art. 12.

#### **Direzione di Istituti e Laboratori extrauniversitari di ricerca**

Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, su conforme parere del Rettore e dei Consigli delle Facoltà interessate, i professori ordinari, straordinari ed associati possono essere autorizzati a dirigere Istituti e Laboratori e centri del C.N.R. o Istituti ed Enti di ricerca a carattere nazionale o regionale.

I professori di ruolo possono essere collocati a domanda in aspettativa per la direzione di Istituti e Laboratori extrauniversitari di ricerca nazionali ed internazionali.

I professori chiamati a dirigere Istituti o Laboratori del C.N.R. e di altri Enti pubblici di ricerca possono essere collocati in aspettativa con assegni.

L'aspettativa è concessa con decreto del Ministro della P.I., su parere del C.U.N., che considererà le caratteristiche e le dimensioni dell'Istituto o Laboratorio nonché l'impegno che la funzione direttiva richiede.

Durante il periodo dell'aspettativa ai professori ordinari competono eventualmente le indennità a carico degli Enti o Istituti di ricerca ed eventualmente la retribuzione ove l'aspettativa sia senza assegni.

Il periodo dell'aspettativa è utile ai fini della progressione della carriera, ivi compreso il conseguimento dell'ordinariato e ai fini del trattamento di previdenza e di quiescenza secondo le disposizioni vigenti.

Ai professori collocati in aspettativa è garantita con le modalità di cui al 5° comma del successivo art. 13 la possibilità di svolgere, presso l'Università in cui sono titolari, cicli di

conferenze, attività seminariali e attività di ricerca, anche applicativa. Si applica nei loro confronti, per la partecipazione agli organi universitari cui hanno titolo, la previsione di cui ai commi 3° e 4° dell'art. 14 della legge 18 marzo 1958, n. 311.

La direzione dei centri del C.N.R. operanti presso le Università può essere affidata ai professori di ruolo come parte della loro attività di ricerca e senza limitazione delle loro funzioni universitarie. Essa è rinnovabile con il rinnovo del contratto con il C.N.R.

Art. 13.

#### **Aspettativa obbligatoria per situazioni di incompatibilità**

Fermo restando le disposizioni vigenti in materia di divieto di cumulo dell'ufficio di professore con altri impieghi pubblici o privati, il professore ordinario è collocato d'ufficio in aspettativa per la durata della carica, del mandato o dell'ufficio nei seguenti casi:

- 1) elezione al Parlamento nazionale od europeo;
- 2) nomina alla carica di Presidente del Consiglio dei Ministri, di Ministro o di Sottosegretario di Stato;
- 3) nomina a componente delle istituzioni delle Comunità europee;
- 4) nomina a giudice della Corte Costituzionale;
- 5) nomina a Presidente o Vice Presidente del Consiglio Nazionale dell'Economia e del lavoro;
- 6) nomina a membro del Consiglio Superiore della Magistratura;
- 7) nomina a Presidente o componente della Giunta regionale e a Presidente del Consiglio regionale;
- 8) nomina a Presidente della Giunta provinciale;
- 9) nomina a Sindaco del Comune capoluogo di Provincia;
- 10) nomina alle cariche di Presidente, di amministratore delegato di Enti pubblici a carattere nazionale, interregionale o regionale, di Enti pubblici economici, di società a partecipazione pubblica anche a fini di lucro. Restano in ogni caso escluse le cariche comunque direttive di Enti a carattere prevalentemente culturale o scientifico e la presidenza, sempre che non remunerata, di case editrici di pubblicazioni a carattere scientifico;
- 11) nomina a direttore, condirettore e vice direttore di giornale quotidiano o a posizione corrispondente del

settore dell'informazione radio-televisiva;

12) nomina a Presidente o segretario nazionale di partiti rappresentati in Parlamento;

13) nomine ad incarichi dirigenziali di cui all'art. 16 del D.P.R. 30 giugno 1972, n. 748.

Hanno diritto a richiedere una limitazione dell'attività didattica i professori di ruolo che ricoprono la carica di Rettore, Pro-Rettore, Preside di Facoltà e Direttori di Dipartimento, di Presidente di Consiglio di corso di laurea, di componente del C.U.N. La limitazione è concessa con provvedimento del Ministro della P.I. e non dispensa dall'obbligo di svolgere il corso ufficiale.

Il professore che venga a trovarsi in una delle situazioni di incompatibilità di cui ai precedenti commi deve darne comunicazione, all'atto della nomina, al Rettore, che adotta il provvedimento di collocamento in aspettativa per la durata della carica, del mandato o dell'ufficio. Nel periodo dell'aspettativa è corrisposto il trattamento economico previsto dalle norme vigenti per gli impiegati civili dello Stato che versano in una delle situazioni indicate nel primo comma. È fatto salvo il disposto dell'articolo 47, secondo comma, della legge 24 aprile 1980, n. 146. In mancanza di tali disposizioni l'aspettativa è senza assegni.

Il periodo dell'aspettativa, anche quando questo ultimo sia senza assegni, è utile ai fini della progressione nella carriera, del trattamento di quiescenza e di previdenza secondo le norme vigenti, nonché della maturazione dello straordinario ai sensi del precedente art. 6.

Ai professori collocati in aspettativa è garantita la possibilità di svolgere a domanda, presso l'Università in cui sono titolari, cicli di conferenze, attività seminariali ed attività di ricerca, anche applicativa, con modalità e secondo un calendario da determinare d'intesa tra il professore e il Consiglio di Facoltà e sentito il Consiglio di Istituto o di Dipartimento, ove istituito.

Il presente articolo si applica anche ai professori collocati fuori ruolo per limiti di età.

Art. 14.

#### **Aspettative dei professori che passano ad altra Amministrazione**

Il professore universitario, che assume un nuovo impiego con altra Am-



ministrazione statale o pubblica, è collocato in aspettativa per tutto il periodo di prova richiesto per la conferma in ruolo. Al termine di tale periodo l'interessato può riassumere servizio presso l'Università entro i successivi trenta giorni e, in mancanza, decade dall'ufficio di professore.

Il periodo di aspettativa, di cui al precedente comma, non è computabile né ai fini economici né ai fini giuridici.

Le stesse norme si applicano agli assistenti del ruolo ad esaurimento.

Art. 15.

**Inosservanza del regime delle incompatibilità**

Nel caso di divieto di cumulo dell'ufficio di professore ordinario o fuori ruolo con altri impieghi pubblici o privati, l'assunzione del nuovo impiego pubblico comporta la cessazione di diritto dallo ufficio di professore, salvo quanto disposto dal precedente art. 14.

Nel caso di cumulo con impieghi privati si applicano le disposizioni previste dai successivi commi per l'incompatibilità.

Il professore ordinario che violi le norme sulle incompatibilità è diffidato dal Rettore a cessare dalla situazione di incompatibilità.

La circostanza che il professore abbia ottemperato alla diffida non preclude l'eventuale azione disciplinare. Decorso quindici giorni dalla diffida senza che l'incompatibilità sia cessata, il professore decade dall'ufficio. Alla dichiarazione di decadenza si provvede con decreto del Ministro della P.I. su proposta del Rettore, sentito il C.U.N.

Art. 16.

**Funzioni direttive e di coordinamento riservate al professore ordinario**

Ferme restando le incompatibilità previste dal precedente art. 13, sono riservate ai professori ordinari le funzioni di Rettore, Preside di Facoltà, Direttore di Dipartimento e di Consiglio di corso di laurea, nonché le funzioni di coordinamento dei corsi di dottorato di ricerca e le funzioni di coordinamento tra i gruppi di ricerca.

È riservata di norma ai professori ordinari la direzione degli Istituti, delle scuole di perfezionamento e di specializzazione e delle scuole dirette a fini speciali.

In caso di motivato impedimento degli stessi la direzione di detti Istituti e scuole è affidata a professori associati.

Art. 17.

**Alternanza dei periodi di insegnamento e di ricerca e congedi dei professori ordinari per attività didattiche e scientifiche anche in Università o Istituti esteri o internazionali**

Al fine di garantire e favorire una piena commutabilità tra insegnamento e ricerca, il Rettore può, con proprio decreto, autorizzare il professore universitario che abbia conseguito la nomina ad ordinario, ovvero la conferma in ruolo di professore associato, su sua domanda e sentito il Consiglio della Facoltà interessata, a dedicarsi periodicamente ad esclusive attività di ricerca scientifica in istituzioni di ricerca italiane, estere e internazionali complessivamente per non più di due anni accademici in un decennio.

Nel concedere le autorizzazioni di cui al precedente comma, il Rettore dovrà tener conto delle esigenze di funzionamento dell'Università distribuendo nel tempo le autorizzazioni stesse con un criterio di rotazione tra i docenti che eventualmente le richiedano.

I risultati dell'attività di ricerca sono comunicati al Rettore e al Consiglio di Facoltà con le modalità di cui al successivo art. 18.

I periodi di esclusiva attività scientifica, anche se trascorsi all'estero, sono validi agli effetti della carriera e del trattamento economico, ma non danno diritto all'indennità di missione.

Per i casi di eccezionali e giustificate ragioni di studio o di ricerca scientifica, resta fermo quanto disposto dall'art. 10 della legge 18 marzo 1958, n. 311.

Restano altresì ferme le vigenti disposizioni concernenti il collocamento a disposizione del Ministero degli Affari Esteri per incarichi di insegnamento o altri incarichi all'estero dei professori universitari di ruolo. Il periodo trascorso all'estero per attività di ricerca o di insegnamento è utile anche per il conseguimento del triennio di straordinariato.

I professori che assumano insegnamenti o siano chiamati a svolgere attività scientifica nelle Università dei Paesi della Comunità europea, ovvero presso i centri o le istituzioni internazionali di ricerca possono es-

sere soggetti, in quanto compatibile, alla normativa, se più favorevole, che disciplina l'attività dei docenti o ricercatori di quelle istituzioni.

In tali casi i professori di cui al precedente comma possono essere collocati fuori ruolo, in deroga alle vigenti procedure, con decreto del Ministro della P.I., di concerto con il Ministro del Tesoro e degli Affari Esteri che disciplinerà anche il regime giuridico ed economico del periodo di attività all'estero.

In ogni caso il docente ha diritto a riassumere il proprio ufficio all'atto della cessazione del rapporto con l'Università o l'Ente estero o internazionale.

Art. 18.

**Promozione e verifica della produzione scientifica del professore ordinario**

Il professore universitario che abbia conseguito la nomina ad ordinario è tenuto a presentare ogni tre anni, al Consiglio della Facoltà a cui appartiene, una relazione sul lavoro scientifico svolto nel corso del triennio stesso corredata della relativa documentazione. Tali atti devono essere depositati presso l'Istituto di appartenenza e resi consultabili.

Il Consiglio di Facoltà dà atto dell'avvenuta presentazione della relazione e ne riferisce nel rapporto annuale sullo stato della ricerca da inviare anche al Senato Accademico, che ne terrà conto in sede di parere sulla ripartizione dei fondi a disposizione dell'Ateneo per la ricerca.

Art. 19.

**Collocamento fuori ruolo e collocamento a riposo**

I professori ordinari sono collocati fuori ruolo a decorrere dall'inizio dell'anno accademico successivo al compimento del sessantacinquesimo anno di età e a riposo cinque anni dopo il collocamento fuori ruolo.

Al professore fuori ruolo si applicano le stesse norme previste per i professori ordinari, salvo l'obbligo di presentare la relazione di cui all'articolo 18 e salvo che non sia diversamente disposto.

La loro partecipazione all'attività didattica e scientifica e agli organi accademici resta regolata dalle norme attualmente in vigore.

Le competenti autorità accademiche determineranno i compiti didattici e scientifici dei professori fuori ruolo in relazione al loro impegno a tempo pieno o a tempo definito.



## CAPO III

## PROFESSORI ASSOCIATI

Art. 20.

**Dotazione organica**

La dotazione organica della fascia dei professori associati è fissata in 15.000 posti.

Nella prima applicazione del presente decreto, l'organico iniziale della predetta fascia è corrispondente al numero degli idonei che acquisiscono titolo, ai sensi dei successivi articoli da 50 a 53, alla nomina in ruolo. Tale numero, da accertare con decreto del Ministero della P.I., è incrementato di 6.000 posti.

Art. 21.

**Copertura dei posti**

I posti di professore associato che si rendano liberi e vacanti possono essere coperti con concorso o per trasferimento, su richiesta delle Facoltà.

I 6.000 posti di cui al secondo comma del precedente articolo sono coperti con concorso da bandire con periodicità biennale, nell'arco di un decennio, nell'ambito del piano di sviluppo di cui all'art. 2.

I posti coperti con i concorsi di cui al secondo comma del presente articolo e quelli del contingente di cui al secondo comma dell'articolo precedente destinati agli inquadramenti, che si rendono vacanti e disponibili, sono soppressi, a conclusione delle procedure dei trasferimenti, fino alla riduzione dell'organico a livello definitivo di 15.000 stabilito nel primo comma del precedente articolo. Detti trasferimenti, sino al raggiungimento dell'organico definitivo di 15.000, sono subordinati all'assenso della Facoltà di appartenenza al fine di assicurare la conservazione del livello di funzionamento della medesima.

L'assegnazione dei posti di professore associato ha luogo con le stesse modalità indicate nel precedente art. 2.

Nell'anno accademico 1980-81, ove non fosse stato ancora predisposto il piano pluriennale di sviluppo, sarà messo a concorso il primo scaglione di posti di professore associato per un numero di 1.200, secondo criteri di distribuzione che saranno definiti sentito il parere del C.U.N.

Art. 22.

**Stato giuridico dei professori associati**

Lo stato giuridico dei professori associati è disciplinato dalle norme relative ai professori ordinari, ivi comprese quelle relative all'autorità competente ad adottare i provvedimenti che li riguardano, salvo che non sia diversamente disposto.

Per l'elezione degli organi di governo degli Atenei, l'elettorato attivo dei professori associati è esercitato secondo le medesime norme previste per l'elettorato attivo dei professori ordinari.

Art. 23.

**Conferma in ruolo**

Dopo un triennio dall'immissione in ruolo, i professori associati sono sottoposti ad un giudizio di conferma, anche sulla base di una relazione della Facoltà, sull'attività didattica e scientifica dell'interessato. Il giudizio è espresso da una commissione nominata dal Ministro della P.I., composta, per ogni raggruppamento di discipline, da tre professori di ruolo, di cui due ordinari o straordinari e uno associato confermato, in mancanza da tre ordinari o straordinari. I commissari sono designati mediante sorteggio dal C.U.N. tra i professori del raggruppamento di discipline o, in mancanza, di raggruppamenti affini. Della commissione non possono far parte professori che abbiano già fatto parte di commissioni di concorso nei raggruppamenti in cui erano candidati professori associati sottoposti a giudizio di conferma.

In caso di giudizio sfavorevole i professori associati, su parere conforme del Consiglio Universitario Nazionale, possono essere mantenuti in servizio per un altro biennio, al termine del quale saranno sottoposti al giudizio di una nuova commissione. Ove non sia concessa la proroga ovvero qualora anche il giudizio della nuova commissione sia sfavorevole i professori associati sono dispensati dal servizio a datare dal mese successivo a quello in cui il giudizio sfavorevole nei loro riguardi è divenuto definitivo.

Art. 24.

**Collocamento a riposo**

I professori associati sono collocati a riposo dall'inizio dell'anno accademico successivo al compimento del 65° anno d'età. Nei primi cinque anni

accademici successivi alla entrata in vigore della presente legge, i professori incaricati stabilizzati conservano il diritto a rimanere, in servizio, anche se divenuti professori di ruolo, sino al termine dell'anno accademico in cui compiono il 70° anno d'età.

## CAPO IV

## PROFESSORI A CONTRATTO

Art. 25.

**Professori a contratto**

Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, da emanare sentito il C.U.N., sono annualmente ripartiti, tra le Università che ne abbiano fatto analitica richiesta, i finanziamenti destinati a consentire la nomina di professore a contratto per l'attivazione di corsi integrativi di quelli ufficiali impartiti nelle Facoltà, finalizzati all'acquisizione di significative esperienze teorico-pratiche di tipo specialistico provenienti dal mondo extrauniversitario ovvero di risultati di particolari ricerche, o studi di alta qualificazione scientifica o professionale.

Per l'attivazione dei corsi previsti dal precedente comma, i Consigli di Amministrazione, su proposta del Senato Accademico e nei limiti delle disponibilità finanziarie accreditate all'Ateneo ed iscritte a questo scopo nel bilancio dell'Università, assegnano i fondi alle Facoltà o scuole che in sede di programmazione dell'attività didattica abbiano rappresentato l'esigenza di promuoverli, tenendo anche in particolare conto le necessità di acquisizione delle tematiche connesse allo sviluppo culturale e scientifico dell'area comunitaria europea.

Le Facoltà o scuole, d'intesa con i Consigli di corso di laurea, determinano i corsi integrativi di quelli ufficiali da attivare nei corsi di laurea, in misura non superiore al decimo degli insegnamenti ufficiali impartiti in ciascuna Facoltà designando, con motivata deliberazione che sarà o di Dipartimento, ove istituito, lo studioso od esperto al quale affidare il corso integrativo, prefissandone altresì le prestazioni ed il compenso da corrispondere. Lo studioso od esperto può essere anche un dipendente dell'Amministrazione dello Stato o di Enti pubblici di ricerca ovvero un docente di Università estere, purché non insegna in Università italiane.



La sua alta qualificazione scientifica o professionale sarà comprovata da pubblicazioni scientifiche o dalle posizioni ricoperte nella vita professionale economica ed amministrativa. Il Rettore, in esecuzione della delibera della Facoltà, stipula il relativo contratto di diritto privato e determina con il designato la corresponsione del compenso in una o due soluzioni.

I corsi svolti dai professori a contratto costituiscono un indispensabile elemento di giudizio ai fini della valutazione dello studente. I docenti partecipano, quali cultori della materia, alle commissioni di esame per la disciplina ufficiale della quale svolgono i corsi integrativi.

I contratti hanno la durata massima di un anno accademico e non possono essere rinnovati per più di due volte in un quinquennio nella stessa Università. Deroghe a tale limite possono essere concesse con decreti del Ministro della Pubblica Istruzione su proposta del Consiglio Universitario Nazionale, esclusivamente ove risulti impossibile impartire altri insegnamenti di particolare specializzazione e ad alto contenuto tecnologico in settori per i quali l'Università non disponga delle idonee competenze.

I contratti di cui al presente articolo non danno luogo a trattamento assistenziale e previdenziale. L'Università provvede alla copertura assicurativa privata contro gli infortuni.

Qualora siano stipulate convenzioni con Enti pubblici, ai sensi del successivo art. 27, le funzioni del professore a contratto possono essere attribuite, su proposta dei Consigli delle Facoltà interessate, anche in soprannumero senza i limiti di cui al precedente terzo comma e senza oneri per l'Università, ad esperti appartenenti agli stessi Enti.

Per la durata del contratto il personale dipendente dall'Amministrazione dello Stato o da Enti pubblici di ricerca può chiedere l'esonero totale dal servizio senza assegni.

Art. 26.

**Contratti con tecnici per l'uso di attrezzature scientifico-didattiche di particolare complessità**

Nei limiti dei fondi appositamente stanziati dal Consiglio di Amministrazione nel bilancio delle Università, il Rettore, su designazione dei Consigli di Facoltà, d'intesa con i docenti dei Dipartimenti, ove costi-

tuiti, o degli Istituti interessati, può stipulare contratti di diritto privato a tempo determinato per prestazioni professionali relative all'uso di attrezzature scientifico-didattiche di particolare complessità, con tecnici, anche stranieri, di comprovata esperienza anche nell'uso di moderne apparecchiature per l'apprendimento delle lingue straniere e le relative conversazioni.

Le deliberazioni delle Facoltà debbono essere motivate in ordine alle effettive particolari esigenze che richiedono, nella impossibilità di provvedere con personale dell'Ateneo già addestrato all'uso delle attrezzature, la stipulazione del contratto.

La particolare complessità delle attrezzature scientifico-didattiche è dichiarata dal Consiglio di Amministrazione il quale costituisce a tal fine apposite commissioni di esperti, anche estranei all'Università, designati dai Consigli di Facoltà.

Il contratto determina le prestazioni professionali e i compensi relativi; non può essere stipulato per un periodo superiore a tre anni e non è rinnovabile con lo stesso tecnico.

I titolari dei contratti di cui al presente articolo non hanno compiti di docenza universitaria, possono eventualmente svolgere compiti di addestramento di personale tecnico già in servizio presso l'Università.

I contratti di cui al presente articolo non danno luogo a trattamento assistenziale e previdenziale.

L'Università provvede alla copertura assicurativa contro gli infortuni.

Art. 27.

**Convenzioni per l'uso di strutture extrauniversitarie ai fini dello svolgimento di attività didattiche integrative**

adottata sentiti i Consigli di Istituto I Rettori delle Università possono stipulare convenzioni con Enti pubblici e privati, su proposta delle Facoltà e, ove costituiti, dei Dipartimenti interessati e sentiti il Senato Accademico ed il Consiglio di Amministrazione, al fine di avvalersi di attrezzature e servizi logistici extrauniversitari per lo svolgimento di attività didattiche integrative di quelle universitarie, finalizzate al completamento della formazione accademica e professionale.

Art. 28.

**Contratti per l'assunzione di lettori**

Nei limiti dei finanziamenti disposti e ripartiti per questo scopo secondo

le modalità previste nel precedente art. 25 ed iscritti nei bilanci universitari, i Rettori possono assumere per contratto di diritto privato, su motivata proposta della Facoltà interessata, in relazione ad effettive esigenze di esercitazione degli studenti che frequentano i corsi di lingue, e anche al di fuori di specifici accordi internazionali, lettori di madre lingua straniera di qualificata e riconosciuta competenza, accertata dalla Facoltà, in numero non superiore al rapporto di uno a centocinquanta tra il lettore e gli studenti effettivamente frequentanti il corso. La Facoltà deve comunque attestare la specifica competenza dei lettori. I relativi oneri sono coperti con finanziamenti a questo scopo disposti per ciascuna Università con decreto del Ministro della P.I., sentito il C.U.N. Le previsioni di spesa verranno effettuate sulla base di dati orientativi desunti dalla consistenza della popolazione studentesca affluente ai singoli corsi relativa al precedente anno accademico.

Deroghe che implicano un rapporto inferiore a quello previsto nel precedente comma possono essere concesse, soltanto per casi di comprovata necessità dal Ministro della P.I., previa motivata deliberazione del Consiglio di Facoltà sentito il Consiglio Universitario Nazionale.

I contratti di cui al precedente primo comma non possono protrarsi oltre l'anno accademico per il quale sono stipulati e sono rinnovabili annualmente per non più di cinque anni.

Le prestazioni richieste ai lettori e i relativi corrispettivi sono determinati dal Consiglio di Amministrazione dell'Università sentito il Consiglio di Facoltà.

I corrispettivi non possono superare il livello retributivo iniziale del professore associato a tempo definito.

Art. 29.

**Professori a contratto presso le Università non statali**

Le Università non statali possono avvalersi di professori a contratto in percentuale superiore a quella indicata nell'art. 25 e possono in casi particolari ed eccezionali conferire contratti di insegnamento anche a professori delle Università statali.



## CAPO V

## RICERCATORI UNIVERSITARI

Art. 30.

**Dotazione organica del ruolo dei ricercatori**

La dotazione organica del ruolo dei ricercatori universitari è di 16.000 posti, di cui 4.000 da assegnare per concorsi liberi. Di questi ultimi 2.000 saranno messi a concorso entro l'anno accademico 1980-81; i restanti 2.000 entro gli anni accademici 1981-1982 e 1982-83.

I posti destinati a concorso libero sono ripartiti tra le Facoltà delle varie Università secondo criteri di programmazione che tengano conto delle esigenze funzionali dei corsi di laurea delle Facoltà stesse, nonché dei posti assegnati in seguito ai giudizi di idoneità ove espletati. La ripartizione è effettuata con decreto del Ministro della P.I., sentito il Consiglio Universitario Nazionale.

Nella prima tornata concorsuale, in sede di ripartizione dei posti di ricercatore da mettere a concorso libero per Facoltà e per gruppi di discipline, si terrà conto, nell'ambito dei criteri generali anche del numero degli appartenenti alle categorie di cui all'art. 58 per i quali le Facoltà attestino la continuazione dell'attività di ricerca e che non abbiano, per anzianità, titolo a partecipare ai giudizi di idoneità.

Art. 31.

**Conferma dei ricercatori universitari**

I ricercatori universitari, dopo tre anni dall'immissione in ruolo, sono sottoposti ad un giudizio di conferma da parte di una commissione nazionale composta, per ogni raggruppamento di discipline, da tre professori di ruolo, di cui due ordinari e uno associato, estratti a sorte su un numero triplo di docenti designati dal Consiglio Universitario Nazionale, tra i docenti del gruppo di discipline.

La commissione valuta l'attività scientifica e didattica integrativa svolta dal ricercatore nel triennio anche sulla base di una motivata relazione del Consiglio di Facoltà o del Dipartimento.

Se il giudizio è favorevole, il ricercatore è immesso nella fascia dei ricercatori confermati, che è compresa nella dotazione organica di cui al precedente articolo 30. Se il giudizio

è sfavorevole, può essere ripetuto una sola volta dopo un biennio. Se anche il secondo giudizio è sfavorevole, il ricercatore cessa di appartenere al ruolo.

Coloro che non superano il secondo giudizio di conferma possono avvalersi, a domanda, della facoltà di passaggio ad altra Amministrazione, disciplinata dal successivo art. 120.

Art. 32.

**Compiti dei ricercatori universitari**

I ricercatori universitari contribuiscono allo sviluppo della ricerca scientifica universitaria e assolvono a compiti didattici integrativi dei corsi di insegnamento ufficiali. Tra tali compiti sono comprese le esercitazioni, la collaborazione con gli studenti nelle ricerche attinenti alle tesi di laurea e la partecipazione alla sperimentazione di nuove modalità di insegnamento ed alle connesse attività tutoriali.

I ricercatori confermati possono accedere direttamente ai fondi per la ricerca scientifica, sia a livello nazionale sia a livello locale. Essi adempiono a compiti di ricerca scientifica su temi di loro scelta e possono partecipare ai programmi di ricerca delle strutture universitarie in cui sono inseriti. Possono altresì svolgere, oltre ai compiti didattici, di cui al precedente comma, cicli di lezioni interne ai corsi attivati e attività di seminario secondo modalità definite dal Consiglio del corso di laurea e d'intesa con i professori titolari degli insegnamenti ufficiali. Possono altresì partecipare alle commissioni d'esame di profitto come cultori della materia.

I Consigli delle Facoltà dalle quali i ricercatori dipendono determinano, ogni anno accademico, gli impegni e le modalità di esercizio delle funzioni scientifiche e di quelle didattiche. Per le funzioni didattiche il ricercatore è tenuto ad un impegno per non più di 250 ore annue annotate dal ricercatore medesimo in apposito registro. Il ricercatore è inoltre tenuto ad assicurare il suo impegno per le attività collegiali negli Atenei, ove investito della relativa rappresentanza.

Le predette modalità sono definite, sentito il ricercatore interessato, dal Consiglio del corso di laurea, per quanto concerne le attività didattiche, e, per quanto concerne la ricerca scientifica e l'accesso ai relativi fondi, dal Dipartimento, se costituito, ovvero dal Consiglio di Istituto

nel quale il ricercatore è inserito per la ricerca.

Art. 33.

**Verifica periodica dell'attività didattica e scientifica dei ricercatori universitari**

Il ricercatore confermato è tenuto a presentare ogni triennio al Consiglio di Facoltà una relazione sul lavoro scientifico e sulla attività didattica integrativa svolta. Il Consiglio di Facoltà formula il proprio giudizio sulla base dei pareri espressi dai Consigli di corso di laurea per l'attività didattica e dai Dipartimenti o dai Consigli degli Istituti nei quali egli ha operato, per il lavoro scientifico. Il ricercatore confermato può continuare ad accedere direttamente ai fondi per la ricerca subordinatamente alla presentazione dei risultati scientifici, originali e documentati, consultabili presso l'Istituto o il Dipartimento di appartenenza.

Art. 34.

**Disciplina dello stato giuridico dei ricercatori universitari**

Fino a quando non si sarà provveduto ai sensi dell'ultimo comma dell'art. 7 della legge 21 febbraio 1980, n. 28, lo stato giuridico dei ricercatori universitari è disciplinato, per quanto non previsto specificatamente nel presente decreto, dalle norme relative allo stato giuridico degli assistenti universitari di ruolo.

In materia di incompatibilità o di cumulo di impieghi si applicano le norme di cui alla parte prima, titolo V, del T.U. delle disposizioni concernenti lo Statuto degli impiegati civili dello Stato, approvato con D.P.R. 10 gennaio 1957, n. 3, fatte salve le funzioni regolate col precedente articolo 32.

Per gli ulteriori casi di incompatibilità non previsti nel precedente comma, ma contemplati nel precedente art. 13, i ricercatori universitari sono collocati in aspettativa con le stesse modalità stabilite per i professori di ruolo.

Per i trasferimenti dei ricercatori universitari si applicano le stesse norme previste per gli assistenti di ruolo in numero o in soprannumero, salvo nel primo biennio di applicazione nel quale si prescinde dal nulla osta della Facoltà di appartenenza per il trasferimento con il posto di ruolo di cui alla legge 12 febbraio 1977, n. 34, previo parere favorevole del Consiglio Universitario Nazionale.



I posti assegnati per libero concorso possono essere destinati a trasferimento solo qualora si siano resi disponibili, espletata la relativa procedura concorsuale.

Per il caso di passaggio ad altra Amministrazione statale o pubblica si applica il precedente art. 14.

I ricercatori confermati permangono nel ruolo fino al compimento del 65° anno di età. Essi sono collocati a riposo a decorrere dall'inizio dell'anno accademico successivo alla data di compimento del predetto limite di età.

I provvedimenti relativi allo stato giuridico ed al trattamento economico dei ricercatori universitari sono adottati con decreto del Rettore.

## CAPO VI

### PERSONALE TECNICO DELLE UNIVERSITÀ

Art. 35.

#### Personale tecnico delle Università

I posti di tecnico laureato sono assegnati ai laboratori dotati di attrezzature scientifiche di particolare complessità per le esigenze della ricerca, della sperimentazione e delle esercitazioni degli Istituti e, ove costituiti, dei Dipartimenti.

Sulla base di tali criteri, con decreto del Ministero della Pubblica Istruzione, si fa luogo alla revisione della attuale distribuzione di posti di tecnico laureato.

I tecnici laureati coadiuvano i docenti per il funzionamento del laboratorio, sono direttamente responsabili delle attrezzature scientifiche e didattiche in dotazione e dirigono la attività del personale tecnico assegnato al laboratorio.

I posti di tecnico coadiutore e di tecnico esecutivo sono assegnati ai laboratori dotati di attrezzature scientifiche e didattiche per la ricerca, la sperimentazione e le esercitazioni degli Istituti e, ove costituiti, dei Dipartimenti.

I tecnici coadiutori e i tecnici esecutivi svolgono la loro attività sotto la direzione del tecnico laureato preposto al laboratorio.

In attuazione della nuova normativa concernente «il nuovo assetto retributivo-finanziario del personale civile e militare dello Stato», saranno identificati — con le modalità di cui agli articoli 80 e seguenti dello stesso testo normativo — i profili profes-

sionali di tutto il personale tecnico delle Università di cui ai commi precedenti, i titoli di studio e gli altri requisiti necessari per l'immissione in carriera, le prove di esame e le relative modalità di espletamento e la composizione delle commissioni.

Questa norma si applica anche al personale tecnico degli osservatori astronomici, astrofisico e vesuviano nonché al personale tecnico dei musei scientifici universitari, degli orti botanici, delle biblioteche delle Facoltà, scuole e istituti di istruzione universitaria.

In sede di prima applicazione del presente decreto il personale attualmente appartenente ai ruoli tecnici il quale abbia svolto o che attualmente svolga mansioni diverse da quelle previste nei commi precedenti, può optare, a domanda, per il passaggio nei ruoli amministrativi universitari, ivi compresi quelli dei bibliotecari. In relazione a detti passaggi saranno rideterminate, ove necessario, le consistenze organiche dei ruoli del personale delle Università con le modalità previste dagli artt. 13 e 14 della legge 25 ottobre 1977, n. 808.

Art. 36.

#### Progressione economica del ruolo dei professori universitari

La progressione economica nel ruolo dei professori universitari, articolato nelle due fasce dei professori ordinari e dei professori associati è determinata dalle disposizioni contenute nei successivi commi del presente articolo.

Ai professori appartenenti alla prima fascia all'atto del conseguimento della nomina ad ordinario è attribuita la classe di stipendio corrispondente al 48,6% della retribuzione del Dirigente Generale di livello A dello Stato, comprensiva dell'eventuale indennità di funzione.

Fino al conseguimento della nomina ad ordinario lo stipendio è pari al 92% di quello risultante al precedente comma ferma restando la possibilità dell'aumento biennale del 2,50 per cento.

L'ulteriore progressione economica si sviluppa in sei classi biennali di stipendio pari ciascuna all'8% della classe attribuita ai medesimi all'atto della nomina ad ordinario ovvero del giudizio di conferma ed in successivi scatti biennali del 2,50% calcolati sulla classe di stipendio finale. Lo stipendio spettante ai professori appartenenti alla seconda fascia è

pari al 70% di quello spettante, a parità di posizione, al professore della prima fascia.

La misura del trattamento economico previsto dai precedenti commi è maggiorata del 40% a favore dei professori universitari che abbiano optato per il regime di impegno a tempo pieno.

I professori universitari di ruolo in servizio alla data di entrata in vigore del presente decreto sono inquadrati nella prima fascia del ruolo dei professori universitari, dalla stessa data ai fini giuridici e dal 1° novembre 1980 ai fini economici, sulla base degli anni di servizio riconosciuti nella carriera di appartenenza per effetto delle vigenti disposizioni, ovvero, se più favorevoli, sulla base di quelli risultanti dal riconoscimento dei servizi previsti dal presente decreto.

Il professore ordinario che alla data dell'inquadramento giuridico nel ruolo godeva del trattamento economico corrispondente alla classe finale di stipendio conserva, qualora più favorevole, il diritto all'equiparazione economica alla retribuzione del Dirigente Generale di livello A dello Stato, in applicazione dei principi derivanti dalle norme sulle carriere e retribuzioni dei Dirigenti statali.

Nel caso in cui lo stesso abbia optato per il regime di impegno a tempo definito, la differenza tra la misura dello stipendio in godimento e quello che gli compete in applicazione del presente decreto è conservata a titolo di assegno *ad personam* pensionabile e riassorbibile con i miglioramenti economici e di carriera.

In sede di primo inquadramento e successivamente nelle ipotesi di passaggio di qualifica o di carriera, o da una ad altra fascia, al personale con stipendio superiore a quello iniziale di inquadramento o rispettivamente di accesso a posizione superiore, sono attribuiti nella nuova posizione stipendiale tanti scatti del 2,50% necessari ad assicurare uno stipendio di importo pari o immediatamente superiore a quello in godimento.

Art. 37.

#### Inquadramento dei professori associati

Il personale che consegue il primo giudizio di idoneità è inquadrato nella seconda fascia dei professori universitari a decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decre-

→



to agli effetti giuridici ed ai fini economici da quella della effettiva assunzione in servizio, salvo il successivo inquadramento definitivo per effetto dei riconoscimenti di servizio ai sensi del successivo articolo 103. Nel caso di cumulo di più stipendi viene preso in considerazione ai fini del precedente comma, quello tra essi più favorevole.

Agli incaricati stabilizzati che superino il giudizio di idoneità a professore associato è attribuita la seconda classe di stipendio, salvo quanto disposto dall'ultimo comma del precedente articolo 36.

Art. 38.

#### **Progressione economica del ruolo dei ricercatori**

La progressione economica dei ricercatori universitari confermati si sviluppa in sette classi biennali di stipendio pari ciascuna all'8% del parametro iniziale 330 ed in successivi scatti biennali del 2,50%, calcolati sulla classe finale.

Ogni punto parametrico corrisponde a lire 18.000 annue lorde.

Al ricercatore universitario all'atto dell'immissione in ruolo, e fino al conseguimento del giudizio favorevole per l'immissione nella fascia dei ricercatori confermati, è attribuito lo stipendio corrispondente al parametro 300 e gli aumenti biennali del 2,50% calcolati su tale parametro.

Coloro i quali conseguono il primo giudizio di idoneità sono inquadrati nel ruolo dei ricercatori universitari a decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto agli effetti giuridici e dalla data di effettiva assunzione in servizio agli effetti economici.

Al personale provvisto di uno stipendio superiore a quello previsto per la classe iniziale di stipendio dei ricercatori, sono attribuiti gli scatti biennali del 2,50% calcolati sulla medesima, necessari per assicurare uno stipendio di importo pari o immediatamente superiore a quello in godimento.

Art. 39.

#### **Assegno aggiuntivo**

I commi quarto, quinto, sesto, settimo e ottavo dell'articolo 12 del decreto legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito in legge con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766, sono sostituiti dai seguenti:

« Ai professori di ruolo appartenenti alla prima fascia che optino per

il regime di impegno a tempo pieno e per la durata dell'opzione è attribuito in aggiunta al trattamento economico previsto dal precedente articolo 36, per dodici mensilità all'anno, un assegno aggiuntivo nella misura forfettaria lorda di lire trecentomila per la classe iniziale e la prima classe di stipendio, lire trecentocinquantomila per la seconda e terza, lire quattrocentomila per la quarta e la quinta, lire quattrocentocinquantomila per la sesta, lire cinquecentomila per l'ultima classe.

Ai professori di ruolo appartenenti alla seconda fascia che optino per il regime a tempo pieno e per la durata dell'opzione, è attribuita in aggiunta al trattamento economico previsto dal precedente articolo 36, per dodici mensilità all'anno, un assegno aggiuntivo pari al 70% delle misure forfettarie lorde previste per i professori di ruolo appartenenti alla prima fascia nelle corrispondenti classi di stipendio.

Ai professori di ruolo appartenenti alla prima e alla seconda fascia che optino per il regime di impegno a tempo definito, le indennità previste ai precedenti commi rispettivamente per le due fasce e le corrispondenti classi di stipendio, sono ridotte del 50%.

Le indennità di cui ai precedenti commi non sono pensionabili, sono subordinate alla corresponsione dello stipendio e sono ridotte nella stessa proporzione di questo e per lo stesso periodo di tempo.

Le indennità previste dai precedenti commi sono riassorbibili con i futuri miglioramenti economici fino alla concorrenza del 50% per i professori di ruolo appartenenti alle due fasce che optino per il regime di impegno a tempo pieno e fino alla concorrenza del loro intero ammontare nei confronti dei professori che optino per il regime di impegno a tempo definito ».

Art. 40.

#### **Trattamento di quiescenza**

Ai fini dell'individuazione del trattamento di quiescenza del personale appartenente alle due fasce dei professori universitari si considera quale base pensionabile lo stipendio spettante nella progressione economica prevista per il regime a tempo definito aumentato della differenza tra lo stipendio previsto per il regime a tempo pieno e quello corrispondente al regime a tempo definito, moltiplicata per il numero degli anni prestati dal professore con re-

gime di tempo pieno e divisa per il numero degli anni di effettivo servizio prestati dallo stesso nella carriera di appartenenza successivamente all'applicazione dell'art. 11 del presente decreto.

Ai fini del trattamento di previdenza la base contributiva è individuata con lo stesso criterio adottato per la determinazione della base pensionabile indicata nel precedente comma.

Ai professori incaricati stabilizzati che, per effetto delle norme contenute nel presente decreto, siano stati inquadrati nella fascia dei professori associati e che all'atto del loro collocamento a riposo al compimento del 65° anno di età non conseguano il diritto alla pensione normale, spetta, ai fini del raggiungimento dell'anzianità stabilita dal primo comma dell'art. 42 del decreto del Presidente della Repubblica 29-12-1973, n. 1092, modificato dall'art. 27 della legge 29 aprile 1976, n. 177, un aumento convenzionale del servizio effettivo fino ad un massimo di cinque anni. La disposizione non si applica se gli stessi soggetti hanno maturato il diritto a percepire altro trattamento pensionistico a diverso titolo.

Per coloro il cui servizio abbia avuto inizio prima del 1° novembre 1981, vengono presi in considerazione, allo scopo di cui alla fine del 1° comma precedente, gli anni di servizio successivi al 1° novembre 1961 e vengono considerati come anni prestati con regime di tempo pieno quelli durante i quali il docente ha usufruito della indennità di ricerca scientifica di cui all'art. 22 della legge 26 gennaio 1962, n. 16, nella misura più elevata, ovvero dell'assegno speciale di cui all'art. 12 del decreto legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito in legge con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766.

## **TITOLO II**

### **RECLUTAMENTO**

#### **CAPO I**

#### **RECLUTAMENTO DEI PROFESSORI ORDINARI**

Art. 41.

#### **Accesso alla fascia dei professori ordinari**

L'accesso al ruolo dei professori universitari, nella fascia dei professori ordinari, ha luogo mediante pubblici



concorsi per titoli su base nazionale, intesi ad accertare la piena maturità scientifica dei candidati.

I concorsi sono disciplinati dalla legge 7 febbraio 1979, n. 31.

CAPO II

RECLUTAMENTO DEI PROFESSORI ASSOCIATI

Art. 42.

Accesso alla fascia dei professori associati

L'accesso al ruolo dei professori universitari, nella fascia dei professori associati, avviene mediante concorso su base nazionale, per titoli scientifici, integrati dalla discussione dei titoli presentati dal candidato e da una prova didattica nell'ambito di una disciplina del raggruppamento connessa con i suoi titoli e da lui indicata.

Il concorso è inteso ad accertare l'idoneità scientifica e didattica del candidato.

Art. 43.

Bandi di concorso

I concorsi sono banditi, con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, per raggruppamenti di discipline. Il bando è pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica.

I raggruppamenti disciplinari sono caratterizzati, rispetto a quelli definiti per i concorsi a posti di professore ordinario, da criteri di maggiore ampiezza e flessibilità. Essi sono stabiliti con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, su parere vincolante del Consiglio Universitario Nazionale.

Per l'ammissione dei cittadini stranieri ai concorsi per professori associati si applica il disposto dell'ultimo comma del precedente articolo 4.

Art. 44.

Commissioni giudicatrici

Per ciascun raggruppamento di discipline è nominata, con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, una commissione giudicatrice composta da cinque membri effettivi e da altri cinque membri per eventuali surroghe in caso occorra sostituire un membro effettivo.

Due dei membri effettivi e due di quelli da nominare per le surroghe devono appartenere alla fascia dei

professori associati. I restanti membri debbono appartenere alla fascia dei professori ordinari.

Nel caso in cui il numero dei candidati sia superiore a 60, la commissione è integrata da altri due componenti di cui uno appartenente alla fascia dei professori associati e uno appartenente alla fascia dei professori ordinari per ogni venti candidati o frazione di venti superiore a dieci fino ad un massimo di nove commissari.

Nella prima applicazione del presente decreto, in mancanza dei professori associati, la commissione è composta di soli professori ordinari e straordinari.

Ciascun commissario può far parte di una sola commissione per professore associato. Non possono far parte delle commissioni coloro che siano stati membri della commissione del concorso ad associato immediatamente precedente per lo stesso raggruppamento di discipline.

Non possono far parte delle commissioni i componenti del Consiglio Universitario Nazionale.

Art. 45.

Formazione delle Commissioni giudicatrici

Ogni commissione è formata con il sistema misto: per sorteggio ed elettivo.

Il sorteggio avviene tra i docenti di discipline ricomprese nel raggruppamento cui si riferisce il concorso, per un numero triplo dei membri costituenti la commissione sia effettivi che supplenti.

Qualora i docenti di ruolo afferenti ad un raggruppamento disciplinare siano inferiori al numero dei commissari effettivi e supplenti, tali docenti sono inseriti tutti nella commissione previa autonoma elezione. Il Ministro della Pubblica Istruzione designa, quindi, su parere conforme del Consiglio Universitario Nazionale, uno o più raggruppamenti affini, al fine di procedere al sorteggio di un numero triplo dei membri mancanti per la successiva elezione. Le operazioni di sorteggio sono pubbliche. Esse sono affidate ad una commissione nominata con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, composta da un professore appartenente alla Facoltà dei professori associati designato dal Consiglio Universitario Nazionale, che la presiede, e da sei funzionari del Ministero della Pubblica Istruzione. Il Consiglio Universitario Nazionale de-

signa un altro professore associato quale supplente. Nella prima applicazione del presente decreto, il Consiglio Universitario Nazionale designa un professore ordinario o straordinario quale Presidente della commissione per le operazioni di sorteggio di cui al medesimo articolo.

Tra i docenti sorteggiati si procede alla elezione dei membri componenti la commissione giudicatrice.

L'elettorato attivo spetta ai docenti delle discipline ricomprese nel raggruppamento cui si riferisce il concorso ed a quelli delle discipline ricomprese nel raggruppamento o nei raggruppamenti dichiarati affini ai sensi del terzo comma del presente articolo.

Ogni elettore può votare per non più di un terzo dei nominativi da designare, con eventuale arrotondamento della frazione per eccesso.

A conclusione delle operazioni elettorali si forma una graduatoria in base al numero dei voti riportati. Coloro che hanno riportato un maggior numero di voti sono nominati membri effettivi fino alla concorrenza del numero necessario e successivamente gli altri membri supplenti fino alla concorrenza del numero necessario.

A parità di voti prevale l'anzianità di ruolo. A parità di anzianità di ruolo prevale il più anziano di età. Il supplente che sia eletto membro effettivo in un'altra commissione è sostituito con la nomina a supplente di chi lo segue in graduatoria.

In caso di nomina a più commissioni l'elezione a membro effettivo prevale sulla elezione a membro supplente. Subordinatamente l'elezione nel proprio raggruppamento prevale sulla elezione in raggruppamento affine. Negli altri casi si procede alle sostituzioni con i membri che seguono immediatamente in graduatoria. terminate queste operazioni si procede ad eventuali elezioni suppletive ove le commissioni risultassero incomplete.

Ai fini dello scrutinio, la commissione di cui al quarto comma del presente articolo può essere integrata con altri funzionari del Ministero della Pubblica Istruzione fino ad un massimo di diciotto. In tal caso la commissione si articola in sottocommissioni.

Il Ministro della Pubblica Istruzione detterà con sua ordinanza, sentito il Consiglio Universitario Nazionale, le

RASSEGNE





norme necessarie allo svolgimento delle elezioni.

Art. 46.

#### Esame

La commissione giudicatrice valuta in primo luogo i titoli scientifici presentati da ciascun candidato.

I candidati nei cui confronti sia espresso un giudizio favorevole sono ammessi alle seguenti prove d'esame:

- 1) una discussione sui titoli scientifici esibiti;
- 2) una prova didattica, su tema da assegnarsi con 24 ore di anticipo. A tal fine, ciascun candidato estrae a sorte fra i cinque temi proposti dalla commissione, scegliendo immediatamente quello che formerà oggetto della lezione.

Le prove d'esame sono pubbliche.

Art. 47.

#### Approvazione degli atti

Al termine dei suoi lavori, da concludersi entro sei mesi dalla data del bando di concorso, la commissione redige una relazione analitica in cui sono riportati i giudizi di ciascun commissario e quello complessivo della commissione sui singoli candidati, in base ai quali essa propone, previa votazione, i vincitori in numero non superiore ai posti messi a concorso e in ordine alfabetico.

Alla relazione vanno uniti gli eventuali elaborati relativi alla prova didattica.

Gli atti dei concorsi sono trasmessi al Consiglio Universitario Nazionale perché esprima il proprio parere sulla regolarità degli stessi.

Gli atti del concorso sono approvati con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione.

Le relazioni delle commissioni giudicatrici sono pubblicate nel Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione.

La commissione che non concluda i suoi lavori entro i termini prescritti è tenuta a dare motivazione ufficiale delle cause del ritardo.

In caso di ritardo il Ministro, sentito l'organo consultivo universitario nazionale, provvede alla sostituzione di uno o più componenti, ovvero dell'intera commissione.

Resta ferma in ogni caso la responsabilità amministrativa di coloro cui sia imputato il ritardo nella conclu-

sione dei lavori, oltre l'esclusione da successive tornate concorsuali.

Art. 48.

#### Chiamata e nomina dei vincitori

Entro trenta giorni dall'approvazione degli atti del concorso i vincitori possono presentare domanda per essere chiamati nelle Facoltà che avevano chiesto il concorso.

Il Consiglio di Facoltà, entro 60 giorni dalla comunicazione ministeriale dell'approvazione degli atti del concorso, chiama i vincitori a coprire il posto messo a concorso, anche sulla base delle domande presentate.

La nomina dei professori associati è disposta, a seguito dell'approvazione degli atti del concorso, dal Ministro della Pubblica Istruzione a decorrere dal 1° novembre successivo. Il Ministro, decorso il termine di cui al precedente secondo comma, provvede, con proprio decreto, nei successivi 45 giorni, su parere del Consiglio Universitario Nazionale, sentite le richieste degli interessati, a nominare nei posti non ricoperti i vincitori dei concorsi a posti di professore associato che non siano stati chiamati.

Art. 49.

#### Richiamo di norme

Per tutto quanto non previsto nei precedenti articoli si applicano, in materia di reclutamento dei professori associati, le disposizioni vigenti per il reclutamento dei professori ordinari in quanto compatibili.

Art. 50.

#### Inquadramento nella fascia dei professori associati

Nella prima applicazione del presente decreto possono essere inquadrati, a domanda, previo giudizio di idoneità, nel ruolo dei professori associati:

- 1) i professori incaricati stabilizzati di cui all'art. 4 del decreto legge 1-10-1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30-11-1973, n. 766, e successive modificazioni e integrazioni; nonché quelli che completano il triennio di cui al decreto legge 23-12-1978, n. 817, convertito in legge con modificazioni dalla legge 19-2-1979, n. 54, al termine dell'anno accademico 1979-80.

I professori incaricati che non hanno completato il triennio di cui al decreto legge 23-12-1978, n. 817, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 19 febbraio 1979, n. 54,

maturano il diritto all'inquadramento nel ruolo dei professori associati all'atto del compimento del triennio medesimo. Per i professori incaricati a titolo gratuito è titolo il compimento del periodo necessario alla stabilizzazione, di cui all'art. 4 del decreto legge 1-10-1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30-11-1973, n. 766, ed integrato dall'articolo unico del decreto legge 23-12-1978, n. 817, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 19-2-1979, n. 54, certificato dal Rettore dell'Università o dal Direttore dell'Istituto di Istruzione Superiore con documentazione degli atti ufficiali della Facoltà con i quali l'incarico è stato conferito;

2) gli assistenti universitari del ruolo ad esaurimento di cui all'art. 3 del decreto legge 1-10-1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30-11-1973, n. 766;

3) i tecnici laureati, gli astronomi e ricercatori degli osservatori astronomici e vesuviano, i curatori degli orti botanici, i conservatori dei musei, in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto inquadrati nei rispettivi ruoli, che entro l'anno accademico 1979-80 abbiano svolto tre anni di attività didattica e scientifica, quest'ultima comprovata da pubblicazioni edite, documentate da atti della Facoltà risalenti al periodo di svolgimento delle attività medesime. A tal fine il Preside della Facoltà rilascia sulla base della documentazione in possesso della Facoltà attestazioni che l'avente titolo ha effettivamente prestato attività didattica e scientifica.

Art. 51.

#### Giudizio di idoneità

I giudizi sono espressi, per ciascun raggruppamento di discipline, da apposite commissioni nazionali composte da tre professori ordinari o straordinari e formate con le modalità stabilite nel precedente art. 45.

Ove il numero dei concorrenti alla prova idoneativa per un determinato raggruppamento disciplinare superi le 80 unità, si provvederà alla costituzione di più commissioni. I concorrenti saranno distribuiti nelle commissioni in parti uguali, per sorteggio.

La commissione deposita la relazione conclusiva dopo quattro mesi dalla sua costituzione. Gli atti sono approvati dal C.U.N.

Il giudizio è inteso ad accertare l'idoneità scientifica e didattica del



candidato ad assumere le funzioni di professore associato.

Esso è basato sulla valutazione dei titoli scientifici presentati dal candidato e della attività didattica da lui svolta.

Nella valutazione saranno tenuti in considerazione i giudizi formulati dalle Facoltà sull'attività didattica e sulle funzioni svolte dai candidati. Sui singoli candidati vengono formulate motivate relazioni scritte attestanti l'attività scientifica e didattica da loro svolta.

Tali relazioni vengono pubblicate nel Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione.

Coloro che hanno presentato domanda di ammissione ai giudizi di idoneità nella prima tornata e non hanno superato il giudizio possono presentare domanda di ammissione alla seconda tornata di giudizi di idoneità.

Le domande devono contenere l'esplicito impegno ad osservare, in caso di giudizio positivo, le norme in materia di tempo pieno, di tempo definito e di incompatibilità previste nel presente decreto.

Art. 52.

**Procedura per il conseguimento del giudizio di idoneità**

I giudizi di idoneità si svolgeranno su base nazionale per raggruppamenti di discipline, in due tornate e sono indetti con decreto del Ministero della P.I., pubblicato nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

I raggruppamenti di discipline sono determinati con gli stessi criteri e modalità stabiliti nel precedente articolo 43.

La prima tornata di giudizi sarà indetta entro 90 giorni dalla data di entrata in vigore del presente decreto.

La seconda tornata sarà indetta entro il 31-12-1982.

Per coloro che maturano il diritto a partecipare al giudizio di idoneità, successivamente alla prima tornata, sarà indetta, entro il 31 dicembre 1983, una terza tornata ad essi riservata.

Le domande di ammissione, le quali sono limitate ad un solo raggruppamento di discipline, dovranno essere presentate entro il sessantesimo giorno dalla data della Gazzetta Ufficiale con la quale viene indetta la tornata di giudizi.

Gli aspiranti possono presentare do-

manda per quel raggruppamento per il quale abbiano maggiori titoli scientifici. La prova di idoneità sostenuta nella prima tornata in caso di esito negativo può essere ripetuta nella seconda tornata per lo stesso o per altro raggruppamento.

I professori incaricati stabilizzati che non presentano domanda di partecipazione neppure alla seconda tornata di giudizi idoneativi, ovvero che avendo partecipato alla predetta tornata, non conseguono il giudizio positivo, decadono dall'incarico.

Coloro che maturano il diritto a partecipare al giudizio di idoneità successivamente alla prima tornata dei giudizi di idoneità partecipano al giudizio indetto con la seconda tornata.

In caso di esito negativo il giudizio può essere ripetuto nella terza tornata.

Gli aventi titolo di cui al precedente comma che non presentano la domanda di partecipazione alla seconda tornata, ovvero che, avendo partecipato alla predetta tornata, non conseguono il giudizio idoneativo nella terza tornata, decadono dall'incarico.

I professori incaricati aventi titolo alla partecipazione al giudizio di idoneità, salvo il diritto all'inquadramento in caso di esito positivo, conservano fino al termine dell'anno accademico nel quale è espletata l'ultima tornata dei giudizi di idoneità, cui hanno titolo a partecipare, tutti i diritti e le facoltà loro riservati dalle norme in vigore, nonché le funzioni eventualmente svolte ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. 27-3-1969, n. 129, ed il relativo trattamento economico maturato.

Gli assistenti di cui al precedente art. 50, n. 2) ed il personale di cui allo stesso articolo, n. 3) che non conseguono il giudizio di idoneità per l'inquadramento nel ruolo dei professori associati o non intendono sottoporsi al giudizio stesso, conservano il loro stato giuridico ed economico.

Conserva altresì lo stato giuridico ed economico di assistente di ruolo l'assistente che, cumulando anche la posizione di incaricato stabilizzato, non consegue il giudizio di idoneità richiesto per l'inquadramento nel ruolo dei professori associati o non intende sottoporsi al giudizio medesimo.

Rimangono, in ogni caso, ferme le disposizioni inerenti ai compiti didattici degli assistenti universitari del ruolo ad esaurimento, ivi comprese

le attività didattiche a piccoli gruppi, seminari ed esercitazioni.

Art. 53.

**Modalità degli inquadramenti**

Colui che abbia superato il giudizio di idoneità presenta domanda di inquadramento nel termine perentorio di trenta giorni dalla comunicazione del risultato del giudizio, indicando la disciplina appartenente al raggruppamento per il quale ha conseguito il giudizio medesimo, nella quale intenda essere inquadrato.

La richiesta motivata dell'interessato viene valutata dalla Facoltà in base alle proprie esigenze e nei limiti degli insegnamenti disponibili. In mancanza di tali presupposti l'inquadramento avrà luogo su deliberazione motivata del Consiglio di Facoltà sentito l'interessato e parere favorevole del Consiglio Universitario Nazionale su altra disciplina dello stesso raggruppamento affine, avendo prioritariamente assicurato l'incremento del numero dei corsi per discipline già attivate in relazione alle effettive esigenze didattiche.

L'avente titolo all'inquadramento che svolga un incarico di insegnamento presenta la domanda al Rettore dell'Università ove l'incarico stesso è svolto, restando ivi assegnato, qualora abbia superato il giudizio di idoneità per lo stesso raggruppamento concorsuale.

Il titolare di più incarichi ha diritto di optare per una delle sedi presso cui gli incarichi sono svolti. In tal caso, il Rettore della sede universitaria prescelta trasmette copia della domanda ricevuta al Rettore della sede universitaria o ai Rettori delle sedi universitarie ove sono svolti, rispettivamente, l'altro o gli altri incarichi di insegnamento. Qualora l'opzione riguardi disciplina diversa da quella precedentemente impartita, l'accoglimento della domanda è subordinato al motivato parere favorevole della Facoltà interessata.

Gli assistenti di ruolo con o senza incarico di insegnamento possono chiedere di essere assegnati alla Facoltà in cui prestano servizio come assistenti di ruolo. In tal caso la domanda di inquadramento è presentata al Rettore della sede universitaria cui appartiene la predetta Facoltà. Copia della domanda è trasmessa, ove sussista l'incarico di insegnamento, al Rettore della sede universitaria in cui l'incarico è svolto.



Nel caso previsto dal precedente comma l'assegnazione può essere disposta previo parere del Consiglio Universitario nazionale, su motivata richiesta della Facoltà interessata, in relazione alla effettiva consistenza degli organici ed al numero degli insegnamenti impartiti nella Facoltà. Per la Facoltà di Medicina, si terrà conto della durata del servizio di assistenza e cura prestato dal richiedente nella sede.

Il disposto dei precedenti quarto e quinto comma si applica al personale appartenente alle categorie di cui al n. 3), del precedente articolo 50. Nel caso di mancato accoglimento delle loro richieste, gli assistenti di ruolo senza incarico ed il personale appartenente alle categorie di cui al n. 3) del precedente art. 50, possono essere chiamati da altre Facoltà, entro tre anni dalla scadenza del termine di presentazione della domanda di inquadramento, continuando a svolgere, nella sede originaria, le funzioni inerenti alla qualifica di appartenenza. Nel caso di mancato accoglimento della richiesta di cui al quinto comma l'assistente di ruolo con incarico può entro trenta giorni dalla notifica del mancato accoglimento della richiesta stessa, presentare domanda alla Facoltà presso cui svolge l'incarico.

Ove, nel termine di tre anni predetto, non sia intervenuta alcuna chiamata, il Ministro della Pubblica Istruzione, sentiti gli interessati e le Facoltà, assegna con proprio decreto gli aventi titolo non chiamati, su conforme parere del Consiglio Universitario Nazionale con preferenza per le Facoltà e corsi di laurea di nuova istituzione. L'avente diritto può rimanere nella sede originaria con le funzioni di assistente fino allora svolte qualora non accetti la sede proposta dal Ministero. In tal caso decade dal diritto all'inquadramento come professore associato.

Le Facoltà sono tenute a deliberare sulle domande di assegnazione entro sessanta giorni dal termine di scadenza della loro presentazione e devono trasmettere immediatamente al Ministero della P.I. la delibera stessa.

Gli inquadramenti vengono disposti con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione a decorrere dal 1° novembre di ciascun anno accademico. Con lo stesso decreto è disposta l'assegnazione del posto relativo. Per coloro che superano il primo giudizio di idoneità l'inquadramento decorre, agli effetti giuridici dalla

data di entrata in vigore del presente decreto.

Qualora l'avente titolo all'inquadramento che abbia superato il giudizio di idoneità presti servizio presso una Università non statale può presentare domanda di inquadramento negli stessi termini e con le stesse modalità previste per le Università statali, all'Università medesima.

L'Università non statale può deliberare in merito all'eventuale istituzione dei posti di professore associato su cui disporre gli inquadramenti. Qualora il numero dei posti istituiti sia inferiore al numero degli aspiranti il Consiglio di Amministrazione dell'Università non statale, sentito il Senato Accademico, determina i criteri di precedenza e preferenza per l'inquadramento.

Gli inquadramenti di cui al precedente comma sono disposti con decreto rettorale previa deliberazione delle Facoltà competenti.

A coloro che non ottengono l'inquadramento nelle Università non statali, si applicano le disposizioni previste per gli assistenti di ruolo senza incarico o equiparati delle Università statali.

Gli incaricati stabilizzati che prestano servizio presso l'Università per stranieri di Perugia che conseguano il giudizio di idoneità sono inquadrati presso le Università statali, ove vi siano chiamati. Qualora nel termine di tre anni non sia intervenuta alcuna chiamata si applica il disposto del 9° comma del presente articolo. Durante tale periodo conservano il rapporto di servizio precedente. Nel corso del triennio, ovvero dopo l'inquadramento nel ruolo dei professori associati, essi possono presentare domanda di utilizzazione presso l'Università per stranieri di Perugia. Tale utilizzazione avrà luogo in conformità delle norme contenute nella legge 16 aprile 1973, n. 181 e nello Statuto dell'Università stessa approvato con D.P.R. 22 marzo 1978, n. 1032.

Gli insegnamenti attivati per incarico a seguito di convenzione stipulata dall'Università con altri enti, continuano ad essere affidati per incarico ai rispettivi titolari, qualora non abbiano titolo a partecipare ai giudizi di idoneità, fino all'espletamento della seconda tornata dei concorsi a professore associato. Coloro che hanno titolo a partecipare ai giudizi di idoneità di cui al precedente art. 50 conservano altresì lo stesso incarico fino all'espletamento dell'ultima tornata cui possono essere ammessi.

Qualora essi siano inquadrati in ruolo, gli oneri già previsti dalla convenzione restano a carico dell'ente sovvenitore fino alla scadenza della medesima. Resta altresì confermato l'obbligo per le Università di versare in conto entrate Tesoro le somme a tal fine percepite.

### CAPO III

#### RECLUTAMENTO DEI RICERCATORI UNIVERSITARI

##### Art. 54.

##### Accesso al ruolo dei ricercatori universitari

L'accesso al ruolo dei ricercatori universitari avviene mediante concorsi decentrati, presso le singole sedi universitarie banditi dai Rettori per gruppi di discipline determinati su parere vincolante del Consiglio Universitario Nazionale.

Il concorso consiste in due prove scritte una delle quali può essere eventualmente sostituita da una prova pratica ed una orale intese ad accertare l'attitudine alla ricerca degli aspiranti, con riferimento alle discipline del raggruppamento in cui il candidato intende specializzarsi, in un giudizio su eventuali titoli scientifici presentati dai candidati o nella valutazione di quelli didattici.

Per singoli raggruppamenti il C.U.N. determina altresì i programmi relativi alle due prove scritte o alla prova orale e la ripartizione del punteggio riservato alla commissione per la valutazione delle prove scritte, della prova orale e dei titoli scientifici e didattici, riservando in ogni caso il 50% dei punti alla valutazione delle prove scritte ed orali ed il 30% a quella dei titoli scientifici.

##### Art. 55.

##### Bandi di concorso

I concorsi sono banditi con decreto del Rettore dell'Università previa autorizzazione del Ministro della Pubblica Istruzione.

Il bando è pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Condizione per la partecipazione ai concorsi è il possesso della laurea o di titolo di studio equipollente conseguito presso Università straniera.

##### Art. 56.

##### Commissioni giudicatrici

Le commissioni giudicatrici sono composte da tre membri, di cui un



professore ordinario designato dal Consiglio di Facoltà tra i titolari delle discipline raggruppate per il concorso, e uno ordinario e un associato estratti a sorte tra due terne di docenti del gruppo di discipline designate dal Consiglio Universitario Nazionale.

In caso di rinuncia per motivato impedimento dei docenti sorteggiati, il C.U.N. procede alla loro sostituzione mediante sorteggio tra i restanti designati.

Nella prima applicazione del presente decreto, in luogo del professore associato, può far parte della commissione un professore incaricato.

Art. 57.

#### Nomina dei vincitori

Al termine delle prove di esame la commissione giudicatrice compila una graduatoria sulla base della somma dei voti riportati dai candidati, nelle prove scritte, nella prova orale e del punteggio assegnato per i titoli e designa i vincitori, nell'ordine della graduatoria; in numero non superiore a quello dei posti messi a concorso.

Delle operazioni svolte viene redatta una circostanziata relazione.

Gli atti del concorso sono approvati con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione e pubblicati nel Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione.

I vincitori sono nominati, con decreto del Rettore, per il gruppo di discipline messo a concorso.

Art. 58.

#### Inquadramento nel ruolo dei ricercatori universitari

Nella prima applicazione del presente decreto sono inquadrati a domanda nel ruolo dei ricercatori universitari, quali ricercatori confermati, previo giudizio di idoneità:

a) i titolari dei contratti di cui all'art. 5 del decreto legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766;

b) i titolari di assegni biennali di formazione scientifica e didattica di cui all'art. 6 del decreto legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766;

c) i titolari di borse di studio conferite per l'anno accademico 1973-74, ai sensi della legge 31 ottobre 1966, n. 942 e 24 febbraio 1967, n. 62;

d) i borsisti laureati vincitori di concorsi pubblici banditi dal Consiglio Nazionale delle Ricerche e da altri enti pubblici di ricerca di cui alla tabella VI, allegata alla legge 20 marzo 1975, n. 70 e successive modifiche, nonché dall'Accademia Nazionale dei Lincei e dalla Domus Galileiana di Pisa;

e) i perfezionandi della Scuola normale e della Scuola superiore di studi universitari e di perfezionamento di Pisa, compresi i non titolari di assegni di formazione scientifica e didattica;

f) i titolari di borse o assegni, di formazione o addestramento scientifico e didattico o comunque denominati, purché finalizzati agli scopi predetti, istituiti sui fondi destinati dal Consiglio di Amministrazione sui bilanci universitari, anche se provenienti da donazioni o da contratti o da convenzioni con enti o con privati, ed assegnati con decreto rettorale a seguito di pubblico concorso;

g) gli assistenti incaricati o supplenti o professori incaricati supplenti;

h) i lettori assunti con pubblico concorso o a seguito di delibera nominativa del Consiglio di Amministrazione anteriore al 31-10-1979, ai sensi del D.L. 23-12-1978, n. 817 convertito in legge 19-2-1979, n. 54 che, al momento dell'entrata in vigore della legge 21-2-1980, n. 28, risultino aver maturato, agli effetti legali due anni di servizio;

i) i medici interni universitari assunti con pubblico concorso o a seguito di delibera nominativa del Consiglio di Amministrazione dell'Università per motivate esigenze delle cliniche e degli istituti di cura universitari.

Hanno titolo a partecipare al giudizio di idoneità gli appartenenti alle categorie di cui al precedente comma, che abbiano svolto la loro attività in una o più delle qualifiche elencate presso una sede universitaria per almeno due anni anche non consecutivi entro il periodo compreso tra il 31 dicembre 1973 e il 31 ottobre 1979 che si intendono realizzati anche con periodi di effettivo servizio di almeno sei mesi in ciascuno di due anni accademici ovvero abbiano svolto la loro attività presso un Istituto universitario nelle predette categorie da almeno un anno accademico che si intende realizzato con un periodo di servizio di almeno sei mesi alla data del 31-10-1979.

Tale periodo si considera decorrente per i vincitori di pubblici concorsi

dalla data della pubblicazione della graduatoria.

Il congedo obbligatorio per maternità o per servizio militare di leva non pregiudica il diritto di partecipazione al giudizio di idoneità.

Per l'inquadramento nel ruolo del ricercatore si prescinde dal requisito della cittadinanza italiana. Per gli aventi titolo all'inquadramento si richiede un titolo di studio equipollente alla laurea italiana.

Art. 59.

#### Giudizi di idoneità

Il Ministro della Pubblica Istruzione bandisce due tornate di giudizi di idoneità, per gruppi di discipline, determinati su parere vincolante del Consiglio Universitario Nazionale.

La prima tornata è bandita entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore del presente decreto, la seconda tornata è bandita entro diciotto mesi dallo stesso termine ed è riservata a coloro che, avendo partecipato alla prima tornata, non abbiano conseguito il giudizio di idoneità.

Le domande per la partecipazione ai giudizi di idoneità debbono essere presentate entro 60 giorni dalla emanazione del bando al Rettore della Università in cui l'interessato svolge o ha svolto la sua attività e per il gruppo di discipline nell'ambito del quale l'attività stessa sia stata esplicata. Ogni candidato non può presentare più di una domanda.

I contratti, gli assegni, le borse di studio, gli incarichi e le supplenze sono prorogati, per gli aventi titolo all'ammissione al giudizio di idoneità di cui al precedente articolo in servizio al 31 ottobre 1979, fino all'espletamento della seconda tornata di giudizi, a condizione che abbiano partecipato alla prima tornata.

Se l'interessato non presenta domanda per partecipare al giudizio di idoneità nella prima tornata, il relativo rapporto è risolto di diritto, dal giorno successivo a quello di scadenza dei termini.

Tale rapporto è ugualmente risolto di diritto per coloro che non superino il giudizio di idoneità, neppure nella seconda tornata, dal giorno successivo a quello di approvazione degli atti della commissione.

Coloro che abbiano partecipato con esito negativo alla prima o ad entrambe le tornate di giudizi hanno titolo a domanda all'applicazione delle norme di cui all'art. 120.



Per coloro che hanno conseguito l'ideoneità, il rapporto è prorogato fino all'inquadramento in ruolo.

Resta ferma la validità, ai fini della partecipazione ai giudizi, delle domande presentate precedentemente all'entrata in vigore del presente decreto, purché corrispondenti ai requisiti previsti nel presente decreto. È consentita l'integrazione della documentazione già prodotta.

L'onere per le proroghe delle borse del Consiglio Nazionale delle Ricerche è trasferito sul bilancio del Ministero della P.I. a decorrere dal 1° novembre 1979.

Art. 60.

#### Modalità degli inquadramenti

Le Facoltà provvedono alla destinazione dei posti di ricercatore ad esse assegnati, con decreto del Ministro della P.I., ai raggruppamenti di discipline in base alla valutazione delle esigenze scientifiche e didattiche. Coloro che abbiano conseguito il giudizio di idoneità sono inquadrati nel ruolo dei ricercatori universitari in qualità di ricercatori confermati, con decreto del Rettore sui posti destinati all'inquadramento.

Qualora il numero di coloro che superano il giudizio di idoneità sia superiore al numero dei posti disponibili, l'inquadramento degli aventi diritto in eccedenza rispetto ai posti medesimi è disposto in soprannumero. Qualora l'eccedenza si verifichi nell'ambito di uno stesso raggruppamento di discipline l'inquadramento è disposto, prima sui posti in organico e successivamente in soprannumero sulla base dell'anzianità di servizio, o, in caso di pari anzianità di servizio, sulla base dell'anzianità per età.

Le Università comunicano al Ministero della Pubblica Istruzione, per ciascun raggruppamento il numero dei posti non coperti e degli inquadramenti disposti in soprannumero. Il Ministro, con proprio decreto, dispone il recupero dei posti non coperti e provvede a ridistribuirli tra le Facoltà in proporzione al numero degli inquadramenti in soprannumero da esse disposti. Le Facoltà destinano i posti così ottenuti al riassorbimento dei posti in soprannumero, secondo criteri di proporzionalità.

Ove il numero dei posti recuperati sia superiore a quello corrente per l'assorbimento del soprannumero, il Ministro provvede ad una nuova assegnazione di posti alle Facoltà per l'effettuazione della seconda tornata di giudizi.

La seconda tornata viene effettuata con i medesimi criteri della prima tornata, anche per quanto riguarda l'inquadramento su posti disponibili o in soprannumero.

Al termine della seconda tornata si provvede con le modalità di cui al precedente comma ad una ridistribuzione dei posti non coperti al fine di consentire l'assorbimento del soprannumero.

Qualora, anche al termine dell'operazione di cui al precedente comma risultano posti non coperti, questi ultimi vanno ad incrementare il numero dei posti da bandire con i concorsi liberi e possono essere riassegnati alla stessa Facoltà compatibilmente con le esigenze di programmazione di cui all'articolo 30.

Le Università non statali possono istituire un proprio ruolo di ricercatori, determinandone l'organico con modifica statutaria. Ove gli statuti delle predette Università recepiscano le stesse norme previste per i ricercatori delle Università statali, sono possibili i trasferimenti dei ricercatori dalle Università statali a quelle non statali e viceversa.

A coloro che hanno titolo all'inquadramento come ricercatori nelle Università non statali, vanno estese, qualora non sia possibile il loro inserimento nelle predette Università, le norme di cui ai commi 12, 13, 14 e 15 dell'art. 53.

Art. 61.

#### Commissioni giudicatrici

Per la formulazione dei giudizi di idoneità sono nominate con decreto del Rettore presso le singole Facoltà apposite commissioni giudicatrici composte da tre professori ufficiali, per ciascun gruppo disciplinare, di cui almeno uno ordinario, tra i quali uno è designato dal Consiglio di Facoltà e due sono estratti a sorte su terne indicate dal Consiglio Universitario Nazionale tra i professori delle discipline afferenti al raggruppamento disciplinare.

Art. 62.

#### Formulazione del giudizio di idoneità

La valutazione dei candidati al giudizio di idoneità ha per oggetto esclusivamente i titoli scientifici e l'attività didattica da essi svolta.

Al termine dei lavori, entro quattro mesi dalla sua costituzione, la commissione formula, per ciascun candidato un giudizio circa l'idoneità del candidato stesso a svolgere o

meno i compiti di ricercatore universitario e redige una circostanziata relazione.

La relazione è pubblicata sul Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione.

### TITOLO III

#### RICERCA SCIENTIFICA

##### CAPO I

#### RICERCA SCIENTIFICA NELLE UNIVERSITÀ E SUO COORDINAMENTO

Art. 63.

#### Ricerca scientifica nelle Università

L'Università è sede primaria della ricerca scientifica.

Il Ministro della P.I. d'intesa con il Ministro incaricato del coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica promuoverà le necessarie forme di raccordo tra Università, ed Enti pubblici di ricerca, compreso il C.N.R.

Al fine di evitare ogni superflua duplicazione e sovrapposizione di strutture e di finanziamenti è istituita l'Anagrafe Nazionale delle Ricerche.

Art. 64.

#### Comitato per l'Anagrafe Nazionale delle Ricerche

All'Anagrafe Nazionale delle Ricerche, affluiranno tutte le notizie relative alle ricerche comunque finanziate, in tutto o in parte, con fondi a carico del bilancio dello Stato o di bilanci di Enti pubblici. Sono fatte salve le disposizioni relative alla protezione dei segreti.

Le Amministrazioni, gli Istituti e gli Enti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca scientifica e tecnologica per poter accedere ai finanziamenti pubblici devono essere iscritti in apposito schedario a cura dell'Anagrafe Nazionale delle Ricerche.

Le Amministrazioni e gli Enti erogatori sono tenuti a comunicare all'Anagrafe Nazionale i finanziamenti concessi per l'attività di ricerca.

Le Università, le Facoltà, i Dipartimenti, gli Istituti, il Consiglio Nazionale delle Ricerche e le altre Amministrazioni ed Enti interessati potranno accedere ai dati dell'Anagrafe Nazionale delle Ricerche.

All'Anagrafe sovrintende un comitato così composto:



- 1) il Ministro della Pubblica Istruzione o un suo delegato;
- 2) il Ministro\* per il coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica o un suo delegato;
- 3) un rappresentante del Ministro della Sanità;
- 4) un rappresentante del Ministro per l'Industria e Commercio e dell'Artigianato;
- 5) un rappresentante del Ministro per l'Agricoltura;
- 6) un rappresentante del Ministro dei Beni Culturali e Ambientali;
- 7) un rappresentante del Consiglio Nazionale delle Ricerche;
- 8) due rappresentanti degli Enti ed Istituti pubblici di ricerca designati dal Ministro incaricato del coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica;
- 9) due rappresentanti eletti dai Rettori delle Università;
- 10) due rappresentanti eletti dal Consiglio Universitario Nazionale;
- 11) il Dirigente Generale dell'Istruzione Universitaria o un suo delegato.

Le funzioni di segretario sono svolte da un funzionario del Ministero della P.I. con qualifica non inferiore a Primo Dirigente.

Il Comitato si avvarrà per i supporti tecnici e amministrativi dei mezzi a disposizione del Ministero della P.I. e del relativo personale.

Art. 65.

**Ripartizione dei fondi per la ricerca**

Lo stanziamento annuale di bilancio per la ricerca universitaria, con effetto dal 1° gennaio 1981, è ripartito per il 60% tra le varie Università con decreto del Ministro della P.I., sentito il Consiglio Universitario Nazionale; per il restante 40% è assegnato a progetti di ricerca di interesse nazionale e di rilevante interesse per lo sviluppo della scienza, con decreto del Ministro della P.I., su proposta dei Comitati consultivi costituiti dal Consiglio Universitario Nazionale, con il compito di vagliare i progetti di ricerca presentati da gruppi di docenti e ricercatori o da Istituti o Dipartimenti universitari. Allo scopo di porre in grado il Consiglio Universitario Nazionale di determinare i criteri oggettivi per la ripartizione dei fondi da ripartire tra le Università, queste entro il 31 ottobre di ciascun anno accademico inviano una relazione illustrativa sull'attività svolta e su quella che si

intende programmare per l'anno accademico successivo.

Il fondo assegnato a ciascun Ateneo è ripartito con motivata delibera del Consiglio di Amministrazione sentito il Senato Accademico che, avvalendosi di commissioni scientifiche elette dai docenti membri dei Consigli di Facoltà con una rappresentanza di ricercatori universitari, vagli le richieste di finanziamento presentate da singoli o gruppi di docenti e ricercatori, di Istituti o Dipartimenti dell'Università. Il fondo assegnato a progetti di ricerca di interesse nazionale e di rilevante interesse per lo sviluppo della scienza viene suddiviso tra le aree di competenza disciplinare dei Comitati consultivi, su parere del Consiglio Universitario Nazionale.

Per l'erogazione dei fondi assegnati ai progetti di ricerca ai sensi del comma precedente il Ministero della P.I. stipula apposite convenzioni con le Università.

Art. 66.

**Contratti di ricerca, di consulenza e convenzioni di ricerca per conto terzi**

Le Università, purché non vi osti lo svolgimento della loro funzione scientifica didattica, possono eseguire attività di ricerca e consulenza stabilite mediante contratti e convenzioni con Enti pubblici e privati. L'esecuzione di tali contratti e convenzioni sarà affidata, di norma, ai Dipartimenti o, qualora questi non siano costituiti, agli Istituti o alle Cliniche universitarie o a singoli docenti a tempo pieno.

I proventi delle prestazioni dei contratti e convenzioni di cui al comma precedente sono ripartiti secondo un regolamento approvato dal Consiglio di Amministrazione dell'Università, sulla base di uno schema predisposto, su proposta del C.U.N., dal Ministro della Pubblica Istruzione.

Il personale docente e non docente che collabora a tali prestazioni può essere ricompensato fino a una somma annua totale non superiore al 30% della retribuzione complessiva. In ogni caso la somma così erogata al personale non può superare il 50% dei proventi globali delle prestazioni. Il regolamento di cui al secondo comma determina la somma da destinare per spese di carattere generale sostenute dall'Università e i criteri per l'assegnazione al personale della somma di cui al terzo comma. Gli introiti rimanenti sono destinati ad acquisto di materiale didattico e

scientifico e a spese di funzionamento dei Dipartimenti, Istituti o Cliniche che hanno eseguito i contratti e le convenzioni.

Dai proventi globali derivanti dalle singole prestazioni e da ripartire con le modalità di cui al precedente secondo comma vanno in ogni caso previamente detratte le spese sostenute dall'Università per l'espletamento delle prestazioni medesime.

I proventi derivati dall'attività di cui al comma precedente costituiscono entrate del bilancio dell'Università.

Art. 67.

**Composizione dei Comitati consultivi del Consiglio Universitario Nazionale**

Per l'esame dei progetti di ricerca di interesse nazionale e di rilevante interesse per lo sviluppo della scienza, sono costituiti Comitati consultivi del C.U.N. Entro il 31-12-1980 il Ministro della P.I. determinerà, su conforme parere del C.U.N. con proprio decreto, il numero dei comitati, in ogni caso non superiore a quindici, nei quali raggruppare le discipline per grandi aree omogenee. Di ogni Comitato fa parte inoltre un ricercatore designato dal C.U.N.

Ogni Comitato consultivo è composto da un professore ordinario o straordinario designato dal C.U.N. che lo presiede e da 10 professori eletti dai docenti dei corrispondenti gruppi di discipline.

Le modalità di elezione sono determinate con il decreto di cui al primo comma.

CAPO II

**DOTTORATO DI RICERCA**

Art. 68.

**Istituzione del dottorato di ricerca**

È istituito il dottorato di ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica.

Il titolo di dottore di ricerca si consegue, a seguito di svolgimento di attività di ricerca successiva al conseguimento del diploma di laurea che abbiano dato luogo con contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari, presso Consorzi di Università o presso Università le cui Facoltà o Dipartimenti, se costituiti, siano abilitati a tal fine. Forme di collaborazione, sulla base





di quanto previsto dal primo comma dell'art. 69, potranno essere realizzate tra diverse Università, taluna delle quali anche straniere, nelle quali siano state notoriamente sviluppate le tematiche di ricerca nei settori disciplinari per i quali si intende istituire il dottorato.

Gli studi per il dottorato di ricerca sono ordinati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica.

Essi consistono essenzialmente nello svolgimento di programmi di ricerca individuali o eccezionalmente, per la natura specifica della ricerca, in collaborazione eventualmente anche interdisciplinare, su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti nel settore della Facoltà o Dipartimento abilitati e, in cicli di seminari specialistici. Alla fine di ciascun anno gli iscritti presentano una particolareggiata relazione sull'attività e le ricerche svolte al collegio dei docenti, che ne cura la conservazione e previa valutazione dell'assiduità e dell'operosità può proporre al Rettore l'esclusione dal proseguimento del corso di dottorato di ricerca.

Art. 69.

**Determinazione dei titoli di dottorato e delle Università abilitate a rilasciarli**

Le Facoltà e i Dipartimenti, ove esistono, abilitati al rilascio del titolo di dottore di ricerca in un settore disciplinare sono individuati sulla base di criteri generali di programmazione che tengano conto delle esigenze complessive e di quelle settoriali della ricerca scientifica, e della notoria e peculiare idoneità, a tal fine, delle attrezzature scientifiche e didattiche di cui le Facoltà o i Dipartimenti dispongono direttamente o sulla base di convenzioni con altre Università anche straniere o con Enti pubblici che svolgano specifica e qualificata attività di ricerca eventualmente anche attraverso strutture tecnicamente avanzate da essi controllate.

A tal fine i Rettori delle Università interessate inviano al Ministro della P.I., entro sei mesi dall'entrata in vigore del presente decreto, e successivamente entro il 31 ottobre di ciascun anno, motivate e documentate proposte di istituzione dei corsi di dottorato da attivare nell'Ateneo, specificandone le particolari modalità di svolgimento, le strutture utilizzabili, la peculiare esperienza del

coordinatore e la disponibilità di un sufficiente numero di docenti notoriamente qualificati per la specifica ed originale produzione scientifica, nonché, le eventuali proposte di convenzioni e le procedure di attivazione. Il Ministro della P.I., sentito il C.U.N. determina, con proprio decreto, sulla base delle motivate valutazioni tecniche formulate nel rispetto delle predette condizioni dal suddetto consesso, i titoli di dottore di ricerca che possono essere conseguiti e le Università che li rilasciano. La durata dei corsi non potrà essere inferiore a tre anni accademici.

Le Università dove esistano corsi di dottorati faranno pervenire al Ministero della P.I. alla fine di ogni triennio una particolareggiata relazione dell'attività svolta per i singoli dottorati di ricerca, congiuntamente con le relazioni dei coordinatori, alle quali verranno allegati i giudizi delle Commissioni di cui al 2° comma dell'art. 73 sui candidati provenienti dal corso. Tenuto conto di tali elementi di valutazione, il Ministro, osservate le procedure di cui al precedente comma, procede entro il successivo anno alle eventuali revisioni.

Art. 70.

**Programmazione del numero dei dottorati di ricerca e la relativa ripartizione**

Il Ministro della Pubblica Istruzione con proprio decreto sentito il C.U.N., determina annualmente, in sede nazionale, sulla base delle richieste delle Facoltà, sentiti i Ministri del Bilancio, del Tesoro e del Ministro incaricato del coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica, il numero complessivo dei posti nel primo anno dei corsi di dottorato di ricerca, tenendo conto dello sviluppo e dell'incremento della ricerca scientifica, sia nel settore pubblico, sia nel settore privato, e provvede sentito il C.U.N., alla relativa ripartizione tra le sedi abilitate.

I corsi comprendono non meno di tre e non più di dieci posti per anno. Si può eccezionalmente derogare a tali limiti per oggettive esigenze della ricerca, previo parere favorevole del C.U.N.

Art. 71.

**Ammissione al Corso**

Possono presentare domanda di ammissione al corso coloro che siano in possesso di laurea o titolo equipollente conseguito presso Università straniera; si prescinde per l'am-

missione dal requisito della cittadinanza italiana.

In ciascuna sede e per ciascun corso è costituita una commissione per l'esame di ammissione, composta da tre docenti di ruolo, di cui due estratti a sorte tra sei designati dal Consiglio di Facoltà e uno estratto a sorte tra tre designati dal C.U.N., appartenenti al gruppo di discipline cui si riferisce il corso.

L'esame di ammissione consiste in una prova scritta e in un colloquio. Le prove d'esame sono intese ad accertare l'attitudine del candidato alla ricerca scientifica.

La commissione dispone di sessanta punti per ciascuna delle due prove. È ammesso al colloquio il candidato che abbia superato la prova scritta con un punteggio non inferiore a 40/60.

Il colloquio si intende superato solo se il candidato ottenga un punteggio di almeno 40/60.

Al termine della prova di esame la commissione compila la graduatoria generale di merito sulla base della somma dei voti riportati dai candidati nelle singole prove.

I candidati sono ammessi al corso secondo l'ordine della graduatoria, fino alla concorrenza del numero dei posti disponibili.

In caso di rinunce degli aventi diritto prima dell'inizio del corso, subentra altro candidato secondo l'ordine della graduatoria.

I cittadini non italiani sono ammessi al dottorato di ricerca in soprannumero nel limite della metà dei posti previsti dal decreto di cui al secondo comma dell'art. 70, con arrotondamento all'unità per eccesso.

Nel rispetto del limite massimo di cui al precedente art. 70 e con le stesse modalità concorsuali, possono essere ammessi ai corsi ricercatori dipendenti da Enti pubblici e professori di ruolo delle scuole secondarie superiori.

Art. 72.

**Periodo di formazione presso l'Università o Istituti di ricerca stranieri in Italia**

Gli iscritti al dottorato di ricerca possono svolgere periodi di formazione presso Università o Istituti di ricerca italiani o stranieri. Per periodi fino a sei mesi è richiesto il consenso del coordinatore del corso; per periodi superiori la motivata deliberazione del Collegio dei docenti. In nessun caso la permanenza in Università o Istituti di ricerca ita-



liani o stranieri diversi da quelli nei quali è attivato il dottorato di ricerca può eccedere la metà del periodo previsto per il conseguimento del dottorato.

Tale limite non si applica in presenza di convenzioni ai sensi dell'art. 69.

Art. 73.

#### Conseguimento del titolo

Il titolo di dottore di ricerca è conferito con decreto del Ministro della P.I., a chi ha conseguito, a conclusione del corso, risultati di rilevante valore scientifico documentati da una dissertazione finale scritta o da un lavoro grafico.

I predetti risultati vengono accertati da una commissione nazionale costituita annualmente, con decreto del Ministro della P.I., per ogni gruppo di discipline e composta da tre professori di ruolo di cui due ordinari ed uno associato, estratti a sorte su una rosa di docenti delle materie comprese nel gruppo stesso, designata in numero triplo dal Consiglio Universitario Nazionale.

Alla valutazione di cui al comma precedente possono essere ammessi anche studiosi che non abbiano partecipato ai corsi relativi, purché siano in possesso di validi titoli di ricerca ed abbiano conseguito la laurea prescritta da un numero di anni superiore di uno alla durata del corso di dottorato di ricerca prescelto.

Il numero complessivo dei titoli di dottore di ricerca conferibili agli studiosi anzidetti è determinato annualmente dal Ministro della P.I., su parere del C.U.N. Tale numero non potrà superare in ciascun settore un quarto del numero dei posti attribuiti ai sensi del primo comma dell'art. 70, con arrotondamento all'unità per eccesso.

Con decreto del Ministro della P.I., pubblicato nella Gazzetta Ufficiale, vengono fissati annualmente il termine e le modalità di presentazione delle domande e dei titoli da parte degli studiosi di cui al comma precedente.

Al termine dei lavori la Commissione redige una relazione generale sulle operazioni svolte, e, per ciascun candidato proposto per il rilascio del titolo, una relazione circostanziata, sui lavori originali in base ai quali è proposto il rilascio medesimo.

Il rilascio del titolo di dottore di ricerca è subordinato al deposito di

copie, anche non stampate, dei lavori sulla base dei quali il titolo è stato conseguito presso le Biblioteche Nazionali di Roma e Firenze, che ne devono assicurare la pubblica consultabilità per non meno di trenta anni. I testi di cui sopra devono essere corredati dalla relazione dei commissari, incluse le eventuali relazioni di minoranza.

Art. 74.

#### Riconoscimenti ed equipollenze

Coloro che abbiano conseguito presso le Università non italiane il titolo di dottore di ricerca o analoga qualificazione accademica possono chiederne il riconoscimento con domanda diretta al Ministero della P.I.

La domanda dovrà essere corredata dai titoli attestanti le attività di ricerca e dai lavori compiuti presso le Università non italiane.

L'eventuale riconoscimento è operato con decreto del Ministro della P.I. su conforme parere del C.U.N.

Il Ministro della P.I. con suo decreto, su conforme parere del C.U.N., potrà stabilire eventuali equipollenze con il titolo di dottore di ricerca dei diplomi di perfezionamento scientifico rilasciati dall'Istituto Universitario Europeo, dalla Scuola Normale Superiore di Pisa, dalla Scuola Superiore di studi universitari e di perfezionamento di Pisa, dalla Scuola Internazionale Superiore di studi avanzati di Trieste e da altre scuole italiane di livello post-universitario e che siano assimilabili ai corsi di dottorato di ricerca per strutture, ordinamento, attività di studio e di ricerca e numero limitato di titoli annualmente rilasciati.

In attesa del riordinamento delle Scuole di specializzazione e di perfezionamento scientifico post-laurea, di cui all'art. 12 della legge 21 febbraio 1980, n. 28, ultimo comma, i loro iscritti possono ultimare i propri studi anche ove nel frattempo siano ammessi ad un corso di dottorato di ricerca.

Le borse di studio hanno la durata massima prevista per il corso di dottorato di ricerca, di perfezionamento o di specializzazione per il quale sono utilizzati.

Chi abbia usufruito di una borsa di studio per un corso di dottorato di ricerca, di perfezionamento o di specializzazione non può chiedere di fruirne una seconda volta, anche se per titolo diverso.

### CAPO III

#### BORSE DI STUDIO

Art. 75.

#### Borse di studio per la frequenza dei corsi di dottorato di ricerca e dei corsi di perfezionamento e di specializzazione

Il Ministro della P.I., bandisce, entro il 15 gennaio di ogni anno, concorsi per l'attribuzione di borse di studio per la frequenza dei corsi di perfezionamento e di specializzazione, presso Università italiane e straniere a favore dei laureati capaci e meritevoli, di cittadinanza italiana, che fruiscono di un reddito personale complessivo non superiore a lire 8 milioni.

Il Ministro con suo decreto può, ogni due anni, adeguare tale limite di reddito alle variazioni del costo della vita.

Il Ministro della P.I., sentito il C.U.N., stabilisce annualmente con proprio decreto, di concerto con il Ministro del Tesoro e con il Ministro incaricato del coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica, nell'ambito dell'apposito stanziamento di bilancio, il numero complessivo, l'ammontare — non inferiore a lire 6 milioni annui lordi — e la ripartizione tra le Università delle borse da conferire e l'eventuale rivalutazione delle borse pluriennali già conferite.

Il Consiglio di Amministrazione di ciascuna Università, su conforme parere del Senato Accademico, sulla base dei criteri generali fissati dal Ministro con lo stesso decreto di cui al precedente comma, propone, entro trenta giorni dalla data del decreto medesimo, la ripartizione delle borse assegnate all'Università tra le singole scuole di specializzazione e perfezionamento in essa funzionanti. Il Ministro della Pubblica Istruzione, valutate le proposte delle Università, provvede ad emanare il bando di cui al precedente primo comma indicando il numero delle borse messe a concorso per ciascuna Università e per ciascuna scuola.

Tutti coloro che sono ammessi ai corsi di dottorato di ricerca ai sensi del primo comma dell'art. 68 e nei limiti di cui al 2° comma dell'art. 70 hanno diritto alla borsa di studio purché rientrino nelle condizioni di reddito personale fissate nel primo comma del presente articolo.

Nel decreto di cui al precedente ter-



zo comma sarà determinata la quota parte dell'importo complessivo delle borse da attribuire ai sensi del precedente comma.

Non meno di un quarto del numero complessivo delle borse stabilito con il decreto di cui al precedente terzo comma deve essere destinato a borse di studio per attività di perfezionamento all'estero. L'importo di tali borse è elevato del 50%.

Art. 76.

**Svolgimento del concorso per le attribuzioni delle borse di studio**

Il concorso per l'attribuzione delle borse di studio si svolge su base nazionale per ciascun tipo di scuola di perfezionamento o di specializzazione.

Le domande di partecipazione al concorso vanno presentate al Ministero della P.I. entro 60 giorni dalla data di pubblicazione del bando di cui al primo comma del precedente articolo nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Possono presentare domanda di partecipazione al concorso i laureati di cittadinanza italiana, ammessi a frequentare le scuole di perfezionamento o di specializzazione sulla base delle disposizioni stabilite dagli statuti delle singole scuole, a condizione che fruiscono del reddito personale complessivo di cui al primo comma del precedente articolo 75.

Nella domanda il candidato deve espressamente dichiarare che concorre alla borsa di studio attribuita alla scuola presso la quale è iscritto. Il concorso è per titoli ed esami.

Le commissioni sono costituite da tre professori di ruolo di cui due ordinari ed uno associato e, in prima applicazione, al posto dell'associato, un incaricato stabilizzato estratti a sorte su una rosa di docenti delle materie del settore cui la scuola appartiene, designata in numero triplo dal Consiglio Universitario Nazionale.

L'esame consiste in una prova scritta e in un colloquio per accertare l'esistenza del livello di preparazione necessario per frequentare la scuola. Le commissioni attribuiscono un punteggio a ciascuna delle seguenti voci:

- a) prova di esame;
- b) voto di laurea e degli esami di profitto;
- c) pubblicazioni;
- d) altri titoli.

Entro il 15 maggio le commissioni formulano una graduatoria sulla

base della somma dei punteggi riportati da ciascun candidato per ciascuna delle voci di cui al comma precedente.

Le borse vengono attribuite, secondo l'ordine della graduatoria, fino alla concorrenza dei posti disponibili per ciascuna scuola.

Art. 77.

**Svolgimento del concorso per l'attribuzione di borse di studio per attività di perfezionamento all'estero**

Il concorso per l'attribuzione delle borse di studio da fruire all'estero si svolge su base nazionale, per settori di discipline, determinati dal Ministero della Pubblica Istruzione nel decreto di cui al 3° comma del precedente art. 75 su parere conforme del Consiglio Universitario Nazionale.

Possono presentare domanda di partecipazione al concorso i laureati che documentino un impegno formale di attività di perfezionamento o ammessi a frequentare attività di perfezionamento e di specializzazione all'estero.

Nella domanda, da presentare al Ministero della Pubblica Istruzione entro 60 giorni dalla data di pubblicazione del bando, il candidato deve indicare l'istituzione di livello universitario presso la quale intende usufruire della borsa di studio, il corso di studi che intende seguire e la sua durata.

Il concorso è per titoli ed esami. La relativa valutazione è effettuata da commissioni costituite con gli stessi criteri e modalità previsti per l'attribuzione delle borse di studio da usufruire nel territorio nazionale.

Al termine dei lavori le commissioni formulano apposite graduatorie.

Le borse vengono attribuite secondo l'ordine delle graduatorie, fino alla concorrenza dei posti disponibili per ciascun settore di disciplina.

Le borse di studio hanno la durata massima prevista dalle singole istituzioni estere presso le quali vengono utilizzate per le attività di perfezionamento.

Art. 78.

**Conferma delle borse di studio**

Le borse di studio comprese quelle all'estero, per la frequenza dei corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca o presso le scuole di perfezionamento e di specializzazione, sono confermate con il passaggio al-

l'anno di corso successivo, salvo motivata deliberazione degli organi direttivi del corso o della scuola.

Art. 79.

**Obblighi dei borsisti**

Gli iscritti ai corsi di dottorato di ricerca e i borsisti iscritti alle scuole di perfezionamento e di specializzazione non possono, in ogni caso, essere impegnati in attività didattiche. Essi hanno l'obbligo di frequentare i corsi di dottorato e di compiere continuativamente attività di studio e di ricerca nell'ambito delle strutture destinate a tal fine.

La non osservanza delle norme statutarie delle scuole comporta la decadenza dal godimento della borsa. I borsisti non possono svolgere attività professionale o di consulenza retribuita né per Enti pubblici né per privati.

Le borse di studio comunque utilizzate non danno luogo a trattamenti previdenziali né a valutazioni ai fini di carriere giuridiche ed economiche, né a riconoscimenti automatici ai fini previdenziali.

Art. 80.

**Istituzione di borse di studio per laureati con fondi a carico del bilancio universitario**

Le Università possono istituire borse di studio per la frequenza di scuole di specializzazione o di perfezionamento con fondi, iscritti nel bilancio universitario, provenienti da donazioni o convenzioni con Enti o privati. Le borse sono attribuite, secondo modalità da determinarsi con apposito regolamento rettorale, agli allievi iscritti alle scuole di specializzazione o di perfezionamento che, pur rientrando nelle condizioni di reddito previste nel precedente art. 75, non abbiano ottenuto la borsa di studio ministeriale.

**TITOLO IV**

**SPERIMENTAZIONE ORGANIZZATIVA E DIDATTICA**

Art. 81.

**Avvio della sperimentazione**

Nel pieno rispetto della libertà di ricerca e di insegnamento garantite dall'ordinamento vigente e dell'eguale diritto per i professori e i ricerca-



tori confermati di accedere ai fondi disponibili e di utilizzare le attrezzature scientifiche e didattiche, a decorrere dall'anno accademico 1980-'81, nelle Università e negli Istituti di istruzione universitaria è consentito avviare la sperimentazione organizzativa e didattica, intesa come individuazione e verifica di nuove modalità di espletamento dell'attività di ricerca e di insegnamento secondo le disposizioni che seguono.

Art. 82.

#### Commissione di Ateneo

Nell'ipotesi che il Senato accademico o un quarto dei docenti dell'Ateneo o un quarto dei docenti membri di un singolo Consiglio di Facoltà richiedano di avviare la sperimentazione organizzativa e didattica di cui al precedente articolo, il Rettore sentito il Senato accademico istituisce con proprio decreto una commissione di Ateneo, con il compito di coordinare e verificare la sperimentazione organizzativa e didattica nell'ambito dell'Università.

Per la costituzione della commissione di Ateneo ciascun Consiglio di Facoltà elegge, tra coloro che siano in servizio presso la stessa, un numero pari di professori ordinari o straordinari e di professori associati, o aventi titolo al giudizio di idoneità ad associato, nonché un ricercatore universitario o avente titolo al giudizio di idoneità a ricercatore.

Il numero dei professori ordinari e dei professori associati che fanno parte della commissione di Ateneo è fissato per ciascuna Facoltà con decreto del Rettore, su proposta del Senato accademico, sulla base dei diversi settori di insegnamento e di ricerca e del numero dei docenti esistenti nelle singole Facoltà in modo che sia assicurato comunque il rispetto del principio del voto limitato.

Le Università di nuova istituzione, comprese l'Università degli studi di Udine e la seconda Università degli studi di Roma debbono organizzarsi in Dipartimenti. Ai fini delle necessarie deliberazioni il Comitato tecnico-amministrativo ha le funzioni della commissione di Ateneo, oltre a quelle proprie del Consiglio di amministrazione. I Comitati tecnici ordinari di ciascuna Facoltà fanno le funzioni dei Consigli di Facoltà, sino alla costituzione di questi ultimi.

Art. 83.

#### Costituzione del Dipartimento

Nell'ambito della sperimentazione di cui agli articoli precedenti è consentito alle Università di costituire Dipartimenti, intesi come organizzazione di uno o più settori di ricerca omogenei per fini o per metodo e dei relativi insegnamenti anche afferenti a più Facoltà o più corsi di laurea della stessa Facoltà. Le strutture dipartimentali possono essere sperimentate anche limitatamente all'organizzazione di settori determinati dall'Università interessata.

I Dipartimenti promuovono e coordinano le attività di ricerca nelle Università ferma restando l'autonomia di ogni singolo docente ricercatore. Essi organizzano le strutture per la ricerca e ad essi vengono affidati, di norma, i programmi di ricerca che si svolgono nell'ambito della Università. Le attività di consulenza e di ricerca su contratto o convenzione da eseguirsi all'interno delle Università si svolgono di norma, nell'ambito dei Dipartimenti. I Dipartimenti concorrono alle attività didattiche nei modi stabiliti dai successivi articoli.

I criteri orientativi relativi alle condizioni e alle modalità della sperimentazione dipartimentale e i limiti dimensionali dei Dipartimenti e i criteri per la eventuale costituzione di sezioni saranno indicati dal C.U.N. La commissione di Ateneo, acquisito il parere motivato delle Facoltà interessate, formula proposte per la costituzione di Dipartimenti per le eventuali successive modifiche indicate dai Dipartimenti stessi, nell'ambito dei criteri orientativi e delle dimensioni indicate dal C.U.N.

La commissione di Ateneo anche su eventuali proposte di docenti interessati può proporre l'istituzione di Dipartimenti atipici e di intesa con la commissione di altro Ateneo della stessa località di Dipartimenti interuniversitari. La commissione di Ateneo presenta al Consiglio di amministrazione le proposte di delibera necessarie all'avvio della sperimentazione, che, previo parere conforme del Senato accademico sono rese esecutive con decreto del Rettore. Le delibere relative all'istituzione di Dipartimenti atipici adeguatamente motivate, saranno sottoposte al parere del C.U.N.

Art. 84.

#### Strutture dipartimentali

Al Dipartimento afferiscono i professori, ricercatori, il personale ammi-

nistrativo, tecnico e bibliotecario e ausiliario, del settore di ricerca, degli insegnamenti e delle attività connesse al Dipartimento stesso. Al singolo professore o ricercatore è garantita la possibilità di opzione fra più Dipartimenti o Istituti.

Sono organi del Dipartimento: il Direttore, il Consiglio e la Giunta.

Il Dipartimento può articolarsi in sezioni.

Il Direttore del Dipartimento è eletto tra i professori ordinari e straordinari, dai professori di ruolo e dai ricercatori, nonché in prima applicazione dagli aventi titolo ai giudizi di idoneità ad associato o a ricercatore appartenenti al Dipartimento medesimo, a maggioranza assoluta dei votanti nella prima votazione e a maggioranza relativa nelle successive, ed è nominato con decreto del Rettore.

Il Direttore resta in carica tre anni accademici e non può essere rieletto consecutivamente più di una volta.

Il Direttore ha la rappresentanza del Dipartimento, presiede il Consiglio e la Giunta e cura la esecuzione dei rispettivi deliberati; con la collaborazione della Giunta promuove le attività del Dipartimento, vigila all'osservanza nell'ambito del Dipartimento delle leggi, dello statuto e dei regolamenti; tiene i rapporti con gli organi accademici; esercita tutte le altre attribuzioni che gli sono devolute dalle leggi, dallo statuto e dai regolamenti.

Del Consiglio di Dipartimento fanno parte i professori ufficiali, gli assistenti del ruolo ad esaurimento ed i ricercatori.

Ne fanno parte inoltre una rappresentanza del personale non docente e degli studenti iscritti al dottorato di ricerca, con modalità da definire.

Il Consiglio di Dipartimento può inoltre decidere la partecipazione al Consiglio stesso, limitatamente all'organizzazione dell'attività didattica, di una rappresentanza elettiva degli studenti, con modalità da definire. La Giunta è composta da almeno tre professori ordinari, tre professori associati e due ricercatori, oltre che dal Direttore e da un segretario amministrativo con voto consultivo. Qualora tali rappresentanze vengano elevate, dovranno essere mantenute le stesse proporzioni. L'elezione dei componenti della Giunta avviene con voto limitato



nell'ambito delle singole componenti.

In sede di prima costituzione e comunque per non oltre l'espletamento della seconda tornata di idoneità ad associato ed a ricercatore, l'elettorato passivo previsto per i professori associati è esteso ai professori incaricati da almeno un triennio ed agli assistenti di ruolo ad esaurimento. Quello previsto per i ricercatori, agli aventi titolo all'inquadramento nel rispettivo ruolo.

Art. 85.

#### Attribuzione del Dipartimento

Ferma restando l'autonomia di ogni singolo docente e ricercatore confermato e il loro diritto di accedere direttamente, ove non partecipino a programmi di ricerca comune ai finanziamenti per la ricerca, il Dipartimento promuove e coordina l'attività di ricerca: organizza o concorre all'organizzazione dei corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca; concorre, in collaborazione con i Consigli di corso di laurea di indirizzo, con gli organi direttivi delle scuole di specializzazione e a fini speciali, alla relativa attività didattica.

A tali fini il Direttore di Dipartimento coadiuvato dalla Giunta esercita le seguenti attribuzioni:

- 1) predispone annualmente le richieste di finanziamenti e dell'assegnazione di personale non docente per la realizzazione di un programma di sviluppo e di potenziamento della ricerca svolta nell'ambito Dipartimentale, nonché per lo svolgimento dell'attività didattica di cui sopra, da inoltrare al Consiglio di amministrazione;
- 2) propone il piano annuale delle ricerche del Dipartimento e la eventuale organizzazione di centri di studio e laboratori anche in comune con altri Dipartimenti della stessa o di altra Università italiana o straniera o con il Consiglio Nazionale delle Ricerche o con altre istituzioni scientifiche nonché predispone i relativi necessari strumenti organizzativi ed eventualmente promuove convenzioni tra le Università e gli enti interessati;
- 3) predispone annualmente una relazione sui risultati della sperimentazione, con riferimento allo stato della ricerca e della didattica svolta nel Dipartimento, che viene trasmessa alla commissione di Ateneo;
- 4) mette a disposizione del personale docente i mezzi e le attrezzature

necessarie per la preparazione dei dottorandi di ricerca e per consentire la preparazione delle tesi di laurea assegnate dai corsi di laurea;

5) ordina strumenti, lavori, materiale anche bibliografico e quanto altro serve per il buon funzionamento del Dipartimento, e dispone il pagamento delle relative fatture sempre fatta salva l'autonomia dei gruppi di ricerca nella gestione dei fondi loro specificatamente assegnati.

Agli stessi fini il Consiglio di Dipartimento esercita le seguenti attribuzioni:

- 1) detta i criteri generali per:
  - a) l'utilizzazione dei fondi assegnati al Dipartimento per le sue attività di ricerca che dovranno tener conto di eventuali esigenze sopravvenute e di adattamenti che si rendano indispensabili in corso d'anno;
  - b) l'uso coordinato del personale, dei mezzi e degli strumenti in dotazione;
- 2) approva le proposte formulate dal Direttore coadiuvato dalla Giunta di cui ai punti 1), 2), 3) del comma precedente;
- 3) approva i singoli piani di studio e di ricerca per il conseguimento del dottorato di ricerca;
- 4) dà pareri in ordine alle chiamate dei professori ed al conferimento delle supplenze da effettuare da parte dei Consigli di Facoltà, limitatamente alle discipline comprese nel Dipartimento. Quando trattasi di professori ordinari o straordinari partecipano alle sedute del Consiglio i soli appartenenti alla medesima categoria; quando trattasi di professori associati partecipano alle sedute del Consiglio solo i professori di ruolo. Dà pareri inoltre sulla istituzione, la soppressione o la modificazione delle discipline in statuto, limitatamente alle discipline di propria pertinenza;
- 5) collabora con gli Organi di governo dell'Università e gli Organi di programmazione nazionale, regionali e locali, alla elaborazione ed all'attuazione di programmi di insegnamento non finalizzati al conseguimento dei titoli di studio previsti dalla legge, ma rispondenti a precise esigenze di qualificazione e riqualificazione professionale, di formazione di nuovi profili professionali di altra specializzazione e di educazione permanente,

Per le attribuzioni di cui ai punti 3 e 4, del precedente comma partecipano alle adunanze i professori di

ruolo; per quelle di cui ai punti 1) sub a) e sub b) partecipano i professori di ruolo ed i ricercatori confermati, nonché, fino alla loro cessazione, i professori incaricati e gli assistenti di ruolo.

La Giunta di Dipartimento affida ai professori ordinari ed ai professori associati gli insegnamenti nel corso di dottorato di ricerca, valutando le richieste dei professori, restando fermo che a parità di qualificazione nell'area disciplinare, prevale per l'affidamento dell'insegnamento il professore ordinario.

L'esercizio delle funzioni conferite al Dipartimento è disciplinato dal regolamento interno, deliberato dal Dipartimento stesso ed emanato dal Rettore sentito la commissione di Ateneo e il Consiglio di amministrazione.

Art. 86.

#### Autonomia del Dipartimento

Il Dipartimento ha autonomia finanziaria ed amministrativa e dispone di personale tecnico ed amministrativo per il suo funzionamento.

Il Consiglio di Dipartimento approva, sulla base delle somme all'uopo assegnate dal Consiglio di amministrazione di cui al successivo comma quinto, su proposta del Direttore i bilanci preventivo e consuntivo del Dipartimento stesso, corredati da una dettagliata relazione. Tali bilanci saranno affissi all'albo del Dipartimento ed inviati al Consiglio di amministrazione per essere allegati al bilancio generale dell'Università e saranno gestiti quali contabilità speciali con le modalità di cui all'art. 58 del T.U. delle leggi sulla istruzione superiore, approvato con R.D. 31-8-1933, n. 1592.

Le modalità di gestione finanziaria ed amministrativa saranno stabilite in uno schema tipo di regolamento e di amministrazione e contabilità generale delle Università e degli Istituti di istruzione universitaria da adottarsi con decreto del Presidente della Repubblica su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione, sentito il C.U.N. e di concerto con il Ministro del Tesoro entro centoventi giorni dall'entrata in vigore del presente decreto. Tale regolamento deve prevedere per i Dipartimenti norme di contabilità diretta, di gestione contabile e di emissione di mandati di pagamento presso l'Istituto Tesoriere dell'Università.

Le istituzioni universitarie, nell'esercizio della propria autonomia, po-



tranno emanare disposizioni integrative nonché adeguare tale normativa, nel rispetto delle leggi vigenti, alle proprie esigenze, fatti salvi i principi dichiarati non derogabili nel regolamento tipo. A ciò si provvede con decreto rettorale previa motivata deliberazione del Consiglio di amministrazione su parere conforme del Consiglio Universitario Nazionale e da pubblicare nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica.

Il Consiglio di amministrazione assegna al Dipartimento un fondo per dotazione ordinaria di funzionamento per acquisto di attrezzature scientifiche e didattiche, per l'esecuzione di programmi di ricerca approvati dal Dipartimento, tenendo conto delle richieste di cui all'art. 85, punto primo del secondo comma. I Dipartimenti inoltre dispongono nella misura stabilita dall'art. 66, dei proventi derivanti da contratti e convenzioni di ricerca.

Il Rettore, sulla base delle deliberazioni del Consiglio di amministrazione, provvede all'assegnazione ai singoli Dipartimenti del personale amministrativo occorrente per il loro funzionamento, sentita la commissione di cui all'art. 5 della legge 25-10-1977, n. 808.

Il Direttore del Dipartimento può autorizzare le missioni dei singoli componenti del Dipartimento sulla base di una regolamentazione deliberata dal Senato accademico, nei limiti di una quota delle entrate stabilita dal Ministro della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro del Tesoro.

Sino alla emanazione dello schema tipo di regolamento di cui al terzo comma del presente articolo si applicano comunque le norme di contabilità di cui al seguente articolo 87.

Art. 87.

**Limiti di spesa:  
modalità della gestione  
amministrativa e contabile**

Nell'ambito delle dotazioni assegnate a ciascun Istituto e per le spese che in una sola volta eccedono la somma di lire 4.000.000 il Consiglio di Istituto dovrà preventivamente autorizzare l'utilizzazione dei fondi e delle strutture a disposizione; dispone in merito all'utilizzazione del personale non docente in servizio presso l'Istituto; mantiene i rapporti con il Dipartimento, ove costituito, per quanto concerne la ricerca.

Il livello di anticipazione consentito agli Istituti su ciascun tipo di fondo

è elevato dall'attuale 10 per cento al 40 per cento della somma complessiva su ciascuna voce di bilancio.

Le modalità di gestione amministrativa e contabile delle somme assegnate agli Istituti saranno definite nello schema tipo di regolamento generale di cui all'art. 86.

Il Direttore di Istituto può effettuare, senza la preventiva autorizzazione del Consiglio di amministrazione, il pagamento di spese che non eccedano ciascuna i 4.000.000 di lire oltre l'I.V.A.

Per le piccole spese, che singolarmente non eccedono le 20.000 lire, il Direttore d'Istituto è esentato, sotto la sua personale responsabilità, dall'obbligo di documentazione. Non è consentito il frazionamento di una stessa spesa eccedente le 20.000 lire. Le spese di cui sopra vanno comunque annotate sul registro di cassa e non possono eccedere le 200.000 lire per ogni mese.

Il Direttore dell'Istituto può autorizzare la missione dei singoli componenti dell'Istituto sulla base di una regolamentazione deliberata dal Senato accademico per ciascuna Università e dispone le relative anticipazioni qualora la missione sia a carico dell'Istituto nei limiti di spesa di cui al presente articolo.

A successivi adeguamenti dei limiti di spesa di cui ai precedenti commi potrà provvedere con propri decreti il Ministro della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro del Tesoro e quello per il Coordinamento della Ricerca scientifica e tecnologica.

Art. 88.

**Istituti**

Gli Istituti, ciascuno dei quali comprende più discipline di insegnamento affini, svolgono in collaborazione con le facoltà ed i corsi di laurea e di indirizzo, le attività didattiche per il conseguimento delle lauree e dei diplomi previsti dagli statuti, o, in collaborazione con i Dipartimenti ove costituiti, le attività di ricerca concernenti le discipline afferenti agli Istituti stessi.

L'Istituto è diretto da un professore ordinario o straordinario di una delle discipline afferenti all'Istituto stesso, nominato dal Rettore su designazione del Consiglio di Istituto.

Il Direttore coordina e sovrintende all'attività dell'Istituto, è responsabile della gestione amministrativa e contabile dell'Istituto stesso e dura in carica un triennio.

In mancanza di professori ordinari o straordinari delle discipline afferenti all'Istituto ovvero in caso di impedimento, ritenuto motivato dal Senato Accademico, la direzione dell'Istituto stesso è affidata, con le modalità di cui ai commi precedenti e per la durata di un anno, ad un professore associato o, in mancanza ad altro docente.

Il Consiglio di Istituto è costituito dai professori ufficiali e dagli assistenti di ruolo, che vi afferiscono, nonché da una rappresentanza da uno a cinque ricercatori qualora essi superino il numero di tre.

Le norme di gestione e di funzionamento dell'Istituto sono stabilite da un regolamento emanato dal Rettore, sentito il Senato accademico e il Consiglio di amministrazione.

Nelle Università dove sono costituite strutture dipartimentali il Rettore, su proposta della commissione di Ateneo e sentito il Senato Accademico, dispone che gli Istituti che rientrano nell'area disciplinare propria di uno o più Dipartimenti vengano da questi assorbiti, sempre che su ciò vi sia il parere favorevole della maggioranza dei professori di ruolo dell'Istituto interessato. In ogni caso, quando a seguito delle opzioni di cui all'art. 84, primo comma, il numero dei professori di un Istituto si riduca di oltre la metà rispetto a quelli in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto, l'Istituto viene disattivato e si procede con la medesima procedura a destinare le relative dotazioni di mezzi e di personale non docente. Qualora la coincidenza fra le aree disciplinari di uno o più Dipartimenti e di uno o più Istituti sia solo parziale, il Rettore promuove le opportune intese per la gestione e il finanziamento comune di strutture materiali e servizi, anche nella forma dei centri di cui al successivo articolo 89, ovvero per l'eventuale ripartizione ove si renda necessaria; provvede comunque, osservata la procedura di cui al presente comma, a garantire l'accesso a tali strutture e servizi dei docenti e dei ricercatori interessati.

Art. 89

**Centri interdipartimentali**

Nell'ambito della sperimentazione organizzativa e didattica, il Consiglio di amministrazione, su proposta della commissione di Ateneo, e sentito il Senato accademico può deli-



berare la creazione di centri per la ricerca interdipartimentale.

I centri svolgono attività di ricerca cui contribuiscono docenti di più Dipartimenti o Istituti. Tali attività possono in particolare essere connesse alla partecipazione a progetti scientifici finalizzati promossi da enti pubblici di ricerca o da altre ricerche che l'Università svolga sulla base di contratti o convenzioni. L'atto istitutivo di ogni centro prevede un termine per la durata del centro stesso nei casi in cui la finalizzazione di esso sia specificamente legata a programmi scientifici da attuare entro scadenze temporali definite.

L'attività dei docenti nei centri può avvenire anche nell'ambito dei periodi di svolgimento di esclusiva attività di ricerca ai sensi dell'art. 17.

Art. 90.

#### **Centri di servizi interdipartimentali**

Per la gestione di apparecchiature complesse e di altri strumenti scientifici possono essere istituiti, nell'ambito della sperimentazione organizzativa e didattica, con delimitazione, su proposta della commissione di Ateneo, sentiti i Dipartimenti interessati, e il Senato Accademico, Centri interdipartimentali per la gestione e la utilizzazione di servizi e di complessi apparati scientifici e tecnici di uso comune a più strutture di ricerca e di insegnamento.

I Centri hanno lo scopo di potenziare l'organizzazione e migliorare il funzionamento dei Dipartimenti e degli Istituti, di sopperire alle esigenze scientifiche e didattiche mettendo le proprie attrezzature a disposizione di coloro che operano nell'ambito dei settori di ricerca interessati, di promuovere attività di studio e documentazione e qualsiasi altra attività connessa con le attrezzature di cui dispongono in relazione ai fini dei Dipartimenti.

Alle relative esigenze di personale non docente possono provvedere anche i Dipartimenti interessati.

Ai Centri dei servizi sono preposti: un Comitato tecnico-scientifico composto da rappresentanze dei Consigli dei Dipartimenti interessati, nonché un direttore scelto di norma fra i tecnici laureati.

Art. 91.

#### **Collaborazione interuniversitaria**

Per le finalità di cui ai precedenti articoli 89 e 90 possono essere altresì costituiti, tramite convenzioni tra le Università interessate, Centri di ricerca o Centri di servizi interuniversitari, rispettivamente quali strumenti di collaborazione scientifica tra docenti di Università diverse o quali sedi di servizi scientifici utilizzati da più Università.

In particolare, i Centri possono collegare Università della stessa città, della stessa regione o di regioni limitime, ovvero costituire sede di cooperazioni scientifiche nazionali anche ai fini dei progetti di ricerca finanziati con il 40 per cento dello stanziamento di cui al primo comma dell'art. 65.

Le norme relative al funzionamento e alla gestione dei Centri sono determinate in analogia con quanto previsto nei precedenti articoli nella convenzione di cui al primo comma. Ogni Università può disporre l'assegnazione presso i Centri di personale docente per non oltre tre anni in un decennio, sentite le Facoltà interessate e di personale amministrativo, tecnico, operaio ed ausiliario, sentita la commissione di cui all'art. 5 della legge 25-10-1977, n. 808.

Sono consentite forme di convenzione anche consortile fra Università italiane e Università di paesi stranieri per attività didattiche scientifiche integrate e per programmi integrati di studio degli studenti nonché per esperienze nell'uso di apparati tecnico-scientifici di particolare complessità.

La costituzione dei consorzi di cui al precedente comma, deliberata dal Consiglio di amministrazione dell'Ateneo su parere conforme del Senato Accademico, è autorizzata dal Ministero della P.I., di concerto con quello degli Affari Esteri e del Tesoro. Il decreto di autorizzazione determinerà anche i finanziamenti destinati a questi scopi da prelevarsi da apposito capitolo di bilancio.

Art. 92.

#### **Sperimentazioni di nuove attività didattiche**

Alle Università ed agli altri Istituti di istruzione universitaria è consentito sperimentare con il consenso del docente interessato, nuove modalità didattiche rivolte a rendere più proficuo l'insegnamento in relazione anche alle strutture organizzative previste in via sperimentale dal pre-

sente decreto ed alle connessioni con istituzioni ed enti culturali, scientifici ed economici pubblici e privati esistenti nella regione od in regioni contermini per quanto concerne i compiti didattici di cui all'articolo 85.

Per il conseguimento di tale finalità possono essere stipulate convenzioni con gli enti di cui al precedente comma, nonché, al fine di aggiornamento e riqualificazione professionale, anche con altri enti pubblici o privati, eventualmente riuniti in consorzi.

Le convenzioni sono stipulate dal Rettore, su proposta dei Consigli dei corsi di laurea o di indirizzo interessati, previo parere favorevole del Consiglio di amministrazione.

I Consigli di corso di laurea o di indirizzo possono sperimentare altresì forme diversificate di studio e di frequenza anche mediante corsi a svolgimento estivo, serale ovvero forme di frazionamento dei programmi e degli esami.

Per agevolare la preparazione degli studenti possono essere inoltre istituite strutture didattiche ausiliarie decentrate mediante anche l'apprestamento di sussidi audiovisivi.

Rimane fermo l'obbligo di ogni professore di svolgere il proprio corso di insegnamento ufficiale.

Art. 93.

#### **Relazioni sulla sperimentazione**

Al termine di ciascun anno accademico dall'inizio della sperimentazione, il Dipartimento riferisce alla commissione di Ateneo sull'attività di ricerca svolta e sui risultati della sperimentazione.

Alla scadenza del terzo anno accademico dall'inizio della sperimentazione i Dipartimenti presentano alla commissione di Ateneo e al Consiglio Universitario Nazionale una relazione sull'attività svolta e sui risultati raggiunti. Entro i successivi tre mesi le commissioni di Ateneo devono presentare al Ministro della P.I. e al Consiglio Universitario Nazionale una relazione sulla sperimentazione di ciascun Ateneo.

Entro quattro anni dall'inizio della sperimentazione il Governo ne valuta i risultati ai fini della presentazione di un disegno di legge, sentito il parere del Consiglio Universitario Nazionale, per il definitivo riassetto delle strutture universitarie e della organizzazione didattica, nel più rigoroso rispetto dell'autonomia delle Università.



## TITOLO V

## ORGANI

Art. 94.

**Consigli di corsi di laurea e di indirizzo**

Nelle Facoltà comprendenti più corsi o indirizzi di laurea, in corrispondenza dei predetti corsi e indirizzi, sono istituiti i Consigli di corso di laurea e di indirizzo di laurea di cui al D.L. 1-10-1973, n. 580, convertito con modifiche dalla legge 30-11-1973, n. 766.

Il Consiglio di corso di laurea o di indirizzo di laurea:

1) coordina le attività di insegnamento e di studio per il conseguimento della laurea e dei diplomi previsti nello statuto;

2) esamina e approva i piani di studio che gli studenti svolgono per il conseguimento della laurea o del diploma;

3) formula proposte e pareri in ordine alle modifiche statutarie attinenti ai corsi di laurea o di indirizzo o ai corsi di diploma interessati;

4) propone al Consiglio di Facoltà l'attivazione di insegnamenti previsti dallo statuto;

5) propone, eventualmente d'intesa con gli altri Consigli di corso di laurea e di indirizzo di laurea afferenti, agli organi dei Dipartimenti, l'impiego dei mezzi, delle attrezzature e del personale non docente dei Dipartimenti stessi al fine di organizzare nella maniera più efficace le attività di insegnamento e il loro coordinamento con le attività di ricerca;

6) adotta nuove modalità didattiche, anche mediante l'impiego di docenti per corsi d'insegnamento diversi da quelli di cui sono titolari, secondo le disposizioni del presente decreto. Il Consiglio di corso di laurea o di indirizzo è costituito da tutti i professori di ruolo afferenti al corso o indirizzo, ivi compresi i professori a contratto, da una rappresentanza dei ricercatori e degli assistenti del ruolo ad esaurimento, non superiore ad un quinto dei docenti, da un rappresentante del personale non docente e da una rappresentanza di tre studenti elevabile a cinque, qualora gli studenti iscritti al corso superino il numero di duemila. La partecipazione delle diverse componenti avviene nei limiti delle disposizioni che seguono.

Ogni Consiglio di corso di laurea o

di indirizzo elegge nel suo seno, tra i professori ordinari del corso medesimo, un presidente. L'elezione avviene a maggioranza assoluta in prima convocazione e a maggioranza relativa nelle convocazioni successive. Il presidente sovrintende e coordina le attività del rispettivo corso o indirizzo. Dura in carica tre anni accademici.

Gli atti dei Consigli di corso di laurea o di indirizzo sono pubblici.

Partecipano altresì al Consiglio di corso di laurea e di indirizzo, fino alla cessazione degli incarichi di insegnamento, tutti gli incaricati stabilizzati nonché i rappresentanti degli incaricati non stabilizzati e degli assistenti di ruolo secondo le modalità e le percentuali previste dall'art. 9 del decreto legge 1 ottobre 1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766.

I professori associati partecipano alle deliberazioni dei Consigli di corso di laurea o di indirizzo per tutte le questioni ad eccezione di quelle relative alla destinazione dei posti di ruolo di professore ordinario ed alle persone dei professori ordinari.

I rappresentanti dei ricercatori universitari e degli studenti partecipano a tutte le sedute dei Consigli di corso di laurea o di indirizzo, ad eccezione di quelle relative a questioni concernenti la destinazione dei posti di ruolo e le persone dei professori ordinari ed associati e, qualora esistono, dei professori incaricati e degli assistenti ordinari.

I rappresentanti di cui al precedente comma durano in carica due anni.

Art. 95.

**Consiglio di Facoltà**

A decorrere dall'entrata in vigore del presente decreto entrano a far parte dei Consigli di Facoltà i professori associati e le rappresentanze dei ricercatori universitari, secondo le modalità che seguono. Ne fanno parte, con voto consultivo, i professori a contratto.

I professori associati partecipano alle deliberazioni dei Consigli di Facoltà per tutte le questioni previste dall'art. 9 del decreto legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito con modificazioni nella legge 30 novembre 1973, n. 766, ad eccezione di quelle concernenti la destinazione a concorso dei posti di professore ordinario, le dichiarazioni di vacanze e le chiamate relative a posti di professore ordinario nonché le questioni

relative alle persone dei professori ordinari.

Fino alla cessazione degli incarichi di insegnamento restano ferme nei Consigli di Facoltà le rappresentanze dei professori incaricati non stabilizzati e degli assistenti di ruolo secondo le modalità e le percentuali previste dall'articolo 9 del decreto legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito con modificazioni nella legge 30 novembre 1973, n. 766.

Con le stesse limitazioni di cui al precedente secondo comma, estese alla destinazione a concorso di posti di professore di ruolo, alle dichiarazioni di vacanza, alle chiamate, nonché alle questioni concernenti le persone dei professori associati, partecipano altresì ai Consigli di Facoltà tre rappresentanti dei ricercatori universitari e degli assistenti del ruolo ad esaurimento.

Per l'elezione del Preside l'elettorato passivo compete ai soli professori ordinari. L'elettorato attivo spetta ai professori ordinari, ai professori associati e, fino a quando vi saranno, ai professori incaricati stabilizzati.

Art. 96.

**Consiglio di amministrazione**

Fino all'espletamento della prima tornata dei giudizi di idoneità a professore associato i rappresentanti dei professori incaricati stabilizzati e degli assistenti del ruolo ad esaurimento continuano a far parte dei Consigli di amministrazione dell'Università.

Alla scadenza dei Consigli di amministrazione in carica all'entrata in vigore del presente decreto e non oltre sei mesi dopo l'indizione della suddetta prima tornata di giudizi e comunque non oltre due mesi dall'espletamento di essa, i due rappresentanti dei professori incaricati stabilizzati ed il rappresentante degli assistenti ordinari vengono sostituiti da: 1 rappresentante dei professori associati, 1 rappresentante dei professori incaricati stabilizzati e 1 rappresentante degli assistenti ordinari.

Nelle Università in cui, per effetto dell'espletamento della prima tornata di giudizi, le categorie dei professori incaricati stabilizzati e degli assistenti ordinari sono diventate inferiori al 10% della consistenza riscontrata all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto, i rappresentanti delle categorie al di sotto della predetta percentuale del 10%



vengono sostituiti da altrettanti professori associati. Entro sei mesi dalla indizione della seconda tornata dei giudizi di idoneità, i due rappresentanti dei professori incaricati stabilizzati e il rappresentante degli assistenti ordinari saranno integralmente sostituiti da tre professori associati.

L'esercizio dell'elettorato attivo per la nomina di questi ultimi spetta anche agli assistenti del ruolo ad esaurimento.

Entro 6 mesi dalla indizione della prima tornata dei giudizi di idoneità a ricercatore universitario e comunque non oltre due mesi dall'espletamento di essa i Consigli di amministrazione delle Università sono altresì integrati da un rappresentante dei ricercatori. Detta rappresentanza viene rinnovata ed elevata a due rappresentanti sei mesi dopo l'indizione della seconda tornata di giudizi.

Alla scadenza dei Consigli di amministrazione in carica, dopo l'entrata in vigore del presente decreto, la rappresentanza elettiva del personale non docente è aumentata da 1 a 2.

Art. 97.

#### **Elezioni del Rettore**

I Rettori delle Università sono eletti, tra i professori ordinari e straordinari della stessa Università, da un corpo elettorale composto da tutti i professori ordinari, straordinari ed associati e, fino all'espletamento delle procedure dell'inquadramento nel ruolo degli associati, dagli incaricati stabilizzati.

L'elettorato attivo spetta altresì ai rappresentanti nei Consigli di Facoltà dei ricercatori e, finché sussistano, degli assistenti di ruolo e degli incaricati non stabilizzati.

I Rettori sono eletti a maggioranza assoluta dei votanti nelle prime tre votazioni; in caso di mancata elezione si procederà con il sistema del ballottaggio tra i due candidati che nell'ultima votazione hanno riportato il maggior numero dei voti. È eletto chi riporta maggiori voti. Sei mesi prima della scadenza dei mandati le elezioni sono indette dal decano dei professori ordinari, il quale provvede altresì alla costituzione di un seggio elettorale e alla designazione del professore ordinario che dovrà presiederlo. Il segretario del seggio è scelto dal presidente tra i docenti di ruolo.

Art. 98.

#### **Consiglio Universitario Nazionale**

La rappresentanza di cui alla lettera b), comma primo, dell'art. 1 della legge 7 febbraio 1979, n. 31, nel Consiglio Universitario Nazionale è sostituita da ventuno professori associati; la rappresentanza di cui alla successiva lettera o) della medesima legge da quattro ricercatori universitari, intendendosi altresì sostituiti i professori associati alla componente congiunta degli assistenti ordinari o dei professori incaricati agli effetti delle proporzioni di cui ai commi secondo e quarto del predetto art. 1 della legge medesima. Qualora nelle Università non statali legalmente riconosciute non siano presenti professori associati, i professori ordinari di cui al quarto comma del citato art. 1 aumentano da 1 a 2.

Il rinnovo delle componenti elettive del C.U.N. sarà disposto dopo l'espletamento della prima tornata di giudizi per associato e ricercatore e, comunque, non oltre il 31 dicembre 1981.

Gli attuali membri del Consiglio sono prorogati nella carica, anche in caso di modificazioni del loro status accademico, sino al termine di cui al precedente comma.

In caso di dimissioni o di cessazione dei membri eletti, si procede alla sostituzione secondo i risultati delle votazioni, a condizione che il subentrante abbia riportato un numero di voti non inferiore alla metà di quelli conseguiti dall'ultimo degli eletti nello stesso Collegio elettorale. L'elettorato attivo per i rappresentanti dei professori associati spetta ai professori associati, ai professori incaricati e agli assistenti ordinari. L'elettorato passivo ai soli professori associati.

L'elettorato attivo per i rappresentanti dei ricercatori universitari spetta ai ricercatori universitari, ai titolari dei contratti e degli assegni biennali. L'elettorato passivo spetta ai soli ricercatori universitari. Successivamente dopo tre anni si provvederà al rinnovo di tutte le componenti del C.U.N. essendo riservato l'elettorato attivo e passivo per le rappresentanze dei professori associati e dei ricercatori universitari, rispettivamente ai soli professori associati e ai soli ricercatori universitari.

Il C.U.N. così composto si rinnova ogni tre anni. I componenti elettivi non possono far parte del C.U.N. più di due volte consecutive, indipenden-

temente dal collegio elettorale di appartenenza, considerandosi anche l'appartenenza alla prima sezione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

La Corte di Disciplina è composta dal Vice Presidente del Consiglio Universitario Nazionale che la presiede e da tre professori ordinari e tre professori associati, intendendosi sostituiti a tutti gli effetti e nei casi previsti i professori associati agli assistenti ordinari e agli incaricati.

## **TITOLO VI**

### **NORME FINALI E COMUNI**

Art. 99.

#### **Norme per le designazioni elettive**

Le designazioni elettive previste dal presente decreto avvengono a voto limitato. Ogni avente diritto potrà votare per non più di un terzo dei nominativi da designare. La votazione è valida se vi abbia preso parte almeno un terzo degli aventi diritto salvo quanto previsto dall'articolo 9 del decreto legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766, e successive modificazioni e integrazioni per quanto concerne le rappresentanze studentesche.

Art. 100.

#### **Attribuzione di insegnamenti nelle Facoltà o corsi di laurea di nuova istituzione**

Per le Facoltà o i corsi di laurea di nuova istituzione il Consiglio di Facoltà o il Comitato ordinatore, per il caso di istituzione di nuove Facoltà ovvero per il caso in cui il numero dei professori ordinari di una Facoltà sia inferiore a tre, con la partecipazione in tale ultimo caso anche di tutti i professori che hanno titolo a partecipare al Consiglio di Facoltà, provvedono all'attribuzione degli insegnamenti secondo i seguenti criteri:

a) mediante utilizzazione a domanda dei componenti del Comitato ordinatore per lo svolgimento di un insegnamento in sostituzione di quello di titolarità, purché ricompreso nei limiti di affinità di cui al precedente art. 9;

b) ove non sia possibile attivare nelle nuove Facoltà tutti gli insegnamenti previsti con l'utilizzazione sostitutiva di cui alla lettera prece-



dente mediante l'affidamento, per non più di un triennio dell'attivazione dei corsi, di insegnamenti ai professori universitari di ruolo, anche di altre Facoltà o Università, purché titolari di discipline comprese nel medesimo raggruppamento concorsuale. La relativa delibera adottata a maggioranza assoluta dei presenti deve dare ragione delle valutazioni comparative operate ai fini della scelta. Gli insegnamenti conferiti sono retribuiti nella medesima misura prevista dal successivo art. 114;

c) mediante trasferimento, con modalità analoghe a quelle previste per i professori di ruolo, di docenti che abbiano maturato il diritto a partecipare ai concorsi riservati per professore associato;

d) ove non sia possibile provvedere, attraverso le modalità di cui alle lettere precedenti, all'attivazione degli insegnamenti necessari al funzionamento dei singoli anni di corso, mediante contratti di diritto privato a tempo determinato, secondo le modalità di cui al precedente articolo 25 e previo nulla-osta del Ministro della Pubblica Istruzione.

Per le Facoltà o i corsi di laurea di nuova istituzione i concorsi per posti di docente ordinario ed associato possono essere banditi anche in deroga alla periodicità biennale prevista dall'art. 2, sentito il Consiglio Universitario Nazionale.

#### Art. 101.

##### Disposizioni speciali per alcune Facoltà e Scuole

I concorsi ad assistente ordinario già banditi dall'Università di Udine e pubblicati nel Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione prima dell'entrata in vigore del presente decreto saranno regolarmente espletati. I posti di assistente di cui al contingente previsto dal D.P.R. 6 marzo 1978, n. 102 non coperti sono sostituiti da altrettanti posti di professore associato o di ricercatore, prelevati dai contingenti di cui ai precedenti artt. 20 e 30, da destinare a concorsi liberi di cui agli artt. 21 e 30. Sono analogamente sostituiti da un uguale numero di posti di professore associato o di ricercatore, i posti di assistente ordinario assegnati alla seconda Università di Roma e della Tuscia dalla legge 3 aprile 1979, n. 122. La sostituzione è disposta con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione su proposta della Facoltà interessata, sentite

le richieste dei Consigli di corso di laurea o di Dipartimento, ove istituito.

Nelle scuole dirette a fini speciali, eventuali attività didattiche tecnico-pratiche, connesse a specifici insegnamenti professionali, sono conferite con contratti di diritto privato a tempo determinato, secondo le modalità di cui al precedente art. 25. La durata potrà essere protratta oltre il limite ivi previsto, in caso di comprovata necessità e previo nulla-osta delle Facoltà che ne danno comunicazione al Ministero della Pubblica Istruzione.

#### Art. 102.

##### Attività assistenziale

Il personale docente universitario, e i ricercatori che esplicano attività assistenziale presso le cliniche e gli Istituti universitari di ricovero e cura anche se gestiti direttamente dalle Università, convenzionati ai sensi dell'art. 39 della legge 23-12-1978, n. 833 assumono per quanto concerne l'assistenza i diritti e i doveri previsti per il personale di corrispondente qualifica del ruolo regionale in conformità ai criteri fissati nei successivi commi e secondo le modalità stabilite negli schemi tipo di convenzione di cui al citato articolo 39. Dell'adempimento di tali doveri detto personale risponde alle Autorità Accademiche competenti in relazione al loro stato giuridico.

Al personale di cui al precedente comma è assicurata la equiparazione del trattamento economico complessivo corrispondente a quello del personale delle U.S.L. di pari funzione, mansione ed anzianità secondo le vigenti disposizioni ai sensi dell'art. 31 del D.P.R. 20-12-1979, n. 761. Nell'ambito della convenzione di cui all'art. 39 della legge 23 dicembre 1978, n. 833 verrà anche fissato il limite finanziario entro il quale comprendere le indennità di cui all'art. 31 del D.P.R. 20-12-1979, n. 761.

Le corrispondenze funzionali tra il personale medico dei ruoli universitari ed il personale medico del servizio sanitario nazionale, previste dall'articolo 31 del D.P.R. 20-12-1979, n. 761 sono stabilite come segue:

- il professore ordinario e straordinario è equiparato al medico appartenente alla posizione apicale;
- il professore associato è equiparato al medico appartenente alla posizione intermedia;
- l'assistente ordinario del ruolo ad esaurimento ed i ricercatori sono

equiparati al medico appartenente alla posizione iniziale.

In rapporto alla disponibilità di posti vacanti nelle strutture assistenziali a direzione universitaria previste dalle convenzioni, di cui al precedente primo comma, ai professori associati, agli assistenti ed ai ricercatori possono essere attribuite ai fini assistenziali qualifiche di livello immediatamente superiore a quelle indicate nel precedente comma.

L'attribuzione della qualifica superiore è deliberata annualmente dal Rettore, su motivato conforme parere espresso dal Consiglio di Facoltà sulla base del curriculum formativo e professionale degli aspiranti desunto dai titoli accademici didattici e scientifici — comprendenti anche l'attività assistenziale — e dell'anzianità di ruolo. Nel caso in cui il servizio nella qualifica superiore venga prestato senza che il personale medico universitario sia in possesso dei requisiti richiesti dalle norme vigenti per il corrispondente personale ospedaliero, il predetto servizio non è valutabile nei concorsi ospedalieri.

L'affidamento delle funzioni di cui ai precedenti commi deve comunque rispettare l'afferenza ai raggruppamenti disciplinari stabiliti dalla vigente normativa universitaria.

Il rapporto di lavoro dei professori universitari che svolgono attività assistenziale può essere a tempo pieno o a tempo definito secondo le disposizioni previste dall'art. 35 del D.P.R. 20-12-1979, n. 761 e fatto salvo quanto previsto dal precedente art. 11 — comma IV lettera a) — del presente decreto.

L'opzione è reversibile in relazione a motivate esigenze didattiche e di ricerca ed ha durata almeno biennale. L'opzione si esercita con le stesse modalità previste nel precedente art. 10.

I ricercatori universitari di cui al presente articolo, a seconda che prestino servizio per un numero di ore globalmente considerato uguale a quello previsto per il corrispondente personale delle Unità Sanitarie Locali a tempo pieno o a tempo definito, hanno diritto alla rispettiva integrazione del trattamento economico secondo quanto previsto nel precedente secondo comma.



Art. 103.

#### Riconoscimenti ed equiparazioni di servizi

Ai professori di ruolo all'atto della nomina a ordinario, è riconosciuto per 2/3, ai fini della carriera, il servizio prestato in qualità di professori universitari associati e professori incaricati, per la metà il servizio effettivamente prestato in qualità di ricercatori universitari o di Enti pubblici di ricerca, di assistente di ruolo o incaricato, di assistente straordinario, di tecnico laureato, di astronomo e ricercatore degli osservatori astronomici, astrofisici e vesuviano, di curatore degli Orti botanici e di conservatore dei Musei e per 1/3 il servizio prestato in una delle figure previste dall'art. 7 della legge 21-2-1980, n. 28 nonché in qualità di assistente volontario.

Ai professori associati, all'atto della conferma in ruolo o della nomina in ruolo ai sensi del precedente art. 50, è riconosciuto per 2/3 ai fini della carriera, il servizio effettivamente prestato in qualità di professore incaricato, di ricercatore universitario o di Enti pubblici di ricerca, di assistente di ruolo o incaricato, di assistente straordinario, di tecnico laureato, di astronomo e ricercatore degli osservatori astronomici, astrofisico e vesuviano, di curatore degli Orti botanici e di conservatore di Musei e per la metà agli stessi fini il servizio prestato in una delle figure previste dal citato art. 7 della legge 21-2-1980, n. 28, nonché per un terzo in qualità di assistente volontario.

Ai ricercatori universitari, all'atto della loro immissione nella fascia dei ricercatori confermati, è riconosciuta per intero ai fini del trattamento di quiescenza e previdenza e per i 2/3 ai fini della carriera l'attività effettivamente prestata nelle Università in una delle figure previste dall'art. 7 della legge 21 febbraio 1980, n. 28.

Il riconoscimento dei servizi di cui ai precedenti commi può essere chiesto, entro un anno dalla conferma in ruolo. Il personale di ruolo in servizio alla data di entrata in vigore del presente decreto può richiederlo entro un anno della predetta data.

I riconoscimenti ai fini della carriera di servizi ed attività svolti contemporaneamente non sono tra loro cumulabili. In ogni caso i riconoscimenti non possono superare complessivamente il limite massimo di 8 anni.

Ai fini del trattamento di quiescenza e di previdenza i servizi prestati in altri ruoli statali sono ricongiungibili ed i servizi non di ruolo sono valutati nei limiti ed alle condizioni previste dal Testo Unico sul trattamento di quiescenza dei dipendenti civili e militari dello Stato approvato con D.P.R. 29 dicembre 1973, n. 1092 e dal Testo Unico sul trattamento di previdenza dei dipendenti civili e militari dello Stato approvato con D.P.R. 29 dicembre 1973, n. 1032. Gli stessi periodi prestati nella scuola secondaria sono assimilati ai fini della ricostruzione di carriera al servizio in una delle figure di cui all'art. 7 della legge 21-2-1980, n. 28.

Per il riconoscimento ai fini della carriera di quanto previsto nei commi precedenti, valgono anche i servizi prestati presso le Università non statali. Ai fini del trattamento di quiescenza e di previdenza, i servizi di ruolo o riscattati, prestati presso le Università non statali, sono ricongiungibili con i servizi prestati presso altri ruoli statali.

I periodi trascorsi all'estero per incarichi di insegnamento universitario o per ricerche presso qualificati centri di ricerca sono equiparati, alle condizioni e nei limiti in cui il presente articolo prevede i riconoscimenti dei servizi, al servizio prestato in qualità di professore incaricato, ovvero, rispettivamente, per le attività di ricerca, in qualità di ricercatore universitario.

I periodi di attività di insegnamento e di ricerca svolti presso l'Istituto Universitario Europeo di Firenze sono equiparati, alle condizioni e nei limiti in cui il presente articolo prevede i riconoscimenti dei servizi, al servizio prestato in qualità di professore incaricato ovvero, rispettivamente, per le attività di ricerca, in qualità di ricercatore universitario. I periodi di attività di ricerca svolti nei ruoli degli Istituti pubblici di ricerca di cui alla tabella VI, allegata alla legge 20 marzo 1975, n. 70, sono equiparati, alle condizioni e nei limiti in cui il presente articolo prevede i riconoscimenti dei servizi, al servizio prestato in qualità di ricercatore universitario.

Ai fini dell'equiparazione di cui al precedente nono comma l'attività di insegnamento o di ricerca svolta durante i periodi trascorsi all'estero previo parere del Consiglio Universitario Nazionale, e la qualificazione delle istituzioni e dei centri di ricerca presso cui essa è stata prestata sono accertate con decreto del Mini-

stro della Pubblica Istruzione, di concerto con il Ministro degli Affari Esteri e con il Ministro incaricato del coordinamento della Ricerca scientifica e tecnologica e su parere conforme del Consiglio Universitario Nazionale.

Il periodo di insegnamento universitario presso Università straniere, attestato con decreto adottato di concerto tra i Ministri della Pubblica Istruzione, degli Affari Esteri e del Ministro incaricato del coordinamento della Ricerca scientifica e tecnologica e previo parere del Consiglio Universitario Nazionale, è riconosciuto valido in aggiunta agli anni di servizio prestati presso Università italiane e sempre che il professore incaricato sia in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto per il completamento del triennio di insegnamento richiesto quale requisito equipollente alla stabilizzazione, ai fini dell'ammissione al giudizio di idoneità per l'inquadramento in ruolo dei professori associati.

La stessa disposizione di cui al precedente comma si applica per coloro che hanno ottenuto un incarico di insegnamento presso Università italiane e hanno dovuto rinunciarvi per svolgere attività di insegnamento presso Università di Paesi in via di sviluppo nel quadro della cooperazione internazionale, ai sensi della legge 15 dicembre 1971, n. 1222 e della legge 9 febbraio 1979, n. 38 nonché per coloro che abbiano svolto le attività di cui ai precedenti commi nono, decimo e undicesimo.

Il periodo trascorso all'estero per ricerche presso qualificati Centri di ricerca attestato con decreto adottato di concerto tra i Ministri della Pubblica Istruzione, degli Affari Esteri e della Ricerca scientifica, e previo parere conforme del Consiglio Universitario Nazionale, è riconosciuto equipollente al servizio svolto presso Atenei italiani, al fine del completamento dell'anzianità di servizio richiesta, e sempre che il richiedente appartenga ad una delle categorie specificatamente indicate nell'art. 58 per l'ammissione al giudizio di idoneità per l'inquadramento nel ruolo dei ricercatori. La stessa equiparazione si applica ai periodi di attività di ricerca svolti presso l'Istituto universitario con sede in Firenze nonché ai periodi di attività di ricerca prestata nei ruoli degli Istituti pubblici di ricerca di cui alla tabella VI allegata alla legge 20 marzo 1975, n. 70.



Nella stipulazione dei contratti di cui al precedente art. 25 le Università della Tuscia e di Cassino dovranno tener conto anche dell'esperienza didattica acquisita da coloro che abbiano svolto, all'atto dell'entrata in vigore della legge 3 aprile 1979, n. 122, istitutiva delle rispettive Università statali, almeno tre anni di insegnamento nei corsi funzionanti nelle stesse sedi.

I professori che abbiano svolto prima dell'entrata in vigore della legge 3 aprile 1979, n. 122, incarichi di insegnamenti, per un periodo corrispondente a quello previsto per la stabilizzazione dall'art. 4 del decreto-legge 1° ottobre 1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766, ovvero che abbiano completato il triennio previsto dal decreto-legge 23 dicembre 1978, n. 817, convertito in legge con modificazioni dalla legge 19 febbraio 1979, n. 54, presso i corsi già funzionanti nelle sedi universitarie della Tuscia e di Cassino, possono partecipare ai giudizi di idoneità per professore associato, sempre che tali incarichi siano stati conferiti con le modalità di cui al citato art. 4 del decreto-legge n. 580, convertito nella legge n. 766.

Art. 104.

**Norme particolari per i provenienti da Enti pubblici di sperimentazione e ricerca**

Ai dipendenti di ruolo degli Enti pubblici di sperimentazione e ricerca, contemplati nella tabella VI allegata alla legge 20 marzo 1975, n. 70, che conseguano la nomina nei ruoli di cui al presente decreto, già in godimento di stipendio maggiore di quello loro spettante nei ruoli universitari, è attribuito, all'atto della nomina, un assegno annuo pensionabile pari alla differenza tra i due stipendi annui lordi.

L'assegno di cui al precedente comma, è gradualmente riassorbito con i miglioramenti conseguiti per attribuzione di aumenti periodici o di successive classi di stipendio nella nuova carriera.

Art. 105.

**Insegnamenti nelle Accademie Militari e negli Istituti di formazione e specializzazione per gli Ufficiali delle Forze Armate e dei Corpi Armati dello Stato**

Le Accademie Militari, l'Istituto Idrografico della Marina e gli altri Istituti militari di istruzione supe-

riore per la formazione e la specializzazione degli ufficiali delle Forze Armate e dei Corpi Armati dello Stato, possono attribuire gli insegnamenti nelle materie non militari in relazione alle proprie esigenze didattiche, risultanti dai piani di studi approvati annualmente dal Ministro competente, al seguente personale:

a) professori straordinari, ordinari e assistenti dei ruoli organici delle Accademie militari e dell'Istituto Idrografico della Marina, in aggiunta all'insegnamento d'obbligo;

b) professori straordinari, ordinari e associati di ruolo nelle Università statali anche a tempo pieno in aggiunta all'insegnamento d'obbligo previo nulla-osta dei Consigli di Facoltà;

c) lettori di lingua straniera;

d) professori a contratto secondo le modalità dell'art. 25, nei limiti del 10% degli insegnamenti.

Ai docenti di cui alle lettere a) e b) del precedente comma gli insegnamenti vengono attribuiti con decreto del Ministro dell'Amministrazione cui appartiene l'Accademia o Istituto Militare.

Ai docenti di cui alla lettera c) del precedente primo comma gli insegnamenti vengono attribuiti mediante la stipulazione di contratto di diritto privato a tempo determinato. La collaborazione tra Università, Accademie, Istituti anche ospedalieri militari può assumere aspetti istituzionali attraverso convenzioni da stipularsi da parte delle Amministrazioni interessate.

Allo scopo di incentivare lo studio e l'aggiornamento e la ricerca, al personale docente appartenente ai ruoli organici delle Accademie militari e dell'Istituto Idrografico della Marina, può essere consentito, previo nulla-osta degli Enti di appartenenza e di concerto con i Consigli di Facoltà di svolgere attività didattica e di ricerca presso le Università statali.

Entro cinque anni dall'entrata in vigore del presente decreto le Accademie e gli Istituti di cui sopra provvederanno a rivedere i loro ordinamenti adeguandoli, per quanto concerne le modalità di conferimento degli insegnamenti, alle disposizioni del presente decreto.

Art. 106.

**Esonero transitorio dall'obbligo di impegno a tempo pieno**

I professori ordinari che al 1° novembre 1980 ricoprono l'incarico ac-

cademico di Rettore sono esonerati dall'obbligo dell'impegno a tempo pieno fino alla scadenza del loro mandato.

Nel primo quinquennio di applicazione del presente decreto a tale carica possono comunque essere eletti i professori fuori ruolo.

Art. 107.

**Graduale attuazione del tempo pieno**

Le disposizioni del presente decreto relative al regime a tempo pieno dei professori ordinari ed associati saranno operanti a partire dall'anno accademico 1981-82.

Art. 108.

**Attuazione del regime delle incompatibilità**

Le incompatibilità previste dall'art. 13 divengono operanti, per i professori di ruolo che già versino in tali situazioni, alla scadenza dei relativi mandati od incarichi e comunque dal 1° novembre 1982.

In prima applicazione del presente decreto i professori collocati in aspettativa ai sensi del precedente art. 13 possono optare per il tempo pieno acquisendo il diritto al relativo trattamento economico qualora competa.

Art. 109.

**Norme transitorie su trasferimenti e sulle nomine dei vincitori di concorso a posti di professore ordinario**

Le limitazioni di cui al precedente art. 8 non si applicano ai trasferimenti disposti per l'anno accademico 1980/1981. Non si applicano altresì nella prima attuazione del presente provvedimento ai vincitori di concorsi banditi o espletati precedentemente alla sua entrata in vigore nonché per la destinazione ai corsi di laurea di nuova istituzione. Nella prima applicazione del presente decreto, al fine di assicurare il mantenimento del loro attuale livello di funzionamento le Facoltà presso le quali nelle more di svolgimento di un concorso si sia reso disponibile un posto di professore di ruolo possono avvalersi dei risultati del medesimo per chiamare un vincitore non chiamato dalle Facoltà che hanno richiesto i concorsi.



Art. 110.

**Collocamento a riposo anticipato dei professori ordinari**

Ai professori ordinari in servizio alla data dell'11 marzo 1980, data di entrata in vigore della legge 21 febbraio 1980, n. 28, e a quelli nominati in ruolo a seguito di concorsi già banditi alla medesima data si applicano le norme già vigenti per il collocamento fuori ruolo all'inizio dell'anno accademico successivo e per il collocamento a riposo, salvo che essi non chiedano di anticipare il collocamento fuori ruolo al compimento del 65° anno di età e quello a riposo al compimento dei cinque anni dal predetto collocamento fuori ruolo.

Il collocamento fuori ruolo e quello a riposo anticipato sono disposti senza pregiudizio alcuno ai fini economici e previdenziali.

Art. 111.

**Esclusione dal giudizio di conferma dei professori associati**

Non sono soggetti al giudizio di conferma nella fascia degli associati i professori già incaricati stabilizzati e coloro che prima della nomina in ruolo abbiano maturato il triennio di incarico di cui all'art. 5, terzo comma, n. 1, della legge 21 febbraio 1980, n. 28.

Art. 112.

**Decorrenza degli effetti giuridici degli inquadramenti**

Gli effetti giuridici degli inquadramenti nel ruolo dei professori associati e in quello dei ricercatori universitari, per coloro che, beneficiando delle disposizioni previste per la prima applicazione del presente decreto, abbiano superato il primo giudizio di idoneità, decorrono dalla data di entrata in vigore del presente decreto.

Art. 113.

**Conservazione degli incarichi**

Al fine di garantire la conservazione degli insegnamenti già attivati alla data di entrata in vigore del presente decreto, per assicurare il connesso livello di funzionamento delle Facoltà, sono prorogati gli incarichi di insegnamento di coloro che siano in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto. Tale disposizione si applica anche ai professori di ruolo, anche se a tempo pieno, che ricoprano incarichi di insegnamento

presso Università statali o non statali.

Gli incaricati degli insegnamenti di cui al precedente comma sono confermati nel loro ufficio salvo esplicita rinuncia fino alla chiamata di un nuovo titolare e comunque non oltre l'espletamento della seconda tornata concorsuale.

Gli incaricati possono, a domanda, essere trasferiti nella stessa Facoltà ad altro insegnamento per il quale sia sopravvenuta una vacanza, dichiarata dalla Facoltà a seguito di trasferimento di professore di ruolo o di cessazione di professore ufficiale, sempre che alla copertura della disciplina la Facoltà non intenda provvedere mediante chiamata.

La stessa norma si applica altresì per i corsi di laurea di nuova istituzione.

Gli incaricati supplenti già in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto possono essere riconfermati sul posto, sempre in qualità di supplenti, ove il titolare sia collocato in aspettativa.

Art. 114.

**Conferimento di supplenze**

Fino all'espletamento della prima tornata dei giudizi di idoneità per professore associato i posti di insegnamento rimasti vacanti per qualsiasi ragione possono essere conferiti per supplenza esclusivamente a professori ordinari e straordinari ovvero a professori incaricati stabilizzati, anche al di fuori dei casi previsti dal precedente articolo 9.

Le supplenze, di cui al precedente comma, sono conferite con deliberazione del Consiglio di Facoltà, che le adotterà a maggioranza assoluta. La deliberazione darà ragione delle valutazioni comparative in base alle quali è stata operata la scelta tra coloro che hanno presentato domanda per il conferimento della supplenza.

Per il periodo di effettivo svolgimento della supplenza è dovuto un compenso, ragguagliato a mese, pari alla metà dello stipendio lordo spettante al professore associato alla classe iniziale del livello retributivo. Fino all'adozione delle norme delegate che provvedono a rivedere gli ordinamenti delle scuole a fini speciali e delle scuole di specializzazione e perfezionamento, nulla è innovato, per l'attribuzione degli insegnamenti in dette scuole, negli ordinamenti vigenti, oltre a quanto disposto nel presente decreto. Per gli

insegnamenti eventualmente attribuiti ai professori di ruolo valgono le norme previste dal precedente articolo 9, anche se a tempo pieno.

Art. 115.

**Partecipazione di rappresentanti di Enti o privati nei Consigli di amministrazione delle Università**

Gli Enti e i privati hanno diritto alla designazione di un proprio rappresentante in seno al Consiglio di amministrazione dell'Università qualora versino all'Ateneo un contributo annuo non inferiore a lire 100 milioni. Tale minimo può essere adeguato con successivi decreti ministeriali.

Art. 116.

**Norme transitorie per l'attribuzione degli insegnamenti vacanti in attesa della prima tornata di giudizi di idoneità per professori associati**

Sino all'espletamento della prima tornata dei giudizi di idoneità a professore associato non possono essere ulteriormente attivati insegnamenti per i quali, nei tre anni accademici precedenti non siano stati sostenuti esami.

Per l'attivazione degli altri insegnamenti vacanti, qualora sia comprovata l'impossibilità di provvedervi con le modalità di cui ai precedenti articoli 113 e 114, le Facoltà possono provvedere a conferirli mediante la stipula di contratti di diritto privato a tempo determinato, con le modalità di cui all'art. 25 e secondo la disciplina di cui all'art. 29.

La stipula di questi contratti è subordinata al nulla-osta del Ministero della P.I. su parere del Consiglio Universitario Nazionale.

Art. 117.

**Professori incaricati**

Fino alla cessazione degli incarichi la posizione giuridica ed il trattamento economico dei professori incaricati restano disciplinati, per quanto non espressamente previsto nel presente decreto, dalle vigenti norme.

Qualora un professore di ruolo venga chiamato a ricoprire l'insegnamento di un incarico stabilizzato o stabilizzando, a quest'ultimo viene assegnato un insegnamento giudicato affine dal Consiglio di Facoltà; in mancanza, il corso viene diviso per numero di studenti tra i due docenti.



Art. 118.

**Estensione della disciplina delle incompatibilità ai professori incaricati stabilizzati**

La disciplina delle incompatibilità prevista dal precedente art. 13 è estesa ai professori incaricati stabilizzati con i criteri di cui al precedente art. 108.

I professori incaricati stabilizzati, ai fini di cui al precedente primo comma, sono sospesi dall'incarico di insegnamento, fermo restando il loro diritto a partecipare ai giudizi di idoneità. Qualora la situazione di incompatibilità cessi prima dell'espletamento della seconda tornata dei giudizi di idoneità, essi hanno diritto a riprendere l'insegnamento, per il quale sono incaricati, fino a tale scadenza.

Art. 119.

**Conferma dello stato giuridico di alcune categorie di personale universitario**

Gli assistenti del ruolo ad esaurimento anche se contemporaneamente incaricati stabilizzati, i tecnici laureati, gli astronomi e ricercatori degli osservatori astronomici e vesuviano, i curatori degli Orti botanici ed i conservatori dei musei, qualora non superino il giudizio di idoneità a professore associato ovvero non intendano sottoporsi al giudizio stesso, conservano il loro stato giuridico ed economico.

Rimangono ferme le disposizioni che disciplinano i compiti didattici degli assistenti universitari del ruolo ad esaurimento, ivi comprese le attività didattiche per piccoli gruppi, i seminari e le esercitazioni.

Gli assistenti del ruolo ad esaurimento, che al di fuori delle ipotesi previste dalla parte prima del titolo V del T.U. 10 gennaio 1957, n. 3, assumano le cariche, i mandati o gli uffici, di cui all'art. 13 sono collocati in aspettativa con le medesime modalità stabilite per i professori di ruolo, compresi i criteri previsti dal precedente art. 108.

Art. 120.

**Passaggio ad altre Amministrazioni**

Coloro che hanno titolo a presentare domanda per l'inquadramento nel ruolo dei professori associati o in quello dei ricercatori universitari, e che non superino o che non intendano sostenere il giudizio di idoneità, possono chiedere il passaggio ad altre Amministrazioni pubbliche eccet-

to gli Enti pubblici di ricerca, da individuare secondo un criterio di coerenza con la professionalità acquisita nell'Università.

Espletate le procedure relative ai giudizi di idoneità, il Ministero della P.I. con proprio decreto, da pubblicare nella Gazzetta Ufficiale, stabilisce un termine di 60 giorni dalla data della pubblicazione, entro cui gli aspiranti al passaggio debbono presentare la domanda relativa, con la indicazione anche delle Amministrazioni pubbliche alle quali preferiscono essere destinati. La domanda deve essere corredata dalla documentazione che comprovi la preparazione acquisita nell'Università e la anzianità di servizio.

Il Ministro della Pubblica Istruzione, con decreto da emanare d'intesa con la Presidenza del Consiglio dei Ministri e con i responsabili delle Amministrazioni interessate, determinerà i contingenti relativi ai passaggi effettuabili per ciascuna Amministrazione. I contingenti sono fissati anche in soprannumero rispetto alle dotazioni organiche dei ruoli delle rispettive Amministrazioni interessate, in modo che comprendano complessivamente un numero di posti pari a quello degli aspiranti.

Il passaggio avviene previo giudizio positivo di apposita commissione costituita presso l'Amministrazione interessata e formata da quattro membri appartenenti all'Amministrazione e di un professore universitario ordinario che la presiede.

Il giudizio accerterà la coerenza della preparazione del candidato con il lavoro da svolgere e i rapporti di equipollenza con il posto cui si riferisce il passaggio, tenuto conto della anzianità di servizio, la quale determina anche l'ordine per l'inquadramento nel ruolo. Il possesso dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola equivale all'accertamento della coerenza ai fini del passaggio alla corrispondente Amministrazione.

Art. 121.

**Esercizio della libera docenza**

Coloro che hanno conseguito l'abilitazione alla libera docenza e ne abbiano ottenuto la conferma, alla data di entrata in vigore del presente decreto possono esercitarla secondo le norme vigenti che ne disciplinano l'utilizzazione.

Si ha per confermata la libera docenza già valutata positivamente dal Consiglio di Facoltà, sempre alla data di entrata in vigore del presente

decreto, ancorché non sia intervenuto il relativo decreto ministeriale.

Art. 122.

**Adeguamento delle Università non statali alla nuova disciplina**

Sino all'entrata in vigore della legge sulle Università non statali, il cui progetto dovrà essere presentato dal Governo alle Camere entro il 31 ottobre 1980, sono consentiti contributi finanziari alle Università stesse, nei termini e con le modalità di cui al successivo comma, a sgravio del maggior onere dalle Università predette sopportato per il personale docente in dipendenza dell'applicazione del presente decreto, e sempre che esse adeguino i loro statuti alla nuova disciplina del personale docente contenuta nel presente decreto. Tali contributi non potranno comunque protrarsi oltre l'anno accademico 1981/82.

Il Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro della P.I., sentito il C.U.N., di concerto con il Ministro del Tesoro, determina per ciascun anno accademico, i contributi di cui al precedente comma, tenendo conto, per ciascuna delle Università non statali interessate:

a) della consistenza dell'organico del personale docente, con particolare riferimento agli inquadramenti da attuarsi ai sensi del presente decreto;

b) delle condizioni finanziarie delle Università stesse;

c) degli orientamenti programmatici del Governo in materia di statizzazione delle Università non statali, anche in riferimento al piano biennale transitorio di cui al precedente articolo 2, ultimo comma.

Nello stesso periodo fissato dal primo comma del presente articolo, le Università non statali potranno conferire contratti di insegnamento anche a professori delle Università statali.

Art. 123.

**Norme abrogative e fiscali**

Gli ultimi due commi dell'art. 19 della legge 18 marzo 1958, n. 349, come sostituiti dall'art. 23 della legge 24 febbraio 1967, n. 62, e tutte le disposizioni che comunque consentano di assumere o utilizzare a qualsiasi titolo personale non previsto dal presente decreto, sono abrogati.



Restano ferme le nullità di diritto e l'assoluta improduttività di qualunque effetto e conseguenza nei confronti dell'Amministrazione dell'assunzione di personale e dell'affidamento di compiti istituzionali effettuati in violazione della già vigente legislazione universitaria ovvero di quanto previsto nel presente decreto, salve le responsabilità disciplinari, amministrative e penali dei docenti e degli altri funzionari responsabili delle violazioni.

È altresì abrogato il primo comma dell'art. 4 del decreto legge 1 ottobre 1973, n. 580, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 30 novembre 1973, n. 766, e successive modificazioni e integrazioni, nonché il secondo comma dell'art. 131 del Testo Unico 31 agosto 1933, n. 1592. È inoltre abrogato il decreto del Presidente della Repubblica 1 dicembre 1952, n. 4512<sup>1</sup>.

A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto non sono applicabili alle Università statali le disposizioni di cui all'articolo 63 del Testo Unico 31 agosto 1933, n. 1592. Le disposizioni contenute nell'art. 10 della legge 29 febbraio 1980, n. 31, si applicano anche alle prestazioni rese dai Policlinici universitari e dalle cliniche universitarie convenzionate.

Art. 124.

#### Entrata in vigore

Il presente decreto entra in vigore il giorno successivo a quello della sua pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana\*.

\* Pubblicato sulla G. U. - Suppl. ord. - n. 200, del 31 luglio 1980.

<sup>1</sup> La tabella IX — quadro G — del D.P.R. 30 giugno 1972, n. 748, modificata dall'art. 8 del D.L. 580, convertito nella legge 30-11-1973 n. 766 e dalla tabella annessa al D.P.R. 6 marzo 1978, n. 102 e legge 3 aprile 1979, n. 102 è sostituita dalla seguente:

Livello di funzione	QUALIFICA	Posti di qualifica	FUNZIONE	Posti di funzione
D	Dirigente superiore	44	Direttore amm.vo di Università	42
			Ispettore gen.le	2
E	Primo dirigente	48	Vice direttore amministrativo	45
			Ispettore capo	3

Ferma restando la riserva dei posti prevista dal 3° comma dell'art. 62 del D.P.R. 30-6-1972 n. 748, la qualifica di Primo dirigente è conferita, nel limite dei posti complessivamente disponibili fino al 31 dicembre '80, mediante scrutinio per merito comparativo ai quali sono ammessi gli impiegati della carriera direttiva amministrativa delle segreterie universitarie con la qualifica di Direttore amministrativo aggiunto.

La riserva dei posti richiesta nel precedente comma è ridotta sino alla concorrenza del numero di unità effettivamente esistenti nel ruolo ad esaurimento, ove tale numero sia inferiore a quello della riserva stessa. Per l'attuazione delle disposizioni contenute nel presente articolo, le promozioni alla qualifica di Primo dirigente si effettueranno prescindendo dall'osservanza dei termini previsti dall'art. 40 del Decreto del Presidente della Repubblica, 28-12-1970, n. 1077.

I relativi scrutini dovranno essere tenuti alla prima adunanza del Consiglio di Amministrazione che comunque dovrà essere convocato entro 90 giorni dalla data di pubblicazione delle presenti norme (n. d. r.).

# CACUCCI

## EDIZIONI UNIVERSITARIE

BARI 70122 VIA CAIROLI 140 TEL. 214 220



# GIURISPRUDENZA

a cura di GUIDO ROMANO  
e di IDA MERCURI

Pur in presenza della nuova legge sul riordinamento della docenza universitaria (legge 21-2-1980, n. 28) e del relativo decreto delegato, che comportano così radicali mutamenti normativi tali da coinvolgere la stessa dimensione strutturale dell'insegnamento universitario, abbiamo tuttavia ritenuto utile richiamare le ultimissime espressioni della giustizia, specialmente costituzionale, non tanto e soltanto sotto un profilo storico, ma per le possibili utilizzazioni che dei principi del così detto vecchio ordinamento si dovesse e potesse fare proprio per meglio intellegere « il nuovo ».

## A. PROFESSORI UNIVERSITARI DI RUOLO ED ASSISTENTI

### 1. Concorsi universitari

*CONSIGLIO DI STATO, Sez. VI, n. 392 del 21-3-1980.* La mancata notifica dell'appello ai controinteressati nei sessanta giorni di rito, non comporta l'inammissibilità del ricorso dato che non può ritenersi applicabile l'art. 36 del T.U. n. 1054/1924. Ed invero, atteso che l'art. 28 della legge 6-12-1971 n. 1034 detta norme solo per il luogo di notifica e la disciplina del successivo articolo 29 si riferisce esclusivamente alle fasi del processo di appello posteriori a tale ultimo momento, si deve far ricorso, per colmare la lacuna esistente, ai principi generali in tema d'impugnazione desunti dal codice di procedura civile ed in particolare dall'art. 311.

In tema di concorsi a posti di professore universitario, per ritenere inclusa nei singoli gruppi una disciplina ivi originariamente non prevista, occorre una modifica del decreto ministeriale secondo le stesse procedure previste per la sua emanazione, al fine di non veder vanificata l'esigenza di uniformità e generalità voluta dal legislatore. Non è possibile pertanto, la sostituzione del dato certo e obiettivo della determinazione ministeriale con criteri opinabili e variabili espressi dalle singole Facoltà interessate, pur se questi ultimi sono confortati dal parere dell'organo consultivo ministeriale.

### 2. Nomina e trasferimento per chiamata

*TAR Lazio, n. 566 del 3-9-1979.* La sentenza che si annota è meritevole di richiamo perché confermativa della decisione assunta, sullo stesso argomento, dalla Corte dei Conti, Sezione Controllo Stato n. 850 del 2-2-1978 (vedi rassegna giurisprudenziale in questa stessa Rivista, n. 1).

Il giudice del Lazio ha infatti ritenuto immune da vizi la tesi sostenuta dall'Organo di Controllo che aveva denegato il visto e l'ammissione a registrazione di un provvedimento di trasferimento di professore universitario di ruolo avente a presupposto una domanda non qualificabile come tale per forma (lettera), per contenuto e perché carente di qualsiasi attestazione circa la data di arrivo.

A tale ultimo specifico riguardo, deve però rilevarsi che il *Consiglio di Stato, Sez. VI, con sentenza n. 942 del 21-12-1979*, ha ritenuto di non poter condividere totalmente le considerazioni svolte dal Giudice di primo grado, in quanto:

1) la circostanza che l'espressione di volontà sia contenuta in una lettera di stile personale rivolta alla persona fisica che temporalmente esprime l'Autorità competente, non può escludere, in ragione della forma usata, la validità della dichiarazione, se essa è chiaramente resa e la legge regolatrice del procedimento non indichi modalità precise;

2) la volontà di esprimere il proprio assenso al trasferimento, così come richiesto per legge, deve reputarsi esistente ed affermata anche nel caso in cui nell'atto risultino inserite altre circostanze assolutamente inconferenti, purché però queste ultime non pregiudichino la validità sostanziale dell'intendimento espresso.

In breve, il Consiglio di Stato ha affermato, confermando così la pronuncia ultima del Giudice del Lazio, che la sola mancanza di dati obiettivi e certi riguardo alla data di produzione dell'atto (nella specie, lettera personale), inficia la delibera assunta sulla scorta di quest'ultimo.

### 3. Trattamento economico

*TAR Piemonte, n. 423, del 25-9-1979.* Con la decisione che si richiama, che in non pochi punti si distacca dalla prevalente giurisprudenza, il Tribunale Amministrativo del Piemonte ha innanzi tutto affermato che la sentenza della Corte Costituzionale n. 219 del 17-7-1975, per effetto della quale ai professori universitari di ruolo all'ultimo parametro è stato esteso il trattamento economico dirigenziale di livello A previsto dal D.P.R. n. 748 del 30-6-1972, è sentenza creativa di diritto mediante la quale è stata ripristinata la conformità dell'ordinamento giuridico ai principi costituzionali.

Il Tribunale ha affermato altresì che l'intervento della Corte è da qualificarsi come accertamento costitutivo che comporta, per un verso (quello dell'accertamento) l'immediata incidenza della sentenza sulla legge sin dalla data di entrata in vigore di quest'ultima, e per altro verso (quello costitutivo), la introduzione di una nuova norma nell'ordinamento giuridico allorché, come nel caso in specie, la dichiarazione d'illegittimità costituzionale investe una legge nella parte in cui non ha un certo contenuto.

Dunque, la Corte Costituzionale è fonte del diritto, e dalla sentenza emessa deriva, in ragione della sua natura costitutiva, l'introduzione nell'ordinamento di una nuova norma, ed in ragione della sua natura di accertamento, che la nuova norma è dotata di efficacia retroattiva.

Dalle anzidette considerazioni discenderebbe poi, contrariamente a quanto ritiene la prevalente giurisprudenza, l'inapplicabilità della prescrizione alle pretese patrimoniali riguardanti periodi antecedenti alla data di pubblicazione della sentenza costituzionale, dato che il riconoscere efficacia retroattiva alla nuova norma introdotta proprio allo scopo di ristabilire il principio costituzionale violato, non toglie che prima della pubblicazione della sentenza non esistesse alcuna norma attributiva di un diritto suscettibile di prescrizione.



La pronuncia del TAR Piemonte affronta e risolve poi positivamente anche la questione dell'applicabilità ai rapporti d'impiego pubblico, e quindi nel processo amministrativo, dell'art. 429 c.p.c., così come riformulato per effetto della legge 11-8-1973 n. 533.

In particolare, l'anzidetto Giudice ha ritenuto che la regolamentazione sostanziale contenuta nel citato art. 429 c.p.c. possa legittimamente trovare applicazione anche nel processo amministrativo, essendo comune ed unica per tutti i rapporti di lavoro, ivi compreso quello pubblico, la disciplina introdotta con la legge 533/1977.

Prosegue ancora il Giudice, affermando che una volta accertata l'applicabilità dell'art. 429 c.p.c., sussiste la giurisdizione del giudice amministrativo a procedere alla determinazione delle somme dovute a titolo di rivalutazione del credito, dovendosi riconoscere che la domanda a tal fine diretta non può più considerarsi « questione consequenziale », devoluta come tale alla giurisdizione del giudice ordinario, dato che la rivalutazione ha carattere di effetto legale.

Specifica, infine, che la liquidazione degli interessi va attuata per ogni anno sul credito rivalutato in modo che venga garantita, secondo l'intenzione manifestata dal legislatore, la salvaguardia del valore integrale del credito di lavoro.

## **B. INCARICHI DI INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO**

### **1. Procedimento - Ordine di precedenza**

**CORTE COSTITUZIONALE**, n. 16 del 15-2-1980. Di estremo rilievo, pur se gli incarichi d'insegnamento sono stati aboliti per effetto della entrata in vigore della legge n. 28 del 21-2-1980, è la sentenza della Corte Costituzionale che si richiama. Infatti, il giudice costituzionale ha stabilito che le disposizioni contenute nel n. 1, comma sesto, dell'art. 4 D.L. 1-10-1973, n. 580, convertito con modificazioni nella legge 30-11-1973, n. 766,

sono costituzionalmente illegittime per contrasto con l'art. 3 della Costituzione, nella parte in cui non comprendono tra coloro che esercitano attività professionale o consulenza professionale retribuita anche i dipendenti pubblici e privati (contra Cons. Stato, Sez. VI, n. 893 del 27 giugno 1978. Cfr. Rassegna giurisprudenziale nel n. 1 di « Universitas »). Conseguente a tale declaratoria che, nella determinazione dell'ordine di priorità previsto dall'art. 4 del D.L. citato ai fini del conferimento degli incarichi, non solo i liberi professionisti e coloro che svolgono consulenza professionale retribuita, ma anche coloro che sono titolari di pregresso rapporto d'impiego pubblico e privato, devono essere collocati nella quarta fascia.

### **2. Stabilizzazione**

**CORTE COSTITUZIONALE**, Ord. n. 150 del 7-14 dicembre 1979. Di eguale rilievo, seppur di effetto differenziato, è l'ordinanza che si richiama, con la quale la Corte Costituzionale ha rinviato al giudice *a quo* la questione di costituzionalità sollevata riguardo alla legittimità o meno delle norme del D.L. 580/1973, che prevedevano il diritto alla stabilizzazione negli incarichi solo per coloro che maturavano il triennio di anzianità richiesto entro l'anno accademico 1974-75, perché lo stesso giudice riesamini la vicenda alla luce della nuova normativa introdotta dal D.L. 23-12-1978 n. 817, così come convertito nella legge 19-2-1979 n. 54, che estende il beneficio della stabilizzazione ai docenti incaricati in servizio nell'anno accademico 1978-79.

**TAR Sicilia**, n. 203 del 22-4-1980. La sentenza che si annota, e che risulta appellata, pare meritevole di citazione, pur se minoritaria rispetto alla giurisprudenza prevalente, in quanto per la prima volta estende l'ambito di applicazione della stabilizzazione, finora limitato ai soli professori incaricati d'insegnamento ufficiale nelle Facoltà, anche agli incarichi conferiti presso le Scuole di perfezionamento. Tale convincimento è fondato sulla considerazione che le Scuole di perfezionamento

hanno una particolare natura giuridica che induce a ritenerle organismi collaterali delle Facoltà, e sull'ulteriore affermazione che la disciplina in tema di conferimento di incarichi si presenta unitaria per entrambe le fattispecie.

Nessun rilievo avrebbe, infine, la mancata espressa previsione, nella legge di proroga degli incarichi n. 360 del 3 giugno 1971, delle Scuole di specializzazione (contra C.d.S., Sez. VI, n. 416/1973; TAR Campania n. 194/76; C.d.S., Sez. I, parere 1-12-1977).

### **3. Doppi incarichi**

**TAR Emilia Romagna**, Sez. Bologna, n. 100 del 7-2-1980. Il conferimento di un secondo incarico d'insegnamento ad un assistente ordinario è vietato dall'art. 12 della legge 24-2-1967, n. 62, anche nel caso in cui questi si trovi in posizione di congedo senza assegni, in quanto la dizione usata dal legislatore: « coloro che non ricoprono un ufficio con retribuzione a carico del bilancio dello Stato », non si riferisce a una situazione di effettivo e concreto percepimento di emolumenti, ma considera unicamente l'esistenza di un pregresso rapporto d'impiego astrattamente idoneo a produrre conseguenze a carico del bilancio dello Stato.

Non sussiste discriminazione fra gli assistenti universitari di ruolo e gli altri funzionari dello Stato in quanto per entrambi è possibile ottenere un solo incarico d'insegnamento, essendo palese l'intenzione del legislatore di vietare il cumulo nello stesso soggetto di più incarichi d'insegnamento, al fine di consentire anche ad altri soggetti egualmente capaci e meritevoli di poter essere utilizzati.

### **4. Trattamento economico**

**CORTE COSTITUZIONALE**, n. 141 del 30-11 - 6-12-1979. Sono costituzionalmente legittime, con riguardo all'art. 3 della Costituzione, le disposizioni contenute nell'art. 12, comma III, del D.L. 580/1973 convertito nella legge 766/1973, in quanto esse ra-



gionevolmente non consentono per la generalità degli incaricati così detti « interni » la corresponsione dell'assegno annuo pensionabile previsto dal I comma della stessa legge ed articolo citati. Ed infatti l'esclusione dal godimento dell'assegno deve intendersi disposta non solo per quegli incaricati che già usufruiscono di altro trattamento economico onnicomprensivo, ma anche per quelle categorie che già percepiscono l'assegno perequativo introdotto con legge 734/1973 od altro trattamento equipollente, dato che il legislatore allorché nel D.L. 580 ha usato la dizione « altri assegni ed indennità di analoga natura », ha inteso riferirsi con evidenza anche all'assegno perequativo. Pertanto, l'applicazione dell'art. 12 non comporta disparità di trattamento fra coloro che godano e coloro che non godano, in ragione del pregresso rapporto d'impiego, di trattamento economico onnicomprensivo.

Il principio contenuto nell'art. 36 della Costituzione, che proclama il diritto del lavoratore ad avere una retribuzione proporzionata al suo lavoro ed in ogni caso sufficiente a garantirgli una esistenza libera e dignitosa, non è invocabile, se il riferimento è operato rispetto a una sola delle fonti che compongono la retribuzione complessiva. Pertanto, sempre in tema di applicazione dell'art. 12 commi I e III del D.L. 580, non può neppure ipotizzarsi una violazione dell'art. 36 della Costituzione, se il parametro di riferimento è il solo trattamento economico corrisposto per l'incarico e non invece la complessiva retribuzione percepita per i due impieghi.

Infine, non ha ragione d'essere il richiamo all'art. 33 della Costituzione se, come nella fattispecie, non sussiste un trattamento differenziale tra gli incaricati interni in applicazione dell'art. 12 del D.L. 580, siano essi provvisti o meno di trattamento economico onnicomprensivo.

**CONSIGLIO DI STATO - Adunanza plenaria n. 14 del 6-5-1980.** La sentenza che si annota, che conferma la decisione del TAR Umbria 28-9-1978

n. 305, risolve definitivamente i dubbi sorti in merito alla corresponsione, anche agli incaricati di insegnamento universitario c.d. interni, dell'assegno speciale di cui al 4° comma dell'art. 12 D.L. 580/1973.

La massima Assise della Giustizia Amministrativa ha affermato che la disposizione in questione deve intendersi riferita a tutto il personale docente delle Università ed Istituti di Istruzione Universitaria di ruolo, fuori ruolo ed incaricato, nel cui ambito devono intendersi ricompresi gli incaricati in genere, senza distinzione alcuna tra incaricati c.d. esterni ed incaricati c.d. interni.

Prosegue il Giudice affermando ancora che se il 4° comma dell'articolo citato non menziona espressamente questi ultimi, ciò è dovuto al fatto che la quantificazione della retribuzione ai docenti incaricati interni non necessita di esplicitazione legislativa essendo desumibile dall'entità della retribuzione dell'incaricato esterno secondo il parametro stabilito dall'art. 99 del R.D. 30-12-1923 n. 2960.

Dunque l'assegno in questione spetta, essendo il divieto di cumulo previsto soltanto in relazione all'entità di cui al 1° comma dello stesso articolo, anche a quei docenti che godano, in virtù del primario rapporto di lavoro, di trattamento economico onnicomprensivo.

## C. PERSONALE NON DOCENTE

### 1. Concorsi

**CONSIGLIO DI STATO - Adunanza plenaria n. 3 del 29-1-1980.** La questione se l'elevazione del limite di età di cui al combinato disposto dell'art. 11 legge 1539/62 ed art. 12 legge 482/1968 vada riferita alle sole ipotesi di assunzione obbligatoria diretta, riservata al personale ausiliario ed esecutivo, oppure possa essere estesa anche ai pubblici concorsi, nei quali l'unico beneficio concesso agli invalidi è il riconoscimento di un titolo preferenziale, è stata risolta dall'Adunanza plenaria nel senso che rientra nel concetto di assunzione obbligatoria anche la riserva dei po-

sti nei concorsi per l'accesso alle carriere direttive e di concetto. Di conseguenza, essendo la quota riservata a tutti gli invalidi che non abbiano superato il 55° anno di età, non può essere esclusa dal concorso la fascia compresa tra i 32 e i 55 anni, perché ciò equivarrebbe ad escludere gli aventi diritto dal partecipare alla quota riservata.

L'ammissione di coloro che hanno superato i 32 anni è finalizzata alla possibilità di accesso alla riserva. Fuori da questa ipotesi devono essere rispettati i requisiti richiesti per gli altri concorsi, ivi compresi il limite di età ordinario (cfr. conforme C.d.S., Sez. IV, n. 595 del 13 luglio 1976; Sez. V n. 84 del 25 gennaio 1980 nella quale in aggiunta viene affermato che i benefici di cui sopra non si applicano alle assunzioni per carriere esecutive effettuate mediante concorso).

### 2. Progressione in carriera

**TAR Lazio, n. 182 del 3-3-1980.** L'anzianità retroattiva acquisita per effetto di nomina disposta in esecuzione degli artt. 16 e 150 del D.P.R. n. 1077/1970 non è valutabile ai fini della progressione in carriera, allorché la legge regolatrice del procedimento di promozione richiede che l'aspirante sia in possesso di un minimo di anzianità di « effettivo servizio » nella qualifica ulteriore (conforme Cons. Stato, Sez. I, 21-1-1977).

Ed infatti, la dizione « effettivo servizio » usata dal legislatore richiede la sussistenza di uno specifico fatto positivo consistente nel concreto ed effettivo svolgimento delle funzioni inerenti una data qualifica, in virtù di una preesistente formale investitura (contra Corte dei Conti, Sezione Controllo Stato, n. 871 e 872/1978 e 980/1979).

Nel caso, pertanto, di uno scrutinio di promozione per merito comparativo a Direttore aggiunto di Divisione, la retroattività della nomina di cui agli artt. 16 e 150 D.P.R. 1077/1970, anche se disposta dalla legge a tutti gli effetti, incontra un preciso limite nell'art. 54 del D.P.R. n. 748/



1972 che subordina la promozione alla sussistenza di un requisito reale, quale appunto il servizio effettivo.  
*CORTE DEI CONTI, Sez. Controllo Stato, n. 989 del 28-6-1979;*

*CORTE DEI CONTI, Sez. Controllo Stato, n. 993 del 29-6-1979.* Con le richiamate pronunzie la Sezione Controllo Stato della Corte dei Conti ha chiarito alcuni dubbi interpretativi insorti in ordine all'applicazione dell'art. 1 della legge 30-9-1978 n. 583, affermando che l'anzianità richiesta dalla legge ai fini dell'inquadramento a primo dirigente, va posseduta alla data di effettuazione dello scrutinio per merito comparativo disposto dalla stessa norma, e non anche alla data 31-12-1977 che riguarda solo il momento di determinazione dei posti disponibili in organico.

Ed invero, sostiene la Corte, nel silenzio della legge occorre rifarsi alla disciplina generale delle promozioni per scrutinio per merito comparativo contenuta negli artt. 38 e 40 del D.P.R. 28-12-1970 n. 1077, con l'unica diversificazione espressamente voluta dal legislatore al terzo comma dello stesso art. 1 della legge 583/78, e cioè che gli scrutini invece di due volte all'anno siano tenuti una sola volta entro e non oltre novanta giorni dalla data di pubblicazione della legge.

A tale convincimento si perviene con l'ausilio di elementi interpretativi logico-sistematici, tenendo presente che la tesi relativa all'ancoraggio dell'anzianità alla data del 31-12-1978 non trova riscontri né nella volontà del legislatore, come *aliunde* comprovano anche gli atti parlamentari, né nella disciplina normativa dettata per le promozioni mediante scrutinio per merito comparativo.

*TAR Lazio, n. 839, del 31-10-1979.* La dizione usata dal legislatore all'art. 24 del D.P.R. 30-6-1972 n. 748 non comporta una precisa e rigida successione temporale tra i due procedimenti di promozione alla qualifica di dirigente superiore (turno di anzianità e concorso per titoli), riguardando semmai la precedenza solo il riparto dei posti disponibili.

Nessun obbligo sussiste per l'Amministrazione di procedere nella stessa seduta all'attribuzione dei posti vacanti mediante il duplice sistema di promozione previsto dall'art. 24 D.P.R. 748/72, che fissa in maniera inequivoca anche la decorrenza delle promozioni, comunque conferite, alla data del 1° gennaio dell'anno successivo a quello in cui si sono verificate le vacanze.

Non è configurabile l'annullamento di ufficio nei confronti di un atto che non ha potuto produrre effetti in conseguenza del rifiuto di registrazione opposto dalla Corte dei Conti. Pertanto, non sussiste il così detto annullamento di ufficio di un atto inefficace, ma semplicemente « il ritiro » dell'atto stesso, in relazione al quale la P.A. non ha alcun obbligo di motivazione, né di ponderazione di interessi eventualmente contrastanti, essendo sufficiente la presa d'atto del rifiuto opposto dalla Corte dei Conti.

Il principio contenuto nell'art. 4 del D.P.R. 28-12-1970, n. 1077, che consente la nomina a componente di commissioni giudicatrici anche di personale in quiescenza, con la sola esclusione della funzione di Presidente, ha portata generale nel senso che può trovare applicazione anche al di fuori della specifica ipotesi prevista e cioè quella dei concorsi per l'ammissione all'impiego statale.

Pertanto, legittimamente la P.A. ne fa applicazione anche relativamente a procedure concorsuali riguardanti la progressione in carriera.

### 3. Trattamento economico

*TAR Lazio, Sez. I, n. 205 del 27-2-1980.* L'equiparazione del trattamento economico del personale non medico degli istituti clinici universitari a quello del personale non medico ospedaliero di pari qualifica e funzioni, previsto dalla legge 16-5-1974, n. 200, al fine di eliminare le eventuali disparità retributive esistenti tra impiegati che pur appartenenti ad amministrazioni diverse (ospedaliere ed universitaria) svolgono la stessa attività lavorativa, dev'essere attuata sul presupposto dell'assoluta

corrispondenza delle mansioni oltre che dell'anzianità.

La liquidazione quindi dell'indennità accessoria prevista dalla legge 200/1974 va disposta in maniera strettamente compensativa delle mansioni effettivamente svolte, e cioè sia in misura inferiore che superiore a quella della qualifica posseduta a seconda delle reali mansioni svolte, non derivando dalla legge un'automata equiparazione retributiva semplicemente sulla base della carriera e qualifica di appartenenza.

### D. CONTENZIOSO GIURISDIZIONALE ED AMMINISTRATIVO

*CORTE DI CASSAZIONE - Sezioni Unite Civili, n. 5575 del 25-10-1979.* Con la sentenza che si annota, il Giudice dei conflitti ha definitivamente fornito un chiaro ed inequivoco assetto al problema della esperibilità, in tema di rapporti di pubblico impiego, del rimedio cautelare straordinario previsto dall'art. 700 del codice di procedura civile.

Ed infatti le Sezioni unite, in sede di regolamento di giurisdizione, hanno affermato che il Pretore difetta del potere di cmettere provvedimenti di urgenza nelle materie riservate alla giurisdizione esclusiva del giudice amministrativo, nei casi in cui la tutela giuridica perseguita in via provvisoria e cautelare si identifichi con quella perseguita in via definitiva attraverso il giudizio di merito.

In tali fattispecie, infatti, con il provvedimento giudiziale di urgenza si verrebbe inevitabilmente a revocare, sia pure temporaneamente, un atto amministrativo, con la conseguente imposizione di un facere alla pubblica amministrazione, in contrasto con il divieto sancito dall'art. 4 legge 20 marzo 1865 n. 2248, all. E. Afferma conclusivamente la Cassazione, che ove sussista il suddetto nesso tra la domanda di un provvedimento cautelare e la domanda principale di merito, la giurisdizione del Giudice amministrativo in ordine alla seconda si estende necessariamente alla prima (cfr. conforme Cass. Civ., Sez. Un. 24-2-1975 n. 693).



# ATTIVITA' AMMINISTRATIVA

a cura di GIOVANNI D'ADDONA  
ANTONELLO MASIA  
NUNZIO QUINTORIO

**IN MERITO ALLO STATO DI PREVISIONE DELLA SPESA DEL SETTORE UNIVERSITARIO PER L'ANNO 1980.** — Il bilancio di previsione dello Stato rappresenta per l'operatore addetto presso una pubblica Amministrazione un importante e significativo documento non solo contabile ma anche politico; da esso, invero, è possibile evincere le scelte programmatiche perseguite dalla classe politica in un dato periodo in relazione alla cura di determinati pubblici interessi e cioè delle esigenze di soddisfacimento di taluni bisogni maggiormente avvertiti dalla collettività.

Chi si accinge, pertanto, all'analisi di un singolo stato di previsione della spesa di un dato bilancio e lo paragoni con quello degli anni trascorsi potrà non solo operare un raffronto meramente statistico delle relative risultanze, ma anche — e questo è il dato più saliente del documento — tastare il polso del legislatore e degli organi di governo in relazione al soddisfacimento di taluni bisogni avvertiti a livello di coscienza collettiva.

Le considerazioni che precedono ci offrono lo spunto, partendo dalla recente approvazione del bilancio dello Stato per l'esercizio finanziario 1980, per illustrare lo stato di previsione della spesa del Ministero della P.I., con particolare riferimento al settore dell'istruzione universitaria, il quale nel presente periodo è stato, in modo rilevante, scosso da profonde istanze di rinnovamento culminante nell'approvazione della legge n. 28 del 21-2-1980 recante la delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione, e per la sperimentazione organizzativa e didattica.

Le disposizioni in essa legge contenute determineranno sensibili trasformazioni e variazioni nella rubrica relativa all'istruzione universitaria, le quali saranno, nei prossimi numeri della Rivista, analizzate anche in riferimento alle previsioni pluriennali della spesa che dovrà essere sostenuta dal Ministero della P.I. per l'attuazione della nuova normativa, non appena il Governo avrà emanato i previsti decreti delegati. Ciò posto, occorre preliminarmente rilevare che nello stato di previsione della spesa per il corrente anno 1980, quella per la istruzione universitaria è distribuita nella rubrica 14 del titolo I (spese correnti) e del titolo II (spese in conto capitale).

Secondo l'analisi economica la rubrica è così articolata per la spesa corrente:

	(in milioni)
a) Categoria II - Personale in attività di servizio	L. 705.621,0
b) Categoria IV - Acquisto di beni e servizi	L. 123,5
c) Categoria V - Trasferimenti	L. 216.276,2
<b>Totale spese correnti</b>	<b>L. 922.020,7</b>
e per la spesa in conto capitale:	
d) Categoria XII - Trasferimenti	L. 141.000,0
<b>Spesa totale</b>	<b>L. 1.063.020,7</b>

Tale spesa rappresenta il 9,6% della spesa complessiva del Ministero della P.I. (miliardi 11.090,8).

Rispetto al decorso esercizio finanziario, la spesa per il settore universitario ha subito un incremento in assoluto di 37 miliardi e in percentuale del 3,5%. Peraltro, corre l'obbligo di precisare che tali variazioni andrebbero aggiornate in relazione a taluni provvedimenti legislativi che hanno interessato in modo rilevante le spese in conto capitale e segnatamente il settore della ricerca scientifica universitaria. Non può, inoltre, sottacersi il decremento di alcuni stanziamenti determinati dal passaggio delle funzioni statali alle Regioni in attuazione del D.P.R. n. 616/77 che ha interessato il settore delle Opere universitarie, nonché la soppressione degli stanziamenti per gli assegnisti, i contrattisti e i borsisti, peraltro nuovamente richiesti al Ministero del Tesoro, in attuazione dell'art. 7 della citata legge n. 28/80. Di tali peculiari aspetti si dirà in occasione dell'analisi delle singole categorie.

Come si afferma nella nota preliminare allo stato di previsione, « la

composizione della spesa per l'istruzione e cultura in Italia è squilibrata per la più elevata incidenza delle spese correnti, sostanzialmente a causa delle spese per il personale, rispetto a quella prevalente negli altri Paesi avanzati. L'obbiettivo di riequilibrare la composizione della spesa pubblica per l'istruzione e cultura attraverso l'allargamento della quota delle spese che accrescono la dotazione di capitale per la produzione del servizio, appare in linea con la necessità di riqualificazione della spesa pubblica anzitutto aumentando la quota del conto capitale». Tale affermazione risulta meno incisiva per l'istruzione universitaria, dove le spese per il personale hanno un'incidenza del 66,3% rispetto alla media del 90,6% degli altri settori dell'istruzione ed inoltre gran parte delle spese che costituiscono « capitale » usato nella produzione dei servizi è convenzionalmente registrata nel bilancio tra le spese di parte corrente anziché tra quelle in conto capitale. Passando all'analisi dell'articolazione delle varie categorie prima elencate, possiamo osservare:

CATEGORIA II - Personale in attività di servizio.		(in milioni)
Capitolo 4000 - Stipendi, retribuzioni ed altri assegni fissi al personale non docente (spese obbligatorie)	L.	312.100,0
Capitolo 4001 - Stipendi, retribuzioni ed altri assegni fissi al personale docente di ruolo e non di ruolo compresi i professori incaricati (spese obbligatorie)	L.	370.000,0
Capitolo 4003 - Compensi per lavoro straordinario al personale non insegnante	L.	20.171,0
Capitolo 4005 - Indennità e compensi ai componenti delle commissioni dei concorsi dell'istruzione universitaria nonché quelli per gli esami di Stato di abilitazione all'esercizio delle professioni	L.	1.300,0
Capitolo 4007 - Indennità di rischio, di maneggio valori di cassa, meccanografica e di servizio notturno (spese obbligatorie)	L.	2.000,0
Capitolo 4009 - Compensi per servizio festivo (spese obbl.)	L.	50,0
<b>Totale</b>	<b>L.</b>	<b>705.621,0</b>



Il valore percentuale della spesa per il personale che nel 1972 rappresentava il 54,9% della spesa complessiva del settore è andato crescendo in questi ultimi anni fino a raggiungere l'attuale 66,3% e subirà nell'anno in corso e nei successivi un incremento crescente per effetto della citata legge 21 febbraio 1980, n. 28. Tale aumento riguarderà soprattutto il Capitolo 4001 (la cui denominazione risulterà modificata in relazione all'istituzione della fascia dei professori associati) e sarà, inoltre, istituito un nuovo capitolo relativo agli assegni fissi ai ricercatori universitari; anche gli altri capitoli subiranno prevedibili incrementi in via mediata, vuoi per l'istituzione del tempo pieno per i docenti, che avrà riflessi nell'impiego del personale non docente in termini di lavoro straordinario e festivo, vuoi per l'istituzione dei dipartimenti.

Ciò nonostante la spesa per l'Università presenta minore rigidità, se comparata a quella degli altri settori dell'istruzione nei quali la spesa per il personale raggiunge valori fino al 98% e mai inferiore al 90%; infatti, il previsto aumento delle altre spese consentirà, come ha consentito per il passato, un contenimento del valore di incidenza delle spese di personale entro limiti accettabili.

Nella categoria di cui trattasi va opportunamente rilevata la soppressione del capitolo 4002 relativo agli stipendi ed altri assegni fissi al personale operaio il cui stanziamento è confluito nel Cap. 4000. Tale assetto trova giustificazione in un più qualificante inquadramento dell'onere per tale personale il quale va considerato a tutti gli effetti come personale non docente.

Rispetto al decorso esercizio finanziario l'aumento di tale spesa, destinata esclusivamente all'acquisto di beni e servizi in relazione a talune funzioni (espletamento di concorsi nazionali, acquisto di pubblicazioni, riviste e di materiale didattico e scientifico per le Università e per la Direzione Generale dell'Istruzione Universitaria), è stata di L. 13.500.000 pari al 12,3% circa, evincendosi in tal modo come, nel settore universi-

#### CATEGORIA V - *Trasferimenti*

(in milioni)

Capitolo 4101 - Contributi per il funzionamento delle Università e degli Istituti universitari e per l'acquisto, il rinnovo, il noleggio di attrezzature didattiche ivi comprese le dotazioni librerie degli Istituti e delle biblioteche di Facoltà e per il loro funzionamento	L.	185.000,0
Capitolo 4102 - Assegnazione per il funzionamento degli Osservatori astronomici, geofisici e vulcanologici, delle Scuole di ostetricia e degli Istituti scientifici speciali e per l'acquisto, il rinnovo ed il noleggio di attrezzature didattiche	L.	6.000,0
Capitolo 4104 - Provvidenze a favore del personale in servizio, di quello cessato dal servizio e delle loro famiglie	L.	10,5
Capitolo 4105 - Contributi dovuti per legge ad Enti, Università ed Istituti universitari	L.	2.487,0
Capitolo 4107 - Contributi per spese relative ad indagini scientifiche, per la organizzazione di Convegni nazionali ed internazionali, per il perfezionamento degli studi universitari all'interno ed all'estero, per la partecipazione a Congressi scientifici e manifestazioni di carattere didattico, scientifico e culturale, per viaggi di istruzione, nonché per accordi culturali con l'estero di professori ed assistenti universitari e studenti	L.	250,0
Capitolo 4109 - Assegnazione alle sezioni italiane dell'Istituto Internazionale di scienze amministrative di Bruxelles. Quota annua di adesione dell'Italia all'Istituto Internazionale di scienze amministrative di Bruxelles	L.	28,5
Capitolo 4111 - Contributi a favore delle Opere Universitarie delle Regioni a Statuto Speciale per l'attuazione delle forme varie di assistenza, con particolare riguardo alla istituzione ed al mantenimento di case dello studente nonché l'assegno di studio universitario. Contributo a favore di collegi universitari legalmente riconosciuti per lo svolgimento di attività culturali a carattere nazionale ed internazionale	L.	20.000,0
Capitolo 4122 - Assegnazioni alle Università per spese inerenti l'attività sportiva universitaria e per i relativi impianti nonché per il funzionamento dei comitati che sovrintendono alle attività medesime	L.	2.500,0

Totale della categoria V L. **216.276,0**

tario, contrariamente a quanto si verifica in altri settori dell'istruzione, tale spesa assume una funzione trascurabile ed è sintomo di una delle tante manifestazioni della tutela dell'autonomia universitaria.

Il valore percentuale della spesa per trasferimenti, che nel 1972 rappre-

sentava il 45% della spesa complessiva del settore universitario, è andato decrescendo negli ultimi anni fino a raggiungere l'attuale 20,3%. Tale fenomeno è stato determinato in particolare dalla soppressione degli stanziamenti relativi a taluni capitoli di spesa, determinata da alcuni recenti interventi normativi; in particolare:

— D.P.R. 24-7-1977, n. 616 sul passaggio delle funzioni esercitate dallo Stato in materia di assistenza scolastica per gli studenti universitari alle regioni a Statuto ordinario il quale ha prodotto un decremento del Cap. 4111 di L. 68.850.500.000.

— Legge 19-2-1979, n. 54 con la quale è stato convertito il D.L. 23-12-1978, n. 817 recante norme transitorie per il personale operaio delle Università.

#### CATEGORIA IV - *Acquisto di beni e servizi*

(in milioni)

Capitolo 4051 - Spese per materiali, trasporti ed altre occorrenze per i concorsi dell'istruzione universitaria, nonché per gli esami di abilitazione all'esercizio delle professioni	L.	56,0
Capitolo 4052 - Spese per acquisto di pubblicazioni, riviste, materiale didattico e scientifico per l'istruzione universitaria	L.	67,5
Totale	L.	<b>123,5</b>



In relazione, peraltro, a tale ultima situazione occorre precisare che nella prima applicazione della legge 21-2-1980, n. 28 sul riordinamento della docenza universitaria viene prevista la proroga dei termini di scadenza di cui al D.L. 30-12-1979, n. 664, dei contratti, assegni e borse di studio per coloro che erano in servizio alla data del 31-10-1979, fino all'espletamento dei giudizi d'idoneità cui hanno titolo a partecipare, a norma dell'articolo 7, gli appartenenti alle suddette categorie. Pertanto il Ministero della P.I. ha avanzato apposita richiesta al Dicastero del Tesoro di nuove assegnazioni di fondi sui Capitoli 4115, 4117 e 4118 per complessive L. 59 miliardi circa (247 milioni per il 4115, 37.770 milioni per il 4117 e 20.850 milioni per il 4118).

Sensibile variazione aumentativa ha subito, poi, il Cap. 4101, passando dai 155 miliardi del decorso esercizio finanziario agli attuali 185 miliardi. L'incremento è determinato, in particolare, dalla notevole crescita dei costi di beni e servizi sopportati dai bilanci delle Università e degli Istituti di istruzione universitaria a causa del pesante fenomeno inflazionistico della nostra moneta e dai maggiori oneri relativi alla istituzione della nuova sede universitaria di Udine e della Scuola Superiore di Lingue Moderne di Trieste di cui al D.P.R. 6-3-1978 n. 102.

Va precisato, peraltro, che l'incremento di 30 miliardi, pari al 19,3%, rispetto allo stanziamento del 1979, è ancora inferiore alla media riscontrata negli ultimi 5 anni (22,3%) come può rilevarsi dal prospetto che di seguito si rappresenta:

Anno	Stanziamento Capitolo 4101 (in milioni)	Variazione in assoluto	Variazioni percentuali
1976	83.700	—	
1977	95.000	11.300	13,5
1978	133.000	38.000	40,0
1979	155.000	22.000	16,5
1980	185.000	30.000	19,3
Percentuale media incremento			<b>22,3</b>

Infatti, l'incremento in disamina, pur non discostandosi sensibilmente dalla media sopra evidenziata, è tuttavia inferiore all'integrazione proposta dalla competente Direzione Generale per l'Istruzione Universitaria in sede di predisposizione dello stato di previsione della spesa del Ministero della P.I. per l'anno 1980. Incremento trascurabile (500 milioni) ha subito, invece, il Cap. 4102 su cui gravano gli stanziamenti per il funzionamento di 12 Osservatori astronomici e astrofisici e di taluni importanti Istituti pubblici di ricer-

ca (IEN - ING - INO - INDAM - OGS) recentemente investiti da pesanti oneri per spese di personale derivati dal D.P.R. n. 509/79, emanato ai sensi dell'art. 28 della legge 20-3-1975, n. 70. Anche a tal proposito, il Ministero della P.I. ha avanzato richiesta di una maggiore assegnazione di fondi, onde garantire a tali organismi la copertura finanziaria delle maggiori spese del personale di ricerca ed il ripianamento di taluni disavanzi di amministrazione già evidenziati in sede di previsione per il corrente anno.

È opportuno precisare in tale sede che fin dall'esercizio finanziario 1978 non figura più in tale categoria il Cap. 4103 concernente le « assegnazioni alle Università, agli Istituti di Istruzione universitaria, agli Osservatori astronomici, astrofisici ed agli Istituti scientifici speciali per l'acquisto e noleggio di attrezzature didattiche e scientifiche, ivi comprese le dotazioni librarie degli Istituti e delle biblioteche di Facoltà e per il loro funzionamento ».

Il relativo stanziamento di bilancio è infatti confluito sul Cap. 4101 relativamente all'acquisto di attrezzature didattiche e di dotazioni librarie e sul Cap. 8551 per la parte concernente l'acquisto o il noleggio di attrezzature scientifiche. Tale differenziazione è stata operata nel convincimento di contribuire in maniera significativa al potenziamento delle attività d'insegnamento e di ricerca, fermo restando il concetto che tali compiti rappresentano un unico e inscindibile aspetto dell'attività degli Atenei. Va peraltro osservato che, se da un lato tale assestamento

di bilancio ha prodotto indubbi riflessi positivi sul potenziamento di tali attività (gli Atenei, infatti, ricevono oltre all'ordinario contributo di funzionamento, apposite assegnazioni per le attrezzature didattiche e per dotazioni librarie), dall'altro ha privato gli Istituti scientifici speciali di un significativo cospice di entrata precipuamente finalizzato all'acquisto di attrezzature scientifiche che, specie per gli enti di ricerca vigilati dal Ministero della P.I., costituiscono la linfa vitale per il conseguimento dei loro scopi istituzionali.

Per sopperire, pertanto, a tali specifiche esigenze sarebbe auspicabile che detti importanti organismi extra universitari siano posti in grado di attingere al fondo per la ricerca scientifica di cui al cap. 8551 il quale, peraltro, a seguito della legge n. 28/80, è stato incrementato, per il corrente anno, di ben 50 miliardi.

È opportuno, infine, accennare brevemente al Cap. 4122, concernente le assegnazioni alle Università per spese inerenti l'attività sportiva universitaria, il quale registra un incremento del 25% passando da 2 a 2,5 miliardi.

Com'è noto l'istituzione di tale capitolo trae origine dalla legge 28-6-1977 n. 394 sul « potenziamento dell'attività sportiva universitaria », la quale ha altresì preveduto la costituzione (art. 1) presso ciascuna Università o Istituto d'istruzione universitaria di un apposito « Comitato » per soprintendere agli indirizzi di gestione degli impianti sportivi ed ai programmi di sviluppo delle relative attività.

Il funzionamento dei Comitati così istituiti è disciplinato da un regolamento generale approvato con D.M. 18-9-1977 che tra l'altro ha previsto:

— la stipula di convenzioni tra le singole Università e gli Enti sportivi universitari legalmente riconosciuti cui sono affidati l'attuazione e la realizzazione dei programmi di attività deliberati dal Comitato e la gestione degli impianti sportivi universitari. Tale convenzione dovrà essere conforme ad uno schema tipo ch'è stato approvato con D.M. 18-6-1978 (art. 7);

— la possibilità, da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, di promuovere la costituzione di Consorzi ai sensi dell'art. 2 secondo comma della citata legge n. 394 del 28-6-1977, per il coordinamento delle attività sportive esplicitate da più Comitati insistenti una medesima sede universitaria e per la realizzazione dell'impiego ottimale degli impianti sportivi e delle risorse finanziarie.

A seguito di tale legge nel 1977 fu istituito il Cap. 4054 nella categoria « acquisto di beni e servizi » con uno stanziamento di L. 1.600.000.000.

A decorrere dall'esercizio finanziario 1979, per una pertinente collocazione della spesa, fu istituito nella categoria dei trasferimenti di parte corrente il Cap. 4122 con uno stanziamento di lire 2 miliardi, di cui 1.600 milioni già a carico del soprappeso Cap. 4054.



**Spese in conto capitale****CATEGORIA XII - Trasferimenti**

	(in milioni)
Capitolo 8551 - Spese per la ricerca scientifica	L. 41.000,0
Capitolo 8552 - Contributi a favore delle Università e delle altre istituzioni universitarie per la costruzione, ampliamenti, la ristrutturazione, l'ammmodernamento di sedi universitarie, per l'arredamento e le attrezzature occorrenti, in concomitanza con le opere edilizie, per l'acquisizione di aree e di edifici, per la revisione dei prezzi, nonché per il completamento dei programmi approvati ai sensi della legge 28-7-1967, n. 641	L. 100.000,0
<b>Totale categoria XII</b>	<b>L. 141.000,0</b>

Per il corrente esercizio finanziario la spesa per la ricerca scientifica universitaria iscritta in bilancio ha avuto un incremento di L. 8 miliardi, passando dai 33 miliardi dello scorso anno ai 41 del corrente esercizio finanziario.

Va peraltro precisato che la più volte citata legge 21-2-1980 n. 28, contenente la delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria, all'art. 9, nel dettare nuove procedure per l'organizzazione e il finanziamento della ricerca scientifica delle Università, ha altresì disposto un progressivo aumento dei relativi stanziamenti a partire dal corrente anno di modo che l'attuale stanziamento è salito a L. 91 miliardi per il 1980. Tra l'altro la predetta legge, nel sopprimere l'art. 286 del T.U. per l'Istruzione universitaria, ha stabilito che lo stanziamento annuale di bilancio per la ricerca universitaria sarà erogato per il 60% tra i vari Atenei con decreto del Ministero della P.I., sentito il C.U.N. e, per il restante 40%, per progetti ricerca d'interesse nazionale presentati da gruppi di docenti e ricercatori o da Istituti o Dipartimenti universitari sempre con decreto del Ministero della P.I. su proposta di appositi comitati costituiti in seno al C.U.N. stesso.

Il notevole incremento di tale capitolo pone per il momento fine alla crisi in cui versava tale delicato settore da diversi anni a causa della esiguità degli stanziamenti i quali negli ultimi anni subivano incrementi assai trascurabili.

Le cifre, infatti, che risultano iscritte negli stati di previsione della spesa del Ministero della P.I. dal 1975 e che si riportano qui di seguito, pongono chiaramente in evidenza la drammaticità della situazione che relegava l'Italia ad uno degli ultimi posti del Continente Europeo:

1975	1976	1977	1978	1979	1980
		(in miliardi)			
8	8	12	25	33	91

Con riferimento, invece, allo stanziamento di cui al Cap. 8552 per l'edilizia universitaria si rammenta che esso trae origine dalla legge 6-3-1976, n. 50 sul nuovo piano pluriennale per l'edilizia universitaria, la quale ha stanziato complessivamente l'importo di L. 550 miliardi, il quale è stato ripartito tra le Università su proposta del Comitato Centrale per l'edilizia universitaria istituito ai sensi dell'art. 4 della legge in parola. Inoltre, la legge 2-5-1976 n. 183 relativa alla disciplina dell'intervento straordinario nel Mezzogiorno per il quinquennio 1976-80, all'art. 19, 3° comma, ha stanziato L. 200 miliardi per la realizzazione di un programma straordinario di interventi a favore delle Università meridionali.

Non figura, infine, nella categoria di cui trattasi lo stanziamento relativo al contributo di funzionamento per l'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare previsto dalla legge 13-3-1980, n. 72 e ammontante a L. 55 miliardi, di cui 10 ad integrazione del contributo di L. 25 miliardi, relativo all'anno 1979 previsto dalla legge n. 45 del 7-2-1979.

I predetti stanziamenti trovano giustificazione nell'approvazione da parte del C.I.P.E. del piano poliennale dell'Istituto per il quinquennio 1979-83, predisposto ai sensi della legge 15-12-1971, n. 1240.

La predetta legge n. 72 del corrente anno ha altresì determinato la misura del contributo annuo all'Istituto in parola per l'attuazione del predetto piano fissandolo in L. 35 miliardi salvo eventuali variazioni da proporsi in sede di approvazione del bilancio di previsione dello Stato.

Le precisazioni dianzi evidenziate ci consentono di apportare le necessa-

rie modifiche al quadro finanziario della categoria il quale risulta per il 1980 così determinato:

	(in milioni)
Capitolo 8551 - Spese per la ricerca scientifica	L. 91.000,0
Capitolo 8552 - Contributi per l'edilizia universitaria	L. 100.000,0
Capitolo 8556 - Contributo all'I.N.F.N.	L. 55.000,0
<b>Totale delle categorie</b>	<b>L. 246.000,0</b>

Il valore percentuale della categoria, pertanto, rispetto al totale della spesa del settore universitario è pari al 21%, rappresentando in tal modo una quota pressoché ottimale per il sostegno delle attuali strutture universitarie e segnatamente per il rilancio della ricerca scientifica quale attività fondamentale degli Atenei.

Più significativo è certamente operare un raffronto tra la spesa complessiva del M.P.I. a tale titolo e quella sostenuta per il settore universitario tenendo, peraltro, conto del quadro finanziario più sopra evidenziato.

Nel periodo compreso tra il 1972 ed il 1978, ad esempio, la spesa in conto capitale per il settore universitario ha un'incidenza percentuale media sulla spesa complessiva sempre in conto capitale del Ministero pari al 49,6%. Detto rapporto risulta esaltato anche dal fatto che dalla predetta spesa complessiva sono stati soppressi, nel corso degli anni 1976 e 1977, alcuni capitoli riguardanti altri settori dell'Istruzione con il trasferimento dei relativi stanziamenti nella parte corrente delle rispettive rubriche.

La spesa complessiva del Ministero in conto capitale per il 1980 ammonta a 248 miliardi di cui ben 246 sono iscritti nella rubrica 14 dell'Istruzione Universitaria. Tale ultima spesa rappresenta, in tal modo, il 99,2% dell'intero stanziamento a tale titolo, confermando così la tendenza ormai delineatasi da alcuni anni (nel 1978 rappresentava il 92% dell'intera spesa in conto capitale del Ministero della P.I.) secondo cui la spesa per l'istruzione universitaria è a tutti gli effetti una spesa d'investimento.

Le prospettive così delineatesi sembrano infine a maggior ragione avvalorate dal recente provvedimento legislativo n. 28 del 21-2-1980 sul riordinamento della docenza universitaria, il quale destinerà al settore in disamina ulteriore cospicui mezzi finanziari.



## CONVEGNO INTERNAZIONALE DI VENEZIA ED ALTRE «NOTIZIE»

**CONVEGNO INTERNAZIONALE DI STUDIO SU «INFORMAZIONE STATISTICA, GESTIONE DELLA SCUOLA E PROGRAMMAZIONE SCOLASTICA»** (Venezia, 17-19 ottobre 1979). — Nei giorni 17, 18 e 19 ottobre 1979 si è svolto a Venezia — isola di San Giorgio Maggiore — il Convegno Internazionale di Studio su «Informazione statistica, gestione della scuola e programmazione scolastica», promosso e organizzato dalla Fondazione Giorgio Cini in collaborazione con l'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione.

Vi hanno preso parte numerosi e qualificati studiosi italiani e stranieri, che hanno sottolineato l'importanza del ruolo da attribuire all'informazione statistica nel settore dell'istruzione, indispensabile per una valida organizzazione del settore, che non può prescindere da una corretta programmazione.

Alcuni relatori in particolare hanno fatto il punto su esperienze effettuate nell'ambito della valutazione della riuscita scolastica, nonché sui fabbisogni informativi necessari per il controllo della efficacia e della efficienza del servizio istruzione, tramite un'analisi dei costi da una parte e dei risultati dall'altra.

**UN CONVEGNO SU «I COSTI DELL'ISTRUZIONE: SPESA PUBBLICA, EFFICIENZA E LIBERTÀ DEL CITTADINO».** — Il giorno 26 ottobre 1979 si è svolto a Roma un Convegno sul tema «I costi dell'istruzione: spesa pubblica, efficienza e libertà del cittadino», organizzato dalla Fondazione Einaudi congiuntamente alla «Friedrich Naumann Stiftung».

I lavori hanno avuto inizio con la relazione del Prof. Mark Blaug, dell'Istituto di Educazione dell'Università di Londra, relativa ad «alcune riflessioni sul finanziamento dell'istruzione superiore in Europa». Il relatore, mettendo in evidenza come in Europa l'istruzione superiore (sia per quanto concerne i costi diretti e sia per quanto si riferisce agli aiuti economici per la copertura almeno parziale dei costi indiretti con sussidi o con prestiti agli studenti) venga sostanzialmente finanziata dallo Stato, si è soffermato ad illustrare le motivazioni in termini economici e sociali della sovvenzione pubblica, nonché ad esaminare la possibilità di stabilire la quantità ottimale dei sussidi da erogare.

Ha osservato che all'attuale sistema di erogazioni generalmente adottato negli Stati europei sono state mosse alcune critiche, basate su considerazioni di ordine politico, di efficienza e di equità, sostenendosi, in particolare, che:

- 1) il finanziamento pubblico completo di un'istituzione d'istruzione superiore può finire con il comprometterne l'autonomia;
- 2) l'elargizione di sussidi sotto forma di donazioni agli istituti non incentiva al migliore utilizzo delle loro risorse;
- 3) non è giusto obbligare i contribuenti a finanziare la maggior parte dei costi, tenuto conto che il contribuente medio fruisce di un reddito inferiore a quello del laureato medio.

L'utilità delle sovvenzioni è tuttavia chiaramente giustificata da un punto di vista economico, tenendo presente la redditività sociale derivante da tale investimento; sarebbe però importante poter stabilire la giusta misura degli aiuti finanziari da erogare, paragonando il tasso di redditività sociale dell'istruzione superiore con quello di altri importantissimi servizi sociali, quali la sanità, l'edilizia agevolata, ecc.

È certo che, nonostante l'inflazione recente abbia costretto la maggior parte dei Paesi europei a ridurre gli stanziamenti destinati all'istruzione, nessun governo europeo si è detto favorevole in modo esplicito alla riduzione del valore delle borse di studio e, semmai, nella misura in cui i sussidi sono stati ridotti, essi sono stati ridotti in modo semi-clandestino: le borse di studio non hanno tenuto il passo con l'inflazione in Inghilterra, Francia, Germania.

È chiaro che considerazioni di giustizia sociale hanno avuto la precedenza sulle considerazioni di efficienza, allo scopo di garantire «l'eguaglianza di accesso allo studio», obiettivo, che, però, stando ai risultati, non sembra essere stato pienamente raggiunto, in quanto coloro che sostengono il costo dei sussidi non sono gli stessi che ne fruiscono. Anzi, ha osservato il relatore, poiché in quasi tutti i paesi europei le famiglie più ricche sono finora le beneficiarie nette del sistema delle sovvenzioni, è possibile affermare che l'attuale sistema di finanziamento finisce con l'essere regressivo anziché progressivo, in quanto, così operando, si giunge ad ottenere il risultato perverso di ridistribuire i redditi dai poveri verso i ricchi.

Sarebbe, perciò, opportuno — ha concluso l'oratore — che le Università richiedano il pagamento di rette che rappresentino una parte significativa del costo totale dell'istruzione, correlando, al contempo, le rette stesse, i sussidi ed i prestiti da concedere sia al reddito familiare attuale dello studente e sia al reddito professionale futuro dello studente una volta laureato. Sarebbe auspicabile, inoltre, ai fini dell'efficienza della giustizia sociale, incrementare la misura degli aiuti finanziari da concedere nel periodo successivo alla fine della scuola dell'obbligo, periodo critico per il proseguimento degli studi da parte degli appartenenti a famiglie meno abbienti.

Ha preso, poi, la parola il Prof. E. G. West, che si è soffermato su alcune problematiche relative ai cosiddetti «voucher» d'istruzione.

Il termine «voucher», iniziativa avviata negli Stati Uniti ed in Germania negli anni '70, sta ad indicare l'impiego di fondi pubblici per l'istruzione, messi direttamente a disposizione delle famiglie, libere di effettuare la scelta del tipo di scuola — privata o pubblica — da far frequentare ai loro figli. Si tratta, in definitiva, di un sistema che mette in grado i genitori di «acquistare» il servizio dell'istruzione.

Tale programma ha finora dato migliori risultati in Canada piuttosto che negli Stati Uniti, dove sono state incontrate maggiori difficoltà poste dalla burocrazia, che, considerando l'esperimento una minaccia al mono-



polio dell'istruzione e vedendosi sottrarre una parte del potere legato alla disponibilità e all'impiego delle risorse finanziarie, ha ostacolato alcune operazioni. D'altra parte è, pure, mancato l'appoggio politico dal basso, tenuto conto delle difficoltà incontrate dai poveri ad organizzarsi in un gruppo attivamente interessato.

Lo scopo principale dei « voucher » consisteva nell'introdurre nel mercato dell'istruzione forme di incentivazione dal momento che le famiglie potevano divenire arbitre della scelta dell'istituzione scolastica (pubblica o privata) da far frequentare ai loro figli, attribuendo così l'espansione delle entrate unicamente alle scuole che mostrassero maggiori criteri di efficienza e serietà. In pratica, però, l'esperimento è fallito negli Stati Uniti in quanto agli insegnanti i cui iscritti diminuivano fu data la priorità nella nomina in altre scuole, mentre d'altra parte gli insegnanti, i cui sforzi avevano procurato un aumento delle iscrizioni, non ricevettero salari più alti e, quindi, non beneficiarono del maggior introito ottenuto dalla loro scuola.

È, poi, intervenuto il Prof. Jurgen Schramm dell'Università libera di Berlino, che ha fornito interessantissimi dati statistici relativi all'evoluzione delle iscrizioni universitarie nella Repubblica Federale di Germania nell'ultimo ventennio (crescita non dissimile in valori assoluti, considerando il totale degli iscritti al 3° livello in tale Paese, dal fenomeno universitario italiano).

In Germania il totale della forza lavoro in possesso di un diploma di istruzione superiore è passato nel giro di un trentennio dal 2% al 6-7%. Generalmente, però, anche in tale Nazione le occasioni di impiego tradizionali per i laureati sono in fase calante e sempre più spesso i laureati accettano incarichi che prima erano di solito affidati a non laureati.

Il sistema terziario tedesco presenta le seguenti caratteristiche:

- la maggior parte del sistema terziario è finanziato dallo Stato;
- gli studenti non debbono pagare rette;
- lo Stato ha molto potere nel campo dell'arruolamento del personale universitario.

Esiste uno stretto legame fra istruzione superiore e mercato del lavoro e nel 1972 la Corte Costituzionale Federale, ai fini della pianificazione dell'istruzione, attribuì importanza alla necessità di manodopera. Il fallimento parziale della programmazione ha spinto gli studiosi ad affrontare il problema del cambiamento dei « curricula » scolastici in relazione alle richieste del mercato del lavoro, valutando se sia più opportuno sviluppare competenze più generiche e, perciò, più facilmente applicabili in lavori particolari. Finora è sembrata prevalere la seconda ipotesi.

Ha preso, infine, la parola il Prof. Giancarlo Mazzocchi dell'Università Cattolica « S. Cuore » di Milano, il quale, esaminando il tema del finanziamento dell'Università, ha richiamato l'importanza degli aspetti economici soprattutto nel sistema universitario italiano, caratterizzato « da una grande centralizzazione e da una scarsis-

sima differenziazione del prodotto ». In Italia le tasse universitarie rappresentano una quota marginale e decrescente, soprattutto in termini reali, dei costi sostenuti per l'Università, e ci si sta sempre più avviando verso un'istruzione superiore completamente gratuita.

Però, mentre per l'istruzione primaria e secondaria i benefici sociali sembrano prevalenti, nel caso dell'Università i benefici privati sono prevalenti o comunque tali da non giustificare tasse quasi vicine allo zero. E la congestione attuale delle Università è, ad avviso del relatore, legata anche ai metodi di finanziamento, considerando che l'adozione di tasse che hanno perso il rapporto con i benefici privati conduce ad una domanda di istruzione superiore all'ottimo. « Quando al prezzo viene tolta qualsiasi funzione di razionamento di risorse scarse, allora bisogna inventare qualche altro criterio che può essere o una limitazione degli accessi o il livello del reddito familiare, come accade oggi, facendo sorgere però gravissimi problemi di equità ».

Presso l'Università Cattolica, è stata condotta un'indagine, disaggregando le spese per l'Università, secondo la frequenza per gruppi sociali e il carico tributario per gli stessi gruppi sociali ed è emerso che nel nostro Paese « i poveri pagano l'Università ai ricchi e i contadini agli abitanti delle città ».

Quanto al problema se sia più utile dare i sussidi alle istituzioni o agli studenti direttamente, l'oratore si è mostrato favorevole alla seconda ipotesi, in quanto in Italia si annoverano molte Università ma non una grande varietà di istituzioni universitarie, producenti prodotti differenziati. Il relatore ha concluso auspicando l'avvio anche nel nostro Paese di una politica sperimentale di prestiti agli studenti.

**CONSIGLIO DEI RETTORI E DEI DIRETTORI AMMINISTRATIVI DELLE UNIVERSITÀ ITALIANE** (San Miniato [PI], 10 e 11 marzo 1980). — Nei giorni 10 e 11 marzo 1980 si è svolto nella sede del Centro Studi e Documentazione Universitari, annesso all'Università degli Studi di Firenze, un Convegno al quale hanno partecipato i Rettori e i Direttori Amministrativi delle Università italiane per discutere i problemi relativi all'applicazione della legge 21-2-1980, n. 28 (Delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione, e per la sperimentazione organizzativa e didattica).

L'On. Ministro Valitutti, che ha presieduto il Seminario, ha ricordato innanzitutto i problemi posti dall'enorme crescita della popolazione studentesca universitaria avvenuta nel corso dell'ultimo trentennio, fenomeno al quale hanno contribuito alcuni fattori quali l'incremento del reddito « pro capite » nel nostro Paese ed alcune riforme quali la « liberalizzazione degli accessi universitari e la semplificazione degli esami di maturità ».

Nel 1973 i provvedimenti urgenti per l'Università, trovandosi ad incidere in una situazione già compromessa, hanno finito con l'aggravare la situazione: delle 7.500



nuove cattedre previste ne furono messe a concorso solo 2.500, fu abolita la figura dell'assistente, si operò la stabilizzazione e la moltiplicazione degli incarichi, furono introdotti i « precari ».

La legge recentemente varata, pur nei suoi limiti, intende operare una presa di coscienza dell'Università attuale nella prospettiva dell'avvenire: è importante essere saggi nel tradurla in pratica e, soprattutto, che i docenti sappiano adempiere i compiti loro affidati dalla legge delega, che riapre l'Università ai giovani attraverso il taglio di docenti e commissioni esterni.

Occorre saper operare una sintesi fra il nuovo ed il vecchio ancora valido per poter chiarire il significato di questo momento storico dell'Università, divenuta Università con dimensioni di massa, conseguente al massiccio allargamento della base sociale per effetto di fattori reali e positivi, e che richiede l'instaurazione di criteri di ordine e di efficienza.

Ha preso poi la parola il Consigliere di Stato dott. Sebastiano Scarcella, Capo dell'Ufficio legislativo del Ministero della Pubblica Istruzione, che ha compiuto un *excursus* sui punti più qualificanti della nuova normativa, soprattutto per quanto si riferisce all'assetto attribuito ai docenti universitari, alla ricerca scientifica, alla prevista istituzione del dottorato di ricerca.

Il Prof. Giuliano Sorani, Rettore dell'Università de L'Aquila, dopo aver illustrato alcuni aspetti della struttura universitaria degli Stati Uniti, si è soffermato sull'esperienza americana del dipartimento; mentre il Prof. Pietro Bucci, Rettore dell'Università della Calabria, recando il contributo dell'esperienza già attuata in tale Ateneo, ha ricordato la necessità che il Dipartimento possa « aggregare un numero considerevole di competenze e di attività di ricerca, per non cadere nell'ottica restrittiva quanto superata dell'Istituto monocattedra, al fine di poter sviluppare le attività di collaborazione interdisciplinari ritenute necessarie ».

Il Prof. Giuseppe Schiavinato, Rettore dell'Università di Milano, che ha concluso gli interventi, dopo aver ricordato le modalità di organizzazione del « dottorato di ricerca » già istituito in alcuni importanti Paesi stranieri, ha proposto, in vista di un futuro più generale riordinamento dell'istruzione superiore, di effettuare « un controllo degli accessi, non disgiunto dalla revisione degli ordinamenti didattici con semplificazioni in senso orizzontale e diversificazioni in senso verticale tali da rendere possibile il conseguimento di almeno 4 titoli diversi (Diploma, Laurea, Dottorato, Dottorato di Ricerca) ».

Alle relazioni è seguito un ampio dibattito.

#### IL XII CONGRESSO INTERNAZIONALE « UNIV '80 ».

— Giunto alla dodicesima edizione, il Congresso internazionale « UNIV '80 » ha tentato di rispondere ad alcune questioni fondamentali riguardanti « il fine dell'uomo ed il futuro dell'Università ». Circa seimila studenti di 43 paesi si sono dati appuntamento a Roma, dal 31 marzo al 7 aprile, per conoscersi, per scambiare esperienze, per riflettere insieme sulle loro responsa-

bilità di persone consapevoli di possedere una dimensione professionale assai impegnativa.

I gruppi di studio operanti per iniziativa dell'Istituto per la cooperazione universitaria (ICU) di Roma in più di 400 Atenei di tutto il mondo, avevano nei mesi scorsi svolto una ampia indagine, intervistando 44.000 studenti e migliaia di professori delle più diverse discipline: oltre ad una rilevazione degli aspetti organizzativi delle istituzioni accademiche, interessava conoscere le aspirazioni degli studenti, l'influenza che in essi esercitano le ideologie, a cosa tende il loro impegnarsi all'interno delle Università, quali radici hanno il malessere, l'indifferenza ed altri atteggiamenti diffusi un po' dovunque fra i giovani.

Da uno spettro così vasto di paesi, culture, gradi di sviluppo dell'istruzione superiore, sono emerse coincidenze sorprendenti. Per esempio: i rapporti professore-alunno sono ovunque scarsi, puramente accademici e semplicemente formali; il metodo di studio è strettamente individuale, in quanto l'Università funziona come « un centro di spaccio di nozioni » che lo studente cerca di assimilare per poi ripeterle in sede di esame.

Altra coincidenza relativa agli ideali di vita degli studenti sta nella predominante aspirazione ad ottenere il titolo e a raggiungere uno *status* economico sicuro; c'è sempre anche il desiderio di un servizio alla società, ma in quasi tutti tale desiderio resta semplicemente tale: un idealismo sterile cui si unisce la diffusa insensibilità nei confronti dell'impegno politico, fatta eccezione per quei casi in cui l'Università è usata come detonatore o amplificatore di attività politiche extrauniversitarie.

I giovani ricercatori dell'UNIV '80 hanno poi rilevato un fenomeno diffuso, che hanno definito « il deterioramento dell'umano », caratterizzato dall'assenza di solidarietà concreta (« accanto alla retorica del comunismo funziona una grammatica dell'isolamento e dell'egoismo »); dal tacito disprezzo delle funzioni più elevate dell'intelligenza, quelle indirizzate cioè a individuare la verità nelle cose e nell'uomo; dalla sottovalutazione del lavoro in quanto sforzo continuato, paziente e rigoroso; dalla dipendenza dai luoghi comuni più diffusi dai mezzi di comunicazione.

L'indagine non risparmia certo i docenti, di cui evidenzia la mancanza d'impegno nei confronti della verità, l'isolamento che impedisce loro di « fare scuola »: troppo spesso essi accettano, in forma esplicita o tacita, la disgiuntiva *scienza o fede*, che di fatto finisce con il relegare la dimensione religiosa a semplice fenomeno soggettivo, storico o sociale.

Il quadro delineato può apparire eccessivamente pessimista, ma aspetti quali il relativismo imperante e il rifugio nel privato, come ha osservato Gómez Pérez, del comitato scientifico dell'ICU, presentano anche un lato ritenuto positivo dagli studenti: la conferma che l'istituzione non riesce mai a soffocare l'ambito personale, la cui accentuazione denota l'insuccesso delle principali correnti politico-ideologiche diffuse nelle Università sino a pochi anni fa.



Sull'esperienza poi religiosa della gioventù universitaria, la ricerca dell'ICU rileva la scarsa conoscenza della fede e della morale cristiana e soprattutto la mancanza di collegamento tra le esigenze cristiane e il senso globale della vita. Almeno la metà degli studenti universitari non respingono in alcun modo il tema di Dio, anzi ne sono attratti ed interessati. Questo « non-rifiuto » del dialogo su Dio e sull'uomo si abbina al desiderio di provare da soli e di non accettare supinamente ciò che viene dato; molti gruppi di lavoro dell'ICU si sono trovati d'accordo sul fatto che la trasmissione della dottrina e della vita cristiana è possibile nel rapporto interpersonale basato su un'amicizia autentica, realtà fondamentale che si salva dal fenomeno del « deterioramento dell'umano ».

**IL SISTEMA UNIVERSITARIO NEL LAZIO.** — Nel mese di aprile, a Roma, al palazzo della Sapienza, che fu per secoli sede dello Studium Urbis, si è discusso per tre giorni del « sistema universitario statale nel Lazio », nato con la legge 3 aprile del 1979 che istituì la seconda Università di Roma, l'Ateneo della Tuscia a Viterbo e l'Università di Cassino.

Le prime relazioni sono state svolte dai Rettori. Dopo il Rettore Prof. Antonio Ruberti, il Prof. Pietro Gismondi, Rettore della II Università di Roma, ha ripercorso la storia travagliata di questa istituzione che si trova finalmente ad avere gli organi di governo ma non la sede. Non dovrà essere un Ateneo generato dallo sdoppiamento di un organismo ipertrofico, bensì un nuovo modello di struttura didattico-scientifica che consenta una sperimentazione di avanguardia.

Il Prof. G. Arnaldi, Rettore di Viterbo, ha informato che, superando notevoli difficoltà, i corsi della Facoltà di Agraria e di Scienze forestali avranno inizio sin dal prossimo autunno. Il Prof. Mazzarino, Rettore di Cassino, ha giustificato la istituzione dei corsi di laurea in Ingegneria meccanica ed in Economia e commercio con lo sviluppo delle iniziative industriali nella zona. Sono intervenuti nei giorni successivi molti oratori, che hanno preso in considerazione sia gli aspetti edilizi ed architettonici, che le scelte e gli orientamenti culturali delle Facoltà umanistiche come di quelle scientifiche. Nella prima giornata si erano avuti interessanti relazioni sul tema « Università e territorio » da parte della Prof.ssa Paola Coppola D'Anna Pignatelli (« Il sistema universitario del Lazio in un confronto internazionale »), del Prof. E. Mandolesi (« Ipotesi di sviluppo dell'Università nel Lazio »), del Prof. M. Mazziotti (« L'autonomia universitaria nella Costituzione »), del Prof. G. Amato (« Autonomia universitaria e autonomia delle sedi universitarie nel contesto regionale »).

**IL CORSO « MASTER » IN ECONOMIA E DIREZIONE AZIENDALE DELLO IESE DI BARCELONA SI APRE ALL'EUROPA.** — La struttura economica e sociale del mondo d'oggi viene continuamente sottoposta a cambiamenti. Il dirigente di un'impresa moderna è costretto ad affrontare problemi sempre nuovi e di crescente importanza. Per questo, deve assimilare una massa ogni

giorno più grande di conoscenze e di metodi; e ciò a motivo della complessità e specializzazione delle funzioni, e della influenza esercitata dal clima esterno — nazionale e internazionale — sull'impresa.

Le conoscenze necessarie per dirigere un'azienda, sia nella dimensione sociale che in quella economica, con tutte le sfumature e correlazioni esistenti, costituiscono un insieme che può ben dirsi scientifico, e che attualmente si trova in pieno sviluppo.

Molte Università, nel mondo intero, lo hanno riconosciuto e accettato, predisponendo programmi specifici di formazione nell'ambito di questa nuova scienza. Fra di essi, per la sua rilevanza internazionale spicca il corso « master » per giovani laureati dello IESE di Barcellona.

Lo IESE — Instituto de Estudios Superiores de la Empresa — è uno degli istituti della libera Università di Navarra, giovane ma prestigiosa istituzione spagnola. Il corso « master » detto anche « MBA — Master in Business Administration — program » dello IESE, risale al 1964 e fu quindi il primo ad essere istituito in Europa. Fin dall'inizio il corso — che consiste in 21 mesi di lezioni teoriche ed applicazioni pratiche — fu posto sotto il controllo di un comitato misto di docenti dell'Università di Navarra e della Harvard Business School. Da alcuni anni, il corso ha ricevuto una forte accentuazione dei contenuti connessi con i peculiari problemi economici europei; ma nello stesso tempo — valendosi della situazione di ponte che la Spagna assolve fra Europa e America Latina — ha conservato il collegamento con il mondo economico latino-americano.

I docenti si avvalgono ampiamente del metodo di studio dei casi; novecento se ne studiano nell'arco dei 21 mesi del corso. Tre mesi sono dedicati ad una esperienza pratica (finalizzata alla soluzione di problemi reali) in una azienda.

Ogni anno il corso « master » dello IESE vede aumentare il numero dei suoi iscritti; giovani laureati provenienti da tutti i Paesi dell'America Latina oltre che dalla Spagna e da vari Paesi europei. Attualmente sono oltre duecento gli iscritti ai corsi '79-80; ventiquattro nazionalità sono rappresentate.

Con il 1980-81, la dimensione internazionale dello IESE di Barcellona — città a forte vocazione di traffici europei ed oceanici — sarà ulteriormente rafforzata; l'insegnamento infatti — oltre che in spagnolo — verrà impartito anche in inglese. Due corsi identici e paralleli che pongono lo IESE in una posizione di avanguardia e particolare prestigio in vista dell'ingresso della Spagna nella CEE.

Anche le strutture esterne dello IESE si vanno frattanto ampliando; in avenida Pearson, nel tranquillo quartiere residenziale di Pedralbes, situato nella zona più elevata di Barcellona dove dal 1958 ha sede l'Istituto, sono in costruzione la nuova sede dei corsi post-laurea e un Collegio universitario che potrà accogliere anche gli studenti stranieri.





*Incontro della delegazione delle Università italiane e dei rappresentanti dei Ministeri della Pubblica Istruzione, dei Beni Culturali e della Ricerca Scientifica con i massimi responsabili della C.E.E.*

**al centro:**

*François Xavier Ortoli - Vice Presidente della Commissione delle Comunità Europee;*

**a destra:**

*Prof. Carmine Romanzi - Rettore dell'Università di Genova - Presidente della Conferenza Italiana dei Rettori delle Università degli Studi;*

**a sinistra:**

*On.le Mario Pedini - Presidente della Commissione Cultura e Gioventù, Istruzione e Informazione del Parlamento Europeo.*



**Da destra:**

*Prof. Fabio Ferrari*

*Prof. Antonio Milella*

*Prof. Gaspare Rodolico*

*Dott. Domenico Fazio*

*Prof. Luigi Ambrosi*

*Sig.na Carla Salvuzzi*

*Prof. Everardo Zanella*

*Cons. Dott. Sebastiano Scarcella*

*Prof. Carlo Rizzoli*

*Dott. Francesco Sisinni*

*Dott. Fortunato Capuano*

*Dott. Marcello Del Piaz*

*- Rettore dell'Università di Trento*

*- Rettore dell'Università di Sassari*

*- Rettore dell'Università di Catania*

*- Direkt. Gen.le Istruzione Universitaria Min. P. I.*

*- Rettore dell'Università di Bari*

*- del Min. della Ricerca Scientifica Italiana*

*- Rettore dell'Università di Parma*

*- Capo Uff. Legislativo del Ministero P. I.*

*- Rettore dell'Università di Bologna*

*- Direkt. Gen. delle Accademie e Biblioteche presso il Ministero dei Beni Culturali Italiani*

*- Direttore Gen.le del Personale Ministero dei Beni Culturali Italiani*

*- Direttore Gen.le Ufficio Centrale dei Beni Archivistici Italiani*



